

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

Ingrid Duplaquet

Professeur de lycée professionnel

Florence Guittard

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 978-2-216-11598-3

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 – 2011

SOMMAIRE

- Programme de la terminale professionnelle Bac pro 3 ans 4

Objet d'étude 1 Identité et diversité

Séquence 1.	<i>Dossier</i> De voyages en rencontres	6
Séquence 2.	<i>Groupement de textes et d'images</i> Reconquérir son identité et la liberté	24
Séquence 3.	<i>Œuvre longue</i> Un film, une quête, une vie : Éden à l'Ouest de Costa-Gavras	40

Objet d'étude 2 Au xx^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts

Séquence 4.	<i>Dossier</i> Les sciences humaines dans la littérature et les arts	64
Séquence 5.	<i>Groupement de textes et d'images</i> Des situations et figures mythiques	92
Séquence 6.	<i>Œuvre longue</i> Un roman philosophique : <i>La Peste</i> de Camus	108

Objet d'étude 3 La parole en spectacle

Séquence 7.	<i>Dossier</i> Scènes de parole, paroles en scène	128
Séquence 8.	<i>Groupement de textes et d'images</i> Les tribunes politiques et leur médiatisation	152
Séquence 9.	<i>Œuvre longue</i> Du texte de théâtre au spectacle : <i>Le Cercle de craie caucasien</i> de Bertolt Brecht	168
• Repères culturels		184
• Repères méthodologiques		191
Méthode examen		192
Épreuve de contrôle		203

Le programme de français en terminale professionnelle

TERMINALE PROFESSIONNELLE

	OBJETS D'ÉTUDE et interrogations	CONNAISSANCES
	<p>Identité et diversité</p> <ul style="list-style-type: none"> En quoi l'autre est-il semblable et différent ? Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ? Doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ? 	<p>Champ littéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> Période : xx^e siècle Littérature (roman, poésie, théâtre, essai) en rapport avec : <ul style="list-style-type: none"> la colonisation et la décolonisation les récits de voyage les récits de filiation <p>Champ linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> Lexique : individuel/collectif/singulier Lexique du comportement, du jugement et des valeurs La phrase complexe Connecteurs d'opposition Procédés de la concession Modalisation du jugement, valeurs du « je » <p>Histoire des arts</p> <ul style="list-style-type: none"> Période : xx^e siècle Thématiques : « Arts, sociétés, cultures », « Arts, mémoires, témoignages, engagements »
	<p>Au xx^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts</p> <ul style="list-style-type: none"> En quoi le xx^e siècle a-t-il modelé l'homme moderne ? Les mythes appartiennent-ils seulement au passé ? Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ? 	<p>Champ littéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> Période : xx^e siècle L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne L'influence de nouvelles sciences humaines (psychanalyse, ethnographie, sociologie) sur les arts Mythes et figures mythiques <p>Champ linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> Lexique : nature/culture/société Lexique des arts et de la pensée Procédés de la persuasion Discours rapporté et citation Symbole, allégorie <p>Histoire des arts</p> <ul style="list-style-type: none"> Période : xx^e siècle Thématique : « Arts, sociétés, cultures », « Arts et sacré »
	<p>La parole en spectacle</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans le dialogue, utilisons-nous seulement des mots ? Comment la mise en spectacle de la parole fait-elle naître des émotions (jusqu'à la manipulation) ? Qu'apporte à l'homme, d'hier et d'aujourd'hui, la dimension collective de la mise en spectacle de la parole ? 	<p>Champ littéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> Périodes : xx^e-xxi^e siècles Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision, tribunes politiques, théâtres...) <p>Champ linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> Lexique : norme/écart Lexique des émotions, lexique de la parole et des discours Les procédés de l'éloquence L'énonciation dans le texte théâtral Les procédés de soulignement et d'effacement du discours Implicite, sous-entendus, lieu commun <p>Histoire des arts</p> <ul style="list-style-type: none"> Périodes : xx^e-xxi^e siècles Domaines artistiques : « Arts du spectacle vivant », « Arts du visuel » Thématiques : « Arts, sociétés, cultures », « Arts, corps, expressions », « Arts, informations, communications »

Tableau de synthèse

CAPACITÉS ET ATTITUDES

Capacités

- Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit ou dans une image
- Dans un débat oral, confronter ses valeurs aux valeurs de l'autre, aux valeurs collectives : présenter son opinion, entrer en contradiction avec autrui, s'impliquer dans son propos
- Rédiger une argumentation de type délibératif (thèse, antithèse, choix personnel)
- Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives
- Situer les œuvres du genre biographique dans leur contexte historique et sociologique

Attitudes

- *Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l'autre et de sa culture*
- *Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres*
- *S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle*

Capacités

- Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles
- Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation
- Organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'oral, à l'écrit
- Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde

Attitudes

- *S'interroger sur la condition humaine*
- *Avoir de la curiosité pour le débat d'idées*
- *S'interroger sur le sens à donner à sa vie*

Capacités

- Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité
- Situer la visée d'une parole dans son contexte
- Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique

Attitudes

- *Être conscient des codes culturels et des usages sociaux du langage*
- *Mesurer les pouvoirs de la parole*
- *Prendre de la distance par rapport à une parole*

- Interrogation du programme. En quoi l'autre est-il semblable et différent ?

DOMINANTE Titre de la séance Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE De voyages en rencontres <ul style="list-style-type: none"> • En quoi l'autre est-il semblable et différent ? Manuel : p. 12-13 • Guide : p. 8	<ul style="list-style-type: none"> • Période : <i>xx^e siècle</i> • Les récits de voyages • Lexique du jugement et des valeurs
LECTURE Dans le carnet d'un grand voyageur <ul style="list-style-type: none"> • Quel intérêt peut-on trouver à lire ou créer des carnets de voyages ? Manuel : p. 14-15 • Guide : p. 10	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit ou dans une image • Mettre en relation des documents de natures différentes d'un même auteur • S'interroger sur ses motivations de lecteur et/ou d'écrivain • Période : <i>xx^e siècle</i> • Les récits de voyages (carnets) • Lexique du jugement et des valeurs
LECTURE De l'exotisme à la réalité <ul style="list-style-type: none"> • Les publicités touristiques satisfont-elles notre curiosité et notre désir d'ailleurs ? Manuel : p. 16-17 • Guide : p. 12	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit ou dans une image • Comparer deux points de vue différents sur un même pays • Période : <i>xx^e siècle</i> • Les « récits » de voyages (textes et images publicitaires et de presse) • Lexique du jugement et des valeurs
LECTURE Une odyssée d'aujourd'hui <ul style="list-style-type: none"> • Peut-on voyager à la rencontre de l'autre en lisant des fictions littéraires ? Manuel : p. 18-19 • Guide : p. 15	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit • Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives • S'interroger sur une question de société : l'immigration • Période : <i>xx^e siècle</i> • Les récits de voyages (fictions littéraires) • Lexique du jugement et des valeurs
LANGUE La phrase complexe et les connecteurs d'opposition <ul style="list-style-type: none"> • Pour réfuter une opinion, des arguments Manuel : p. 20-21 • Guide : p. 18	<ul style="list-style-type: none"> • Phrase simple et phrase complexe • Connecteurs d'opposition
À L'ORAL Réaliser des joutes verbales Manuel : p. 22-23 • Guide : p. 19	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer à l'oral son opinion, son désaccord de manière argumentée • Connecteurs d'opposition • Procédés de la concession
EN QUESTION En quoi l'autre est-il semblable et différent ? Manuel : p. 24-25 • Guide : p. 20	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une des trois interrogations de l'objet d'étude • Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents en vue de l'épreuve du BTS
BILAN Les écrits, les images de voyage à la rencontre de l'autre Manuel : p. 26-27	<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse sur les connaissances et les attitudes sollicitées durant la séquence
ÉVALUATION Pour le Bac pro Manuel : p. 28-29 • Guide : p. 22	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à l'épreuve du Bac pro • Réactiver les capacités et les connaissances du programme étudiées dans la séquence

De voyages en rencontres

- **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l’autre et de sa culture. Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. S’intéresser à l’expérience d’autrui comme élément de l’expérience universelle.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Photographies de différentes rencontres dans des pays étrangers • Citations diverses 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire et oral spontané À partir des questions de la rubrique « Qu’en dites-vous ? » : <ul style="list-style-type: none"> – Échanger librement sur les photographies et les citations – Donner son avis – S’interroger sur le titre de la séquence – Confronter des réponses à la problématique de la séquence
<ul style="list-style-type: none"> • Deux textes et deux dessins tirés des <i>Carnets de voyage</i> de Titouan Lamazou 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Comparer, interpréter deux textes et deux dessins du même auteur – Exprimer son point de vue de lecteur sur la finalité des récits de voyages • Écrit de synthèse (initiation) <ul style="list-style-type: none"> – Mettre en relation les quatre documents
<ul style="list-style-type: none"> • Extrait d’un « guide du routard » depuis un site • Photographie de publicité • Article d’un géographe, F. Guillot, extrait d’un site • Photographie d’Alex Webb 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Analyser et interpréter des textes et des photographies de points de vue différents, voire contradictoires • Recherche documentaire et culturelle <ul style="list-style-type: none"> – Chercher des photographies opposées sur un même thème • Rédaction d’un texte explicatif
<ul style="list-style-type: none"> • Tahar Ben Jelloun, <i>Les amandiers sont morts de leurs blessures</i> (nouvelle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Interpréter un texte fictionnel • Écrit d’argumentation <ul style="list-style-type: none"> – La question 8 pourrait donner lieu à la production d’une délibération argumentée – Le sujet de prépa-bac peut permettre d’exprimer son opinion
<ul style="list-style-type: none"> • Extrait d’un site touristique sur le Canada • Olivier Rolin, <i>Mon galon gris, petites géographies</i> (extrait de l’essai) • Affiche publicitaire pour le Canada 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Identifier et interpréter, dans une argumentation, des phrases simples et complexes – Comprendre la signification du mot « opposition » dans une argumentation – Analyser le rôle des connecteurs d’opposition dans une argumentation – Rédiger un texte argumentatif présentant au moins quatre contre-arguments
<ul style="list-style-type: none"> • Photographie de Martin Parr • Ella Maillart, <i>Des Monts célestes aux sables rouges</i> (extrait d’un récit de voyage) • Yves Pagès, <i>Portraits crachés</i> (extrait) • Extrait d’un site : article de Martin Kurt 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Lire les extraits et les mettre en relation avec la consigne d’oral • Écrit de travail <ul style="list-style-type: none"> – Préparer son argumentaire – Évaluer l’oral de ses camarades • Joutes oratoires <ul style="list-style-type: none"> – Réaliser oralement des face-à-face contradictoires
<ul style="list-style-type: none"> • Photographie d’une foule • Extrait de la déclaration universelle de l’Unesco • Leïla Sebbar : article extrait d’un site • Dessin ethnologique • Deux extraits de <i>Je est un autre</i>, essai collectif 	<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 « Analysez » du manuel • 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 connaissances 	<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 connaissances
<ul style="list-style-type: none"> • Alexandra David-Néel, <i>Journal de voyage 1</i> (extraits de deux lettres) • Photographie d’Alexandra David-Néel au Tibet 	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à une question de confrontation des documents • Répondre à des questions de compréhension et d’analyse • Rédiger un écrit argumentatif

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

La question de l'identité et de la diversité nous concerne tous et concerne tous les élèves.

Ces deux concepts vont être interrogés, dans cette séquence, à partir de textes et de documents du ^{xx}e siècle, et plus particulièrement par l'intermédiaire de récits de voyages propices à la rencontre de « l'autre ».

Plus généralement, les écrits et les images de voyages, qu'ils soient fictionnels ou réels, présentés sous forme de carnets, de publicités, de correspondances, de dessins, de photographies d'actualité ou humoristiques, permettent d'exprimer une diversité des points de vue et questionnent sur notre propre identité et sur l'homme en général.

En quoi l'ouverture vers l'autre, qu'elle soit salvatrice ou décevante, permet-elle de relativiser et de trouver sa place dans le monde ?

Par conséquent, il s'agira de faire réfléchir les élèves sur la relativité des valeurs, des coutumes, des codes mais aussi des préjugés d'ici et d'ailleurs. Parallèlement, cela leur permettra de s'interroger sur les autres et sur eux-mêmes, ainsi que sur leur rapport au monde.

Ouverture MANUEL P. 12-13

Commentaires

Cette double page de lancement, à l'aide des photographies et des citations, a pour but de faire émerger les représentations des élèves sur les différences (quels types de différences?), mais aussi sur les éléments qui nous rapprochent les uns des autres, c'est-à-dire, finalement, sur les ressemblances universelles. Ces pages les incitent aussi à réfléchir sur cette interrogation : « En quoi l'autre est-il semblable et différent? », qui représentera le fil rouge de la séquence.

Cette première interrogation complexe pose la question du regard que l'on porte sur l'autre et donc du rapport à l'autre : rencontrer l'autre, se confronter à la diversité des regards, c'est relativiser son point de vue.

Les photographies montrent bien ce regard sur celui qui apparaît dissemblable au premier abord, d'une autre culture, d'un physique différent...; et en même

temps, elles permettent de relativiser cette différence et de montrer l'acceptation de celle-ci.

Les citations, quant à elles, complètent cette vision de l'autre et permettent de faire réfléchir les élèves sur la nécessaire ouverture d'esprit que permet et valorise la rencontre d'autrui.

Cette double page propose donc de confronter les réflexions plus ou moins personnelles et les jugements des élèves sur cette question.

Cette première réflexion sera ensuite affinée grâce à la lecture et à la confrontation des extraits d'œuvres littéraires et artistiques.

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).

Cette seconde solution semble la plus indiquée car les photographies sont très suggestives et suffisamment proches culturellement des élèves pour susciter des réflexions intéressantes. Pour ces questions, on n'attend pas des réponses binaires, mais au contraire des remarques, des interrogations ou encore des étonnements.

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

- Il est intéressant de travailler simultanément sur les trois photographies et de les comparer.

La première peut suggérer le dépaysement total d'une jeune femme blanche dans un paysage typiquement africain. La deuxième suggère davantage une différence générationnelle ou sociale. La troisième montre une certaine complicité, au-delà de la différence de culture.

Mais les trois supports montrent aussi de manière très suggestive la complicité, la proximité des liens noués entre les gens, ainsi que leur capacité à communiquer au-delà de leurs différences (y compris linguistiques).

Les élèves ne manqueront certainement pas de dire que l'amitié, les rencontres, le partage peuvent exister partout et effacer les éventuelles barrières de la culture, de la langue, de l'âge et de l'apparence.

- Les réactions des élèves vont probablement tourner autour de l'idée de la beauté de ces rencontres, de la joie et du bonheur de découvrir les autres. Découvrir d'autres cultures est un enrichissement indéniable. Parallèlement, on voit aussi que les autres sont nos semblables, qu'ils nous ressem-

blent beaucoup, puisque toutes ces personnes communiquent et semblent très proches les unes des autres.

Les citations sont à expliquer et à commenter. Bien sûr, il n'y a pas de réponse unique.

➔ Complément

On peut aussi proposer aux élèves de chercher d'autres citations pour illustrer ces photographies. Ou encore leur en proposer quelques-unes, leur demander d'en choisir et de justifier leur choix. Ces deux activités peuvent aussi être réalisées simultanément (la deuxième option pour les élèves plus en difficulté, par exemple). Cela peut aussi être réalisé en accompagnement personnalisé.

Quelques citations

- « Le voyage pour moi, ce n'est pas arriver, c'est partir. C'est l'imprévu de la prochaine escale, c'est le désir jamais comblé de connaître sans cesse autre chose, c'est demain, éternellement demain. » (Roland Dorgelès)
- « Voyager, c'est être infidèle. Soyez-le sans remords ; oubliez vos amis avec des inconnus. » (Paul Morand)
- « Il n'y a pas d'homme plus complet que celui qui a beaucoup voyagé, qui a changé vingt fois la forme de sa pensée et de sa vie. » (Alphonse de Lamartine)
- « Certains pensent qu'ils font un voyage, en fait c'est le voyage qui vous fait ou vous défait. » (Nicolas Bouvier)
- « Veux-tu vivre heureux ? Voyage avec deux sacs, l'un pour donner, l'autre pour recevoir. » (Goethe)

- Il s'agit, avec cette dernière question, de poser l'interrogation de la séquence avec les élèves. Il n'y a pas de réponse type mais il serait intéressant pour le professeur d'en garder quelques-unes, de les reprendre et d'y revenir en fin de séquence afin de voir si les représentations ont évolué après

l'étude des textes et des œuvres, notamment à l'aide de la page « En question ».

Lecture
DANS LE CARNET
D'UN GRAND VOYAGEUR
MANUEL P. 14-15

Problématique de lecture

Quel intérêt peut-on trouver à lire ou créer des carnets de voyages ?

Commentaires

Cette première séance de lecture propose quatre documents simples d'un même auteur : Titouan Lamazou. Son livre *Carnets de voyage* est magnifique et peut être montré aux élèves (c'est un ouvrage à faire acquérir par le CDI de votre établissement). Il y a de fortes chances qu'ils le feuilletent avec curiosité car c'est un grand format superbement illustré et de nombreux pays y sont présentés.

Cette séance aborde donc une des formes du récit de voyage : les carnets illustrés.

L'auteur fait partager aux lecteurs ses plus belles rencontres avec le regard d'un ethnologue et le cœur d'un artiste. On pourra sensibiliser les élèves à cet aspect. L'auteur nous plonge dans le quotidien du Japon, dans l'anecdote, mais aussi dans sa poésie. L'écriture est simple, parfois argotique ; les dessins sont figuratifs. L'élève doit sentir que c'est un type d'écrit au jour le jour, qui permet de se plonger dans la découverte de l'autre et de l'ailleurs par la proximité, de manière proche et quotidienne, mais il doit aussi percevoir que ce sont les récits d'une véritable aventure humaine.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit et dans une image. »

CONNAISSANCES

- Les récits de voyages.

ATTITUDES

- « Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**

Avant de lire les textes et d'annoncer le titre de la séance ou sa problématique, l'enseignant peut demander aux élèves ce qu'on peut faire quand on voyage pour garder des souvenirs, informer les autres... (les élèves répondront certainement : des photos, envoyer des cartes postales, écrire un blog...), mais aussi ce qu'on peut faire avant de partir (se documenter sur le pays à l'aide de livres, de guides touristiques, d'Internet...).

L'enseignant pourra ainsi formuler la problématique du cours.

Il lira ensuite les deux extraits et recueillera les premières impressions de lecture, notamment sur le point commun aux quatre documents : le Japon.

- **Nouvelle lecture silencieuse des élèves**

- **Mise en activité des élèves**

La réponse à la première question peut se faire oralement et, si les textes sont rétro-projetés ou vidéoprojetés, un élève peut surligner les marques d'énonciation : l'auteur, les temps verbaux dominants, les dates...

Les questions 3, 4 et 6 peuvent aussi être traitées à l'oral.

Les questions 2, 5 et 7 se prêtent davantage à un travail écrit. La question 2 peut être réalisée en binômes.

• **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 :
Lire des carnets de voyage permet de se documenter sur un pays. À la différence de l'auteur du guide touristique qui vante les qualités d'un pays et de ses habitants, ou de l'auteur de l'article d'encyclopédie qui documente le lecteur, le carnettiste s'implique dans son propos, il livre ses impressions, son ressenti, ce qu'il a ou non aimé. Le lecteur y trouve des anecdotes, des réflexions personnelles sur les gens ou les choses vues. Il peut alors avoir envie de faire les mêmes expériences, de découvrir les mêmes lieux, de rencontrer les autres...
Écrire des carnets de voyages permet de garder des souvenirs précis, de noter des petites mésaventures, de coller des papiers qui seront autant de preuves et de souvenirs du voyage. Pour l'auteur du carnet, certes, c'est d'abord un écrit pour soi ou ses proches mais, lorsqu'il décide de le faire publier, ce carnet devient un écrit pour les autres afin de faire partager un moment de son intimité, d'informer, de séduire, de dénoncer...

• **Prépa-bac!**
 Cette activité prépare les élèves à la question « Présentation du corpus » de l'épreuve de baccalauréat. Il est donc important de les habituer très vite à confronter les documents proposés. Le professeur peut amorcer ici un début de préparation à cette question et apporter une aide méthodologique. Il pourra ensuite ramasser les copies (l'accompagnement personnalisé devrait permettre au professeur d'aider les élèves à améliorer leur premier jet. Pour

les élèves en difficulté, il pourra mener un travail leur permettant de surmonter leur erreur ou leur incompréhension. Quant aux élèves plus à l'aise, il pourra les aider à complexifier leurs écrits, en donnant d'autres exemples ou en argumentant sur leur appréciation personnelle).

Éléments de correction

1. L'auteur Titouan Lamazou parle à un lecteur potentiel, probablement amateur de voyages. Les temps verbaux dominants sont le passé composé et le présent de l'indicatif. Le passé composé évoque un passé proche de l'énonciation, et le présent est un présent de vérité générale : « Le Japon est un bon pays pour les distraits. » L'auteur veut ainsi dire une vérité qui dépasse largement le moment où il parle et en faire une généralité : « Les caractères kanji [...] sont bien plus jolis. » Les dates servent à prouver que le carnet est écrit au jour le jour, que c'est une sorte de journal de bord dans lequel l'auteur note son quotidien. Cela établit une certaine complicité et proximité avec le lecteur.

2.

	Extrait 1	Extrait 2
Raconte	L. 1 à 8 : « J'ai oublié deux fois mon carnet [...] rue. »	L. 1 et 2 : « J'ai toujours [...] carnets. » L. 19 à 21 : « Mais sachant que [...] aubaine ! »
Informe et documente	L. 8 à 11 « Si un Japonais [...] vélo » L. 13 et 14 : « En revanche [...] vélos. »	L. 2 à 19 : « Il y a des échoppes [...] syllabe » L. 5 à 6 : « D'abord, il y a 3 types d'alphabets [...] l'hilagana. »
Exprime des jugements	L. 8 : « Le Japon est un bon pays pour les distraits. »	L. 8 : « plus jolis » L. 22 à la fin : « Il ne faut pas [...] un peuple compliqué. »

3. La première image (page 14) montre un homme de type asiatique attablé à un restaurant et qui semble dormir profondément. Elle complète le texte 1 puisque, dans les deux cas, le vol semble inexistant au Japon. On peut s'endormir dans un lieu public sans courir le risque de se faire voler ses affaires.

La seconde image (page 15) représente la façade d'un immeuble. À chaque étage, il y a différents magasins, ce qui peut surprendre les élèves. En effet, comparé à notre architecture occidentale, cet immeuble ressemble davantage à un immeuble d'habitation qu'à des commerces. L'écriture en idéogrammes interpelle car nous n'avons pas le même alphabet et on peut y voir de la beauté, un certain mystère... Ce dessin complète le texte 2 puisque les élèves peuvent se demander quel est l'alphabet utilisé, ce que signifient tous ces signes... ou simplement admirer la différence linguistique.

Ce sont des croquis car on voit bien qu'ils ont été réalisés sur le vif, à main levée, sans recherche du détail et d'après nature. Titouan Lamazou les a réalisés lorsqu'il a vu la scène ou l'immeuble. Ils montrent des éléments du quotidien. L'auteur a voulu retranscrire ce qu'il a aimé, ce par quoi il a été surpris, interpellé dans sa rencontre avec ce pays qui lui est étranger.

4. Ces croquis peuvent bien sûr documenter, renseigner le lecteur sur les habitudes des Japonais, leurs commerces... Mais ils ont aussi pour effet de faire sourire, car un lecteur occidental ne peut qu'être surpris devant ces deux dessins qui reflètent des comportements et des lieux qui lui sont inhabituels.

5. L'auteur de ce carnet écrit pour les autres, il interpelle son lecteur (« les flics vous les piquent », « figurez-vous »). La première personne du singulier fait parfois place au pronom « on » afin d'intégrer le lecteur dans le récit (« on n'a pas besoin de cadenasser son vélo » ; « Ce n'est pas parce qu'on fabrique [...] compliqué »).

6. L'auteur semble curieux envers les autres. Il aime découvrir des modes de vie différents, il s'adapte aux situations rencontrées, s'intéresse à la culture de l'autre et est prêt à la partager. Il porte un regard bienveillant sur la société japonaise, presque admiratif. Entre l'honnêteté des Japonais et leur écriture complexe, les Occidentaux que nous sommes ne peuvent qu'être étonnés voire séduits.

7. Le lecteur découvre une autre culture avec toute sa richesse. Le professeur fera sentir aux élèves que l'intérêt lié à cette lecture repose sur son caractère anecdotique et les découvertes personnelles de l'auteur. Ce n'est pas un guide mais le récit d'une découverte des autres réalisée en partageant leur vie quotidienne. Le lecteur est dépaycé, il est confronté aux autres par le regard positif de l'auteur. Ce type d'ouvrage permet de voyager par l'imagination et donne envie de découvrir le pays.

Lecture DE L'EXOTISME À LA RÉALITÉ MANUEL P. 16-17

Problématique de lecture

Les publicités touristiques satisfont-elles notre curiosité et notre désir d'ailleurs ?

Commentaires

Cette deuxième séance de lecture a pour but de montrer deux facettes d'un même pays et de se questionner sur les « discours » et images touristiques.

Le professeur amènera également les élèves à avoir une vision critique sur les voyages et à considérer ce loisir dans une perspective plus large et avec un regard distancié.

Si la première séance de lecture ouvrirait sur la découverte bienveillante de l'autre et de l'ailleurs, cette deuxième séance interroge notre position de voyageur et d'individu. Il s'agira de confronter des points de vue différents sur un pays.

Peut-on se contenter de s'émerveiller face à des paysages sans prendre en compte les personnes qui y vivent et parfois y souffrent ? Quelles peuvent être notre position et notre réflexion face aux autres, à ceux qui vivent dans ces pays de « l'ailleurs » ?

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit ou dans une image. »

CONNAISSANCES

- Les caractéristiques des guides et des illustrations touristiques : écriture et visées.
- Les caractéristiques des articles d'information et des photos d'actualité.

ATTITUDES

- « Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

• Lancement. Cours dialogué

Avant de lire les textes et d'étudier les documents, l'enseignant peut demander aux élèves quelles sont les destinations touristiques les plus prisées et pourquoi.

La réponse espérée est bien sûr que les pays touristiques sont très souvent des pays du Sud, où il fait plus chaud, avec des paysages magnifiques mais qui ont aussi un niveau de vie avantageux pour les Européens que nous sommes. Il est très probable que certains élèves évoqueront aussi la pauvreté, l'immigration, les difficultés pour les habitants de vivre décemment dans leur pays...

L'enseignant peut ensuite projeter ou étudier le document 2 de la page 16 : la publicité.

– Il recueille les premières impressions des élèves, les note au tableau et les confronte avec ce qui aura été dit précédemment.

– Il notera la problématique au tableau.

– Il lira les deux textes et pourra insister sur la comparaison entre les deux images.

Il lui faudra suggérer que voyager, c'est aussi être confronté à des expériences parfois éprouvantes et savoir regarder au-delà des apparences.

• Lecture silencieuse des élèves.

Recherches personnelles ou en groupes

Celles-ci concernent les quatre premières questions. La question 5 demanderait à être réalisée en groupes ou en binômes car elle fait appel à une capacité de confrontation et d'analyse plus complexe.

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

Le professeur écrit au tableau sous forme de notes les éléments de réponse des élèves, puis en demande une reformulation.

• 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 publicités touristiques sont nécessairement attrayantes et séduisantes. Elles veulent vendre du rêve. David Ogilvy (l'un des pères de la publicité moderne) écrivait : « Il s'agit de transformer leur rêve en réalité. » Qu'elles soient des images ou des textes, les publicités touristiques documentent, informent, donnent des indications précises sur le pays. Leur argumentation repose sur la séduction afin d'éveiller la curiosité et le désir d'ailleurs des voyageurs éventuels.

Mais le voyageur se doit de prendre une certaine distance face aux publicités. C'est pour quoi il est important de consulter d'autres supports d'information comme les articles et photographies de presse. Des journalistes y témoignent d'un autre regard, parfois beau- coup plus dénonciateur.

Éléments de correction

1. Le guide touristique présente :

- les monuments à visiter : sites archéolo- giques, villes coloniales, tombeau de Pacal et le roi maya de Palenque;
- les paysages : plages, récifs, cenotes;
- les coutumes et traditions : fêtes;
- l'ambiance : démesure, joie, cosmopoli- tisme;
- la modernité : Internet, mode de vie proche des États-Unis...

Ce guide joue sur l'originalité du pays (le touriste trouvera des choses différentes de celles de son propre pays), mais égale- ment sur la modernité de celui-ci (le tou- riste trouvera aussi un confort et des points de repère). Ce guide se veut attrayant mais en même temps rassurant.

2. Les **adjectifs qualificatifs** : joyeuses et colorées, denses, magnifiques, riche, monumentaux, somptueuses, éblouis- santes, belles, cosmopolite, bruyant, fasci- nant, surréaliste, magique, initiatique.

Ce sont des adjectifs mélioratifs qui évo- quent le pays de manière avantageuse et valorisent son image.

3. Ce guide se veut informatif : il donne de nombreux renseignements concrets sur le Mexique. Mais en même temps il veut séduire et inciter les lecteurs à s'y rendre.

4.

Dénotation (ce que je vois)	Connotation (ce que cela me suggère)
Image 1 : <ul style="list-style-type: none"> – La mer et le ciel bleu – La plage, les arbres, les rochers – Le monument 	<ul style="list-style-type: none"> – Les vacances, le repos, les baignades, les bains de soleil, le calme. – Une nature un peu sauvage, mais accueillante, la tranquillité, la découverte de lieux inconnus mais délimités, non hostiles. – La découverte de lieux historiques, la culture d'un autre pays, des visites intéressantes.
Image 2 : <ul style="list-style-type: none"> – Un ciel bleu sombre – Un champ couvert de fleurs jaunes et vertes – Des hommes avec les mains en l'air et d'autres (dont un policier en tenue) qui les fouillent 	<ul style="list-style-type: none"> – Une tempête qui s'approche. – Un espace infini, loin de tout (aucune habitation ni infrastructure visible), voire hostile (on y accède par hélicoptère). – Arrestation de clandestins mexicains.

Les effets sont bien sûr différents. Le docu- ment 1 donne envie d'aller au Mexique : il présente ce pays comme un endroit para- disiaque, accueillant et ouvert aux autres. Le document 2 montre un Mexique plutôt hostile, sombre et repoussant les hommes.

5. La publicité donne à voir une réalité idyllique. La photographie permet de « mettre l'eau à la bouche » et complète le texte du guide qui donne des informations concrètes et précises. Dans notre société très influencée et touchée par l'image, donner à voir est un argument publicitaire important. Par exemple, le guide évoque les « plages somptueuses » et « des sites archéologiques monumentaux » : l'image permet de les voir concrètement. Ces

deux documents présentent le Mexique comme un pays merveilleux et splendide. Bien sûr, le professeur ne manquera pas de faire remarquer aux élèves le côté tronqué et sans doute trompeur de cette photographie.

À l'inverse, les documents 3 et 4 présentent un point de vue différent et une autre facette du Mexique, celle des habitants qui fuient leur pays dans l'espoir de trouver du travail et donc une vie moins pauvre. Implicitement, la misère et la pauvreté sont donc aussi une réalité de ce pays, une réalité totalement absente des documents 1 et 2.

6. On laissera les élèves donner leur définition à l'aide de leurs propres mots. Si des dictionnaires sont disponibles dans la classe, le professeur pourra demander à un ou deux élèves de chercher les définitions, de les confronter à celles trouvées par leurs camarades, et de choisir celles qui s'appliquent le mieux à ce contexte.

Le document 1 veut séduire car il présente un paysage merveilleux et irrésistible; il donne envie d'aller dans ce pays qui semble paradisiaque.

Le document 2 dénonce une certaine misère qui oblige les Mexicains à quitter leur pays mais aussi l'image que les États-Unis donnent à leur voisin : celle d'un pays riche où il fait bon vivre, et dans lequel on peut réussir facilement.

Lecture UNE ODYSÉE D'AUJOURD'HUI MANUEL P. 18-19

Problématique de lecture

Peut-on voyager à la rencontre de l'autre en lisant des fictions littéraires ?

Commentaires

Cette nouvelle de Tahar Ben Jelloun montre une autre différence. Ce n'est plus celle vue par le voyageur qui s'émerveille, s'extasie devant une autre culture, mais une différence subie et vécue comme un rejet.

C'est le voyage imposé par des conditions économiques et qui transforme celui qui a dû l'accomplir. Il s'agira avec cette nouvelle de montrer aux élèves que certains déplacements ne sont pas voulus, que la différence peut aussi être synonyme de malaise. L'exil, le déracinement, le déchirement entre deux mondes et deux cultures sont parfois douloureux.

Cette nouvelle permettra aussi d'aborder le respect de l'autre et de montrer le courage qu'il faut pour tout quitter (son pays, sa famille, ses repères, etc.), avec pour seul espoir de vivre un peu mieux et/ou de faire vivre un peu mieux ceux restés sur place. L'expérience individuelle de cet immigré peut aussi nous amener à réfléchir au droit de chacun à être « autre » au milieu d'autres hommes, et à accepter les diversités.

En cela, à moins d'avoir vécu cette expérience, seuls la littérature ou le cinéma peuvent nous permettre de nous en approcher.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives. »

CONNAISSANCES

- La description de l'autre dans une fiction littéraire.
- Ses visées argumentatives implicites.

ATTITUDES

- « S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**

- L'enseignant lit d'emblée, d'une manière expressive, la nouvelle.
- Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau : de quoi ce texte parle-t-il ? Qu'éprouve-t-on à sa lecture ?
- Il pose la problématique de la séance.

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

Les réponses aux questions peuvent se faire en groupes. Le professeur pourra, si besoin est, rappeler brièvement ce qu'est un monologue intérieur.

On pourra demander aux élèves de faire une recherche (à la maison, en accompagnement personnalisé) sur Ulysse afin de compléter la réponse à la question 7.

La question 8 pourra être réalisée plutôt individuellement et quelques élèves pourraient lire leur production afin de comparer les réponses.

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

Le professeur projette le texte, interroge un ou plusieurs élèves de chaque groupe et élabore avec la classe un corrigé commun, avec repérages (soulignement, encadrement) des différents éléments.

- **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 :

De tout temps, la lecture a été un moyen d'évasion. Victor Hugo disait : « Lire c'est voyager, voyager c'est lire. » La littérature peut nous permettre de rencontrer l'autre,

elle permet de transmettre un certain nombre de connaissances, de réflexions et de savoirs. En entrant dans les pensées et les réflexions d'un personnage, comme ici dans celles d'un immigré, on ne peut que mieux percevoir ses difficultés, ses doutes ou ses enthousiasmes. De plus, à moins d'avoir vécu cette expérience, seuls les fictions littéraires et le cinéma peuvent nous permettre de nous en approcher.

Éléments de correction

1. La typographie « normale » est celle du récit du narrateur « effacé ».

La typographie en italique représente le monologue intérieur du personnage principal de l'histoire, ses pensées et ses réflexions.

2. Le narrateur décrit précisément le personnage principal : son physique, ses vêtements, son passé et où il vit. Ce personnage est un étranger, il semble sympathique (il *sourit*, verbe répété deux fois), mais aussi très seul et un peu en décalage. Le narrateur souligne que cet homme n'est pas un touriste car, si son apparence le désigne comme différent, il n'est pas là pour visiter le pays puisqu'il y vit depuis sept ans.

Cette phrase accentue finalement le sentiment de solitude et de déracinement de cet homme. Il semble vivre dans ce pays comme un touriste, venu pour peu de temps, et n'ayant donc pas le temps de connaître l'autre ou que l'autre fasse sa connaissance.

3. Le narrateur reprend le cours de son récit, là où il l'avait laissé en suspens à la ligne 12. C'est le regard extérieur, un peu celui des gens du métro qui observeraient cet homme, un inconnu, un étranger parmi les autres, qu'on ne connaît pas et qu'on ne prend pas la peine de connaître.

4. Le passage en italique est un monologue intérieur, puisque c'est le personnage principal qui s'exprime : un immigré qui

parle à la première personne du singulier. Il se parle : ce sont ses réflexions personnelles et intimes. Le lecteur se trouve ainsi projeté dans les pensées et la conscience du personnage. Ce procédé d'écriture permet aussi de conserver intactes les marques du langage parlé (« Tiens, c'est le contrôleur. »).

C'est donc un point de vue interne puisque le lecteur connaît et ne perçoit les événements et les autres personnages qu'à travers ses paroles et ses actes.

5. Le personnage rapporte également des propos d'autres personnages de l'histoire ou de la situation racontée. Aux lignes 27 et 28, puis 29 à 32, ce sont les pensées des autres voyageurs rapportées au style indirect libre. Le but est que le lecteur entende les propos négatifs et suspicieux que les autres passagers portent sur cet homme.

6. Le héros voit la société comme très individualiste et égoïste. Les gens ne se regardent pas, ne se parlent pas. Ils se pressent, se bousculent, se méfient les uns des autres. Les rapports humains semblent inexistant, « l'indifférence » (l. 51) règne, accentuée par la rudesse du climat : « Il y aura toujours des nuages sur la ville. » (l. 50 et 51). Indirectement, le lecteur comprend aussi qu'un étranger est facilement soupçonné.

Le regard des autres sur cet immigré est un regard négatif et méfiant. Il ne parle pas la langue, il ne se comporte pas comme les autres passagers du métro, il ne respecte pas les codes de silence et d'indifférence de ce lieu.

La différence est rejetée et soupçonnée : « Il n'est pas de chez nous, il a les cheveux crépus. » (l. 31)

7. Ulysse, contrairement au personnage de la nouvelle, n'est pas seul mais accompagné de fidèles compagnons. Il va rencontrer des dangers mais aussi des expériences et des gens extraordinaires. L'antihéros de la nouvelle, quant à lui, n'est entouré que

d'indifférence et de solitude. Il ne vit que la morosité : « l'usine ne s'arrêtera jamais », « une parenthèse dans sa vie ». Personne ne le comprend et ne s'intéresse à lui, ce qui n'est pas le cas d'Ulysse. De plus, Ulysse est un roi ; on peut donc imaginer qu'il est riche, considéré et adulé. Le personnage de Ben Jelloun est pauvre et rejeté. Pourtant, tout comme Ulysse, il vit une odyssée qui marquera à jamais sa vie.

Le récit mythologique d'Ulysse

À la fin de la guerre de Troie, Ulysse embarque avec ses hommes pour rentrer chez lui. Mais avant qu'il puisse retrouver son île d'Ithaque et sa femme Pénélope, il lui faudra affronter de nombreuses aventures durant plus de dix ans, comme par exemple sa rencontre avec le Cyclope, celle avec Circé la magicienne qui transforme ses compagnons en cochons ou encore celle avec les sirènes au chant envoûtant.

Pour plus d'informations sur ce sujet, voir le site de la BNF : <http://expositions.bnf.fr/homere/arret/10.htm>

On peut aussi renvoyer les élèves à la page 86 du manuel, qui présente une mosaïque de l'Antiquité sur le voyage d'Ulysse.

8. Notre société est effectivement très individualiste et égoïste. La méfiance à l'égard des autres existe bien, méfiance qui parfois se transforme en racisme. La différence et l'inconnu font peur alors qu'on ne fait pas souvent l'effort de les connaître. *A contrario*, cette fiction montre que « cet homme » n'est pas le fou soupçonné par les passagers du métro mais quelqu'un qui souffre et qui aurait sans aucun doute beaucoup de choses à partager et à nous apprendre, ne serait-ce que sur « le printemps de chez [lui], la couleur de l'herbe, les yeux des enfants... » (l. 35-36).

Langue

LA PHRASE COMPLEXE ET LES CONNECTEURS D'OPPOSITION

MANUEL P. 20-21

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- La phrase complexe.
- Les connecteurs d'opposition.

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.

À l'aide des questions de recherche, il s'agira d'appréhender ce qu'est une phrase complexe et de connaître les connecteurs d'opposition, et notamment leur rôle pour réfuter une opinion et des arguments.

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. 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 pages d'exercices du manuel, ceux-ci 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 et de classer les phrases complexes.

Le deuxième exercice demande aux élèves d'insérer les bons connecteurs en prenant en compte un contexte précis – le sens du texte –, puis de donner des arguments inverses.

Le dernier exercice propose à l'élève d'écrire un texte à contrainte.

Éléments de correction

Recherches

1. Les deux jeunes échangent sur les avantages et inconvénients des stages à l'étranger.

2. Le premier élève pense que les stages à l'étranger sont indispensables car il faut aujourd'hui parler plusieurs langues, que c'est une preuve d'adaptabilité et de mobilité. L'autre élève, en revanche, pense que partir faire un stage à l'étranger est inutile. Il pense que cela fait perdre du temps, en termes d'investissement personnel, et que ce n'est pas rentable d'aller chercher loin ce qu'il y a chez soi.

3. Les mots surlignés sont des connecteurs d'opposition. En orange, ce sont des adverbes et en bleu des conjonctions de subordination.

4. « Ce n'est pas la question » est une phrase simple.

« Bien que, comme toi, je souhaite gagner de l'argent, je veux aussi aller voir comment ça se passe à l'étranger » est une phrase complexe car il y a trois verbes conjugués. La subordonnée a une valeur d'opposition.

5. « Je souhaite, comme toi, gagner de l'argent. Je veux aussi aller voir comment ça se passe à l'étranger. » L'opposition a disparu et il n'y a plus la réfutation de l'argument.

Exercices

1. Identification

a.

Phrases simples	Phrases complexes
Le Québec attire beaucoup de Français par sa culture proche de la France mais pourtant si étonnante. Dans l'embouchure du Saint-Laurent, vous pourrez voir des baleines. Chaque année il s'y déroule un festival de cinéma mondialement connu.	Le Canada est un immense pays où les sites à découvrir ne manquent pas (C) : de nombreux sites naturels concurrencent le dynamisme des villes. (J) De nombreux séjours organisés au Canada existent, à vous de choisir ce qui vous convient : du trek dans la nature sauvage au tourisme urbain en passant par la villégiature en bord de lac ou de mer. (J) Toronto [...] est une ville moderne, dynamique et elle est très riche culturellement. (C)

b. Voir dans le tableau les réponses mises entre parenthèses.

c. Le Québec attire beaucoup de Français par sa culture proche de la France *mais* pourtant si étonnante.

2. Insertion

a. *Or*, on a beau dire que le monde est partout semblable, ça n'est pas vrai. La « mondialisation » a encore fort à faire avant de digérer le monde. Il y a *certes* un marché « des choses vues » : *mais* il y a encore une liberté, une aventure, et même une sauvegarde du regard. Voyager, c'est *donc* se trouver confronté à des situations, des mœurs, des choses nouvelles.

Olivier Rolin, *Mon galon gris, petites géographies*,
© Le Seuil, 1997.

b. Pas de corrigé type. Le professeur veillera à l'utilisation de connecteurs d'opposition.

3. Création

Arguments de votre amie	Vos contre-arguments
<i>Les paysages sont grandioses.</i>	<i>Mais tu ne verras que ce que le guide va te montrer, les pièges à touristes !</i>
L'accent canadien est amusant.	<i>En revanche, tu ne pourras pas vraiment communiquer avec les Canadiens puisque tu feras partie d'un groupe de Français.</i>
Je vais découvrir un autre peuple.	<i>Malgré ton enthousiasme, je pense que tu es naïve. Ce n'est pas en dix jours, dans un club pour touristes, que tu pourras découvrir vraiment la culture d'un autre peuple !</i>
Les activités proposées sont fantastiques.	<i>Certes, mais faut-il faire autant de kilomètres ? Ne peux-tu pas trouver les mêmes types d'activités dans les montagnes françaises ?</i>

À l'oral

RÉALISER DES JOUTES VERBALES

MANUEL P. 22-23

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 mais elles doivent être fortement enrichies et s'inscrire dans des situations plus complexes. En effet, il s'agit en terminale baccalauréat professionnel d'amener les élèves à entrer en contradiction avec autrui, à défendre leurs opinions et à affirmer une prise de position personnelle tout en s'appuyant sur des exemples concrets.

Cette séance offrira en outre aux élèves l'opportunité de lire et d'analyser des

supports variés qui pourront les aider à construire leur argumentaire. Cette page représente donc un apport de points de vue différents non négligeable.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Dans un débat oral, confronter ses valeurs aux valeurs de l'autre, aux valeurs collectives : présenter son opinion, entrer en contradiction avec autrui, s'impliquer dans son propos. »

CONNAISSANCES

- « Les connecteurs d'opposition. »

ATTITUDES

- « Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. »

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 la joute oratoire;
- préparer les arguments et contre-arguments (on peut aussi proposer à certains élèves d'aider ceux devant passer à l'oral à trouver des arguments et des exemples);
- s'appuyer sur la documentation.

• Observations de la démarche proposée

Le professeur pourra ensuite inviter les élèves à lire la démarche. Ils n'ont pas à répondre précisément à chaque question posée, ce support visant à les guider dans la préparation de la joute oratoire.

• Évaluation de la joute oratoire

Le professeur pourra utiliser les items des rubriques 2 et 3 pour construire des critères d'évaluation mais il s'appuiera surtout sur l'item 4.

Il est nécessaire que les élèves observateurs aient en main ces critères pour choisir le gagnant.

**En question
EN QUOI L'AUTRE
EST-IL SEMBLABLE
ET DIFFÉRENT ?
MANUEL P. 24-25**

Commentaires

Cette séance « En question », comme dans l'ensemble du manuel, vise à faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence.

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 un certain nombre de documents qui posent la question de l'autre.

Cette double page peut aussi être exploitée en ouverture de séquence pour lancer l'interrogation qui servira de fil rouge à la séquence.

Le professeur peut partir de la question et de la photographie 1. Il peut même demander aux élèves de consulter (de voir ou de revoir) les trois photographies

de la page d'ouverture (p. 12 et 13). Les réponses des élèves porteront certainement sur les différences les plus apparentes : les différences physiques.

Un groupe d'élèves pourrait travailler sur les documents 1, 3 et 4; un autre groupe sur les documents 2 et 3 (le même document peut servir dans différents groupes); et un dernier groupe sur les documents 5 et 6.

Éléments de correction

Analysez

1. Il peut y avoir des différences de sexe, de couleur de peau, de physique (cheveux, taille, corpulence, yeux...), d'âge, de goûts vestimentaires...

2. Parler de diversité culturelle amène à s'interroger sur le sens du mot « culture ». Dans la suite du texte (non donné dans le manuel), l'Unesco la définit comme « l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ».

Ainsi, la culture est rattachée à un groupe humain, et englobe son histoire, sa langue, son mode de vie, ses traditions... La diversité culturelle est une richesse car c'est un enrichissement pour tous. Cet article a pour objet de rappeler que, pour s'entendre et se connaître, « les groupes et les sociétés » ont besoin de se sentir respectés dans leurs cultures et dans leurs valeurs. De surcroît, nous connaître et nous accepter dans nos différences (« la pluralité et l'originalité des identités ») est indispensable pour mieux vivre ensemble, « au bénéfice des générations futures ».

3. Leïla Sebbar recherche le métissage, le mélange des cultures et des différences. C'est cela qui, pour elle, constitue la beauté des rencontres avec l'ailleurs ou avec l'autre : « la rencontre, insolite, de deux ou plusieurs altérités », « le croi-

sement de l'étranger avec l'étranger ». Elle aime ce cosmopolitisme, source de richesse et d'échange. Elle est elle-même le fruit du mélange de deux cultures.

4. Ce dessin montre deux hommes nus entièrement tatoués. Cette coutume relève d'une tradition guerrière. Aujourd'hui, les motifs sont souvent reproduits pour leur beauté mais les tatouages sont en général beaucoup moins nombreux et n'ont plus la même signification. Mais c'est en effet une pratique culturelle qui perdure en Polynésie et qui s'est étendue dans de nombreux pays, où beaucoup de personnes sont tatouées.

5. Pour l'auteur de ce texte, l'autre est avant tout un homme comme lui. Il y a certes des différences (d'enveloppes charnelles) mais tout homme est le prolongement de soi-même. L'autre est avant tout un homme, un autre moi-même qui pense, aime, éprouve des passions et des peines... C'est « notre identité d'homme commun ».

En conséquence, « la barbarie » et toutes les théories racistes, discriminatoires, xénophobes, sont absurdes puisque nous sommes tous des hommes.

6. Aujourd'hui, grâce aux moyens de communication rapides et développés, l'ailleurs et les autres sont proches. Chacun de nous est un millefeuille car nous vivons dans un monde métissé où différentes cultures se côtoient, se mélangent, s'imprègnent les unes des autres. Les cultures se superposent et s'enchevêtrent. (On peut avec les élèves évoquer la cuisine, les expressions anglophones, le cinéma, la musique...)

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

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

– Premier paragraphe : montrer les différences qui peuvent exister entre les

hommes mais également leurs points communs.

– Deuxième paragraphe : démontrer que ces différences permettent d’acquérir une richesse intellectuelle, personnelle. Mais démontrer également que cette richesse dépasse le cadre de l’individuel, qu’elle est aussi un bienfait pour l’humanité.

– Troisième paragraphe : exprimer son propre jugement en se fondant sur sa propre expérience et sur des connaissances précises.

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

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

Évaluation POUR LE BAC PRO MANUEL P. 28-29

Commentaires

La dernière séance de la séquence vise à entraîner les élèves à l’épreuve de français du Bac pro. Cette épreuve s’appuiera sur les capacités et les connaissances traitées dans les objets d’étude du programme de français de la classe de terminale professionnelle. Elle reprendra en outre les modalités de questionnement de l’épreuve telle qu’elle est définie dans le B.O. cité dans l’encadré.

Éléments de correction

Compétences de lecture

Présentation du corpus

1. Les trois documents du corpus en lien avec l’objet d’étude « Identité et diversité » sont des lettres et une photographie de l’auteur. Les trois relations possibles

de ce corpus sont d’abord une « héroïne » commune : Alexandra David-Néel. On y trouve deux lettres tirées de sa correspondance avec son époux, dont elle a fait un ouvrage, ainsi qu’une photographie la montrant habillée selon le costume traditionnel tibétain et juchée sur une drôle de petite bête cornue, un yack apparemment. Ensuite, ces documents ont trait aux pérégrinations de l’exploratrice. Enfin, ils ont en commun de traiter du rapport de l’autre à soi, donc de l’altérité, et tendent à montrer que, malgré nos différences culturelles, il existe finalement bien plus de choses qui nous rapprochent que de choses qui nous éloignent les uns des autres.

Analyse et interprétation

2. On trouve dans cette première lettre une ponctuation plutôt expressive avec des points d’exclamation et d’interrogation d’une part, des virgules et des points de suspension d’autre part.

L’utilisation des points d’exclamation et d’interrogation souligne ici la surprise de l’auteur face à des coutumes différentes de celles auxquelles nous sommes habitués en Occident. La surprise de l’auteur est teintée d’une forme d’indignation face à ces mourants « apportés à la porte du cimetière » – une indignation immédiatement atténuée par les réflexions et interrogations que lui inspirent ces situations. Cela se retrouve dans l’utilisation d’un grand nombre de virgules, virgules qui semblent mimer – en coupant les phrases – le rythme de ses réflexions.

D’autre part, l’usage des points de suspension montre une certaine forme de perplexité suscitée par ses réflexions, qui l’amène à considérer que, tout compte fait, il n’y a pas tant de différences que cela entre les coutumes funéraires indiennes et les nôtres, si choquantes soient-elles. Choc atténué chez les Indiens par la « formalité » de la mort qui n’est au choix qu’une étape vers une réincarnation future ou bien vers la fin du cycle des réincarnations.

3. La photographie et la lettre du 21 juillet 1912 visent à informer les destinataires et à exprimer un jugement en ce sens qu'elles relèvent de deux types de discours, informatif d'une part, et argumentatif d'autre part.

Il s'agit d'un discours informatif en ce sens qu'Alexandra David-Néel parle du Tibet dans cette seconde lettre et donne des éléments sur la vie d'un Tibétain. Avec la photographie, elle donne à voir le mode de déplacement dans ces régions : il faut utiliser les yacks, et adopter le costume traditionnel tibétain, qui semble chaud, confortable et donc adapté.

Aussi donne-t-elle, d'une part, des éléments factuels concernant cette culture autre et ses habitudes étrangères à l'Occident et exprime-t-elle, d'autre part, un point de vue, un jugement dans lequel elle montre les différences qu'il y a entre «eux» et nous. Leur mode de vie ne lui semble pas simple («C'est un peu compliqué.»). Et elle le juge également, quoique avec humour, quelque peu rudimentaire (il n'y a pas de baignoire, peu de vaisselle, pas de domestiques...) et manquant de technologie (l'appareil photo est inconnu au Tibet). Autrement dit, elle ne retrouve ni le confort, ni les commodités européens.

Mais, finalement, elle convient que là n'est pas l'essentiel. Ainsi, les interrogations philosophiques partagées avec son ami yogui leur permettent de se sentir proches et semblables. Ce qui est autrement plus important que l'apparence ou les commodités matérielles. Donc aucune irréductibilité entre «eux» et «nous».

Compétences d'écriture

Barème détaillé :

- Respect du sujet d'argumentation (4 points)

Le thème du devoir est bien compris. Les arguments sont variés. Ils s'appuient sur l'expérience d'Alexandra David-Néel mais également sur une expérience et des réflexions personnelles, faisant référence à la relation aux autres (manière de vivre, désirs, craintes...). On attendra aussi quelques exemples pris dans le corpus et des exemples plus personnels.

- Devoir organisé (2 points)

Présence d'un plan, de connecteurs et progression cohérente du raisonnement.

- Qualité de l'expression (4 points)

Syntaxe et orthographe correctes. Un lexique précis et approprié. Écriture convenable.

- Interrogation du programme. Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ?

DOMINANTE Titre de la séance Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE Reconquérir son identité et sa culture <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ?</i> Manuel : p. 30 • Guide : p. 26	<ul style="list-style-type: none"> • Situer les œuvres du genre biographique dans leur contexte historique et sociologique
LECTURE Groupe : Les combats des poètes contre le colonialisme <ul style="list-style-type: none"> • <i>Face à l'oppression, quels pouvoirs ont les poètes ?</i> Manuel : p. 32 • Guide : p. 28	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit ou dans une image • Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives • <i>La colonisation et la décolonisation</i> • <i>Littérature en rapport avec la colonisation et la décolonisation</i> • <i>La poésie de la négritude et la modernité poétique</i>
LANGUE Les valeurs du « je » <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour réfléchir aux sens des mots</i> Manuel : p. 36 • Guide : p. 31	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Valeurs du « je »</i>
À L'ÉCRIT Rédiger une lettre ouverte Manuel : p. 38 • Guide : p. 25	<ul style="list-style-type: none"> • Situer les œuvres du genre biographique dans leur contexte historique et sociologique • Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives • Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l'autre et de sa culture • <i>Littérature en rapport avec la colonisation et la décolonisation</i>
EN QUESTION Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ? Manuel : p. 40 • Guide : p. 36	<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 Les combats des artistes contre le colonialisme Manuel : p. 42	<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse sur les connaissances et les attitudes sollicitées durant la séquence
ÉVALUATION Pour le Bac pro Manuel : p. 44 • Guide : p. 38	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner pour l'examen du baccalauréat professionnel • Réactiver les capacités et connaissances étudiées dans la séquence

Reconquérir son identité et la liberté

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l’autre et de sa culture. Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. S’intéresser à l’expérience d’autrui comme élément de l’expérience universelle.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> Un dessin satirique de <i>L’Assiette au Beurre</i>, 14 mars 1908 Une citation de G. Clemenceau Une fresque du palais de Conakry, république de Guinée Léopold Sédar Senghor, l’hymne du Sénégal, 1960 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture documentaire et oral spontané <ul style="list-style-type: none"> Découvrir le contexte historique Caractériser la recherche d’identité et de liberté
<ul style="list-style-type: none"> Un extrait des <i>Carnets de route</i> d’Ernest Psichari Un extrait de <i>Grandeur et servitude coloniales</i> d’Albert Sarraut Une iconographie présentant une page de couverture de <i>l’Almanach du Petit Colon algérien</i> Un poème de Jean Amrouche : « Le combat algérien » Un extrait de <i>Cahier d’un retour au pays natal</i> d’Aimé Césaire Un poème de David Diop : « Les vautours » Un poème de Léopold Sédar Senghor : « Femme noire » 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture analytique À partir des questions du manuel <ul style="list-style-type: none"> Analyser les textes et les images Synthétiser le groupement
<ul style="list-style-type: none"> Extrait du roman <i>De ma prison</i> de Taslima Nasreen Extrait des <i>Damnés de la terre</i> de Frantz Fanon Extrait du discours de Patrice Lumumba pour l’indépendance du Congo Nina Bouraoui, <i>Garçon manqué</i> Kofi Annan, <i>Discours de réception du prix Nobel de la paix</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> Relever et classer les termes appartenant à la famille des mots <i>individuel, collectif, singulier</i> Compléter des phrases Identifier les valeurs du « je » dans trois extraits Transformer un texte écrit à la première personne du pluriel en un texte écrit à la première personne du singulier Écrire un texte à la première personne
<ul style="list-style-type: none"> La biographie de Mahatma Gandhi extraite de l’encyclopédie <i>Géant</i> Deux photos de Gandhi : en 1893 et en 1931 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture cursive <ul style="list-style-type: none"> Lire les différents extraits Écrit de travail <ul style="list-style-type: none"> Organiser son texte à l’aide des questions du manuel présentées dans la démarche Écrit argumentatif Rédiger la lettre ouverte
<ul style="list-style-type: none"> Texte présentant l’origine du mot « nègre » Photographie d’un arbre à palabres Un extrait de la thèse de Fernanda Murad Machado analysant les écrits d’Hampâté Amadou Bâ Une photographie de Léopold Sédar Senghor à l’inauguration du premier festival des Arts nègres Le discours d’ouverture de Léopold Sédar Senghor à l’inauguration du premier festival des Arts nègres Couverture d’une revue sénégalaise 	<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 et commentez » en s’appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none"> Documentation Mini-dico Fiche-bac connaissances 	<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 connaissances
<ul style="list-style-type: none"> David Diop, « Vagues » Patrice Kayo, « Le grand collier » David Diop, <i>Autour des conditions d’une poésie nationale chez les peuples noirs</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Répondre à des questions visant à évaluer les compétences de lecture Écrit de commentaire argumenté

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Le verbe « transmettre » est au centre de l'interrogation de la séquence. Celle-ci, conformément aux orientations du programme de français de terminale professionnelle, a volontairement été orientée vers les écrivains de la période coloniale avec une préférence pour la poésie. Mais d'autres formes d'écriture auraient aussi été envisageables pour rendre compte des combats des artistes contre la colonisation et le colonialisme, telles que le roman ou encore le théâtre.

L'écriture poétique a permis à ces artistes, par une recherche formelle originale, de transmettre une histoire personnelle, de raconter un passé particulier et de rendre compte d'une culture jusque-là ignorée.

« Leurs écrits témoignent d'une histoire souvent douloureuse, conflictuelle, mais aussi de la richesse d'un patrimoine longtemps ignoré et dévalorisé » (voir les documents ressources terminale sur le site eduscol.education.fr).

Les écrivains retenus, et tout particulièrement les poètes de la négritude, se sont interrogés sur leur identité et sur leurs racines. Par l'écriture et leur travail sur le langage, ils montrent leur volonté de transmettre leur réflexion et leur quête personnelles et singulières en les confrontant à des questions collectives.

La poésie de la négritude, par exemple, dépasse l'identité de l'homme noir et va aussi interroger la vision que l'homme blanc, le colon, peut avoir de cette culture.

De plus, cette séquence permet une ouverture culturelle et doit susciter l'interrogation des élèves sur la place de l'autre par rapport à leurs représentations et à leurs connaissances.

Enfin, cette séquence peut être menée en liaison avec le cours d'histoire et le sujet d'étude « La décolonisation et la construction de nouveaux États : Inde, Algérie ».

Ouverture MANUEL P. 30-31

Commentaires

Il s'agit d'une double page de lancement qui, à l'aide des iconographies et des citations, a pour but de faire émerger les connaissances et les représentations des élèves sur la période historique abordée. Cette double page incite aussi les élèves à réfléchir sur l'interrogation qui constitue le fil rouge de la séquence : « Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ? »

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 l'interrogation de ce dernier et 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 éventuellement du manuel numérique disponible sur le site du KNÉ (www.kiosque-edu.com).

- La première iconographie est extraite d'un numéro de la revue satirique *L'Assiette au Beurre*, paru le 14 mars 1908 et consacré à la Légion étrangère. Le dessin est d'Aristide Delannoy (1874-1911).

L'Assiette au Beurre

Ce fut l'une des revues satiriques les plus connues de la Belle Époque. Elle comporta 593 numéros parus entre le 4 avril 1904 et le 15 octobre 1912. Chaque numéro était composé le plus souvent de seize dessins, généralement en pleine page et en couleur pour la moitié d'entre eux. Chaque dessin était souvent accompagné d'un texte bref. Un seul artiste en assurait la réalisation sur un thème précis.

La deuxième iconographie est une fresque élaborée au lendemain de l'indépendance de la Guinée, ancienne colonie française en Afrique de l'Ouest. Les trois personnages symbolisent la vision que le peuple guinéen a de lui-même et de son indépendance. Ils sont jeunes – ils représentent l'avenir – et leur attitude est fière, solennelle et pleine de détermination. Ils foulent à leurs pieds les chaînes de l'esclavage et brandissent les objets symboliques de leur liberté retrouvée : le fusil du combattant, la flamme de la liberté, l'instrument de musique traditionnel, ainsi que l'instrument et le fruit de leur travail (la faucille et la gerbe de blé).

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

- L'ensemble des documents fait référence à la période coloniale française, celle qui s'étend de 1830 (conquête de l'Algérie) à l'indépendance des différentes colonies (1962 : fin de la guerre d'Algérie). Sont essentiellement concernés les pays africains : Maghreb (avec en particulier le Maroc et l'Algérie) et Afrique noire (avec la Guinée qui est citée ici).
- Des Marocains figurent au premier plan et à l'arrière-plan du dessin satirique de la revue *L'Assiette au Beurre* : leur costume indique clairement leur origine. Au premier plan, un homme gît par terre, les mains attachées dans le dos, le visage baignant dans une flaque de sang. Debout, à côté de lui, une autre personne et un enfant. Le petit garçon a visiblement les mains attachées, et la position des bras de l'autre individu laisse supposer qu'il est dans la même situation. Derrière eux se dressent des poteaux, semblables à ceux qui servent aux exécutions. À l'arrière-plan, un peloton d'exécution français (les soldats sont reconnaissables à leurs uniformes) tire sur un groupe de Marocains : certains sont déjà à terre, d'autres encore attachés aux poteaux.
- Ce dessin ainsi que le gros titre, « Terre à galons », dénoncent la présence coloniale française au Maghreb, le colonialisme de manière plus générale et les violences qu'il induit. C'est en tuant que les militaires français pouvaient obtenir de l'avancement.
- Le personnage de droite brandit un fusil et une torche. Le fusil symbolise le combat mené et la flamme, la victoire, la liberté obtenue et l'espoir retrouvé : elle irradie toute la scène, enveloppant les trois silhouettes. Le personnage central frappe sur un instrument de musique traditionnel : le peuple guinéen a retrouvé sa culture. La jeune femme tient sous son bras une gerbe de blé et tend de l'autre une faucille : ces deux objets symbolisent le travail et l'abondance retrouvée. Ils foulent tous les trois aux pieds les chaînes, symboles de leur statut de colonisés, désormais brisées.
- Le texte de l'hymne du Sénégal porte les mêmes valeurs. Les instruments traditionnels cités (« kora », « balafon ») font allusion à la culture africaine retrouvée. L'image du lion est celle du combattant victorieux : les mots « rugit » et « dompteur » le confirment. La même énergie ressort du tableau et du poème (« d'un bond s'est élancé »).

La victoire et l'espoir symbolisés dans la fresque par la torche enflammée sont présents dans le poème de Senghor à travers la répétition du mot « soleil ».

Lecture GROUPEMENT : LES COMBATS DES POÈTES CONTRE LE COLONIALISME MANUEL P. 32-35

Problématique de lecture

Face à l'oppression, quels pouvoirs ont les poètes ?

Commentaires

Ce groupement de textes et d'images vise à confronter l'élève à différents points de vue et valeurs qui avaient cours à l'époque coloniale. Le point de vue des colons et l'image de l'homme noir dans la conscience européenne ont longtemps souffert d'une longue tradition de dénégation.

Pendant des décennies, l'homme noir n'a pas été considéré comme un être humain.

L'homme noir dans la littérature depuis le xvi^e siècle

Rabelais, dans *Pantagruel*, dit de l'Afrique que c'est une terre peuplée de créatures monstrueuses : « Affrique est coustumièrre toujours de choses produire nouvelles et monstrueuses. » Dans le supplément à l'*Encyclopédie* (1780) de Diderot et D'Alembert, on peut lire : « On les accuse de férocité, de cruauté, de perfidie, de paresse. Cette accusation n'est peut-être que trop vraie. » Même Voltaire écrit : « Si leur intelligence n'est pas d'une autre espèce que notre entendement, elle est fort inférieure. » (*Candide*, chapitre CXLI).

Le xix^e siècle est moins caricatural mais l'homme noir reste encore lointain et mystérieux. On pense à la célèbre nouvelle de Maupassant, *Boitelle*. Ce sont les premières décennies du xx^e siècle qui voient l'éveil de la conscience noire, notamment grâce à l'art nègre. Picasso, Matisse, Braque y trouvent une source d'inspiration et d'admiration d'où naîtra le cubisme.

Des poètes noirs vont donc se faire entendre et revendiquer leur couleur, leur passé, leur culture.

Le professeur prendra donc bien soin de **contextualiser les textes** afin que les élèves situent et comprennent précisément leurs enjeux et évaluent leur portée. L'accent a été mis sur la poésie mais de nombreux textes peuvent venir, en lecture cursive ou en réseaux, compléter la problématique de lecture (Amadou Hampâté Bâ, Frantz Fanon, Ferdinand Oyono, Sembène Ousmane...).

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit ou dans une image. »
- « Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives. »

CONNAISSANCES

- Littérature en rapport avec la colonisation et la décolonisation.
- La poésie de la négritude et la modernité poétique.

ATTITUDES

- « Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. »
- « Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l'autre et de sa culture. »

Conseils pédagogiques

Pour le lancement de l'étude du groupement

• 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 lecture rapide les extraits, puis leur demander pourquoi ces textes ont été choisis et regroupés. La notion de « corpus », terme qui est celui de la question 1 de l'épreuve du baccalauréat, doit être explicitée. C'est bien un recueil de documents, de textes, en vue d'une analyse.

Il faut donc habituer les élèves à pratiquer une lecture silencieuse plus complexe, à lire des textes longs, à les confronter entre eux, et non uniquement à lire les textes les uns après les autres en s'arrêtant sur chacun d'eux avec l'aide du professeur.

La réponse espérée est bien sûr que ces extraits donnent deux points de vue sur l'oppression subie par les Africains et deux regards sur les uns et les autres.

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

– Il pourra ensuite lire les trois poèmes d'une manière très expressive, pour séduire son public.

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

L'analyse méthodique du groupement

• Même si, pour des raisons de mise en page, le manuel sépare les documents, il serait bon que le professeur ait à l'esprit que ce corpus est vraiment un ensemble à faire travailler aux élèves, d'autant que le poème 3 est un extrait court. Le professeur pourra choisir également un des quatre poèmes pour en faire une lecture analytique et faire des autres une lecture cursive.

Afin de répondre à la problématique posée en début de séance, il faut comparer les poèmes avec l'affiche et les citations.

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 colons avaient une vision souvent négative du colonisé et plus particulièrement de l'homme noir. Ils se pensaient souvent en hommes supérieurs et beaucoup étaient persuadés que la colonisation apportait la civilisation et le progrès. Mais des écrivains et des poètes natifs de ces pays ont pris position pour dénoncer, grâce à leur plume, cet état de fait : réclamer l'indépendance de leur pays, leur liberté, révéler la violence et l'humiliation, et aussi affirmer leur identité et la fierté d'être noir.

Les poètes de la négritude et de la modernité, comme Aimé Césaire ou Léopold Sédar Senghor, ont fortement contribué à faire connaître leur culture, à montrer l'homme noir sous un angle différent de celui donné par les Européens et à affirmer leur égalité face aux colonisateurs.

Éléments de correction

Au fil du groupement (p. 33 du manuel)

1. L'image exprime le point de vue du colon (cf. le titre). Elle donne une vision idyllique de la situation. Deux vignettes illustrent cette situation, distinguant deux aspects du pays. La première montre une ville portuaire (on peut penser à Alger) toute blanche, propre et paisible : les toits rouges mettent une touche de couleur et de vie dans cette représentation. Elle est entourée de verdure. La mer, calme, permet aux voiliers de naviguer.

La seconde représente l'intérieur des terres et donne à voir ce qui se passe à la campagne. Au premier plan, un colon français, robuste, est assis sur une pierre; à côté de lui, le produit de son travail : une grosse gerbe de blé et un tonneau de vin. Il se repose après le labeur, un labeur productif. Au deuxième plan, sa ferme : un employé d'origine algérienne (un colonisé que l'on reconnaît à ses vêtements) surveille un important troupeau de brebis, autre signe de richesse du colon. Au troisième plan, un petit village se dresse au milieu de la verdure : ses maisons sont regroupées autour d'un clocher, tout comme dans n'importe quel village français. À l'arrière-plan, un train passe au pied des montagnes, signifiant que le progrès et la civilisation ont été apportés à ce pays colonisé, ce que le berger indigène peut contempler.

De ces deux paysages se dégage une grande impression de calme et d'harmonie, aussi bien entre les hommes et la nature présentée ici comme généreuse, qu'entre les hommes eux-mêmes : il n'y a aucune violence entre le colon et le colonisé. L'abondance et la richesse règnent : cela est accentué par la frise qui court tout autour de la page, présentant aussi bien des fruits que des fleurs.

Un dernier détail montre bien le point de vue défendu : le drapeau français flotte entre les deux vignettes, trait d'union entre les différents aspects d'un même pays.

2. Les deux citations sont favorables à la colonisation mais n'avancent pas tout à fait les mêmes arguments. La première s'appuie sur la supériorité biologique de l'homme blanc (« celle du Blanc pour penser »), et affirme que c'est la force animale qui fait la spécificité de l'homme africain : « belle bête », « racée ». La seconde met en avant la supériorité de la civilisation européenne et loue le progrès apporté dans les colonies par la colonisation.

3. Colonisateur : ce mot désigne la personne qui conquiert un pays et fonde une colonie.

Colon : c'est l'habitant d'une colonie, originaire du pays colonisateur (il y vit et y travaille).

Colonialisme : c'est la doctrine qui vise à légitimer l'occupation d'un territoire, d'un pays, sa domination politique et son exploitation économique par un État étranger.

4. Jean Amrouche parle de la lutte, de la guerre pour l'indépendance de l'Algérie qui mit face à face les colonisateurs – les Français – et les Algériens.

Les colonisateurs sont présents à travers les expressions suivantes : « des vessies peintes/de bleu de blanc de rouge ».

Les méfaits du colonialisme apparaissent dans les vers suivants : « nous ne voulons pas d'une patrie marâtre/et des riches reliefs de ses festins ».

Les objectifs des colonisés dans ce combat apparaissent clairement :

- récupérer leur territoire, leur patrie : « vivre ou mourir sur notre terre mère » ; « nous voulons la patrie de nos pères » ;
- retrouver leur culture (la langue, la poésie, la musique) : « la langue de nos pères/la mélodie de nos songes et de nos chants » ;
- retrouver leur identité : « nous voulons habiter notre nom » ;
- retrouver leur histoire : « Nous ne voulons plus errer en exil/Dans le présent sans mémoire et sans avenir » ;
- obtenir au final la liberté : « Libres à jamais... ».

5. Les pronoms personnels utilisés expriment la présence des deux protagonistes ; ce sont :

- dans un premier temps, le pronom indéfini « on » accompagné du futur. Ce pronom désigne les colonisateurs, c'est-à-dire la France, les Français. Le futur de l'indicatif est employé dans une phrase à la forme négative, ce qui veut dire que l'avenir prévu par tous ceux que désigne le pronom indéfini « on » ne se réalisera pas. La colonisation n'a plus d'avenir ;

– ensuite, c’est le pronom personnel de la première personne du pluriel « nous » qui prend le relais jusqu’à la fin du poème. Il désigne le peuple algérien et le poète lui-même car il fait partie de ce peuple. Ce pronom est utilisé avec le présent de l’indicatif et le verbe « vouloir », répété cinq fois : la réalité est maintenant la marche à l’indépendance du peuple algérien, la conquête de sa liberté. La répétition des adjectifs possessifs « notre » et « nos » marque la volonté du peuple algérien de reconquérir ce qui lui appartient. Peut-être même le poète cherche-t-il une certaine complicité avec ses lecteurs, les militants anticolonialistes de la métropole.

6. Le poète revendique la liberté pour son peuple, sa langue, sa culture, en un mot son identité : c’est le sens du vers « nous voulons habiter notre nom ». Derrière le nom se cache l’identité de quelqu’un ; il en va de même pour un peuple. Derrière le nom « Algérie » (prononcé à la fin du poème), il y a tout un peuple qui veut donner du sens à ce nom et retrouver son histoire, sa culture, sa langue et donc son identité. Ainsi ce poème pourra-t-il aussi renvoyer au titre de l’objet d’étude « Identité et diversité ».

7. Ce poème appartient au genre épique. De nombreuses expressions valorisent les combattants : « enfants indomptés », « tonnerre d’une fureur sacrée ». Le champ lexical est celui de l’héroïsme : outre les expressions citées précédemment, on peut en relever d’autres comme « vivre ou mourir », « terre mère ». Tout le poème repose sur des procédés d’amplification :

- les répétitions : « on ne nous... plus », « nous voulons », « nos » ;
- les énumérations : « nous voulons la patrie de nos pères/la langue de nos pères/la mélodie de nos songes et de nos chants ».

Au fil du groupement (p. 34 du manuel)

Voir tableau page suivante.

Fiche-bac groupement

(p. 35 du manuel)

Les élèves reprendront les réponses aux questions « Au fil du groupement ».

Cette fiche-bac est un **écrit de travail réflexif** qui doit leur permettre de :

- réviser leur cours en préparant des fiches récapitulatives (fiches qui peuvent ensuite servir éventuellement lors de l’évaluation) ;
- travailler la méthodologie. Par exemple, en accompagnement personnalisé, le professeur peut mettre l’accent sur les organisateurs visuels et sémantiques qui balisent cette fiche (mise en page, typographie, titres et intertitres, constantes de procédés d’écriture dans les titres...) et aider les élèves à la rédiger sous la forme de prise de notes ;
- préparer l’épreuve d’oral de contrôle qui peut porter sur un groupement de textes comme le définit le texte suivant : « Après avoir présenté un groupement de textes le plus précisément possible (titre(s), auteur(s), époque(s) de publication, propos des textes), vous expliquerez ce qui vous a intéressé dans cette étude dont vous présenterez les principales lignes de force. »

Langue LES VALEURS DU « JE » MANUEL P. 36-37

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Les valeurs du « je ».
- Lexique usuel : individuel/collectif/singulier.

Commentaires

Cette séance pourra réactualiser certaines connaissances sur le statut du « je » en tant qu’auteur, narrateur et personnage, mais

	Poème 3 : Aimé Césaire	Poème 4 : David Diop	Poème 5 : L. Sédar Senghor
Marques de l'énonciation (pronoms personnels et temps verbaux)	<ul style="list-style-type: none"> – Adjectif possessif « ma » – Implication du poète – Pronom personnel « elle », en anaphore, comme un rythme incantatoire – Le temps verbal est le présent. Le poète inscrit sa négritude dans l'ici et le maintenant – C'est un présent de vérité générale : la femme devient symbolique 	<ul style="list-style-type: none"> – Pronoms personnels « vous » qui s'oppose à « nous » – Adjectifs possessifs « nos » et « vos » – Le poète parle au nom de son peuple et rejette les autres, les colons – Les temps verbaux sont l'imparfait, le présent, le futur : chronologiquement, le passé de la colonisation, le présent et le futur d'une Afrique libre. 	<ul style="list-style-type: none"> – Absence de déterminant : ni article, ni possessif, mais emploi du singulier qui généralise « Femme noire » – Le temps verbal est le présent. C'est un présent de vérité générale.
Les références à l'Afrique	<ul style="list-style-type: none"> – Le mot « négritude » 	<ul style="list-style-type: none"> – Plantations – Afrique écartelée – Mines du Souaziland – Éventuellement, le professeur peut expliquer le rejet de la religion catholique (« eau bénite » et « Pater-noster »), religion qui a été imposée à certains pays d'Afrique. Une référence par antinomie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Femme noire – Savane – Tam-tam – Princes du Mali – Gazelle
Les procédés poétiques	<ul style="list-style-type: none"> – Le champ lexical de la terre (« terre, sol, ciel ») – Les anaphores « ma négritude » et « elle » – Parallélisme de construction : pour la 1^{re} strophe, le recours à la phrase négative met en exergue la strophe 2, et donc renforce cette « négritude ». Un jeu des oppositions qui valorise celle-ci pour déprécier les autres (négritude <i>versus</i> « taie d'eau morte ») – Des images fortes et positives de la nature : « jour, chair, ciel... » 	<ul style="list-style-type: none"> – La phrase d'introduction, reprise au vers 7, marque l'oralité du poème. C'est une expression qui, dans la tradition populaire, introduit un conte. Le lecteur peut s'attendre à écouter ou à lire une histoire ancienne relevant de l'univers du merveilleux – La comparaison du mal (le colonisateur) aux vautours. Ils sont sûrs de leur puissance, menaçants, terrifiants avec leurs serres sanglantes – Le champ lexical de la violence : « gueule, serres, sanglant, enfer, hurlements, arrachés, mitrailleuses, charniers, écartelée... » – L'emploi du pronom personnel « vous » arrive seulement au vers 15. Une interpellation directe et accusatrice. Le vers 15 est presque construit sur un parallélisme mettant en relief la contradiction (les livres/l'amour, c'est-à-dire le savoir mais l'absence de prise en compte de l'autre). Ce pronom s'oppose d'ailleurs au « nous » du vers 22. 	<ul style="list-style-type: none"> – Métaphores de la femme : « fruit mûr à la chair ferme », « savane aux horizons purs » – Métaphore qui assimile la « femme nue » à la « savane qui frémit » et « gronde » sous les caresses amoureuses. – Frémissement souligné par les allitérations des couples [fr] dans « frémit » et « ferventes » et celles de la soufflante [v] dans « savane », « ferventes » et « vent » – Métonymie (<i>image poétique qui représente une réalité par un de ses éléments</i>) : « bouche qui fais lyrique ma bouche » (bouche = parole) Les paroles de la femme sont source d'inspiration poétique. – Les images de la femme maternelle, érotisée, médiatrice avec la terre africaine : un blason (peau, main, bouche); la sensualité : femme animale (« gazelle »), végétale (« fruit mûr »), musicale (« tam-tam »); incarne l'amour de la terre africaine. Une poésie qui privilégie la musicalité et l'oralité, avec par exemple la répétition de « femme nue, femme obscure », tel un refrain, comme un emblème

	Poème 3 : Aimé Césaire	Poème 4 : David Diop	Poème 5 : L. Sédar Senghor
Les registres et les effets produits sur le lecteur	<p>Registre lyrique qui valorise la négritude et invite le lecteur à partager cette ferveur et à comprendre cette opposition</p> <p>Registre épique : puisque c'est aussi une valorisation de l'homme noir et de sa vaillance.</p>	<p>Registre polémique lié à une certaine violence verbale. Cette poésie veut témoigner et montrer les formes d'oppression de l'empire colonial. C'est une poésie militante qui affirme l'identité de l'Africain. C'est presque un réquisitoire contre l'ordre colonial.</p>	<p>Registre lyrique. C'est un poème manifeste pour la terre africaine à travers la femme noire.</p> <p>Registre épique également puisque c'est aussi un hymne à la femme noire (voir ci-dessus le refrain comme un emblème).</p> <p>Notons que le noir est connoté comme une couleur de vie (totalement opposée aux valeurs occidentales qui en font la couleur de la mort).</p>

l'objectif est plus complexe puisqu'il porte sur trois termes du lexique usuel cités dans le programme : individuel/collectif/singulier, liés aux **valeurs** du « je ».

L'étude des trois mots doit permettre de comprendre leurs différents sens mais aussi leurs effets sur les destinataires potentiels. Quelle est la position de celui qui parle quand il utilise ce pronom personnel ? Est-ce le « je » qui affirme son individualité, le « je » qui s'exprime au nom d'un nous « collectif », ou le « je » singulier qui exprime sa différence ?

Il sera également important de montrer aux élèves la portée de ces différentes valeurs.

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 on invitera les élèves, à l'aide des questions de recherche, à appréhender les différentes valeurs du « je », sa fonction et son utilisation.

Le professeur pourra, s'il le souhaite, projeter le support. Les élèves travailleront

seuls ou collectivement les questions de recherche.

Le professeur invitera enfin 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 dans toutes les pages d'exercices du manuel, ceux-ci 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 et le deuxième exercices ont pour objectif de permettre aux élèves de travailler sur les familles de mots construites par dérivation et sur leur polysémie.

Le troisième exercice demande de reconnaître et d'interpréter les valeurs du « je » à l'aide d'autres supports, autrement dit d'être capable de transférer les connaissances acquises en début de séance.

Quant au dernier exercice, il vise à transformer un texte et propose à l'élève d'écrire

un texte à contrainte (cet exercice peut être réalisé à la maison).

Éléments de correction

Recherches

1. Le texte doit se situer à la fin de l'ouvrage. En effet, l'auteur revient sur ce qui a été écrit précédemment : « Dans ces mémoires, ce que j'ai écrit... », « J'ai raconté... ».

2. Ce sont des **mémoires**, donc un récit autobiographique, car l'auteur écrit dès le début de l'extrait qu'elle a rédigé ses « **mémoires** » dans lesquels elle ne raconte pas « seulement l'histoire de [s]a vie ».

Elle va donc relater des souvenirs, des événements de sa vie passée, mais dans une perspective didactique. Elle veut montrer que ses actes et ce qu'elle a vécu sont le lot de « milliers de femmes », qu'elle raconte « ce qu'elles n'ont pu raconter ».

La diversité existe aussi au sein d'un même pays. Ici, Talisma Nasreen évoque sa singularité par rapport aux autres femmes de son pays, mais aussi son identité de femme bangladaise.

3. En **vert** : c'est le « je » individuel qui s'exprime. L'auteur raconte l'histoire de sa vie, son histoire individuelle. Par exemple, elle dit avoir eu des privilèges que des milliers de jeunes filles n'ont pas eus. Elle fait référence à son identité.

En **bleu** : c'est le « je » collectif. L'auteur parle au nom des milliers de femmes de son pays. Elle appartient à cette collectivité et son histoire est aussi la leur. Elle se fait leur porte-parole.

En **rose** : c'est le « je » singulier. Talisma Nasreen confronte son histoire à celle des autres femmes. Elle a certes raconté des épisodes personnels, qui font écho à ceux des autres, mais qui n'en restent pas moins singuliers. C'est ce qui fait sa différence.

4. Dans un même texte, il peut donc y avoir différentes valeurs du « je », et même alternance des « je ».

Un écrit à la première personne utilise très souvent ces trois valeurs car l'identité propre du narrateur est toujours en relation avec celle des autres. Très souvent, il se rattache et se compare à cette diversité ou, au contraire, il s'en détache et s'en différencie.

5. Le pronom personnel « nous » a bien sûr une dimension collective qui renvoie au « je » de la phrase surlignée en bleu. Talisma Nasreen parle au nom et pour les femmes de son pays. Elle s'englobe totalement dans le groupe.

Exercices

1. Famille de mots et classes grammaticales

a. et b.

Voir tableau en page suivante.

2. Même famille, autres sens

– Cet homme ne se soucie pas des autres. Il est individualiste.

– Il suit un parcours de formation qui lui est personnellement destiné. Ce parcours est individualisé.

– C'est un employé communal. Il travaille dans une collectivité territoriale.

– Cette phrase est au pluriel ; il faudrait l'écrire au singulier.

– Il est favorable au partage des propriétés agricoles. Il milite pour la collectivisation.

3. Autobiographie, discours et valeurs du « je »

– Extrait 1 : c'est le « je » individuel. Frantz Fanon raconte un rêve particulier qui fait partie de son expérience personnelle et individuelle.

– Extrait 2 : c'est le « je » collectif. Patrice Lumumba parle au nom de son peuple, il en est le porte-parole. Le « je » est ici intimement lié au « nous ».

– Extrait 3 : c'est le « je » singulier. Nina Bouraoui est confrontée aux autres. Sa singularité la distingue des autres même s'il y a des points communs entre elle et eux.

	Noms communs	Adjectifs qualificatifs	Verbes
<i>individuel</i>	individu individualité individualisme individualisation	Individuel(le)	<i>individualiser</i>
<i>collectif</i>	collectivité collectivisme collectivisation	Collectif/collective	agir collectivement collectiviser
<i>singulier</i>	singularité singularisme singularisation	Singulier/singulière	<i>singulariser</i>

4. Du « nous » au « je »

a. Je comprends, mieux que jamais, qu'en tant qu'être humain, chacun de nous a le droit au respect et à la dignité (ou : j'ai le droit). Je sais que je suis le produit de cultures, traditions et héritages multiples, que la tolérance me permet d'étudier les autres cultures et d'apprendre d'elles, et qu'en puisant à la fois dans l'inconnu et dans le familier, je deviens plus fort. [...] Je peux aimer ce que je suis sans haïr ce que je ne suis pas. Je peux m'épanouir dans mes propres traditions tout en apprenant des autres...

b. La transformation de l'accord verbal, du pronom (le complément indirect « nous [permet] » devient « me [permet] »), de l'adjectif possessif (« mes »).

c. C'est un « je » collectif. Kofi Annan parle en tant qu'être humain, il est le porte-parole d'une collectivité.

d. Exercice personnel. Pas de corrigé type.

concernant l'écriture argumentative. Ces compétences ont déjà été développées au collège mais elles doivent être fortement enrichies et s'inscrire dans des situations plus complexes qui amèneront les élèves à utiliser et à associer des stratégies argumentatives diverses : l'explication et la persuasion par exemple. Elle permet d'aborder un genre d'écrit argumentatif particulier : la lettre ouverte. Cette séance offrira en outre aux élèves l'opportunité de lire et d'analyser la biographie de Gandhi. Cette page représente un apport culturel non négligeable et peut se concevoir en liaison avec le programme d'histoire : en effet, le sujet d'étude « La décolonisation et la construction de nouveaux États : Inde, Algérie » propose d'étudier une situation intitulée « Gandhi et la non-violence ».

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- Situer les œuvres du genre biographique dans leur contexte historique et sociologique.
- Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives.
- Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l'autre et de sa culture.

CONNAISSANCES

- Littérature en rapport avec la colonisation et la décolonisation.

À l'écrit RÉDIGER UNE LETTRE OUVERTE MANUEL P. 38-39

Commentaires

Cette séance vise à développer les compétences d'écriture, en particulier celles

- Lexique : individuel/collectif/singulier.
- Lexique du comportement, du jugement et des valeurs.

ATTITUDES

- S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle.

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 :

- rédiger une lettre ouverte écrite :
- auteur : Gandhi
- destinataire : les colons anglais
- objectif : Gandhi défend « ses valeurs et ses choix politiques » ;
- rédiger une lettre à la première personne du singulier (« je ») ;
- prendre en compte le texte de la biographie de Gandhi pour rendre compte :
- de ses « expériences individuelles »
- de « la singularité de sa culture »
- de son « engagement collectif » ;
- s'aider de la démarche.

• **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 de la rubrique 3 pour construire des critères d'évaluation du devoir, voire les enrichir. Il peut, à partir de cette même rubrique, élaborer ces items avec les élèves avant qu'ils ne commencent à rédiger.

En question **COMMENT TRANSMETTRE SON HISTOIRE, SON PASSÉ, SA CULTURE ?** MANUEL P. 40-41

Objectifs du programme

- Faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence.
- 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

Le travail sur la double page « En question » peut parfois être réalisé en première séance, en lancement, afin de poser avec les élèves les interrogations.

Toutefois, en ce qui concerne la séquence 2, il nous semble plus judicieux de présenter le travail sur cette double page à la fin de la séquence, après que les élèves ont lu et analysé le groupement de documents.

En effet, la notion de négritude aura été construite et ils auront vu les objectifs de certains poètes, ce qui pourra éviter d'éventuelles confusions sémantiques autour de ce terme.

Le poète Léopold Sédar Senghor sera connu, et les documents 4 et 5 permettront de découvrir une autre fonction de ce personnage, et ainsi de mettre en perspective son héritage culturel, la transmission de sa culture, de ses idées et ses actions.

Le dernier document montrera enfin l'actualité de la négritude puisqu'il fait référence au festival 2010 des Arts nègres.

Éléments de correction

Analysez

1. À l'origine, le mot « nègre » ne désignait que les habitants noirs de l'Afrique ; il n'avait aucune connotation. Mais il est devenu synonyme d'insulte raciale et a été connoté très négativement. Enfin, ce mot a repris un sens plus neutre mais a encore parfois une signification négative. *A contrario*, certaines personnes ont repris ce terme pour en faire un synonyme de fierté, tel Aimé Césaire qui a intitulé un de ses livres « Nègre je suis, nègre je resterai », ou encore les poètes de la négritude.

Senghor donne à ce mot le sens d'hommes noirs fiers de leur richesse culturelle et de leur passé, mais aussi porteurs de nouveauté et d'avenir.

Aujourd'hui, ce mot a encore souvent un sens péjoratif.

Le mot « nègre »

Dans *Cahier d'un retour au pays natal*, long poème rythmé par des thèmes et des formules, Aimé Césaire décline le mot « nègre » : *négrier*, *négrerie*, *négraille* qui est « assise », *négritude* qui est « debout ». On notera les néologismes et la volonté du poète de jouer sur et avec les mots et la fécondité de la langue.

2. Traditionnellement, l'arbre à palabres a pour fonction de réunir les gens d'un même village, d'une même communauté, pour raconter et écouter des histoires, prendre des décisions concernant la vie collective, régler des litiges entre personnes ou encore, tout simplement, discuter. Cela relève d'une transmission culturelle privée car cette coutume a pour sujet des décisions ou des histoires privées, individuelles, propres à une communauté précise. L'histoire d'un village et de ses habitants est unique.

L'importance de l'oral

En Afrique, la place de l'oral a toujours été importante. Dans de nombreux pays, la caste des **griots** est chargée d'être la mémoire d'un village, d'une famille, d'une ethnie... Le griot est ainsi considéré comme étant le dépositaire de la tradition orale. Les familles de griots sont spécialisées, soit en histoire du pays et en généalogie, soit en art oratoire, soit en pratique musicale.

3. Cette citation illustre parfaitement la longue tradition orale de l'Afrique. Un certain nombre de « vieillards » (terme non péjoratif en Afrique où le respect des anciens et des personnes âgées est très prégnant) ont en mémoire l'histoire de leur pays, de leur communauté, de la lignée des familles. À leur mort, cette mémoire disparaît et, avec elle, tels des livres qui brûlent, des pans entiers de l'histoire du passé, de la culture.

Amadou Hampâté Bâ a cherché à recueillir ces histoires afin de les écrire pour les sauvegarder mais aussi pour les diffuser auprès d'un large public, pas seulement africain. En cela, il est passeur de culture puisque d'autres peuples peuvent ainsi connaître la culture africaine.

Les passeurs de culture

Sur cette question du passeur de culture et de la place des mots des autres, les ouvrages de Mikhaïl Bakhtine peuvent être éclairants : « Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais de mots de la langue neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. » (*Problèmes de l'œuvre de Dostoïevski*, 1929)

Amadou Hampâté Bâ transmet donc les mots des siens, porteurs de valeurs, pour que les autres puissent les découvrir.

Évaluation POUR LE BAC PRO MANUEL P. 44-45

4. L'impact de ce festival a été bien sûr de faire connaître les arts nègres, parfois considérés comme mineurs voire inexistants, comme étant de l'art à part entière. Cette manifestation a également permis d'avoir un impact international et de montrer aux Occidentaux une culture différente. On peut souligner avec les élèves le rôle de Senghor, présent ici en tant que président de la république du Sénégal, mais également grand homme de lettres, poète et passeur de culture.

5. Selon Senghor, les artistes noirs expriment la vie, l'incarnent. Ils ont un regard nouveau sur le monde, enrichi de leur passé.

6.

Dénotation	Connotation
Une jeune femme noire très maquillée, une carte de l'Afrique sur le front, portant des bijoux ethniques. Elle a les yeux fermés et ses mains encerclent sa tête.	Comme le poème de Senghor, la jeune femme noire peut être l'emblème de l'Afrique et de la beauté des arts africains.

Synthétisez et commentez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

- Introduction : reformuler la question posée dans le titre de la séquence.
- Premier paragraphe : montrer l'évolution et les connotations du mot « nègre ». En quoi ce mot a été détourné de ses sens péjoratifs pour être valorisé. Donner des exemples.
- Deuxième paragraphe : décrire différents moyens de transmettre sa culture, son passé, en s'appuyant sur l'exemple de l'Afrique. Donner des exemples.
- Troisième paragraphe : expliquer en quoi cette transmission est importante.
- Conclusion : répondre clairement à la question posée dans l'introduction.
Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il faudrait le leur faire trouver par eux-mêmes.

Commentaires

L'évaluation « Pour le Bac pro » est composée d'un groupement de textes de natures différentes, ici au nombre de trois, et l'écrit demandé est un écrit argumentatif qui exige donc une maîtrise de l'argumentation. Par ailleurs, l'élève devra être capable de mettre cet écrit en lien avec l'objet d'étude et les interrogations étudiées, de s'appuyer sur les textes proposés mais également de mobiliser les connaissances vues en cours.

Cet entraînement s'appuie sur les capacités et les connaissances traitées dans la séquence.

Éléments de correction

Compétences de lecture

Présentation du corpus

1. Ce corpus est composé de trois textes : deux poèmes et un essai autour de la poésie écrits par des auteurs africains juste avant ou après l'indépendance de leur pays. Les deux poèmes évoquent la liberté et l'égalité retrouvées des peuples colonisés. Le document c. justifie le choix de l'écriture poétique et explique en quoi celle-ci permet de bien exprimer ces valeurs.

Analyse et interprétation

2. Les temps verbaux dominants sont le présent pour le poème a. et le futur pour le poème b.

La volonté d'être libre dans le premier poème et la demande d'égalité exprimée dans le second sont en cours de construction. Ces deux valeurs sont universelles et sont intimement liées, la liberté n'étant possible que dans une situation d'égalité entre les hommes, et les hommes n'étant

égaux que lorsqu'ils sont libres. Le message d'universalité porté par les deux auteurs est finalement identique.

Le choix des temps est justifié par le contexte historique : les protagonistes des poèmes sont en train d'acquiescer la liberté et l'égalité.

L'énonciation montre bien le caractère collectif des revendications. Le poème a n'implique pas de narrateur précis mais désigne pourtant un responsable collectif au vers 5 (le «**on**») et des personnages désignés par l'article défini («l'esclave», «le docker», «le coolie»), et le démonstratif masculin («tous ceux»).

Le poème b marque encore davantage l'implication du collectif puisque le pronom personnel «nous» structure le texte. Le poète parle ici au nom d'une collectivité, il est le porte-parole de son peuple et de nouveau les personnages sont identifiés par le pronom défini («la mère», «le père»...).

De nombreuses images poétiques renforcent le message universel de liberté et d'égalité entre les hommes :

- la nature comme élément commun à tous et participant à l'action : les vagues, la colline, l'étoile, le ciel...
- la fraternité et la solidarité entre les hommes : le chant commun, l'union des mains, le partage du kola, du repas...
- l'abolition des barrières sociales et raciales : de l'esclave au coolie, de l'homme noir à l'homme blanc...

3. Pour David Diop, la poésie est un moyen d'expression, de libération. C'est aussi grâce à elle que peut s'instaurer la fusion «du sensible et de l'intelligible». En effet, le poème a porté sur la rébellion et l'obtention de la liberté, et le poème b sur l'espoir de fraternité et d'un monde sans inégalité. L'affirmation de l'identité africaine est restaurée par l'écriture poétique qui montre les références aux coutumes africaines, rythme la musicalité des tam-tams, mais est également capable de dénoncer des injustices, donc d'être au plus près des préoccupations de la vie. Les deux poèmes rendent bien compte de l'implication du poète au «monde qui l'entoure».

Compétences d'écriture

Barème détaillé :

- Respect du sujet d'argumentation
(4 points)

Le thème du devoir est bien compris. Il doit développer le thème des «valeurs collectives». Il y a une référence explicite à la poésie et aux poèmes proposés.

Les arguments sont variés et illustrés par des exemples.

- Devoir organisé (2 points)

Présence d'un plan, de connecteurs et d'une progression cohérente du raisonnement.

- Qualité de l'expression (4 points)

Syntaxe et orthographe correctes. Un lexique précis et approprié. Écriture convenable.

I Objet d'étude

Identité et diversité

Séquence 3

- **Interrogation du programme.** Doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ?

DOMINANTE Titre de la séance Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE Un film, une quête, une vie <ul style="list-style-type: none"> • <i>Doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ?</i> Manuel : p. 46-47 • Guide : p. 43	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Période : xx^e siècle</i> • <i>Les récits de voyage au cinéma : Éden à l'Ouest de Costa-Gavras</i> • <i>Lexique : individuel/collectif/singulier</i>
LECTURE L'histoire du road-movie <i>Éden à l'Ouest</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelles leçons, pour sa propre vie, peut-on tirer du périple d'Elias, le héros du film ?</i> Manuel : p. 48-49 • Guide : p. 44	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit ou dans une image • Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives • Dans un débat oral, confronter ses valeurs aux valeurs de l'autre, aux valeurs collectives • <i>Le road-movie : un récit de voyage cinématographique</i> • <i>Lexique : individuel/collectif/singulier</i>
LECTURE L'analyse du film par son réalisateur <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peut-on tisser des liens entre le parcours d'Elias et la biographie du cinéaste ?</i> Manuel : p. 50-51 • Guide : p. 48	<ul style="list-style-type: none"> • Situer les œuvres du genre biographique* dans leur contexte historique et sociologique • Rédiger une démonstration argumentée • <i>Les récits de vie biographiques et fictionnels</i> <p><small>* Le film de Costa-Gavras n'est ni autobiographique, ni biographique, mais il permet de questionner les caractéristiques de ce genre d'œuvres</small></p>
LECTURE Les jugements des critiques de presse <ul style="list-style-type: none"> • <i>En quoi le message du film Éden à l'Ouest nous concerne-t-il ?</i> Manuel : p. 52-53 • Guide : p. 50	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit • Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives • Rédiger une argumentation de type délibératif (thèse, antithèse, choix personnel) • <i>Les rêves d'ailleurs en littérature et au cinéma</i> • <i>Lexique du jugement et des valeurs</i>
LECTURE Autre époque, autre quête <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les désirs de Cal, le héros du roman et du film À l'Est d'Éden, correspondent-ils à ceux d'Elias... et aux vôtres ?</i> Manuel : p. 54-55 • Guide : p. 53	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit et dans une image • Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives • <i>Les romans et récits de filiation</i> • <i>Lexique du jugement et des valeurs</i> • <i>Lexique : individuel/collectif/singulier</i>
LANGUE La concession dans une argumentation <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour nuancer un argumentaire</i> Manuel : p. 56-57 • Guide : p. 55	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Connecteurs d'opposition</i> • <i>Procédés de la concession</i>
À L'ÉCRIT Délibérer sur des choix de vie Manuel : p. 58-59 • Guide : p. 57	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger une argumentation de type délibératif (thèse, antithèse, choix personnel) • <i>Connecteurs d'opposition</i> • <i>Procédés de la concession</i>
EN QUESTION Doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ? Manuel : p. 60-61 • Guide : p. 58	<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 en vue des épreuves de Bac pro et du BTS

Un film, une quête, une vie

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l'autre et de sa culture. Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Photographie du tournage du film <i>Éden à l'Ouest</i>: Costa-Gavras (le réalisateur du film) avec Riccardo Scamarcio (le comédien du rôle-titre) • Jaquette du DVD • Biographie du réalisateur • Citation de la Genèse 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire et oral spontané À partir des questions de la rubrique « Qu'en dites-vous ? » <ul style="list-style-type: none"> – Découvrir le parcours de vie du réalisateur et les origines du titre de l'œuvre – Tisser des liens entre sa vie et son film – Construire des hypothèses sur l'histoire racontée par le film – Mettre en relation une des interrogations du programme avec l'œuvre étudiée
<ul style="list-style-type: none"> • Photographies commentées du film 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture « cursive » puis analytique du film L'analyse s'effectue par groupes qui étudient plus particulièrement un des aspects de l'œuvre : les lieux de l'intrigue, le héros, les personnages secondaires, le voyage initiatique d'Elias. • Débat oral <ul style="list-style-type: none"> – Comparer le parcours d'Elias à celui des élèves • Écrit d'invention <ul style="list-style-type: none"> – Imaginer la suite du parcours d'Elias
<ul style="list-style-type: none"> • Retranscriptions d'extraits de deux interviews du réalisateur (sites : Canal + et Allociné) Il est facile d'enregistrer ces interviews sur les sites précités et de les vidéo-projecter aux élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Comprendre et interpréter les déclarations du réalisateur sur le titre du film, les personnages, ses intentions cinématographiques • Écrit d'argumentation <ul style="list-style-type: none"> – La question 7 pourrait donner lieu à la production d'une démonstration argumentée
<ul style="list-style-type: none"> • Article de <i>Télérama</i> du 23 janvier 2010 • Article extrait du site <i>Evène.fr</i> du 10 février 2009 • Photographies du film 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Distinguer dans les critiques de presse les informations, les commentaires, les jugements (réactivation de notions du programme de seconde professionnelle) – Identifier et interpréter les modalités de jugement – Comparer les argumentaires des deux journalistes • Écrit d'argumentation <ul style="list-style-type: none"> – Les questions 8 et 9 pourraient donner lieu à la production d'une délibération
<ul style="list-style-type: none"> • John Steinbeck, <i>À l'Est d'Éden</i> (extrait du roman) • Elia Kazan, <i>À l'Est d'Éden</i> (photographie du film) • Fiche-bac œuvre longue 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Analyser le conflit qui oppose le père et le fils dans l'extrait du roman – Regarder la scène du film et comparer ses traitements littéraire et cinématographique – Confronter la quête identitaire de Cal à celle d'Elias • Écrit de travail <ul style="list-style-type: none"> – Compléter la fiche-bac œuvre longue • Exposé oral <ul style="list-style-type: none"> – S'entraîner à présenter la fiche oralement sous la forme d'un exposé de 5 à 10 min et se préparer ainsi, éventuellement, à l'épreuve de contrôle
<ul style="list-style-type: none"> • Olivier Adam, <i>Falaises</i> (extrait du roman) • Courrier fictif de lecteur • Marcel Pagnol, <i>Marius</i> (extrait de la pièce de théâtre) 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Expliquer les sens du mot « concession » – Analyser le rôle des concessions dans une argumentation – Rédiger une tirade à visée argumentative présentant au moins deux concessions
<ul style="list-style-type: none"> • Amin Maalouf, <i>Origines</i> (extrait de l'autobiographie) • Philippe Labro, <i>L'Étudiant étranger</i> (extrait du roman) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture cursive <ul style="list-style-type: none"> – Lire les extraits et les mettre en relation avec la consigne d'écriture. • Écrit d'argumentation <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger une délibération et l'évaluer à l'aide de l'encadré « En plus ! »
<ul style="list-style-type: none"> • Documents sur la culture et l'intégration • Radhika Jha, <i>L'Odeur</i> (extrait du roman) • Article sur l'identité française (<i>Le Monde.fr</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 • Écrit de synthèse commentée (initiation) <ul style="list-style-type: none"> – Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s'appuyant sur la documentation

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

La première œuvre dite « longue » étudiée dans le manuel est un film, ce qui est tout à fait possible dans le cadre des programmes de français du baccalauréat professionnel en trois ans.

L'œuvre cinématographique du célèbre réalisateur Costa-Gavras, *Éden à l'Ouest*, encore récente puisque le film est sorti en salle en 2009, a été retenue pour plusieurs raisons :

- **son intrigue** (le périple d'un émigré clandestin pour atteindre son « Éden ») correspond aux thématiques du premier objet d'étude du programme intitulé : « Identité et diversité ». Pour exemple, dans la première séquence du film, des émigrés clandestins jettent à la mer leurs papiers, montrant ainsi symboliquement qu'ils souhaitent conquérir une nouvelle identité. Les rencontres que fait le héros tout au long de son voyage questionnent également l'objet puisque le personnage principal du film est constamment contraint de se frotter à la « diversité » des autres, qu'elle soit culturelle, sociale, économique ou idéologique. Enfin, le problème de société que l'histoire soulève (l'émigration clandestine) est malheureusement toujours actuel et interpelle les valeurs ou contre-valeurs de notre époque contemporaine.
- **sa forme cinématographique** relève, en outre, d'un road-movie de fiction. Il pourra donc être intéressant de comparer les caractéristiques de ce genre de film aux récits littéraires de voyage étudiés dans la séquence 1 intitulée « De voyages en rencontres ». De même, ce film permettra de travailler, comme un contre-exemple, sur la notion littéraire de « genre biographique ». En effet, si *Éden à l'Ouest* raconte une « tranche de vie » qui peut être mise en relation avec celle du réalisateur, ce n'est ni un documentaire, ni un docu-fiction, ni un biopic, mais une comédie dramatique. Il est important que les élèves poursuivent la réflexion amorcée dès la classe de seconde professionnelle sur les liens entre fiction et réel.
- **la tonalité du film**, de plus, traite le sujet de manière originale. En effet, le réalisateur joue assez peu sur le registre pathétique, voire misérabiliste que suscitent souvent les fictions sur l'émigration. Les « mésaventures » du héros sont traitées avec un humour proche du burlesque du cinéma muet et de la satire sociale de certains films engagés.
- **la visée de l'œuvre**, par conséquent, directement en lien avec sa tonalité, dépasse largement le contexte historique et historicisé des films sur l'immigration et l'exclusion. Il s'agit plutôt d'une fable délivrant un message universel. Quitter sa terre d'origine est toujours un parcours semé d'obstacles qui demeurent pour certains insurmontables. Bien que les élèves de lycée professionnel ne soient pas tous des enfants d'immigrés des deuxième ou troisième générations, ils pourront certainement se reconnaître – comme chacun de nous du reste – dans les combats de ce jeune homme pour une vie meilleure. D'ailleurs, pour renforcer l'universalité de son propos, Costa-Gavras présente un héros sans racines culturelles déterminées, sans famille, sans passé : le spectateur ne connaît pas son pays d'origine et la langue qu'il parle est une invention du réalisateur. Ainsi Costa-Gavras construit-il un personnage uniquement tourné vers son devenir. Il sera alors facile de traiter, à la fin de l'étude du film, la dernière interrogation de l'objet (« Doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ? ») en demandant aux

élèves d'imaginer le comportement futur du héros une fois qu'il sera installé à Paris.

- **les références culturelles** du film, enfin, ne manquent pas d'intérêt. Il est important que les élèves connaissent les sources mythologiques et bibliques de l'Éden, qui peut prendre, selon les croyances ou les convictions des individus, des aspects différents. L'Éden sera du reste à nouveau évoqué aux pages 120 et 121 du manuel dans une séance d'histoire des arts consacrée aux représentations du paradis. De plus, le titre du film détourne celui de deux œuvres antérieures : *À l'Est d'Éden* d'Elia Kazan (1955), l'adaptation cinématographique du roman éponyme de John Steinbeck (1952). Si l'intrigue du film et du roman *À l'Est d'Éden* est bien différente de celle imaginée par Costa-Gavras, elle mériterait justement d'être abordée comme un éclairage sur une autre forme de quête individuelle reflétant de fait une autre époque. Ainsi les élèves comprendraient-il, en confrontant la quête de ces deux héros, le poids de l'Histoire et des origines sociales, familiales, culturelles dans la construction de toute identité personnelle, l'œuvre de Steinbeck permettant en outre d'approcher une autre forme littéraire citée dans le programme : le « récit de filiation ». À chacun sa quête, pourrait-on dire, selon son histoire individuelle, singulière et collective pour reprendre les trois mots clés du lexique usuel de l'objet d'étude (voir la séance de langue du manuel aux pages 36 et 37).

Ouverture MANUEL P. 46-47

Commentaires

La double page de lancement, à l'aide des images et des citations, a pour but de faire découvrir le réalisateur et l'œuvre cinématographique qui sera étudiée dans la séquence. Elle explique l'origine du titre du film.

Elle invite à construire des hypothèses sur l'histoire racontée par ce film et à s'interroger sur les liens possibles entre la vie du réalisateur et celle de son héros.

Elle incite enfin à réfléchir sur l'interrogation du programme qui représentera le fil rouge de la séquence : « Doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ? »

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 éventuellement du manuel numérique (disponible sur le site du KNÉ). Les élèves pourront ainsi facilement dénoter les éléments des images et exprimer les connotations qu'elles suggèrent.

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

- Le titre du film de Costa-Gavras s'inspire de deux sources :

- une référence biblique : le jardin paradisiaque d'Éden ;

– une référence géographique «mythique». En effet, depuis la Renaissance et la découverte du Nouveau monde, les territoires situés à l'ouest (du moins dans l'imaginaire géographique des Européens et des Africains) sont présentés comme des eldorado. Au XIX^e siècle, la conquête de l'Ouest et le mythe américain ainsi que l'émigration engendrée par la décolonisation ont conforté cette représentation.

- Par conséquent, le titre du film, les deux textes ainsi que les deux photographies permettent d'induire les hypothèses suivantes :

- l'histoire se déroulera en partie dans un pays du Sud (soleil, mer, héros de type méditerranéen);

- elle évoquera probablement une «errance», une émigration en lien avec la propre histoire du réalisateur;

- il sera aussi question d'«étrangers» confrontés aux difficultés du voyage : «ils bravent les océans et les uniformes»;

- cette «traversée» des mers aura pour but la recherche «d'un toit», d'une vie meilleure, d'un jardin d'Éden, comme une «conquête de l'Ouest» d'un nouveau genre.

- Réponses personnelles des élèves. Pas de corrigé type.

Lecture

L'HISTOIRE DU ROAD-MOVIE ÉDEN À L'OUEST

MANUEL P. 48-49

Problématique de lecture

Quelles leçons, pour sa propre vie, peut-on tirer du périple d'Elias, le héros du film ?

Commentaires

La première séance de la séquence est consacrée à la projection intégrale du film et à son analyse en suivant la linéarité de

son intrigue. À l'issue de la séance, les élèves devraient être capables de raconter l'histoire, de présenter les personnages, d'analyser la quête du héros en confrontant cette tranche de vie à la leur. Car, au-delà des notions qui seront abordées durant le cours (road-movie, récit d'apprentissage, quête initiatique, dénouement ouvert), l'étude du film cherchera surtout à inciter les élèves à réfléchir sur leur propre «identité et diversité» en lien avec l'objet d'étude du programme. Cette étude permettra aussi de montrer comment une destinée individuelle croise, pour le meilleur et pour le pire, des questions collectives comme celle de l'émigration clandestine et de l'intégration sociale, économique et culturelle des étrangers qui ont pu atteindre, en dépit de tous les obstacles, le pays où ils comptent s'installer.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- «Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit [en l'occurrence, le scénario] et une image [en l'occurrence, les séquences, les scènes et les plans du film].»

- «Comprendre comment une œuvre [en l'occurrence, le film *Éden à l'Ouest*] met en tension les expériences individuelles [celles du héros et des élèves] et les questions collectives [de la société mondialisée actuelle].»

Cette séance permettra aussi d'aborder certaines capacités de l'objet d'étude 2 : «Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts.»

- «Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation.»

- «Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles.»

CONNAISSANCES

- «Les récits de voyage» (au plan cinématographique : les road-movies).

- «Lexique : individuel/collectif/singulier.»

- «Lexique du comportement, du jugement et des valeurs.»

ATTITUDES

- «Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l'autre et de sa culture.»
- «Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres.»
- «S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle.»

Conseils pédagogiques

Avant le visionnage du film

• Lancement. Cours dialogué

- Le professeur rappelle aux élèves les conclusions de l'analyse des documents des pages d'ouverture de la séquence.
- Il fait trouver par les élèves la forme cinématographique du film – un road-movie – et explique la composition de cet anglicisme : *road* («route») et *to move* («bouger, se déplacer»).
- Il invite les élèves à lire et à commenter les «Repères» (p. 48).

Ainsi les élèves auront-ils déjà quelques représentations sur le film qu'ils vont visionner, ce qui facilitera leurs recherches ultérieures.

• L'organisation du travail de groupe

- Le professeur fait ensuite lire les questions du manuel et demande aux élèves de se répartir en quatre groupes selon les quatre entrées du questionnaire.
- À l'intérieur de chaque groupe, les élèves se répartissent les questions, aidés par leur professeur. Par exemple, si les élèves du groupe 1 sont au nombre de 4, 5 ou 6, ils peuvent se répartir les questions par binôme et/ou trinôme.
- Chaque groupe désigne aussi un rapporteur qui aura pour mission de rendre compte oralement à l'ensemble de la classe du résultat des recherches de son groupe. Est désigné également dans chaque groupe un «secrétaire», qui devra

faire la synthèse écrite sur un transparent ou au tableau numérique interactif (TNI) des réponses aux questions. Cette synthèse guidera l'exposé oral du rapporteur, aidera les autres élèves à prendre des notes et permettra de répondre à la problématique de lecture du manuel.

Pendant le visionnage du film

• La projection

- Le professeur projette le DVD du film, si possible dans son intégralité.
- Durant la projection, les élèves répondent individuellement aux questions dont ils ont la charge. Même s'il s'agit d'un travail de groupe, chacun travaille dans un premier temps pour soi.

Après le visionnage du film

• Bilan de chaque groupe

- À l'intérieur de chaque groupe, les élèves confrontent leurs réponses aux questions.
- Le «secrétaire» recopie ou saisit l'énoncé des questions traitées et synthétise, avec l'accord des membres du groupe, les réponses.
- Le rapporteur prépare son intervention orale en demandant l'avis des membres du groupe.

• Exposé oral des rapporteurs de chaque groupe et projection de l'écrit des secrétaires

- Chaque rapporteur vient présenter durant cinq minutes au maximum le travail de son groupe. Le public peut être invité à prendre des notes ou à recopier le texte projeté par le secrétaire, texte qui pourra évidemment être questionné collectivement et, éventuellement, être amélioré.

• 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 :

Elias, le héros du road-movie de Costa-Gavras, émigré clandestin, parvient, après bien des péripéties, à rejoindre Paris où il espère rencontrer le prestidigitateur de L'Éden club qui lui avait promis du travail. Son voyage, semé d'embûches, témoigne d'un grand courage et de réelles capacités d'adaptation. On laissera les élèves libres d'exprimer ensuite leurs réactions plus personnelles (« Personnellement... »).

– Réflexion collective sur la suite de l'histoire et rédaction éventuelle d'un écrit d'invention

Cette réflexion pourra prendre la forme d'un débat oral ou d'un écrit d'invention, l'important étant que les propositions des élèves soient connues, partagées et discutées par l'ensemble de la classe.

Éléments de correction

1. La première séquence du film se déroule en mer, dans un bateau où s'entassent des émigrés qu'on devine clandestins au vu des conditions difficiles de leur voyage.

2. Le héros débarque tout d'abord dans un club de vacances pour nudistes occidentaux, *L'Éden club*, peut-être situé en Italie du Sud. Il parvient à échapper aux recherches de la police grâce à l'une des touristes puis, pris en stop par une paysanne qui vend ses produits, il reste un petit moment dans le village de celle-ci. Il reprend sa route vers le Nord et est à nouveau pris en stop par un couple de nouveaux riches qui, davantage préoccupés par leurs querelles sentimentales que par le sort du jeune homme, l'abandonnent en pleine montagne. Des routiers homosexuels allemands lui font passer la frontière et il se fait embaucher dans une usine qui emploie des sans-papiers. Il doit à nouveau s'enfuir après avoir protesté, comme ses collègues, contre leurs conditions de travail. Il arrive alors en Alsace où il est hébergé par des Gitans. Mais leur camp

de caravanes est brûlé et il doit à nouveau reprendre la route. Dans une soupe populaire, il rencontre un compatriote qui lui donne une partie de ses économies pour se rendre à Paris en train. Il « visite » alors différents arrondissements de la capitale avant de trouver enfin *Le Lido* où il espère rencontrer le magicien de *L'Éden club* qui lui avait promis un travail. Mais le magicien, pour toute aide, lui remet une baguette magique. La dernière escale du héros sera un parc parisien : le jardin du Luxembourg.

Si tous les lieux ne sont pas explicitement nommés, ils sont toutefois suggérés par certains éléments qui les caractérisent comme, par exemple, en Alsace, les coiffes traditionnelles des femmes et, à Paris, les bouches de métro.

3. Ces différents lieux sont représentatifs de la diversité du monde d'aujourd'hui car le périple d'Elias lui fait rencontrer différentes couches sociales et donc prendre conscience des inégalités frappantes entre les pays riches du Nord et les pays plus pauvres du Sud. Mais la générosité, l'indifférence ou la violence ne sont pas la propriété d'un seul groupe humain.

4. Elias est beau et son charme est pour lui un atout même, s'il ne donne pas l'impression d'en être vraiment conscient. Il est socialement très pauvre puisqu'il est contraint d'émigrer pour améliorer ses conditions de vie. Il a apparemment préparé son voyage puisqu'il a appris quelques mots de français. Il est débrouillard et perçoit rapidement les dangers éventuels ; il est également volontaire et courageux, ne refusant aucun travail. Cependant, il paraît aussi très naïf car il ne connaît pas vraiment les codes culturels des pays qu'il traverse.

Si le spectateur connaît son nom, en revanche, il ignore tout de son passé. À aucun moment du film ne sont suggérées ses origines géographiques, familiales, sociales, professionnelles. Quand il

débarque dans le club de nudistes, il est comme «neuf» – nu d'ailleurs comme Adam et Ève.

5. Elias recherche apparemment un travail qui lui permettrait de mieux vivre. Durant son voyage, il subit de nombreuses épreuves car ce film est aussi un récit d'apprentissage. Pour exemple, il subit un viol homosexuel, la violence de racistes, l'exploitation d'un patron peu scrupuleux quant aux droits du travail, ou encore l'égoïsme et l'indifférence. Cependant, il vit également des expériences positives.

Elias, à la fin du film, arrive à Paris; il rencontre le magicien mais celui-ci ne tient pas sa promesse et il se retrouve seul, sans soutien. Son voyage se solde donc par un demi-succès ou un demi-échec.

6. Elias ressemble à chacun de nous car il recherche une vie meilleure et déploie, pour y parvenir, beaucoup d'énergie. Cependant, en France, Elias diffère d'un certain nombre de personnes, en particulier de jeunes d'aujourd'hui non contraints à l'émigration. On laissera cependant les élèves s'exprimer librement sur cette question car les réponses peuvent varier selon l'histoire individuelle et singulière de chacun d'eux.

7. Les personnages secondaires du début du film sont les passagers clandestins du bateau qui doit les conduire vers le Nord. Quand ils jettent leurs papiers d'identité dans la mer, ils affirment symboliquement qu'ils commencent une nouvelle vie. Ils pensent que, sans passeport, il sera plus difficile aux autorités de les reconduire dans leur pays d'origine.

8. et 9. Les «alliés» d'Elias sont, par ordre d'apparition à l'écran : Christina, une touriste allemande; une jeune paysanne, mère de deux enfants; un couple d'homosexuels allemands; des Gitans; un compatriote; une «bourgeoise parisienne». Ses «opposants» sont les responsables du club et particulièrement l'un des mana-

gers qui abuse sexuellement de lui, un couple en pleine crise conjugale, de jeunes racistes, des policiers et bien évidemment le magicien qui ne tient pas sa promesse.

Ainsi, en choisissant des personnages de nationalités et de milieux divers, et ce faisant aux comportements sociaux différents, Costa-Gavras dépasse les stéréotypes et les clichés. Les «méchants» et les «gentils» se trouvent partout. La générosité peut côtoyer l'indifférence, l'égoïsme, voire la violence, et ce, quelles que soient les origines des individus.

10. Les apprentissages d'Elias sont multiples et revêtent souvent un côté positif et un autre côté plus négatif. Par exemple, le jeune homme fait son apprentissage sentimental et sexuel avec Christina, et l'on peut supposer que cette expérience est heureuse, alors que ce n'est évidemment pas le cas avec le manager du club... Au plan professionnel, il travaille tout d'abord en tant que partenaire du magicien et cet emploi, bien qu'occasionnel, l'incite à poursuivre son voyage en dépit des difficultés qu'il rencontre. Un peu plus tard, il devient vendeur de produits agricoles puis manutentionnaire. Ces diverses expériences montrent la diversité des métiers auxquels il est confronté. Elias fait aussi son apprentissage social : il constate, par exemple, que son physique agréable peut lui attirer bien des sympathies, tout comme un beau costume. Il aura aussi vraisemblablement appris, sur le plan humain, que les hommes peuvent être des anges et des démons, qu'ils peuvent être généreux mais aussi égoïstes, amoureux et pervers, tendres et violents.

11. Le dénouement du film est ouvert car le spectateur ne sait pas ce que va devenir Elias : parviendra-t-il à réussir sa vie en France? Sera-t-il contraint de retourner chez lui comme le compatriote qu'il a croisé sur son chemin et qui l'a aidé? Avec ou sans baguette magique, tout est possible...

12 et 13. Réponses personnelles des élèves. Pas de corrigé.

Lecture L'ANALYSE DU FILM PAR SON RÉALISATEUR, COSTA-GAVRAS MANUEL P. 50-51

Problématique de lecture

Peut-on tisser des liens entre le parcours d'Elias et la biographie du cinéaste ?

Commentaires

La deuxième séance de la séquence consacrée à l'étude du film *Éden à l'Ouest* propose aux élèves de comprendre quelles étaient les intentions du cinéaste en réalisant ce film. Ainsi seront-ils invités à confronter leur point de vue (qu'ils ont déjà pu exprimer dans la première séance) à celui de Costa-Gavras.

Les extraits des interviews sont consultables sur les sites mentionnés dans les sources des textes et le professeur, s'il le souhaite, pourra les projeter à l'aide d'un vidéoprojecteur ou du TNI.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit [en l'occurrence, le scénario] et une image [en l'occurrence, les séquences, les scènes et les plans du film] du point de vue du réalisateur. »
- « Comprendre comment une œuvre [en l'occurrence, le film *Éden à l'Ouest*] met en tension les expériences individuelles [celles du héros et de Costa-Gavras] et les questions collectives [de la société mondialisée actuelle]. »

- Distinguer les œuvres du genre biographique des fictions sur des récits de vie.

CONNAISSANCES

- « Les récits de voyage » (au plan cinématographique : les *road-movies*).
- « Lexique : individuel / collectif / singulier. »
- « Lexique du comportement, du jugement et des valeurs. »
- « Le genre biographique ».

ATTITUDES

- « Exprimer les singularités de son héritage culturel dans le respect de l'autre et de sa culture. »
- « Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. »
- « S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle. »

Conseils pédagogiques

Pour le lancement du cours

- **Cours dialogué**
 - L'enseignant fait résumer le film que les élèves ont regardé à la séance précédente.
 - Il présente le réalisateur Costa-Gavras à l'aide de l'encadré biographique de la page 46.
 - Il demande aux élèves ce qui, dans la vie du cinéaste, pourrait être mis en relation avec le parcours d'Elias, le héros de son film.

Pour la lecture documentaire des extraits et leur analyse

- Le professeur présente les sources d'où sont extraits les textes et projette éventuellement les extraits des interviews qui sont disponibles sur les sites mentionnés dans les sources.
- Il répartit ensuite les questions entre les élèves qui répondent par écrit ; à charge, pour certains, de rendre compte de leurs recherches sous la forme d'une courte intervention orale structurée.

Pour la conclusion

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 :

Costa-Gavras était, avant sa naturalisation française, un émigré puisqu'il est né d'une mère grecque et d'un père russe et qu'il a quitté la Grèce pour venir à Paris à l'âge de dix-huit ans. La dictature des colonels en Grèce l'a, du reste, contraint de vivre un certain temps loin de son pays d'origine. En ce sens, il ressemble au héros de son film. Cependant, le réalisateur est venu en France pour étudier et non pas pour fuir des conditions de vie misérables. Son émigration a donc été choisie plutôt que subie, à la différence de celle d'Elias. Le film Éden à l'Ouest ne relève pas, par conséquent, du genre biographique, même s'il existe certains points communs entre l'auteur et son personnage, ce qui est fréquent dans les œuvres de fiction.

Éléments de correction

1. Pour Costa-Gavras, la France n'est pas un Éden même si, selon lui, « c'est quand même mieux que partout ailleurs ». Le réalisateur paraît donc avoir un regard positif sur le pays qui l'a accueilli. Dans son film, toutefois, il semble être plus réservé car les étrangers y sont poursuivis par la police, peu aidés, voire rejetés.

2. Costa-Gavras souhaitait que son héros, Elias, soit « un personnage universel » et qu'on ne puisse pas reconnaître ses origines. Si le jeu de l'acteur n'accentue pas les spécificités culturelles de son personnage, on peut toutefois constater qu'Elias, par son physique, représente un jeune émigré venant du Sud.

3. Le réalisateur a raison d'affirmer que le costume joue un rôle dans la perception

que les autres ont de nous. En effet, certaines personnes peuvent en rejeter d'autres pour la seule raison que leur apparence – en particulier vestimentaire – laisse penser qu'elles sont pauvres. Plusieurs exemples du film le confirment. Dans *L'Éden club*, Elias revêt différents habits qui lui permettent de passer un temps inaperçu. Il parvient aussi à échapper aux poursuites en volant une veste en cuir qu'on lui vole à son tour. Une bourgeoise parisienne lui donne la veste de son défunt mari après lui avoir expliqué l'importance sociale du costume.

4. Effectivement, dans ce film, les femmes jouent un rôle positif dans la vie d'Elias, conformément aux souhaits du réalisateur : Christina, la jeune paysanne, ainsi que la Parisienne, sont trois femmes qui l'auront momentanément secouru.

5. et 6. Costa-Gavras qualifie ainsi le ton de son film : « ... une certaine tendresse et avec une certaine légèreté avec pourquoi pas de l'humour ». Il est vrai que le registre de l'œuvre n'est pas pathétique, mais bien plutôt humoristique et léger. Le spectateur sourit souvent, par exemple quand Elias découvre le camp des nudistes. Une forme de tendresse se manifeste aussi lorsque le héros se trouve avec les enfants de la jeune paysanne, voire de la légèreté lorsqu'il participe au jeu du prestidigitateur. Le spectateur cinéophile retrouve alors l'ambiance magique de la série des films sur Fantômas. Pour reprendre les propos du réalisateur, « on va au cinéma pour rire, pleurer, être furieux... ». En revanche, d'autres situations du film, comme la chasse aux clandestins dans le camp de vacances ou l'agression raciste que subit Elias, provoquent malaise et colère.

7. Le film évoque en partie la vie de Costa-Gavras puisque le réalisateur a, lui aussi, quitté son pays d'origine. Parfois, comme Elias, « il sent qu'il est d'ailleurs ». Toutefois, le film n'est ni un documentaire, ni

un biopic, ni une œuvre autobiographique puisque les personnages sont des êtres de fiction incarnés par des comédiens et que le « narrateur effacé » du film n'est pas l'auteur.

8. Le film fait l'éloge des émigrants, comme le réalisateur l'affirme lui-même en ces termes : « Je voudrais que ce film soit un hommage à ces gens-là, qui viennent, qui ne sont pas des voleurs, qui ne menacent pas nos sociétés. » Dans le film, le réalisateur montre en effet que les émigrés sont triplement victimes : de leur naissance dans un pays économiquement pauvre, des passeurs qui profitent de leur misère en leur proposant des trajets peu sécurisés (certains émigrés y laissent même leur vie), du pays « d'accueil » qui ne les aide guère à réussir dans leur quête d'une vie meilleure.

Lecture LES JUGEMENTS DES CRITIQUES DE PRESSE MANUEL P. 52-53

Problématique de lecture

En quoi le message du film *Éden à l'Ouest* nous concerne-t-il ?

Commentaires

La troisième séance consacrée à l'étude du film de Costa-Gavras porte sur des critiques de presse. Ces articles feront découvrir aux élèves deux points de vue journalistiques sur l'œuvre et leur permettront de réactiver certaines connaissances acquises en seconde professionnelle au cours de l'objet d'étude : « La construction de l'information ».

Les deux critiques retenues présentent des avis différents sur le film et ont le mérite de soutenir une opinion nuancée sur la qua-

lité cinématographique de l'œuvre. Les élèves pourront ainsi exprimer plus librement leur propre jugement.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit [en l'occurrence, le scénario] et une image [en l'occurrence, les séquences, les scènes et les plans du film] du point de vue des journalistes. »

CONNAISSANCES

- « Les récits de voyage » (au plan cinématographique : les *road-movies*).
- « Lexique : individuel/collectif/singulier. »
- « Lexique du comportement, du jugement et des valeurs. »
- « Le genre biographique. »

ATTITUDES

- « Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. »
- « S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des articles

- **Lancement. Cours dialogué**

– L'enseignant rappelle le contenu de la séance précédente, à savoir l'analyse que le réalisateur fait de son œuvre, et fait reformuler l'essentiel de ses propos : un film en résonance avec sa propre vie certes, mais d'abord et avant tout une œuvre de fiction, un film construit autour d'un voyage initiatique qui rend compte aussi de la société contemporaine, un film se présentant comme une fable humoristique proche de la tonalité du cinéma muet et une satire du comportement de la société face aux étrangers, un film en forme d'hommage au courage des émigrants.

– L’enseignant présente ensuite les supports qui vont contribuer à enrichir l’analyse du film : deux critiques de presse. Les élèves, réactivant les connaissances acquises en seconde professionnelle durant l’objet d’étude « La construction de l’information », caractérisent oralement les visées de ce genre journalistique : résumer l’histoire du film, présenter les comédiens, comparer avec d’autres œuvres, expliciter le « message » du réalisateur, formuler un jugement positif, nuancé ou négatif.

– L’enseignant annonce enfin la problématique du cours.

• Lecture par l’enseignant du premier article, recensement oral des premières hypothèses d’interprétation et travail individuel écrit

L’enseignant présente tout d’abord les sources de l’article puis il le lit. Il demande ensuite s’il s’agit, à une première écoute du texte, d’une critique positive, nuancée ou négative, et note au tableau le nombre de réponses concernant chacune des trois propositions.

Ensuite, il invite les élèves à répondre individuellement par écrit aux questions 1 à 3 (une photocopie de l’article pourra exceptionnellement être distribuée à chaque élève pour permettre un repérage plus aisé).

Le professeur aura également photocopié l’article sur transparent ou l’aura vidéo-projeté.

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

Le professeur interroge un ou plusieurs élèves et élabore avec la classe un corrigé commun, avec repérages (soulignement, encadrement) des différents éléments.

• Même démarche pour le second article

On s’attache alors aux questions 4, 5 et 6 du manuel.

• Confrontation. Cours dialogué

– Le professeur relit les chutes des deux articles, c’est-à-dire les deux dernières phrases de chaque texte.

– Il montre en quoi ces dernières phrases synthétisent les opinions des journalistes : positive pour le premier, nuancée pour le second.

– Il en induit les fonctions d’une chute dans un article de presse.

• Conclusion. Travail écrit

– Le professeur, en prolongeant la réflexion des élèves suscitée par les questions 8 et 9 du manuel, pourra leur demander de rédiger leur propre critique cinématographique sur le film en répondant en outre à la question du manuel formulée au début de la séance. Avec les élèves, l’enseignant élaborera des critères d’évaluation reprenant les caractéristiques de ce genre d’écrit. Certains articles pourront être lus à l’ensemble de la classe.

Éléments de correction

1. Dans un premier temps, on rappellera aux élèves la distinction entre « informer » et « commenter ».

« Informer », dans une critique cinématographique, signifie que l’on donne aux lecteurs des renseignements sur l’action, les personnages, le lieu et l’époque de l’intrigue.

Ainsi, dans le passage des lignes 1 à 9, on apprend que le héros du film est « natif d’une contrée imaginaire dont la misère l’a chassé », que l’histoire représente le récit d’un « périple » qui débute dans un « camp de vacances » où l’on « chasse le clandestin » et qui se poursuit « de mauvaises rencontres en générosités de passage ». Le journaliste nomme les personnes rencontrées : « une touriste allemande », « des camionneurs gays », « un couple de nouveaux riches »...

Puisque les élèves auront déjà vu le film, ils pourront davantage apprécier la véracité de ces informations.

2. À partir de la ligne 9 (« Né en Grèce... »), la journaliste commente plutôt le film en apportant d'autres renseignements d'ordre plus général : biographiques, littéraires, cinématographiques. Ces références permettent au lecteur de se dégager du récit anecdotique de l'intrigue pour donner du sens à l'histoire racontée et mettre le film en relation avec la vie de l'auteur et d'autres œuvres. Par exemple, on apprend que le film n'a « rien du récit autobiographique classique », que c'est une « fable sur l'exclusion et la solidarité », « une fantaisie douce-amère », une « satire », « un clin d'œil discret aux trognes du cinéma muet », « sur un registre franchement burlesque ».

3. La journaliste insère aussi, dans ses informations ou commentaires, des « modalisateurs » qui témoignent de son jugement sur le film. On rappellera aux élèves que les modalisateurs sont des groupes nominaux, des noms, des adjectifs, des verbes (ou modes verbaux), des adverbes qui traduisent une opinion. Ils peuvent avoir une valeur méliorative ou péjorative. Dans cet article, les modalisateurs de jugement ont une valeur méliorative, témoignant de l'opinion positive que la journaliste porte sur le film : « parcours à suspense », « Costa-Gavras sait mieux que personne... », « Fable sur l'exclusion et la solidarité, cette fantaisie douce-amère en dit autant sur... », « Costa-Gavras assume jusqu'au bout... », « En un clin d'œil discret... », « le cinéaste se situe au-delà... » ; « son film... touche tout le monde ».

4. Le critique d'*Evène.fr* évoque un certain nombre de points identiques à ceux relevés par la journaliste de *Télérama*. Voir le tableau ci-contre qu'on pourrait éventuellement faire construire par les élèves.

Article d' <i>Evène.fr</i>	Article de <i>Télérama</i>
« cinéaste engagé »	→ « cinéma de la dénonciation »
« thème de l'immigration clandestine »	→ « la condition des immigrés clandestins »
« Film éminemment personnel pour celui qui a quitté la Grèce, etc. »	→ « Né en Grèce, etc. »
« rencontres plus ou moins opportunes »	→ « de mauvaises rencontres en générosités de passage »
« film à portée universelle »	→ « touche tout le monde »
« parcours du combattant »	→ « parcours à suspense »
« personnage muet »	→ « aux trognes du cinéma muet »
« naïveté du jeune homme »	→ « son apparente naïveté »
« la fable »	→ « Fable sur... »

5. Malgré de nombreux points communs entre les deux articles, la journaliste d'*Evène.fr*, dans le second mouvement de son article, introduit par le connecteur d'opposition « Mais » (ligne 10) une opinion beaucoup plus réservée sur le film. Certains modalisateurs péjoratifs en témoignent : « [...] la seconde se prend malheureusement les pieds dans la démonstration », « les scènes [...] finissent par se ressembler », « le personnage [...] l'objet d'une lourdeur », « le propos devient confus et amoindrit l'universalité du message ».

Par conséquent, la journaliste trouve que la seconde partie du film devient trop démonstrative, voire caricaturale, avec des scènes répétitives.

6. L'expression « portée universelle » est utilisée pour qualifier un message qui touche toute personne, quelles que soient ses origines géographiques, sociales, ses convictions idéologiques ou ses croyances religieuses.

Le film de Costa-Gavras a en partie une portée universelle puisque son héros, Elias, n'a justement pas d'origine déterminée. Dans une certaine mesure, il peut être considéré comme l'allégorie (voir la séance de langue p. 92) de l'émigré clandestin et

même plus généralement de tout individu qui part à la recherche d'une vie meilleure.

7. La chute du premier article synthétise l'opinion positive de la journaliste sur le film. Selon elle, ce film refuse d'être «moralisateur», il a une portée universelle («au-delà de la dénonciation»), il rend compte avec lucidité («lucide» est un terme à expliquer aux élèves) de la cruauté («cruel») du monde présent, il est impartial («n'accuse personne») mais émouvant («touche... »).

La chute du second article témoigne de l'opinion nuancée de son auteur. L'avant-dernière phrase justifie un jugement négatif : «le propos devient confus [...]». Mais la dernière phrase est plus positive : «acteurs éclatants, révélant les limites de chacun face à l'autre».

8. et 9. *Réponses personnelles des élèves.*
Pas de corrigé type.

Lecture AUTRE ÉPOQUE, AUTRE QUÊTE MANUEL P. 54-55

Problématique de lecture

«Les désirs de Cal, le héros du roman et du film *À l'Est d'Éden*, correspondent-ils à ceux d'Elias... et aux vôtres?»

Commentaires

La dernière séance de lecture à propos du film *Éden à l'Ouest* peut être approchée comme un prolongement, voire un «contrepoint» à l'étude de l'œuvre cinématographique de Costa-Gavras. En effet, si l'évocation des œuvres de John Steinbeck et d'Elia Kazan n'est absolument pas indispensable à la compréhension du film

de Costa-Gavras, elle permettra cependant aux élèves de mieux saisir en quoi le contexte historique, géographique et culturel influe sur la nature de toute quête identitaire et, par conséquent, de se questionner eux-mêmes sur leurs propres rêves. Cette séance abordera en outre une nouvelle notion littéraire du programme, à savoir le récit de filiation, puisque le roman de John Steinbeck et le film d'Elia Kazan racontent les rapports entre un père et ses deux fils. Le thème de la filiation sera ensuite développé dans les deux séances suivantes où seront évoqués deux autres récits de filiation : l'un autobiographique (*Origines* d'Amin Maalouf), l'autre théâtral (*Marius* de Marcel Pagnol).

Remarque : le film d'Elia Kazan est probablement trop long pour être projeté durant les heures de cours mais il est vivement conseillé d'associer à l'analyse de la scène du roman la projection de la séquence cinématographique correspondante.

L'histoire d'À l'Est d'Éden

Dans les quatre parties du roman de John Steinbeck, le lecteur suit de génération en génération deux familles, les Hamilton et les Trask, qui vivent en Californie, dans la vallée de La Salinas, une véritable terre promise pour les émigrés de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle. Samuel Hamilton est un Irlandais qui a émigré aux États-Unis. Père d'une famille nombreuse, il est aussi l'ami d'Adam Trask. Ce dernier a pour épouse une très belle jeune femme qui tente, après avoir accouché de jumeaux, de l'assassiner. Elle s'enfuit et travaille dans une maison close. Adam Trask, très déprimé, néglige un temps ses enfants qui sont élevés par un domestique chinois plein de sagesse, Lee. Puis il s'attache à nouveau à eux, surtout à Aron, qui lui ressemble, alors que son autre fils, Cal, recherche désespérément l'amour de son père et de sa mère. Le film d'Elia Kazan exploite seulement la quatrième partie du roman, lorsque Cal

Trask part à la recherche de sa mère, dont on lui a toujours dit qu'elle était morte et qu'il retrouve en tant que «patronne» d'une maison de prostituées.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- «Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit et une image.»

Cette séance pourrait en outre permettre d'aborder certaines capacités de l'objet d'étude 2 : «Au ^{xx}e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts.»

- «Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation.»
- «Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles.»

CONNAISSANCES

- Les «récits de filiation» de fiction.
- «Lexique : individuel/collectif/singulier.»
- «Lexique du comportement, du jugement et des valeurs.»

ATTITUDES

- «Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres.»
- «S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle.»

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des supports

- **Lancement. Cours dialogué**
 - L'enseignant présente le romancier et le réalisateur puis résume l'intrigue (voir l'encadré ci-dessus).
 - Il fait lire le paratexte par un élève en explicitant les termes que les élèves ne connaîtraient pas : «récit biblique»? «lutte fratricide»? «Genèse»?

- Il lit ensuite de manière expressive l'extrait proposé.

- **Nouvelle lecture silencieuse du texte par les élèves. Recherches personnelles**
 - Travail individuel des élèves qui répondent, par écrit, aux questions 1 et 3.

- **Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué**
 - Le professeur interroge nommément deux élèves, attendant de leur part une réponse orale structurée.
 - Il note, sous leur dictée, les points que les élèves jugent importants : on inverse ainsi la relation habituelle entre enseignant et enseigné!
 - Il questionne l'ensemble de la classe sur la justesse ou non des réponses, les améliore éventuellement avec l'aide des élèves qui corrigent leurs propres réponses.

- **Projection de la séquence du film ou, à défaut, analyse de l'image et confrontation avec les indications scéniques du roman**

Après avoir regardé l'extrait du film, les élèves répondent par écrit à la question 2. Un bilan collectif est élaboré. Le professeur peut surligner sur transparent ou au TNI les expressions significatives du texte.

- **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 :

Cal, le héros du roman et du film À l'Est d'Éden, est, comme Elias, le héros du film Éden à l'Ouest, jeune et insatisfait de sa vie. Mais sa «quête» n'est pas économique. Il ne s'agit pas, pour lui, d'améliorer ses conditions de vie. Poussé par un fort désir de reconnaissance paternelle, il recherche en vain l'amour de son père qu'il croit réservé uniquement à son frère jumeau.

On laissera ensuite les élèves libres d'exprimer (ou non) leurs propres avis.

Éléments de correction

1. Le père et le fils s'affrontent à propos du cadeau que le jeune homme a remis à son père. Il s'agit d'une somme d'argent que Cal a gagné honnêtement et qu'il veut remettre à son père afin de dédommager ce dernier de ce qu'il a perdu en voulant transporter des laitues réfrigérées. Cal veut donc « acheter » l'amour de son père, même s'il croit agir généreusement. Or, selon Adam Trask, ce sentiment n'est pas monnayable. Les valeurs du père ne sont pas fondées sur la réussite financière mais sur la « fierté de son travail » et « la joie... de progresser ».

2. Pour répondre à cette question, on invitera les élèves à relever dans l'extrait ce qui concerne le décor, les accessoires, les costumes, les mimiques, la gestuelle des personnages, les intonations de leur voix, les silences entre les répliques... Cette étude se fera préalablement à la projection de la séquence du film.

Voici quelques citations qui représentent des indications scéniques :

« Lorsqu'il eut fini sa tranche de gâteau » ;
« Cal fouilla dans sa poche, en sortit le paquet enrubanné et le posa devant son père » ; « Adam était ravi » ; « Lentement, Cal passa les doigts sur les billets » ; « Sa voix semblait venir de très loin » ; « Cal avala sa salive » ; « Adam releva lentement sa tête » ; « Adam remit les billets en ordre, égalisa les coins, et refit le paquet. Il jeta un regard désespéré à Lee » ; « Une chape de plombe s'appesantit sur lui » ; « Volés ? hurla Cal » ; « Son père mit longtemps à répondre » ; « Cal avait les yeux fixés droit devant lui » ; « il ne quitta pas des yeux les lèvres de son père » ; « il leva légèrement les paupières... ».

Ensuite, le professeur projette la scène du film et fait observer les points communs et

les différences. L'enseignant peut aussi, s'il le souhaite, analyser la nature des plans, les champs et contre-champs, l'éclairage, la bande sonore...

Les élèves constateront que Kazan a été très fidèle à l'extrait du roman jusque dans les dialogues.

3. et 4. La quête d'identité de Cal diffère de celle d'Elias. Le héros de Steinbeck n'a jamais connu sa mère et souffre de l'indifférence de son père. Il est en quête de l'amour paternel et souhaite être reconnu, à l'instar de son frère, comme un bon fils.

Elias, en revanche, cherche son « Éden », c'est-à-dire un lieu où il pourra travailler et ne plus vivre dans la misère.

La fiche-bac œuvre longue permettra aux élèves de synthétiser les recherches menées durant la séquence. Elle pourra aussi les aider à réussir l'épreuve de contrôle (voir les pages 206 à 213 du manuel).

Langue LA CONCESSION DANS UNE ARGUMENTATION MANUEL P. 56-57

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Les procédés de la concession.

Conseils pédagogiques

- Pour exploiter les supports 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, on invitera les élèves, à l'aide des questions de recherche, à observer et interpréter les marques textuelles de la concession dans une argumentation. Pour leur permettre de mieux en comprendre la valeur, un extrait d'un roman de filiation précède le courrier fictif du lecteur. Ainsi les élèves poursuivront-ils aussi, par l'intermédiaire de cette séance de langue, leur analyse sur des récits de filiation. C'est également pour cela qu'un autre support des exercices consiste en un extrait de la pièce de Marcel Pagnol, *Marius*, qui développe aussi le thème de la filiation, traitée cette fois-ci de manière positive et non pas négativement comme dans l'extrait du roman *Falaises* d'Olivier Adam. Nous espérons enfin que les élèves seront sensibles à toute la tendresse qui se dégage de la relation père/fils dans la photographie d'une des scènes de l'adaptation cinématographique de la pièce de Pagnol.

Le professeur pourra projeter, s'il le souhaite, les deux supports. 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 pages d'exercices du manuel, ceux-ci sont conçus de manière progressive : classification, analyse, 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 pour objectif de mieux faire cerner par les élèves les différents sens du mot « concession ». Il n'est

pas sûr que les significations de ce terme soient connues, même en classe de terminale.

Le deuxième exercice permet d'analyser les valeurs de la concession dans une argumentation. La concession sous-tend en effet une démarche qui n'est pas spontanément familière aux élèves car, derrière l'identification et l'analyse des marques de la concession dans une argumentation, se cachent d'autres enjeux : celui de l'acceptation du discours de l'autre, voire sa « récupération » pour mieux s'y opposer ensuite.

Le troisième exercice est un exercice de création puisqu'on demande aux élèves d'imaginer la tirade du père de Marius lorsque celui-ci lui annonce son désir de partir. On peut imaginer qu'un père, pour mieux convaincre son fils de rester, fera un temps semblant d'accepter ses motivations pour mieux les contredire ensuite.

Éléments de correction

Recherches

1. Dans le récit de filiation, l'expression répétée est : « Il ne fallait jamais ». Cette répétition anaphorique insiste sur l'omniprésence des interdictions paternelles dans la vie des enfants.

2. L'attitude du père est très autoritaire, voire dictatoriale. Elle peut s'expliquer par son veuvage, mais elle reste pas moins inacceptable. Ses enfants lui rappellent peut-être son épouse perdue et il souhaiterait, selon les termes du narrateur, les voir « morts et empaillés ».

3. L'auteur du courrier dit que « personne n'a le droit d'imposer à l'autre sa souffrance ».

4. Les concessions que le lecteur fait au père sont les suivantes :

– « Il est vrai que perdre sa femme est une douleur insupportable... » ;

– «Il peut certes être difficile d’entendre rire et jouer autour de soi...».

5. Les mots annonçant la concession sont surlignés en vert. «Il est vrai que» est une tournure verbale ou périphrase; «certes» est un adverbe.

6. «Mais» est un connecteur d’opposition. Il introduit la réfutation des deux concessions précédentes et la thèse soutenue par l’auteur du courrier.

Exercices

1. Enrichissement lexical

Mots de la même famille	Mots de sens voisin	Mots de sens différent
Conciliation, concéder	Compromis, consensus, arrangement, négociation, rapprochement, trouver un terrain d’entente, arbitrer	Cession, accord, pacte, se mettre d’accord

2. Analyse d’une argumentation

a. La thèse soutenue par l’auteur du texte est la suivante : la famille est un « rempart protecteur » face aux difficultés de la vie.

b.

Arguments qui expriment une concession	Arguments qui défendent la thèse soutenue
Certes (adverbe : concession) des tensions existent entre les parents et les enfants. Il est vrai (tournure verbale : concession) aussi que certains parents écoutent insuffisamment leurs enfants. Même si (conjonction de subordination : concession) les rencontres parents/ enfants sont rares.	Cependant (adverbe : opposition) le cocon familial reste un refuge. Pourtant (adverbe : opposition), elles sont indispensables à l’équilibre de tous.

c. Ces concessions donnent l’impression d’une argumentation raisonnée au cours de laquelle l’auteur semble peser le pour et le contre et prendre en compte les arguments qu’on pourrait lui opposer.

3. À vos concessions!

Écriture d’invention des élèves. Pas de corrigé type. Le professeur veillera cependant à ce que l’argumentation du père de Marius présente au moins deux concessions.

À l’écrit
DÉLIBÉRER
SUR DES CHOIX DE VIE
MANUEL P. 58-59

Commentaires

La délibération est un type d’écrit argumentatif que la plupart des élèves qui arrivent en classe de terminale ne maîtrisent pas encore totalement. Elle représente la forme d’argumentation la plus complexe et c’est pourquoi il est conseillé de l’étudier après les deux autres types d’écrits argumentatifs cités dans le programme : la démonstration et la réfutation.

La délibération induit en effet une situation d’argumentation particulière : l’argumentateur énonce deux argumentaires opposés avant de formuler son propre choix. Il faut donc que le sujet de la délibération retenu invite à la fois à un choix et à une prise de décision qui aient du sens pour les élèves.

Aussi, pour cette séance d’écriture, avons-nous choisi un thème qui soulève un dilemme (autre terme à expliquer) auquel les élèves pourront être confrontés dans leur future vie d’adulte : choisir ou non de quitter sa famille en cas de proposition d’emploi intéressante à l’étranger. On retrouvera aussi, au détour de ce sujet, les thématiques du voyage, de la découverte de l’autre et de la filiation qu’il convient de traiter dans l’objet d’étude « Identité et diversité ».

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Comprendre comment une œuvre met en tension les expériences individuelles et les questions collectives. »
- « Rédiger une argumentation de type délibératif (thèse, antithèse, choix personnel). »

CONNAISSANCES

- Les marques de la concession.
- Les modalisateurs de jugement.
- Lexique usuel : individuel/singulier/collectif.
- Thèse/antithèse.

ATTITUDES

- « Être sensible aux échos et aux interférences entre soi et les autres. »
- « S'intéresser à l'expérience d'autrui comme élément de l'expérience universelle. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

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

- rédiger une délibération sur la question suivante : « Faut-il partir ou rester si une offre intéressante d'emploi à l'étranger se présente ? » ;
- prévoir environ quarante lignes ;
- prendre en compte les textes des deux auteurs ;
- s'aider de la démarche.

• Observations de la démarche proposée

Le professeur peut 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, 3 et 4 pour construire des critères d'évaluation du devoir, voire les enrichir. Il peut, à partir de ces mêmes rubriques, élaborer ces items avec les élèves avant qu'ils ne commencent à rédiger.

**En question
DOIT-ON RENONCER
AUX SPÉCIFICITÉS DE SA
CULTURE POUR S'INTÉGRER
DANS LA SOCIÉTÉ ?
MANUEL P. 60-61**

Objectifs

Cette séance « En question », comme celles de l'ensemble du manuel, vise différents objectifs :

- faire le point sur ce qui a été étudié dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence ;
- 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 différentes œuvres qui posent le problème bien actuel de l'intégration sociale de personnes d'origine culturelle différente.

Il faudrait préalablement faire émerger les réponses spontanées des élèves à la

question posée. On peut supposer, de prime abord, que les avis seront partagés...

Les élèves pourront ensuite se répartir l'étude des différents documents car l'analyse successive de chacun d'eux menée collectivement prendrait trop de temps. La synthèse, en revanche, sera rédigée par l'ensemble de la classe sous la forme d'un cours dialogué après que les élèves ont rendu compte de leurs recherches.

En revanche, dans le cadre d'une séance d'accompagnement personnalisé destinée à des élèves visant une entrée en BTS, il serait possible de demander à chaque élève d'analyser l'ensemble des documents puis d'en rédiger la synthèse qui serait ensuite retravaillée avec l'aide du professeur.

Éléments de correction

Analysez

1. Le premier texte permet de réfléchir au sens du mot « culture » présent dans la question.

Dans la définition proposée, le respect de la culture d'un individu est essentiel à sa vie car la culture représente « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances ».

On s'assurera que tous les termes soulignés sont bien compris des élèves et on leur demandera de les illustrer par des exemples précis. Ainsi ce texte bouleversera-t-il peut-être leurs représentations habituelles sur la culture : un supplément d'âme parfois inutile, sans lien avec la vie concrète de chaque jour.

2. Le deuxième texte permet de s'interroger sur la signification du verbe « s'in-

tégrer », autre terme clé de la question posée.

Selon l'extrait du site officiel du Haut conseil à l'intégration, lorsqu'une personne d'origine étrangère est assimilée dans la société du pays d'accueil, elle a en quelque sorte renié ses différences culturelles et adopté totalement la culture de l'autre. En revanche, une personne d'origine étrangère qui s'est intégrée n'a pas totalement renié son identité culturelle : elle peut pratiquer sa religion, parler sa langue, s'habiller et manger selon les coutumes de son pays d'origine, à condition que ces pratiques ne nuisent pas à l'ensemble de la collectivité. Une citation du texte est significative : « L'intégration n'est pas l'assimilation : elle ne vise pas à réduire les différences. »

L'auteur du texte opère également une distinction entre « intégration » et « insertion » : « L'intégration n'est pas non plus l'insertion car elle ne se limite pas à aider les individus à atteindre des standards socio-économiques. » Ainsi, selon l'auteur, l'insertion est uniquement sociale. L'intégration, en revanche, outre l'insertion sociale qui est un prérequis indispensable, est aussi culturelle et permet à un individu d'afficher ostensiblement sa double appartenance à sa culture d'origine et à celle du pays d'accueil.

Ce texte un peu difficile pourra être confié à des élèves ayant déjà acquis des capacités d'abstraction certaines. Son étude est cependant incontournable pour comprendre la question posée.

3. Les deux photographies visent à donner des exemples concrets d'intégration, c'est-à-dire de l'affirmation d'une forme de diversité culturelle.

La première image montre en effet un défilé du Nouvel An chinois à Paris. Les personnes qui défilent portent les costumes traditionnels revêtus à cette occasion. La seconde photographie donne à voir un étalage d'épices indiennes. Les

domaines de ces exemples concernent donc les fêtes traditionnelles et la cuisine. Dans ces deux cas, il ne s'agit certes que d'une « vitrine » de l'intégration et il faudrait par exemple questionner les participants du défilé chinois pour savoir si eux-mêmes se sentent intégrés ou non. Il y a fort à parier que les réponses varieraient d'une personne à l'autre. Mais la présence ostensible de cette diversité culturelle au sein de la capitale française témoigne d'une certaine forme d'intégration de différentes cultures, même si ces deux exemples sont limités.

4. L'extrait du récit est un autre exemple d'intégration dans la diversité... En effet, la narratrice est tiraillée par un « combat » d'odeurs : celle, bien française, de la baguette et celle des épices de sa terre d'origine. Pour preuve, le champ lexical suivant : « l'odeur de la baguette... le disputait... aux senteurs piquantes... », « Elle entraînait [l'odeur de la baguette] sans hésiter... », « Elle marquait un temps d'arrêt... », « un peu de sa force se diluait... », « Dans ses derniers sursauts de témérité... ».

Mais l'issue du combat est significative. La narratrice se laisse envahir à nouveau par l'odeur des épices de son enfance, comme pour affirmer métaphoriquement que l'on n'oublie jamais ses racines : « Vaincue, j'expirais bruyamment et laissais les épices de ma terre d'origine prendre possession de moi. » Cette conclusion pourra aussi être discutée avec les élèves. L'intégration n'est pas un renoncement à ses racines qui perdurent, malgré tout, en chacun.

5. Erratum : faute de place, le document 6 a été supprimé. Les élèves ne travailleront donc que sur le document 5.

Le dernier texte du corpus, comme son titre l'indique, a pour but de faire réfléchir les élèves sur les « conditions d'une bonne intégration ».

Pour y parvenir, il faut en effet lever certains obstacles cités dans l'extrait de l'article :

- accepter « l'altérité » (exploiter avec les élèves la note explicative);
- refuser que l'autre soit « stigmatisé » (exploiter aussi la note);
- refuser qu'il soit désigné comme « la cause de tous les maux » que traverse le pays;
- refuser qu'il soit désigné comme celui « qui met à mal la pureté du groupe »;
- exiger qu'il soit reconnu « comme une richesse et non comme un handicap ».

Ce texte permet donc de faire le point sur les conditions réelles d'une intégration réussie, qui ne peut uniquement dépendre de l'acceptation conjointe de la culture d'autrui et de ses spécificités culturelles. Elle ne résulte pas seulement de la volonté de l'émigré mais aussi de la société du pays d'accueil. Il faut en effet que le pays d'accueil ne fasse pas de l'étranger un bouc émissaire pour des raisons économiques (chômage) ou idéologiques (racisme). Une intégration réussie passe enfin par une politique nationale d'insertion sociale qui assure à chacun un toit et un travail.

Synthétisez et commentez

On peut espérer que, à l'issue de l'étude des documents, les élèves répondront par la négative à la question posée dans le titre de la séance. Mais quelle que soit la nature de leur réponse, ils devront l'exprimer explicitement car elle représente la thèse qu'ils devront démontrer en s'appuyant sur les divers documents étudiés.

Quelques propositions pour le plan de l'argumentation :

- Introduction : reformuler la question posée dans le titre de la séquence.
- Premier paragraphe : définir en quoi le respect de la culture d'un individu est fondamental dans la construction de son identité (doc. 1).
- Deuxième paragraphe : présenter les deux attitudes que peut adopter un « étranger » lorsqu'il arrive dans le pays où il entend s'installer : s'assimiler ou s'intégrer (doc. 3).

- Troisième paragraphe : choisir l'attitude qui permettra, selon l'élève, de mieux vivre dans le pays d'accueil. Donner des exemples d'intégration (doc. 2 et 4). Montrer que cette intégration impose aussi des contraintes aux populations du pays d'accueil (doc. 5).
- Conclusion : répondre clairement à la question posée dans l'introduction.

**Histoire des arts
MUSIQUES DU MONDE :
REVENDEICATIONS
IDENTITAIRES ET
MÉTISSAGES CULTURELS
MANUEL P. 64-65**

Commentaires

L'enseignement d'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 xx^e siècle qui est abordé en classe de terminale et la thématique retenue pour cette séance est « Arts, société, culture ». Elle concerne plus particulièrement le domaine des arts du spectacle vivant, à savoir la musique.

L'intitulé de l'objet d'étude « Identité et diversité » encourage explicitement l'étude d'œuvres artistiques qui témoignent à la fois de revendications identitaires et de métissages culturels. Comme des œuvres cinématographiques et littéraires ont déjà été étudiées dans la séquence, nous avons souhaité explorer autour de cette thématique un autre mode d'expression auquel, du reste, les élèves sont particulièrement sensibles : la musique. De plus, les genres musicaux étudiés, de la musique traditionnelle malienne et du blues au reggae en passant par le rap, devraient être connus des élèves et donc les intéresser.

Il serait souhaitable que ces séances d'histoire des arts ne soient pas vécues par les élèves de manière trop scolaire et incitent surtout à un travail autonome. Les questions sur les documents ont en effet pour but de susciter le débat entre les élèves, d'inciter à d'autres recherches documentaires et de contribuer à la réalisation d'un portfolio artistique papier ou numérique, production préconisée dans le programme « Histoire des arts ».

Éléments de correction

Première approche

1. Le blues est né à la fin du xix^e siècle dans les États du Sud des États-Unis (Mississippi, Louisiane...), dans la communauté des esclaves travaillant dans les plantations. Le chant était fondé sur « un jeu de questions/réponses » et accompagné instrumentalement par une guitare et un harmonica.

2. Cette musique tire ses origines du Mali puisque les esclaves des colons blancs étaient originaires d'Afrique. Ainsi des danses et des chants africains se sont-ils métissés avec la musique des Noirs américains.

3. Travail personnel des élèves. Pas de corrigé. Le professeur pourra toutefois faire écouter à l'ensemble de la classe certains morceaux qu'il est possible d'enregistrer, si abonnement.

Seconde approche

1. Le rap a pour origine la musique africaine, le blues et le reggae.

2. Le rap porte des revendications sociales car il est né lors de « la débâcle économique et sociale subie par les milieux urbains de la population africaine et hispanique » aux États-Unis. Il s'inscrit aussi dans le mouvement culturel urbain de

contestation représenté par le hip-hop. Le rap est l'expression musicale du hip-hop. On pourrait demander à un groupe d'élèves intéressés par le sujet de présenter un exposé sur toutes les facettes de la culture hip-hop.

3. Le rap est musicalement moderne car les rappeurs n'ont pas recours à « l'instrumentalisation traditionnelle ». Ce pourrait être un autre sujet de recherche et d'exposé pour les élèves : les caractéristiques du rap (textes et musiques).

Il serait aussi possible de faire travailler un autre groupe d'élèves sur le reggae : son leader charismatique, ses fondements idéologiques et religieux, son espace géographique, son rayonnement international passé et présent, etc.

Synthétiser

Les mouvements musicaux du blues, du reggae et du rap trouvent leurs origines chez les populations noires d'Afrique ou de Jamaïque. En intégrant certaines des composantes de la musique traditionnelle africaine, ces mouvements ont permis à des communautés opprimées (les esclaves des plantations dès le XVIII^e siècle ou les habitants des ghettos américains d'aujourd'hui) de se construire une culture commune métissée (terme à expliciter) afin de protester contre leurs conditions de vie difficiles et d'affirmer leurs spécificités identitaires.

Objet d'étude

Au xx^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts

Séquence 4

- Interrogation du programme. En quoi le xx^e siècle a-t-il modelé l'homme moderne ?

DOMINANTE Titre de la séance <i>Problématique</i>	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et <i>connaissances</i>
LECTURE Les sciences humaines dans la littérature et les arts <ul style="list-style-type: none"> • <i>En quoi le xx^e siècle a-t-il modelé l'homme moderne ?</i> Manuel : p. 68-69 • Guide : p. 67	<ul style="list-style-type: none"> • Étudier trois œuvres d'art • Définir les trois sciences humaines au programme : psychanalyse, ethnographie et sociologie • Commencer à évaluer l'influence des sciences humaines sur la littérature et les arts au xx^e siècle
LECTURE Psychanalyse et expression de soi <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour raconter sa vie ou se peindre, qu'apporte, au xx^e siècle, la psychanalyse ?</i> Manuel : p. 70-71 • Guide : p. 69	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde • S'interroger sur la condition humaine • S'interroger sur le sens à donner à sa vie • <i>L'influence de la psychanalyse sur les arts</i>
LECTURE Ethnographie et découverte de l'autre <ul style="list-style-type: none"> • <i>Au xx^e siècle, avec les recherches des ethnologues, l'étranger est-il toujours un « primitif » et un « barbare » ?</i> Manuel : p. 72-73 • Guide : p. 73	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde • S'interroger sur la condition humaine • S'interroger sur le sens à donner à sa vie • <i>L'influence de l'ethnographie sur les arts</i>
LECTURE Sociologie et représentation artistique du réel <ul style="list-style-type: none"> • <i>De quelle manière, au xx^e siècle, les sociologues ont-ils influencé les univers imaginaires des romanciers et des peintres ?</i> Manuel : p. 74-75 • Guide : p. 77	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde • Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles • S'interroger sur la condition humaine et sur le sens à donner à sa vie • <i>L'influence de la sociologie sur les arts</i>
LEXIQUE Autour des mots « nature », « culture » et « société » <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour comprendre les différents sens des mots et bien les utiliser</i> Manuel : p. 76-77 • Guide : p. 80	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lexique : nature, culture, société</i>
À L'ORAL Débattre du besoin d'autrui Manuel : p. 78-79 • Guide : p. 84	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde • Organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'oral
EN QUESTION En quoi le xx^e siècle a-t-il modelé l'homme moderne ? Manuel : p. 80-81 • Guide : p. 85	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde • Débattre autour d'une des trois interrogations du programme • Se préparer progressivement à la synthèse et au commentaire de documents
ÉVALUATION Pour le Bac pro Manuel : p. 84-85 • Guide : p. 89	<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

Les sciences humaines dans la littérature et les arts

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** S’interroger sur la condition humaine. Avoir de la curiosité pour le débat d’idées. S’interroger sur le sens à donner à sa vie.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES	
<ul style="list-style-type: none"> Frida Kahlo, <i>Les Deux Fridas</i>, 1939 Emil Nolde, <i>Homme, femme et chat</i>, 1912 Duane Hanson, <i>Tourists II</i>, 1988 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture d’images et oral spontané <ul style="list-style-type: none"> Confronter son interprétation des œuvres à celles de la classe Définir la psychanalyse, l’ethnographie et la sociologie Commencer à définir l’identité de l’homme moderne du xx^e siècle 	
<ul style="list-style-type: none"> Extrait de Charles Juliet, <i>Lambeaux</i>, 1995 Extrait de Sigmund Freud, <i>Introduction à la psychanalyse</i>, 1916 Autoportrait de Jean-Michel Basquiat, 1981 	<ul style="list-style-type: none"> Lectures analytique et documentaire <ul style="list-style-type: none"> Analyser le texte de Juliet en prenant en compte le <u>lexique</u> et la <u>langue</u> Confronter la démarche de Juliet au traitement psychanalytique de Freud Lecture d’image <ul style="list-style-type: none"> Analyser l’autoportrait et le mettre en relation avec les textes Écrit de travail et d’argumentation <ul style="list-style-type: none"> Justifier l’intérêt de l’expression de soi pour l’individu 	
<ul style="list-style-type: none"> Extrait de Claude Lévi-Strauss, <i>Race et histoire</i>, 1987 Extrait de Maureen Murphy, article « Primitivisme » du <i>Dictionnaire mondial des images</i>, 2006 Louis Perrois, photographie d’une relique symbolique sculptée vers 1900 Henry Moore, <i>Three Standing Figures</i>, sculpture de 1953 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> Analyser le texte de Claude Lévi-Strauss en prenant en compte le <u>lexique</u> et la <u>langue</u> afin de répondre à la problématique de la séance Lecture documentaire et lecture d’image <ul style="list-style-type: none"> Définir l’art moderne et le dialogue interculturel Écrit de travail et oral <ul style="list-style-type: none"> Faire une recherche et un exposé sur le métissage culturel 	
<ul style="list-style-type: none"> Extrait de Georges Perec, <i>Les Choses</i>, 1965 David Hockney, <i>Mr and Mrs Clark and Percy</i>, tableau de 1971 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> Analyser le texte de Georges Perec en prenant en compte le <u>lexique</u> et la <u>langue</u> afin de mettre en lumière son intérêt sociologique Lecture d’image Écrit d’argumentation (justification) <ul style="list-style-type: none"> Justifier sa position face à une affirmation de sociologues 	
<ul style="list-style-type: none"> Extrait de Bronislaw Malinowski, <i>La Sexualité et sa répression dans les sociétés primitives</i>, 1932 Citations à discuter sur nature/culture Couverture de magazine sur les peuples de Papouasie 	<ul style="list-style-type: none"> Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> Construire des mots dérivés Chercher des intrus Opposer « nature » et « culture » 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en contexte À l’oral, discuter une citation Exploiter les notions étudiées
<ul style="list-style-type: none"> Critique et affiche du film de Sean Penn <i>Into the Wild</i>, 2007 Citations Extrait de Claude Roy, <i>Moi je</i>, 1969 Illustration 	<ul style="list-style-type: none"> Écrit argumentatif en vue de débattre <ul style="list-style-type: none"> Rédiger des arguments autour de questions sur le besoin d’autrui Oral spontané et préparé <ul style="list-style-type: none"> Animation et participation au débat 	
<ul style="list-style-type: none"> Extrait d’André Gide, <i>Feuilles d’automne</i>, 1949 Article de Jacques Chastenet, <i>Le Figaro littéraire</i>, 1961 Texte d’Arthur Koestler Photographie des sculptures de George Segal Photographie de <i>Nana danseuse (jaune)</i> de Niki de Saint Phalle, 1995 Extrait de Simone de Beauvoir, <i>Le Deuxième Sexe</i>, 1949 Extrait de B. Latour, <i>Nous n’avons jamais été modernes</i>, 1997 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> Échanger sur la documentation à partir des questions « Analysez » Écrit de travail <ul style="list-style-type: none"> Rédiger une réponse écrite aux questions Oral préparé <ul style="list-style-type: none"> Restituer le travail d’analyse 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"> Extrait de L.F. Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i>, 1932 Fresque de Diego Rivera, 1932 Extrait de Gaston Berger, <i>Le Monde en devenir</i>, 1959 	<ul style="list-style-type: none"> Présenter le corpus et répondre à des questions d’analyse et d’interprétation Argumenter son point de vue par écrit sur les rapports au réel des œuvres d’art ou sur la production de rêve et d’imaginaire 	

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Ce dossier, à dominante artistique, propose une approche du monde et de soi par la médiation des arts et de la littérature. Il permet à l'élève de se confronter avec les idées, les valeurs, les sentiments qui ont marqué la pensée du ^{xx}e siècle et dont hérite le ^{xxi}e siècle. Les sciences humaines constituent l'angle d'attaque de la réflexion menée dans la séquence.

En effet, comme les scientifiques et les philosophes, les artistes et les écrivains se donnent pour tâche de construire une représentation de l'homme et du monde. Dans leur démarche, ils sont influencés par les systèmes de pensée contemporains. Au ^{xx}e siècle, les sciences humaines, en plein essor, ont ainsi renouvelé l'inspiration des artistes.

Le dossier vise donc à retracer un moment de l'histoire de la pensée et des sciences, à s'interroger sur la notion d'humanité et à définir l'homme moderne, figure qui émerge dès la fin du ^{xix}e siècle et s'étend jusqu'à la fin du ^{xx}e siècle. Cette expression doit être bien entendu comprise dans son sens générique : l'homme et la femme modernes.

On s'attachera à faire comprendre à l'élève que l'homme ne cesse de s'interroger sur lui-même et sur le monde dans lequel il s'inscrit. Cette quête de sens a d'abord pris la forme, dans l'Antiquité, de récits mythologiques. Puis, d'Aristote aux neurosciences, se sont succédé diverses définitions de l'homme et de son rapport au monde. Ainsi, au fil des siècles, s'est construite l'histoire de l'humanité. Avec ce dossier, l'élève accède à une partie récente de cette histoire, qui le concerne encore aujourd'hui. Il retiendra que, né du structuralisme, l'homme moderne est un objet de science, déterminé par sa culture et son passé, et lié à son milieu.

Ce n'est pas un courant précis qui est étudié ici, car le ^{xx}e siècle a favorisé l'exploration de nouvelles formes artistiques et a donné naissance à des mouvements diversifiés, en rupture avec les normes esthétiques héritées du passé, conformément au concept de modernité. On étudiera donc des représentations variées de l'homme moderne et du monde, car, loin de proposer des modèles à suivre, l'homme moderne souhaite se libérer des canons et des carcans.

Trois corpus, fidèles à l'esprit de l'épreuve du baccalauréat, illustrent chacun une science humaine et proposent à la fois des textes (essai ou roman) et une œuvre artistique (peinture ou sculpture). Ces corpus étudient trois entités présentées dans un ordre précis : moi (rapport à soi / psychanalyse), l'autre (découverte de l'autre / ethnographie), le monde (mutations sociales / sociologie). Chaque corpus, qui peut être abordé comme un groupement de textes et d'images, fait l'objet d'une séance de deux heures minimum, éventuellement prolongée par un travail de recherche ou d'écriture à la maison.

La séance de lexique, portant sur les concepts de « nature », « culture » et « société », apporte un éclairage sur les œuvres étudiées et prépare au débat sur le besoin que l'on a d'autrui.

Enfin, les pages « En question » proposent une synthèse sur les bouleversements techniques, politiques et sociaux du ^{xx}e siècle qui ont contribué, parallèlement à l'influence des sciences humaines, à l'émergence de l'homme moderne.

Ainsi, à l'occasion de ce dossier, l'élève s'interroge sur lui-même, sur ses rapports aux autres et sur sa place dans la société. Il réfléchit sur le sens à donner à sa vie et se fait « chercheur de lui-même ».

Visions successives de l'homme et du monde dans la société occidentale

Vision antique

Aristote, philosophe de l'Antiquité (iv^e siècle av. J.-C.), définit l'homme comme un être faisant partie de la nature, mais doté de raison : un « **animal rationnel** ». Dans cette conception de l'humanité, la loi de la nature prime et la distinction entre dominants et dominés existe, de sorte que l'esclavage et la colonisation, par exemple, sont naturels.

Vision classique

Les découvertes de Galilée et de Newton donnent naissance à un nouveau rapport au réel. Le monde est vu sous le modèle des mathématiques. **Descartes** (1596-1650) définit l'homme comme l'union entre une âme et un corps : « **une substance pensante unie à un corps** ». L'homme domine la nature grâce au progrès des sciences ; néanmoins, cette maîtrise de la nature est issue de Dieu.

Vision moderne

Le structuralisme, fondement des nouvelles sciences humaines du xx^e siècle, crée une nouvelle approche. L'homme, qui se croyait libre, ne serait pas maître de ses pensées, mais serait au contraire le fruit de différents facteurs qui expliquent son comportement. Ses actions se justifient par le **déterminisme social, culturel et génétique**. Objet de science, **l'homme n'est pas sujet** de sa vie **mais objet de structures logiques**. Il s'éloigne de la nature, se définit comme un être de culture. Les sciences de l'homme sont elles aussi séparées des sciences de la nature.

Vision contemporaine

Les **neurosciences**, en plein essor à la fin du xx^e siècle, expliquent les pensées et les actions humaines par le fonctionnement du cerveau. L'homme est appréhendé comme un animal, un vivant comme les autres. Les pensées et les sentiments de cet **homme neuronal** naturellement déterminé seraient réduits à des mécanismes biologiques.

L'homme, être complexe, difficile à définir, est sans doute une combinaison de ces diverses composantes.

Ouverture

MANUEL P. 68-69

Commentaires

Cette double page de lancement a pour but de confronter d'emblée les élèves à des œuvres du xx^e siècle caractéristiques de l'influence des trois sciences humaines au programme. Elle vise également à brosser le portrait d'un homme moderne qui s'interroge sur son intériorité (à l'aide de la psychanalyse), sur l'autre et sa culture (par le biais de l'ethnographie), sur sa place dans la société qui le modèle (avec l'éclairage des études sociologiques). On se demandera ensuite en quoi ces œuvres, qui témoignent d'un individu et d'une société en mutation, sont également novatrices sur le plan artistique.

Conseils pédagogiques

Le professeur peut choisir de lancer la séquence en exploitant rapidement chacune des trois illustrations de la double page. Celles-ci sont alors vidéo-projetées, sans être accompagnées de leurs citations. Les élèves réagissent face à ces figures humaines, puis proposent une interprétation. Ils lisent ensuite les courts textes explicatifs et relèvent dans les textes et les images les indices qui les amènent à saisir l'influence des sciences humaines dans les trois œuvres. On les invite alors à réfléchir sur l'interrogation représentant le fil rouge du dossier : « En quoi le xx^e siècle a-t-il modelé l'homme moderne ? »

Le professeur prendra un soin particulier à définir avec la classe, de façon simple, les

différentes sciences humaines dont s'inspirent les auteurs, car les élèves possèdent peu de connaissances dans ce domaine.

L'enseignant peut aussi préférer étudier avec la classe de façon approfondie une seule image et laisser les élèves analyser les deux autres en autonomie. Enfin, cette double page peut également constituer une séance à part entière, voire une séquence, menée conjointement avec le professeur d'art appliqué. Cette approche comporterait alors des recherches des élèves, individuelles ou en binômes, et aboutirait à des exposés.

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 de la rubrique guidant alors la réflexion collective de la classe.

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

- Les sciences humaines, ou sciences de l'homme, prennent celui-ci pour objet et étudient les rapports individuels et sociaux des êtres humains, leurs mentalités et leurs comportements, l'histoire et le fonctionnement des sociétés.

- **La psychanalyse** propose une nouvelle définition de l'homme : un être dont les actes sont guidés par son inconscient, ses fantasmes et ses pulsions exprimés dans ses rêves. La personnalité, selon Freud, se forme en refoulant en soi des situations traumatisantes vécues dans l'enfance. L'objet de la psychanalyse est le psychisme. Dans le tableau, symétrique, que Frida Kahlo (1907-1954) peint un an après son divorce d'avec Diego Rivera, on retrouve des thèmes liés à la psychanalyse : la souffrance psychique comme matériau artistique, l'exorcisation de difficultés conjugales et l'exploration d'une double

appartenance culturelle. Frida Kahlo était en effet *mestiza* (espagnole et indienne) par sa mère et européenne par son père.

Le tableau présente deux Fridas, l'une en bonne santé, l'autre souffrante. La Frida de droite, en robe indienne *tehuana*, est la Frida aimée. Elle tient à la main une amulette (le portrait de Diego Rivera enfant) reliée à son cœur par une veine. La Frida de gauche, espagnole, est la femme blessée; elle perd son sang qui macule sa robe de taches en forme de fleurs. Une veine relie les deux cœurs, suggérant que la Frida de droite s'évertue à maintenir en vie la Frida de gauche au cœur brisé.

@ En plus!

Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), est disponible, à propos du tableau de Frida Kahlo, une fiche d'analyse photocopiable et/ou projetable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran. Ainsi, outre les réponses aux questions posées dans la rubrique « Qu'en dites-vous? », l'analyse de cette œuvre emblématique permettra-t-elle aux élèves d'approfondir leurs connaissances sur les sciences humaines.

- **L'ethnographie**, née des récits de voyage et de la colonisation, est l'étude descriptive, sur le terrain, des cultures lointaines. Ses objets sont les mœurs et coutumes des populations dites « primitives ». Depuis la décolonisation, l'ethnographie étudie les groupes sociaux de nos sociétés urbaines : SDF, jeunes...

Peintre majeur de l'art moderne, père de l'expressionnisme, Emil Nolde (1867-1956) est fasciné par les collections d'art « primitif » du musée de Berlin, leur dimension symbolique et leur liberté plastique. Il peint avec sobriété l'humanité des indigènes.

- **La sociologie** est l'étude scientifique des phénomènes sociaux. Elle tente de définir des lois et des logiques sociales. Elle

s'intéresse aux processus de reproduction des comportements, affirmant que nous sommes conditionnés par le milieu dans lequel nous vivons : habitudes, croyances, goûts, rapport à l'art, connaissances, valeurs morales... Les objets de cette nouvelle science sont l'individu en collectivité, la société, les groupes sociaux. La sculpture de Duane Hanson (1925-1996) témoigne d'un des aspects du bouleversement économique et social du xx^e siècle : le tourisme de masse. Artiste engagé, Duane Hanson ne critique pas ouvertement la société de consommation mais se contente de reproduire la réalité. Pour ce faire, il effectue des moulages de silicone sur de vrais modèles, dans lesquels il coule du polyester. Une fois la sculpture terminée, il habille et équipe d'accessoires ses personnages hyperréalistes et les met en scène dans des poses caractéristiques.

@ En plus !

Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), est disponible, à propos des sculptures de Duane Hanson, une fiche d'analyse photocopiable et/ou projetable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran.

- Les connaissances nouvelles apportées par les sciences humaines et illustrées par les trois images sont :
 - pour la psychanalyse : la découverte de l'inconscient (défini comme un réservoir de forces pulsionnelles refoulées) et l'importance des traumatismes passés (Frida Kahlo);
 - pour l'ethnographie : la reconnaissance de la complexité des cultures dites « primitives », qui a permis l'intégration des canons artistiques de ces sociétés dans les créations occidentales (Emil Nolde);
 - pour la sociologie : la connaissance des lois qui régissent les groupes sociaux et leurs comportements. Ceux-ci deviennent

une source d'inspiration pour les artistes (Duane Hanson).

- L'homme moderne du xx^e siècle, éclairé par la psychanalyse qui l'amène à mieux se connaître, ose mettre à nu son psychisme. Les travaux des ethnographes rendent plus proches les cultures lointaines et redéfinissent la place de l'homme occidental. C'est la fin de l'ethnocentrisme : l'homme occidental moderne doit reconnaître humblement qu'il n'existe pas de culture supérieure et qu'il n'est qu'une espèce parmi d'autres. La sociologie explique dorénavant le comportement de l'individu et des groupes sociaux. L'homme moderne est prédéterminé, assujéti, conditionné.

Lecture PSYCHANALYSE ET EXPRESSION DE SOI Manuel P. 70-71

Problématique de lecture

Pour raconter sa vie ou se peindre, qu'apporte, au xx^e siècle, la psychanalyse ?

Commentaires

Ce premier corpus traite de l'influence de la psychanalyse dans l'expression de soi. Il vise à montrer comment, au xx^e siècle, les écrits du moi et l'autoportrait se sont enrichis sous l'influence des travaux de Sigmund Freud.

La conséquence la plus visible de l'influence de la psychanalyse sur la littérature est l'invention et le développement de nouvelles formes de récits intérieurs. En effet, la révélation de l'existence de l'inconscient remet désormais en cause l'autobiographie car son auteur ne peut plus prétendre à l'objectivité. Le pacte autobiographique est impossible : toute écriture

de soi est forcément une invention de soi. L'autobiographie post-moderne, nommée autofiction, consiste en une analyse lucide, construite par le canal de l'écriture et qui donne naissance à une vérité toute personnelle.

La séance vise à comprendre :

- les liens entre l'expression de soi et la création artistique;
- les spécificités des œuvres artistiques créées par des auteurs qui sont à la fois sujet et objet;
- le rôle de l'écriture et du langage dans la quête identitaire.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- «Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde.»

CONNAISSANCES

- «L'influence de nouvelles sciences humaines (psychanalyse) sur les arts».

ATTITUDES

- «S'interroger sur la condition humaine».
- «S'interroger sur le sens à donner à sa vie».

Conseils pédagogiques

Pour la lecture des textes et de l'autoportrait

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur recueille en lancement les représentations des élèves sur l'autobiographie et ses différentes formes : récit de vie, carnet intime... Les élèves s'expriment sur leurs lectures, sur la rédaction éventuelle d'un journal personnel, et échangent sur l'intérêt qu'ils trouvent à ces activités.

• Présentation orale du corpus

L'enseignant propose ensuite à la classe de parcourir l'ensemble des documents du corpus afin d'en définir oralement et col-

lectivement le thème et la cohérence. Pour organiser leur réponse, les élèves peuvent s'appuyer sur les pages 206 et 207 du manuel.

• Lecture expressive du professeur

Le professeur s'attache à varier le ton entre les deux premiers paragraphes et le troisième, afin de faciliter la compréhension du texte.

• Analyse des élèves

Les élèves répondent individuellement aux questions 1, 2 et 3.

• Restitution et échanges

Lors de la restitution, on vidéo-projette le texte de Charles Juliet. Un élève vient au tableau, répond aux questions, aidé du professeur qui l'encourage à s'exprimer de façon claire et correcte. Le reste de la classe intervient afin d'enrichir les échanges. Chaque élève complète ses réponses sous la forme d'une prise de notes.

• Lecture documentaire. Cours dialogué

L'enseignant, ou un élève, lit le court texte de Sigmund Freud décrivant le traitement psychanalytique. Collectivement, les élèves répondent aux questions 4 et 5. Les échanges donnent lieu à une formulation commune de la réponse, recopiée sur la feuille de cours.

• Lecture du tableau

Le professeur vidéo-projette l'autoportrait et sollicite les réactions des élèves. Son exploitation peut faire l'objet d'une lecture collective, individuelle ou en binômes. Les questions 6 et 7 guident l'analyse. Ce travail peut également prendre la forme d'un devoir à effectuer à la maison.

• Conclusion. Cours dialogué.

Élaboration collective de la réponse à la problématique posée en début de séance

La question de synthèse proposée dans la rubrique «Prépa-bac!» vise à prolonger la réflexion et peut donner lieu à un travail

à la maison. Cependant, le professeur a la possibilité d'apporter une réponse orale collective à la question posée.

À la fin du cours, l'enseignant rappelle la problématique posée en début de séance et élabore avec la classe une réponse écrite recopiée par les élèves.

Pour exemple :

Sigmund Freud a influencé l'expression artistique de soi en mettant à jour l'inconscient, réservoir de pulsions cachées. L'objectivité prétendue des écrits personnels est dès lors remise en question et le genre autobiographique prend des formes nouvelles, comme l'autofiction. La psychanalyse, qui possède des points communs avec l'écriture et le langage, encourage l'écriture de récits de vie, fondée sur l'introspection. Celle-ci, déjà expérimentée par les romantiques au XIX^e siècle, s'enrichit et séduit un large public. Les autoportraits picturaux du XX^e siècle témoignent également de l'influence de la psychanalyse car ils font une place importante aux symboles, aux impulsions spontanées, aux traits bruts... Une meilleure connaissance de son psychisme permet à l'artiste du XX^e siècle d'exprimer son intériorité et son identité. Peintres et écrivains peuvent aussi chercher à résoudre leurs difficultés dans le processus artistique.

Éléments de correction

Analyser et interpréter le corpus (p. 71 du manuel)

1. L'auteur se tourne vers son passé afin de mettre en mots ses souvenirs, grâce à la mémoire. Il tente ainsi de retrouver la succession d'événements et de choix passés qui ont déterminé l'homme qu'il est aujourd'hui. Pour cela, il expérimente la méthode autoréflexive : lors d'une introspection méthodique et patiente, il tente de retrouver l'unité de son être déchiré. Le titre de l'ouvrage, *Lambeaux* (morceaux arrachés, fragments d'un tout), nous renseigne sur l'état du psychisme de l'écrivain.

La parole est le point commun à la littérature et à la psychanalyse, car la mise au jour de l'inconscient passe par un travail sur le langage, que celui-ci ait lieu dans le salon du psychanalyste ou devant une « page blanche » (allusion aux travaux du psychanalyste Jacques Lacan, qui a rapproché le langage et l'inconscient, reliant ainsi l'étude des faits de langue à la psychanalyse). La démarche de Charles Juliet prend la forme d'un combat acharné pour parvenir, par l'écriture qui libère la parole, à une « seconde naissance ». Pour l'écrivain, le processus de création littéraire est lié à ce travail de mise au jour de l'inconscient. Il y a donc ici également la naissance d'une œuvre artistique.

2. Le récit autobiographique, généralement rédigé à la première personne, permet à l'auteur de se mettre à distance puisque auteur, narrateur et personnage sont confondus dans un même « je ». Ici, le narrateur, qui semble se dédoubler, emploie la seconde personne du singulier dans un dialogue fictif où il s'adresse à lui-même. Ce « tu », qui permet à l'auteur de prendre encore plus de distance avec lui-même, semble être le destinataire, le lecteur de celui qui écrit. Ce parti pris original provoque une plus forte identification du lecteur avec l'auteur/narrateur/personnage.

3. Le lexique dominant du premier paragraphe, négatif, connote la difficulté, la souffrance, l'impossibilité de réussir : « inhibitions... blocage... difficultés insurmontables » (l. 1), « fatigue » (l. 3), « échouer » (l. 4), « fatalité de l'échec » (l. 4). Le vocabulaire, métaphorique, illustre l'introspection méthodique. La « boue » et le « magma » (l. 7) évoquent le chaos primitif décrit dans la Genèse. La « tourbe » (l. 6) renvoie à l'accumulation des souvenirs et à leur transformation par l'action du temps. Les « strates » (l. 8) font allusion aux différentes couches du psychisme : en surface, le conscient (l'expérience), puis le

subconscient et, en profondeur, l'inconscient. La métaphore de la mine traduit le travail inlassable de la mise au jour du moi intérieur, mis en valeur par l'abondance de verbes d'action évoquant la tâche ardue du mineur : «tu avances dans la nuit» (l. 5), «descendre. Encore descendre... le dégager» (l. 6), «le tirer, le hisser» (l. 7), «redescends» (l. 11), «plus profond» (l. 12). L'étymologie du mot «substance» (l. 10) – de *substare*, «être dessous» –, synonyme d'essence, du fondement de l'être, évoque la même idée.

Le souvenir, très présent grammaticalement, n'est pas nommé et n'existe qu'au travers des pronoms personnels «le» (six occurrences), «il» (quatre occurrences), «lui» (l. 7), ou du pronom démonstratif «celui» (l. 12). Quand le souvenir émerge enfin, les adjectifs «inerte, pauvre, gris» (l. 11), témoignent de la déception de l'auteur.

Le vocabulaire du troisième paragraphe contraste avec celui des deux premiers. En effet, à la fin de son récit, le narrateur parvient enfin à recomposer l'unité de son être blessé. Le lexique, positif, connote la fin d'une période sombre : «tu sors... se sont dissipés... ont cicatrisé» (l. 15), «renouvelé» (l. 16), «émouvantes couleurs» (l. 17). Si l'auteur emploie des termes négatifs tels que «ennui... dégoût... haine de soi... épuisement... détresse» (l. 18), ceux-ci sont accompagnés d'une négation et dessinent en creux un être apaisé et serein. Dans la dernière phrase, l'auteur développe la métaphore de la naissance pour illustrer l'aboutissement de sa quête : «parturition» (l. 21), «naître», «adhésion à la vie» (l. 22).

4. Le traitement psychanalytique consiste à faire parler le malade. Le psychanalyste guide les échanges afin de ramener à la conscience du patient des choses oubliées, mais latentes dans son inconscient.

5. La démarche de Charles Juliet peut s'apparenter au traitement psychanalytique

car elle instaure un dialogue entre le «tu» et le «je». Même si ce dialogue est fictif, il amène l'auteur à exprimer le plus fidèlement possible ses impressions, ses désirs et ses émotions. Ce travail sur le langage est commun à la littérature et à la psychanalyse. Il y a bien ici une forme d'auto-analyse, investigation méthodique qui tente de mettre à jour les racines inconscientes de la souffrance de l'auteur. En revanche, l'auteur ne fait allusion ni à des rêves, ni à des associations libres d'images et d'idées. Ce texte illustre l'apport de la psychanalyse dans l'autobiographie moderne par rapport à l'autobiographie classique. En effet, loin de présenter un ensemble de souvenirs harmonieux, Charles Juliet émet des doutes sur sa capacité à retrouver son passé. En décrivant sa démarche, il veut faire comprendre à son lecteur que le souvenir est une construction, non quelque chose que l'on retrouve.

6. Il se dégage de l'autoportrait une impression de fébrilité, de morbidité, de souffrance, d'inquiétude et d'angoisse. Pour exprimer son intériorité, Jean-Michel Basquiat surcharge son tableau de rayures, de ratures, de figures géométriques, de signes divers au sens caché, de traits compulsifs qui évoquent des cicatrices. Il emploie des signes graphiques, non pour leur sens, mais pour un effet esthétique. La palette de couleurs est vive mais cet autoportrait, qui se résume à l'image d'un crâne, à la cartographie compliquée d'un cerveau, à un regard fixe et à une mâchoire abîmée, semble refléter l'inconscient de l'artiste et ses pulsions de mort.

7. L'autoportrait en peinture, comme l'autobiographie, est une représentation de soi. Il exprime une réflexion sur le temps, la mort, ou simplement une étape de l'existence. Il traduit un penchant pour l'introspection et un désir de communiquer ses émotions et sa relation au monde. L'autoportrait du xx^e ou du xxi^e siècle ne donne plus une image narcissique et glorieuse du

peintre, mais constitue une œuvre critique, comme le souligne Christine Angot : « L'art moderne et l'art contemporain ont évacué l'orgueil du portrait au profit de la douleur des êtres, du vide qui les habite. » (*Sujet Angot*, Pocket, 2000)

L'autoportrait rejoint l'autobiographie, mais ici, la démarche de Jean-Michel Basquiat est différente de celle de Charles Juliet : à l'auto-analyse patiente et méthodique de l'écrivain s'oppose la démarche instinctive du peintre.

Prépa-bac!

La première partie de la réponse a été donnée plus haut (page 71 : « Pour exemple »).

Corrigé de la seconde partie de la réponse : L'écriture de soi et/ou l'expression de soi, exercice d'introspection, est une entreprise de sincérité, de clarification. On laisse libre cours à ses pulsions créatrices, à son inspiration, à son intuition, on laisse parler son inconscient. Dans ce cheminement psychologique libérateur, on se met à nu en extériorisant ses difficultés, ses souffrances, ses préoccupations. Produire son propre récit de vie ou réaliser son autoportrait permet une mise à distance de soi-même, une réflexion sur le sens de sa vie qui peut conduire à mieux connaître sa trajectoire personnelle, à trouver des raisons d'agir et à orienter sa vie future.

Lecture ETHNOGRAPHIE ET DÉCOUVERTE DE L'AUTRE MANUEL P. 72-73

Problématique de lecture

Au xx^e siècle, avec les recherches des ethnologues, l'étranger est-il toujours un « primitif » et un « barbare » ?

Commentaires

Ce second corpus traite de l'influence des travaux ethnographiques sur le regard porté au xx^e siècle sur les sociétés dites « primitives ». Il vise à montrer comment, au xx^e siècle, les artistes occidentaux se sont intéressés aux objets d'Afrique, d'Amérique ou d'Océanie, et comment ces créations artistiques ont modifié le regard occidental.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde. »

CONNAISSANCES

- « L'influence de nouvelles sciences humaines (l'ethnographie) sur les arts. »

ATTITUDES

- « S'interroger sur la condition humaine. »
- « S'interroger sur le sens à donner à sa vie. »

Pour l'analyse des textes et des œuvres

• Lancement. Cours dialogué

En lancement, l'enseignant peut présenter à la classe deux œuvres d'art, l'une appartenant aux arts premiers, l'autre à l'art moderne ou contemporain. Les élèves tentent de dater les deux œuvres, de préciser leur origine, de les interpréter et de les comparer. Avec l'aide du professeur, ils comprennent comment le dialogue interculturel a été possible et définissent la fonction d'un ethnographe.

La classe pourrait également s'interroger sur quelques appellations stigmatisant l'étranger à travers les âges, l'enseignant apportant des précisions sur l'étymologie et le sens des termes, ainsi que sur les différentes causes du rejet (couleur de peau, habitudes alimentaires...).

Il serait également possible, en lancement, de faire rédiger par les élèves une courte définition de la culture, afin de la confronter, au cours de la séance, à celle formulée par Claude Lévi-Strauss dans le texte 1.

- **Présentation écrite du corpus**

L'enseignant sollicite les élèves afin qu'ils prennent connaissance individuellement du corpus. Par écrit, la classe présente les textes et le tableau, formule le thème du groupement et explicite les relations qu'entretiennent les documents. Les élèves peuvent s'appuyer sur les pages 206 et 207 du manuel.

À partir des meilleures réponses, une présentation collective du corpus est élaborée par la classe. Cette présentation est recopiée par les élèves. La problématique de la séance est ainsi justifiée.

- **Lecture silencieuse des élèves**

Le texte de Claude Lévi-Strauss, difficile, nécessite une lecture active et silencieuse des élèves. Ceux-ci auront pour consigne de répondre aux questions 1 et 2. On leur demandera également de contextualiser l'extrait : identité de l'auteur, nature de l'œuvre, fonction de l'ethnologue.

- **Lecture expressive du professeur**

Avant la restitution, le professeur peut effectuer une lecture expressive du texte afin de s'assurer de sa bonne compréhension par les élèves. Il expliquera ou fera définir par la classe le vocabulaire qui n'aura pas été compris.

- **Restitution et échanges**

Lors de la restitution, le texte de Claude Lévi-Strauss est vidéo-projeté afin de pouvoir situer les passages du texte sur lesquels il faut s'appuyer pour répondre aux questions. Un élève, venu au tableau, prend en charge la correction, aidé du professeur qui l'encourage à s'exprimer de façon claire et correcte. Le reste de la classe intervient afin de nourrir l'analyse effectuée. Chaque élève complète ses réponses sous la forme d'une prise de notes.

- **Cours dialogué**

Le sens global du texte ayant été dégagé et compris par tous, la classe répond ensuite oralement aux questions 3 et 4. Les réponses aux questions élaborées oralement sont recopiées dans le classeur. Chacun réagira à la définition de la culture formulée par Claude Lévi-Strauss et échangera à partir des différentes propositions de définitions données par les élèves.

- **Lecture documentaire et de l'image.**

Analyse des élèves

Les questions 5, 6 et 7 font l'objet d'un travail en autonomie, soit individuellement, soit en binômes. La réponse à ces trois questions donne lieu à une formulation collective.

Pour la recherche documentaire et la préparation de l'exposé

La recherche proposée dans la rubrique « Prépa-bac ! » vise à prolonger la réflexion et peut donner lieu à un travail à la maison. Elle peut également constituer une séance à part entière, au CDI, en demi-classe, éventuellement en liaison avec le professeur d'art appliqué. Les élèves pourront présenter le fruit de leurs recherches sous la forme d'un court exposé, avec l'utilisation d'un vidéoprojecteur afin de mettre en valeur l'œuvre choisie. Certains pourront réaliser un rapide diaporama. Cet exercice sera noté, l'enseignant évaluant à la fois le choix de l'élève, sa prestation orale et sa présentation écrite de l'œuvre étudiée. La classe participera à l'évaluation de chaque exposé, en remplissant une grille de notation préalablement élaborée collectivement.

- **Conclusion. Cours dialogué.**

Élaboration collective de la réponse à la problématique posée en début de séance

À la fin du cours, l'enseignant rappelle la problématique posée en début de séance et élabore avec la classe une réponse écrite, recopiée par les élèves.

Pour exemple :

Au ^{xx}e siècle, les ethnologues ont radicalement modifié le regard occidental sur l'ailleurs, l'autre et sa culture. L'ethnographie, née de la colonisation, a permis le recueil sur le terrain de données précieuses sur les cultures lointaines, peu marquées par la civilisation. Ces données, analysées par les ethnologues, comme Claude Lévi-Strauss, ont amené les Occidentaux à reconnaître les sociétés dites « primitives » comme des sociétés complexes. L'ethnocentrisme est condamné au profit d'une vision du monde moins manichéenne et plus humble : il n'y a plus d'un côté la civilisation occidentale et de l'autre des sociétés inférieures. Il y a bien séparation entre nature et culture, mais les civilisations dites « primitives » font bien partie de la culture et le supposé « barbare » est en réalité un être de culture.

Éléments de correction

Analyser et interpréter le corpus (p. 73 du manuel)

1. Claude Lévi-Strauss condamne l'attitude qui consiste à rejeter une culture sous prétexte qu'elle est très éloignée de la nôtre. Il définit ainsi l'ethnocentrisme. Il évoque notre « répulsion » (l. 8) envers des « manières de vivre, de croire ou de penser qui nous sont étrangères » (l. 9). Ainsi, nous refusons « d'admettre le fait même de la diversité culturelle » (l. 18). Nous allons même jusqu'à rejeter dans le monde animal (la nature) les êtres qui ne correspondent pas « à la norme sous laquelle on vit » (l. 19).

L'ethnologue explique que cette attitude, qui consiste à considérer notre pays ou notre culture comme un modèle et à rejeter tout ce qui n'est pas conforme à ce que nous connaissons, est profondément ancrée en nous-mêmes et ressurgit dès que nous perdons nos repères.

2. Les expressions au discours direct (« habitudes de sauvages », « cela n'est pas

de chez nous », « on ne devrait pas permettre cela », l. 6 et 7) sont des paroles rapportées. Il s'agit de jugements simplistes et xénophobes. L'emploi de ces clichés à connotations péjoratives vise à renforcer l'argumentation de l'auteur qui prend son lecteur à témoin, cherche à le choquer et à provoquer son adhésion.

3. L'auteur définit la culture comme les formes « morales, religieuses, sociales, esthétiques » (l. 4) de nos sociétés. Lorsqu'il parle des « manières de vivre, de croire ou de penser » (l. 8-9), il reformule cette définition. La culture regroupe ce qui est commun à un groupe, ce qui le soude. Le recours à l'étymologie permet à Lévi-Strauss de prouver sa thèse. L'origine du mot « sauvage » (du latin *silva*, « forêt ») et celle du mot « barbare » (en grec, celui qui s'exprime par onomatopée : *bar-bar*) renvoient en effet à la nature et nous renseignent sur l'ethnocentrisme des Grecs et des Occidentaux.

Aujourd'hui, le mot « culture » est abusivement défini comme les pratiques et les services culturels, en particulier dans le domaine des arts et des lettres.

La définition de la culture, d'après l'UNESCO :

« Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »

4. Les élèves consulteront la page 82 pour rédiger la réponse à cette question. En fonction de leur intérêt, on peut également formuler une définition simple du structuralisme afin de faire un lien entre les travaux de Claude Lévi-Strauss et la problé-

matique de la séquence. On pourra ainsi éclairer l'expression « homme moderne » : un individu déterminé, selon le structuralisme, par son appartenance sociale.

Le structuralisme

Cette théorie, élaborée par Claude Lévi-Strauss, a fortement influencé les sciences humaines au ^{xx}e siècle. Ses principes sont les suivants :

- elle analyse l'homme comme un objet scientifique ;
- elle entretient des liens avec la philosophie, la sociologie, la psychanalyse
- elle étudie les cultures et les processus sociaux comme des systèmes ;
- elle affirme que ces processus sociaux sont issus de structures fondamentales qui demeurent le plus souvent inconscientes ;
- elle définit la structure comme une organisation logique d'éléments ;
- elle étudie les relations que ces éléments entretiennent entre eux (relations d'équivalence ou d'opposition) ;
- elle se propose de mettre à jour les structures inconscientes, à l'aide de la psychanalyse ;
- elle explique que l'individu et les échanges sociaux sont déterminés par la structure sociale, sorte d'inconscient collectif.

Le structuralisme affirme donc que l'organisation sociale génère certaines pratiques et certaines croyances propres aux individus qui en dépendent.

5. Les objets ethnographiques rapportés en Europe par les scientifiques ont fasciné les artistes occidentaux à la recherche de nouvelles formes artistiques. Ces objets, à l'opposé des préoccupations de la société industrielle et urbaine du début du ^{xx}e siècle, semblaient symboliser l'origine de l'art. En effet, depuis la théorie de l'évolution de Charles Darwin (1809-1882), le « primitif » était défini comme

une sorte d'ancêtre de l'homme civilisé, n'ayant pas pu ou su évoluer. (Voir également, page 43, le tableau *Les Demoiselles d'Avignon* de Pablo Picasso.)

6. Une impression de solennité et de dignité se dégage de la relique. Des figures d'Henry Moore, aux contours courbes, sans agressivité, se dégage une impression de sérénité, de fantaisie. Les silhouettes sculptées par Alberto Giacometti (page 82) sont à l'opposé de celles d'Henry Moore.

7. La relique africaine photographiée par Louis Perrois (155 x 39 cm) est la reproduction d'une silhouette humaine, réaliste, présentée sur un socle circulaire. Elle est en bois sculpté, et est ornée de perles, de cuir et de tissu. Les « figures » en bronze d'Henry Moore (71,7 cm) ont une forme semi-réaliste.

La statue-trône est une relique sacrée exhibée lors de la grande danse annuelle et de certaines cérémonies rituelles ayant trait aux cultes de l'abondance, de la fertilité, de la purification (par les ancêtres, les esprits et Dieu)... Elle représente le prestige, la prospérité et la richesse de la chefferie (territoire placé sous la responsabilité d'un chef de tribu). La sculpture d'Henry Moore, exposée à la Kunsthalle, le musée des beaux-arts de Hambourg, n'a qu'un but esthétique.

La relique camerounaise est une représentation humaine. Les figures débonnaire d'Henry Moore, même percées de trous et surmontées de « têtes » insolites, ressemblent à des silhouettes humaines. Leur allure un peu fantaisiste respecte les proportions d'un corps : les parties évidées correspondent parfois à une réalité anatomique. On ne peut les confondre avec des totems.

La filiation entre les deux œuvres est visible dans la forme générale des figures, ainsi que dans l'humanité qu'elles dégagent.

Prépa-bac!

Pas de corrigé. Voir page 74 «Pour la recherche documentaire et la préparation d'un exposé».

Lecture SOCIOLOGIE ET REPRÉSENTATION ARTISTIQUE DU RÉEL MANUEL P. 74-75

Problématique de lecture

De quelle manière, au xx^e siècle, les sociologues ont-ils influencé les univers imaginaires des romanciers et des peintres ?

Commentaires

La croyance dans le progrès né des Lumières, les avancées techniques permises par celles des sciences, l'hédonisme prôné par la psychanalyse ont entraîné de façon inexorable une amélioration des modes de vie occidentaux et donné naissance à la société de consommation. Celle-ci comble-t-elle les besoins de l'homme moderne ou rend-elle au contraire ce dernier de plus en plus insatisfait ?

Cette question sera débattue en classe à l'occasion de la séance, à partir de l'analyse d'un extrait de la fable réaliste de Georges Perec, *Les Choses*, premier roman de l'auteur et prix Renaudot 1965. En sociologue lucide, sur le ton objectif du constat, l'auteur, ici davantage témoin que romancier, met en scène des personnages représentatifs d'une génération et propose une analyse sociologique de la société des Trente Glorieuses. À partir de l'extrait du roman et de la peinture de David Hockney, tous deux ancrés dans la réalité de la société de production et de consommation de la seconde moitié du xx^e siècle, la classe

pourra s'interroger sur la manière dont la sociologie a influencé ces deux artistes.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- «Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde.»

CONNAISSANCES

- «L'influence de nouvelles sciences humaines (sociologie) sur les arts».

ATTITUDES

- «S'interroger sur la condition humaine».
- «S'interroger sur le sens à donner à sa vie».

Conseils pédagogiques

Pour le lancement

• Lancement. Visionnage d'un extrait de film. Cours dialogué

En lancement, le professeur peut vidéo-projecter un court extrait du film de Jacques Tati intitulé *Mon oncle*, qui caricature la société de consommation. Il choisira un passage caractéristique, au cours duquel M. et Mme Arpel évoluent dans leur luxueuse et fonctionnelle villa, symbole de leur réussite. On attirera l'attention des élèves sur la période des Trente Glorieuses, pendant laquelle la mutation de la France s'est accélérée, la culture de masse a explosé et la ruralité a pris fin. Pendant le visionnage, les élèves ont pour consigne, par groupes, d'analyser le décor (objets, accessoires, couleurs...), la maison (architecture, fonctionnalité...), les personnages (habillement, déplacements...), la bande-son (traitement des dialogues...).

On conclura sur l'originalité du film de Jacques Tati, son propos, son lien avec la sociologie, sa valeur artistique et sa visée. À l'issue du lancement, la problématique est formulée collectivement.

Pour la lecture du texte et du tableau

• Présentation orale du corpus

En début de séance, l'enseignant propose à la classe de parcourir l'ensemble des documents du corpus afin d'en définir oralement et collectivement le thème et la cohérence. Les élèves peuvent s'appuyer sur les pages 206 et 207 du manuel.

• Analyse des élèves, par groupes

Par binômes, ou par petits groupes, les élèves analysent soit le texte de Perec, soit la peinture de David Hockney.

Guidés par les questions, les élèves échangent et rédigent leurs réponses. Quelques élèves peuvent être chargés de mener une courte recherche afin de présenter l'écrivain et l'auteur, en classe si l'on dispose d'ordinateurs, ou au CDI.

• Lecture du texte de Georges Perec.

Restitution des travaux de groupes

Le texte est vidéo-projeté et deux rapporteurs viennent au tableau restituer le travail de leur groupe. Un élève lit le texte de façon expressive afin de faciliter sa compréhension. L'enseignant vérifie la bonne compréhension du vocabulaire. Les réponses aux questions proposées par les rapporteurs sont discutées par l'ensemble de la classe. On encourage les élèves qui s'expriment à structurer leurs réponses et à les corriger avec l'aide du groupe. La classe prend en note les réponses aux questions imparfaitement traitées.

• Lecture du tableau de David Hockney. Restitution des travaux de groupes

La peinture est vidéo-projetée et deux rapporteurs viennent au tableau. La correction s'effectue selon le même déroulement que pour le texte de Georges Perec.

Pour rédiger un texte d'opinion

La question de synthèse proposée dans la rubrique « Prépa-bac ! » vise à prolonger la réflexion et peut donner lieu à un travail

à la maison. Cependant, le professeur a la possibilité d'apporter une réponse orale collective à la question posée.

Si le professeur choisit de faire rédiger aux élèves un texte d'opinion, il peut s'appuyer sur les pages 199 à 205 du manuel, afin d'apporter une aide méthodologique à la classe.

Les élèves peuvent échanger avant de rédiger : font-ils partie d'un groupe particulier (geeks, skateurs...)? Qu'est-ce que cela leur apporte? Quelle image veulent-ils donner d'eux-mêmes? Se fait-on mieux accepter par les autres quand on fait partie d'un groupe? Les élèves refusent-ils au contraire d'être étiquetés? Cherchent-ils à se démarquer en ne suivant pas la mode?

• Conclusion. Cours dialogué.

Élaboration collective de la réponse à la problématique posée en début de séance

Le professeur rappelle la problématique de la séance et les élèves élaborent collectivement une réponse écrite.

Pour exemple :

Les études sociologiques, en plein essor au xx^e siècle, ont offert aux romanciers et aux artistes (cinéastes, peintres, sculpteurs...) une source nouvelle d'inspiration : la modernité dans la vie quotidienne. En décrivant des objets domestiques et des occupations répétitives (Georges Perec), le design d'une villa et le désir de paraître (Jacques Tati), un couple dans son environnement (David Hockney), les artistes sont devenus des chroniqueurs des mutations de la société. Pour ce faire, ils ont observé nos modes de vie et ont reproduit avec humour nos comportements sociaux, parfois risibles car ridicules, attirant notre attention sur une aliénation possible par le progrès qu'il s'agit pour eux d'humaniser afin de donner à l'homme toute sa place. Ils ont su montrer que la vie quotidienne, dans sa banalité, peut être source d'une réflexion sociologique et peut également être porteuse d'une certaine poésie.

Éléments de correction

Analyser et interpréter le corpus (p. 75 du manuel)

1. L'impression générale qui se dégage du texte est une impression de sérénité, de calme et d'harmonie. Cependant, au fil de la lecture, un sentiment de routine et d'ennui s'installe, accentué par l'emploi du conditionnel qui suggère la répétition des actions. L'auteur décrit un mode de vie qui se veut idyllique, mais que le lecteur juge stéréotypé. Nulle « aventure » (l. 29), nul « projet » (l. 30) ne semble possible dans cette vie où il ne se passe rien de nouveau, de dérangeant, où la surprise et l'imprévu n'ont pas leur place. L'appartement est rempli d'objets mais, paradoxalement, l'impression qui s'en dégage est celle d'un grand vide. De la même façon, les personnages semblent constamment occupés mais, étrangement, le sentiment dominant reste le désœuvrement. Le plaisir est bien présent, qu'il soit gustatif, lié au travail ou aux relations sociales, mais là encore, l'abondance de satisfactions semble suspecte, d'où un certain malaise.

2. L'auteur semble plonger son lecteur dans un magazine de décoration. Les objets sont des aliments (café, miel), des ustensiles de cuisine (assiettes, beurrier), des meubles (armoire, bancs), des éléments décoratifs (carreaux bleus), ou encore des biens culturels (journaux, livres, disque). Ces choses ont pour but de faciliter la vie matérielle, d'apporter du confort, de créer un environnement esthétique et agréable, de refléter un niveau social. Les activités du couple ne sont pas différenciées. Tous deux sont libérés des tâches ménagères et peuvent s'adonner aux mêmes activités intellectuelles : courrier, lecture, travail, rencontres entre amis... Ni les sentiments ni l'intimité du couple ne sont décrits dans l'extrait. Les mots « équilibre » et « bonheur » (l. 32), qui résument l'impression générale dans la dernière phrase du texte, sont employés de façon ironique.

Il manque de l'imprévu, des obstacles, des sautes d'humeur, de la fantaisie, de l'amour... bref, de la vie.

3. Le mode verbal dominant est le conditionnel, mode du rêve et de l'irréel, mode du jeu chez les enfants. Le conditionnel permet d'accéder à un monde onirique dans lequel tout est possible. Il se justifie ici par le fait que l'auteur nous décrit les choses que le couple souhaiterait posséder et le mode de vie qui les fait rêver. Le conditionnel présent renforce l'idée que le couple est attiré non par la chose, mais par l'idée de la chose.

4. Le participe passé employé comme adjectif, « domestiqués » (l. 26-27), a pour origine latine *domus*, qui signifie « la maison ». Il s'oppose à l'adjectif « sauvages ». Les objets acquis par Sylvie et Jérôme ont été comme apprivoisés, dressés, humanisés même, et ont pu ainsi trouver leur place dans la maison. Le couple tout-puissant semble posséder le pouvoir de soumettre et de modeler les choses à son usage exclusif.

5. L'auteur décrit précisément, à la manière d'un sociologue, l'appartement et les habitudes sociales d'un couple de la classe moyenne des années 1960. Les informations sociologiques que l'on peut tirer du texte sont d'ordre culturel et social. Elles concernent le mode de vie, l'aspiration à un mieux-être, l'attirance pour les objets de consommation et les biens matériels. Le titre du roman de Georges Perec met l'accent sur l'importance croissante des choses dans la vie de l'homme moderne. Même si l'auteur ne semble pas prendre clairement position ici, le roman *Les Choses* offre bien une réflexion sur la fascination qu'exercent les choses, sur l'obsession du paraître et du désir de posséder.

6. L'atmosphère qui émane du tableau est au premier abord chaleureuse, harmonieuse, élégante et paisible. Malgré la simplicité de la composition du tableau,

on peut y trouver une certaine théâtralité, voire de l'étrangeté.

7. Les éléments du décor sont confortables et « de bon goût » : moquette épaisse, papier peint. La douceur des teintes et les volets à claire-voie connotent l'intimité. Les objets décoratifs sont peu nombreux, choisis avec soin et judicieusement placés dans la pièce. L'ensemble est harmonieux. Il s'agit quasi exclusivement d'objets culturels et esthétiques (livre, tableau, vase, fleurs, lampe, téléphone blanc, chaise design). David Hockney peint un couple aisé, cherchant à s'entourer d'objets représentatifs de leur groupe et de leur statut social.

8. Célia est debout, droite; Ossie est assis, négligemment affalé. Ils sont situés des deux côtés de la porte-fenêtre ouverte, comme séparés. Ils regardent en direction du peintre, elle avec un regard amical, lui avec un regard soupçonneux. Le chat, lui, curieusement, tourne la tête et regarde vers l'extérieur de la pièce. Tout concourt à suggérer le manque de communication et l'indépendance des époux.

9. Le tableau peut illustrer le texte de Perec car il possède beaucoup de points communs avec lui. Les deux documents peignent l'intérieur intimiste d'un couple des Trente Glorieuses dans lequel les objets sont autant de signes d'appartenance à une classe sociale. On retrouve dans le tableau de David Hockney un peu d'ironie, comme dans le texte de Perec.

Prépa-bac!

Les sociologues distinguent les valeurs sociales d'imitation et celles de différenciation, qui guident l'acheteur. Imiter les habitudes du groupe social auquel nous appartenons est rassurant. Les codes, les signes communs permettent de montrer notre appartenance et notre accord avec les façons de faire du groupe. Cela peut aussi occasionner de la fierté. Mais on peut souhaiter se distinguer de son groupe social pour se démarquer. Soit

afin de s'intégrer dans un groupe social supérieur au sien dans le but de se valoriser, soit afin de s'émanciper de toute mode et de tout marqueur social. Les stratégies publicitaires jouent beaucoup sur ces mécanismes d'imitation et de distinction pour nous influencer. Notre liberté n'est donc pas totale en matière d'achat.

Lexique AUTOUR DES MOTS « NATURE », « CULTURE » ET « SOCIÉTÉ » MANUEL P. 76-77

Commentaires

Conformément au programme de Terminale professionnelle, la séance de lexique porte sur l'étude des mots « nature », « culture » et « société ». Dans le cadre d'une séquence consacrée aux sciences humaines, cette séance est particulièrement fondée car elle peut aider à comprendre l'expression « homme moderne » et les liens que celui-ci entretient avec la nature et la culture. En effet, l'idée fondatrice des sciences humaines est que l'individu n'a pas de nature et que seule la culture (en particulier la socialisation et l'éducation) modèle sa conduite.

Cette séance permet également d'initier une réflexion sur soi et ses rapports aux autres. Ainsi, les connaissances apportées dans ces deux pages pourront être mises en œuvre lors du débat sur le besoin d'autrui (p. 78-79).

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- « Lexique : nature/culture/société ».

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 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 la rubrique « Recherches », à définir les mots « nature », « culture » et « société » sous l'angle philosophique, lors de l'étude du texte de l'anthropologue britannique Bronislaw Malinowski.

Si le professeur le souhaite, il pourra projeter le support. Les élèves travailleront seuls ou collectivement les questions. Ils seront ensuite incités 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 a 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, ceux-ci sont conçus de manière progressive : construction de mots dérivés, recherche d'intrus dans un champ lexical, opposition de termes, mise en contexte, discussion orale à partir de citations, exploitation des notions étudiées.

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. Une corolle lexicale peut être construite collectivement, pour chaque terme, à l'aide des exercices 1, 2 et 4.

Éléments de correction

Recherches

1. Le « comportement animal à l'état de nature » s'oppose au « comportement typique, caractéristique de l'état civilisé ». Le comportement animal est instinctif ; celui de l'état civilisé est policé, réfléchi : il témoigne de l'acquisition d'usages sociaux par le biais de l'éducation.

2. Les mots soulignés désignent les « quatre principaux groupes » faisant partie des conquêtes culturelles de l'homme.

3. La culture est définie par l'auteur comme un tout indivisible. On distingue cependant les éléments culturels suivants, qui entretiennent des liens entre eux :

- la fabrication d'« instruments », d'« armes », d'« ustensiles domestiques » que permet la technique ;
- le milieu social, constitué par l'association en société d'individus, ainsi assistés et contrôlés (contrôle social, organisation politique) et liés par des codes, des usages et des normes (manière de penser, croyances, coutumes) ;
- le langage, qui permet les échanges, l'éducation et la transmission de l'héritage culturel ;
- les valeurs spirituelles : les interdits, les religions.

4. L'ethnologue étudie :

- le rapport qu'entretiennent les sociétés lointaines avec la « nature » ;
- la « culture » de ces sociétés (objets fabriqués par l'ethnie, langage, religions, mythes, productions artistiques, travail...);
- le « milieu social » particulier à l'ethnie (usages sociaux, moyens d'existence...). Depuis la décolonisation, l'ethnologue étudie les groupes sociaux de la société moderne.

Exercices

1. Construire des mots dérivés

Quelques éléments de réponse :

- *Culture* : inculture (préfixe privatif *in-* : manque de culture), puériculture (de *puer*, « enfant » : art d'élever les jeunes enfants), polyculture (préfixe *poly*, « plusieurs » : cultures différentes et simultanées dans la même exploitation), acculturation (préfixe *a-* privatif, suffixe *-ation* indiquant le résultat d'une action : assimilation par un groupe ou un individu d'une culture différente et étrangère) (noms); inculte, culturel, interculturel (adjectifs); culturellement (adverbe); cultiver, (verbe).
- *Nature* : naturel, naturaliste, naturopathe (noms); nature, naturel (adjectifs); naturellement (adverbe); dénaturer (verbe).
- *Société* : social, sociabilité, socialisme, sociologie (noms); social, asocial, sociable, sociétal (adjectifs); socialement (adverbe); socialiser, désocialiser (verbes).

2. Chercher des intrus

a) « instinct » (tendance innée) et « forêt vierge » (forêt n'ayant pas été exploitée par l'homme) ne font pas partie de la culture, mais de la nature.

b) « maquillage » (artifice) et « valeur » (notion abstraite) ne font pas partie de la nature. Une précision sur le mot « sauvage » : un « sauvage » est un individu qui refuse la compagnie des autres. C'est un être asocial ou quelqu'un qui manque de savoir-vivre. Il est proche de la nature. Attention : un « sauvage », dans l'acception de « primitif », vit dans la nature mais ne vit pas naturellement, comme les animaux. Il a développé un autre type de culture que celle de nos sociétés occidentales. Claude Lévi-Strauss refuse de le « rejeter dans la nature » (p. 72, l. 18).

3. Opposer « nature » et « culture »

a. Objet/sujet; besoin/désir; pulsion sexuelle/amour; territoire/propriété privée; réflexe/réflexion; inné/acquis; force/loi; hérité/héritage.

b. Les sciences humaines du xx^e siècle instaurent une coupure entre la nature et la culture.

Voir le tableau en page suivante.

4. Mettre en contexte

a)

– rencontre interculturelle : manifestation regroupant différentes cultures.

– culture de masse : ensemble de pratiques culturelles diffusées auprès d'un large public et accessibles à toutes les catégories sociales.

– capital culturel : selon Pierre Bourdieu, ensemble des qualifications intellectuelles d'un individu, acquises par la socialisation familiale ou la scolarité (diplômes, aisance sociale, capacité de s'exprimer).

b)

– une petite nature : un individu chétif.

– une bonne nature : un individu au tempérament jovial et facile.

– une personne nature : une personne naturelle, spontanée.

c)

– la société de consommation : société qui permet à la majorité des consommateurs d'accéder à un nombre élevé de biens et de services (contraire : société de pénurie).

– la fracture sociale : dans une société, fossé qui sépare les exclus de la population intégrée.

– un fait de société : phénomène caractéristique d'une société (le chômage, la violence).

5. À l'oral, discuter une citation

Il s'agit dans un premier temps de bien comprendre chaque citation et de mettre en lumière son sens caché. Les élèves confrontent ensuite leurs opinions à l'oral.

a. La discipline, qui fait partie de la culture, permet à l'homme de dominer ses penchants animaux et d'accéder à l'humanité en s'instruisant et en accédant à un savoir. L'homme naît sans aucune règle. Or, la discipline est un moyen d'apprendre ces règles. Elle prépare l'homme à l'autonomie et à l'éducation.

Nature	Culture	Nature de l'opposition
L'objet est « ce qui est placé devant ». Comme les êtres, les objets (les choses concrètes qui nous entourent) font partie du monde. Par contre, l'objet fabriqué par l'homme à l'aide de la technique (une table, une arme) fait partie de la culture.	Le sujet est un être pensant conscient de son existence, une personne libre et agissante.	Le sujet s'oppose à l'objet car il se définit par sa raison.
Le besoin, manque de ce qui est nécessaire, fait partie de l'héritage animal de l'homme. Celui-ci éprouve, comme l'animal, des besoins vitaux (sommeil, faim, soif, sexualité...) essentiels à sa survie. Le besoin disparaît quand il est satisfait.	Le désir, tendance à vouloir obtenir quelque chose, vient du latin <i>desiderare</i> , « regretter l'absence ». Le désir est propre à l'homme qui sait qu'il existe, qui veut donner un sens à sa vie. Il est le moteur de l'existence humaine. Le désir est par définition insatisfait inachevé, inassouvi.	Le besoin animal, naturel, biologique, s'oppose au désir qui va au-delà de la simple satisfaction. C'est la recherche de nouveaux désirs qui définit l'existence de l'homme, toujours en projet.
La pulsion sexuelle, nommée « libido » par Freud, vise à la reproduction. Elle est un instinct qui ne se contrôle pas.	L'amour est un sentiment réfléchi, un choix.	Un sentiment s'oppose à un instinct. Le propre de la culture est de réguler les pulsions.
Le territoire animal est défendu par la force.	La propriété privée, rendue nécessaire par le développement de l'agriculture, est individuelle. Elle est fondatrice de la société pour Jean-Jacques Rousseau.	La propriété privée, gérée par le droit, s'oppose au territoire animal, défendu par la force.
Le réflexe est une réaction corporelle spontanée. Il n'est pas contrôlable.	La réflexion est une activité intellectuelle qui s'inscrit dans la durée.	On oppose une prise de recul, une mise à distance, à une réaction physique immédiate.
L'inné regroupe les caractères biologiques ou psychologiques donnés à la naissance. Le comportement inné, ou instinctif, est inscrit dans les gènes. Il est donc commun à tous les individus de la même espèce. Ce comportement instinctif ne nécessite pas d'apprentissage (ex. : le comportement de nidification chez les oiseaux).	L'acquis est le résultat de l'expérience, de l'apprentissage individuel. C'est une construction.	Ce qui est acquis par la culture s'oppose (et s'ajoute) chez l'homme à ce qui est donné à la naissance.
La force physique règne dans la nature, où les rapports de domination existent.	La loi prescrit ce qui est juste et injuste, ce qui est bien ou mal. Elle est l'expression de la raison et de la liberté de l'homme. L'interdit (l'inceste, les tabous) et la punition restreignent le crime et le vice.	La loi, qui protège les plus faibles, s'oppose à la force.
L'hérédité biologique est ce qui nous vient de nos parents et de nos ancêtres par la transmission génétique.	Patrimoine culturel commun, l'héritage regroupe toutes les habitudes ou aptitudes apprises par l'homme. Il se transmet de génération en génération car chacun reçoit, assimile, transforme et produit les éléments de la culture. Celle-ci se définit comme une œuvre collective en perpétuelle transformation.	L'opposition est du même ordre qu'entre l'inné individuel et l'acquis culturel. À l'hérédité biologique s'ajoute l'héritage social chez un individu.

b. Chez l'homme, qui est violent par nature, la pulsion de mort et d'agressivité (Thanatos) fait tout pour être satisfaite. Prêt à tout pour conserver ses intérêts, l'homme est donc le pire ennemi de son espèce, contrairement à l'opinion de Jean-Jacques Rousseau. La sentence de Plaute (reprise par Thomas Hobbes) exprime une vision pessimiste de la nature humaine que partageait Freud : « L'homme n'est pas un être débonnaire. » D'où l'importance de la société qui a pour rôle de réguler les pulsions.

c. La culture ne doit pas être confondue avec l'accumulation de connaissances. La culture n'est pas ce qu'on possède mais ce qu'on est. Elle est une formation morale et intellectuelle qui ne s'oublie pas.

6. Exploiter les notions étudiées

Les «peuples de la nature», peuples autochtones d'Amazonie, d'Australie et d'Afrique, ont su préserver leur patrimoine naturel et culturel. Sociétés proches de la nature, elles pratiquent essentiellement l'agriculture, la chasse et la cueillette. La parure, composée parfois de biens acquis lors d'échanges, ne comporte que des éléments naturels : pigments, coquillages marins, feuillages, plumes... Accessoires, peintures, coiffures et perruques sont des éléments essentiels de la culture papoue, fondée sur la compétition. L'homme doit rivaliser de beauté et de prestige, mettre en valeur sa force, sa virilité, son agressivité, son autorité sociale. La parure joue donc un rôle de séduction et de représentation sociale. Elle peut aussi protéger contre l'adversité.

À l'oral DÉBATTRE DU BESOIN D'AUTRUI MANUEL P. 78-79

Commentaires

En liaison avec la séance précédente, il est proposé ici un débat sur le besoin d'autrui et donc sur l'importance de la socialisation. On réinvestira les notions de :

- nature : l'homme peut-il survivre seul dans la nature ?
- culture : la culture de l'autre est-elle un obstacle aux échanges ?
- société : que m'apportent les relations sociales ?

On fera un lien avec le premier objet d'étude de cette classe de Terminale : « Identité et diversité », en réaffirmant que les autres sont essentiels au développement social de l'individu.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- « Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde. »
- « Organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'oral. »

ATTITUDES

- « Avoir de la curiosité pour le débat d'idées. »

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

- **Lancement.** Lecture du sujet

En lancement, afin de sensibiliser les élèves à la problématique, on peut visionner un court extrait du film de Sean Penn, *Into the Wild* (2007), ou du film de François Truffaut, *L'Enfant sauvage* (1970). On peut aussi commenter collectivement la citation

de Max Scheler pour s'assurer de sa bonne compréhension.

- **Observation de la démarche proposée**

Le professeur explique les objectifs de la séance d'expression orale, lit le sujet et décrit la démarche proposée. Il construit avec les élèves, à partir des items de cette démarche, les différents critères de réalisation de la tâche.

- **Organisation du tournoi**

Le travail est effectué en classe. Les élèves, par groupes, préparent le débat en s'appuyant sur la documentation fournie (p. 79) et sur le support (p. 78) qui vise à les guider.

**En question
EN QUOI LE XX^e SIÈCLE
A-T-IL MODELÉ L'HOMME
MODERNE ?
MANUEL P. 80-81**

Commentaires

Le dossier qui précède, orienté vers l'étude des trois sciences humaines au programme, a déjà permis de répondre en partie à la problématique. S'y ajoute ici une vision plus historique et plus globale du xx^e siècle, qui permettra aux élèves de compléter leur réponse. Outre les mutations techniques et sociales, sont effectivement abordés dans la double page les bouleversements politiques de ce siècle de ruptures.

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 à l'interrogation 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 leur éventuelle entrée en BTS.

L'interrogation du programme

- « En quoi le xx^e siècle a-t-il modelé l'homme moderne ? »

Conseils pédagogiques

Les documents de cette double page rassemblent quelques-uns des aspects les plus caractéristiques du xx^e siècle et apportent donc de nouveaux éléments de réponse à la problématique. La réflexion proposée aux élèves prend comme point de départ l'exhortation d'André Gide qui, en 1949, après le traumatisme provoqué par les deux conflits mondiaux, s'adresse ainsi aux jeunes générations de l'après-guerre : « Le monde sera ce que vous le ferez. »

Quel monde est né du souhait d'André Gide ? L'homme a-t-il tenu compte des leçons du passé ? Le monde qu'il a construit est-il respectueux des valeurs humanistes ? A-t-il un sens ? Apporte-t-il un progrès ? Sur quelles nouvelles valeurs l'homme moderne s'est-il construit ?

L'enseignant peut lire à haute voix le texte d'André Gide (document 1) et interroger les élèves sur son contexte d'énonciation et la définition du mot « absurde ».

La classe peut ensuite être divisée en quatre groupes, dont chacun prendra en charge un ou deux documents. On mettra à disposition des élèves des ouvrages sur le xx^e siècle ainsi qu'un ordinateur. Un premier groupe travaillera sur le document 2, un autre sur les documents 3 et 4, un troisième sur les documents 5 et 6, le dernier groupe se chargeant du document 7.

Les élèves répondront aux questions posées dans la rubrique « Analysez ». Une courte recherche leur permettra de présenter les auteurs et les artistes, et de situer la contribution de chacun à la vie intellectuelle et artistique du xx^e siècle.

On attirera l'attention des élèves sur le terme « modelé » employé dans la problématique, afin de le commenter. Les deux œuvres présentes sur la double page – deux modelages – illustrent, à leur façon, l'homme et la femme du xx^e siècle. Ces deux sculptures, loin de suivre ou de proposer des modèles, expérimentent au contraire de nouvelles formes d'art et témoignent de la prodigieuse innovation artistique du siècle.

La synthèse sera rédigée par l'ensemble de la classe sous la forme d'un cours dialogué après que les élèves ont rendu compte de leurs recherches. Elle peut aussi faire l'objet d'un devoir à la maison. En revanche, dans le cadre d'une séance d'accompagnement personnalisé destinée à des élèves visant une entrée en BTS, il serait possible de demander à chaque élève d'analyser l'ensemble des documents puis d'en rédiger la synthèse qui serait ensuite retravaillée avec l'aide du professeur.

Éléments de correction

Analysez

1. Le premier document témoigne de la crise de la pensée moderne au milieu du xx^e siècle et du désarroi de ses élites. Il illustre la réflexion des intellectuels de l'après-guerre qui mesurent les conséquences du traumatisme provoqué dans la civilisation occidentale par la Seconde Guerre mondiale, une « guerre énorme, apocalyptique » (I. 1). Les intellectuels craignent la perte des valeurs humaines et donc la régression, voire la mise en cause de l'humanisme.

Les doutes implicitement formulés par l'auteur sont : l'homme est-il encore un humain ? Peut-on encore croire en l'homme ? Le monde a-t-il un encore un sens ?

Les interrogations que formule André Gide portent sur la responsabilité de l'homme et le devenir d'une civilisation meurtrie :

comment l'homme a-t-il permis les horreurs de la guerre ? L'humanité peut-elle survivre à de telles horreurs ? L'homme retrouvera-t-il sa dignité ? Sur quelles valeurs l'humanité doit-elle désormais s'appuyer ?

André Gide ne cède pas à la résignation et se tourne vers la nouvelle génération en l'interpellant avec confiance : « il ne tient qu'à vous » (I. 9). Dans le contexte de l'après-guerre caractérisé par un appauvrissement spirituel, c'est aux jeunes gens désorientés et cherchant un sens à leur vie qu'il s'adresse. L'écrivain a foi en l'homme, en sa faculté de se corriger lui-même, de trouver en lui des valeurs. La voie qu'André Gide propose se fonde sur la confiance en soi, sur le devoir de chacun d'exercer sa liberté et de prendre sa vie en main. Son exhortation est un acte de foi dans la nature humaine.

Le document 2 traite également de la crise de la pensée moderne et résume les valeurs perdues (cf. le titre de l'article de Jacques Chastenet (1893-1978) : « Prise ou crise de conscience »). À un passé stable et glorieux (« grand confort », I. 2 ; « tranquille certitude », I. 3 ; « tous les domaines », I. 4 ; « les maîtres... du monde », I. 4), l'auteur oppose un présent incertain et vidé de sa substance, que résume le constat final, accablant : « Que reste-t-il aujourd'hui de tout cela ? Rien » (I. 13). Comme André Gide, mais implicitement, l'auteur insiste sur la perte de la dignité de l'homme (« respect de l'individu », I. 7) et sur la perte de sens.

En 1961, Jacques Chastenet doute du « Progrès », de la « Raison » et de la « vertu bénéfique de la Science », car la croyance sans faille dans ces valeurs héritées des Lumières a apporté, contre toute attente, une régression de la civilisation occidentale. Les conflits mondiaux ont prouvé que la raison ne guide pas toujours les actes de l'homme et que la science peut être mise au service de l'extermination des peuples. Jacques Chastenet doute également des

«institutions libres» (l. 7), démocratiques, qui n'ont pas su éviter les horreurs de la guerre et de la décolonisation.

Enfin, l'auteur s'interroge sur la soi-disant supériorité de «la race blanche» (l. 8), ainsi que sur la «légitimité de la colonisation» (l. 9), que l'on justifiait pourtant par l'apport d'un bien-être aux populations : «dispensatrice de lumières» (l. 10).

Les valeurs occidentales se trouvent donc balayées par des conflits meurtriers qui en ont révélé la fragilité et la prétention. La conception d'un individu pensant, capable d'utiliser sa raison et de se contrôler lui-même, est, comme chez André Gide, remise en cause.

2. C'est la mondialisation qui a favorisé l'ouverture aux autres et au monde au ^{xx}e siècle. Grâce aux moyens modernes de communication, elle a rendu les frontières «poreuses» (l. 3), permettant aux informations, aux individus et aux produits de circuler dans le monde entier.

Selon l'écrivain Arthur Koestler (1905-1983), cette «osmose culturelle» (l. 1) a eu pour conséquence l'apparition d'une culture mondialisée, qui a peu à peu atrophié les traditions culturelles et gommé les individualités, au bénéfice de l'uniformisation des styles de vie. Quatre termes au sens proche évoquent ce processus : «homogène» et «standardisé» (l. 5), «uniforme» et «stéréotypée» (l. 8).

Les sculptures de l'artiste américain George Segal (1924-2000) peuvent traduire la banalité et l'uniformité caractéristiques du mode de vie de nos sociétés urbaines, ainsi que l'anonymat de ses habitants, devenus des ombres, de pâles silhouettes interchangeables, comme les expressions du texte «s'étiolent» (l. 3) et «s'effacent» (l. 4) le suggèrent. Les personnages de George Segal représentent l'homme en général, universel, pétrifié dans son quotidien banal, voire absurde. Les personnages de plâtre, figés (presque fossilisés) dans une «inquiétante étrangeté*», hantent un espace ordinairement dévolu aux

rencontres et aux échanges : des bancs publics au pied d'un immeuble. Nulle osmose culturelle ici, mais une absence de communication et d'échange, la froideur, la tristesse et la mort. Ces moulages de modèles vivants que l'artiste entoure de bandes de plâtre ont un intérêt sociologique car ils témoignent d'une réalité sociale : la solitude. Proches du réalisme social, ces figures prennent une dimension métaphysique car elles traduisent un état intérieur. Une telle représentation de la condition humaine dans la société moderne déroute et oppresse. Cependant, le photographe donne une interprétation différente de l'œuvre de George Segal, plus légère et pleine d'humour : il y a bien rencontre et échange entre l'un des personnages et la jeune femme allongée.

* «*L'inquiétante étrangeté*», concept freudien, est le sentiment que l'on ressent face à un objet sans vie qui donne l'impression de pouvoir s'animer, ou inversement.

3. Le texte de Simone de Beauvoir (1908-1986) contient le paradoxe suivant : la société de l'après-guerre fait une place aux femmes dans le monde de l'enseignement et du travail mais, dans le même temps, elle considère que le mariage est la meilleure des «carrière[s]» (l. 10). Les mentalités évoluent lentement et, si la société permet à la femme de faire carrière, elle la préfère encore auprès de son mari et de ses enfants. *Le Deuxième Sexe*, titre d'un ouvrage de Simone de Beauvoir qui a fondé le mouvement féministe français, évoque les inégalités sociales de l'après-guerre : l'homme est encore considéré comme le sexe fort.

La sculpture de Niki de Saint Phalle, comme toutes les «nanas» de l'artiste, est un emblème du féminisme. Sa taille, sa couleur, ses formes généreuses offertes au regard du passant, les mouvements de ses membres, tout évoque la femme libérée, indépendante et sûre d'elle. Cette œuvre symbolise les luttes pour la libération des femmes et ses avancées signi-

ficatives. Le message enthousiaste qu'elle délivre répond, quelques années plus tard, au constat amer de Simone de Beauvoir en 1949.

4. Les bouleversements du xx^e siècle sont résumés dans le document 7. Les connecteurs spatio-temporels (« après », l. 1 ; « derrière nous », l. 2 ; « puis... en-dessous », l. 3 ; « au-dessus », l. 4) ; « devant nous », l. 5) guident le lecteur.

Le postmodernisme est la période qui suit le modernisme. Elle débiterait vers les années 1980. Bruno Latour, sociologue français né en 1947, fait partie de la génération du *baby-boom* qui n'a pas connu la Seconde Guerre mondiale et ses « camps noirs » : les stalags et les camps d'extermination nazis. Ces « postmodernes » n'ont pas connu non plus, de 1920 à la fin des années 1980, les « camps rouges » soviétiques : camps de travail forcé ou camps de redressement (camps du Goulag). Leur enfance a cependant été marquée par les séquelles de ces traumatismes passés.

Dans le contexte de la seconde moitié du xx^e siècle s'inscrivent également les famines des pays subissant une explosion démographique (Afrique, Inde...). Le connecteur spatial « en-dessous de nous » fait allusion à l'hémisphère Sud où se situent les pays du tiers-monde. La crainte d'une troisième guerre mondiale, nucléaire, dans le contexte de la guerre froide entre les États-Unis et l'URSS, est également l'une des caractéristiques de la période. Le souvenir de la catastrophe d'Hiroshima hante les esprits.

Totalitarismes, division du monde entre pays riches et pays pauvres, crainte de l'utilisation de l'arme nucléaire forment donc le décor dans lequel les « postmodernes » ont vécu. Ils ont cependant connu la paix, mais une paix fragile, au prix de l'équilibre de la terreur. Ils ont profité de la prospérité et du progrès social retrouvés, mais d'une prospérité non partagée.

Les « postmodernes » n'ont pas le même regard que leurs aînés sur la science et

la technique car celles-ci ne sont plus sources de peur et de destruction. Désormais mises au service du progrès, elles ont permis le développement de la société de consommation. La recherche du bonheur par l'acquisition de biens matériels était bannie par les philosophes du passé, mais les « postmodernes » ne voient pas dans la technique une source d'aliénation. Les trois participes passés employés comme adjectifs (« digérées, intégrées, humanisées », l. 20) connotent la maîtrise des sciences et de la technique. Acceptées pour ce qu'elles sont (« digérées »), utilisées comme des outils (« intégrées »), elles deviennent même un prolongement de l'homme et une aide à la réflexion (« humanisées »).

Le bilan porté sur la deuxième moitié du siècle est donc positif. Le monde a de nouveau un sens.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

– *Introduction* : rédiger une phrase d'accroche et reformuler la question posée dans le titre de la séquence.

– *Premier paragraphe* : **La perte des valeurs humaines et une nécessaire remise en cause**

Un bilan catastrophique de l'après-guerre : traumatisme dû aux conflits, perte de la croyance dans le progrès et la raison, recul de l'humanisme, mise en cause de l'ethnocentrisme européen... (documents 1, 2 et 7).

– *Deuxième paragraphe* : **Les combats des hommes et des femmes du xx^e siècle**

- Des écrivains et des artistes engagés (documents 4, 5 et 6).

- Une création artistique débridée explorant de nouvelles formes (documents 4 et 5).

- Des techniques maîtrisées et pacifiées (document 7).

- Des femmes qui luttent pour leur dignité (documents 5 et 6).

- Des peuples qui construisent une paix, même fragile, et qui retrouvent la prospérité (document 7).

– *Troisième paragraphe* : **Un homme moderne privilégié qui doit affronter de nouveaux défis**

Un monde cependant inégalitaire (opposition Nord/Sud, inégalités hommes/femmes), une culture urbaine uniforme (documents 3 et 4), un « *homo consumeris* » (document 7) et un déficit de communication (document 4).

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

Évaluation POUR LE BAC PRO MANUEL P. 84-85

Commentaires

Cette dernière séance vise à entraîner les élèves à l'épreuve de français du baccalauréat professionnel. Pour l'analyse des textes et de l'image, il s'agira de réinvestir les connaissances et les capacités étudiées dans la séquence.

L'influence de la sociologie sur les arts a déjà fait l'objet d'une séance traitant de la société de consommation (page 74). Le corpus proposé ici porte sur un autre thème : les progrès de la science et des techniques qui bouleversent la nature humaine. Les élèves pourront ainsi connaître les mutations sociologiques provoquées par l'industrialisation et approcher l'un des grands débats du xx^e siècle : le progrès technique est-il un progrès pour l'homme ? La machine ne doit-elle pas libérer l'homme au lieu de l'aliéner ? Lors de la correction, on vidéo-projettera aux élèves l'ensemble de la fresque peinte par Diego Rivera afin de situer le détail étudié. On pourra ainsi confronter l'impression formulée à partir du détail à celle qui se dégage de l'ensemble de l'œuvre.

Le corrigé, qui se veut exhaustif afin de prendre en compte la diversité des réponses possibles des élèves, sera adapté à leurs capacités réelles.

Éléments de correction

Compétences de lecture (10 points)

Présentation du corpus

1. Le corpus, en relation avec l'objet d'étude « Au xx^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les arts », est composé de trois éléments : deux textes (un extrait de roman et un extrait d'encyclopédie) ainsi que la reproduction d'une fresque murale.

Le premier lien qui unit ces éléments est la période historique de leur création, la première partie du xx^e siècle. Le deuxième lien porte sur leur thème commun, le travail à la chaîne, emblème de la modernité industrielle au xx^e siècle. Enfin, le troisième lien est la visée argumentative des documents. Chaque élément du corpus exprime en effet une opinion sur l'homme moderne et son rapport au monde industriel. (2 points)

Analyse et interprétation

2. Louis-Ferdinand Céline, qui a visité les usines Ford de Détroit lors de son voyage aux États-Unis, transpose dans son roman des éléments biographiques. Par le biais de la focalisation interne, le narrateur parvient à faire partager à son lecteur la vie inhumaine et cauchemardesque de l'usine en brossant un tableau animé, à la fois visuel, auditif et olfactif, de ce microcosme.

Étude des sentiments éprouvés par Bardamu et ses compagnons :

Dans leur progression vers « l'immense édifice » (l. 5), « hésitants » (l. 4), en « files traînardes » (l. 3), Bardamu et ses compagnons appréhendent d'être donnés en pâture au monstre qui se nourrit des ouvriers. Face aux machines frénétiques,

symboles du monde industriel, ils ressentent un sentiment d'impuissance. L'organisation de l'usine ne permet ni les échanges humains ni le travail collectif : « on ne pouvait ni se parler ni s'entendre » (l. 13); les ouvriers se sentent isolés.

Ils éprouvent peu à peu le sentiment de se transformer en machines : « on en devenait machine » (l. 7). Dans ce combat, l'individu ne se soumet pas facilement : « on résiste tout de même » (l. 15), mais est finalement dépossédé de sa capacité de réflexion (« on aimerait bien arrêter tout ça pour qu'on y réfléchisse », l. 16), et, « entre l'hébétude et le délire » (l. 20), s'approche de la folie. L'ouvrier renonce et a le sentiment de devenir un autre, une machine. Le cœur, siège des sentiments et de la vie, n'est plus audible : « entendre en soi son cœur battre [...] ça ne se peut plus » (l. 16). À cette perte d'humanité de l'ouvrier s'oppose la personnification de la machine.

Étude des sensations éprouvées :

Le bruit et le tremblement dominant, mais les sensations éprouvées par Bardamu et ses compagnons sont d'origines diverses. Les machines s'emparent avec violence de tous les sens de l'individu :

- perceptions auditives : « fracas énormes de la mécanique » (l. 4), « ce bruit de rage énorme » (l. 8), « fracassante » (l. 21);
- sensations olfactives : « d'odeur à l'huile comme si on m'avait mis un nez nouveau » (l. 25);
- vibrations : « tout tremblait » (l. 5), « possédé par le tremblement » (l. 6), « tremblotante » (l. 8), « secousse » (l. 7);
- sensations de mouvements, d'agressions répétées : « petits coups précipités, infinis, inlassables » (l. 10), « mille et mille instruments » (l. 21), « ça ne peut plus finir » (l. 17), « continuité fracassante » (l. 21).

Étude de l'écriture de Céline :

Céline, en opposition à la langue « bourgeoise », invente un nouveau langage qui imite le langage parlé mais qui est très travaillé. Le vocabulaire est familier et imagé.

Les règles de grammaire ne sont pas respectées, l'ordre traditionnel des éléments de la phrase (sujet-verbe-complément) est bousculé, des éléments étant détachés, repris ou déplacés. Quelques relevés significatifs :

– Vocabulaire : le champ lexical de la technique se mêle à celui du corps humain

Le champ lexical du monde industriel – « la mécanique » (l. 5), « machine » (trois occurrences l. 7-14-19), « instruments » (l. 21), « huile » (l. 24) – s'oppose au champ lexical du corps humain – « des pieds aux oreilles » (l. 5), « le tour de la tête » (l. 9), « sa substance » (l. 15). La dureté du fer – « la ferraille » (l. 7), « boîte aux aciers » (l. 18) – s'oppose à la substance molle du corps humain présenté avec réalisme comme un ensemble de pièces de boucherie : « sa viande » (l. 8), « les tripes » (l. 10). Le corps humain perd son unité, disloqué par la machine. L'homme est dépossédé de son corps.

– Syntaxe : la construction de certaines phrases n'est pas conforme à l'usage

- « vibré de haut en bas » (l. 7) : invention de la forme passive du verbe « vibrer »;
- « elle est en catastrophe » (l. 18) : utilisation nouvelle d'une expression;
- « on les perdait les compagnons » (l. 11) : doublement du complément d'objet direct;
- « nous on tourne dedans » (l. 18) : doublement du sujet;
- « on existait plus » (l. 20) : oubli volontaire d'une partie de la négation...

Le désordre des mots dans les phrases correspond à la dislocation du groupe des ouvriers ainsi qu'à celle du corps de l'homme aux prises avec la machine.

– Ponctuation : elle rythme le texte

Aux phrases courtes s'opposent des phrases longues, parfois sans ponctuation (l. 7-11). Ce rythme irrégulier renforce l'idée de mouvement et de chaos. (4 points)

3. Henry Ford a commandé cette œuvre au peintre mexicain Diego Rivera qui,

membre du parti des travailleurs, peint donc pour un ennemi de classe. On peut dès lors s'interroger sur l'interprétation de la fresque. S'agit-il d'une représentation allégorique, glorifiant le mode de production et d'organisation sociale du fordisme, ou, au contraire, d'une dénonciation ?

Les rouages, l'enchevêtrement des poulies et des mécanismes traduisent, comme dans le roman de Céline, la puissance et la taille de la machine. Les couleurs sont plutôt gaies et même si le gris du fer domine, ce matériau n'est pas inquiétant, contrairement à la vision qu'en donne Céline. Le premier plan est occupé par une barrière, mais celle-ci ne semble pas enfermer les personnages dans un monde inhumain. La composition du détail, symétrique, organisée, semble valoriser l'efficacité des tâches répétitives du taylorisme. Les salopettes, les casquettes, les lunettes, les postures marquées par l'effort et la concentration mettent en valeur le travail individuel et collectif des ouvriers, précis, professionnel, même s'il est répétitif.

Contrairement à Céline, Diego de Rivera ne porte pas un regard négatif sur le monde industriel. Son œuvre dégage une impression de puissance, de cohérence, d'efficacité, de rigueur. Céline fait de Bardamu un héros négatif dans un monde absurde, sa vision du fordisme prend la forme d'un réquisitoire social. Les ouvriers peints par Rivera sont présentés comme des héros positifs de la modernité, le monde de l'usine semble cohérent, les hommes restent maîtres de la machine.

Le texte de Gaston Berger se fait l'écho des inquiétudes formulées au ^{xx}e siècle à propos de la déshumanisation du travail en usine. À l'aliénation par la machine dénoncée par Céline dans son roman, Gaston Berger oppose la libération et

l'épanouissement de l'homme. En effet, l'enrichissement des tâches permis par l'automatisation valorise l'homme, car elle nécessite «un sens très sûr des valeurs humaines» (l. 7) et «des aptitudes à la synthèse» (l. 7). Ce dernier mot du texte, «synthèse», s'oppose à l'impression de démantèlement donnée par la description de Céline.

Le corpus réunit trois visions du monde. Celle de Céline, pessimiste, fustige la «chosification» de l'homme par la société technique se retournant contre lui pour l'avenir. La vision, optimiste, de Rivera valorise la nécessaire résistance de l'homme face aux machines et au capitalisme. La vision de Gaston Berger, humaniste, soutient que l'homme est toujours maître de son destin, y compris au travail. (4 points)

Compétences d'écriture (10 points)

Les critères et le barème d'évaluation

Argumentation (4 points)

- Le thème du devoir et la thèse choisie sont explicites.
- Les arguments sont variés et ils sont illustrés par des exemples.
- La longueur est respectée.
- ➡ Compréhension aisée du point de vue adopté.

Organisation (3 points)

- La présentation indique le plan.
- Le développement en deux parties présente l'explication du phénomène étudié et la mise en lumière de ses limites.
- Des connecteurs logiques sont bien utilisés.
- ➡ Progression cohérente du raisonnement.

Expression (3 points)

- La syntaxe et l'orthographe sont correctes.
- Le lexique est approprié et précis.
- ➡ L'écriture est convenable.

Objet d'étude

Au xx^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts

Séquence 5

- Interrogation du programme. Les mythes appartiennent-ils seulement au passé ?

DOMINANTE Titre de la séance – <i>Problématique</i>	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et <i>connaissances</i>
LECTURE Des situations et figures mythiques <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les mythes appartiennent-ils seulement au passé ?</i> Manuel : p. 86-87 • Guide : p. 94	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles • <i>Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation</i> • <i>Mythes et figures mythiques</i>
LECTURE (groupement) Du mythe de Narcisse au narcissisme <ul style="list-style-type: none"> • <i>Faut-il s'aimer soi-même ?</i> Manuel : p. 88-91 • Guide : p. 96	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles • <i>Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation</i> • <i>Organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'oral ou à l'écrit</i> • <i>Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde</i> • <i>Lexique des arts et de la pensée</i> • <i>Le symbole et l'allégorie</i>
LEXIQUE <ul style="list-style-type: none"> • Autour des mots « symbole » et « allégorie » Manuel : p. 92-93 • Guide : p. 100	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et maîtriser les notions de symbole et d'allégorie
À L'ÉCRIT Commenter la dimension symbolique d'une figure mythique Manuel : p. 94-95 • Guide : p. 102	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation</i> • Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles • S'interroger sur la condition humaine
EN QUESTION Les mythes appartiennent-ils seulement au passé ? Manuel : p. 96-97 • Guide : p. 104	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une des trois interrogations du programme • S'entraîner à la synthèse et au commentaire de documents • <i>Mythes et figures mythiques</i>
ÉVALUATION Pour le Bac pro Manuel : p.100-101 • Guide : p. 105	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à l'épreuve du baccalauréat • Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence

Des situations et figures mythiques

• **Attitudes sollicitées durant la séquence.** S'interroger sur la condition humaine. Avoir de la curiosité pour le débat d'idées. S'interroger sur le sens à donner à sa vie.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Illustration représentant New York en 1934 • Mosaïque représentant le voyage d'Ulysse dans <i>L'Odyssée</i> • Citations de Gaston Bachelard et d'Albert Camus • Affiche du film <i>Tristan + Yseult</i> de Kevin Reynolds 	<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"> • Extrait d'Ovide, <i>Les Métamorphoses</i>, 1^{er} siècle apr. J.-C. • Tableau de Léonard de Vinci, <i>Narcisse</i> • Extrait de Jean-Jacques Rousseau, <i>Narcisse ou l'amant de lui-même</i> • Caricature d'Honoré Daumier, <i>Le Narcisse</i> • Jean Tardieu, « L'Enfer à domicile » • Tableau d'Alain Ponçon, <i>Face au miroir</i> • Extrait de Jean-Luc Nancy, <i>Je t'aime, un peu, beaucoup, passionnément...</i> • Extrait d'Henri Kaufman et Laurence Faguer, <i>Le Marketing de l'ego</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Étudier un récit mythologique – Analyser des réécritures : comprendre les liens qui les unissent ainsi que leurs différences – Analyser des peintures et les mettre en relation avec les textes étudiés – Repérer des procédés – Comprendre les visées des textes • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Repérer des informations – Définir des expressions comme <i>narcissisme</i>, <i>amour de soi</i>, et comprendre comment ces notions ont évolué – Comprendre et expliquer l'utilisation de tels concepts en psychologie et dans la publicité – Identifier et relever des champs lexicaux – Synthétiser un groupement sur la notion de réécriture
<ul style="list-style-type: none"> • Extrait du <i>Dernier Jour d'un condamné</i> de Victor Hugo • Extrait d'un article de Jérôme Blanchart paru dans <i>Science & vie Junior</i>, n°194 • « Mors », in <i>Les Contemplations</i> de Victor Hugo • Tableau de Francken Frans II le jeune, <i>La Danse de la mort</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écritures explicatives et argumentatives <ul style="list-style-type: none"> – Identifier et expliciter des symboles – Trouver les significations de certains symboles – Chercher d'autres symboles et leurs significations – Analyser et interpréter un poème et un tableau allégorique
<ul style="list-style-type: none"> • Textes présentant trois figures mythiques : Don Quichotte, Antigone et Dracula • Extrait de l'essai <i>Le Vol du vampire</i> de Michel Tournier • Pablo Picasso, <i>Don Quichotte</i> • Istvan Kolonics, <i>Comte Dracula</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Lire les textes présentant différentes figures mythiques – Rechercher des informations sur Internet • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Organiser son travail à l'aide des questions du manuel – Prendre des notes (sur les recherches effectuées) • Écrits d'argumentation <ul style="list-style-type: none"> – Trouver des arguments et justifier son choix • Écrits de commentaire <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger un texte présentant un personnage ou une figure et commenter sa dimension mythique
<ul style="list-style-type: none"> • F. Comte, <i>Les Héros mythiques et l'Homme de toujours</i> • Encadré : des expressions issues de la mythologie • Extrait d'un article d'A. Gueslin sur les mythes paru dans <i>Le Point</i> • Photographie de Marilyn Monroe • Extrait d'Umberto Eco, <i>De Superman au Surhomme</i> • Extrait d'un site Internet sur Che Guevara (Ina) • Affiche du film <i>Casino Royale</i> de Martin Campbell • Extrait de Roland Barthes, <i>Mythologies</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 « Analysez » du manuel • Écrit de commentaire <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"> • Extrait d'Ovide, <i>Les Métamorphoses</i> • Charles Baudelaire, « Les Plaintes d'un Icare », in <i>Les Fleurs du mal</i> • Tableau de Galileo Chini, <i>Icare</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter les documents composant un corpus • Répondre à des questions d'analyse et d'interprétation • Écrit d'argumentation <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger une démonstration argumentée sur les liens entre les réécritures mythologiques et la condition humaine

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Le xx^e siècle restera dans les mémoires comme celui des génocides et des massacres de masse. La condition humaine, profondément meurtrie par des guerres modernes et industrielles, a également été éprouvée par nombre d'idéologies mortifères. Pourtant, du chaos semblent renaître des figures que l'on croyait enfouies dans le passé de l'humanité. Icare n'a-t-il pas pris les traits d'un Charles Lindbergh, héros de l'Amérique, qui se brûlera les ailes à trop flirter avec le nazisme ? Ulysse n'est-il pas en chacun des immigrants qui ont fui leur pays pour se forger un destin en Europe ? Narcisse ne se cache-t-il pas parmi tous ces jeunes filmés en continu dans les émissions de télé-réalité ?

Ouverture MANUEL P. 86-87

Commentaires

La double page de lancement a pour but de faire émerger les représentations des élèves sur les caractéristiques et les visées des mythes, ainsi que sur leurs évolutions. Elle propose de confronter différentes situations et figures mythiques, et de faire émerger la notion de réécriture.

Les illustrations proposées incitent aussi à réfléchir sur l'interrogation qui représentera le « fil rouge » de la séquence : « Les mythes appartiennent-ils seulement au passé ? »

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 vidéo-projecteur et éventuellement du manuel numérique disponible sur : www.foucher-lettreshistoire.com

La mosaïque sur Ulysse

– En ce qui concerne la première illustration, on pourra inviter les élèves à réfléchir sur la figure d'Ulysse et les interroger sur ce personnage : que savent-ils de lui ? Pourquoi est-il attaché au mât de son bateau ? De quel épisode s'agit-il ? Connaissent-ils d'autres héros de la même époque ? Dans quels autres récits littéraires et/ou cinématographiques retrouve-t-on Ulysse ? Dans quels autres domaines la figure du voyageur de *L'Odyssée* a-t-elle été exploitée ? Outre le poème de Du Bellay « Heureux qui comme Ulysse », repris en 2007 par le chanteur Ridan, on pensera au roman éponyme de James Joyce (1922) et à d'autres réécritures du mythe comme celle de Jean Giraudoux : *La guerre de Troie n'aura pas lieu* (1935) et, plus récemment, *Ulysse from Bagdad* de Éric-Emmanuel Schmitt qui revisite les aventures du héros de *L'Odyssée* et les transpose de nos jours sous la forme d'un clandestin qui part d'Irak pour gagner Londres. La figure d'Ulysse apparaît aussi dans d'autres genres : au cinéma avec notamment *Ulysse* de Mario Camerini (1954), *O'Brother* des frères Cohen (2000), *Troie* de Wolfgang Petersen (2004), dans les films d'animation : *Ulysse 31* (1981). Enfin, notons qu'Ulysse est également le titre d'une collection de guides de voyage.

L'affiche du film : *Tristan + Yseult*

Pour ce qui est de la seconde iconographie, il s'agit d'une adaptation cinématographique du mythe de Tristan et Yseult, célèbre légende celte. On pourra ques-

tionner les élèves sur ce couple mythique et leurs différentes transpositions.

La photographie de New York

– La photographie en arrière-plan de cette double page permet d'introduire la notion de situation mythique puisqu'il ne s'agit pas là d'un personnage mais d'une ville. Les élèves seront ainsi amenés à réfléchir à la question suivante : en quoi une ville, et New York en particulier, peut-elle avoir une dimension mythique ?

Les citations

– La page 87 présente enfin deux citations sur la finalité et l'intérêt des mythes. La première, de Gaston Bachelard, insiste sur la nature dramatique, universelle et symbolique des mythes. On pourra tout d'abord demander aux élèves d'explicitier l'expression « drame humain condensé » et de s'appuyer sur d'autres exemples. Ensuite, on les questionnera sur la portée universelle de « tout » mythe (comme il est indiqué dans la citation). À partir d'exemples précis tirés des représentations des élèves, on pourra tenter de montrer en quoi les mythes ont besoin d'être sans cesse exploités et réinventés (citation de Camus).

Présentation des mythes

La figure mythique d'Ulysse

Ulysse, roi d'Ithaque, participe à la guerre de Troie aux côtés des Grecs. C'est notamment grâce à lui que les assaillants parviendront à prendre la ville : il est en effet à l'origine du stratagème du cheval de Troie. Une fois la guerre finie, Ulysse, qui a provoqué le courroux du dieu Poséidon, erre pendant vingt ans sur les mers. Il affrontera de nombreux périls : le chant des Sirènes, le Cyclope, la magicienne Circé, les Enfers... De retour à Ithaque, Ulysse retrouvera son épouse Pénélope et son fils Télémaque.

La figure mythique de Tristan et Yseult au Moyen Âge

Tristan et Yseult (ou Iseut) boivent par inadvertance un philtre magique qui les rend indéfectiblement amoureux l'un de

l'autre pendant trois années. Une fois dissipés les effets du breuvage, Yseult – qui s'était enfuie avec Tristan alors qu'elle était mariée au roi breton Marc'h – retourne auprès de son époux. De son côté, Tristan part guerroyer. Cependant, les deux amants n'ont jamais cessé de s'aimer malgré la dissipation de la magie. Gravement blessé au cours d'un combat, Tristan fait quérir Yseult afin qu'elle le soigne. Trompé par un stratagème de sa nouvelle compagne rongée par la jalousie, Tristan croit qu'Yseult l'a abandonné et se laisse mourir. Cette dernière, découvrant le corps sans vie de son bien-aimé, meurt à son tour de chagrin.

La situation mythique du rêve américain

Le *rêve américain* est un concept érigé en modèle par les immigrants en quête de prospérité économique et sociale dans le Nouveau Monde. Bien que l'*american dream* ait été vanté par la monarchie britannique dès l'époque coloniale, c'est surtout au cours de la révolution industrielle du ^{xix}e siècle que la notion a pris tout son sens. Des milliers d'émigrants européens, partis notamment d'Irlande, d'Italie et d'Europe de l'Est, s'installent en Amérique afin d'y faire fortune à la sueur de leur front. La liberté d'entreprendre, le travail et le mérite sont les valeurs fondatrices du rêve américain. Sur un plan plus symbolique, l'*american dream* est représenté par la statue de la Liberté qui accueillait les immigrants à l'issue de leur longue traversée.

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

Dans la même famille que « mythique », on peut noter :

– mythe : récit fabuleux, généralement transmis par la tradition, destiné à expliquer de manière symbolique les énigmes du monde ou de la civilisation, les aspects de la condition humaine ;

– mythologie : regroupe l'ensemble des mythes, des récits et des légendes (grecques, latines mais aussi celtes, scandinaves...);

– mythologue : personne spécialisée dans l'étude des mythologies;

– mythologique : qui a rapport à la mythologie;

– mythomane/mythomanie : manie du mensonge et invention systématique d'histoires. Cela a donné l'expression familière «c'est un mythomane», qui désigne un menteur. La mythomanie est une tendance à avoir recours au mensonge sans même en avoir conscience. Elle peut aussi être le symptôme de désordres psychiatriques plus profonds.

Comme le montrent les citations proposées dans cette double page (Camus, Bachelard), les mythes ont une double finalité : tout d'abord ils nourrissent l'imagination qui, sans cesse, les enrichit, les renouvelle, les réécrit. Ensuite, comme l'affirme Bachelard, ils sont «un drame humain condensé», c'est-à-dire qu'ils permettent d'illustrer et d'expliquer des situations douloureuses, qu'elles soient intimes ou plus collectives. Véritables allégories, les mythes nous apprennent enfin beaucoup sur nous-mêmes.

Lecture DU MYTHE DE NARCISSE AU NARCISSISME MANUEL P. 88-89

Problématique de lecture

Faut-il s'aimer soi-même ?

Commentaires

Ce groupement repose sur le personnage de Narcisse, jeune homme qui, subjugué par sa propre image, s'est laissé mourir. Ce mythe est intéressant à bien des égards :

d'abord simple et très connu, il a donné lieu à de nombreuses réécritures et exploitations dans des domaines aussi variés que la littérature, la peinture, la psychologie et la publicité.

À noter qu'il existe d'autres représentations du mythe de Narcisse, dont l'exploitation peut être pertinente : on pense au tableau de Dalí, *La Métamorphose de Narcisse* (1937), ou aux publicités mettant en scène la figure de Narcisse et le concept de narcissisme (les publicités de Dior, de Lanvin, de Cacharel ou une plus surprenante de la société Isca pour des robinets). De même, d'autres textes peuvent être exploités comme la fable de La Fontaine *L'Homme et son image* (1668) ou le poème de Pierre Albert-Birot, *L'Affaire Narcisse* (1962).

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles.
- Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation.
- Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques, et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde.

CONNAISSANCES

- Mythes et figures mythiques.
- Lexique des arts et de la pensée.
- Symbole, allégorie.

ATTITUDES

- S'interroger sur la condition humaine.
- S'interroger sur le sens à donner à sa vie.

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique du groupement

• Lancement

On pourra, avant même de montrer le groupement aux élèves, proposer une

iconographie : Le Caravage (1595) – voir le manuel p. 98 –, Poussin (1650), John William Waterhouse (1903), et travailler à partir des représentations des élèves. Que montre le tableau proposé? Qui en est la figure centrale? On pourra également les interroger sur les titres de ces œuvres.

• Cours dialogué

Une première approche consisterait donc à partir des représentations des élèves sur le personnage de Narcisse.

Autre entrée possible : les faire réfléchir sur la problématique «Faut-il s'aimer soi-même?» Que signifie ici le verbe « falloir »? Une obligation (de quel ordre?), un conseil? La question revient-elle à se demander s'il est positif, utile de s'aimer soi-même? Qui ou qu'est-ce qui peut bien illustrer cette thématique de l'amour de soi?

Ainsi on pourra leur faire parcourir le groupement (composé de 5 textes et 3 iconographies) et leur demander ce qui justifie d'avoir rassemblé autant de documents sur un seul et même personnage. Les élèves seront donc invités à repérer les différents documents : nature, auteur, époque et source. On pourra alors mettre en évidence, outre le point commun thématique, une perspective diachronique (on part de l'Antiquité pour aller jusqu'à aujourd'hui). Il serait aussi pertinent de souligner les différences textuelles et discursives : un récit, une scène de théâtre, un poème, deux extraits d'essais, deux tableaux et une caricature.

À noter que tous les documents constituant le corpus n'ont pas le même statut. Tous les textes ne feront pas nécessairement l'objet d'une lecture analytique. En effet, s'il peut sembler pertinent de travailler en lecture analytique sur l'extrait d'Ovide ainsi que sur les textes de Rousseau et de Tardieu, les essais peuvent être exploités comme contrepoints et plutôt en lecture documentaire.

• Mise en activité des élèves

On commencera par le premier texte, celui d'Ovide, afin de présenter le mythe de Narcisse et de faire comprendre la notion de récit mythologique. Comme pour toute lecture analytique, le professeur fera une première lecture du texte et notera les impressions et les hypothèses des élèves – hypothèses qu'une lecture plus approfondie permettra de vérifier ou d'infirmer le cas échéant. Afin d'aider les élèves à contextualiser l'œuvre, on pourra leur montrer une iconographie datant de la même période (la fresque *Narcisse à la fontaine*, datant du 1^{er} siècle apr. J.-C.). De même, le tableau de Vinci mérite d'être commenté avec les élèves : on pourra par exemple leur demander de le dater historiquement, en s'appuyant sur des indices tels que le costume. La Renaissance voit se développer, outre la relecture de l'Antiquité, le courant humaniste, courant qui place l'homme au centre de ses préoccupations. Les peintres et les sculpteurs n'hésitent plus à représenter la beauté des corps humains dénudés.

Ensuite, les élèves pourront répondre, par écrit, aux questions posées dans le manuel (questions «Au fil du groupement», p. 89-90). À l'issue de cette analyse, on tentera de définir le genre auquel appartient l'extrait d'Ovide et de réfléchir à la fonction de ce mythe (cf. les Repères p. 91).

L'extrait de Rousseau pourra faire l'objet d'une seconde lecture analytique, lors de laquelle on mettra en évidence dans quelle mesure Rousseau réécrit le mythe de Narcisse pour lui donner une valeur moralisatrice et satirique. À noter que l'étude de la scène de Rousseau doit se faire de pair avec celle de la caricature de Daumier.

Troisième texte à étudier en lecture analytique : le poème de Tardieu, qui offre une nouvelle approche du mythe de Narcisse. Cette fois, il s'agit de mettre en évidence les différences entre le récit mythologique tel qu'Ovide nous le raconte et l'interprétation de Tardieu.

On pourra d'ores et déjà procéder à une première synthèse du groupement en considérant les réécritures littéraires (et picturales) du mythe.

Reste ensuite à aborder les deux autres textes : celui de Jean-Luc Nancy et celui d'Henri Kaufman. Le premier permet d'apporter des éléments de réponse à la problématique du groupement en abordant une nouvelle fonction du mythe (la fonction psychologique). Le second permet d'introduire sa fonction économique.

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

Le professeur propose à un élève de corriger les questions, et de comparer ses réponses avec celles de l'ensemble de la classe, invitée à réagir.

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

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

Pour exemple :

Le mythe de Narcisse et ses nombreuses réécritures posent la question suivante : faut-il s'aimer soi-même ? Par cette interrogation, on cherche à savoir s'il est utile, nécessaire, ou au contraire dangereux, de s'aimer voire de trop s'aimer.

Le récit mythologique d'Ovide dresse le portrait d'un Narcisse subjugué par sa propre image, à un point tel qu'il repousse avec dédain toutes les sollicitations féminines et finit par se laisser mourir. Le mythe sera repris par Rousseau qui fait du personnage de Narcisse l'objet d'une farce : tombé amoureux d'un portrait de lui en femme, il en arrivera à remettre en cause son mariage, mais, comme dans toute comédie digne de ce nom, la fin est joyeuse et tout rentre dans l'ordre. Quant à Daumier, il reprend la thématique du narcissisme et transforme Narcisse en un être profondément imbu de lui-même. La tonalité de la caricature est alors clairement satirique.

L'amour de soi semble donc être considéré comme un défaut plus ou moins marqué ; c'est la vanité, le péché d'orgueil qui est alors dénoncé. Le ^{xx}^e siècle voit réapparaître de nombreuses figures mythiques. Ainsi, Tardieu réinvestit la figure de Narcisse mais en fait un personnage profondément sombre et désespéré. En effet notre société moderne fait perdre aux individus leur identité et leur singularité ; ils deviennent des automates qui semblent se reproduire à l'infini. S'aimer soi-même, sans excès, apparaît alors comme essentiel à la construction de l'identité. C'est l'idée que reprendront les psychologues, qui voient dans le narcissisme une nécessité absolue. On est dans la fonction psychologique du mythe. De nos jours, la tendance est à l'individualisme et les publicitaires l'ont bien compris : mais en flattant nos pulsions narcissiques, ils nous encouragent voire nous enferment dans une attitude nombriliste.

Éléments de correction

Au fil du groupement (p. 89 du manuel)

1. Cette histoire se déroule dans l'Antiquité. Les *Métamorphoses* ont été écrites au premier siècle de notre ère. Toutefois, on a retrouvé deux inscriptions évoquant un culte possible de Narcisse, dont le plus ancien date du ⁱⁱⁱ^e siècle av. J.-C. Ovide place le mythe de Narcisse près de Thèbes, en Grèce.

Le héros est Narcisse, un jeune homme exceptionnellement beau dont une prophétie a révélé qu'il vivrait vieux « s'il ne se connaissait pas ». Narcisse repousse avec dédain toutes les jeunes filles éprises de lui, dont la nymphe Écho. Némésis, déesse de la vengeance, décide alors de le punir. Lors d'une chasse, le jeune homme se penche sur une source pour étancher sa soif ; il est immédiatement subjugué par l'image qui s'y reflète. Comprenant qu'il s'agit de sa propre image, Narcisse se laisse mourir et, à la place de son corps, apparaît une fleur blanche au cœur jaune que l'on nommera narcissus. La mort du héros symbolise ici un

amour démesuré, mais aussi la recherche vaine de la beauté absolue : Narcisse est incapable d'aimer quelqu'un d'autre que lui. Ce mythe souligne enfin le caractère éphémère de la beauté.

2. Le tableau de Léonard de Vinci est fidèle au mythe puisque le peintre y représente un jeune homme répondant aux canons de beauté de la Renaissance et se mirant dans l'eau.

3. La pièce de Jean-Jacques Rousseau reprend le mythe de Narcisse. On en retrouve l'idée principale : un jeune homme qui, observant par hasard son reflet, tombe immédiatement amoureux de sa propre image. Mais, si, dans le récit d'Ovide, cette « rencontre » est le fait de la déesse Némésis, dans la pièce de Rousseau, c'est Lucinde, la sœur du personnage Valère/Narcisse qui, voulant jouer un tour à un frère prétentieux, dépose un portrait de Valère déguisé en femme. De plus, contrairement au récit mythologique, la fin de *Narcisse ou l'amant de lui-même* est heureuse puisque Valère a compris la leçon et rassure Angélique quant à ses sentiments pour elle. Le mariage aura bien lieu. Le jeune prétentieux semble même « guéri » et affirme que « quand on aime bien, on ne songe plus à soi-même ». Par la dernière réplique de son personnage principal, Rousseau montre que le « ridicule », c'est-à-dire la vanité dont a fait preuve Valère, peut être corrigé, ce qui est le cas ici. Valère apparaît comme un fat mais l'amour qu'il porte à Angélique triomphe.

4. Rousseau, comme Daumier, dénonce la prétention et la vanité. Plusieurs procédés, dans la caricature, traduisent ce défaut : c'est tout d'abord le personnage qui se regarde dans le miroir en se tenant droit, la main sur la hanche, semblant bomber le torse, et la tête haute et droite. Cette attitude fière montre à quel point il est imbu de lui-même. On remarque ensuite que dans la pièce figure un portrait du per-

sonnage, avec la même posture de satisfaction ; le personnage apparaît donc trois fois dans cette « scène ».

Les Métamorphoses sont une œuvre du poète latin Ovide comprenant près de douze mille vers regroupés dans quinze livres. Décrivant le monde gréco-romain, de sa naissance jusqu'au règne de l'empereur Auguste, Ovide s'est inspiré d'auteurs de l'époque hellénistique qui avaient entrepris de rassembler les textes de la mythologie grecque présentant les métamorphoses des dieux et des hommes.

Au fil du groupement (p. 90 du manuel)

1. Si l'on retrouve dans ce poème la figure du personnage se regardant dans un miroir et le côté fortuit de cette « rencontre », Tardieu fait évoluer le mythe. Certes, l'homme est « fier joyeux triomphant », « jeune », comme Narcisse, mais ce n'est plus qu'une illusion, la réalité est cruelle : son reflet est désormais celui d'un « chien au dos rond ». La fin est tout aussi tragique puisque, si le héros mythologique meurt de se contempler, le poème de Tardieu s'achève sur un personnage désespéré (« hurle à la mort et jette un regard plein de larmes »).

L'enjeu de cette réécriture de Tardieu est de montrer le décalage entre ce qu'on a été et ce que l'on est devenu.

Il souligne ici la fragilité de la condition humaine face aux outrages du temps et la déshumanisation qu'impose la société d'aujourd'hui.

Le tableau d'Alain Ponçon montre une vision plutôt sombre de l'image de soi : la femme qui fait « face au miroir » a pour seul reflet une ombre. Il illustre la difficulté à se connaître soi-même, l'idée que nous sommes comme hermétiques à nous-mêmes, que nous ne lisons pas clairement en nous.

Lexique AUTOUR DES MOTS « SYMBOLE » ET « ALLÉGORIE » MANUEL P. 92-93

2. Dans cet extrait, Jean-Luc Nancy montre qu'il est essentiel pour un individu de « s'aimer soi-même » ; cette perception « narcissique » ne doit pas être confondue avec la notion d'égoïsme (qui définit l'individualisme, le fait de ne rechercher que son propre intérêt). On entend par « narcissisme » l'admiration excessive de soi-même. Ainsi le titre de cet essai, *Je t'aime, un peu, beaucoup, passionnément*, reprend une formule très célèbre et signifie que c'est parce que l'on s'aime soi-même que l'on peut aimer les autres, parce que l'on « compte » que les autres peuvent compter pour nous. Ainsi, le regard bienveillant que l'on porte sur soi-même détermine en partie notre relation aux autres.

3. Dans ce texte qui évoque l'exploitation du mythe de Narcisse dans la publicité, on peut relever un champ lexical significatif : « un Narcisse » (antonimase), « image », « comportement centripète », « nombril », « narcissisme ».

4. La publicité utilise en effet la notion de narcissisme et réinvestit plus largement le mythe de Narcisse. Dans sa stratégie de séduction du consommateur, elle doit flatter nos pulsions narcissiques. Bon nombre de slogans font référence à ce « nombrilisme » qui nous caractérise : « C'est beau, c'est moi » (Darjeeling), « Vous allez un petit peu vous sentir le centre du monde » (Bouygues Telecom), « La plus belle façon d'être moi » (Nivea Beauté), « En devernois, je suis moi » (Devernois), « Qui sont les gens les plus importants dans notre organisation ? Vous naturellement » (Galileo). Le « moi » est alors hypervalorisé. À noter qu'il existe de nombreuses affiches publicitaires reprenant la figure de Narcisse (*Loulou blue* de Cacharel).

Commentaires

La séance de langue proposée porte sur les mots *symbole* et *allégorie* qui figurent dans le champ linguistique du programme. Fondamentales pour commenter la portée des mythes, ces deux notions doivent aider les élèves à appréhender un vocabulaire abstrait et conceptuel.

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

- Mythes et figures mythiques.
- Symbole, allégorie.

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. 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'expliciter 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 dans toutes les pages d'exercices du manuel, ceux-ci 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 sur l'identification et l'explicitation de procédés ; le deuxième exercice consiste à trouver les significations de symboles. Dans le troisième exercice, il s'agit d'analyser et d'interpréter un poème et un tableau allégorique. Dans tous les cas de figure, les élèves sont donc invités à réinvestir les procédés étudiés dans le Mémo.

Cette séance a donc pour objectif de donner aux élèves des moyens langagiers leur permettant de comprendre et d'analyser un texte ayant une dimension symbolique, ce qui est très souvent le cas des réécritures de mythes.

Éléments de correction

Recherches

1. L'expression « pensée infernale » qualifie l'état mental du héros.
2. Cette expression se réfère au domaine de la pensée (abstrait).
3. Elle annonce le second élément de la comparaison (« comme un spectre de plomb ») : en effet, cette pensée omniprésente est qualifiée « d'infernale », ce qui montre bien à quel point elle torture le héros.
4. Cette image repose sur une allégorie : en effet, la pensée lui apparaît comme un fantôme. Il s'agit d'une personnification, comme le montrent les termes « seule », « jalouse », « mains » et les verbes « secoue », « se glisse », « se colle », « épie » se rapportant au mot « spectre ».

5. À la fin du texte, la pensée obsédante du personnage réapparaît « sous la forme d'un couteau ». Cette image a été choisie pour sa portée symbolique : le couteau représente en effet la souffrance et la mort.

Exercices

1. Identification et explicitation des symboles

a. Les symboles présents sur le drapeau soviétique sont la couleur rouge, l'étoile, la faucille et le marteau.

b.

Les symboles du drapeau	Idées, valeurs, personnes représentées
Couleur rouge	Insurrection populaire, révolte
Étoile	Armée rouge puis révolution internationale
Faucille	Paysans (sert à couper le blé)
Marteau	Ouvriers (forges)

c. La faucille et le marteau ont été croisés afin de symboliser la réunion des paysans et des ouvriers qui constituent le peuple.

2. Des symboles et leur(s) signification(s)

- a. Le phénix ● La tentation
 La pomme ● La résurrection
 Le laurier ● La pureté
 Le blanc ● La victoire

b. Le rouge, par exemple, a des significations très diverses : il représente la colère, la révolte, l'interdiction, le danger, le sang, l'érotisme, mais aussi le mariage chez les Asiatiques.

Le blanc symbolise en Occident la paix, la pureté et la chasteté (la mariée est traditionnellement habillée en blanc), mais il représente la mort et le deuil dans les symboles asiatique et africaine.

Certains symboles ont une origine mythologique : c'est le cas de l'éclair de Zeus qui signifie la colère (il l'utilise pour foudroyer ses ennemis).

c. Voici quelques exemples de symboles :

le lys	→	la royauté
la tortue	→	la lenteur
la lettre X	→	l'interdiction, l'inconnu, l'excellence, la censure, la sexualité; c'est aussi un intensif (XXL ou XXS)

La colombe → la paix
On pourra proposer aux élèves l'analyse du drapeau de l'ONU.

3. Analyse et interprétation d'un poème et d'un tableau allégorique

a. Dans ce texte, le poète (« je ») est confronté à la mort, tout comme les autres hommes (« les triomphateurs », le « petit être »). Victor Hugo dénonce ici la toute-puissance de la mort.

b. Le poème est construit sur une allégorie : la mort apparaît sous la forme d'une faucheuse, image devenue classique. On peut relever les expressions « allait à grands pas », « moissonnant », « fauchant », qui montrent que la mort est ici évoquée avec des traits humains. Cette allégorie, qui vise à émouvoir, permet de donner une leçon morale : il s'agit de montrer que l'homme étant mortel, il ne peut échapper à sa condition.

c. Dans les deux documents, la mort est représentée par un personnage venant chercher un mortel : une faucheuse dans le poème et un squelette dans le tableau. Toutefois, la faucheuse n'est autre qu'un squelette muni d'une faux. Il s'agit en outre de deux allégories. On notera que, dans le tableau comme dans le poème de V. Hugo, la mort ne se contente pas d'un seul homme (on remarque un autre squelette dans la seconde pièce, au fond à droite). Cette figure incarnée de la mort semble plutôt joyeuse dans le tableau de Francken Frans II le jeune, où elle apparaît portant des instruments de musique et dansant. En revanche elle semble très inquiétante dans le poème de Hugo (« noir squelette ») et inspire la frayeur (« les femmes criaient », « ce n'était qu'un sanglot sur terre »).

@ En plus!

Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), est disponible, à propos du tableau de Francken Frans II le jeune, *La Danse de la mort*, une fiche d'analyse photocopiable et/ou projetable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran.

À l'écrit COMMENTER LA DIMENSION SYMBOLIQUE D'UNE FIGURE MYTHIQUE MANUEL P. 94-95

Commentaires

Cette séance propose de travailler explicitement deux des capacités du programme. Il s'agit pour les élèves d'effectuer des recherches et de sélectionner des informations; en cela ils vont être amenés à réinvestir des capacités abordées en classe de première. Il s'agit également de vérifier l'acquisition d'un vocabulaire abstrait et les notions de symbole et d'allégorie vues lors de la séance précédente. Enfin, cette séance vise à faire travailler sur les écrits argumentatifs et notamment sur la démonstration, qui doit être acquise.

L'élève est guidé et peut organiser son travail à l'aide des questions du manuel présentées dans la démarche.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

- Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation.
- Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles.

CONNAISSANCES

- Mythes et figures mythiques.
- Symbole, allégorie.

ATTITUDES

- S'interroger sur la condition humaine.

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 fera ensuite lire le sujet aux élèves et l'explicitera, si nécessaire. Il pourra enfin, le cas échéant, les guider dans leur choix.

• Observations sur la démarche proposée

Dans un premier temps il pourra être utile de lire le premier point de la démarche (« Comprendre la consigne et définir ses mots-clés »). Avant de lire la documentation de la page de droite, il serait intéressant d'interroger les élèves sur les figures mythologiques du patrimoine littéraire et/ou les héros imaginaires qu'ils connaissent. La deuxième étape de cette démarche peut être donnée à faire à la maison, mais compte tenu de la difficulté que certains élèves ont à sélectionner l'information, en particulier sur Internet, il vaut mieux que cette activité se déroule avec le professeur (ou le documentaliste), au sein de la classe ou au CDI.

Le travail demandé requiert un certain vocabulaire abstrait. Aussi peut-il être intéressant de leur faire constituer un petit lexique approprié : ils y noteront les définitions de termes comme « symbolique », « emblématique », « valeurs », et constitueront aussi des familles de mots. Pour enrichir cette liste, ils pourront repérer, dans la documentation de la page 95, les termes (substantifs et verbes) utiles pour commenter la dimension symbolique d'un personnage : « antihéros », « incarne »,

« témoigne », « figure », « légendes », « symboliser », « mythe », « mythologique ».

• Évaluation du commentaire

Ce travail implique une phase de brouillon indispensable : prise de notes pour les items 1, 2, 4 et 5. Les écrits de travail constituant une part des compétences d'écriture, on peut envisager de noter le brouillon.

Le travail définitif sera évalué en prenant en compte les critères suivants :

- orthographe / expression ;
- organisation du commentaire (trois paragraphes, introduction et conclusion) ;
- présentation du personnage choisi (en lien avec le sujet) ;
- dimension symbolique du personnage (on s'attachera à la pertinence du vocabulaire) ;
- justification du choix du personnage (cette partie permet de consolider les acquis concernant la défense d'une opinion) ;
- introduction et conclusion.

➡ Il faudra veiller à ce que le travail ne se résume pas à une juxtaposition de remarques extraites d'Internet.

➡ On aidera les élèves à réfléchir sur la dimension symbolique des personnages choisis, ainsi que sur les valeurs ou contre-valeurs qu'ils véhiculent. Il peut être intéressant que plusieurs élèves travaillent sur le même personnage afin qu'ils confrontent leurs réponses.

En question LES MYTHES APPARTIENNENT-ILS SEULEMENT AU PASSÉ ? MANUEL P. 96-97

Objectifs

Cette séance « En question », comme dans l'ensemble du manuel, vise les objectifs suivants.

- Faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence;
- 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 du baccalauréat professionnel (et notamment la première question de présentation des éléments du corpus) 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 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 titre du document 1 est une citation extraite de l'essai de Fernand Comte, *Les Héros mythiques et l'Homme de toujours*. Il compare le mythe à un « fil tiré à travers les temps et les lieux ». En effet, il existe un lien entre ces légendes, ces histoires loin-

taines qui constituent le fondement d'un peuple et ce qui, aujourd'hui, est l'essence même de nos œuvres littéraires et artistiques. Les mythes sont toujours vivants.

2. Ces expressions nous montrent que la mythologie est encore très présente, ne serait-ce que dans le vocabulaire. Les mythes parviennent jusqu'à nous parce qu'ils sont porteurs de valeurs et de significations. Nombreuses sont les expressions dont l'étymologie correspond à des héros ou à des lieux de la mythologie grecque et romaine.

– « **Être le sosie de quelqu'un** » : ressembler très fortement à quelqu'un.

➡ Sosie est l'esclave d'Amphitryon dont Mercure prend la forme.

– « **Un cheval de Troie** » : programme qui exécute des instructions sans l'autorisation de l'utilisateur. Ces instructions sont généralement nuisibles.

➡ Afin de s'introduire et de prendre la ville de Troie, les Grecs trouvent un subterfuge : laisser un énorme cheval de bois à l'entrée. Les Troyens s'emparent de ce cheval et l'introduisent dans la ville. Mais des soldats grecs se trouvaient à l'intérieur et ont pu ouvrir les portes afin de faire pénétrer leurs compatriotes dans la ville.

– « **Un cerbère** » : gardien intraitable.

➡ Cerbère est un chien à trois têtes, gardien des Enfers.

– « **Être d'un calme olympien** » : être imperturbable, rester de marbre.

➡ Le mont Olympe est la plus haute montagne de Grèce. Selon Homère, l'Olympe est un endroit paisible où vivent les dieux. Une autre version, plus contestable, donne comme origine à cette expression Zeus représenté comme quelqu'un de sage, ou Héra qui, souvent trompée par son époux, est toujours restée de marbre.

Pour aller plus loin (et faire travailler les élèves individuellement ou en groupes, et avec les TIC) : www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/comite/mythologie-expressions.htm

3. À l'inverse du mythe ancien, le mythe moderne ne se nourrit pas exclusivement de récits oraux. Plus qu'un récit, il se définit comme une « croyance », un « cliché », c'est-à-dire qu'il s'agit d'un élément qui prend soudain une valeur symbolique.

4. De nos jours, les superhéros jouent un rôle social essentiel. Parce qu'ils incarnent des valeurs positives, dans un monde où l'individu peine à trouver sa place et à être un sujet agissant, les superhéros permettent aux gens ordinaires de rêver et de se croire puissants.

5. On peut définir le *héros* comme un individu qui incarne des valeurs positives (force, courage, abnégation...). Le héros acquiert le statut de mythe dès lors que son image est reprise et devient porteuse de sens et de symboles pour les générations ultérieures.

6. Pour Roland Barthes, c'est l'homme qui « fabrique » les mythes, qui peut transformer un objet en « langage mythique ». Les mythes peuvent donc disparaître s'ils ne sont plus « utiles » ni « parlants » pour une société donnée à un moment donné.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

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

– **Premier paragraphe** : il s'agirait de définir les notions de « récit mythologique », « mythes anciens », « mythes modernes », et de les illustrer par des exemples pris dans cette double page (ainsi que dans le reste de la séquence, dans leurs connaissances et dans leurs lectures personnelles). Reste ensuite à expliquer ce que l'on entend par « passé ». On pourrait finir par montrer que de nombreux mythes s'inscrivent dans un passé révolu et/ou perdent de leur pertinence (cf. le mythe du *golden boy* dans les années 1980).

– **Second paragraphe** : on montrerait que les mythes, parfois très anciens, sont toujours vivaces : dans le vocabulaire, l'art, la publicité...

– **Troisième paragraphe** : cette 3^e partie est l'occasion pour l'élève de donner son opinion en prenant en compte tous les aspects de la question.

➡ **Entraînement** à l'argumentation dialogique.

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

Plutôt que de donner ce plan aux élèves, il faudrait plutôt le leur faire trouver par eux-mêmes.

@ En plus!

Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), est disponible, à propos de l'affiche du film *Casino Royale*, une fiche d'analyse photocopiable et/ou projetable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran.

Évaluation POUR LE BAC PRO MANUEL P. 100-101

Commentaires

La dernière séance de la séquence vise à entraîner les élèves à l'épreuve de français du Bac pro. Cette épreuve s'appuiera sur les capacités et les connaissances traitées dans les objets d'étude du programme de français de la classe de terminale professionnelle. Elle reprendra en outre les modalités de questionnement de l'épreuve telle qu'elle est définie dans le B.O. : une question de présentation du corpus et des questions d'analyse et d'interprétation.

Éléments de correction

Compétences d'écriture

Présentation du corpus

1. Ce corpus présente un mythe et ses réécritures. Le mythe d'Icare est en effet abordé à travers trois genres et trois époques distincts. Le récit mythologique d'Ovide (extrait des *Métamorphoses*, 1^{er} siècle apr. J.-C.), un poème de Baudelaire (*Les Plaintes d'un Icare*, 1868) et un tableau de Galileo Chini (*Icare*, 1907). Si la figure centrale est identique, la visée de ces documents est différente. Ovide raconte un épisode mythologique, lequel prend une valeur symbolique dans le poème de Baudelaire qui met en évidence la témérité et le courage d'Icare mais qui dénonce aussi l'orgueil humain et la désobéissance.

2. Dédale confectionne, pour son fils Icare et lui-même, des ailes avec de la cire et des plumes afin de pouvoir s'échapper du labyrinthe dans lequel Minos, le roi de Crète, les a enfermés. Avant de s'élancer dans les airs, le père prodigue à son fils quelques conseils : Icare ne doit en aucun cas ni voler trop bas ni s'approcher du soleil. Mais Icare, n'écoutant que sa curiosité, s'éloigne de Dédale et, se dirigeant vers le soleil, voit ses ailes fondre. Il se retrouve bientôt englouti dans la mer. Dédale, désespéré, enterre le corps de son fils. Cette terre porte désormais le nom d'Icare.

On peut donner à ce mythe plusieurs interprétations symboliques : c'est d'abord le récit d'une désobéissance ou tout au moins de la volonté de se détacher de la figure paternelle et d'affirmer son autonomie en partant « voler de ses propres ailes » comme le dit l'adage (« comme l'oiseau qui du haut de son nid vient de faire prendre à sa tendre couvée son vol à travers les airs »). Mais on a pu y voir également le désir de l'homme d'aller toujours plus loin, au risque de devoir reconnaître sa condition de simple être humain (« cédant au

désir d'approcher du ciel »). Icare incarne ici la témérité et le courage, mais aussi l'imprudence et l'ambition démesurée (« l'enfant se prit à goûter la joie de ce vol audacieux »). Avertissement contre l'orgueil humain et l'ivresse de la découverte, le mythe d'Icare représente l'affranchissement des liens terrestres.

3. Texte b et tableau. On retrouve dans le poème de Baudelaire des éléments du récit mythologique. Outre la figure centrale d'Icare et l'évocation de sa chute (« rompus », « qui se casse », « brûlé », « tombeau »), réapparaît dans ce texte, réaffirmée, la thématique du ciel (« nuées », « astres », « ciel », « soleils », « espace ») et de l'aile (« bras », « aile »). Ces éléments symbolisent la spiritualité. En ce sens, Baudelaire va plus loin dans la dimension symbolique du mythe d'Icare. Car, pour Ovide, l'objectif de Dédale était de pouvoir s'enfuir, la mort d'Icare représentant alors la juste sanction de la désobéissance du fils face à l'expérience et à la sagesse du père. Pour Baudelaire, en revanche, le mythe d'Icare semble avoir trait à l'élévation vers le sublime (« l'amour du beau », « honneur sublime ») : Icare a voulu quitter le terrestre pour le ciel et donc le royaume des dieux. Ses ailes symbolisent le domaine céleste, inaccessible à l'homme. Mais si le texte d'Ovide est un récit à la troisième personne, dans le poème de Baudelaire c'est Icare qui s'exprime : (« Quant à moi, mes bras sont rompus ») et qui parle au passé (« j'ai voulu de l'espace trouver la fin et le milieu »). Autre différence : alors que, dans le récit d'Ovide, Icare donne son nom à la terre qui l'a enseveli, chez Baudelaire il n'aura « pas l'honneur sublime de donner [son] nom à l'abîme qui [lui] servira de tombeau ». On peut enfin voir dans les ailes et dans la figure d'Icare une allégorie de l'écriture poétique, Baudelaire recherchant le beau mais « Le Poète est semblable au prince des nuées [...] ses ailes de géant l'empêchent de marcher » (« L'Albatros », dans *Les Fleurs du mal*, 1857).

Galileo Chini peint, quant à lui, un Icare en pleine chute : le tableau met l'accent sur le ciel couleur de feu et sur les immenses ailes d'Icare, comme pour mettre en évidence le crépuscule, établissant ainsi un parallèle entre le paysage et la fin du personnage.

Compétences d'écriture

Barème détaillé :

- Respect de l'argumentation (4 points)
 - démonstration (défense d'un point de vue)
 - connecteurs logiques
 - présence d'arguments
- Exemples choisis (3 points)
 - choix de mythes variés
 - étude des réécritures
 - progression dans la réponse :
 - réflexion sur soi → condition humaine
- Qualité de l'expression (3 points)

Objet d'étude

Au xx^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts

Séquence 6

- **Interrogation du programme.** Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ?

DOMINANTE Titre de la séance <i>Problématique</i>	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et <i>connaissances</i>
LECTURE De curieux événements dans une ville ordinaire <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelles pistes le début du roman donne-t-il sur la suite de l'histoire ?</i> Manuel : p. 104 • Guide : p. 111	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter la dimension symbolique d'une situation • <i>Le xx^e siècle</i>
LECTURE Pour faire face à l'épidémie <ul style="list-style-type: none"> • <i>Au-delà du récit de la fiction, que symbolise la peste ?</i> Manuel : p. 106 • Guide : p. 115	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles • Interpréter la dimension symbolique d'une situation • <i>Le xx^e siècle</i> • <i>L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne</i>
LECTURE La peste : le mal absolu <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment réagir face à l'implacable fatalité de la maladie : se soumettre ou se révolter ?</i> Manuel : p. 108 • Guide : p. 117	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles • Interpréter la dimension symbolique d'une situation • <i>Le xx^e siècle</i> • <i>L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne</i>
LECTURE La libération finale <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le roman La Peste peut-il avoir une valeur symbolique ?</i> Manuel : p. 110 • Guide : p. 119	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles • Interpréter la dimension symbolique d'une situation • Mettre en regard des essais, des œuvres littéraires et artistiques, et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde • <i>Le xx^e siècle</i> • <i>L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne</i>
LANGUE Les discours rapportés et les citations <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour distinguer et interpréter les discours rapportés dans un récit</i> Manuel : p. 112 • Guide : p. 122	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Discours rapportés et citations</i>
À L'ÉCRIT Débattre des formes d'engagement Manuel : p. 114 • Guide : p. 123	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'écrit • <i>Le xx^e siècle</i>
EN QUESTION Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur les rapports de l'homme au monde ? Manuel : p. 116 • Guide : p. 125	<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 La littérature et la philosophie Manuel : p. 118	
HISTOIRE DES ARTS Des représentations du paradis Manuel : p. 120 • Guide : p. 126	<ul style="list-style-type: none"> • Arts et sacré

Un roman philosophique : *La Peste* de Camus

- **Attitudes sollicitées durant la séquence.** S’interroger sur la condition humaine. Avoir de la curiosité pour le débat d’idées. S’interroger sur le sens à donner à sa vie.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Deux extraits du début du roman <i>La Peste</i> • Un extrait de l’essai d’Albert Camus, <i>Le Mythe de Sisyphe</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique À partir des questions du manuel <ul style="list-style-type: none"> – Analyser le début du roman – Déterminer sa portée symbolique
<ul style="list-style-type: none"> • Un extrait de <i>La Peste</i> • Francine Mayran, <i>Un train du dernier voyage</i> • Une citation d’Albert Camus 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Analyser un extrait – Déterminer sa portée symbolique
<ul style="list-style-type: none"> • Un extrait de <i>La Peste</i> • Un extrait de l’essai d’Albert Camus, <i>L’Homme révolté</i> • David Alfaro Siqueiros, <i>Écho d’un cri</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Analyser un extrait – Déterminer sa portée philosophique
<ul style="list-style-type: none"> • La fin du roman <i>La Peste</i> • Un extrait de l’éditorial d’Albert Camus dans le journal <i>Combat</i> du 8 août 1945 • Andy Warhol, <i>La Bombe atomique</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Analyser la fin du roman – Découvrir le message délivré par l’auteur – Comparer ce message avec la réalité historique • Fiche de synthèse Établir une fiche de synthèse présentant les principales caractéristiques du roman et un jugement personnel
<ul style="list-style-type: none"> • Extraits du roman <i>La Peste</i> d’Albert Camus • Simone de Beauvoir, <i>Les Mandarins</i> • Albert Camus, <i>L’Étranger</i> • Boris Vian, <i>L’Écume des jours</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître et classer les différents types de discours rapportés – Analyser les modalités du discours indirect et réécrire le passage au discours direct – Transformer le discours direct en discours indirect et indirect libre • Écrire un texte rapportant les paroles et les pensées de deux personnages
<ul style="list-style-type: none"> • Un extrait de la chanson de Georges Brassens, <i>Mourir pour des idées</i> • Un extrait de la chanson de Jean Ferrat, <i>En groupe, en ligue, en procession</i> • Des extraits d’une interview de G. Brassens et de J. Ferrat 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture cursive <ul style="list-style-type: none"> – Lire les différents extraits • Écrit de travail <ul style="list-style-type: none"> – Organiser son texte à l’aide des questions du manuel présentées dans la démarche • Écrit de délibération <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger la délibération
<ul style="list-style-type: none"> • Extraits du roman de Léonora Miano, <i>Contours du jour qui vient</i> • Des témoignages d’auteurs • Un extrait de la BD de Guibert, Lefèvre et Lemercier, <i>Le Photographe</i> • Un extrait de la pièce <i>Les Mains sales</i> de Jean-Paul Sartre • Une photo de la représentation de la pièce <i>Les Mains sales</i>, 1998 	<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 « Analysez » du manuel • 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 connaissances 	<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 connaissances
<ul style="list-style-type: none"> • Marc Chagall, <i>Le Paradis</i> • Éléments de biographie • Jérôme Bosch, <i>Le Paradis</i> • Ovide, <i>Les Métamorphoses</i> • La Genèse, extrait de la Bible • Le Coran, extrait • Miniature persane représentant le jardin du paradis islamique 	<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

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

- Au xx^e siècle et au début du xxi^e siècle, et ce depuis l'Antiquité, la littérature représente une prise de possession affective et intellectuelle du monde et du rapport que l'homme entretient avec le monde. Nous avons beau être surinformés, submergés d'images et de nouvelles, la lecture d'œuvres littéraires peut être un moyen de saisir de l'intérieur les grands problèmes et les drames contemporains, et à travers eux de s'interroger sur le sens de l'existence humaine. La lecture du roman de Camus, *La Peste*, s'inscrit dans cette perspective. Premier grand roman de l'immédiat après-guerre, *La Peste* dénonce certes une réalité historique (le nazisme et ses horreurs, l'occupation allemande...), mais, au-delà, elle interroge sur la condition de l'homme (l'absurdité de la vie humaine confrontée à la souffrance et à la mort), sur ce que l'homme peut ou pourrait accomplir pour lui-même et pour les autres.

Ouverture MANUEL P. 102-103

Commentaires

Il s'agit d'une double page de lancement, qui, à l'aide des images, de la biographie de Camus et de deux citations, a pour but de faire émerger les connaissances et les représentations des élèves sur l'œuvre abordée. On peut leur demander ce qu'évoque pour eux le mot « peste », quelle est la symbolique de ce mot et quels sont les liens qu'ils peuvent établir entre le thème du roman et son auteur.

Cette double page incite aussi les élèves à réfléchir sur l'interrogation qui représentera le fil rouge de la séquence : « Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ? »

Elle les invite enfin à s'interroger sur la catégorie de roman 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, s'il le souhaite, projeter 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 photographies présentent Camus en homme d'action. La première a été prise dans les locaux de *Combat*, journal de la Résistance fondé en 1941. La seconde photographie le montre prenant la parole lors d'un meeting à la salle Pleyel, organisé par le tout nouveau Rassemblement démocratique révolutionnaire (qui ne durera que quelques mois).

Le journal *Combat* et Camus

58 numéros paraissent entre 1941 et 1944, appelant à la lutte armée. À la fin de la période, le journal est rédigé à Paris, imprimé à Lyon et diffusé dans toute la France. Certains numéros sont tirés à 300 000 exemplaires. Camus rejoint l'équipe du journal à l'automne 1943. Les articles étaient publiés anonymement

mais cinq ou six sont attribués à Camus. Le 24 août 1944, en pleine bataille de Paris, paraît le premier numéro dont Camus a écrit l'éditorial : «Le combat continue...» Un autre article à visée programmatique est écrit de sa plume. Son titre, «De la résistance à la révolution», va être la manchette, donc la devise du journal. L'article demandait une «Constitution où la liberté et la justice recouvrent toutes leurs garanties» et où il y aurait «destruction impitoyable des trusts et des puissances d'argent». Comme le soulignait l'éditorialiste : «Dans l'état actuel des choses, cela s'appelle une Révolution.» Cette devise apparaît sur la photographie. Albert Camus, devenu rédacteur en chef et éditorialiste, quitte le journal le 3 juin 1947.

Le tableau d'Arthur Hacker, *Et ensuite il y eut un grand cri en Égypte*, fait allusion aux dix plaies qui frappèrent l'Égypte quand Pharaon refusa de laisser sortir de son pays les Hébreux sous la conduite de Moïse. On distingue une silhouette rouge, ailée, qui, survolant les maisons, emporte dans ses bras une jeune fille sans vie. La couleur rouge, dominante, est celle du sang et de la mort. Elle emplit le tableau. La silhouette représente le mal, la mort qui frappe et emporte une victime innocente.

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

- Il ne s'agit pas ici de donner d'emblée une définition du roman philosophique mais de recueillir les représentations des élèves et d'approcher le sens des mots «philosophie» et «philosophique». Le mot «philosophie» désigne une discipline existant depuis l'Antiquité et dont l'objectif est de mener une réflexion sur le monde et l'existence humaine. Elle consiste plus largement dans l'exercice systématique de la pensée et de la réflexion.

On peut à partir de là poser une première définition de ce qu'est un «roman philosophique» : un récit à travers lequel l'auteur expose sa conception de la vie, et ce à travers des personnages représentatifs et une situation romanesque spécifique.

- Il s'agit ici aussi, dans un premier temps, de recueillir les représentations et les connaissances des élèves sur le mot «peste».

Les différentes significations de ce terme sont les suivantes :

- maladie infectieuse très grave, se propageant sous forme d'épidémie;
- femme, fillette insupportable et méchante;
- chose ou personne nuisible, dangereuse;
- ce mot est également synonyme de fléau.

Dans le roman, on peut supposer que le mot «peste» désigne la guerre, le régime nazi qui occupe la France et contre lequel Camus va lutter, et plus généralement tout régime totalitaire puisque Camus va dénoncer aussi ce qui se passe en URSS et plus largement le mal (cf. le tableau d'Arthur Hacker).

- Albert Camus est un journaliste engagé – et de ce fait un homme d'action –, mais aussi un écrivain (romancier, homme de théâtre) et un philosophe (il a écrit plusieurs essais), qui mène une réflexion approfondie sur le sens de la vie.

Lecture
DE CURIEUX ÉVÉNEMENTS
DANS UNE VILLE
ORDINAIRE
MANUEL P. 104-105

Problématique de lecture

Quelles pistes le début du roman donne-t-il sur la suite de l'histoire ?

Commentaires

Le début du roman d'Albert Camus incite le lecteur à poursuivre sa lecture en créant l'illusion d'une situation ordinaire qui va progressivement se transformer en tragédie. Cette première séance permet donc aux élèves de situer l'action dans le temps et dans l'espace, de poser quelques spécificités importantes du récit : le déroulement et la présentation des événements ainsi que le statut du narrateur. Cette séance permet également d'approcher la valeur symbolique du récit.

Le professeur peut ainsi amener les élèves à émettre quelques hypothèses de lecture afin de mieux appréhender la suite du roman. Il s'agira également pour l'enseignant de vérifier si certaines notions fondamentales en lien avec le genre romanesque sont acquises : schéma narratif, statut du narrateur, emploi et valeur des temps verbaux.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

« Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation. »

CONNAISSANCES

L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne.

ATTITUDES

« S'interroger sur la condition humaine. »

« S'interroger sur le sens à donner à sa vie. »

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 de manière cursive les extraits, puis leur demander pourquoi ces textes ont été choisis et placés ainsi côte à côte dans la

double page. La réponse espérée est bien sûr que les deux extraits correspondent aux deux premières étapes du schéma narratif : situation initiale (une ville sans histoire, du moins en apparence) et élément perturbateur (l'arrivée des rats), alors que le troisième extrait permet de mesurer la valeur symbolique du roman dès son début.

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

– Il lira ensuite les trois 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 (quatre élèves maximum).

– Elles peuvent concerner une partie ou l'ensemble des questions du manuel, et 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 :

Les deux extraits du roman remplissent quelques-unes des fonctions de l'incipit : la fiction s'y installe par un certain nombre de localisations, spatiale (Oran) et temporelle (194.), et par certains procédés d'illusion de réel (il s'agit d'une chronique et le narrateur prétend à une certaine objectivité). Le narrateur n'est pas nommé mais, s'il est anonyme, il est présent dans l'action.

Certains éléments du texte ne prendront leur signification complète que plus tard : Oran est certes une ville banale, mais marquée par l'absence et le vide, et dans laquelle les habitants mènent une vie faite d'habitudes et dénuée de sens. L'invasion des rats qui viennent mourir parmi les hommes annonce qu'un événement extraordinaire, hors du commun, va survenir : un événement de l'ordre du fléau, qui va bouleverser la vie paisible et banale des Oranais et apporter la mort.

Éléments de correction

1. L'action se déroule à Oran, ville située sur la côte algérienne, dans les années qui précèdent le milieu du siècle (194.). En donnant cette date, Camus marque sa volonté de l'insérer dans l'histoire récente. Les années 1940 apparaissent tout de suite comme correspondant à la période de la Seconde Guerre mondiale. Cette date sert l'illusion de réel et permet de donner une signification particulière à la fiction proposée : la peste, ce sera, entre autres, l'occupation allemande ainsi que le fléau du fascisme triomphant pendant les années 1940.

Pourquoi l'imprécision de la date ? Peut-être une datation rigoureuse aurait-elle nui à la vraisemblance du récit en insistant trop sur le caractère historique d'un

événement, la peste, qui n'a en réalité pas eu lieu. Mais surtout, Camus ne veut pas proposer un récit « réaliste », mais créer le minimum d'illusion de réel nécessaire au lecteur pour qu'il entre dans la fiction.

2. Le narrateur souligne l'aspect ordinaire de la ville : « ville ordinaire », « rien de plus qu'... », « d'aspect tranquille », « il faut quelque temps pour apercevoir ce qui la rend différente... ».

Mais il en fait bien vite une description négative, comme le montre l'usage répété de la préposition « sans », puis de la négation « ni » : « une ville sans pigeons, sans arbres, et sans jardins, où l'on ne rencontre ni battements d'ailes ni froissements de feuilles ».

Cette description par l'absence et le manque fait d'Oran un « lieu neutre » où tout peut arriver. Ce vide crée également un sentiment d'étouffement, d'absence de vie, de mort.

3. Camus fait la satire des habitants d'Oran et de leur manière de vivre. Il critique le goût des Oranais pour l'argent, ou plus exactement leur souci de consacrer l'essentiel de leurs activités à l'argent : cette recherche du gain se fait dans le cadre de leur travail, conçu dans l'unique perspective de l'enrichissement, ou dans le cadre de leurs loisirs où ils jouent « gros jeu sur le hasard des cartes ». Le narrateur use à plusieurs reprises du vocabulaire commercial (« s'enrichir », « commerce », « faire des affaires », « gagner beaucoup d'argent »). Mais les remarques mesurées du narrateur à l'encontre des habitants concernent plus généralement la vie quotidienne des Oranais, marquée par la routine que symbolisent les réunions « à heure fixe » et les promenades effectuées toujours sur les mêmes boulevards. Elles visent aussi un mode de vie qui fait gérer « très raisonnablement » les plaisirs, qui ne conçoit l'amour que sous la forme du « désir » ou du « vice », bref, qui est caractérisé par l'absence de passion, et au total par l'absence

de sens. C'est là un élément constitutif de l'absurdité du monde tel que le ressent Camus et tel qu'il l'évoque dans le texte extrait du *Mythe de Sisyphe*.

4. Une chronique est un recueil d'événements rapportés dans l'ordre de leur succession. Le narrateur prétend faire œuvre d'historien, ce qui invite à prendre les événements qui vont être rapportés pour véridiques (et la fin du chapitre précise bien que le narrateur va faire œuvre d'historien). La suite du roman confirmera, en plusieurs endroits, ce souci de suivre une chronologie détaillée qui permette au narrateur de donner à son récit une apparence de grande objectivité.

La date donnée dès la première phrase justifie le terme de « chronique ». Par ailleurs, les repères temporels sont importants : « le samedi soir et le dimanche » (l. 17), « les autres jours de la semaine » (l. 18), « le soir » (l. 18), « à heure fixe » (l. 19).

Le présent de l'indicatif domine : il est employé par tout chroniqueur qui rapporte au jour le jour les événements qui se sont produits.

5. Le texte ne comporte pas une seule fois la mention du pronom personnel de la première personne. Le narrateur est anonyme. Il semble se cacher derrière le pronom indéfini « on » : « on doit l'avouer » (l. 5).

Pour discret qu'il soit, le narrateur n'en est pas moins présent dans l'action, comme l'indique l'usage qu'il fait du possessif de la première personne du pluriel : en écrivant « notre petite ville » (l. 10), « nos concitoyens » (l. 12), il se présente comme l'un des habitants d'Oran, l'un des témoins de l'action qu'il va raconter. D'entrée de jeu, en écrivant au présent de l'indicatif, il se donne comme contemporain des habitants dont il va évoquer les aventures.

Une remarque concernant l'expression « nos concitoyens » (elle reviendra tout au long du roman) : le narrateur semble s'exprimer au nom des Oranais, victimes

des « événements ». On peut penser qu'il s'adresse aux lecteurs oranais qui prendront connaissance plus tard de son témoignage. Mais, en réalité, le narrateur s'adresse à un public bien plus vaste que celui des habitants d'Oran : si le possessif pluriel « nos » renvoie bien à la fois au narrateur et au lecteur, le mot « concitoyen » évoque les citoyens du monde.

6. Dès la première ligne du roman, le narrateur affirme vouloir faire œuvre de « chroniqueur » et tend de ce fait vers une sorte d'objectivité. Il adopte dès le début un ton détaché. La première phrase annonce que le roman va consister en la narration de « curieux » événements ; la deuxième phrase indique que ceux-ci sortent « un peu » de l'ordinaire. Ces euphémismes indiquent à quel point le narrateur veut garder le ton froid du chroniqueur objectif qui enregistre les événements avec une apparente indifférence ; ce ton manifeste une forme de distance humoristique.

Ce ton détaché a aussi un intérêt sur le plan de la signification du livre : il donne à penser qu'un événement aussi extraordinaire et choquant que l'apparition d'un fléau (peste, fascisme...) peut survenir sans qu'on y prenne garde, qu'il appartient au monde du quotidien. Un ton emphatique aurait au contraire souligné le caractère exceptionnel du fait.

7. Les rats sortent en masse pour mourir à l'air libre, dans les rues et les maisons. Cette mort massive fait basculer un moment le récit dans le fantastique en ce sens que c'est un événement inexplicable : il y a rupture avec l'ordre habituel des choses. De plus, le rat est le symbole du fléau, de la mort puisqu'on sait depuis l'Antiquité qu'il propage les épidémies.

8. Camus, par le procédé stylistique de l'accumulation (« des réduits, des sous-sols, des caves, des égouts... » ; « dans les couloirs ou les ruelles... »), dramatise les faits, leur attribuant ainsi une certaine tonalité épique.

9. Dans ce texte, Camus met l'accent sur l'absurdité de la vie qui n'est qu'habitudes sans grande signification.

Oran, par sa banalité, symbolise la monotonie de la société contemporaine où les hommes travaillent du matin au soir et perdent leur temps libre à des futilités, souffrent de l'absence de tout sentiment fort, de tout élan vers un idéal. Le mot « habitude » revient à plusieurs reprises dans le livre, et il est souvent donné comme synonyme de médiocrité. Signifiant une absence de projet et d'avenir, l'habitude constitue une forme de mort.

Seul un événement hors du commun, comme l'arrivée des rats, peut faire prendre conscience de l'absurdité de la vie.

Lecture POUR FAIRE FACE À L'ÉPIDÉMIE MANUEL P. 106-107

Problématique de lecture

Au-delà du récit de la fiction, que symbolise la peste ?

Commentaires

La Peste, c'est d'abord un roman qui raconte une histoire, celle du combat entre la peste qui, de plus en plus violente, multiplie les morts dans la ville d'Oran, et des hommes qui vont lutter jusqu'à ce que le fléau disparaisse. Mais, écrit pendant la Seconde Guerre mondiale et paru en 1947, on peut aussi se demander s'il ne s'agit pas d'un roman allégorique. Ce roman aurait-il pour but de renvoyer à une réalité historique précise – l'occupation allemande de la France de 1940 à 1944 – par le biais d'une image (celle du fléau) qui dégagerait le sens fondamental de cet épisode tragique de l'histoire de notre pays ?

Objectifs du programme

CAPACITÉS

« Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation. »

« Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles. »

CONNAISSANCES

L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne.

ATTITUDES

« S'interroger sur la condition humaine. »

« S'interroger sur le sens à donner à sa vie. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**

– L'enseignant peut lire d'emblée, d'une manière expressive, le premier texte.

– Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves et les note au tableau : de quoi ce texte parle-t-il ?

- **Lecture silencieuse des élèves.**

Recherches personnelles ou en groupes

Celles-ci concernent les quatre premières questions (les autres concernant l'ensemble des documents).

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

Le professeur écrit au tableau sous forme de notes les éléments de réponse des élèves, puis en demande une reformulation.

- **Lecture silencieuse des élèves des textes 2 et 3. Recherches personnelles**

– La première recherche concerne la question 5 et est suivie d'une réponse orale commune (avec prise de notes au tableau).

– La seconde recherche porte sur la question 6, après qu'une première explication orale du texte 3 a été faite avec l'ensemble

de la classe. Une réponse orale commune est ensuite élaborée (avec prise de notes au tableau).

• **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 :

La signification de La Peste est d'abord d'ordre historique. La peste, c'est la guerre et l'occupation allemande : l'interdiction de sortir de la ville évoque l'interdiction faite aux Français de la zone occupée de franchir la ligne de démarcation sans laissez-passer. Le roman évoque également les horreurs du nazisme. En imaginant l'existence de quartiers isolés à l'intérieur même de la ville, Camus fait référence aux ghettos où, dans certaines villes d'Europe, était rassemblée la population juive. Et lorsque le narrateur indique que l'on achemine des cadavres vers un « four crématoire », il fait une allusion claire aux fours crématoires dans lesquels les nazis ont brûlé des milliers d'hommes, de femmes et d'enfants.

Au-delà de cette signification historique, le roman a une portée métaphysique : la peste englobe toutes les formes du mal dans le monde. En imaginant le mal dans le monde sous la forme d'une maladie implacable, la peste, assimilée à un monstre dont la puissance a des dimensions cosmiques, Camus a créé un mythe.

Éléments de correction

1. Pour lutter contre la peste, les autorités ferment les portes de la ville. Elles isolent également certains quartiers particulièrement atteints par le fléau. Elles utilisent les fours crématoires pour brûler les corps des victimes de l'épidémie.

2. L'évocation des rats et de leur mort dans la première partie, et la description des mesures de protection prises par les autorités de la ville pour limiter l'expansion de l'épidémie montrent que Camus s'est documenté sur le sujet. Cette maladie est connue des hommes depuis longtemps, ses ravages ont marqué leur mémoire. Des moyens de lutte ont peu à peu été élaborés, essentiellement fondés sur l'isolement et la séparation des malades : « on eut l'idée d'isoler certains quartiers », « à l'extérieur des portes ». Les maisons des malades étaient alors désinfectées (on produisait des fumées et des vapeurs ayant des vertus médicamenteuses) ou brûlées. Les corps étaient enterrés de nuit (« au cœur de chaque nuit ») ou incinérés (« Il fallut bientôt conduire les morts de la peste eux-mêmes à la crémation »).

3. La cohésion sociale n'est plus respectée puisque les autorités préfectorales isolent les habitants de certains quartiers des autres citoyens de la ville, les privant ainsi de liberté. Une différence, une discrimination s'installe donc entre les membres d'une même société.

4. Les décisions sont prises sans concertation avec la population, sans débat ni annonce ou explication publique (« Un arrêté préfectoral expropria... »). L'autorité préfectorale ou municipale apparaît très impersonnelle : multiplication du pronom indéfini « on » (« on achemina », « on dut utiliser », « on reporta »). Cette autorité apparaît par ailleurs très prudente (accumulation des mesures prises), tatillonne et soucieuse du bon fonctionnement des décisions prises, veillant au moindre détail : « On reporta plus loin le piquet de garde et un employé de la mairie facilita beaucoup la tâche des autorités en conseillant... »).

5. Le roman évoque les horreurs du nazisme. À travers la description des quartiers isolés du reste de la ville, Camus fait allusion aux camps d'isolement et aux

ghettos où, dans certaines cités d'Europe, était regroupée la population juive. Et lorsque le narrateur indique que l'on achemine des cadavres vers un « four crématoire », il fait une allusion aux fours crématoires dans lesquels les nazis ont brûlé des milliers d'hommes, de femmes et d'enfants. Quant à la description de l'administration, elle a pour but de dénoncer celle du gouvernement de Vichy dans sa politique de collaboration et celle des nazis eux-mêmes dans la précision de leur organisation administrative pour gérer « la solution finale ». Le tableau de Francine Mayran dénonce lui aussi les crimes nazis à travers des éléments hautement symboliques : les wagons, la voie ferrée.

6. La peste est associée à la fois aux flammes et à une odeur. Elle est ainsi décrite comme un monstre, une sorte de Minotaure qui dévore chaque soir son tribut. Cet être maléfique instaure un « nouvel ordre » auquel les habitants de la ville sont soumis. En imaginant le mal dans le monde sous la forme d'une maladie implacable, la peste, assimilée à un monstre à la puissance maléfique, Camus a créé un mythe.

Lecture
LA PESTE :
LE MAL ABSOLU
MANUEL P. 108-109

Problématique de lecture

Comment réagir face à l'implacable fatalité de la maladie : se soumettre ou se révolter ?

Commentaires

Au-delà de son sens historique, *La Peste* revêt également une signification métaphysique : la peste englobe toutes les

formes du mal dans le monde, toutes les formes de souffrances qui accablent l'homme. Celle, d'abord, de la séparation d'avec un être cher : Rieux, dont l'épouse est partie se soigner en France ; Rambert, qui a laissé sa compagne à Paris et qu'il ne peut rejoindre. Le mal dans le monde, c'est aussi le scandale de la mort, en particulier la mort dans la souffrance qui atteint des êtres jeunes comme le petit Othon.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

« Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation. »

« Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles. »

CONNAISSANCES

L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne.

ATTITUDES

« S'interroger sur la condition humaine. »

« S'interroger sur le sens à donner à sa vie. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

- **Lancement. Cours dialogué**

- L'enseignant lit d'emblée, d'une manière expressive, le texte extrait de *La Peste*.

- Il recueille ensuite les premières impressions de lecture des élèves qu'il note au tableau : de quoi ce texte parle-t-il ? Qu'éprouve-t-on à sa lecture ?

- Il pose la problématique de la séance.

- **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), le premier traitant les questions 1 et 2, le deuxième les questions 3 et 4 et le troisième les questions 5, 6 et 7.

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

Le professeur projette le texte, interroge un ou plusieurs élèves de chaque groupe et élabore avec la classe un corrigé commun, avec repérages (soulignement, encadrement) des différents éléments.

- **Lecture par le professeur de l'extrait de *L'Homme révolté***

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

Les élèves, seuls ou en binômes, répondent aux questions 8 et 9.

- **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 :

La peste symbolise le mal dans le monde, contre lequel on ne peut rien. La présence du mal est illustrée par le récit de la mort du petit Othon : le fléau a frappé un innocent et chacun le vit comme un scandale. Quel sens a un monde qui permet la mort d'un enfant dans d'atroces souffrances ? Camus, à travers le personnage de Rieux, refuse toute signification à un tel monde et repousse donc toute foi en Dieu. Mais il n'est pas pour autant désespéré. C'est la révolte contre l'absurde qui donne sens et raison de vivre à l'homme. Cette révolte ne consiste pas en une manifestation violente et brève d'opposition. Il s'agit d'un refus délibéré d'accepter passivement le sort qui est fait à l'homme. Face au non-sens de la vie, face au malheur qui frappe l'homme, il convient de lutter quotidiennement.

Éléments de correction

1. Les expressions qui montrent la faiblesse de l'enfant : « gémissement grêle », « frêle carcasse », « épuisé », « jambes osseuses », « ses bras dont la chair avait fondu ». Elles suggèrent un registre pathétique.

2. Expressions sur la violence de la maladie : « mordu à l'estomac », « secoué de frissons et tremblements convulsifs », « recula [...] dans l'épouvante de la flamme », « agita follement ».

La maladie est comparée à une tempête qui déchaîne tous les éléments naturels :

– l'air : « le vent furieux », « les souffles répétés », « la bourrasque » ;

– l'eau : « grève humide », « le flot » ;

– le feu : « brûlant », « la flamme qui le brûlait », « enflammées ».

Cette métaphore filée relève d'un ton épique car elle met en avant et amplifie la lutte contre les forces de la nature, contre la maladie et le mal. Elle montre l'hostilité à l'encontre de l'homme des éléments de la nature et leur pacte avec la peste. Ce combat d'ordre cosmique accentue la faiblesse de l'enfant et montre la totale impuissance des hommes face au mal absolu.

3. Camus fait une description très réaliste de la souffrance et de la mort de l'enfant en citant de nombreux détails : « se pliait », « gémissement », « frissons et tremblements convulsifs », « carcasse », « la fièvre », « se recroquevilla », « visage plombé », « jambes osseuses », « bras dont la chair avait fondu en quarante-huit heures », « lit dévasté », « un seul cri continu ». Ces expressions relèvent d'un ton neutre et accentuent l'impression de vérité, d'authenticité de ce qui se produit. L'effet de réel est ainsi amplifié.

4. L'enfant se met à crier sans fin. Ce cri est symbolique de la souffrance humaine, c'est pourquoi Camus utilise l'expression « tous les hommes ».

5. Les deux hommes s'affrontent sur les sujets suivants :

- Pourquoi le mal existe-t-il ?
- Dieu existe-t-il ou pas ?
- L'acceptation de la souffrance ou la révolte ?

6. Pour le prêtre Paneloux, aimer signifie avoir la foi, croire malgré tout en Dieu. Pour Rieux, aimer veut dire tout faire pour que l'homme soit heureux et ne souffre pas.

On parle de « grâce » lorsque Dieu accorde une faveur à l'homme.

Les termes « aimer » et « grâce » appartiennent ici au domaine de la religion.

7. Face à la mort, Paneloux défend la thèse de la religion : il faut aimer Dieu et sa création, même si on ne comprend pas tout. C'est l'acceptation.

Rieux, quant à lui, refuse d'aimer une création qui fait mourir les humains et souffrir les enfants. La mort est un des aspects les plus inacceptables de notre existence, comme on le comprend quand on voit un semblable mourir, et mourir dans la souffrance. Elle est même l'un des principaux arguments contre l'existence de Dieu. La seule solution pour l'être humain est de lutter contre la mort sans attendre une aide de ce Dieu hypothétique. Le plus pressant, ce n'est pas de réfléchir sur la création divine, mais d'agir, et, pour l'instant, la seule action possible consiste à guérir les malades et à soulager leur souffrance.

Ce qui réunit à la fin Paneloux et Rieux, c'est le travail, la lutte menée contre la peste.

8. Dans « l'expérience absurde, la souffrance est individuelle ». Le « mouvement de révolte » fait prendre conscience que cette souffrance est collective et qu'elle concerne tous les hommes. Elle devient l'« aventure de tous », c'est-à-dire le combat de tous.

9. Le texte relatant la mort de l'enfant est un exemple ultime de la souffrance et de

son côté absurde car c'est un innocent qui est frappé. Le deuxième extrait est l'illustration d'un mouvement de révolte, celle de Rieux. Celui-ci veut lutter jusqu'à la fin de sa vie contre toutes les souffrances humaines.

Lecture LA LIBÉRATION FINALE MANUEL P. 110-111

Problématique de lecture

Le roman *La Peste* peut-il avoir une valeur prophétique ?

Commentaires

À la fin du livre, Camus évoque de façon évidente la Libération. En effet, les fêtes dans les rues d'Oran à la fin de la peste reproduisent la liesse populaire qui a déferlé au moment de la Libération. Mais, au-delà de son sens historique, ce passage a une signification métaphorique, et c'est ce qui en fait son intérêt. Apparemment, les hommes de *La Peste* remportent la victoire mais Rieux sait que, dans cet affrontement inégal, la victoire sur la souffrance et la mort n'est que provisoire, à la mesure de l'être humain, et qu'il n'y a aucun espoir que l'homme puisse un jour définitivement vaincre le mal. *La Peste* invite à regarder en face les fléaux, quels qu'ils soient, et à chercher patiemment, lucidement, ce qu'on peut faire contre le mal. Ce message sur lequel s'achève le roman est corroboré à la fois par les faits – la ville d'Hiroshima est détruite par une bombe atomique lâchée par les Américains – et l'engagement de Camus qui est un des premiers à réagir négativement à cet événement.

Refus de croire en l'existence de Dieu, affirmation de la nécessité d'une action solidaire, foi en l'homme pourvu qu'il soit suffisamment éclairé, revendication de la

modestie et de la dignité de l'individu, telles sont, à gros traits, quelques caractéristiques de l'humanisme de Camus, un humanisme marqué par la générosité et en même temps par la conscience du tragique de la destinée humaine. Voilà ce qu'il conviendrait de mettre en avant à la fin de la lecture du roman.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

« Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation. »

« Repérer en quoi une situation ou des personnages de fiction peuvent représenter des questions humaines universelles. »

CONNAISSANCES

L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne.

ATTITUDES

« S'interroger sur la condition humaine. »

« S'interroger sur le sens à donner à sa vie. »

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique et comparative des extraits

• 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 ? Pourquoi les avoir rapprochés ?

• Nouvelle lecture silencieuse des élèves du texte 1. 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 et 5 : le professeur interroge un ou deux binômes par question et demande au reste de la classe de compléter ou d'infirmer leurs réponses.

• Lecture silencieuse des élèves du texte 2. Recherches personnelles ou en groupes

Travail individuel des élèves pour préparer les réponses aux questions 6 et 7.

• 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 :

Oran est délivrée de la peste. Les hommes ont vaincu l'épidémie, le mal. Rieux, qui a combattu pour amoindrir les souffrances de ses compatriotes, sait pourtant que cette victoire n'est que provisoire car le mal persiste dans le monde. L'homme, tel Sisyphe, mène sans cesse une lutte vaine contre des forces hostiles et écrasantes.

Pourtant, Camus ne délivre pas au lecteur une peinture désespérée de la condition humaine : c'est dans l'action, dans l'engagement que les héros de La Peste trouvent des raisons de vivre. C'est dans une action solidaire que les hommes trouvent une dignité, une raison de vivre face au mal qui les écrase.

L'explosion de la première bombe atomique lâchée sur la ville japonaise d'Hiroshima semble donner raison au docteur Rieux, personnage central de La Peste : « Le bacille de la peste ne meurt ni ne disparaît jamais » et donne au roman une valeur prophétique. Et Camus, en accord avec le message qu'il délivre dans les derniers chapitres, s'engage et dénonce les dangers qu'il voit derrière cet événement, et lance un appel en faveur de la paix et de la solidarité des peuples.

Éléments de correction

1. Les mots et expressions suivants décrivent l'ambiance de la ville : « fusées », « réjouissances », « longue et sourde exclamation », « des cris qui redoublaient de force et de durée, qui se répercutaient longuement », « gerbes multicolores », « cris d'allégresse ». Camus décrit l'atmosphère d'une ville qui découvre peu à peu sa libération : l'annonce officielle de l'événement, l'étonnement qui prévaut puis l'explosion de joie qui se manifeste par les feux d'artifice et surtout par les cris.

2. On apprend que le docteur Rieux est le narrateur. Il manifeste son souci de témoigner de ce qu'ont vécu les victimes de la peste tout en délivrant un message d'optimisme : les hommes sont plus admirables que méprisables devant le mal.

Pourquoi Camus a-t-il tenu à préserver jusqu'au dernier chapitre l'anonymat de son narrateur ? S'il avait choisi de confier dès le début le récit au personnage de Rieux, il aurait pris le risque d'en faire un héros célébrant sa propre action, se mettant en valeur (par le simple usage du « je »). Au contraire, faire parler Rieux par le biais d'un narrateur anonyme qui s'en tient aux simples faits, c'est mettre en avant chez le héros sa modestie et son humilité : pour Camus, ce sont les seules qualités qui fondent le véritable héroïsme. Par ailleurs, apprendre que le narrateur est Rieux lui-même confère au héros une dimension humaine supplémentaire : le narrateur a lui aussi fait partie de cette population qui a souffert.

3. Rieux sait que toute victoire sur le mal est provisoire, qu'au bout du compte la révolte de l'homme sera vaincue ; mais cette victoire n'est pas vaine puisque l'homme y trouve l'affirmation de sa dignité. Il s'agit donc de refuser l'acceptation passive du sort qui est fait à l'homme, l'absurdité de la condition humaine. Face au non-sens de la vie, face au malheur qui frappe l'homme,

il convient de lutter tout le temps : c'est le message que délivre Rieux. C'est dans l'engagement que l'homme trouve des raisons de vivre, tout comme les héros de *La Peste*.

Enfin, ce que Camus affirme avec force, c'est sa foi en l'homme : « Il y a dans l'homme plus de choses à admirer que de choses à mépriser ». Son message est donc plutôt optimiste même s'il met en avant la destinée tragique de l'homme.

4. Il s'agit d'une personnification : la peste est d'abord comparée à un animal qui reste tapi au milieu des objets quotidiens, puis à un être maléfique qui, tel un général, peut un jour donner l'ordre à ses troupes – les rats – d'envahir un territoire.

5. Le paragraphe peut avoir une valeur prophétique en ce sens que seul Rieux semble savoir la vérité, le reste de la foule se laissant aller à la joie. Le prophète est celui qui annonce à l'avance aux autres, qui sont dans l'ignorance, l'arrivée d'un événement. Par ailleurs, les prophéties utilisent en général un langage imagé : ici, la personnification de la peste.

6. Il s'agit de l'explosion de la première bombe atomique sur la ville japonaise d'Hiroshima le 6 août 1945.

La Fiche-bac œuvre longue (p. 111 du manuel) permet aux élèves de synthétiser les recherches menées durant la séquence. Elle pourra aider éventuellement les élèves à réussir l'épreuve de contrôle.

Langue

LES DISCOURS RAPPORTÉS ET LES CITATIONS

MANUEL P. 112-113

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

Discours rapportés et citations.

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. 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 discours rapporté, sa fonction et ses différentes modalités ainsi que le rôle et le fonctionnement des citations.

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. 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 pages d'exercices du manuel, ceux-ci 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 et de classer les discours rapportés utilisés. Le deuxième exercice demande aux élèves de transformer un passage écrit au style indirect en style direct.

Le troisième exercice est aussi un exercice de transformation, mais il demande cette fois-ci aux élèves de passer du style direct aux styles indirect et indirect libre.

Le dernier exercice propose à l'élève d'écrire un texte à contrainte.

Éléments de correction

Recherches

1. Le docteur s'adresse à lui-même : « il se disait que ».

2. Il s'agit d'un monologue intérieur. Il est rapporté au style indirect car les pensées du personnage sont intégrées dans une proposition subordonnée : « que la trentaine [...] morts ».

3. C'est toujours la docteur Rieux qui s'exprime. Il dialogue avec lui-même et utilise le style indirect libre : les pensées du personnage sont rapportées sans être insérées dans une proposition subordonnée. Il y a ici deux marques d'oralité : la phrase interrogative avec l'utilisation de la tournure « qu'est-ce que » et l'utilisation du présent de l'indicatif dans les deux phrases.

4. La phrase surlignée en vert est une citation : le docteur Rieux n'en est pas l'auteur, il tire cette phrase d'un manuel de médecine qu'il possède. Le texte est reproduit mot pour mot, il est annoncé par deux points et mis entre guillemets. Cette citation a une valeur scientifique et permet de rendre les propos du docteur crédibles.

5. Le dernier discours rapporté est au style direct. Les paroles de Grand sont rappor-

tées telles que le personnage les a prononcées. La phrase est introduite par un tiret.

6. Ce sont des incises : elles présentent le verbe qui annonce les paroles rapportées ainsi que le personnage qui les prononce.

Exercices

1. Classement

a. Dialogue :

- Vous ne dansez pas mal, dit-il poliment.
 - Je danse comme un veau ; mais je m'en fous : je n'aime pas danser. Elle l'examina avec soupçon : « Les petits zazous, le jazz, les caves qui puent le tabac et la sueur, ça vous amuse, vous ? »
 - De temps en temps. »
- Il demanda : « Qu'est-ce qui vous amuse ? »
- Rien. »

Monologue :

Il se demandait si c'était la déception ou le plaisir qui l'avaient jetée dans tant de bras. Peut-être le trouble adoucissait-il la dure charpente de son visage. La tête de Dubreuilh sur un oreiller, à quoi ça ressemblait-il ?

b. et c.

Voir le tableau en page suivante.

2. Transformation

a.

Subordonnée interrogative indirecte	Subordonnée complétive
Elle s'est demandé alors si elle m'aimait	elle a murmuré que j'étais bizarre, qu'elle m'aimait sans doute à cause de cela
mais que peut-être un jour je la dégoûterais pour les mêmes raisons.	elle a déclaré qu'elle voulait se marier avec moi. J'ai répondu que nous le ferions dès qu'elle le voudrait.

b.

- Je me demande si je t'aime.
 - Je ne peux rien savoir sur ce point.
- Après un autre moment de silence, elle a murmuré :
- Tu es bizarre. C'est sans doute à cause de cela que je t'aime. Mais peut-être un

jour me dégoûteras-tu pour les mêmes raisons ?

Comme je me taisais, n'ayant rien à ajouter, elle m'a pris le bras en souriant :

- Je veux me marier avec toi, a-t-elle déclaré.
- Nous le ferons dès que tu le voudras, ai-je répondu.

3. Réécriture

La grande voiture blanche se frayait précautionneusement un chemin dans les ornières de la route. [...]

Chloé demanda à Colin pourquoi ils étaient passés par là. Il lui dit que c'était un raccourci. La route ordinaire était usée. Tout le monde avait voulu y rouler parce qu'il y faisait beau tout le temps, et, maintenant, il ne restait plus que celle-ci. Il lui dit qu'il ne fallait pas qu'elle s'inquiète, que Nicolas savait conduire.

4. Création

Exercice personnel. Pas de corrigé type.

À l'écrit
DÉBATTRE DES FORMES
D'ENGAGEMENT
MANUEL P. 114-115

Commentaires

Cette séance vise à développer les compétences d'écriture, en particulier celles concernant l'écriture argumentative. Ces compétences ont déjà été développées au collège mais elles doivent être fortement enrichies et s'inscrire dans des situations plus complexes. En effet, il s'agit en terminale Baccalauréat professionnel d'amener les élèves à « construire leur jugement personnel sur des questions liées aux objets d'étude du programme, pour lesquelles on n'attend pas de bonnes ou mauvaises réponses mais la rédaction

Discours direct	Discours indirect	Discours indirect libre	Justification
<p>– Vous ne dansez pas mal, dit-il poliment.</p> <p>– Je danse comme un veau ; mais je m'en fous : je n'aime pas danser.</p>			Présence des tirets et d'une incise. Les paroles sont rapportées telles que les personnages les ont prononcées : présent de l'indicatif, langage familier (« je m'en fous »).
<p>« Les petits zazous, le jazz, les caves qui puent le tabac et la sueur, ça vous amuse, vous ?</p> <p>– De temps en temps. »</p> <p>Il demanda : « Qu'est-ce qui vous amuse ?</p> <p>– Rien. »</p>			Présence de guillemets et de tirets. Un verbe introduit les paroles du personnage mais sans liaison avec la proposition suivante (incise).
	Il se demandait si c'était la déception ou le plaisir qui l'avaient jetée dans tant de bras.		Les pensées du personnage sont rapportées dans une proposition subordonnée. Les temps changent ainsi que les pronoms personnels.
		Peut-être le trouble adoucissait-il la dure charpente de son visage. La tête de Dubreuilh sur un oreiller, à quoi ça ressemblait-il ?	Les pensées du personnage sont rapportées sans être intégrées à une proposition subordonnée introduite par « que ». Des marques de l'oralité sont présentes : phrase interrogative, tournure familière (« à quoi ça... »).

d'une réflexion qui amène à une prise de position assumée et respectueuse des règles du débat» (Ressources Baccauréat professionnel – Écrire – ministère de l'Éducation nationale). Cette séance offre en outre aux élèves l'opportunité de lire et d'analyser deux textes de chanteurs reconnus, de réfléchir à travers la retranscription d'un débat qui les a opposés sur le rôle de la chanson et, au-delà, de réfléchir sur les différentes formes d'engagement. 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. »

Objectifs du programme

CAPACITÉS

« Organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'écrit. »

CONNAISSANCES

« L'expression du doute et de la révolte face au monde moderne. »

ATTITUDES

« Avoir de la curiosité pour le débat d'idées. »

« S'interroger sur le sens à donner à sa vie. »

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 :

- rédiger une délibération sur la question suivante : « Faut-il, y compris artistiquement, s'engager dans les combats sociaux ou politiques d'aujourd'hui ? » ;
- prévoir environ quarante lignes ;
- prendre en compte les deux textes en présence et l'interview des deux auteurs ;
- s'aider de la démarche.

• 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, élaborer ces items avec les élèves avant qu'ils ne commencent à rédiger.

En question
COMMENT LA LECTURE
D'ŒUVRES LITTÉRAIRES
PERMET-ELLE
DE S'INTERROGER SUR
LES RAPPORTS DE
L'HOMME AU MONDE ?
MANUEL P. 116-117

Objectifs

Cette séance « En question », comme celles de l'ensemble du manuel, vise différents objectifs :

- faire le point sur ce qui a été présenté dans les séances de lecture, de langue et d'expression de la séquence ;
- 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 une œuvre romanesque qui pose la question du rapport de l'homme au monde.

Éléments de correction

Analysez

1. Pour Simone de Beauvoir, la lecture d'œuvres littéraires a été un divertissement, mais elle lui a surtout offert les moyens de comprendre le monde : par l'identification à des héroïnes, par la multiplication des expériences, par l'apport de connaissances. Elle lui a permis, enfin, de comprendre sa condition d'être humain.

Pour Pierre de Boisdeffre, la lecture d'œuvres littéraires permet d'appréhender toutes les valeurs humaines, positives comme négatives et, de fait, ce qui fait la spécificité de l'être humain (« son poids d'humanité »).

Pour Claude Roy, la littérature, sous toutes ses formes, pose toutes les questions, et lire des œuvres littéraires permet d'avoir accès à toutes ces questions.

2. Le roman, mais aussi la poésie, la critique littéraire, la BD ou encore le théâtre permettent à l'homme de s'interroger sur son rapport au monde. Les thèmes sont multiples : les rapports entre les hommes – une femme et sa mère par exemple dans le roman de Léonora Miano – et la diversité des sentiments humains (amour, haine, sentiment d'abandon), la guerre et ses violences (la BD *Le Photographe*), l'obéissance

aveugle à une idéologie (*Les Mains sales* de Jean-Paul Sartre).

3. La lecture du roman *Contours du jour qui vient* peut permettre aux jeunes de s'identifier à l'héroïne et de retrouver les différents sentiments qu'ils peuvent éprouver quand des conflits les opposent aux leurs, du moins d'en approcher l'expérience pour mieux comprendre la réaction de certains d'entre eux. Ce roman est aussi une ouverture sur la réalité sociale d'autres pays, d'autres sociétés.

Quant à la pièce *Les Mains sales*, elle peut les amener à réfléchir sur la liberté de penser, la nécessaire autonomie et lucidité qu'il faut avoir face à toutes les formes d'idéologie (politique, religieuse, etc).

4. La bande dessinée dénonce la violence de la guerre, ses méfaits sur les plus démunis, les enfants en particulier. La présence de photos de reportage au milieu de dessins donne un effet de réel, authentifie le propos et crédibilise la dénonciation.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

- Introduction : reformuler la question posée dans le titre de la séquence.
- Premier paragraphe : montrer en quoi la lecture d'œuvres littéraires permet de réfléchir sur soi. Donner des exemples (doc. 1, témoignage de Simone de Beauvoir dans le doc. 2)
- Deuxième paragraphe : démontrer que cette lecture est aussi un moyen d'appréhender la réalité du monde et de se poser des questions fondamentales (dans le doc. 2, témoignages de Pierre de Boisdeffre et de Claude Roy, doc. 3 et 4).
- 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 faudrait le leur faire trouver par eux-mêmes.

Histoire des arts DES REPRÉSENTATIONS DU PARADIS MANUEL P. 120-121

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 xx^e siècle qui est abordé en classe de terminale.

L'intitulé de l'objet d'étude (« Au xx^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts ») nous invite explicitement à aborder l'histoire des arts. Le thème du paradis permet de montrer que l'aspiration au bonheur, la manifestation d'un espoir toujours vivant malgré les violences qui marquent la condition humaine, traverse les siècles et les religions.

Pour avoir une vision globale de la vie du peintre Marc Chagall et de son œuvre, la consultation du site du musée qui lui est consacré est indispensable : www.musee-chagall.fr

Une biographie du peintre Jérôme Bosch et de nombreuses représentations de ses œuvres sont présentes sur le site : www.lemondedesarts.com/DossierBosch

Éléments de correction

Première approche

1. Le tableau représente le paradis et illustre un passage du livre 1 de la Bible, la Genèse, qui raconte la création du monde.

Le paradis selon la Bible

La Genèse raconte que Dieu, ayant fini de créer l'univers, dit : « Faisons un être à notre image. » Il pétrit de la glaise, souffla dessus et l'Homme, ou Adam, fut créé. Il le mit dans un jardin en Éden – pays non identifié mais qui signifierait en hébreu « jouissance », « paradis » – où poussait tout ce dont il pouvait avoir besoin. Mais il lui recommanda de ne pas manger les fruits de l'arbre de la connaissance de ce qui est bon ou mauvais. Puis Dieu jugea qu'il fallait une compagne à Adam. Il créa Ève. Adam et Ève vivaient donc heureux au paradis. Mais, parmi les animaux, l'un était jaloux et rusé : le serpent. Il persuada Ève de goûter au fruit défendu ; elle proposa à Adam de le partager avec elle. Ils virent alors qu'ils étaient nus et, honteux, se cachèrent. Dieu les trouva et les chassa du paradis.

Les principaux personnages de ce tableau sont Adam et Ève tendrement enlacés, sous l'arbre de la connaissance aux couleurs flamboyantes. Ève tient dans sa main le fruit défendu et le tend à Adam : ils s'apprêtent à le partager. À côté d'eux se tient le serpent tentateur. Au-dessus, un personnage les observe : il s'agit sûrement de Dieu. Des anges poissons, un lion, des chèvres et toutes sortes de créatures hybrides volent et flottent en souriant autour d'Ève et d'Adam.

2. C'est l'homme qui est au centre du tableau car, pour Chagall, la création commence avec celle de l'homme. Tous les éléments sont disposés de façon circulaire autour du couple.

3. Pour Chagall, le paradis est un monde idéal où les animaux et les êtres humains vivent en harmonie sous le regard de Dieu. Les différents animaux entourent le couple, flottent autour d'eux, sans agressivité. La couleur bleu-vert domine le tableau : elle évoque à la fois la mer et la nature ver-

doyante (le végétal). Elle est réchauffée de taches rouges et jaunes, symboles de vie. Les êtres humains, comme Dieu, sont blancs : c'est la couleur qui symbolise la pureté, la paix et le bien.

Seconde approche

1. Les différents noms donnés au paradis sont : l'âge d'or, le jardin d'Éden. Le paradis est un lieu idéal, parfait.

2. Le paradis est un lieu d'abondance, de délices (« miel », « nectar », « lait », « vin », « délices »). L'image du fleuve est partout présente ; celle de l'arbre également (dans la mythologie gréco-romaine et dans la Bible).

3. On retrouve dans le tableau de Jérôme Bosch les éléments caractéristiques du paradis : le couple Adam et Ève ; Dieu ; l'arbre de la connaissance de ce qui est bon ou mauvais ; le fleuve ; les animaux de toutes sortes qui vivent en harmonie avec l'homme.

4. Les textes comme le tableau de Jérôme Bosch traduisent l'aspiration humaine au bonheur, à la quiétude, à la paix. L'espoir d'une vie meilleure...

Synthétiser

- Les tableaux de Marc Chagall et Jérôme Bosch présentent la même vision idyllique du paradis avec des éléments communs : un jardin où règnent l'harmonie entre l'homme et la nature (Adam et Ève sont nus, entourés d'animaux) ; le regard bienveillant de Dieu.

En revanche, pour Marc Chagall, l'homme est au centre de la création alors que pour Jérôme Bosch, c'est Dieu : il est entre l'homme et la femme et tient la main d'Ève ; le regard d'Adam est levé vers lui.

- Cette différence est significative de la manière dont l'homme appréhende son rapport au monde : au Moyen Âge, l'homme est soumis à Dieu ; à l'époque contemporaine, il a conscience de sa liberté et se sent maître de son destin.

- **Interrogation du programme.** Dans le dialogue, utilisons-nous seulement des mots ?

DOMINANTE Titre de la séance Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE Scènes de parole, paroles en scène <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dans le dialogue, utilisons-nous seulement des mots ?</i> Manuel : p. 124 • Guide : p. 130	<ul style="list-style-type: none"> • Situer la visée d'une parole dans son contexte • <i>Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision, théâtres...)</i> • <i>Lexique de la parole</i> • <i>L'énonciation</i> • <i>Périodes : ^{xx}e-^{xxi}e siècles</i>
LECTURE La scénographie des plateaux de télévision <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment le dispositif scénique encadre-t-il le dialogue ?</i> Manuel : p. 126 • Guide : p. 132	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité • Situer la visée d'une parole dans son contexte • <i>Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision)</i> • <i>Lexique de la parole</i>
LECTURE Le débat télévisé : un spectacle pédagogique ? <ul style="list-style-type: none"> • <i>La mise en scène de la parole des experts contribue-t-elle à une meilleure compréhension d'un fait d'actualité ?</i> Manuel : p. 128 • Guide : p. 137	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité • Situer la visée d'une parole dans son contexte • <i>Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision)</i>
LECTURE La mise en scène de la parole dans le <i>talk-show</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dans les émissions récréatives, la parole est-elle spontanée et libre ?</i> Manuel : p. 130 • Guide : p. 139	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité • Situer la visée d'une parole dans son contexte • <i>Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision)</i>
LANGUE L'implicite, les sous-entendus et les lieux communs <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour interpréter les différents niveaux de sens d'un message</i> Manuel : p. 132 • Guide : p. 142	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Implicite, sous-entendus, lieux communs</i>
À L'ORAL Organiser un tournoi de slam Manuel : p. 134 • Guide : p. 145	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité • <i>Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision)</i> • <i>Implicite, sous-entendus, lieux communs</i>
EN QUESTION Dans le dialogue, utilisons-nous seulement des mots ? Manuel : p. 136 • Guide : p. 146	<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 La mise en scène de la parole aujourd'hui Manuel : p. 138	<ul style="list-style-type: none"> • S'initier à la rédaction d'une fiche-bac
ÉVALUATION Pour le Bac pro Manuel : p. 140 • Guide : p. 148	<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

Scènes de parole, paroles en scène

- **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Être conscient des codes culturels et des usages sociaux du langage, mesurer les pouvoirs de la parole.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Trois photographies représentant : <ul style="list-style-type: none"> – une conversation privée – un plateau de télévision (<i>Ce soir ou jamais</i>, France 3) – un spectacle de slam • Des citations de <i>Penser la communication</i> de Dominique Wolton, de <i>Merci Bernard Pivot</i> de Jean d'Ormesson, et de <i>Notes et contre-notes</i> d'Eugène Ionesco 	<ul style="list-style-type: none"> • Oral spontané À partir des questions et des citations <ul style="list-style-type: none"> – Identifier, interpréter et comparer les trois situations de parole – Commenter les citations et les mettre en relation avec le titre de la séquence – Définir les notions clés de la séquence : parole, dialogue, scène, spectacle – Proposer des hypothèses de réponses à la problématique de la séquence
<ul style="list-style-type: none"> • Trois photographies de dispositifs scéniques : <ul style="list-style-type: none"> – <i>Ça se discute</i> (France 2) – <i>C à vous</i> (France 5) – <i>À vous de juger</i> (France 2) • Patrick Amey, 4^e de couverture de <i>La Parole à la télévision</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'images et oral spontané <ul style="list-style-type: none"> – Analyser puis confronter trois dispositifs scéniques télévisuels : agencement, acteurs, sujets traités, genre de l'émission, visée... – Comparer le dispositif scénique télévisuel et théâtral • Écrit de travail Résumer les composantes du spectacle télévisuel dégagées dans la séance
<ul style="list-style-type: none"> • Retranscription de l'émission <i>C dans l'air</i> du 10 juin 2008 • Cinq photogrammes de l'émission 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique du texte et des images <ul style="list-style-type: none"> – Identifier les rôles respectifs des différents acteurs du débat – Analyser la bande sonore : ton, lexique, marques d'oralité... – Apprécier la réalisation de l'émission et définir les effets recherchés – Justifier les mimiques et gestes des intervenants en fonction des propos émis • Analyse de l'image, oral préparé Visionner et décrypter un débat télévisuel en réinvestissant la méthode d'analyse utilisée. Présenter le travail à la classe
<ul style="list-style-type: none"> • Camille Brachet, <i>Peut-on penser à la télévision ?</i> • Dominique Mehl, <i>La Télévision compassionnelle</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Connaître les acteurs et le déroulement d'un <i>talk-show</i> – Définir le <i>talk-show</i> comme un mélange de genres télévisuels • Analyse de l'image, oral préparé Visionner et décrypter un <i>talk-show</i> en réinvestissant la méthode d'analyse utilisée. Présenter le travail à la classe et débattre
<ul style="list-style-type: none"> • Michel Tournier, <i>Les Météores</i> • Patrice Leloirain, <i>Colères</i> • Publicité pour le journal télévisé de M6 • Gustave Flaubert, <i>Dictionnaire des idées reçues</i> • Corpus de phrases et de proverbes 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Relever des présupposés et des sous-entendus dans un corpus de phrases – Relever les éléments implicites contenus dans un dialogue, dans une publicité – Inventer un ou deux articles d'un dictionnaire des idées reçues
<ul style="list-style-type: none"> • Un slam de Grand Corps malade, « Rencontre » • Recommandations de Grand Corps malade pour mieux déclamer son texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrit d'invention Rédiger un texte poétique de slam mettant en scène une notion personnifiée • Oral <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger en commun des critères d'évaluation – Déclamer son texte devant la classe – Évaluer les prestations de ses camarades
<ul style="list-style-type: none"> • Pourcentages sur la compréhension des mots • Photographie de Barack Obama saluant Akihito, l'empereur du Japon • Texte sur l'importance du toucher • Photographie et texte sur la fête de l'amour chez les Peuls Bororos • Photographie et texte sur les adolescents • Affiche sur la violence et extrait des <i>Nourritures affectives</i> de Boris Cyrulnik 	<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 « Analysez » du manuel • Écrit de commentaire (initiation) Répondre par écrit à la question « Synthétisez » en s'appuyant sur la documentation
<ul style="list-style-type: none"> • Documentation • Mini-dico • Fiche-bac connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Lire le texte, relever les idées essentielles, commenter les illustrations • Écrit de travail et de mémorisation <ul style="list-style-type: none"> – Compléter la fiche-bac connaissances
<ul style="list-style-type: none"> • Didier Daeninckx, <i>Zapping</i> • Extrait d'un article de Georges Fillioud dans les <i>Dossiers de l'audiovisuel</i> • Caricature des émissions de télé-réalité 	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter le corpus – Répondre à des questions d'analyse et d'interprétation – Argumenter son point de vue par écrit sur les limites de la mise en scène de la parole intime à la radio, à la télévision ou sur un blog

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Moyen d'expression et d'action sur autrui, la parole est au centre de nos échanges sociaux et est essentielle à notre existence. Or, dans notre univers médiatisé, qu'elle soit publique ou privée, sérieuse ou divertissante, argumentative, expressive ou informative, la parole fait l'objet d'une mise en spectacle systématique, notamment à la télévision.

C'est pourquoi cette séquence, largement consacrée à ce média, se donne pour objectif de décrypter des émissions de parole, dont certaines sont connues et appréciées des élèves.

Puisque la parole n'existe pas sans l'autre et que nous sommes tous façonnés par notre culture, la séquence propose également une réflexion sur la différence et la reconnaissance mutuelle, par le biais d'un travail sur les codes culturels et les usages sociaux du langage.

Enfin, afin d'encourager l'expression directe chez des élèves davantage tournés vers les moyens techniques de communication, on leur proposera d'oser mettre en voix un slam poétique, et de le défendre lors d'une représentation. Ils pourront ainsi se confronter aux contraintes de l'espace et du temps, utiliser le langage corporel et créer l'émotion grâce à une parole vivante.

L'objectif final de la séquence est bien une mise à distance de la parole télévisuelle, une meilleure prise en compte de l'autre et de sa culture dans le dialogue, un encouragement à la mise en scène de soi lors d'une prestation artistique et à la prise de parole réfléchie dans l'espace public.

L'intérêt d'une séquence consacrée au dialogue télévisuel résidant dans le visionnage, en classe, d'extraits significatifs d'émissions – y compris lors de l'évaluation finale –, l'enseignant pourra, à partir des travaux proposés dans le dossier, exploiter des extraits enregistrés d'émissions, en fonction de l'actualité, de ses objectifs d'apprentissage, des aptitudes et intérêts des élèves. Cependant, les photographies de plateau et les retranscriptions d'émissions proposées dans la séquence offrent l'avantage de permettre une réflexion plus distanciée et approfondie par le détour de l'écrit et de l'image « fixe ».

Ouverture MANUEL P. 124-125

seulement des mots?», et de commencer à y répondre.

Commentaires

Cette double page lance la séquence en amenant la classe à identifier trois formes de parole, leurs enjeux et quelques éléments de mise en spectacle. Elle vise ensuite à faire émerger et à définir les notions importantes de la séquence, et à justifier le titre de celle-ci. Elle permet enfin de formuler collectivement la problématique : « Dans le dialogue, utilisons-nous

Conseils pédagogiques

Le professeur peut vidéoprojeter tour à tour les trois illustrations de la double page, sans les accompagner de leurs citations. Les élèves relèveront les indices prouvant qu'il y a bien échange de paroles (regards, postures...) et préciseront, pour chaque image, le contexte de production de la parole, les interlocuteurs en présence, la forme de dialogue et la visée des échanges.

L'enseignant peut également choisir de confronter d'emblée les trois situations afin d'amener la classe à dégager leurs points communs et leurs différences. Il peut aussi visionner dans la classe des extraits de dialogues enregistrés.

Lors de ce lancement, les élèves proposent une définition pour chaque notion importante qui sera étudiée dans la séquence : *dialogue, parole, scène, spectacle*. L'enseignant invite ensuite la classe à compléter, grâce à la lecture précise des citations, les informations émises spontanément et à suggérer des premiers éléments de réponses à la problématique.

Les élèves peuvent également répondre par écrit aux questions de la rubrique « Qu'en dites-vous ? » et en débattre ensuite librement.

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

- La première photographie illustre la communication interpersonnelle en face à face, directe et physique : une conversation privée, dans le cadre de la vie quotidienne. Il s'agit d'un dialogue entre un jeune homme et une jeune fille, d'une discussion amicale, peut-être d'une scène de séduction. La parole semble spontanée, affective. On peut supposer que le jeune homme cherche à convaincre, à persuader ou à charmer la jeune fille.

La citation de Dominique Wolton attire notre attention sur les éléments culturels en jeu lors d'une conversation. La communication en soi n'existe pas ; elle est toujours liée à un modèle culturel, à une représentation d'autrui. Communiquer consiste donc non seulement à diffuser une information, mais aussi à interagir avec un individu ou une collectivité.

La seconde photographie illustre l'interview, le dialogue médiatisé. La parole est organisée (présence d'un animateur) et encadrée par le dispositif scénique (agencement du studio, lumière, décor...). La

visée des échanges est sans doute ici d'informer, d'expliquer, de convaincre.

La citation de Jean d'Ormesson donne l'occasion aux élèves de définir le mot « spectacle ». Ceux-ci sauront donner des exemples d'émissions ou de situations qui correspondent davantage à l'un ou l'autre des spectacles cités :

- « une tribune » : le débat politique, le *talk-show*, l'expression de la parole syndicale ou militante ;

- « une scène » : l'émission de variétés, le *talk-show*, le théâtre filmé, le débat ;

- « un journal du monde » : le journal télévisé, le magazine d'information ;

- « un stade » : le forum politique et le *talk-show*, où les échanges s'apparentent parfois à des pugilats ;

- « un cirque » : le *talk-show*, où les participants, y compris les personnalités politiques, se prêtent à des jeux divers.

Les élèves concluront que la parole à la télévision donne lieu à un spectacle multiforme et que la frontière entre les genres est parfois floue.

La photographie de la page 125 illustre une prestation artistique face à un public. Les enjeux de cette prise de parole peuvent être multiples : charmer le public, l'émouvoir, le convaincre... Il s'agit d'un dialogue particulier car le public interagit uniquement par le biais du silence, des applaudissements ou de réactions diverses. La citation d'Eugène Ionesco définit le langage non verbal et les éléments scéniques comme le prolongement ou le substitut d'une parole insuffisante.

- Afin de définir le mot « scène », le professeur peut lister avec les élèves différentes expressions le comportant : « faire une scène », « entrer en scène », « mettre en scène »... La classe s'interroge ensuite sur le titre de la séquence et tente de définir ses deux formulations (« scènes de parole », « paroles en scène ») en s'appuyant sur les illustrations.

À l'aide de la photographie de la slameuse, les élèves définiront facilement le

mot « scène » comme la partie du théâtre où jouent les acteurs (l'aire de jeu et les coulisses). On les amènera à voir que cette définition s'applique également à un plateau de télévision.

À propos de la première image, la classe s'interroge : pourquoi évoque-t-on spontanément une scène de séduction plutôt qu'une simple conversation ? On renvoie alors aux scènes d'amour stéréotypées, au topos de la scène de séduction afin d'expliquer la dimension culturelle de l'échange et de commenter les propos de Dominique Wolton.

La classe définit alors le mot « scène » comme tout spectacle auquel on assiste (une scène émouvante, une scène champêtre...).

On aidera les élèves à trouver les autres acceptions du mot « scène » :

- le lieu où se déroule l'action théâtrale (la scène représente un parc), ou toute action (la scène internationale);
- le genre théâtral, l'art dramatique (une star de la scène et de l'écran);
- la division d'un acte (acte II scène 1);
- l'action d'une œuvre littéraire ou cinématographique (la scène se déroule...);
- une querelle (scène de ménage).

On explique enfin le titre de la séquence, qui fait allusion à la fois au lieu de la prise de parole et à la mise en spectacle de celle-ci.

• Quelques éléments de réponse à la problématique : Dominique Wolton nous apprend que, dans nos rapports personnels, nous sommes influencés par notre culture et les codes sociaux de la société à laquelle nous appartenons. Les mots que nous employons sont donc chargés d'un sens que nous leur donnons en fonction de notre appartenance à une communauté. Notre langage non verbal obéit également à des conventions sociales.

La citation d'Eugène Ionesco donne des éléments de réponse à la problématique, que les élèves listeront : « le geste, le jeu, la pantomime » et « les éléments scéniques

matériels ». Ils commenteront également les différents gestes captés par les photographes : les mains tendues et offertes du jeune homme en signe d'invitation, de don, de sollicitation, sans oublier le sourire et le regard. Dans la seconde photographie : les mains croisées en signe d'attente, d'écoute ou de disponibilité, la main sur la bouche en signe de réflexion. On distinguera les gestes volontaires et ceux qui, involontaires, trahissent notre inconscient. La gestuelle de la comédienne est très sobre, car le slam demande surtout une mise en valeur de la puissance, de l'intonation et du débit de la voix, autres éléments non verbaux de la mise en spectacle de la parole.

Lecture **LA SCÉNOGRAPHIE DES** **PLATEAUX DE TÉLÉVISION** **MANUEL P. 126-127**

Problématique de lecture

Comment le dispositif scénique encadre-t-il le dialogue ?

Commentaires

Cette première séance traite logiquement du contexte matériel de la prise de parole à la télévision, à savoir des plateaux de télévision et de leur scénographie. Elle prépare les séances suivantes, dans lesquelles il s'agira d'aborder des extraits de dialogues télévisés et au cours desquelles les élèves pourront réinvestir les connaissances acquises ici.

L'analyse de photographies de plateaux de télévision et du texte de la quatrième de couverture de l'ouvrage de Patrick Amey vise à permettre à la classe de définir le dispositif scénique à la télévision et de comprendre de quelle façon ses divers élé-

ments rendent la parole efficace. On s'interrogera sur l'imaginaire véhiculé par ces configurations de mise en spectacle, sur leur symbolique et leur influence sur la forme de parole qui y est prononcée. Les élèves pourront ainsi prendre du recul par rapport à leurs émissions favorites et exercer leur esprit critique en décryptant (au sens étymologique du mot : «découvrir ce qui est caché») que ce qui s'apparente à une représentation fidèle de la réalité résulte en fait d'une construction rigoureuse.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

«Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité.»
«Situer la visée d'une parole dans son contexte.»

CONNAISSANCES

«Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision).»
«Lexique de la parole et des discours.»

ATTITUDES

«Prendre de la distance par rapport à une parole.»

Conseils pédagogiques

Pour la lecture des photographies et du texte

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur peut, en lancement, faire visionner aux élèves un court extrait d'une émission télévisée (éventuellement, un extrait de l'une des trois émissions proposées ici), en attirant leur attention sur l'agencement du studio, le décor, l'image, le son, les intervenants et la circulation de la parole.

• Analyse des élèves, en groupes

Après une rapide découverte collective des trois photographies, les élèves analysent chaque dispositif, par groupes, guidés par les questions 1 à 5 et le tableau page 135.

• Restitution et échanges

Lors de la restitution, on vidéoprojette les trois images ainsi que le tableau comparatif. Trois élèves viennent tour à tour au tableau rapporter les recherches de leur groupe. Les observations sont notées au fur et à mesure dans la grille d'analyse. La classe peut enrichir cette phase de correction et d'échanges en citant des émissions dont les configurations de mise en spectacle se rapprochent ou s'écartent de celles étudiées.

• Lecture documentaire.

Cours dialogué

Dans la deuxième phase du cours, l'enseignant lit le texte de la page 127 en expliquant les mots difficiles.

• Analyse individuelle des élèves

Les questions 6, 7 et 8 font l'objet d'un travail individuel de synthèse sur les situations interlocutives ainsi que sur les genres et les visées des émissions conversationnelles. La correction peut de nouveau se faire sous forme de tableau, le professeur ou un élève complétant les colonnes en fonction des réponses collectives de la classe.

• Conclusion. Cours dialogué.

Élaboration collective de la réponse à la problématique posée en début de séance

La question de synthèse proposée dans la rubrique «Prépa-bac» vise à prolonger la réflexion et peut donner lieu à un travail à la maison. Cependant, le professeur peut choisir d'apporter une réponse orale collective à la question posée.

À la fin du cours, l'enseignant rappelle la problématique posée en début de séance et élabore avec la classe une réponse écrite, recopiée par les élèves.

Pour exemple :

À la télévision, le dispositif scénique encadre le dialogue afin de mettre en valeur les échanges, voire d'influer sur ceux-ci. Ainsi, le décor varie en fonction des objectifs de l'émission : des écrans de télévision en fond de journal télévisé ; un salon, une cuisine

ou un café dans les émissions de parole; un amphithéâtre pour les forums politiques... Tout fait sens : la couleur du studio, la disposition des fauteuils lors d'une interview, la forme de la table dans un débat... L'animateur encadre également la parole, soit pour la faciliter, soit pour la contredire. Il donne le ton des échanges. Enfin, la mise en images et l'habillage sonore contribuent également à construire du sens.

Éléments de correction

Analyser et interpréter le corpus (p. 127 du manuel)

1. 2. 3. et 4. Les réponses à ces questions sont regroupées dans le tableau en page suivante.

5. Un dispositif scénique à la télévision regroupe l'ensemble des éléments du décor (mobilier, accessoires, couleurs, symboles...), l'éclairage, le matériel de prise de son et d'image ainsi que le matériel de diffusion. Il précise également l'agencement du studio ainsi que la place et le déplacement des différents acteurs. Il se rapproche du dispositif théâtral, cependant moins lourd techniquement car n'ayant pas ordinairement vocation à capter son et image.

6. 7. et 8. Les réponses à ces questions font l'objet du tableau page suivante.

LOGOS, ÉTHOS et PATHOS **dans les émissions de parole**

Les trois composantes de toute prise de parole :

« Prouver la vérité de ce qu'on affirme, se concilier la bienveillance des auditeurs, éveiller en eux toutes les émotions qui sont utiles à la cause. » (Cicéron)

« Prouver la vérité de ce qu'on affirme » : le logos

Centré sur le message, le logos représente la construction logique de l'argu-

mentation et s'adresse à la rationalité du récepteur. Le logos domine dans les émissions consacrées à la transmission et à la discussion d'un savoir (magazine politique et de société, forum...). Les invités sont des hommes politiques, des journalistes, des spécialistes...

«... se concilier la bienveillance des auditeurs » : l'éthos

Centré sur l'émetteur, l'éthos, regroupe les éléments facilitant la confiance du public : le prestige, la notoriété, l'habileté, la légitimité, voire l'éthique de l'orateur. L'éthos domine dans les échanges de parole des émissions destinées à distraire (*talk-shows*) dont l'enjeu pour l'invité (personnalité politique, du monde du spectacle...) est la construction d'une image.

«... éveiller en eux toutes les émotions qui sont utiles à la cause » : le pathos

Centré sur le destinataire, son affectivité, ses tendances, ses désirs... le pathos cherche à provoquer en lui une réaction émotionnelle. Le pathos domine dans les émissions traitant de thèmes privés, de préoccupations concrètes et dans lesquelles s'exprime la parole intime (*talk-shows*, *reality-shows*, télé-réalité). Les participants sont de simples témoins ou des personnalités.

Depuis le milieu des années 1980, les différentes formes de *talk-shows* ont apporté une mutation dans la gestion de la parole télévisuelle. Ces émissions, à la fois informatives et divertissantes, abordant des thèmes publics et privés, conjuguent souvent les trois composantes : logos, éthos, pathos.

Par ailleurs, le discours politique médiatisé glisse progressivement du logos à l'éthos et au pathos. En effet, l'exposition raisonnée d'arguments (logos) fait place aujourd'hui de plus en plus à la séduction (éthos et pathos), et donc à la mise en scène de la parole.

	<i>Ça se discute</i>	<i>C à vous</i>	<i>À vous de juger</i>
Atmosphère du dispositif scénique	Atmosphère rappelant l'univers du tribunal. Les invités, sur une estrade, isolés du public-plateau, lui tournent le dos et font face à l'animateur.	Atmosphère conviviale, détendue. Décor réaliste : une salle à manger dans un espace ouvert (<i>loft</i>) comprenant aussi une cuisine.	Décor symbolique, rappelant l'hémicycle de l'Assemblée nationale et connotant la démocratie. Atmosphère sérieuse.
Décor, mobilier, éclairage	Sobriété du décor et du mobilier. Chaque invité est isolé dans son fauteuil.	Élégance et confort du décor domestique ; lignes et coloris actuels. Jeux de lumière. La table ovale connote l'accueil et le partage.	La table ronde, au centre, connote le dialogue, les échanges.
Matériel de retransmission (caméras, écrans)	Trois caméras visibles, dont deux, très proches des invités, laissent présager de nombreux gros plans. Deux énormes écrans diffusent les images des personnes interrogées.	Pas de caméra ni d'écran visibles.	Un grand écran et une caméra sont visibles.
Place du public-plateau, des invités, de l'animateur	Le public-plateau est situé derrière les invités et face à l'animateur. Il suit les échanges par caméra interposée.	Pas de public-plateau. L'animatrice, les chroniqueurs et l'invité du jour sont installés autour de la table.	Le public-plateau disposé en hémicycle entoure les invités.
Qui s'exprime ? Qui distribue la parole ? À qui ?	Les invités s'expriment à la demande de l'animateur qui les interroge tour à tour. Ils ne dialoguent pas entre eux. Le psychologue qui viendra s'asseoir sur l'un des sièges vides sera lui aussi interrogé par l'animateur.*	Lors du dîner, l'animatrice interroge l'invité mais les échanges paraissent libres et spontanés car les chroniqueurs peuvent intervenir librement.*	Les invités situés autour de la table répondent à tour de rôle aux questions d'Arlette Chabot ou échangent plus librement lors d'un débat cadré. En période préélectorale, les durées des interventions des invités sont rigoureusement comptabilisées.*
Où le spectateur est-il situé par rapport aux échanges ? Quel est son type de vision ?	La photographie, prise en plongée, donne une vision globale du dispositif. La position des caméras indique que des plans variés sont proposés aux téléspectateurs, dont des plans très rapprochés.	Le spectateur, situé au même niveau que les invités, a l'impression d'être intégré dans leur intimité.	La prise de vue en plongée semble intégrer le téléspectateur dans le public-plateau. La présence d'une caméra à l'épaule nous renseigne sur la réalisation (plans rapprochés).

* Le téléspectateur est bien entendu le destinataire privilégié des paroles émises sur le plateau. Lors des séquences d'ouverture et de clôture, l'animateur s'adresse directement à lui par un regard en direction de la caméra. De même, par le jeu de la double énonciation, les propos tenus pendant l'émission sont destinés aux téléspectateurs (et également au public-plateau).

	<i>Ça se discute</i>	<i>C à vous</i>	<i>À vous de juger</i>
Types de sujet	Sujets personnels, voire intimes : problèmes psychologiques (difficultés familiales ou de couple), médicaux (obésité...).... Le sujet traité dans l'émission dont il est question ici est : « Nos psychoses modernes font écho à des peurs universelles ».	La cuisine (une recette chaque jour), l'actualité du jour et des médias (une courte revue de presse suivie d'une interview sur le plateau). S'ensuit un entretien et une discussion ouverte à l'heure du repas, l'invité du jour évoquant à table sa vie et son parcours.	Sujets politiques : l'émission traite, une fois par mois, du fait politique dominant. Les invités sont des hommes politiques reconnus.
Public	Public populaire (familles, couples, femmes), de deuxième partie de soirée, curieux de la vie des autres et recherchant, dans la narration de faits personnels, à la fois une émotion et une réponse à ses propres déboires.	Tout public désireux, chaque soir, en début de soirée, de faire un point sur l'actualité du jour sous une forme renouvelée. Cela, dans une atmosphère détendue créée par le décor réaliste, familial et convivial d'une cuisine et d'une salle à manger.	Large public cherchant à approfondir sa compréhension de la vie politique et intéressé par les débats contradictoires.
Genre de l'émission	<i>Talk-show</i> proche du <i>reality-show</i> . Émission de la télévision de l'intimité, à l'écoute des difficultés des téléspectateurs. La norme : un langage simple, affectif.	<i>Talk-show</i> , divertissement qui mélange les genres : cuisine, politique, actualité, art... La norme : un langage spontané, quelques familiarités.	Forum politique. La norme : un langage courant ou soutenu.
Le dispositif favorise-t-il plutôt la médiation, la sociabilité, la confession intime, la délibération ?	Les questions du présentateur encouragent la confession intime . La présence d'un psychologue favorise la médiation .	Le dispositif convivial favorise la sociabilité et les échanges informels. Comme dans tout <i>talk-show</i> , interviews et chroniques parfaitement cadrées s'enchaînent selon la règle du mélange des genres (<i>infotainment</i>). On y trouve des moments de confession intime (autobiographie), de médiation (entretien avec un expert), de délibération (lors d'un court débat).	Cette émission favorise la délibération . Les hommes et femmes politiques, à tour de rôle ou en face à face, débattent des grandes questions politiques et sociales qui font l'objet du débat démocratique.
Visée de l'émission	Informier et émouvoir. Faire changer le regard du téléspectateur. La parole dominante est le récit d'expériences (pathos).	Informier, divertir, cultiver. Les trois dimensions de la parole, (logos, éthos, pathos) sont réunies.	Informier, cultiver, apporter des éléments de réflexion. La parole dominante est argumentative (logos).

Prépa-bac!

Pas de réponse type pour cet exercice.
Pour expliquer la notion de spectacle total, les élèves s'appuient sur la définition du dispositif scénique donnée plus haut.

Lecture LE DÉBAT TÉLÉVISÉ : UN SPECTACLE PÉDAGOGIQUE ? MANUEL P. 128-129

Problématique de lecture

La mise en scène de la parole des experts contribue-t-elle à une meilleure compréhension d'un fait d'actualité ?

Commentaires

Le débat n'est plus essentiellement politique. Il aborde des thèmes culturels, sociétaux, scientifiques... Afin d'amener les élèves à décoder ce type d'émissions, le professeur s'appuie sur le magazine d'information *C dans l'air* dont un extrait de la bande-son du 10 juin 2008 est retranscrit ici : « Internet : nuit gravement à la santé ». Il peut cependant choisir un autre sujet de débat, en lien avec l'actualité. Le visionnage en classe d'un extrait de l'émission permettrait de travailler certains aspects de la communication non verbale qui ne sont pas abordés ici : l'intonation, le rythme d'élocution...

Objectifs du programme

CAPACITÉS

« Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité. »
« Situer la visée d'une parole dans son contexte. »

CONNAISSANCES

« Les mises en scène de la parole (plateaux de télévision) ».

ATTITUDES

« Prendre de la distance par rapport à une parole. »

Conseils pédagogiques

Pour l'analyse de la bande-son et des images

• Lancement. Cours dialogué

En lancement, le professeur peut demander aux élèves si l'une des missions de la télévision est d'être un outil pédagogique. Les élèves citeront certainement les journaux, les débats télévisés ou des émissions de vulgarisation scientifique. On s'appuie ensuite sur leurs représentations pour définir avec eux le débat télévisé et en brosser une rapide typologie. Ces échanges permettent de formuler la problématique de la séance. On explique le sens du mot « expert ».

• Lecture de la retranscription écrite des échanges

L'enseignant désigne cinq élèves, qui se partagent la lecture du texte à haute voix.

• Analyse des élèves, en binômes

Guidés par les « Repères » et les questions (réparties entre les différents binômes), les élèves décryptent l'émission. Ils distinguent ce qui se passe dans le studio de ce qui se passe à l'écran et intègrent la notion de double mise en scène.

• Mise en commun des réponses aux questions. Cours dialogué

Les réponses aux questions sont discutées et complétées collectivement. On encourage ceux qui s'expriment à structurer leurs réponses et à les corriger avec l'aide du groupe. Les élèves notent les réponses aux questions qu'ils n'ont pas prises en charge.

• **Conclusion. Cours dialogué.**

Élaboration collective de la réponse à la problématique posée en début de séance

Le professeur rappelle la problématique de la séance et les élèves élaborent collectivement une réponse écrite.

Pour exemple :

La valeur pédagogique de ce type d'émissions est indéniable. Tout concourt à faciliter la compréhension du téléspectateur et à rendre efficaces les interventions des quatre invités. Le décor sobre, sérieux et transparent est en harmonie avec le désir de clarté affiché. La réalisation, qui intègre de nombreux gros plans, permet de suivre les réactions des invités; les incrustations guident le téléspectateur. L'animateur, sympathique, mène le débat avec fermeté, reformule régulièrement les propos des invités, n'hésite pas à demander des précisions ou à jouer les candides en posant des questions simples. Le ton est convivial et détendu, propre à la bonne assimilation des informations données. Les spécialistes, habitués des plateaux de télévision, font un effort de vulgarisation et ont le temps de développer leur point de vue. Le but commun est la recherche de la vérité.

Éléments de correction

1. *C dans l'air* est un magazine d'information diffusé en direct, du lundi au vendredi, sur France 5. Traitant d'un fait d'actualité, l'émission prend la forme d'un débat entrecoupé de courts reportages (témoignages ou enquêtes) et de questions posées par les téléspectateurs par SMS. Le décor se compose d'un mobilier bleuté et transparent et d'un jeu de glaces et d'écrans diffusant des vidéos sur le thème du jour ou des vues des intervenants s'exprimant dans le studio. Les quatre invités, toujours des experts des questions traitées (journalistes politiques, psychologues, sociologues, historiens, scientifiques...), sont disposés des deux côtés de l'animateur, autour d'une table. Il n'y a pas de public-plateau.

2. Les inscriptions qui apparaissent à l'écran indiquent :

- le titre de l'émission;
- le thème de l'émission en cours;
- le numéro SMS, le coût de l'appel;
- l'énoncé de la question posée par le téléspectateur au moment où celle-ci est traitée par les experts.

Les informations présentes à l'écran guident le téléspectateur et facilitent sa compréhension du débat. À tout moment, il sait qui s'exprime, à quel titre et à quel propos. Ces informations bénéficient d'un habillage marketing (logo de l'émission, police de caractères, mise en page...), destiné à promouvoir l'image de l'émission et de la chaîne.

3. L'animateur, Yves Calvi, lance le débat en annonçant le titre de l'émission. Il invite les téléspectateurs à poser leurs questions par SMS et présente les invités lors d'un tour de table rapide, afin de laisser une large place au dialogue. La gestion des échanges est très organisée, l'animateur s'attachant à distribuer la parole tour à tour aux quatre intervenants et à favoriser l'interactivité. Double du téléspectateur, il soumet aux experts les questions SMS retenues par la production (lignes 7 à 10). Il reformule les propos des intervenants, parfois de façon familière et humoristique : « se faire hara-kiri » (lignes 16-17); ou bien demande des précisions sur des termes obscurs : « shoot électronique » (lignes 22 à 25). Son rôle est celui d'un passeur qui fait le lien entre la parole des experts et celle du public.

4. Les reportages, pré-enregistrés, lancent ou illustrent les propos échangés, apportent des informations complémentaires pour nourrir le débat, provoquent les réactions des participants ou orientent les échanges dans une direction nouvelle. De courte durée, ils rythment l'émission.

5. Un plan d'ensemble est retenu pour lancer l'émission et présenter les invités

(photographie 1), les gros plans dominent ensuite, en alternance avec les plans moyens. Le rôle central de l'animateur est mis en valeur par le réalisateur. Deux intervenants peuvent être réunis à l'écran dans deux plans différents (photographie 4), ou dans un même plan (photographie 5), afin de montrer les postures et les réactions des deux interlocuteurs. De nombreux effets esthétiques, jeux de miroirs et de transparence, contre-plongée (photographie 5)... rendent la réalisation élégante, efficace et rythmée.

6. Les élèves relèveront les gestuelles ou mimiques suivantes, en précisant si elles sont inconscientes ou si elles illustrent volontairement un propos.

- Photographie 1 : les mains ouvertes d'Yves Calvi accompagnent son interrogation, suggérant son questionnement. Les mains jointes de Jacky Cordonnier peuvent être interprétées comme la disponibilité de l'intervenant qui attend le début des échanges.

- Photographie 2 : Yves Calvi pose sa question d'un air interrogateur (sourcils relevés, mains jointes).

- Photographie 4 : quand William Lowenstein évoque un «shoot électronique» au cerveau, il indique sa tête de la main, situant ainsi l'endroit du corps soumis à l'overdose de stimuli visuels.

- Photographie 5 : au moment où Jacky Cordonnier évoque le mot «pointer», il joint le geste à la parole, afin d'illustrer ses propos.

7. Le registre de langue utilisé dans le débat est le registre courant. Il comporte quelques familiarités : «se faire hara-kiri» (ligne 17), «juste une chose» (ligne 22), «les parents qui sont à des années-lumière» (ligne 47).

Quelques marques d'oralité :

- ligne 11 : «Comment vous percevez ça ?»
- ligne 52 : «C'est pas tout à fait ça.»

8. Les experts emploient un lexique spécialisé : «vecteur» (ligne 14), «shoot

électronique» (ligne 25), «excitation neuronale» (ligne 27), «stimuli visuels» (ligne 31), mais se mettent relativement à la portée des téléspectateurs. En effet, ils s'attachent à utiliser la synthèse «soit de trop dramatiser, soit de minimiser, soit de banaliser.» (ligne 5), la formule explicative «c'est-à-dire» (ligne 28), la reformulation «C'est ce qu'on appelle...» (ligne 37).

Prépa-bac!

Comme exemple de réponse, voir plus haut la rubrique «Pour exemple», page 138.

Lecture LA MISE EN SCÈNE DE LA PAROLE DANS LE TALK-SHOW MANUEL P. 130-131

Problématique de lecture

Dans les émissions récréatives, la parole est-elle spontanée et libre ?

Commentaires

La naissance du *talk-show* à la fin du xx^e siècle a apporté un nouveau mode de gestion de la parole télévisuelle. En effet, contrairement à la confrontation d'idées qui fonde le débat (voir la séance précédente), c'est la parole spontanée, imprévisible, encadrée par un animateur mi-artiste, mi-journaliste, qui est mise en scène dans le *talk-show*.

Pour aborder cette séance, on partira des *talk-shows* connus des élèves et de leurs représentations de ce genre d'émissions.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

«Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité.»

« Situer la visée d'une parole dans son contexte. »

CONNAISSANCES

« Les mises en scène de la parole » sur les « plateaux de télévision ».

« Implicite, sous-entendus, lieux communs ».

« Norme/écart » à la télévision.

ATTITUDES

« Être conscient des codes culturels et des usages sociaux du langage. »

« Prendre de la distance par rapport à une parole. »

Conseils pédagogiques

Pour l'analyse du décryptage de Camille Brachet

• **Lancement. Cours dialogué**

En lancement, le professeur peut vidéo-projecter un court extrait d'une émission de Thierry Ardisson *Tout le monde en parle*, disponible sur le site de l'INA (<http://www.ina.fr>).

Les élèves identifient le genre de l'émission, comparent avec l'émission étudiée dans la séance précédente (pages 128-129) et réagissent à partir des propos échangés sur le plateau. Le professeur aura pris soin de choisir un extrait représentatif, voire caricatural, du *talk-show*, afin de permettre aux élèves de formuler aisément la problématique de la séance.

• **Lecture du texte de Camille Brachet**

L'enseignant présente rapidement le rôle des spécialistes des médias, qui, comme Camille Brachet, portent un regard critique sur les mécanismes de construction des émissions de la télévision d'aujourd'hui. Il précise que l'auteur s'interroge sur la place de la culture à la télévision et le discours promotionnel des acteurs, écrivains, chanteurs circulant de plateau en plateau dans l'espace médiatique.

• **Analyse des élèves**

Selon le choix de l'enseignant, les élèves répondront, par écrit ou oralement, indivi-

duellement ou en binômes, aux questions 1 à 6 proposées dans le manuel. Guidés par les « Repères » et le questionnement, les élèves s'interrogent ainsi sur le déroulement et les acteurs de l'émission *Tout le monde en parle*.

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

Les réponses aux questions sont discutées par l'ensemble de la classe. On encourage les élèves qui s'expriment à structurer leurs réponses et à les corriger avec l'aide du groupe. Les élèves prennent en notes les réponses aux questions qu'ils ont imparfaitement traitées.

Pour l'analyse du texte de Dominique Mehl

• **Lecture du texte et analyse des élèves**

Les élèves lisent puis analysent le texte et répondent aux questions 7 et 8 en autonomie. On aura au préalable défini « la télévision de l'intime » ainsi que « le voyeurisme ».

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

Les réponses aux questions donnent lieu à des échanges et à une prise de notes. Afin d'illustrer les propos de Dominique Mehl, les élèves identifient dans l'extrait vidéo-projecté au début de la séance : une posture, un regard... mis en valeur par un gros plan.

• **Conclusion. Cours dialogué.**

Élaboration collective de la réponse à la problématique posée en début de séance

Le professeur rappelle la problématique de la séance et les élèves élaborent collectivement une réponse écrite.

Pour exemple :

Dans le talk-show, les sujets abordés, la liberté de ton, le relâchement de l'expression, le registre vestimentaire, le mélange des genres, mais aussi le décor, la musique et la configuration du studio, encouragent les invités, y compris les hommes politiques, à quit-

ter une posture guindée pour oser s'exprimer plus librement.

Cependant, malgré un ton léger et des écarts de langage qui pourraient faire penser à une liberté et une spontanéité dans les propos, la parole est cadrée et formatée. Le talk-show est bien un spectacle de parole mis en scène par un meneur de jeu dont le but est de faire de l'audience.

Pour analyser en groupe un générique et un extrait de talk-show

En lancement de l'activité, l'enseignant invite les élèves à visionner des génériques et/ou des extraits d'émissions sur les sites spécialisés. Les élèves auront auparavant élaboré leurs grilles d'analyse avec l'aide du professeur :

- soit une grille permettant d'analyser un générique (accompagnement musical, sons, bruits, images, lignes, jeux de couleurs, mouvement, incrustations à l'écran...);
- soit, pour les élèves chargés de l'analyse d'un talk-show, une grille s'appuyant sur les « Repères » de la page 131.

Éléments de correction

1. Le public-plateau a pour rôle :

- de composer un arrière-plan vivant, comme tout élément du décor;
- de participer au lancement en formulant les phrases rituelles, en réponse à l'animateur;
- de réagir à la demande du chauffeur de salle : rire, applaudir, sembler s'offusquer de la trop grande vulgarité d'un animateur afin de la minimiser, etc.

Adjuvant du présentateur et des chroniqueurs, le public, acteur important du talk-show, cautionne par ses réactions ce qui se passe et ce qui est dit sur le plateau. Il n'a pas le droit à la parole, n'étant là que pour amplifier celle-ci, sans apporter la contradiction.

Les invités viennent présenter leur actualité (film, disque, livre...) et faire de la promo-

tion. Ils tentent de répondre avec franchise (« Cash »), et même parfois avec une vulgarité complaisante, aux questions impertinentes et souvent osées des animateurs.

L'animateur, acteur principal, prend en charge le rituel de lancement et le questionnement des invités, préparé à l'avance et noté scrupuleusement sur des fiches. Ses collaborateurs disposent le public et chauffent la salle, préparent les extraits diffusés lors du *blind test*, veillent aux interludes et transitions. Le célèbre « Magnéto Serge ! » invite le réalisateur, Serge Khalfon, à lancer en régie reportages ou interviews. Laurent Baffie, co-animateur, intervient à tout propos, coupe brutalement la parole aux invités, y compris aux personnalités politiques, pour faire de l'humour grinçant et provoquer.

2. Parmi les quatorze invités de l'émission du 26 février 2005, nommés lignes 15 à 20, on dénombre quatre comédiens, deux spécialistes des médias, deux chanteurs, deux humoristes, une auteur, un réalisateur de cinéma, un explorateur, un disc-jockey. Les invités, nombreux et pour la plupart connus du grand public, appartiennent dans leur majorité au monde du spectacle. L'émission s'adresse donc à un public large, désireux de passer une soirée pleine de surprises, de révélations, éventuellement de dérapages. La visée de l'émission est de divertir, voire de choquer, mais aussi d'informer sur l'actualité culturelle.

3. L'émission, fragmentée, comporte dix rubriques, destinées à promouvoir des produits culturels : cinq livres, deux disques, un téléfilm de la chaîne (autopromotion), un article d'actualité. Les producteurs visent à faire de l'émission une vitrine de produits culturels pour le grand public et varient la programmation afin de ne pas lasser le téléspectateur par des séquences trop longues.

4. *Tout le monde en parle* s'inspire, comme tous les *talk-shows*, de plusieurs genres télévisuels : les émissions littéraires, de variétés et de jeux, les magazines d'information, les débats...

5. Les animateurs de *talk-shows* utilisent un langage souvent familier, parfois grossier, y compris lorsqu'ils s'adressent à des personnalités politiques pour les interroger sur leur vie privée. On peut relever dans le texte des tournures familières : « Ça va mon Serge ? » (ligne 9) et « Cash » (ligne 14). Cet écart par rapport à la norme télévisuelle caractérise l'émission.

6. L'émission est :

- *codée* : public et animateurs partagent une langue propre (écarts de langage, persiflage...) et des rituels (phrases cultes, emblématiques, jingles...);
- *formatée* : chaque émission obéit à un découpage rigoureux, chaque rubrique possède un habillage spécifique, chaque interview correspond à une forme précise (interview première fois, interview mensongère...);
- *cadree* : les échanges, s'ils paraissent spontanés et libres, sont rigoureusement organisés. Même les interventions de Laurent Baffie, déstabilisantes, cadrent les échanges en relançant la dynamique de la conversation, quitte à lui donner un tour imprévu en provoquant lapsus, confidences osées, crises de larmes ou mouvements de colère incontrôlés.

7. Dans les *reality-shows*, ou télévision de l'intimité, le langage non verbal traduisant sentiments et émotions est donné à voir :

- grâce à un dispositif scénique particulier, conçu pour mettre en valeur les sentiments et les relations entre les acteurs : place des participants, des caméras, création de lieux susceptibles de favoriser l'émotion (les « confessionnaux »...);
- grâce à l'abondance des gros plans. La caméra, comme l'œil de Big Brother, est chargée de guetter toute marque d'émo-

tion : les « coups d'œil assassins ou attendris », les « mimiques », les « larmes », les « attitudes corporelles »...

8. De nombreux termes illustrent l'attitude de voyeur des réalisateurs des émissions de l'intimité :

- participes passés de verbes évoquant la « monstration » : « montrées » (l. 2), « fréquemment montrés » (l. 12), « volontairement exhibé » (l. 13);
- expressions témoignant de la volonté d'amplifier les sentiments exprimés sur le plateau : « passées au crible » (l. 1), « produire de l'intime » (l. 5), « valoriser » (l. 6). L'expression « à l'affût » (l. 9), résume l'attitude du réalisateur guettant sa proie.

Prépa-bac!

Comme exemple de réponse, voir plus haut la rubrique « Pour exemple », page 140.

Langue L'IMPLICITE, LES SOUS-ENTENDUS ET LES LIEUX COMMUNS MANUEL P. 132-133

Commentaires

Conformément au programme de terminale professionnelle, la séance de langue porte sur l'implicite, les sous-entendus et les lieux communs. Dans le cadre d'une séquence consacrée au dialogue, l'étude de ces procédés est particulièrement fondée puisqu'il s'agit d'étudier comment interpréter un message en mettant à jour ce qui n'est pas dit explicitement, et ainsi de prendre de la distance par rapport à la parole.

Il s'agit également d'apprendre à utiliser ces outils lors d'une prise de parole, en vue de mieux communiquer ou convaincre :

savoir s'appuyer sur un savoir partagé ou créer un effet rhétorique. Ainsi, les connaissances apportées dans ces deux pages pourront être mises en œuvre lors de la rédaction d'un slam poétique proposée lors de la séance suivante (pages 134-135).

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

« Implicite, sous-entendus, lieux communs ».

« Les procédés de l'éloquence » : l'ironie.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

Comme toutes les leçons de langue du manuel, la séance sur « L'implicite, les sous-entendus et les lieux communs » propose une démarche inductive. En effet, sera étudié un extrait de roman dont on induira les caractéristiques formelles de l'implicite, des sous-entendus et des lieux communs 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 présupposés, sous-entendus et lieux communs lors d'une prise de parole.

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 persona-

lisé, à la maison... Comme dans toutes les pages d'exercices du manuel, ceux-ci sont conçus de manière progressive : relevé d'informations implicites, interprétation de lieux communs, rédaction d'idées reçues.

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 purement mécaniques et visent à faire réfléchir les élèves.

Éléments de correction

Recherches

1. Ce qui est explicite dans un dialogue concerne les informations clairement exprimées, qui sont donc « compréhensibles à tous » (l. 2 du texte). L'implicite d'un message n'est compréhensible que par les interlocuteurs ou par le « groupe restreint auquel ils appartiennent » (l. 4 du texte).

2. Un message implicite contient une information cachée que l'on ne peut déduire que si l'on partage cette information avec le locuteur. On parle donc de savoir partagé, de complicité.

3. La phrase surlignée en bleu, « Le temps va changer », contient le présupposé suivant : jusqu'à présent, il faisait beau. Le sous-entendu suggéré dans cette même phrase est que « la période de beau temps antérieur » prend fin.

4. Connaissances partagées, les lieux communs permettent d'engager rapidement une conversation sans totalement partir à la découverte de l'autre. Ils favorisent le « penser ensemble » et permettent d'obtenir l'adhésion du public, car, acceptés par tous, ils forment un socle commun de références.

Exercices

1. Relever les présupposés

- Ma tante était partie en voyage.
- Il ne travaillait pas depuis un certain temps.
- Tu n’es pas tous les jours aussi élégante!
- Il est souvent en retard le matin.

2. Interpréter des lieux communs

Les proverbes délivrent de nombreux sous-entendus. Les allusions qu’ils contiennent sont à interpréter en fonction du contexte dans lequel ils ont été énoncés.

« *L’argent ne fait pas le bonheur* » :

- on peut être riche et malheureux;
- on peut gâcher sa vie en oubliant de vivre et en cherchant la richesse;
- on peut être heureux sans fortune.

« *Les absents ont toujours tort* » :

- on ne doit pas tenir compte des personnes absentes;
- on peut dire du mal d’une personne absente;
- quand on a été absent, on ne peut pas réclamer ensuite quoi que ce soit;
- il vaut mieux être présent lors des moments importants.

« *Loin des yeux, loin du cœur* » :

- l’éloignement physique provoque la fin du sentiment amoureux.

« *Il n’y a pas de sot métier* » :

- tout métier possède un intérêt.

3. Mettre en œuvre les notions étudiées

a. Les éléments implicites sont regroupés dans le tableau ci-contre.

b. La mère est le stéréotype de la mère abusive, exigeant la présence de toute sa tribu lors des fêtes familiales de fin d’année. Le fils négocie une arrivée tardive le jour de l’an, ne faisant preuve d’aucune compassion. Il est le stéréotype du fils ingrat, même si ses réactions sont plutôt saines et adultes face à une attitude maternelle trop envahissante.

	Extraits du dialogue de la mère	Idées dissimulées que l’on peut déduire
Ton	« <i>Ton pressant</i> » « <i>Inflexions lointaines qui m’aimantent dans un espace coupable.</i> »	– La mère, impatiente, souhaite que son fils soit présent le jour de l’an. – La mère sait prendre un ton dépité ou déçu afin de culpabiliser son fils.
Paroles	« <i>Viendrons-nous déjeuner demain ?</i> » « <i>Tout le monde sera là pourtant</i> » « <i>Dommage d’abandonner sa mère le jour de l’an</i> » « <i>Alors qu’elle se sent si mal</i> » « <i>Il s’agit à coup sûr d’autre chose</i> » « <i>Très bien, passez un bon réveillon</i> »	– Je te l’ai déjà demandé cent fois mais j’ai quand même espoir que tu viennes. – Vous serez les seuls à ne pas être là. – Vous allez nous manquer. – On ne laisse pas seule sa mère le jour de l’an. – Je souffre de solitude. – Tu es un ingrat. – Je souffre physiquement. – J’ai peur d’avoir une maladie grave et de mourir. – Tu es un égoïste, j’espère que ton réveillon sera gâché par un sentiment de culpabilité.
Silences	« <i>Long, très long silence...</i> »	– La mère espère faire céder son fils par son silence.
	Extraits du dialogue du fils	Idées dissimulées par le fils, que l’on peut déduire
Paroles	« <i>Curieux, cette faiblesse chez une personne hier en vadrouille</i> »	– Tu vas bien, mais tu me mens pour m’amadouer. – Tu fais du chantage.
Silences	« <i>Long, très long silence</i> »	– Je ne dirai pas ce que tu attends, je ne céderai pas.

4. Interpréter une publicité

La visée de la publicité est de promouvoir le nouveau journal télévisé de M6. Le slogan choisi par la chaîne est illustré par un photo-montage faisant référence à la théorie de l'évolution des espèces de Darwin. Celle-ci est détournée avec humour puisque l'homme évolué est représenté par un homme-tronc présentant, assis, un journal télévisé dépassé. Le nouveau journal de la chaîne apparaît donc comme appartenant à une toute nouvelle génération faisant place à la femme qui, elle, se tient debout. La publicité fait un usage très fréquent de l'implicite sous la forme d'allusions culturelles comprises par tous, ici du domaine scientifique, mais également du domaine historique, mythologique, ou encore sociologique... Cet usage s'explique par la quantité d'informations véhiculées par les allusions et donc par la force persuasive de l'implicite.

5. Débattre à l'oral et rédiger des idées reçues

Il s'agit dans un premier temps de bien comprendre chaque citation et de mettre en lumière son sens caché. Les élèves confrontent ensuite leurs opinions à l'oral.

a. et b.

Conversation :

- sous-entendu : les discussions sur la politique et la religion sont sources de conflits ;
- à discuter : est-ce vrai encore aujourd'hui ? Quels sujets provoquent aujourd'hui des débats enflammés ? Y a-t-il des sujets tabous ? Peut-on échanger sur tout ?

Figure :

- sous-entendu : une personne au visage agréable est avantagée ;
- à discuter : aujourd'hui, qu'est-ce qu'une « figure agréable » ? Le physique a-t-il toujours autant d'importance dans nos relations sociales ?

Livre :

- sous-entendu : lire est ennuyeux ;
- à discuter : qu'est-ce qui nous pousse à lire un livre, même long ?

Optimiste :

- sous-entendu : l'attitude qui consiste à toujours voir le bon côté des choses est une attitude imbécile ;
- à discuter : même si on la trouve souvent agaçante, qu'apporte l'attitude positive des optimistes dans la vie sociale ?

Question :

- sous-entendu : résoudre une question n'est pas le plus important. Mettre le doigt sur un paradoxe, un mystère, c'est l'essentiel ;
- à discuter : pourquoi l'enfant pose-t-il beaucoup de questions ? Pourquoi, adulte, faut-il continuer à s'interroger ? Quel est le rôle des questions, des problématiques, dans l'enseignement ? Qui doit les poser : l'enseignant ou l'élève ?

À l'oral ORGANISER UN TOURNOI DE SLAM MANUEL P. 134-135

Commentaires

L'un des objectifs de l'objet d'étude « La parole en spectacle » est d'encourager les élèves à oser prendre la parole dans l'espace public. Il leur est donc proposé d'écrire un slam poétique et de le déclamer devant la classe lors d'un tournoi. Ils pourront ainsi mettre en valeur leur voix et leur élocution, éléments essentiels du langage non verbal. Dans la salle de classe, qui accueille déjà la mise en spectacle de la parole du professeur, les élèves agenceront un espace scénique où ils pourront s'exprimer. Afin de stimuler les élèves, des duels seront organisés.

Objectifs du programme

CAPACITÉS

« Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité. »

CONNAISSANCES

« Les mises en scène de la parole (théâtre) ».
« Implicite, sous-entendus, lieux communs ».

ATTITUDES

« Être conscient des codes culturels et des usages sociaux du langage ».

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

- **Lancement. Lecture du sujet**

En lancement, afin de motiver les élèves, on peut visionner des extraits d'un tournoi de slam. On met ainsi en lumière les caractéristiques du spectacle de slam : peu de gestes, une théâtralité réduite à l'essentiel afin de valoriser la diction : ce sont les mots qu'il faut mettre en scène.

- **Observation de la démarche proposée**

Le professeur explique les objectifs de la séance d'expression orale et décrit la démarche proposée. Les élèves travaillent ensuite en autonomie, éventuellement en binômes. On peut leur demander d'utiliser les ressorts de l'implicite afin d'obtenir l'adhésion du public (voir p. 132-133).

- **L'exemple : « Rencontre » de Grand Corps malade**

Le texte de Grand Corps malade est lu à haute voix. Les notions personnifiées sont nommées (innocence, poésie, détresse, amitié). On analyse ensuite comment l'auteur leur donne vie, afin d'identifier des procédés sur lesquels les élèves s'appuieront (l'utilisation de la première personne, par exemple).

- **Travail en classe ? au CDI ? à la maison ?**

Le travail s'effectue en classe et s'appuie sur la documentation fournie et des dictionnaires de rimes. La rédaction du slam peut être achevée à la maison.

- **Organisation du tournoi et évaluation**

Chaque élève ou duo défend son texte devant la classe et/ou devant une autre classe. Sans accessoire, sans instrument. La performance est réussie si le poète engage une relation avec le public. Celui-ci joue son rôle : respect, encouragement, écoute, applaudissements. Le professeur et les élèves peuvent utiliser les items indiqués dans la rubrique 4 pour construire les critères d'évaluation du slam.

Éléments de correction

Proposition de grille d'évaluation

- La notion abstraite est bien personnifiée et mise en scène, le texte est convaincant, émouvant, original. (3 points)
- L'élocution est claire, la voix forte, l'élève ne lit pas constamment son texte. (1 point)
- La musicalité de la langue est bien mise en valeur (allitérations, assonances, rythme des phrases...). (2 points)
- La gestuelle est sobre mais appropriée. (2 points)
- La langue est correcte, même si elle est parfois familière. (2 points)

**En question
DANS LE DIALOGUE,
UTILISONS-NOUS
SEULEMENT DES MOTS ?
MANUEL P. 136-137**

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 l'une des interrogations du programme 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 leur entrée éventuelle en BTS.

L'interrogation du programme

- « Dans le dialogue, utilisons-nous seulement des mots ? »

Conseils pédagogiques

Cette double page, essentiellement tournée vers la communication interpersonnelle, propose une réflexion sur les rapports entre langage et culture. Le questionnaire amène les élèves à évaluer l'importance des codes culturels dans le dialogue. On retrouve ici les réflexions engagées lors du lancement de la séquence à partir de la citation de Dominique Wolton (page 124), ainsi que certaines des préoccupations de l'objet d'étude « Identité et diversité ».

La question de synthèse, proposée page 137, peut faire l'objet d'un débat dans la classe, ou d'un travail écrit.

Éléments de correction

Analysez

1. Notre compréhension d'un message vient surtout de ce que nous voyons (gestes, sourires, regards...) et de ce que nous entendons (intonation de la voix, élocution...).

Toute profession impliquant un contact avec le public est concernée par la répartition de ces pourcentages, que son objectif soit de convaincre et de séduire (publicitaire, commercial...), d'expliquer (enseignant, infirmière...) ou de donner des ordres (manager, militaire...). De façon générale, toute profession implique une bonne maîtrise de l'expression orale.

2. Les codes sociaux sont primordiaux dans la diplomatie, où il est important, pour ne pas heurter un hôte, de respecter les usages en vigueur dans son pays. Ainsi, les hommes politiques s'attachent à respecter les protocoles ou étiquettes.

3. Le sens du toucher est plus développé en France qu'aux États-Unis où la notion de proximité n'est pas la même. Cette observation nous encourage à ne pas trop multiplier les contacts tactiles avec les Américains. Ce qui peut passer pour un geste chaleureux et amical en France peut être mal perçu aux États-Unis.

4. Les rituels de séduction, différents d'une société à l'autre, possèdent néanmoins des traits communs. Dans les sociétés occidentales comme dans la société africaine, la mise en valeur de soi, par le biais de la danse et de la parole, joue un rôle dans la compétition amoureuse.

5. Cette photographie illustre une conversation, situation de communication informelle où les interlocuteurs ne maîtrisent pas toujours leur langage non verbal. Regard, gestes et postures semblent échapper aux personnages. Têtes baissées, ils détournent leur regard et fixent tous des endroits différents. Ces regards fuyants peuvent exprimer la gêne ou la timidité. Le geste du garçon peut évoquer une hésitation et les sourires une scène de séduction.

Le texte du document 5 nous renseigne sur le rôle du regard dans la séduction amoureuse : les jeunes filles au regard fixe ont davantage de chances d'être abordées.

6. Mettre des mots sur sa souffrance est essentiel car cela permet de la guérir. C'est pourquoi il est indispensable d'encourager chacun à s'exprimer et de multiplier les lieux d'échanges dans les institutions. La violence est un mode d'expression qui prend le dessus quand la parole n'a pas l'occasion de s'exprimer.

Synthétisez

Quelques propositions pour le plan du commentaire :

Avant de rédiger, formuler les éléments de réponse suggérés à l'occasion de cette double page, mais également à l'occasion des travaux réalisés lors de la séquence.

– **Introduction** : rédiger une phrase d'accroche (anecdote, chiffres significatifs...) pour sensibiliser le lecteur et reformuler la question posée.

– **Premier paragraphe** : résumer les différents éléments présents dans le dialogue, en dehors du langage verbal (les mots). Ce que l'on voit (geste, toucher, parure, regard, sourire, posture...), ce que l'on entend (élocution, silence, ton de la voix...). Ce qui est contrôlé et ce qui échappe à notre conscience, ce qui est maîtrisé et ce qui fait partie d'une mise en spectacle.

– **Deuxième paragraphe** : définir les codes culturels et mettre en lumière leur importance dans le dialogue, donner des exemples (Asie, États-Unis, Afrique...).

– **Conclusion** : reformuler les principales idées développées, puis insister sur la nécessité de prendre en compte les aspects culturels du langage et de la communication pour un meilleur dialogue avec l'autre. En contre-point, terminer par l'importance de formuler des mots pour mettre le doigt sur une souffrance.

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

Évaluation POUR LE BAC PRO MANUEL P. 140-141

Commentaires

Cette dernière séance vise à entraîner les élèves à l'épreuve de français du Baccalauréat

professionnel (voir l'encadré « Gros plan », page 29 du manuel). Pour l'analyse du texte de Didier Daeninckx, il s'agira de réinvestir les connaissances et les capacités étudiées dans la séquence. Le corrigé, qui se veut exhaustif afin de prendre en compte la diversité des réponses possibles des élèves, sera adapté à leurs capacités réelles.

Éléments de correction

Compétences de lecture (10 points)

Présentation du corpus

1. Les trois documents – un extrait d'une nouvelle, un extrait d'un essai sur les médias et une caricature –, portent un regard critique sur la mise en spectacle de la parole intime d'individus ordinaires à la télévision, lors de *shows* télévisés ou d'émissions de télé-réalité. (2 points)

Analyse et interprétation

2. Afin de faire vivre à son lecteur ce qui se déroule sur le plateau, l'écrivain tente par différents procédés littéraires de décrire avec précision le début d'un *show* télévisé :

– **générique** : *énumération* des personnalités, *abondance de verbes d'action*, le plus souvent à la *forme pronominale*, évoquant le mouvement, le tourbillon d'images (« se mélangent », « se démultiplient », « se tourne »...) ;

– **lumière** : *métaphores* (« frontière lumineuse », « boule de pénombre »), *opposition* (passage de l'ombre à la lumière) provoquant une *dramatisation* (« caverne obscure », « cent projecteurs s'allument », « la lumière inonde le plateau ») ;

– **scénographie** : emploi d'un *lexique spécialisé* (« en incrustation », « show », « dispositif scénique », « panneau électronique »), *abondance de connecteurs spatiaux* (« sur l'écran », « où », « dans », « toute la surface »...) ou *temporels* indiquant la

simultanéité des actions («tandis que», «bel ensemble»);

– **rôle des acteurs** : les verbes du *champ lexical de l'injonction* («commande», «le panneau réclame», «sollicitant»), ou de *l'obéissance* («obéit», «le public s'exécute», «recommandations», «d'autorité», «appris par cœur»), renseignent le lecteur sur l'autorité de l'animateur et la docilité du public. Le dialogue entre Jacques Prammarre et Adélaïde, saturé de *clichés* («tunnel sans fin», «marche vers l'inconnu»), la *phrase culte*, mise en valeur en lettres majuscules («LA CHANCE DE LEUR VIE»), les maladresses de l'invitée d'un soir... ridiculisent les interlocuteurs.

Didier Daeninckx tente de recréer l'atmosphère caractéristique des *shows* télévisés où tout concourt à donner une impression d'efficacité, de mouvement, d'organisation rigoureuse. L'émotion naît de la dramatisation, obtenue par un changement de rythme : le silence fait suite au générique, la lumière à l'obscurité. Il s'agit d'un spectacle total, minutieusement préparé, présenté par l'animateur et orchestré par le réalisateur, où le public n'est qu'un acteur/exécutant. Les téléspectateurs sont plongés dans un univers de sensations et d'émotions où tout se mêle (voix, mouvements, images, gestes...). La visée est la séduction des téléspectateurs, la création d'un monde merveilleux, comme l'expriment les expressions suivantes : «comme par miracle» (l. 26), et «formule magique» (l. 38). (4 points)

3. Le texte de fiction et la caricature illustrent parfaitement les propos de Georges Fillioud. Mettons l'accent sur plusieurs points.

La télévision «n'a désormais plus besoin d'inventer des fictions» :

– dans l'émission de Jacques Prammarre (une allusion ici à l'animateur Jacques Pradel?), c'est la vie d'Adélaïde, handicapée à la suite d'une bavure médicale, qui est racontée aux téléspectateurs. Une histoire vraie est donc le sujet de l'émission;

– la caricature évoque l'idée que, dans les émissions de télé-réalité, les relations amoureuses, amicales ou conflictuelles entre les différents participants forment le terreau d'histoires racontées au jour le jour aux téléspectateurs.

La télévision «se révèle capable d'agir sur le réel» :

– dans la nouvelle *Zapping*, les téléspectateurs sont sollicités par l'animateur pour transformer la vie d'Adélaïde (on pourra lire aux élèves la suite de la nouvelle de Didier Daeninckx);

– les personnages de la caricature vivent des histoires déclenchées par la télévision et dues à la promiscuité, aux échanges obligatoires entre les participants, aux épreuves dictées par le scénario, à la présence de la caméra...

Ceux qui sont mis en scène pourraient être «chacun d'entre nous» :

Les *shows* télévisés ou les émissions de télé-réalité font le choix de mettre en scène l'homme de la rue, le profane. Adélaïde est la caricature de ce type de personnages («cinquante ans», «courtaude», «énormes lunettes», l. 30-31). Dans le dessin, les personnes regardant le «bocal» (dont la forme rappelle une télévision) pourraient être les mini-personnages dont les échanges et les activités sont exhibés.

La frontière «n'est plus visible, ni évidente» entre «le fantasme et le vécu, le faux et le vrai, le spectateur et l'acteur» :

– Adélaïde rêve d'une guérison possible et, par identification, fait rêver les téléspectateurs. Ce qu'elle vit est bien réel mais embelli, transformé, amplifié par la mise en scène. Sa sincérité et l'authenticité de son histoire s'opposent au rôle de star qu'on lui fait jouer. Héroïne de sa propre vie pour un soir, elle n'est plus spectatrice de son drame mais semble au contraire pouvoir un instant le maîtriser. Dans ces *shows* télévisés, acteurs et téléspectateurs sont à la fois devant et dans l'écran car tout est fait pour abolir les distances et créer

un espace où tous communient de façon fusionnelle (regards frontaux de l'animateur, appels à interagir...).

Les regards portés par Didier Daeninckx et le caricaturiste :

Ce sont des regards critiques et pleins d'humour, visant à ridiculiser et à dénoncer les émissions qui mettent en scène l'intimité des participants et visent à l'exploiter à des fins commerciales. (4 points)

En complément de ce corrigé, l'enseignant peut faire visionner à la classe un extrait de l'ancienne émission de TF1, « Rêve d'un jour », présentée par Arthur.

Compétences d'écriture (10 points)

Les critères et le barème d'évaluation

Argumentation (4 points)

- Le thème du devoir et la thèse choisie sont explicites.

- Les arguments sont variés et ils sont illustrés par des exemples.

- La longueur est respectée.

➡ Compréhension aisée du point de vue adopté.

Organisation (3 points)

- La présentation indique le plan.

- Le développement en deux parties présente l'explication du phénomène étudié et la mise en lumière de ses limites.

- Des connecteurs logiques sont bien utilisés.

➡ Progression cohérente du raisonnement.

Expression (3 points)

- La syntaxe et l'orthographe sont correctes.

- Le lexique est approprié et précis.

➡ L'écriture est convenable.

- **Interrogation.** Comment la mise en spectacle de la parole fait-elle naître des émotions (jusqu'à la manipulation) ?
- **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Mesurer les pouvoirs de la parole. Prendre de la distance par rapport à une parole.

DOMINANTE Titre de la séance Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et connaissances
LECTURE Les tribunes politiques et leur médiatisation <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment la mise en spectacle de la parole fait-elle naître des émotions (jusqu'à la manipulation) ?</i> Manuel : p. 142-143 • Guide : p. 154	
LECTURE À la tribune des Prix Nobel de la paix <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment des orateurs, par l'éloquence et la médiatisation de leur image, parviennent-ils à défendre de justes causes ?</i> Manuel : p. 144-147 • Guide : p. 155	<ul style="list-style-type: none"> • Situer la visée d'une parole dans son contexte • Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité • Les mises en scène de la parole
LANGUE Les effets de soulignement et d'effacement dans un discours Manuel : p. 148-149 • Guide : p. 158	<ul style="list-style-type: none"> • Les procédés de soulignement et d'effacement du discours
À L'ORAL Pasticher un discours patrimonial et le dire Manuel : p. 150-151 • Guide : p. 162	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger un texte à partir de contraintes
EN QUESTION Comment la mise en spectacle de la parole fait-elle naître des émotions (jusqu'à la manipulation) ? Manuel : p. 152-153 • Guide : p. 163	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une interrogation du programme
BILAN Les tribunes politiques Manuel : p. 154-155	
ÉVALUATION Manuel : p. 156-157 • Guide : p. 165	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner au baccalauréat • Réactiver les capacités et connaissances du programme étudiées dans la séquence

Les tribunes politiques et leur médiatisation

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Photographies d'un discours de Barack Obama, d'un discours du général de Gaulle et d'un discours de François Mitterrand 	<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"> • Discours et photographie de Nelson Mandela (1994) • Discours et photographie de Barack Obama (2009) • Discours et photographie de Liu Xiaobo (2009-2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Présenter une situation de communication – Repérer des procédés de rhétorique et une tonalité – Analyser une mise en scène
<ul style="list-style-type: none"> • François Mitterrand, discours prononcé aux obsèques de Pierre Bérégovoy • Robert Badinter, discours pour l'abolition de la peine de mort • Patrice Lumumba, discours du 30 juin 1960 • Gérard Delteil, <i>Les Huit Dragons de jade</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Identifier et analyser des effets de soulignement et d'effacement – Analyser les marques d'énonciation – Rédiger un discours à partir d'un extrait de roman
<ul style="list-style-type: none"> • Martin Luther King, <i>I have a dream</i> (1963) 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrit d'argumentation (délibérer) <ul style="list-style-type: none"> – Observer la démarche proposée – Rédiger en suivant un modèle – Prononcer un discours
<ul style="list-style-type: none"> • Estampe représentant Joseph Goebbels • Adolph Hitler, discours du 21 mai 1935 • Photographies d'Hitler par Heinrich Hoffmann • André Malraux, discours lors du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon • Photographie de la cérémonie du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel • Écrit de commentaire <ul style="list-style-type: none"> – Répondre par écrit à la question
<ul style="list-style-type: none"> • Documentation • Mini-dico • Fiche-bac connaissances 	<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 connaissances
<ul style="list-style-type: none"> • George Orwell, <i>La Ferme des animaux</i> • Eugène Pottier, <i>L'Internationale</i> • Gravure représentant Lénine 	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter un corpus – Analyser un texte – Confronter des documents • Écrit d'argumentation

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Les orateurs qui haranguaient le peuple romain du haut d'une vaste tribune de pierre n'ont pas disparu avec les siècles : les tribuns écument toujours l'espace public en quête d'auditeurs à captiver et à convaincre. En revanche, l'éloquence n'est plus le pilier du discours politique. La seule puissance de la parole a cédé la place à la mise en scène audiovisuelle de la parole. La télévision et la radio ont ainsi fondamentalement transformé l'art oratoire. Le décorum télévisuel, l'emphase des orateurs, le prompteur concourent à l'efficacité scénique et donc – par extension – à la « manipulation » de la parole. Le (télé)spectateur, s'il ne veut pas se laisser emporter par l'éphémère médiatisation du discours, doit faire preuve de distanciation et s'appropriier les codes culturels et sociaux du langage.

Ouverture MANUEL P. 142-143

Commentaires

La double page de lancement a pour but de faire émerger les représentations des élèves sur les mises en scène de la parole et plus particulièrement sur les tribunes politiques, comme le préconisent les programmes (champ littéraire). Elle propose en effet trois types de médiatisation des discours et montre ainsi l'évolution de la transmission de la parole politique depuis 1940.

Les illustrations proposées incitent aussi à réfléchir sur l'interrogation qui représentera le fil rouge de la séquence : « Comment la mise en spectacle de la parole fait-elle naître des émotions (jusqu'à la manipulation) ? »

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 éventuellement du manuel numérique (disponible sur le site du KNÉ).

En ce qui concerne la première illustration, on fera réfléchir les élèves sur la dimension « spectacle » du discours de Barack Obama, alors candidat aux élections présidentielles américaines, lors de la convention démocrate en août 2008. Puis on les invitera à confronter leur vision de la notion de tribune politique avec des images plus anciennes : le discours de François Mitterrand en septembre 1985 (réaffirmant, au lendemain de sa visite sur l'atoll Mururoa, la nécessité de la présence française dans le Pacifique Sud, présence aussi bien militaire que culturelle), puis celui du général de Gaulle le 18 juin 1940 (appel à la résistance contre l'occupation allemande en France).

Quant aux courts textes proposés, ils mettent l'accent sur les contraintes que le type de médiatisation retenu implique.

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

On entend par « tribune politique » un lieu élevé d'où parlent les orateurs, mais aussi, plus largement, toute manifestation orale ou écrite par laquelle on s'adresse

au public (journal, forum...). Quant à la médiatisation, elle désigne la diffusion, d'un discours par exemple, par les médias. Ici, les trois modes de médiatisation sont la radio, la télévision et le contact direct, face à la foule (retransmis toutefois via la télévision et Internet).

Le mode de médiatisation influe fortement sur le public, souvent invité à réagir, ainsi que sur l'orateur, ce dernier devant se plier à certaines exigences d'ordre phonique ou gestuel. Si le discours est enregistré en studio et retransmis à la télévision, il visera une certaine sobriété visuelle et orale, afin de créer un lien direct avec le spectateur. À l'inverse, un discours prononcé face à une foule induit une modification de la prosodie (c'est-à-dire de l'intensité et de la durée des sons) et des contrastes mélodiques. De même, les manifestations de la foule (acclamations, silences...) influent sur le discours de l'orateur, qui doit y répondre, par ses paroles ou sa gestuelle, pour mieux capter l'attention des spectateurs.

On peut, dans certaines circonstances, parler de «discours spectacle». C'est le cas, par exemple, de la convention démocrate à Denver le 27 août 2008, au cours de laquelle Barack Obama s'est adressé, depuis un stade, à plus de 75 000 personnes dont 15 000 journalistes. En outre, ce «discours *show*» rassemblant des invités prestigieux comme Stevie Wonder ou Sheryl Crow a été retransmis dans le monde entier via Internet. L'image montre ainsi l'importance des moyens techniques déployés : immense scène, nombreuses caméras et autres écrans géants, ainsi que les jeux de lumière qui ont fait de ce discours un véritable *show*.

Le 18 juin 1940, sur les ondes de la BBC, le Général de Gaulle appelle à poursuivre le combat contre l'Allemagne nazie. Ce texte fondateur de la résistance, que peu de Français ont entendu et dont il n'existe aucun enregistrement sonore, est repris le lendemain par la presse hexagonale et étrangère. Le 22 juin, de Gaulle pronon-

cera un discours – qui sera enregistré – fort semblable à celui du 18 juin.

Alors que le gouvernement français est empêtré dans l'affaire du Rainbow Warrior (les services secrets sont soupçonnés d'avoir coulé un navire de l'association Greenpeace à Auckland, en Nouvelle-Zélande), le président François Mitterrand vante, au cours d'un discours télévisé le 15 septembre 1985, le savoir-faire des ingénieurs français, suite à sa visite sur l'atoll de Mururoa (site d'expérimentations nucléaires de 1966 à 1995), et rappelle que la France entend décider souverainement de tout ce qui touche à ses intérêts dans le Pacifique.

Groupement À LA TRIBUNE DES PRIX NOBEL DE LA PAIX MANUEL P. 144-147

Problématique de lecture

Comment des orateurs, par leur éloquence et la médiatisation de leur image, parviennent-ils à défendre de justes causes ?

Commentaires

Aborder l'étude de la parole sur une tribune politique, c'est indirectement parler de politique avec les élèves. Cependant, cette séquence n'est ni un cours d'éducation civique, ni un cours d'histoire. L'objectif est bien littéraire : montrer l'efficacité d'une parole et de sa mise en scène. Les discours qui ont été retenus ne sont pas censés entraîner trop de polémiques : la paix est une valeur qui fait consensus. À l'inverse, l'objectif n'est pas de présenter ces discours comme des paroles de vérité. Le monde n'est pas manichéen et même un discours de paix n'est jamais dénué d'arrière-pensées politiques. Cette mise en

perspective sera permise par l'étude de la situation de communication et de la mise en scène.

CAPACITÉS

Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité.

Situer la visée d'une parole dans son contexte.

CONNAISSANCES

Les procédés de l'éloquence.

Les mises en scène de la parole (les tribunes politiques).

ATTITUDES

Prendre de la distance par rapport à une parole.

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique

• Lancement. Cours dialogué

– Le professeur peut en lancement lire la source de chacun des trois textes ainsi que les introductions qui les accompagnent. Il demande aux élèves ce qui forme l'unité de ce groupement et ce qu'ils savent du prix Nobel (voir la note 3, p. 144).

– Le professeur pose ensuite la problématique.

• Travail de groupe

– Les axes de lecture de ce groupement sont identiques pour les trois textes. Le professeur peut former plusieurs groupes dont chacun aura la responsabilité de lire les trois discours avec un ou des axes de lecture différents. Des groupes de niveaux différents peuvent être constitués en fonction des difficultés :

– très facile : questions 1 et 2 (situation de communication et message);

– facile : question 5 (mise en scène);

– difficile : questions 3 et 4 (rhétorique, tonalité).

Les élèves répondent aux questions qui les concernent de manière rédigée.

– Le professeur fait construire aux élèves un tableau à double entrée (4 colonnes et

6 lignes) qui servira à synthétiser le travail de chaque groupe.

Le professeur lit le texte 1. Chaque groupe apporte sa contribution pour analyser ce texte. Les grandes idées sont notées dans le tableau. Lors du traitement des questions 1 à 5, le texte est projeté au tableau. Pour la question 5, le professeur projette la photographie qui accompagne le texte. Et ainsi de suite pour les textes 2 et 3 et les photographies.

• Synthèse. Cours dialogué

– À l'oral, le professeur invite les élèves à répondre à la problématique en s'appuyant sur le tableau.

– En conclusion, le professeur reprend les réponses spontanées des élèves et les complète. Il s'appuie sur le tableau afin de proposer une synthèse de la séance.

Pour exemple :

Les trois orateurs de ce groupement défendent auprès du monde entier l'idée de paix. Mais, selon le contexte politique qui lui est propre, chacun adapte son message. Ainsi, pour Nelson Mandela, il s'agit de reconstruire son pays en assurant la réconciliation entre Noirs et Blancs. Alors que des troupes américaines sont en Afghanistan et en Irak, Barack Obama explique, lui, que la guerre est parfois nécessaire, même si son but reste la paix. Enfin, Liu Xiaobo, emprisonné, n'a aucun pouvoir. Il ne peut qu'appeler à la tolérance. Dans tous les cas, ces messages sont rendus efficaces par l'éloquence de l'orateur et par la diffusion médiatique (presse écrite, numérique, télévisuelle) de leur image.

Éléments de correction

Au fil du groupement

1. Texte 1 : Le président d'Afrique du Sud s'adresse à un parterre de dirigeants du monde entier et à son peuple, à Pretoria (capitale de l'Afrique du Sud et symbole du pouvoir des Blancs). L'Afrique du Sud vient de sortir de l'apartheid.

Texte 2 : Le président des États-Unis s'adresse aux médias du monde entier à Oslo, lors de la remise du prix Nobel. Le but de ce déplacement à Oslo est peut-être de donner l'image d'un lauréat comme les autres. En effet, Obama, qui vient d'être élu président, n'a encore rien fait de concret pour la paix à ce moment-là. Il est président d'un pays en guerre. Il est donc prudent face à ce prix Nobel.

Texte 3 : L'auteur du texte est Liu Xiaobo, emprisonné comme opposant au régime chinois. En 2009, lors de son procès, il s'adresse essentiellement aux Chinois. En 2010, ce même message s'adresse, depuis Oslo, à la tribune du Nobel, au monde entier. Entre ces deux dates, grâce au prix Nobel et à son exploitation médiatique, le message de Xiaobo a pris une dimension internationale.

2. Textes 1 et 2 : Les deux orateurs défendent la paix et la réconciliation. Mais Obama considère que la guerre est malgré tout nécessaire.

Mandela s'appuie sur des arguments relatifs aux valeurs (« paix », « justice », « liberté »). Obama utilise des arguments d'autorité (« Luther King », « Gandhi »).

Texte 3 : Liu Xiaobo ne parle pas de la paix, mais sa capacité à respecter ses opposants est indirectement un appel à la paix : « Je n'ai pas d'ennemi, ni de haine » ; « dissoudre la haine dans l'amour ». La thèse de Xiaobo est que la haine de l'autre empêche la société de progresser. Ce texte a sans doute été lu à Oslo dans le but de montrer l'injustice de l'emprisonnement de Xiaobo et le pacifisme de son auteur.

3. Texte 1 : Mandela utilise des anaphores (« Le temps est venu »). La répétition de ces mots insiste sur un tournant, une révolution. « Nous avons » insiste sur son bilan. « Que », introduisant une phrase impérative dont le verbe est au subjonctif présent, marque un espoir, une prière. Cette phrase exprime un souhait. Ainsi, au cours

du discours, Mandela va du passé vers le présent.

Texte 2 : Le texte d'Obama est construit en 3 paragraphes très cohérents. Le premier est une concession : « Nous devons tout d'abord admettre ». Puis, dans le deuxième paragraphe, il défend la paix. Enfin, il exprime la nécessité de la guerre pour défendre la paix face au « mal ». Il souhaite protéger son peuple. Ainsi, dans son discours, l'idée de paix est comme encadrée par l'idée de la nécessité de la guerre. Dans ce troisième paragraphe, les connecteurs logiques sont abondants (« mais », « car », « donc », « et pourtant »). Obama souhaite être particulièrement convaincant dans ce paragraphe car il est délicat de défendre la guerre lorsque l'on reçoit un prix Nobel de la paix... Il cherche donc à rendre sa thèse logique, indiscutable.

Texte 3 : Xiaobo utilise à plusieurs reprises le procédé d'accumulation (l. 5-8). Il semble ainsi montrer l'acharnement du pouvoir contre lui. On peut aussi noter le point d'exclamation qui termine ce discours. Il met en valeur le « Merci à tous ! ». Ce merci ne s'adresse à personne en particulier. Il remercie donc tous ceux qui l'écoutent – peut-être même certains de ses opposants qui auront accepté de le faire. Cela renforce le message de tolérance que porte ce discours.

4. Texte 1 : Mandela fait naître l'émotion en opposant deux lexiques. Ainsi, la souffrance (« blessures », « abîmes », « privation », « souffrance », « souffre ») et la discrimination (« esclavage », « discrimination », « oppression », « pestiféré ») s'opposent à la « paix » et à la « liberté » (respectivement répétés trois et cinq fois). On remarque également que Mandela n'utilise jamais la première personne du singulier mais toujours la première personne du pluriel. Il crée ainsi un lien entre lui et son auditoire, entre les Noirs et les Blancs. Enfin, il termine son discours comme une prière chrétienne.

Texte 2 : dès la première phrase de son discours, Obama annonce son humilité. Il se montre également humble en rendant hommage à des personnalités qui ont marqué la paix au ^{xx}e siècle.

Texte 3 : La capacité de Xiaobo de ne pas présenter ses opposants comme des ennemis montre sa grande sagesse : « Je n’ai pas d’ennemi, ni de haine. » La longueur des phrases donne un rythme lent au discours et participe au sentiment de sérénité. Cette sérénité se ressent également par le lexique utilisé : « sagesse », « discernement », « bienveillance », « raison »...

5. Photographie 1 : Mandela se présente main dans la main avec Frederik De Klerk. Cette image du nouveau président noir et de l’ancien président blanc accompagne l’idée de réconciliation présente dans le discours. Le poing levé ainsi que leur sourire symbolisent la victoire et la joie qu’elle a engendrée.

Photographie 2 : La photographie d’Obama est prise en plongée. Cet angle de vue le met en position basse par rapport à celui qui regarde la photographie. De la même façon, Obama se tient les pieds bien serrés, le dos légèrement voûté. Son costume est très sobre. Tout cela participe à donner l’image d’un président simple, humble. Il met en avant son prix et

sa médaille, symbole de paix. La situation politique d’Obama l’oblige à rester discret par rapport à son prix.

Photographie 3 : La mise en scène du 10 décembre 2010 est très élaborée car elle donne une tonalité pathétique à la cérémonie. La chaise vide provoque une émotion chez le spectateur. Elle met en valeur l’absence et donc la privation de la liberté de Xiaobo. On imagine en effet, derrière la médaille, l’intellectuel prisonnier dans une geôle chinoise. Le texte de Xiaobo est lu par une actrice, ce qui symbolise la capacité de la pensée de Xiaobo à s’affranchir de tout emprisonnement.

Langue
LES EFFETS
DE SOULIGNEMENT
ET D’EFFACEMENT
DANS UN DISCOURS
MANUEL P. 148-149

Commentaires

La séance de langue proposée porte sur les effets de soulignement et d’effacement dans un discours. Elle doit permettre aux

	Situation	Message	Rhétorique	Tonalité	Mise en scène
Mandela	En Afrique du Sud pour son peuple et les dirigeants du monde	Paix et réconciliation	Anaphore	Émotion grâce à l’opposition de la souffrance et de l’espoir, pronom « nous »	Poing levé avec l’ancien président blanc. Montre la réconciliation
Obama	À Oslo lors de la remise des prix	Nécessité de la guerre pour défendre la paix	Abondance de connecteurs logiques	Humilité : hommage à d’autres personnalités	Sobre avec la médaille mise en avant. Montre l’humilité.
Xiaobo	Deux situations : présent lors de son procès ; absent lors de la remise du prix Nobel	Respect de ses opposants	Accumulation	Sérénité par la longueur des phrases et le lexique de la sagesse	Chaise vide. Montre l’absence

élèves de comprendre les procédés mis en œuvre lors de l'écriture des discours et de leur oralisation. Il est de plus nécessaire de s'appuyer sur la situation de communication.

Il serait préférable de se procurer l'enregistrement vidéo des discours présentés dans cette séance, afin que les élèves perçoivent bien les effets oratoires mis en œuvre dans ces écrits destinés à être oralisés comme au théâtre.

– discours de Mitterrand lors des obsèques de Pierre Bérégovoy : www.ina.fr/video/I05299164

– discours de Badinter pour l'abolition de la peine de mort : <http://www.ina.fr/economie-et-societe/justice-et-faits-divers/video/I00004544/discours-de-robert-badinter-sur-l-abolition-de-la-peine-de-mort-1-2.fr.html>

Objectifs du programme

CONNAISSANCES

Les procédés de soulignement et d'effacement dans un discours.

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. Le professeur pourra, s'il le souhaite, 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, c'est en vérifiant qu'ils sont capables d'expliquer ce qui est étudié qu'on peut s'assurer de leur maîtrise du sujet abordé.

Pour exploiter les exercices

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

Comme dans toutes les pages d'exercices du manuel, ceux-ci sont conçus de manière progressive : observation, analyse, 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 sur l'identification et l'analyse des effets de soulignement et d'effacement. Le deuxième exercice consiste à analyser les marques d'énonciation et à interpréter leur emploi. Dans le troisième exercice, il s'agit de rédiger un discours à partir d'un extrait de roman en réinvestissant les différents procédés vus dans le Mémo.

Cette séance a donc pour objectif de donner aux élèves des moyens langagiers leur permettant de comprendre et d'analyser différentes formes de discours (écrits et oraux). Ils pourront en outre écrire des textes argumentatifs et leur donner une tournure de discours politique. Enfin, on pourra travailler la mise en scène, et notamment les effets de voix, de gestes, de ce type de parole.

Éléments de correction

Recherches

1. Cette allocution publique est un éloge funèbre dans la mesure où il s'agit pour François Mitterrand, alors président de la République, de rendre hommage à Pierre Bérégovoy, ancien Premier ministre et ami, à l'occasion de ses obsèques (4 mai 1993). Il met en effet l'accent sur les qualités humaines exceptionnelles de Pierre Bérégovoy : « [...] la qualité rare faite de courage, de désintéressement, de dévouement au bien public ».

2. Cette allocution repose sur un certain nombre de procédés :

– le **soulignement**, tout d’abord, grâce à l’**anaphore** (expressions surlignées en vert), à la **répétition** (« à n’en pouvoir »), à des procédés syntaxiques comme les **énumérations** (expressions surlignées en bleu) ou l’opposition (expression surlignée en rouge : « grandeur » et « désespoir »), ou enfin grâce à des images-chocs comme celle surlignée en orange qui compare les journalistes à des chiens. Il s’agit là d’une métaphore *in absentia*, c’est-à-dire que seul le comparant (chiens) est mentionné.

3. Ces procédés ont pour principal effet d’appuyer le discours et de mettre en relief certaines idées. Il s’agit d’un hommage rendu à Pierre Bérégovoy, ce qui explique que l’auteur insiste sur ses qualités humaines (énumération surlignée en bleu). Mais ce discours est aussi l’occasion d’expliquer et d’accuser les responsables de son suicide (les « chiens », « désespoir »).

4. Les journalistes sont comparés à des chiens. La métaphore, assez violente, montre bien toute la virulence de l’accusation que porte Mitterrand. Les chiens attaquent généralement en meute après avoir traqué leur proie. Cette image traduit le mépris du président pour une certaine presse.

5. Dans la première moitié du texte, François Mitterrand s’implique dans son discours ; il emploie la première personne du singulier (« je ») ou du pluriel (« nous cause »). En revanche, il s’efface dans la fin de son allocution. On peut noter le pronom indéfini « on » et le pronom personnel « nous » ayant ici une valeur collective (« chacun de nous »), quasi universelle. Quant aux phrases, elles sont déclaratives et le vocabulaire plus abstrait (« honneur », « manquement », « lois fondamentales », « République », « dignité », « liberté »), ce qui confère au discours une portée générale.

6. Lorsque l’on écoute l’allocution de François Mitterrand (site de l’INA), on se rend compte que son débit, c’est-à-dire son élocution, est lent et haché : « Toutes les explications du **monde** /// ne justifieront pas que l’on ait pu livrer aux **chiens** // l’honneur d’un **homme** // et finalement sa vie // au prix d’un double **manquement** de ses accusateurs aux lois fondamentales de notre République, // celles qui protègent la dignité et la liberté de chacun d’entre **nous**. »

Quant à l’intonation (c’est-à-dire l’inflexion, la modulation de la voix), elle accentue clairement certains mots précédant les pauses voire les silences (voir les mots en gras).

On peut également noter des trémolos dans la voix (tremblements d’émotion dans la voix souvent affectés et outrés), notamment sur les expressions « honneur d’un homme » et « finalement sa vie ». Enfin, la gestuelle accompagne les mots. En effet, Mitterrand incline rapidement et sensiblement le buste et la tête à chaque expression accentuée.

La finalité de ces procédés est de mettre en valeur ses propos et surtout de créer l’émotion.

Exercices

1. Identifier et analyser des effets de soulignement et d’effacement

a. Les procédés de soulignement utilisés par Robert Badinter dans son discours sont :

- l’anaphore (répétition en début de phrase) : « La France est grande » ;
- de simples répétitions (« puissance », « torture », « la France ») ;
- des énumérations (2^e et 3^e lignes) ;
- des parallélismes de construction : « la France a été parmi les premiers pays du monde à abolir », « la France aura été [...] l’un des derniers pays [...] à abolir » ;
- opposition (premier / dernier) ;
- parallèle (esclavage / peine de mort).

b. Tous ces procédés concourent à marquer l’auditeur et à susciter sa prise de

conscience. Toutes les formes de répétition scandent le discours et lui impriment un rythme qui le rend plus compréhensible et plus percutant.

Les parallélismes de construction ainsi que les oppositions montrent que la France se trouve dans une situation paradoxale : terre de liberté, elle montre l'exemple quand il s'agit d'abolir l'esclavage, mais, à l'inverse, elle tarde à abolir la peine de mort.

c. Alors que les trois premiers paragraphes dressent un portrait plus que flatteur de la France (« grande », « puissance », « éclat », « générosité », « première en Europe », « premiers pays du monde »), dans le dernier, Robert Badinter nuance considérablement son jugement. Il affirme en effet qu'en matière d'abolition de la peine capitale, la France n'a pas été un leader inspiré. Le discours est donc construit sur une opposition.

L'incise (« et je baisse la voix pour le dire ») montre que Badinter déplore cet état de fait.

d. et e. Les questions peuvent être traitées après avoir visionné la vidéo du discours de Badinter à l'Assemblée nationale le 17 septembre 1981 (3^e minute et 50 secondes, disponible sur : <http://www.ina.fr/economie-et-societe/justice-et-faits-divers/video/I00004544/discours-de-robert-badinter-sur-l-abolition-de-la-peine-de-mort-1-2.fr.html>).

Badinter ne parle pas directement de ses convictions personnelles (pas d'utilisation du « je », excepté à la fin pour dire qu'il « baisse la voix »), il met plutôt l'accent sur des faits objectifs et historiques en prenant d'autres pays pour modèles.

e. Le discours de Badinter, par ses comparaisons et ses oppositions, est beaucoup plus fort que ne le sont sa voix, ses mimiques et sa gestuelle. Il est certes convaincant mais n'exprime ni colère ni exaltation (dans cet extrait du moins).

Badinter reste fixe, les mains posées sur le pupitre de la tribune. Il n'est pas particulièrement expressif. De même, son débit est

lent et assez régulier, son intonation relativement monocorde.

C'est le contenu et le sens qui priment sur la mise en scène.

2. Analyser les marques d'énonciation et interpréter leur emploi

a. Ce discours a été prononcé le 30 juin 1960 par Patrice Lumumba, Premier ministre de la république du Congo de juin à septembre 1960 et considéré comme l'une des principales figures de l'indépendance du Congo belge et, à ce titre, comme son premier héros national. Il sera assassiné en janvier 1961.

Patrice Lumumba prononce cette allocution lors de la cérémonie d'accession à l'indépendance du pays. Il s'adresse, non pas au roi des Belges, présent, mais « aux Congolais et Congolaises, aux combattants de l'indépendance... » (voir le début du discours). On peut ainsi relever des marques désignant les destinataires : « mes frères, mes sœurs », « vous », mais surtout « nous » (répété plusieurs fois), qui montrent que Lumumba s'implique dans son discours.

b. Le pronom personnel « nous » mêle le destin du nouveau Premier ministre et celui des Congolais. En effet, Lumumba s'implique dans son discours et par là même implique le peuple entier, ses « frères » et ses « sœurs ».

Il veut marquer le début d'une ère nouvelle pour le pays et insuffler un esprit de justice sociale fondateur de la nation.

Lorsque Lumumba emploie la deuxième personne du pluriel (« vous »), il s'adresse directement et explicitement au peuple congolais pour lui demander de laisser de côté les rancœurs passées.

c. Patrice Lumumba s'implique personnellement dans son discours tout en ne se contentant pas de parler à la première personne (le « je » apparaît toutefois dans le dernier paragraphe) : c'est le « nous » qui l'emporte. Il ne forme ainsi qu'un avec son peuple.

3. Rédiger un discours à partir d'un extrait de roman

Pour exemple :

Collègues de travail, camarades, amis d'infortune, vous qui êtes tous rassemblés ici, vous qui avez laissé vos chaînes de montage, vous qui êtes venus m'écouter, entendez-moi. Mon nom est Kouei Houa, cela signifie « Fleur de cannelier » ; mais la poésie et le rêve s'arrêtent là. Ma vie est comme la vôtre, dure, pénible, harassante. Comme vous je me lève tous les matins à sept heures, comme vous je m'installe devant ma machine. Toujours la même place, toujours les mêmes gestes, toujours le même bruit lancinant, assourdissant. Et pour quoi au juste ? Un salaire de misère, aucune considération. Nous ne sommes que des robots, des marionnettes qui reproduisons inlassablement les mêmes tâches. Que représentons-nous face à ces innombrables machines, ces presses qui fonctionnent jour et nuit, sans relâche, qui nous oppressent ? Mes rêves se sont évanouis au son du cliquetis des machines à coudre et du cling-cling des rive-teuses. Et que dire de cet enfant de douze ans qui passe ses journées à virevolter dans l'atelier, apportant tantôt des morceaux de cuir, tantôt de quoi manger ? Sa place n'est-elle pas à l'école ? N'est-il déjà plus un enfant ? Non ! C'est déjà un travailleur ! C'est hélas le sort de bon nombre de migrants. La souffrance a des consonances exotiques...

Pour aller plus loin...

➔ Discours de Barack Obama (élu sénateur le 4 novembre 2004)

a. Sur quel parallélisme ce discours est-il construit ? Dans quel but ?

b. Repérez les différents procédés de soulignement et expliquez en quoi ils contribuent à redonner espoir au peuple.

c. Recherchez d'autres « petites phrases » en politique. Expliquez quel rôle elles jouent.

➔ Barack Obama, discours prononcé le 4 novembre 2008

➔ Discours de Simone Veil (loi en faveur de l'avortement)

a. Repérez quels sont les procédés de mise en relief utilisés dans ce discours.

b. Sur quoi permettent-ils d'insister ?

➔ Simone Veil, discours à l'Assemblée nationale, 26 novembre 1974

À l'oral PASTICHER UN DISCOURS PATRIMONIAL ET LE DIRE MANUEL P. 150-151

Commentaires

Cette séance permet à la fois de comprendre et de mémoriser un discours patrimonial en le manipulant, et de développer les capacités des élèves à écrire sous contrainte. En effet, un pastiche n'est possible que si l'on a conscience du style de l'auteur. Ce travail contraint donc les élèves à une réflexion sur l'éloquence de Martin Luther King.

Objectifs

CAPACITÉS

Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité.

Situer la visée d'une parole dans son contexte.

Écrire à partir de contraintes.

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur présente l'objectif de la séance. Il lit le sujet et le commente. En effet, les élèves confondent souvent parodie et pastiche. Ils ont de nombreuses références cinématographiques de parodie sur lesquelles le professeur peut rebondir pour expliquer qu'un pastiche est proche de la parodie mais qu'il ne se moque pas, ne caricature pas.

Le professeur lit le discours puis il peut le diffuser en vidéo.

- **Observation de la démarche proposée**

Le professeur et les élèves commentent l'ensemble de la démarche.

La première étape d'analyse du discours peut se faire à l'oral afin de s'assurer que tous les élèves aient assez d'éléments pour débiter leur pastiche.

- **Rédaction du discours puis «déclamation»**

Chaque élève rédige ensuite son discours en autonomie.

À la fin de cet écrit de travail, on peut construire avec les élèves une grille d'évaluation. Cette grille est alors notée au tableau. On peut par exemple proposer comme critères :

- un thème a bien été choisi;
- la référence au texte d'origine est claire;
- l'orateur s'implique personnellement;
- l'orateur est convaincu et convaincant;
- on entend nettement le discours.

Deux ou trois élèves disent ensuite leur discours au tableau. Les autres élèves critiquent ces discours à l'aide de la grille d'évaluation.

Éléments de correction

Votre démarche

1. Martin Luther King défend l'idée de la nécessité de l'égalité entre Noirs et Blancs aux États-Unis.

Effets d'écriture : Martin Luther King utilise une anaphore en répétant «J'ai fait le rêve» à chaque début de paragraphe. Puis, à la façon d'une prière, il répète «Que la liberté retentisse». Il alterne le présent et le futur afin de décrire la situation actuelle puis l'espoir à venir. Le texte débute par la description du rêve. Puis la phrase : «Tout cela doit se réaliser si l'Amérique veut devenir une grande nation» marque une rupture. Le texte se termine comme une prière.

2, 3 et 4. Pas de corrigé type.

**En question
COMMENT LA MISE
EN SPECTACLE DE LA
PAROLE FAIT-ELLE NAÎTRE
DES ÉMOTIONS (JUSQU'À
LA MANIPULATION) ?
MANUEL P. 152-153**

Commentaires

Cette interrogation du programme est assez simple dans sa formulation. Cependant, elle est ouverte sur l'ensemble des mises en spectacle de la parole (théâtre, cinéma, télévision...). Il semble donc nécessaire de restreindre son champ. Dans les documents proposés, en cohérence avec la séquence, seul le discours politique a été retenu.

Cette interrogation soulève deux problèmes distincts : les moyens pour faire naître l'émotion par la mise en spectacle de la parole publique et les risques de manipulation que cette mise en scène peut susciter.

Les six documents apportent des éléments qui illustrent ce constat.

Objectifs

Répondre à l'une des interrogations de l'objet d'étude au programme.

Conseils pédagogiques

Le professeur note et lit la question. Il peut interroger les élèves sur ce qu'ils entendent par «manipulation» puis lire la définition proposée dans le document 1. Le professeur lit ensuite le document 4. Les élèves peuvent alors réagir par un oral spontané. La question 1, dans «Analysez», est un guide pour recentrer ou relancer cet oral. Puis le professeur peut diffuser un extrait de la vidéo disponible sur le site de l'INA (<http://www.ina.fr/histoire-et-conflits/seconde-guerre-mondiale/video/I00013168/>)

discours-hommage-d-andre-malraux-a-jean-moulin.fr.html).

Attention : ce discours dure 20 minutes, l'extrait proposé dans le manuel se situe entre la 16^e et la 19^e minute.

Ensuite, de la même façon, les élèves réagissent, éventuellement guidés par les questions 2 et 3. Ces échanges doivent permettre de préparer le commentaire écrit.

Éléments de correction

Analysez

1. Le document 2 représente Goebbels, ministre nazi de l'Éducation et de la Propagande, lors d'un discours. Dans l'estampe, on voit la place importante de la croix gammée dans la mise en scène. Elle symbolise le pouvoir nazi et entre dans les esprits comme un logo. On note aussi la présence d'un soldat aux côtés de Goebbels pour montrer la force du pouvoir (alors que l'Allemagne subit à ce moment une défaite à Stalingrad). Enfin, le rassemblement de cette immense foule montre la volonté de Goebbels de s'adresser aux masses.

Dans le document 3, on comprend qu'Hitler réfléchit à sa propre mise en scène. En effet, ces photographies ne sont pas issues d'un discours mais d'une séance photographique au cours de laquelle Hitler cherche à créer des émotions.

Heinrich Hoffmann

Photographe officiel du parti nazi, il était un proche d'Hitler auquel il a présenté Eva Braun. Il fut condamné en 1946 à quatre ans de prison. La séance photographique de 1927 est prise dans son studio. Il n'y a pas de spectateurs. Hitler prend la pose dans le but d'illustrer diverses intentions d'un discours.

@ En plus!

Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), est disponible, à propos des photographies d'Hitler prises par Heinrich Hoffman, une fiche d'analyse photocopiable et/ou projetable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran.

Dans le document 4, la manipulation apparaît clairement car il y a tromperie : en 1935, Hitler dit qu'il veut la paix ; dès 1937, il fait bombarder les républicains espagnols.

2. Dans cet extrait, Malraux suscite l'émotion en évoquant des images fortes : « les organes éclatés » ; « les tondus des camps de concentration »... Cependant, cette émotion ne se transforme pas en manipulation car Malraux est sincère. Il est lui-même un résistant ; il admire Jean Moulin qui a défendu une juste cause.

3. Sur la photographie 5, on devine à peine l'orateur. Ce n'est pas lui qu'on veut montrer mais le cercueil de Jean Moulin, immense et recouvert d'un tissu noir. Cette présence du héros mort provoque l'émotion. De la même façon, l'orateur semble « écrasé » par les colonnes du Panthéon à gauche de la photographie. La présence de ce bâtiment donne un aspect majestueux à la cérémonie. Cette cérémonie n'en est pas moins grave et solennelle : on voit ainsi que tout le public est debout, les gardes républicains ont revêtu leur tenue de cérémonie et adoptent le maintien militaire, le décor est très sobre, etc.

Synthétisez puis commentez

Cette question invite les élèves à rédiger une quinzaine de lignes qui doivent explicitement répondre à la question de la séance. Cette rédaction est une sorte de conclusion. Le professeur peut ensuite demander à un élève de venir présenter sa réponse au tableau.

Évaluation POUR LE BAC PRO MANUEL P. 156-157

Commentaires

La dernière séance de la séquence a pour objectif d'entraîner les élèves à l'épreuve de français du Bac pro. Cette épreuve s'appuie sur les capacités et les connaissances traitées dans les objets d'étude du programme de français de la classe de terminale professionnelle. Elle reprend en outre les modalités de questionnement de l'épreuve telle qu'elle est définie dans le B.O. : une question de présentation du corpus et des questions d'analyse et d'interprétation. Toutefois, les réponses figurant dans ce guide visent une certaine exhaustivité. Le professeur devra, par conséquent, adapter leur contenu aux capacités réelles des élèves.

Éléments de correction

Compétences de lecture

1. Outre les différences générique (un extrait de roman, une chanson et une gravure) et contextuelle (documents d'époques différentes : xix^e et xx^e siècles), les éléments du corpus présentent un certain nombre de points communs. Thématique tout d'abord : ils évoquent la révolte d'un peuple. On peut aussi parler de point commun historique : bien qu'écrits à des périodes différentes (la Commune de Paris, célèbre soulèvement populaire de 1871, la révolution russe de 1917 et la fin de la Seconde Guerre mondiale en 1945), ces trois documents évoquent un moment clé au cours duquel s'est posée la question du soulèvement. On peut établir un parallèle entre l'œuvre de fiction, qui peut être considérée comme une fable animalière sur la révolution russe de 1917, et la gravure (les figures de Sage l'Ancien et de

Lénine sont à rapprocher). Ainsi il est donc pertinent de mettre en évidence un lien discursif : le message de ces deux textes et de cette gravure est identique : il s'agit d'exhorter un peuple à se révolter.

2. L'appel à la révolte de Sage l'Ancien est construit sur de nombreux effets d'écriture : les termes comme «camarades» (répété quatre fois) ont pour but d'appeler les destinataires et de les impliquer dans le discours, tout comme l'emploi du pronom «nous» («et dans l'instant que nous cessons d'être utiles, voici qu'on nous égorge») et de l'impératif («débarassons-nous», «soulevons-nous!», «soulevons-nous!»). Notons que la forme exclamative contribue à donner plus de puissance et de virulence à cette exhortation. La ponctuation joue également un rôle important : les questions rhétoriques («Qui laboure le sol? Nous! Qui le féconde? Notre fumier!») participent à l'argumentation du cochon. Ce dernier dénonce l'injustice dont les animaux sont victimes («L'Homme est la seule créature qui consomme sans produire [...] pourtant le voici le suzerain de tous les animaux») et accuse ouvertement l'Homme d'être un «tyran» (l. 16).

Le discours est aussi construit sur une opposition entre le peuple (les animaux) et ses oppresseurs (l'Homme), opposition qui se traduit par l'emploi d'un vocabulaire péjoratif pour décrire la condition de vie des animaux («labeur», «misère», «servitude» «malheur») puis mélioratif quand il s'agit de les inciter à se rebeller : «libres», «riches», «justice», «lutte» et «victoire finale» (expression qui clôt le discours). Pour finir, on peut noter l'utilisation de procédés de mise en relief qui permettent d'insister sur la visée et l'objectif de Sage l'Ancien («c'est presque du jour au lendemain que nous pourrions devenir libres», «c'est là mon message»).

3. On peut considérer que *L'Internationale*, chanson d'Eugène Pottier, illustre

le discours de Sage l'Ancien car, comme dans *La Ferme des animaux*, il s'agit d'un appel à la révolte : «Groupons-nous!» (on retrouve l'impératif à la première personne du pluriel et la forme exclamative «soulevons-nous!», l. 20). La chanson exhorte le peuple à se soulever (les termes «ouvriers» et «paysans» de cet hymne révolutionnaire font écho aux «camarades» du roman).

Enfin, il est également question, dans la chanson, de l'opposition entre les travailleurs et les profiteurs («c'est de nos chairs qu'ils [les tyrans, couplet 5] se repaissent»). La métaphore des «corbeaux» et des «vautours» dénonce l'exploitation du peuple.

De la même façon, la gravure réalisée d'après la peinture de Valentin Alexandrovitch Serov montre Lénine haranguant la foule. La mise en scène de la parole est essentielle et donne plus de force au discours : présence d'une estrade, gestuelle de Lénine (bras tendu vers le peuple pour l'impliquer et l'inviter à réagir).

Les prises de parole évoquées au travers de ces documents renvoient tous à des dis-

cours d'opposition : les animaux contre les hommes chez Orwell, les ouvriers et les paysans contre les capitalistes avec *L'Internationale*, le peuple russe contre les grands propriétaires terriens dans la gravure. Notons que celle-ci évoque l'annonce du décret sur la terre qui confisque les grands domaines fonciers pour les donner aux petits paysans. Elle illustre donc un épisode de la révolution russe, ce qui explique la présence des armes dans la foule.

Compétences d'écriture

Pas de corrigé type.

Barème détaillé :

- Respect de l'argumentation (4 points)
 - délibération (points de vue différents et prise de position)
 - connecteurs logiques
 - présence d'arguments
- Exemples choisis (2 points)
 - exemples de questions de sociétés
 - exemples d'influence (médias, personnalités...)
- Qualité de l'expression (4 points)

- **Interrogation.** Qu'apporte à l'homme, d'hier et d'aujourd'hui, la dimension collective de la mise en spectacle de la parole ?

DOMINANTE Titre de la séance Problématique	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : Capacités et <i>connaissances</i>
LECTURE Du texte de théâtre au spectacle : <i>Le Cercle de craie caucasien</i> de Brecht <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'apporte à l'homme, d'hier et d'aujourd'hui, la dimension collective de la mise en spectacle de la parole ?</i> Manuel : p. 158-159 • Guide : p. 170	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique
LECTURE « L'auguste enfant » <ul style="list-style-type: none"> • <i>Au début du spectacle, quels éléments du texte et de sa mise en scène peuvent surprendre le public ?</i> Manuel : p. 160-161 • Guide : p. 171	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique • <i>Les mises en scène de la parole</i>
LECTURE « Dans les montagnes du nord » <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quels dispositifs scéniques le metteur en scène a-t-il imaginés pour son spectacle ?</i> Manuel : p. 162-163 • Guide : p. 173	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité • Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique • <i>Les mises en scène de la parole</i>
LECTURE « L'histoire du juge » <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comment le metteur en scène, dans une pièce pourtant grave, parvient-il à faire rire son public ?</i> Manuel : p. 164-165 • Guide : p. 175	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Champ littéraire : le théâtre du XX^e siècle</i>
LECTURE « Le cercle de craie » <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelles leçons peut-on tirer de la pièce et de sa mise en spectacle ?</i> Manuel : p. 166-167 • Guide : p. 177	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique • <i>Les mises en scène de la parole</i>
LANGUE L'énonciation dans un texte théâtral Manuel : p. 168-169 • Guide : p. 178	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'énonciation dans un texte théâtral</i>
À L'ÉCRIT Délibérer sur des choix de mise en scène Manuel : p. 170-171 • Guide : p. 180	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger une argumentation de type délibératif • Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique
EN QUESTION Qu'apporte à l'homme, d'hier et d'aujourd'hui, la dimension collective de la mise en spectacle de la parole ? Manuel : p. 172-173 • Guide : p. 181	<ul style="list-style-type: none"> • Débattre autour d'une interrogation du programme
HISTOIRES DES ARTS La danse : le corps en spectacle Manuel : p. 176-177 • Guide : p. 182	<ul style="list-style-type: none"> • Thématique : « Arts, corps, expressions »

Du texte de théâtre au spectacle :

Le Cercle de craie caucasien

de Bertolt Brecht

- **Attitudes sollicitées durant la séquence.** Mesurer les pouvoirs de la parole. Prendre de la distance par rapport à une parole.

SUPPORTS	DÉMARCHE ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Citations de Bertolt Brecht • Jaquette du DVD • Biographies de Bertolt Brecht, l’auteur, et de Benno Besson, le metteur en scène • Photographie de la mise en scène de Benno Besson 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Découvrir le texte de Brecht – Observer les choix du metteur en scène
<ul style="list-style-type: none"> • Extraits de la partie 2 de la pièce • Définition de la distanciation • Photographies de la mise en scène de Benno Besson 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Découvrir le texte de Brecht – Observer les choix du metteur en scène
<ul style="list-style-type: none"> • Extrait de la partie 3 de la pièce • Extrait d’une interview de Coline Serreau, comédienne • Extrait d’une critique de presse • Photographies de la mise en scène de Benno Besson 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Comprendre le rôle du metteur en scène – Confronter des points de vue
<ul style="list-style-type: none"> • Extrait de la partie 5 de la pièce • Photographie de la mise en scène de Benno Besson 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture analytique <ul style="list-style-type: none"> – Comprendre le sens premier d’un texte – Repérer les procédés comiques dans le texte et la mise en scène
<ul style="list-style-type: none"> • Extrait de la partie 6 de la pièce • Miniature tirée du <i>Livre d’Heures de Charles d’Angoulême</i> de Robinet Testard, représentant le jugement de Salomon • Photographie de la mise en scène de Benno Besson 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Se documenter sur l’origine d’une histoire – Comparer un texte et des iconographies – Tirer des leçons d’une lecture
<ul style="list-style-type: none"> • Extraits de <i>L’Ours</i> d’Anton Tchekhov (1888) • Photographie de la mise en scène de <i>L’Ours</i> par Christian Huitorel 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits de travail <ul style="list-style-type: none"> – Réécrire selon les codes de l’écriture théâtrale – Identifier des situations d’énonciation – Comprendre le rôle de la double énonciation
<ul style="list-style-type: none"> • Photographies et textes sur <i>Roméo et Juliette</i> • Jérôme Savary, <i>Dictionnaire amoureux du spectacle</i> • Hubert Japelle, <i>Les Enjeux de l’interprétation théâtrale</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrit d’argumentation (déliberer) <ul style="list-style-type: none"> – Observer la démarche proposée – Rédiger en suivant un plan donné
<ul style="list-style-type: none"> • Enluminure du <i>Livre d’Heures d’Étienne Chevalier</i> • André Degaine, <i>Histoire du théâtre dessinée</i> • Photographie d’un concert de M • Photographie de <i>L’Avar</i> mis en scène par Catherine Hiegel 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Observer et échanger sur la documentation à partir des questions du manuel • Écrit de commentaire <ul style="list-style-type: none"> – Répondre par écrit à la question
<ul style="list-style-type: none"> • Photographies de ballets • Philippe Noisette, <i>Le Corps et la Danse</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Écrit de travail <ul style="list-style-type: none"> – Répondre à des questions de compréhension et de vocabulaire – Rédiger une synthèse • Recherche documentaire <ul style="list-style-type: none"> – Créer un portfolio

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Parmi le vaste choix de **pièces du xx^e siècle** qui auraient pu être étudiées durant cette séquence, *Le Cercle de craie caucasien* de Bertolt Brecht a été retenu car cette œuvre, par ailleurs magnifiquement mise en scène par Benno Besson, est aussi disponible en DVD aux Éditions Copat. En effet, le but de cette séquence n'est pas tant d'étudier un texte théâtral que d'observer une **mise en spectacle** de la parole sur scène. La mise en scène du *Cercle de craie caucasien* par Benno Besson a reçu le Grand Prix du syndicat national de la critique ainsi que cinq nominations et trois prix (lumière, décor, costumes) aux Molières 2001.

Conformément au programme, l'objectif central sera donc de saisir « **la dimension scénique d'une pièce théâtrale** ».

Le travail sur cette pièce peut se faire uniquement avec le manuel. Cependant, il semble préférable de l'accompagner du visionnage du DVD.

Cette pièce est assez longue (2 heures) et relativement difficile. Le choix a donc été fait de découper son étude et son visionnage en plusieurs parties afin d'accompagner au fur et à mesure les élèves dans leur compréhension de l'histoire et des choix de mise en scène. Toutefois, il est bien sûr possible, en fonction des capacités des élèves, de visionner l'intégralité en début de séquence.

Ouverture MANUEL P. 158-159

Commentaires

La double page de lancement, à l'aide des images, des biographies et des citations, a pour but de faire émerger les connaissances et les représentations des élèves sur les spectacles de théâtre. Un échange pourra être créé à partir des expériences personnelles des élèves.

Cette double page invite également à s'interroger sur le sujet de la pièce. L'objectif est alors d'éveiller la curiosité.

Elle donne enfin quelques indications biographiques sur l'auteur et le metteur en scène. Il est à noter que l'auteur et le metteur en scène sont ici présentés sur le même plan afin d'induire l'idée que ce qui fait l'originalité de cette pièce, c'est autant son texte que sa mise en scène.

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.

À propos de la deuxième image qui illustre le début de la pièce, on pourra observer la place centrale du rideau : les trois comédiens en bas jouent devant le rideau et le soulèvent. On pourra interroger les élèves sur le sens qu'ils donnent à cette situation. On pourra également noter la présence du cercle rouge au sol.

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

- Réponse personnelle de l'élève. Pas de corrigé type.
- Bertolt Brecht est un auteur dramatique. Benno Besson est un metteur en scène et un acteur. Ils ont plusieurs points communs, parmi lesquels, celui d'être de nationalité allemande et celui d'avoir travaillé ensemble au sein du Berliner Ensemble en RDA.
- Cette question a pour objectif de faire émerger des représentations. Toutes les hypothèses peuvent donc être formulées. À l'aide de la quatrième de couverture reproduite page 158 et de la photographie de la page 159, les élèves peuvent par exemple comprendre que l'intrigue de ce spectacle tourne autour d'un enfant. Deux mères se le disputent et un juge doit trancher cette affaire. D'emblée, le spectacle semble original par l'utilisation de masques en simple tissu (masques que l'on voit également sur l'affiche du DVD).

@ En plus!

Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), est disponible, à propos de la photographie de la mise en scène de Benno Besson, une fiche d'analyse photocopiable et/ou projetable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran. Ainsi, outre les réponses aux questions posées dans la rubrique « Qu'en dites-vous ? », vous pourrez approfondir l'analyse de cette mise en scène.

Lecture « L'AUGUSTE ENFANT » MANUEL P. 160-161

Problématique de lecture

Au début du spectacle, quels éléments du texte et de sa mise en scène peuvent surprendre le public ?

Commentaires

Cette séance peut se décomposer en trois parties : le visionnage du premier chapitre du DVD ; l'analyse de la pièce de Bertolt Brecht ; puis celle de la mise en scène de Benno Besson.

La première vision de cette pièce dans la mise en scène de Benno Besson déconcerte même les spectateurs avertis. Il est donc probable que des élèves de terminale soient déstabilisés et qu'ils réagissent. Cependant, le but de cette séance est de dépasser la simple expression d'une émotion (comme cela peut être fait en seconde avec l'objet « Des goûts et des couleurs ») pour tenter d'analyser ce qui a provoqué cette émotion et de comprendre pourquoi l'auteur et le metteur en scène ont souhaité provoquer cette réaction.

CAPACITÉS

Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique.

CONNAISSANCES

- *Champ littéraire* : période : xx^e siècle.
- Les mises en scène de la parole.

ATTITUDES

Être conscient des codes culturels et des usages sociaux du langage.

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique

- **Lancement. Cours dialogué**
 - Après avoir visionné le premier chapitre du DVD, ou à défaut lu les textes 1 et 2, le

professeur peut répondre aux questions 1 et 2 à l'oral afin de s'assurer que tous les élèves ont bien compris l'essentiel de l'intrigue. Puis il invite les élèves à réagir sur cette pièce. Il note et conserve ces réactions spontanées. On peut supposer que les élèves seront surpris, choqués, dérangés...

– Le professeur pose ensuite la problématique (de préférence en la reformulant pour correspondre au plus près aux premières réactions des élèves).

• Recherches personnelles des élèves et lecture analytique

– Les élèves peuvent étudier cette partie en autonomie. Les questions 3 à 6 sont alors directement posées aux élèves. Ce travail peut être fait à la maison ou en classe, alors que le professeur travaille sur une autre question avec une partie de la classe.

– Une autre possibilité est d'étudier cette partie directement en cours dans le cadre d'une lecture analytique. Les élèves proposent des réponses spontanées à la problématique. Le professeur note les réponses, comme, par exemple : l'utilisation des chants, la narration, les masques, le jeu outrancier, les costumes... Toutes les réponses sont notées, même les moins justes. Chaque élève est ensuite chargé par écrit de confirmer ou d'infirmer deux ou trois réponses en s'appuyant sur des éléments précis des extraits 1 et 2 et des photographies. Pour aider les élèves, le professeur peut renvoyer vers les questions 3, 4 et 6.

• Synthèse. Cours dialogué

– Cette synthèse doit permettre de répondre à la problématique. Le professeur reprend les réponses spontanées des élèves et leur demande de confirmer ou d'infirmer leurs hypothèses.

– En conclusion, le professeur peut lire le texte 3 et demander aux élèves de répondre à l'oral à la question 5. Le texte 3 est projeté au tableau et les éléments

du texte qui répondent à la question sont soulignés : « insolite », « étrange », « distance par rapport à la réalité ». L'objectif est de montrer que l'aspect surprenant de cette pièce fait partie d'un projet d'écriture et de mise en scène.

Pour exemple :

Le texte de Bertolt Brecht, intitulé Le Cercle de craie caucasien, peut dérouter car il déroge à certains codes traditionnels du théâtre. Ainsi, un chanteur raconte une partie de l'histoire. La mise en scène de Benno Besson renforce cette première impression surprenante. Les comédiens, masqués, jouent un jeu outrancier. Ils ne cherchent pas à parler normalement, comme dans la vie de tous les jours. Leur prononciation et leurs gestes semblent étranges.

Cet aspect insolite est un projet de l'auteur et du metteur en scène qui ont pour objectif de créer une distanciation, c'est-à-dire d'insérer une distance entre la réalité et la pièce pour obliger le spectateur à réfléchir sur l'histoire racontée.

Éléments de correction

Au fil du spectacle

1. La pièce se déroule dans « l'ancien temps » en Géorgie. (Les élèves peuvent peut-être répondre en Union Soviétique... ce qui est également juste. Dans la pièce originale de Brecht, des paysans soviétiques sont les spectateurs de la pièce. B. Besson n'a pas conservé cette mise en abyme dans sa mise en scène.) Le manque de précision de la date (« dans l'ancien temps ») rappelle le genre du conte : « Il était une fois... »

2. La situation de départ est bouleversée par une révolution qui renverse le gouverneur Abaschvili.

3. Ce texte se différencie d'une pièce traditionnelle par l'utilisation des songs. Le personnage du chanteur joue le rôle d'un narrateur omniscient. Il ne prend pas part

à l'action. Ce type de narration est rare au théâtre (sauf dans le théâtre grec antique). De plus, cette pièce n'est pas découpée en scènes et en actes. Brecht n'utilise que des indications chiffrées, comme pour des chapitres de roman.

4. Les temps verbaux utilisés dans les répliques du chanteur sont l'imparfait («régnait»), le passé composé («est restée») et le passé simple («fut»). Cela correspond aux temps du récit et peut donc évoquer le conte, la fable...

5. Le principe de la distanciation est de rendre insolite l'objet théâtral. Par l'utilisation du récit et des *songs*, Brecht rompt avec les traditions du théâtre occidental de son époque, rupture qui participe à rendre cette pièce insolite.

6. B. Besson est un proche de B. Brecht. Il a débuté sa carrière auprès de lui au sein du *Berliner Ensemble*. Pourtant, il prend des libertés avec le texte : le rôle du chanteur est interprété par un chœur de récitants, et la première partie du texte a été coupée. Ainsi, dans le texte de Brecht, l'intrigue se déroule en Union soviétique; dans la mise en scène, elle se déroule en Géorgie.

Si B. Besson ne respecte pas à la lettre le texte, il en respecte l'esprit. Le cœur de l'intrigue reste identique. De plus, il renforce par sa mise en scène l'idée de distanciation. Les costumes et les décors ne cherchent pas à être réalistes. Ainsi, sur la photographie de gauche, on voit s'opposer deux groupes : les nobles et le peuple. Les nobles ont des costumes très colorés; l'empereur et sa femme sont en rouge, ce qui connote le pouvoir, le feu, le sang; l'obèse est en vert et jaune, ce qui évoque la trahison, la maladie; le peuple est en noir et blanc, ce qui montre sa simplicité, mais également une certaine pureté.

De la même façon, le jeu des comédiens n'est pas réaliste. Sur la photographie de droite, on voit que la comédienne se tient voûtée, le regard vers le spectateur;

elle exagère les indications du chanteur : «Trop longtemps elle est restée, trop longtemps elle a regardé.» Ces gestes non naturels des comédiens se voient très bien sur la vidéo à travers le personnage de l'obèse.

Lecture DANS LES MONTAGNES DU NORD MANUEL P. 162-163

Problématique de lecture

Quels dispositifs scéniques le metteur en scène a-t-il imaginés pour son spectacle ?

Commentaires

Cette séance peut se décomposer en deux parties : le visionnage si possible du deuxième chapitre du DVD; puis l'analyse de la mise en scène de Benno Besson.

Le texte de Brecht n'est pas étudié en tant que tel dans cette séance. Le but est bien de faire comprendre le travail du metteur en scène. Or, la mise en scène de B. Besson est particulièrement facile à étudier car elle n'est pas très discrète! En effet, certaines mises en scène cherchent à atteindre une grande sobriété, ce qui permet de mettre en valeur le texte. Au contraire, B. Besson renforce le pouvoir de la parole en utilisant des symboles et des artifices forts.

CAPACITÉS

Comprendre comment la mise en scène de la parole contribue à son efficacité.

Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique.

CONNAISSANCES

Champ littéraire : période : xx^e siècle.

Les mises en scène de la parole : le théâtre.

Conseils pédagogiques

Pour la lecture d'image

• Lancement. Cours dialogué

- Le professeur peut commencer par demander à un élève de résumer la première partie de la pièce afin de situer les extraits étudiés dans l'ensemble de l'œuvre.
- Après avoir visionné les deuxième et troisième chapitres du DVD, ou à défaut lu le texte 1, le professeur peut interroger les élèves à l'oral sur les questions 1 et 2 afin de s'assurer qu'ils ont bien compris l'essentiel de l'intrigue.
- Le professeur formule ensuite la problématique du cours en recueillant les premières réponses des élèves.

• Lecture d'image

- On peut commencer par demander aux élèves de répondre par écrit et avec application à la question 3. Celle-ci ressemble à une question que l'on pourrait trouver à l'épreuve du baccalauréat. On peut donc l'utiliser comme un exercice de préparation. Il convient alors de donner un temps précis pour réaliser cette question (par exemple, 10 minutes) et peut-être un nombre de lignes (entre 10 et 20 lignes). Ensuite, un élève vient au tableau pour lire sa réponse.
- Le professeur lit ou diffuse à l'aide du DVD l'extrait de l'interview de Coline Serreau puis lit le texte 3. Un débat peut alors débiter au sein de la classe sur l'efficacité de la mise en scène. Les questions 4 et 5 peuvent être préparées à l'avance pour lancer la discussion, ou servir de pistes pour guider les échanges.

• Synthèse. Cours dialogué

Cette synthèse se doit de répondre à la problématique. Le professeur conclut et synthétise les échanges d'arguments ayant eu lieu entre les élèves.

Pour exemple :

Benno Besson utilise de nombreux dispositifs scéniques pour son spectacle, comme le décor, les costumes ou les masques.

On peut d'abord remarquer que les décors sont légers et simples : un rideau évoque une montagne, trois planches une maison... Malgré cette simplicité, le décor aide à la compréhension de la parole. Il symbolise des idées comme la pureté ou la séparation. De la même façon, les costumes ne cherchent pas à être réalistes, ils permettent aux spectateurs de comprendre au-delà des mots la condition sociale de chaque personnage. Benno Besson utilise également les masques. Comme le dit Coline Serreau, les masques permettent un jeu physique des comédiens ; ils donnent aussi, par leur forme, des indications sur le caractère des personnages. Ils contribuent aussi à la distanciation du public qui n'a pas l'illusion de s'identifier à des personnes réelles.

Éléments de correction

1. et 2. Dans le but de fuir la ville, Groucha traverse de nombreux endroits. Ce périple s'apparente à une épreuve initiatique.

La plupart des personnages qu'elle croise sont lâches voire mauvais.

Lieux	Personnages	Péripéties de Groucha
Petite ferme	Vieux fermier	Achète du lait
Belle ferme	Paysanne	Tente de confier l'enfant
Belle ferme	Soldats	Assomme un soldat
Montagnes	Voyageurs	Traverse un pont
Chez son frère	Frère et belle-sœur	Vit dans une mansarde
Ferme	Un mourant et sa mère	Épouse le mourant

3. Sur la première photographie, on voit Groucha qui franchit un glacier en portant l'enfant dans ses bras. Le glacier est représenté par un simple voile blanc. Ce grand voile blanc connote les voiles d'un bateau, une longue traversée. Il évoque également

la pureté, la virginité. Groucha en rouge et noir ressort sur ce décor. Par cette épreuve, par son courage, elle accède à la pureté. Bien d'autres images pourront venir aux élèves, il faudra les prendre en compte. On peut ainsi évoquer *La Vierge à l'enfant*, en particulier celle de William-Adolphe Bouguereau (1900).

La seconde photographie montre les retrouvailles de Simon et Groucha. Ils sont séparés par une rivière. Cette rivière est représentée par un léger tissu bleu en plein milieu de la scène. Ce simple tissu symbolise la frontière qui sépare désormais ce couple. Groucha est mariée à un autre, elle ne peut plus franchir cette rivière pour rejoindre son fiancé. Cette rivière qui coule sans fin, peut aussi évoquer le temps qui passe et qui sépare les amoureux.

4. D'après Coline Serreau, le masque donne «une liberté merveilleuse» et «cela force le jeu physique».

5. Le journaliste met en avant les costumes, les masques, la traduction et les décors.

Lecture « L'HISTOIRE DU JUGE » MANUEL P. 164-165

Problématique de lecture

Comment le metteur en scène, dans une pièce pourtant grave, parvient-il à faire rire son public ?

Commentaires

L'étude de la mise en scène n'est pas le seul objectif de cette séance. Une part importante sera consacrée à l'étude du texte de Brecht. Cette partie de la pièce permet une véritable lecture analytique avec les élèves, qui pourront être sensibles à la fois

à son aspect comique et à son aspect politique. La problématique proposée pour cette séance invite ainsi à réfléchir sur les liens qui unissent la gravité des propos au rire. Cependant, il ne s'agit pas d'un rire «gratuit». Le rire peut alors être présenté comme un outil efficace pour porter une parole.

CONNAISSANCES

- *Champ littéraire* : période : xx^e siècle.
Les mises en scène de la parole : le théâtre.

ATTITUDES

Être conscient des codes culturels et des usages sociaux du langage.

Mesurer les pouvoirs de la parole.

Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique.

Conseils pédagogiques

Pour la lecture analytique

– Le professeur peut commencer par demander à un élève de résumer les trois premières parties de la pièce afin de situer cette quatrième partie dans l'ensemble de l'œuvre. Puis il peut projeter le quatrième chapitre du DVD, ou, à défaut, lire l'extrait choisi dans le manuel.

– Le professeur formule ensuite la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée.

• **Travail de groupe ou lecture analytique**

Le professeur peut ensuite utiliser les réponses des élèves ou les questions du manuel pour permettre une lecture analytique de l'extrait.

Le professeur fait travailler les élèves en groupe de 3 ou 4. Chaque groupe prend en charge une des 7 questions. La mise en commun permet à tous les élèves d'aborder l'ensemble du texte.

• **Synthèse. Cours dialogué**

Cette synthèse doit permettre de répondre à la problématique et également d'élargir

le propos sur l'utilité du rire pour porter une argumentation.

Pour exemple :

Le sujet de cette partie de la pièce est grave. Un juge doit traiter des affaires aussi sérieuses qu'un viol et une erreur médicale. Pourtant, cette partie est comique. Cela s'explique par le texte lui-même qui nous montre un juge rendant des verdicts paraissant absurdes. Le metteur en scène renforce cela en utilisant tout le potentiel comique du personnage du juge Azdak (diction, costumes, gestes...).

Le rire n'empêche cependant pas de comprendre le message politique de la pièce. Par le rire, le spectateur est amené à réfléchir sur ce qui est juste et injuste. (On pourra ainsi «réinvestir» un des trois objets d'étude de la classe de Première.)

Éléments de correction

Au fil du spectacle

1. Première affaire : un invalide reproche à un médecin qui lui doit de l'argent de soigner des patients gratuitement.

Deuxième affaire : un homme est accusé d'avoir extorqué de l'argent à un propriétaire en échange de son silence à propos d'un viol.

2. Ces procès paraissent surprenants car le juge examine deux affaires en même temps. De plus, il n'y a ni avocat ni procureur. Enfin, le juge ne demande aucune preuve, il se contente du récit des plaignants et des accusés.

3. L'invalide (l. 19-21) avance l'argument suivant : ce médecin n'est pas compétent car il opère gratuitement alors qu'il me doit de l'argent.

Dans la seconde affaire, il n'y a pas d'argumentaire du propriétaire qui souhaite rester anonyme. Il n'est donc pas présent au procès.

4. L'invalide est condamné à une amende. Le propriétaire doit bien verser l'argent du

chantage pour moitié au maître chanteur, pour moitié au tribunal (qui se rend complice du chantage).

5. On remarque que ce sont les plaignants qui sont condamnés. Azdak décide de condamner l'invalide à une amende et le médecin (l'accusé) est acquitté. Cette décision n'est pas juste car l'invalide n'a rien fait de répréhensible. Cependant, ce dernier semble avare et manque de compassion, alors qu'un médecin qui soigne gratuitement attire le respect. De la même façon, le maître chanteur n'est pas condamné pour son crime; pourtant il y a bien eu chantage. Mais on peut penser que le violeur mérite davantage d'être puni que son maître chanteur. Azdak ne cherche pas ce qui est juste du point de vue de la loi (d'ailleurs il s'assoit au sens propre comme au sens figuré sur le code pénal). Il rend justice de manière arbitraire, en se fondant uniquement sur ce qui lui semble bon.

6. Comique de geste : la didascalie «Azdak pelant une pomme» (il s'agit d'un geste décalé pour un juge).

Comique de mot reposant sur l'absurde : «AZDAK. – Il a sans doute soigné ta jambe? LE BOITEUX. – Pas la bonne.»

Jeux de mots : un médecin «ausculte avant d'opérer». Le sens du mot «ausculte» est détourné dans le sens de «se fait payer».

Comique de caractère : l'invalide est rendu comique par ses réactions véhémentes et son manque de compassion.

7. La mise en scène renforce cet aspect comique. L'utilisation de masques et le jeu très physique qui l'accompagne, rappellent la *commedia dell'arte*. Les voix des comédiens sont souvent déformées. Ainsi, le personnage du juge Azdak est joué avec une diction d'ivrogne. Tout participe à rendre le juge risible. Sa chaise trop grande relève de l'échafaudage ou de la chaise d'arbitre de tennis, mais elle n'évoque pas un juge sérieux. De la même façon, la robe de juge

portée sur un costume usé donne l'impression que le personnage est déguisé.

Lecture

« LE CERCLE DE CRAIE »

MANUEL P. 166-167

Problématique de lecture

Quelles leçons peut-on tirer de la pièce et de sa mise en spectacle ?

Commentaires

Cette séance doit permettre d'apporter une conclusion à la fois sur l'étude de l'œuvre littéraire et sur celle de la mise en scène. Elle est l'occasion d'échanges d'opinions et d'arguments entre les élèves sur la dimension politique de cette œuvre et sur le rôle de la mise en scène pour porter la parole de l'auteur. Ces échanges sont un élément de réponse à l'interrogation de toute la séquence (« Qu'apporte à l'homme, d'hier et d'aujourd'hui, la dimension collective de la mise en spectacle de la parole ? »).

Dans le cadre de la partie écriture de l'épreuve du baccalauréat, les élèves sont invités à se référer à des œuvres lues pendant l'année. Cette séance doit leur permettre d'élaborer des pistes de réflexion pouvant être réutilisées lors de l'examen.

Pour préparer cette réflexion, on peut envisager cette séance sous la forme d'une lecture documentaire.

CAPACITÉS

Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique.

CONNAISSANCES

Champ littéraire : période : xx^e siècle.

Les mises en scène de la parole : le théâtre.

Conseils pédagogiques

Pour la lecture documentaire

– Le professeur peut commencer par demander à un élève de résumer le début de la pièce afin de situer cette dernière partie dans l'ensemble de l'œuvre. Puis, après avoir visionné le cinquième chapitre du DVD, ou à défaut lu le texte 1, le professeur interroge les élèves à l'oral sur la question 1.

– Le professeur formule ensuite la problématique du cours en recueillant également les premières réponses des élèves à la question posée.

• Lecture documentaire

Les élèves répondent aux questions 2 à 6 de manière autonome. Ce travail peut être effectué comme devoir à la maison, en classe, seul ou en groupe (chaque groupe traitant une question différente).

• Synthèse. Cours dialogué

Cette synthèse peut être découpée en deux parties. On corrige à l'oral les questions 2 et 3. Puis on revient sur la première partie de problématique : « Quelle leçon peut-on tirer de la mise en scène de la pièce ? ». On corrige les questions 4 à 6 puis on traite la deuxième partie : « Quelles leçons peut-on tirer de la pièce ? ».

Pour exemple :

La mise en scène reprend l'image classique de la justice : celle-ci est située au centre et en hauteur. Cette place symbolise à la fois sa neutralité et son pouvoir. Benno Besson sépare aussi clairement, dans sa mise en scène, les riches dirigeants et les pauvres travailleurs. Ces deux groupes sont séparés par leurs costumes respectifs et par leur position à droite et à gauche de la scène. Cette mise en scène renforce le message politique de la pièce.

Le texte de Brecht donne plusieurs leçons : il nous rappelle des classiques (la Bible et un conte chinois du xiv^e siècle) et met en avant les différences de classes. La justice classique devrait pencher pour la mère de sang, mais la justice du cœur, incarnée par le juge Azdak, penche pour la bonté de la mère d'adoption.

Dans cette pièce, la dimension collective de la mise en spectacle de la parole apporte, entre autres, une réflexion politique et les éléments d'une culture commune.

Éléments de correction

Au fil du spectacle

1. À la fin de la pièce, la femme du gouverneur réclame son enfant. Groucha le déclare comme étant le sien. Azdak juge qui est la vraie mère à l'aide d'une épreuve : celle qui tirera l'enfant en dehors d'un cercle rouge gardera l'enfant. Par deux fois, Groucha échoue car elle ne peut se résoudre à faire souffrir l'enfant. Azdak juge donc que Groucha est la mère. Il lui conseille de s'enfuir et lui signe son acte de divorce afin qu'elle puisse épouser Simon.

2. Ce dénouement s'inspire d'un conte chinois du ^{xiv}^e siècle et de l'épisode biblique du jugement de Salomon.

Les sources de la pièce

Le Cercle de craie serait un conte chinois de Li Quianfu (ou Li Sing-Tao), écrit sous la dynastie Yuan (1279-1368).

L'histoire de Salomon est narrée dans le premier livre des Rois de l'Ancien Testament (chapitres II à XI).

3. Dans la miniature du ^{xv}^e siècle, tout comme dans la photographie du spectacle, on voit, au centre et en hauteur, le juge; à gauche et à droite, au second plan, des spectateurs; au premier plan, les deux mères.

On voit dans la miniature, au premier plan et au centre, deux enfants dont l'un est mort; sur la photographie, un seul enfant est au centre d'un cercle.

Ces deux images sont donc très proches. Cela montre que Benno Besson souhaite mettre en scène ce jugement de manière classique en s'inspirant de références culturelles précises.

4. Pas de correction pour cette question.

5. Pour Azdak et pour Brecht, une « vraie mère » n'est pas celle qui a un lien de sang avec un enfant mais celle qui aime et élève cet enfant.

6. Ce jugement a une dimension politique car Groucha, qui représente le peuple, gagne le procès. Elle n'a pas d'avocat, pas d'argent et n'est même pas la mère, contrairement à la femme du gouverneur. Mais, dans sa simplicité populaire, elle est sincère et pleine de bonté. On peut donc sentir dans cette pièce l'orientation politique communiste de Brecht.

Langue L'ÉNONCIATION DANS UN TEXTE THÉÂTRAL MANUEL P. 168-169

Commentaires

Cette séance de langue est entièrement construite autour d'une seule œuvre : *L'Ours* de Tchekhov. On peut donner aux élèves à lire en lecture cursive cette courte pièce en un acte. Les extraits des différents exercices respectent le déroulement chronologique de la pièce et permettent de suivre l'intrigue. Le choix de se concentrer sur une seule pièce répond au besoin pour les élèves d'avoir en fin d'année quelques œuvres qu'ils seront capables d'évoquer lors de l'épreuve.

En effet, l'énonciation dans un texte théâtral est un problème de langue qui éclaire directement les trois interrogations du programme :

- les didascalies sont un moyen de ne pas « utiliser seulement des mots » dans un dialogue;
- l'aparté est un des déclencheurs de « l'émotion »;

– la double énonciation apporte un éclairage sur «la dimension collective de la mise en spectacle de la parole».

Objectifs

CONNAISSANCES

- L'énonciation dans le texte théâtral.

Conseils pédagogiques

Pour exploiter le support et les questions de recherche

- Comme toutes les séances de langue du manuel, cette séance suggère une démarche inductive. Il s'agit d'étudier précisément un support et d'en induire certaines caractéristiques linguistiques.
- Le professeur lit le document support aux élèves. Il demande ensuite aux élèves de répondre aux questions de recherche de manière autonome. Les élèves travaillent seul ou collectivement.
- En conclusion, plutôt que de lire le Mémo, le professeur invite les élèves à reformuler les points traités afin de s'assurer qu'ils les maîtrisent.

Pour exploiter les exercices

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

Comme dans toutes les pages d'exercices du manuel, ces exercices sont conçus de manière progressive.

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.

Les exercices 2 et 3 peuvent être rapprochés des interrogations du programme car celles-ci questionnent les élèves sur le rôle de l'aparté et de la double énonciation dans une pièce de théâtre.

Éléments de correction

Recherches

1. Sur scène, les comédiens ne disent pas les phrases en majuscules et en italiques. Ils disent le reste.

2. En vert : didascalie initiale. En jaune : didascalies.

L'énonciateur est l'auteur; le destinataire est le lecteur. Les didascalies présentent les décors et les personnages, et suggèrent les effets scéniques. Elles sont énoncées à la 3^e personne.

3. En rose : un aparté. Madame Popova («Je») ne parle à personne sur scène, mais à une photographie.

En bleu : une réplique. Madame Popova («Je») parle à Louka («tu»).

4. Dans la phrase soulignée, Madame Popova est seule en scène; elle s'adresse à elle-même. On nomme ce type de réplique un monologue. Cette situation de communication n'est pas naturelle. Madame Popova ne parle pas réellement seule, mais elle s'adresse indirectement aux spectateurs. On peut ainsi voir que les personnages présents sur scène ne sont pas les seuls destinataires des répliques.

5. Il y a plusieurs types d'énoncés au théâtre. Dans les didascalies, l'énonciateur est l'auteur, il s'adresse au lecteur. Dans les répliques, les énonciateurs sont les personnages; ils s'adressent aux autres personnages et aux lecteurs/spectateurs. Dans un aparté, les personnages ne s'adressent qu'aux lecteurs/spectateurs.

Exercices

1. Réécriture

IV. Mme Popova, Louka, Smirnov.

Smirnov, *en entrant, à Louka.* – Tu causes trop imbécile. Espèce d'âne! (À M^{me} Popova, avec dignité :) J'ai l'honneur de vous saluer, madame : Grigory Stépanovitch Smirnov, lieutenant d'artillerie

en retraite, propriétaire foncier. Je m'excuse de vous déranger, mais il s'agit d'une affaire très importante...

Mme Popova, *sans lui tendre la main*. – Que désirez-vous?

SMIRNOV. – Votre défunt époux, que j'avais l'honneur de connaître, me doit toujours deux traites de mille deux cents roubles.

2. Identification

La première partie est constituée de répliques car Louka et Smirnov parlent ensemble.

Ensuite, on lit la didascalie «*Louka sort*»; Smirnov est alors seul en scène. Il se parle à lui-même (et aux spectateurs). Il s'agit donc d'un monologue.

Selon le principe de la double énonciation, ce monologue permet aux spectateurs de comprendre certains éléments essentiels pour la compréhension de l'intrigue : Smirnov a un besoin urgent d'argent et il craint les femmes.

3. Analyse

a. Aparté : «Quels yeux! Quels yeux! quelle femme étonnante!» Smirnov s'adresse directement aux lecteurs/spectateurs.

b. Ainsi, le lecteur/spectateur comprend que Smirnov est en train de tomber sous le charme de Mme Popova.

4. Création

Pas de corrigé type pour cette question de création.

À l'écrit
DÉLIBÉRER SUR DES CHOIX
DE MISE EN SCÈNE
MANUEL P. 170-171

Commentaires

Cette séance est essentielle pour préparer les élèves à l'examen du baccalauréat

professionnel. La partie écrite de l'examen implique souvent la rédaction d'un texte argumentatif de type délibératif. Il convient donc de donner aux élèves un cadre clair pour réussir ce type d'écrit.

La question proposée ici peut paraître difficile à la première lecture. Là encore, il faut entraîner les élèves à répondre à ce type de sujet complexe qu'ils pourront rencontrer à l'examen. Le professeur adaptera ensuite ses exigences au niveau de la classe.

Objectifs

CAPACITÉS

- Analyser une scène de théâtre en saisissant sa dimension scénique.
- Rédiger une argumentation de type délibératif.

Conseils pédagogiques

À propos de la démarche

• Lancement. Cours dialogué

Le professeur présente l'objectif de la séance. Il lit le sujet.

Les deux premières étapes de la démarche peuvent être traitées à l'oral avec l'ensemble de la classe, sous la forme d'un cours dialogué.

• Observation de la démarche proposée

Les élèves rédigent ensuite la troisième étape qui leur servira de brouillon. Après un moment de réflexion autonome qui donne lieu à un court écrit de travail, l'enseignant note toutes les idées au tableau en les séparant en deux colonnes : modernisation/trahison. Les élèves disposent ainsi d'une « banque d'idées » dans laquelle ils pourront piocher pour construire leur écrit. Les étapes 4 et 5 de la démarche sont effectuées en autonomie.

• À propos de la production demandée

Il convient d'insister avec les élèves sur la structure d'un texte délibératif (introduc-

tion du sujet, 3 paragraphes). Cette structure rigide permet aux élèves les plus en difficulté d'avoir des étapes claires dans leur écrit (écrire 40 lignes sur un sujet d'examen peut paraître impossible à certains mais écrire 3 lignes d'introduction, 10 lignes de reformulation d'une idée, 10 lignes de reformulation d'une autre idée, 10 lignes d'opinion personnelle, semble plus facile).

La reformulation des arguments proposés dans le manuel est aussi une étape importante. L'objectif d'une délibération n'est pas de chercher l'originalité mais de présenter différents points de vue afin d'en tirer une conclusion personnelle. Les élèves doivent donc apprendre à reformuler, à utiliser sans complexe les idées des autres.

Éléments de correction

Votre démarche

1. et 2. Pas de corrigé type.

3. Reformulation possible de l'idée de Jérôme Savary (metteur en scène célèbre pour ses comédies musicales exubérantes, il a été directeur du théâtre de Chaillot et de l'Opéra-Comique) :

– il faut moderniser les classiques pour les adapter à notre mode de vie et au public d'aujourd'hui.

Reformulation possible de l'idée d'Hubert Japelle (directeur et metteur en scène du théâtre de l'Usine à Éragny-sur-Oise, pionnier du festival off d'Avignon, spécialiste de l'adaptation de textes classiques en spectacles de marionnettes) : en voulant être moderne, certains ne font que ce qui a déjà été fait et refait.

• Exemples d'arguments pour la modernité :

– il n'y a pas d'intérêt à refaire toujours la même mise en scène ;

– les codes du théâtre ont évolué ;

– les grands classiques sont intemporels ; on peut donc sans les trahir moderniser les costumes voire les mots.

Exemples d'arguments contre la modernité :

– les grands classiques sont intemporels, il est donc inutile de chercher à les moderniser ;

– il faut respecter les mots de l'auteur (répliques et didascalies), sinon on trahit le texte. Toutes les adaptations ne sont donc pas possibles ;

– certains metteurs en scène cherchent l'originalité car ils imaginent que les spectateurs connaissent déjà la pièce. Mais les spectateurs ont besoin de découvrir au moins une fois une pièce dans sa version classique.

En question
QU'APPORTE À L'HOMME,
D'HIER ET D'AUJOURD'HUI,
LA DIMENSION COLLECTIVE
DE LA MISE EN SPECTACLE
DE LA PAROLE ?
MANUEL P. 172-173

Commentaires

L'interrogation du programme, dans sa formulation, semble surtout destinée au professeur. Elle pose des problèmes d'interprétation qui sont autant de pistes de réflexion offertes pour construire un cours. Cependant, pour aborder ce sujet avec une classe, il convient de réduire les champs possibles. Le manuel propose deux problématiques : « Pourquoi les hommes se sont-ils de tout temps réunis pour faire et voir des spectacles ? » Et : « À l'heure d'Internet et de la télévision, est-ce encore utile ? »

Les six documents apportent chacun un élément de réponse différent à ces questions.

Objectifs

- Répondre à l'une des interrogations de l'objet d'étude au programme.

Conseils pédagogiques

Après une lecture documentaire de tous les documents, les élèves réagissent librement. Les questions proposées page 173 sont alors un guide pour recentrer ou relancer cet oral spontané. Cet échange doit permettre de préparer le commentaire écrit.

Éléments de correction

Réagissez...

1. L'expression « mise en spectacle » peut être interprétée de nombreuses façons. On peut, par exemple, considérer qu'une parole est mise en spectacle à partir du moment où on réfléchit à l'avance à la façon de prononcer une parole dans le but de créer un effet.

Un spectacle a toujours une dimension collective, car il faut au moins être deux pour faire un spectacle : un interprète et un spectateur. « Il n'y a donc pas de spectacle s'il n'y a pas un spectateur pour le regarder et, en conséquence, une mise en scène a toujours une dimension collective. »

2. Une réponse personnelle est attendue.

3. Les spectateurs d'hier avaient des motivations religieuses. Le théâtre était aussi un service public qui apportait du divertissement et un enseignement au peuple.

La dimension religieuse du théâtre a aujourd'hui disparu. Néanmoins, les motivations de divertissement et d'enseignement sont toujours actuelles.

4. Les médias comme la télévision ou internet n'offrent pas de dimension collective. Les rassemblements, comme lors du concert de M au festival Soliday's, don-

nent la sensation aux spectateurs d'appartenir à un groupe, à une communauté. Les spectateurs assistent ensemble à un même événement. Un spectacle vivant est aussi un moment unique. Chaque représentation est différente.

5. Les documents 5 et 6 insistent sur la dimension patrimoniale du théâtre.

Puis rédigez !

Cette question invite les élèves à rédiger une quinzaine de lignes qui doivent explicitement répondre à la question de la séance. Cette rédaction est une sorte de conclusion. Le professeur peut ensuite demander à un élève de venir présenter sa réponse au tableau.

Histoire des arts LA DANSE : LE CORPS EN SPECTACLE MANUEL P. 176-177

Commentaires

L'ensemble de cette séquence sur la parole en spectacle s'inscrit dans le programme d'histoire des arts. Une séance spécifique d'histoire des arts autour de la danse demeure cependant importante, car elle permet de ne pas limiter la réflexion sur la mise en scène au théâtre. De plus, la danse apporte un contre-champ intéressant au sein de l'objet « La parole en spectacle ». Il y a peu ou pas de paroles dans un spectacle de danse, pourtant il s'y dit souvent beaucoup de choses...

CAPACITÉS DU PROGRAMME

Histoire des arts : périodes : xx^e et xxi^e siècles.

Domaines artistiques : « arts du spectacle vivant », « arts du visuel ».

Thématique : « Arts, corps, expressions ».

Éléments de correction

Première approche

1. Les élèves peuvent apporter tous types de réponses. Quelques pistes sont ici présentées.

- *Casse-noisette* de Nouriev : joie, amour, légèreté... Les corps semblent voler. Ils sont fins, gracieux. Les mouvements du couple sont en parfaite harmonie (jusqu'au bout des doigts).

- *Personne n'épouse les méduses* de Preljocaj : force, tension, souffrance... Les regards sont dirigés vers le bas. Les corps sont tendus, les muscles mis en valeur. Les béquilles évoquent le handicap mais aussi la volonté de continuer à avancer.

- *Café Müller* de Bausch : sérénité, sagesse, peur, gêne... Le corps de Pina Bausch est marqué par l'âge, ses bras sont décharnés. Cela peut choquer. En même temps, les yeux clos, la tête vers le haut évoquent une sagesse qui est, elle aussi, liée à l'âge.

- *Kara Mi* d'Amagatsu : souffrance, mort, spiritualité... Le corps peint en blanc a l'aspect d'un spectre. Les doigts crispés symbolisent la souffrance. La position des jambes oblige à un grand contrôle du corps. Le danseur semble prendre sa force dans le sol.

- *Agwa* de Merzouki : prouesse, vitalité, modernité... Les muscles du danseur sont mis en valeur. On regarde ce corps comme celui d'un sportif. La position des jambes et des bras semble improbable et contraste avec un visage détendu.

2. Les élèves peuvent apporter tous types de réponses. Voici quelques pistes :

- *Casse-noisette* de Nouriev : à bras ouverts ;

- *Personne n'épouse les méduses* de Preljocaj : à corps perdu ;

- *Café Müller* de Bausch : faire corps, tendre les bras au ciel ;

- *Kara Mi* d'Amagatsu : corps et âme ;

- *Agwa* de Merzouki : à tour de bras.

Seconde approche

Après avoir corrigé avec le professeur la première approche, les élèves utilisent ce travail pour préciser et compléter leur réponse. Le document 5 peut être lu par le professeur pour lancer la réflexion des élèves. La première approche demandait juste une réaction spontanée et personnelle ; dans cette seconde approche, les élèves doivent se mettre à la place des artistes et tenter d'expliquer leurs hypothèses.

Synthétiser

Cette synthèse permet d'apporter une conclusion à la séance. Les élèves proposent à l'oral, de manière spontanée, leur réponse à la question. Puis le professeur conclut en utilisant les remarques des élèves et les idées qu'il souhaite que ceux-ci retiennent.

Pour exemple :

Les spectacles de danse sont le plus souvent muets. Pourtant, ils expriment des idées ou des émotions. Ainsi, ils peuvent provoquer chez les spectateurs des images de joie comme dans le ballet Casse-noisette, ou choquer comme dans le ballet Personne n'épouse les méduses, où Preljocaj utilise des béquilles pour sa chorégraphie. Certaines danses, comme la danse butô, portent même des idées politiques. En effet, dans le butô, le corps des danseurs semble être marqué par les drames d'Hiroshima et de Nagasaki.

REPÈRES CULTURELS

COMMENTAIRES

Les quatre séances proposées dans cette rubrique visent à faire le point sur les connaissances littéraires et artistiques acquises durant les trois années de formation.

Les supports des activités renvoient, pour certains, à des œuvres étudiées dans les manuels Foucher des classes de seconde et première professionnelles. Si les élèves ont déjà rencontré ces œuvres, les exercices leur permettront de réactiver certains souvenirs... Si ce n'est pas le cas, ils peuvent tout de même, bien entendu, faire les exercices proposés.

Les activités proposées permettent, pour la plupart, un travail personnel sans l'assistance du professeur. Elles peuvent donc être effectuées par l'élève, l'apprenti(e) ou le/la stagiaire durant certaines heures d'accompagnement personnalisé ou en totale autonomie, et ce afin d'évaluer ses connaissances en culture générale en vue des épreuves certificatives (BEP rénové, Baccalauréat professionnel, Épreuve de contrôle), d'une éventuelle poursuite d'études ou d'une entrée dans la vie active.

LES COURANTS ARTISTIQUES : XV^e/XIX^e SIÈCLES MANUEL P. 180-181

Éléments de correction

Questions

1. – Hugo : le romantisme, XIX^e siècle.
– La Fontaine : le classicisme, XVII^e siècle.
– Rabelais : la Renaissance, XVI^e siècle.
– Molière : le classicisme, XVII^e siècle.
– Voltaire : les Lumières, XVIII^e siècle.
– Ronsard : la Renaissance, XVI^e siècle.
2. – La Renaissance : la découverte du Nouveau Monde (1492)/ Christophe Colomb.
– Le classicisme : le règne de Louis XIV, appelé le « Roi-Soleil ».
– Les Lumières : la Révolution française (1789).
– Le romantisme : les échecs des guerres napoléoniennes.

3. – Une personne qualifiée d'« humaniste » est cultivée et a le goût des études ; elle respecte les droits fondamentaux des individus, milite en faveur d'une plus grande justice sociale, s'oppose à toutes les formes d'oppression, qu'elles soient économiques, idéologiques, religieuses ou politiques. En ce sens, les humanistes d'aujourd'hui ressemblent à ceux des XV^e et XVI^e siècles puisque les érudits de la Renaissance ont lutté pour le développement des sciences contre l'obscurantisme religieux et ont placé l'homme (et non plus Dieu) au centre de leurs recherches afin que ce dernier puisse mieux vivre sur terre (et non plus seulement dans les cieux...).

– Un homme (ou une femme) dit(e) « éclairé(e) » est un individu bien informé qui se construit une opinion raisonnée en confrontant diverses sources d'information. Par cette démarche, il ressemble aux philosophes des Lumières qui ont toujours justifié les thèses qu'ils défendaient en ayant recours à des arguments rationnels.

– Une personne qualifiée de « classique » est un homme ou une femme qui ne

cherche pas à heurter – par sa pensée, ses manières de s'exprimer, de se comporter ou de s'habiller – le goût dominant. Cette personne recherche plutôt le consensus, l'harmonie, la mesure, et elle est souvent tournée vers le passé plutôt que vers l'avenir comme les artistes «classiques» du ^{xvii}^e siècle.

– Un individu «romantique» privilégie les sentiments de l'amour, de la tendresse, de l'amitié, de la compassion, de la nostalgie... Il recherche l'empathie avec les autres et est sensible à la beauté du spectacle de la nature «naturelle». Il critique souvent des comportements fondés sur la force, le pouvoir, la rivalité, la «raison raisonnée»... En ce sens, il ressemble aux écrivains et artistes romantiques du ^{xix}^e siècle.

Activités

1. a. et b. – Citation 3 = Rabelais, la Renaissance, ^{xvi}^e siècle. Par cette citation, Rabelais montre que le respect de l'homme est au centre de ses préoccupations. Les recherches et découvertes scientifiques sont certes utiles mais elles doivent respecter la morale, être au service de l'individu et non l'inverse. Une citation qui garde tout son sens aujourd'hui.

– Citation 2 = Boileau, le classicisme, ^{xvii}^e siècle. Par cette citation, Boileau insiste sur la nécessité du travail dans l'écriture poétique dont la «beauté» ne naît pas de la seule inspiration. En ce sens, il s'oppose aux «discours» des poètes de la Renaissance et du courant baroque, qui se présentent le plus souvent comme étant inspirés par les Muses... La poésie, comme les autres arts, résulte d'un travail qui se doit de respecter des règles. De la contrainte naît, selon lui, la liberté... Un débat toujours actuel.

– Citation 4 = Beaumarchais, les Lumières, ^{xviii}^e siècle. Par cette citation, Beaumarchais dénonce la société profondément inégalitaire de son temps. Cette société est divisée en trois ordres, et tous les privilèges

sont accordés au clergé et à la noblesse (d'«épée» ou de «robe»), alors que le tiers-état, qui ne peut revendiquer aucune hérédité nobiliaire, doit travailler et acquitter toutes les charges du royaume. Dans la pièce, la citation de Figaro vise plus précisément le comte Almaviva, son maître.

– Citation 1 = Musset, le romantisme, ^{xix}^e siècle. Par cette citation, Musset exprime le sentiment de la jeunesse post-napoléonienne qui considère que, après les exploits héroïques de l'Empereur, toutes les autres luttes sont vaines.

2. a. et b. – Le château de Chambord / la Renaissance / ^{xvi}^e siècle.

– Le théâtre de la Comédie-Française / le classicisme / ^{xvii}^e siècle.

– La prison de la Bastille / les Lumières / ^{xviii}^e siècle.

c. – Le bâtiment qui a disparu est la prison de la Bastille. Il a été détruit par les révolutionnaires de 1789 qui considéraient l'édifice comme le symbole de l'arbitraire royal en matière de justice, puisqu'on pouvait y être enfermé sur simple lettre de cachet. À sa place a été érigée une colonne surmontée du Génie de la Liberté. Cette colonne, dite «de Juillet», a été construite pour commémorer les journées des «Trois Glorieuses» durant la révolution de juillet 1830, qui ont provoqué la chute du roi Charles X et du régime monarchique.

– La tour Eiffel. En effet, la construction de la tour Eiffel date de 1889, c'est-à-dire de la fin du ^{xix}^e siècle, alors que le bilan de la page 180 porte sur la première moitié du ^{xix}^e siècle.

3. Travail personnel des élèves. Pas de corrigé type.

4. a. Le tableau est une œuvre liée au romantisme car on y voit un homme seul face à une nature tourmentée. Cet homme est l'allégorie de la solitude humaine face à un environnement hostile.

b. – La nature du tableau : une peinture à l'huile.

- Son sujet : figuratif, portrait de dos, réaliste mais aussi irréel.
- Les plans : au premier plan : un homme seul, de dos, sur un rocher ; au second plan : la mer déchaînée ; à l'arrière-plan : des montagnes et le ciel.
- Les couleurs et les effets de lumière : froides, contrastées, estompées à l'arrière-plan.
- Les registres : à la fois réaliste, onirique et pathétique.
- Les visées : faire rêver ou émouvoir.
- Le courant pictural : visuellement réaliste mais aussi romantique par la tonalité du tableau.

LES COURANTS ARTISTIQUES XIX^e/XXI^e SIÈCLES MANUEL P. 182-183

Éléments de correction

Questions

1. – Dalí : la peinture surréaliste, xx^e siècle.
– Verne : les romans d'anticipation, xix^e siècle.
– Balzac : les romans réalistes, xix^e siècle.
– Eluard : la poésie surréaliste, xx^e siècle.
– Moreau : la peinture symboliste, fantastique et onirique, xix^e siècle.
– Flaubert : les romans réalistes, xix^e siècle.
– Desnos : la poésie surréaliste, xx^e siècle.

2. La science humaine qui a considérablement influé sur les arts du xx^e siècle jusqu'à aujourd'hui est la psychanalyse, car elle a explicité certaines sources de l'« inspiration » artistique, à savoir la force créatrice de l'inconscient qui se révèle par les rêves, les lapsus, etc., et qui ont renouvelé l'imaginaire des artistes.

3. Dans la seconde moitié du xix^e siècle, le désir de réalisme a été en partie provoqué

par la chute du culte napoléonien. L'héroïsme lié à la conquête militaire n'est plus de mise. On se tourne vers d'autres formes de conquêtes, celles liées à l'argent et à la mainmise sur une économie en pleine expansion par une bourgeoisie composée non plus de notables cultivés mais d'affairistes parfois peu scrupuleux et soutenus par un pouvoir politique corrompu.

Le courant romanesque de l'anticipation naît des découvertes scientifiques et techniques qui se multiplient à la fin du siècle. Toutefois, ce scientisme triomphant est contesté par deux autres courants à la fois littéraires et picturaux, le symbolisme et le fantastique, qui privilégient des thématiques liées à l'irrationnel, à la folie, à des phénomènes dits occultes, qui ne peuvent s'expliquer rationnellement.

Quant au surréalisme, il naît après la Première Guerre mondiale pour dénoncer les horreurs engendrées par la « raison raisonnée » des hommes, le conformisme social, politique et religieux. Il s'agit de faire table rase du passé et de chercher d'autres sources pour la création artistique : les productions de l'inconscient.

Enfin, la science-fiction rend compte très négativement, dès les années 1930, des totalitarismes montants : le nazisme et le stalinisme. Elle critique avec virulence les découvertes scientifiques et techniques du xx^e siècle qui ont engendré un cataclysme nucléaire, une forme de déshumanisation dans les rapports sociaux et continuent de faire courir des risques d'ordre écologique à la planète. C'est pourquoi les contes imaginaires utopiques du siècle des Lumières se sont transformés, au xx^e siècle, en contre-utopies.

Activités

1. – La citation 1 appartient au courant littéraire du réalisme car la situation présentée renvoie au monde réel. Elle fait référence à un jeune homme qui accepte d'épouser, donc de donner son nom, à une jeune fille enceinte. En échange de son identité,

la famille de la jeune femme lui donnera une « situation », c'est-à-dire le moyen de gagner sa vie. On est donc bien dans un univers réaliste et non pas « romantique », au sens courant du terme. Les sentiments ont cédé le pas aux transactions financières, l'argent s'est substitué à l'amour... Un détail d'ordre descriptif comme le « pantalon crotté par la boue de Paris », l'allusion à la misère du jeune homme ainsi que la formule devenue célèbre « donnant, donnant » induisent la naissance d'un nouveau type de héros romanesque : l'arriviste (voir le manuel Foucher de seconde professionnelle, p. 118).

– La citation 2 évoque une atmosphère fantastique car l'événement raconté est irrationnel, surnaturel. Le héros de la nouvelle de Maupassant, *Le Horla*, se trouve face à une glace dans laquelle il ne voit pas son reflet.

– La citation 3 est extraite, comme la source l'indique, du *Manifeste du surréalisme* rédigé en 1924 par André Breton, le chef de file de ce courant artistique dont les influences perdurent encore aujourd'hui. L'écrivain y fait référence au rêve, qui est l'un des leviers fondamentaux de la création surréaliste.

– La citation 4 provient du célèbre roman d'Aldous Huxley, *Le Meilleur des mondes*, dont une étude est présentée dans le manuel Foucher Première professionnelle (p. 192-201). Il s'agit bien d'une citation qui fait référence au courant romanesque de la science-fiction puisqu'elle évoque une reproduction génétique de clones humains. Le jugement ironique et critique du narrateur se laisse deviner par l'antiphrase « Le progrès... », annoncée par le titre même de l'œuvre, *Le Meilleur des mondes*, plagiant la célèbre formule du conte philosophique de Voltaire, *Candide*.

2. Le texte est extrait du roman (*genre littéraire*) d'Émile Zola, *Thérèse Raquin*, paru en 1867 (*source*). C'est la description (*type de texte*) d'un quartier populaire parisien du XIX^e siècle (*thème*) par un narrateur

« effacé » (*énonciation*), qui documente (*visée*) avec réalisme (*courant littéraire*) le lecteur sur la diversité quasi « sociologique » de ses habitants et la variété de leurs activités (*message*).

3. Le tableau de René Magritte, *La Traversée difficile*, évoque le courant pictural du surréalisme. Écrit d'invention. Pas de corrigé.

LES GENRES NARRATIFS ET POÉTIQUES MANUEL P. 184-185

Éléments de correction

Questions

1. L'intrigue d'une histoire vraie raconte des événements qui se sont réellement passés. Elle met en scène des personnes, et non des personnages, qui ont vraiment existé dans des lieux authentiques et à une époque historiquement datée. Le récit est donc réel. Les biographies et les autobiographies relèvent de ce genre d'histoire.

L'intrigue d'une histoire vraisemblable, même si elle peut évoquer des événements vrais, s'appuie essentiellement sur des événements qui auraient pu arriver mais qui ont été inventés par l'auteur. Elle met en scène des personnages également imaginés par le romancier, même s'il peut aussi être fait allusion à des personnalités réelles. En revanche, les lieux sont authentiques et l'époque historiquement datée. Le récit est donc réaliste.

Une biographie raconte la vie intime et publique d'une personnalité, l'autobiographie raconte la vie de son auteur. Toutes deux relatent des histoires vraies.

2. Le narrateur d'un récit objectif essaie de rapporter des faits, de décrire des lieux ou des personnages sans émettre de juge-

ments personnels. En revanche, dans un récit subjectif, il intègre des commentaires qui expriment son propre point de vue. Ces deux types de récit n'ont pas les mêmes visées : un récit objectif cherche à documenter, alors qu'un récit subjectif vise plutôt à persuader et à convaincre le lecteur, à influencer son opinion.

3. Les œuvres de la modernité poétique s'opposent aux poèmes à forme fixe, comme l'ode et le sonnet, car elles ne respectent pas les règles d'écriture strictes, qui peuvent varier, du reste, d'une forme à une autre. Par exemple, le nombre de strophes n'est pas imposé, le mètre des vers peut être irrégulier, des rimes ne concluent pas systématiquement chaque vers. L'expression paraît donc plus libre mais cette apparente liberté résulte en fait de bien des contraintes car, comme dans la poésie « codifiée », l'émotion poétique naît de la musicalité du texte, de l'originalité des images et de la singularité des registres.

Activités

1. a et b. – L'incipit 1 est celui d'un conte (*genre littéraire*) merveilleux (*registre*) du XVIII^e siècle, comme le laisse supposer la formule introductive de ce genre de récit : « Il était une fois... ». Ce début d'histoire est raconté par un narrateur effacé (*énonciation*), qui adopte un point de vue omniscient, comme tous les conteurs de ce genre de récit.

– L'incipit 2 est celui d'un roman (*genre littéraire*) réaliste (*registre*) de la fin du XIX^e siècle. Ce début d'histoire est raconté par un narrateur effacé (*énonciation*), qui adopte un point de vue omniscient.

– L'incipit 3 est celui d'un conte (*genre littéraire*) fantastique (*registre*) de la fin du XIX^e siècle. Ce début d'histoire représente le monologue du personnage principal (*type de discours rapporté*), énoncé au style direct (*modalité du discours rapporté*).

2. a. Le poème de Jacques Prévert est moderne car il est non ponctué et le mètre des vers est irrégulier. Les vers sont cependant rimés comme dans les chansons.

b. Le poète actualise le conte de Charles Perrault, « Barbe bleue ».

c. Le registre de ce poème est à la fois lyrique et satirique. En effet, Barbe bleue exprime des sentiments amoureux (*registre lyrique*), mais le poète détourne avec humour le conte puisqu'il attribue au héros du conte un sentiment de culpabilité : « [...] Et que j'ai enfermée / Tendrement cruellement / Au plus secret de mon désir / Au plus profond de mon tourment. »

3. a. Le tableau suggère une autobiographie puisqu'il s'agit, comme le titre de la toile l'indique, d'un *Autoportrait*.

b. Le peintre s'est mis en abyme, reproduisant plusieurs fois son image dans un cadre qui se répète à l'infini. Cette image, à mesure qu'on « s'enfonce » dans la « profondeur » du tableau, devient cependant de plus en plus floue. En « se reproduisant » ainsi – aux deux sens du terme –, le peintre affirme peut-être que, durant la vie, même si le temps estompe certains souvenirs, quand on atteint l'âge adulte, on n'est probablement que la répétition infinie de soi-même, de sa naissance jusqu'à sa mort. De plus, l'artiste montre aussi que l'on n'est pas « un » mais « multiple » puisque notre histoire intime est l'héritage de diverses influences.

@ En plus!

Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), est disponible, à propos du tableau *Autoportrait* de Sir William Orpen, une fiche d'analyse photocopiable et/ou projetable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran, pour approfondir un peu plus l'analyse de cette œuvre.

LES GENRES DRAMATIQUES ET ARGUMENTATIFS MANUEL P. 186-187

Éléments de correction

Questions

1. Il est possible de répondre à cette question sous la forme d'un tableau comme ci-dessous.

2. – Le dialogue : échanges directs entre au moins deux personnages sur scène. Il est composé de tirades et/ou de répliques.

– La réplique : paroles brèves d'un des personnages, énoncées au discours direct et adressée aux autres personnages présents sur la scène.

– La tirade : longue réplique.

– Le monologue : tirade d'un personnage seul sur scène, ou à part, exprimant à voix haute des pensées intimes.

– L'aparté : très courte remarque d'un personnage, adressée à soi-même et au public.

Le texte de théâtre comporte aussi des indications scéniques : les didascalies initiales précèdent la scène et donnent souvent des informations sur le décor, les éclairages, les costumes. Les didascalies qui suivent le nom du personnage ou qui sont intégrées dans les paroles renseignent souvent sur les mimiques, la posture, le jeu et les déplacements des comédiens.

3. – Thème : le sujet de l'argumentation.

– Thèse : l'opinion réfutée ou défendue.

– Argumentaire : l'ensemble des arguments et leur articulation.

– Réfuter : contredire une thèse, des arguments, s'y opposer.

– Délibérer : confronter deux thèses opposées et leurs arguments avant de formuler son propre avis.

– Procédé rhétorique : procédé stylistique ayant pour but de renforcer, de souligner la force de l'argumentation : apos-

Genre, siècle, auteurs	Origine	Personnages	Intrigue et époque représentée	Dénouement	Visées
<u>Tragédie</u> XVII ^e siècle, Racine et Corneille (XVIII ^e siècle, Voltaire)	Tragédies de l'Antiquité (Sophocle, Euripide)	Des nobles et des princes, des demi-dieux, des dieux de la mythologie	– Des crises politiques auxquelles se mêlent des dilemmes moraux – L'Antiquité	Malheureux : mort d'un ou plusieurs protagonistes	Contrôler et dépasser ses passions, (la <i>catharsis</i>)
<u>Comédie</u> XVII ^e siècle, Molière XVIII ^e siècle, Beaumarchais	Farces de l'Antiquité et du Moyen Âge, <i>commedia dell'arte</i> (Italie)	Des nobles, des bourgeois et des gens du peuple	– En lien avec les problèmes de la vie « ordinaire » : mariages, tromperies, maladies, argent, éducation... – Contemporaine de l'auteur et des spectateurs	Heureux et moral	Plaire et instruire
<u>Drame</u> XIX ^e siècle, Hugo	Tragédie + comédie	Des princes et des gens du peuple	– Des crises historico-politiques auxquelles se mêlent des dilemmes sentimentaux – Renaissance, XVII ^e siècle	Malheureux : mort d'un protagoniste	Mêler le beau et le laid, plaire et instruire

trophe, reprise anaphorique, répétition, parallélisme de construction, gradation, images poétiques (comparaison, métaphore, personnification), recours au symbole et à l'allégorie.

– Conviction : idée à laquelle on croit et qu'on défend. À distinguer de la « certitude » : les convictions relèvent de l'opinion alors que les certitudes se fondent sur des données scientifiques incontestables.

– Éloquence : art de bien écrire et de bien dire un discours, de s'exprimer avec beaucoup de conviction.

Activités

1. a. C'est une tirade, puisque Ruy Blas s'adresse longuement aux Grands d'Espagne.

b. La mise en scène est fidèle au texte de la pièce : Ruy Blas est face aux personnages. Certes, il « ne croise pas les bras » mais et il les « regarde en face ». Son « Bon appétit, messieurs » évoque implicitement des personnages attablés, ce qui est le cas. Les costumes sont aussi fidèles à l'époque de la pièce.

c. Ruy Blas est tout d'abord ironique lorsqu'il prononce l'antiphrase suivante : « Ô ministres intègres ! / Conseillers vertueux ! » Il devient ensuite plus agressif et son ton se fait davantage polémique : « [...] serviteurs qui pillent la maison ! / Donc vous n'avez pas honte... »

d. Cette tirade est un discours argumentatif puisqu'on y retrouve plusieurs caractéristiques de ce genre d'écrit oralisé :

– son sujet : politique. Il s'agit en effet de l'avenir du royaume d'Espagne ;

– ses registres : ironique et polémique ;

– l'énonciation et la situation de communication : un « je », Ruy Blas, s'adresse directement et oralement à un « public » sur scène et dans la salle ;

– des procédés rhétoriques : l'apostrophe (« Ô ministres intègres... »), les répétitions des marques de la deuxième personne du pluriel (« votre façon », « vous... »), le mode impératif (« Soyez... »), les antiphrases ironiques (voir ci-dessus), la reprise anaphorique de la structure syntaxique (« Donc, vous n'avez pas... »), la métaphore (« Soyez flétris... ») et l'injure (« Fossoyeurs... ») ;

– la visée : persuader et convaincre les grands d'Espagne de modifier leur comportement, montrer au public les qualités d'homme d'État de Ruy Blas, pourtant homme du peuple et domestique au début de la pièce.

2. a. Ce texte est un essai.

b. Dans cet extrait, qui a pour thème l'indignation, l'auteur soutient la thèse suivante : l'indignation est un devoir. La thèse réfutée est : « La pire des attitudes est l'indifférence. » Le connecteur d'opposition qui annonce la thèse soutenue est « mais ».

c. Le passage qui précède représente dans l'argumentation de Stéphane Hessel une concession introduite par la tournure verbale « C'est vrai », à valeur concessive. En effet, il feint d'admettre que « les raisons de s'indigner peuvent paraître aujourd'hui moins nettes ou le monde trop complexe ».

d. Le titre même de l'essai, *Indignez-vous !*, par la signification de ce verbe ainsi que l'emploi du mode impératif et du point d'exclamation, suggère un ouvrage polémique alors que la tonalité d'ensemble est plutôt mesurée. En effet, cet ancien résistant ne se lance pas dans l'invective. Il semble constater plutôt que dénoncer, à la manière d'un philosophe, d'un anthropologue ou d'un sociologue. C'est pour cela, du reste, que son ouvrage a eu un retentissement international.

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

COMMENTAIRES

Les séances qui composent la partie « Repères méthodologiques », c'est-à-dire les parties « Méthode examen » et « Épreuve de contrôle », visent à entraîner les candidats aux deux types d'épreuves auxquelles ils pourront être confrontés à la fin de la classe de Terminale professionnelle : l'examen du baccalauréat professionnel en français pour tous, et l'épreuve dite « de contrôle » pour certains, que nous espérons peu nombreux.

Dans l'ensemble du manuel, six sujets type baccalauréat professionnel sont proposés en évaluation de fin de séquence, mais il nous a paru également nécessaire d'entraîner méthodiquement les candidats à ces deux épreuves, en décomposant les connaissances et capacités sollicitées dans les consignes de lecture et d'écriture. C'est pourquoi les titres des séances de ces « Repères méthodologiques » correspondent aux compétences qui devront être maîtrisées pour réussir l'examen.

De même, les supports retenus ont des liens thématiques avec les objets d'étude du programme puisque ceux-ci seront systématiquement cités au début du sujet d'examen de l'écrit.

Enfin, certaines séances sont enrichies par des exercices d'entraînement accompagnés de grilles d'autoévaluation pour permettre aux candidats d'apprécier personnellement leurs propres prestations.

Ces séances peuvent être exploitées par l'enseignant en cours pour caractériser les épreuves du baccalauréat professionnel en français, ou durant les heures réservées à l'accompagnement personnalisé. Les élèves pourront également les utiliser en totale autonomie pour leurs révisions.

MÉTHODE EXAMEN

ANALYSER L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS MANUEL P. 188-189

Éléments de correction

Le corpus de l'épreuve

1. Le corpus est composé de trois éléments : deux textes et un document iconographique.

2. Ces éléments ont un lien avec l'objet cité puisqu'ils renvoient à la thématique de l'identité.

3. Les textes sont des extraits d'autobiographies. Le premier est rédigé à la première personne et le narrateur a pour projet de raconter des « souvenirs d'enfance ». Le second texte est plus original dans sa narration puisqu'il se présente sous la forme d'un dialogue fictif entre l'auteur et son double qui échangent sur la nécessité ou non de raconter son enfance.

4. L'image a un lien avec les deux textes puisqu'elle présente le portrait, sous la forme d'un puzzle, d'un des deux auteurs : Georges Perec. Les pièces détachées du puzzle induisent la difficulté de se raconter, comme l'exprime l'écrivain dans l'extrait de *W ou le souvenir d'enfance*.

5. Le corpus de textes pour l'épreuve peut être composé de trois supports au maximum : dans ce cas précis, de deux textes et d'une image, mais cette composition n'est pas systématique (voir la définition de l'épreuve, p. 189).

L'ensemble du sujet

1. Le sujet est composé de deux parties : une première partie « Compétences de lecture » et une seconde partie « Compétences d'écriture ».

2. Les consignes sont effectivement conçues de manière progressive. La première question porte essentiellement sur une présentation et une confrontation : il s'agit de citer les sources des textes et de trouver le thème commun aux supports. Les deuxième et troisième questions sont plus difficiles puisqu'elles relèvent d'une analyse et d'une interprétation, conformément à l'intertitre. Enfin, après avoir étudié les documents, le candidat doit écrire une argumentation mobilisant à la fois les conclusions tirées de l'analyse des textes et les connaissances acquises durant sa formation, voire, éventuellement, au cours de son parcours personnel. Aux compétences de lecture sont donc associées d'autres compétences d'écriture, ce qui complexifie encore la tâche demandée.

3. Il est donc important de suivre l'ordre des questions pour y répondre.

Les consignes de lecture

4. 5. et 6. Il serait possible de traiter les trois questions ensemble en faisant compléter aux élèves le tableau page suivante.

La consigne d'écriture

7. Il existe un lien entre l'objet d'étude, le corpus et le sujet d'écriture puisqu'une réflexion sur les origines de son « identité » est évoquée.

8. Le thème de l'argumentation porte sur les souvenirs d'enfance ; les thèses à réfuter et/ou à soutenir portent sur la nécessité ou non de raconter son passé.

9. L'opinion défendue peut être illustrée par différents types d'exemples :

- les « textes » du corpus ;
- des « lectures ou des films ». À ce sujet, les élèves pourraient citer, si cela a effectivement été étudié en classe, des écrits autobiographiques influencés par la

Numéros des questions	Mots-clés	Connaissances explicites ou implicites sollicitées	Activités demandées
Question 1	« Présentez » « corpus » « Expliquez » « relations qui les unissent »	→ corpus → thème commun	→ présentation en donnant les sources des éléments du corpus → mise en relation en trouvant des points de comparaison (ressemblance ou différence) → interprétation en exprimant le thème commun
Question 2	« expliqué le second sens du mot <i>histoire</i> » « montrez en quoi la métaphore » « rapport de Georges Perec à son passé et le titre de l'ouvrage »	→ polysémie du mot « histoire » → « métaphore » → titre d'un livre et hypothèses de lecture	→ analyse en donnant le sens du mot, en expliquant la figure de style → interprétation en faisant apparaître les liens avec la vie de l'auteur et le titre de son autobiographie
Question 3	« caractérisez et justifiez l'effet visuel... portrait » « expliquez... ponctuation... même impression »	→ « effet visuel » → « portrait » → « ponctuation » → « impression »	→ présentation en caractérisant l'effet visuel, en identifiant les marques de ponctuation → mise en relation en comparant l'effet visuel et l'effet d'écriture → interprétation en justifiant leur emploi

psychanalyse (par exemple, *Lambeaux* de Charles Juliet, p. 70 du manuel de Terminale).

– le « parcours » personnel du candidat.

On pourra insister sur le fait qu'il est important de diversifier les types d'exemples pour respecter le nombre de lignes demandé, à savoir « une quarantaine de lignes ».

PRÉSENTER LES ÉLÉMENTS D'UN CORPUS ET LEURS RELATIONS

MANUEL P. 190-191

Éléments de correction

Les éléments du corpus

1. 2. 3. et 4.

Il est possible de répondre aux quatre premières questions sous la forme d'un tableau (voir page suivante).

5. L'image entretient donc un lien thématique (la guerre) et argumentatif (discursif) avec les deux textes (dénoncer les horreurs de la guerre).

6. Le corpus a un lien avec l'objet d'étude puisqu'il témoigne du rapport conflictuel des hommes avec un événement majeur du ^{xx}e siècle – la guerre de 1914-1918 –, et plus généralement avec toutes les guerres qui ont tristement « rythmé » le déroulement du siècle.

La consigne

1. Dans les formulations des consignes, on peut interpréter le verbe « présenter » de deux manières :

- soit il induira qu'il faut citer les sources des textes, à condition que celles-ci ne soient pas trop longues;
- soit il inclura aussi l'expression des points de comparaison.

2. Dans la consigne du manuel, la nature des relations entre les éléments du corpus n'est pas précisée, ce qui ne sera pas toujours le cas.

Éléments	Nature et genre	Contexte de production	Thème	Thèse et visée
A	Texte, discours oratoire	Avant la déclaration de la Première Guerre mondiale : le 25 juillet 1914	L'entrée dans la Première Guerre mondiale	<ul style="list-style-type: none"> – « Le maintien de la paix et le salut de la civilisation » – Empêcher, par le rassemblement du « prolétariat », « l'horrible cauchemar » que représente la guerre
B	Texte, extrait de roman	Pendant la Première Guerre mondiale : en 1916 (un tournant dans la Grande Guerre, de l'enthousiasme au défaitisme)	Combattre pendant la guerre	<ul style="list-style-type: none"> – « Le geste de tuerie... est quelquefois nécessaire mais toujours ignoble » – « ... qu'on ne me parle pas de la vertu militaire » Dénoncer la « boucherie » de la Première Guerre mondiale et plus généralement de toutes les guerres
C	Tableau expressionniste, « scène » de rue	Après la Première Guerre mondiale, chez les « vaincus », en 1920	Les conséquences de la guerre	<ul style="list-style-type: none"> – La guerre détruit physiquement les hommes Dénoncer la « boucherie » de la Première Guerre mondiale et plus généralement de toutes les guerres

La réponse

3. La réponse présente trois paragraphes. Ils peuvent être aisément distingués par des retours à la ligne et des retraits.

4. Le premier paragraphe est consacré à la présentation des sources, le deuxième au lien historique qui unit les éléments du corpus, le troisième à « leur thème commun et leur visée ».

5. Les expressions qui lient logiquement les paragraphes entre eux sont les suivantes (il serait d'ailleurs utile de les mémoriser) :

- pour l'introduction de la réponse : « Le corpus, en relation avec... » ;
- pour le « corps de la réponse » : « Le premier lien... », « Les deux autres liens ».

Ainsi, outre la présentation visuelle de la réponse, apparaissent sa cohérence logique et sa cohésion textuelle.

6. La réponse traite bien la question posée. En effet, les éléments du corpus ainsi que « les liens qui les unissent » sont présentés.

PRÉSENTER LES ÉLÉMENTS D'UN CORPUS ET LEURS RELATIONS ENTRAÎNEMENTS MANUEL P. 192-193

Éléments de correction

Entraînement 1. Confrontation

a. Le candidat doit « présenter » les éléments du corpus, c'est-à-dire qu'il doit citer le plus précisément possible la nature des documents, leur genre et leurs sources. Il doit aussi « montrer en quelques phrases sur quoi se fonde leur unité », c'est-à-dire formuler les points de comparaison.

b. C'est le second exemple de réponse qui semble le plus juste car on y retrouve les informations soulignées ci-dessus.

c. Quelques procédés d'écriture exploités dans le second exemple :

- lexique spécialisé : *corpus*, *objet d'étude* (référence à la formulation du sujet); *scène de théâtre*, *comédie* (référence au genre littéraire); *parodie*, *registre comique*, *exagération* (référence à l'unité du corpus);
- la citation de l'objet d'étude entre guillemets : « La parole en spectacle » ;

- la mention des sources : identité des auteurs, titre de la pièce parodiée;
- la construction de la réponse : « Les deux scènes... théâtre » (introduction : objet + genre littéraire); « Le premier... Quant au second passage » (cohésion et cohérence logique).

Entraînement 2. En autonomie!

Travail personnel des élèves. Pas de corrigé type.

@ En plus!

Sur le site des éditions Foucher (www.foucherlettreshistoire.com), est disponible, à propos de la statuette Loango, une fiche d'analyse photocopiable et/ou projetable que les élèves pourront compléter, individuellement ou en groupes, sur papier ou sur écran.

ANALYSER ET INTERPRÉTER DES EFFETS D'ÉCRITURE MANUEL P. 194-195

Éléments de correction

Les effets d'écriture

1. La figure de style utilisée dans le titre de l'ouvrage est une personnification : à un espace géographique, « les tropiques », est attribué un sentiment humain : la tristesse. Ce titre et la photographie de la première de couverture ont pour objectif d'alerter le lecteur sur les risques encourus par les peuples de ces territoires.

2. On laissera les élèves exprimer leurs premières hypothèses d'interprétation en leur demandant, pour chaque proposition, de la justifier par une ou plusieurs citations du texte. Ces propositions seront notées

par le professeur au tableau puis réexploitées en fin de séance.

3. Claude Lévi-Strauss a utilisé ces effets d'écriture pour interpeller le lecteur sur les dangers que court la planète et tenter de provoquer une prise de conscience des pays occidentaux.

La consigne

1. Deux verbes sont employés : « ressembler » et « interpréter ». Il s'agit donc, dans un premier temps, de relever des procédés d'écriture qui montrent que le texte ressemble à un réquisitoire oratoire. Dans un second temps, il faut donner du sens à l'analyse des effets d'écriture employés.

2. Les faits de langue à étudier sont : « pronoms personnels, vocabulaire, construction des phrases... ». On fera remarquer aux élèves la présence des points de suspension qui suggèrent que d'autres effets d'écriture peuvent aussi être étudiés.

3. Il s'agit de donner du sens à l'analyse stylistique du texte : « Interprétez ces procédés. »

La réponse

4. et 5. La réponse présente cinq paragraphes :

- une introduction : la définition d'un réquisitoire;
- l'étude de la construction de la phrase (l'apostrophe) et des pronoms personnels dans le premier paragraphe : identification, analyse, interprétation partielle;
- l'étude du vocabulaire (opposition mélioratif/péjoratif) et des images poétiques (métaphore, personnification) : identification, analyse, interprétation partielle;
- l'étude de la phrase de clôture de l'extrait et l'interprétation partielle;
- l'interprétation globale des procédés.

L'étude des effets d'écriture suit la linéarité du texte. Deux expressions le montrent : « tout d'abord », et « final ». Chaque paragraphe traite un thème précis.

6. Quelques procédés utilisés pour les citations :

a. pour encadrer systématiquement toutes les citations : des guillemets ;

b. pour les insérer dans des phrases : des parenthèses, ou des périphrases verbales (« En témoignent les expressions suivantes : ... ») – l'énumération des citations est alors précédée, comme pour toute liste, de deux points.

Le signe [...] montre que la citation est tronquée, c'est-à-dire amputée de quelques mots.

7. La réponse correspond précisément à la consigne puisque les effets d'écriture du texte cités dans la question sont analysés et interprétés.

ANALYSER ET INTERPRÉTER DES EFFETS D'ÉCRITURE ENTRAÎNEMENTS MANUEL P. 196-197

Éléments de correction

Entraînement 1. Groupement

a. Les relations entre les éléments du corpus sont :

- d'ordre biographique : les trois textes ont pour auteur Jean Tardieu ;
- d'ordre générique : ce sont des poèmes ;
- d'ordre thématique : ces poèmes expriment implicitement ou explicitement le rapport de Jean Tardieu au monde.

b. Les procédés d'écriture qui font effet sont listés dans le tableau page suivante.

c. Ces procédés d'écriture produisent des effets de musicalité (anaphores, répétitions, parallélismes de construction). Certaines images montrent une nature qui s'anime ou au contraire qui meurt.

d. Le poète Jean Tardieu suggère que l'être humain n'a pas sa place dans le monde qui l'entoure. Le dernier vers du poème « Nature » est significatif (« – mais l'homme, – absent, absent, absent »). Cet être humain auquel s'identifie le poète dans deux des trois textes (puisque'il s'y exprime à la première personne), semble attendre, mais sans savoir quoi. En effet, dans chaque poème, le thème de l'attente apparaît explicitement, comme en témoignent les citations suivantes : « Tout cela fait une foule qui attend » (poème A) ; « je demeure je demeure » (poème B) ; « j'attends des siècles » (poème C). C'est en fait l'univers de la mort qui est évoqué implicitement : « une foule qui attend » (poème A), « Puits de ténèbres » (poème C) ; ou explicitement : « je meurs » (poème B), « sur ce tombeau » (poème C). Cet univers est évoqué sur un ton quasi épique (poèmes A et C), ou humoristique (poème B). Par le regard désemparé que porte Jean Tardieu sur un monde dérisoire qu'il tourne en dérision, le poète, comme Albert Camus, Samuel Beckett ou Eugène Ionesco, exprime l'absurdité de la condition humaine.

Entraînement 2. En autonomie !

Travail personnel des élèves. Pas de corrigé type.

CONFRONTER ET CONSTRUIRE DES SUJETS D'ARGUMENTATION MANUEL P. 198-199

Éléments de correction

Les sujets d'argumentation

1. Sujet A : « dans une argumentation » : produire un texte qui vise à convaincre et persuader.

Procédés	Poème A	Poème B	Poème C
<i>Énonciation</i>	Énonciateur « effacé »	Énonciateur présent	Énonciateur présent
<i>Champs lexicaux</i>	« Nature » (titre du poème) : – « oiseau », – « nuage », – « rocher », – « roseau », – « arbres ».		Absence de couleur : – « ténèbres », – « sans éclat », – « ombre », – « tombeau ». Absence de son : – « sourde », – « battement faible », – « se tait », – « rien ne résonne ». Absence de vie, mort, immobilité : – « puits des ténèbres », – « rien ni personne », – « ombre lourde », – « j'attends des siècles », – « sur ce tombeau », – « nul regard », – « nulle vérité ».
<i>Jeux sur les mots</i>		Faux dérivés avec la préfixation en « de ». Il ne s'agit pas de mots de la même famille : « je pense/je dépense » ; « je vis/je dévie » ; « je meurs/je demeure ».	
<i>Images poétiques</i>	– Personnification (« c'est un nuage qui parle en rêvant ») – Comparaison (« comme des gens et des gens »)		– Métaphore (« Puits de ténèbres ») – Personnification (« fontaine sourde », « l'espace bouge »)
<i>Procédés syntaxiques</i>	– Anaphores (« C'est un... ») – Parallélisme de construction (« C'est un oiseau qui... c'est un nuage qui... ») – Répétitions (« absent, absent, absent »)	– Anaphore (« À mesure que ») – Répétitions (« j'oublie, j'oublie ») – Parallélisme de construction (« À mesure que je vois / j'oublie j'oublie » ; « À mesure que je pense / je dépense je dépense »)	– Anaphore et parallélisme de construction (« rien ne résonne / rien n'apparaît ») – Répétitions (« rien ne », « rien ni » ; « nul/nulle »)
<i>Ponctuation</i>	– Globalement, absence de ponctuation – Tirets pour une mise en relief (« – mais l'homme – ») – Points de suspension à la fin du poème	– Globalement, absence de ponctuation – Deux phrases exclamatives	– Globalement, absence de ponctuation, excepté le point final qui clôt le poème

Sujet B : «vous argumentez et illustrez votre opinion», «exemples» : défendre son avis en s'appuyant sur des idées et des faits concrets.

Sujet C : «point de vue», «en argumentant votre thèse», «exemples» : exprimer son opinion en la soutenant à l'aide d'arguments et de faits concrets.

2. et 3.

Voir tableau ci dessous.

Le plan

1. Le plan est composé de trois parties (l'introduction, le développement et la conclusion). Le développement est composé de trois sous-parties.

2. La démarche d'argumentation mise en œuvre est une délibération.

3. Le premier connecteur («certes») a une valeur de concession. Il introduit la thèse que l'auteur de l'argumentation semble admettre pendant un temps. Le deuxième connecteur («cependant») a au contraire une valeur d'opposition : l'argumentateur

réfute la thèse précédemment développée et avance une thèse opposée. Le troisième connecteur («C'est pourquoi») a, quant à lui, une valeur explicative : après avoir confronté deux thèses adverses, l'auteur de l'argumentation justifie sa propre thèse. C'est la caractéristique d'une délibération.

4. Les arguments peuvent être :

- d'autorité : « selon les psychanalystes... » ;
- de valeur : « chaque individu est aussi responsable de son avenir » ;
- d'expérience : « il faut savoir transformer les expériences parfois douloureuses de son enfance en force... ».

Les exemples sont : «ses amis, l'école, le travail».

5. Le plan proposé correspond bien au sujet d'écriture car on retrouve les réponses aux questions posées.

6. Le plan est nécessaire car il permet d'organiser logiquement sa pensée, de chercher des arguments et des exemples.

Sujets	Thèmes	Question(s) posée(s)	Exemples à exploiter	Thèses à débattre
A	Le passé	– « Les expériences vécues dans l'enfance orientent-elles définitivement les comportements des adolescents puis des adultes ? » – « Le passé que l'on porte en soi, lorsqu'il est douloureux, peut-il finalement être maîtrisé et surmonté ? »	Textes du corpus, lectures, films, « votre propre parcours »	La nécessité ou non de raconter son histoire
B	Le rapport de l'homme au monde	« Considérez-vous que les femmes et les hommes peuvent peser, par leurs actions individuelles ou collectives, sur le destin du monde ? »	« des exemples pris dans l'Histoire passée ou récente » ; des « œuvres littéraires ou cinématographiques » ; « vos connaissances et expériences personnelles »	L'influence ou non des actions humaines sur la marche du monde
C	Le rire sur un sujet grave	« Pensez-vous que, pour traiter d'un sujet grave, il faut plutôt faire rire que susciter la compassion ou la colère ? »	« exemples d'émissions de télévision » ; « œuvres cinématographiques, littéraires ou musicales »	Le traitement d'un sujet grave par le rire, la compassion ou la colère

CONSTRUIRE UN SUJET D'ARGUMENTATION ENTRAÎNEMENTS MANUEL P. 200-201

Éléments de correction

Entraînement 1. Analyse du sujet

b. Les termes qui montrent que le sujet porte sur une argumentation sont : « développement argumenté », « en étayant votre thèse ».

c. Le sujet a *un lien* avec l'objet d'étude « Au xx^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts », puisqu'il s'appuie sur un texte littéraire dont le *thème* porte sur les relations que l'on entretient avec les voyages. Il faudra opter pour l'une des deux *thèses* suivantes : soit soutenir que les voyages continuent d'offrir des « trésors », soit défendre l'opinion opposée. La *démarche d'argumentation* proposée est plutôt une *justification*, même s'il est aussi possible de défendre la thèse retenue sous la forme d'une *délibération*. La thèse sera *illustrée* par des « connaissances et expériences personnelles », ainsi que par des « souvenirs de lectures et de films ».

Entraînement 2. Recherche d'arguments et d'exemples

a. Thèse défendue : convaincre son lecteur que les voyages offrent encore des richesses. Démarche d'argumentation : la délibération.

b. et c. Arguments de concession : A et D. Arguments au service de la thèse soutenue : B (argument d'expérience), C (argument de valeur), D et E (arguments d'autorité), F (argument d'expérience), G (argument de valeur), H (argument d'expérience), I (argument de valeur).

d. Recherches personnelles des élèves. Pas de corrigé type.

Entraînement 3.

Construction du plan

a. Le plan correspond bien au sujet d'écriture car on retrouve la question posée, la thèse soutenue par des arguments de valeurs différentes et des exemples.

b. – « Certes, il est vrai que » : connecteurs de concession pour feindre d'adopter momentanément la thèse que l'on va réfuter.

– « Mais, cependant, toutefois » : connecteurs d'opposition qui réfutent la thèse précédemment exprimée et qui annoncent celle que l'on va défendre.

– « Pour exemple » : connecteur à valeur explicative qui annonce les illustrations des arguments.

c. Travail personnel de l'élève. Pas de corrigé type.

Entraînement 4. En autonomie !

a. – Lien avec l'objet d'étude « Identité et diversité » : dans le sujet, en effet, on demande à l'élève de réfléchir aux conditions de la « construction de son identité ».

– Le thème : les « racines » dans la construction identitaire d'un individu, l'influence des autres cultures.

– La thèse à défendre : choisir entre trois options, à savoir : pour construire son identité, il faut :

– connaître ses racines pour construire son identité. Justification (option 1) ;

– prouver que l'attachement à un lieu précis est un enfermement. Réfutation (option 2) ;

– connaître ses racines mais également s'imprégner d'autres cultures. Délibération (option 3).

b. c. et d. Travail personnel des élèves. Pas de corrigé type.

RÉDIGER UN SUJET D'ARGUMENTATION

MANUEL P. 202-203

L'extrait du corpus

1. Dans cet extrait, la narratrice affirme que le théâtre peut influencer sur la vie d'un individu : « Eh bien, moi, je me dresserais devant Papa, comme Antigone devant le roi... ».

Le sujet d'argumentation

2. Le texte et le sujet font référence à « la parole en spectacle » puisqu'il y est question de théâtre.

3. Le thème du devoir porte sur l'influence des personnages de théâtre sur une destinée.

4. Le candidat devra démontrer que des personnages de fiction peuvent effectivement influencer des destinées; ou, au contraire, démontrer la thèse opposée.

5. La démarche d'argumentation sollicitée est une justification.

6. Les exemples demandés sont de nature littéraire ou cinématographique. Les deux types d'exemples sont évidemment possibles.

Le barème

7. Les trois entrées de l'évaluation sont : a. l'argumentation; b. l'organisation; c. l'expression.

8. a. « thème et thèse... explicites », « arguments variés », « illustrés par des exemples, « longueur respectée » (40 lignes environ);

b. « présentation... plan », « cohérence... raisonnement »;

c. « syntaxe, orthographe correctes », « lexique approprié, précis ».

L'argumentation

1. La candidate soutient l'idée que des personnages de fiction peuvent influencer sur des choix de vie.

2. La candidate avance les arguments suivants :

– les héros de fiction peuvent incarner des pensées que l'on n'ose pas formuler, des actes et des désirs personnels. Arguments de valeur ou d'expérience.

– les héros de fiction peuvent être aussi des modèles. Argument d'expérience.

L'argumentation est bien une justification.

3. L'exemple cité fait référence à un film.

Le plan et l'écriture

4. La rédactrice s'exprime à la troisième personne lorsqu'elle généralise son propos (« on peut penser »); et à la première personne lorsqu'elle fait référence à une expérience personnelle (« Personnellement, je... »).

5. La présentation du devoir distingue bien l'introduction, le développement, et la conclusion. Le développement est lui-même décomposé en quatre sous-parties. Chaque paragraphe développe un thème :

a. une concession à la thèse adverse : les héros de fiction sont souvent idéalisés;

b. un argument en faveur de la thèse soutenue : les héros de fiction incarnent des pensées que l'on n'ose pas formuler, des actes et des désirs personnels;

c. un exemple : la référence au film *Éden à l'Ouest*;

d. un autre argument en faveur de la thèse soutenue : les héros de fiction peuvent être aussi des modèles.

6. Les connecteurs logiques sont les suivants : « certes » (concession), « pourtant » (opposition), « en outre » (addition). Ils sont employés avec justesse car ils montrent bien la progression du raisonnement.

7. Le vocabulaire employé est précis (« narratrice », « personnages de fiction », « histoires réalistes », « vraisemblables », etc.).

La rédactrice s'exprime aussi dans un registre courant voire soutenu : « incitée », « influencer », « compensent », « se heurte », « ténacité », etc.

L'évaluation

8. *Réflexion personnelle de l'élève. Pas de corrigé type. L'intérêt de cette question porte surtout sur la discussion qu'elle peut susciter et non pas sur la notation finale.*

RÉDIGER DES ÉCRITS D'ARGUMENTATION ENTRAÎNEMENTS MANUEL P. 204-205

Entraînement 1. De l'introduction à la conclusion d'une argumentation

a. La thèse réfutée. Elle s'oppose à la thèse que va défendre l'auteur. Elle est annoncée par « on a tort ». En effet, pour l'auteur de l'argument, la morale, justement, ne représente pas « une vie sans joie, empreintes de règles... ».

b. La thèse soutenue, par conséquent, s'oppose à cette idée et affirme au contraire que « la morale, aujourd'hui, serait plutôt un défi. Le défi d'une réussite personnelle et collective ».

c. Les questions annoncent ce qui va être débattu dans l'argumentation.

d. et e. À l'inverse de l'introduction, le type de phrase dans la conclusion est déclaratif. L'argumentateur répond aux questions posées dans l'introduction.

Entraînement 2. Les connecteurs logiques dans une argumentation

a. Le thème de ce texte est le racisme. La thèse défendue est qu'il faut combattre le comportement raciste.

b. – Or, sur un plan scientifique...

– En effet, les races humaines n'existent pas.

– Certes, il existe...

– Mais, il existe...

– En effet, un serpent...

– En revanche, un homme...

– Enfin, nous nous ressemblons...

– Par conséquent, la lutte contre le racisme...

c. L'emploi de ces connecteurs donne à l'argumentation une cohérence logique.

Entraînement 3. Du plan à la rédaction de l'argumentation

a. L'ordre des paragraphes est : C (introduction); B (concession); D, F, A et E (argumentaire); et G (conclusion).

b. et c. L'argumentation rédigée figure ci-dessous. Les expressions qui ont été modifiées sont entre parenthèses, et les modifications ou les ajouts qui ont été effectués sont en italique.

La télé réalité suscite bien des débats et controverses. Guide-t-elle utilement les *télespectateurs* (gens) dans leur vie quotidienne? Peut-elle, à certains égards, être nuisible?

Certes, les émissions de télé réalité permettent d'entrer dans l'intimité des foyers puisqu'*elles* (ils) se déroulent *dans des domiciles privés* (dans des lieux d'habitation). Chacun reconnaît *ainsi* son « chez soi ». Mais ce sont en fait des décors, parfois de studio, reconstitués pour le besoin de l'émission.

De plus, outre les décors, les candidats sont soigneusement sélectionnés. Ils ne sont *ni* « Monsieur Dupont », *ni* « Madame Durant » (ils ne sont pas simplement M. Dupont ou M^{me} Durant). *De fait* (ensuite), ils sont « costumés », maquillés comme des comédiens.

En outre, la télé réalité fabrique des « héros » qui, une fois l'émission terminée, redeviennent Monsieur ou Madame « Tout le Monde ». Certains des « personnages » de ces émissions peuvent même vivre très

mal le retour au monde réel. La télé-réalité peut *effectivement* (donc) s'avérer dange-reuse.

Par conséquent, je considère que la télé-réalité, justement, n'est pas la réalité!

Entraînement 4.

La maîtrise de la langue

a. et b.

- nous sommes *obligés* : accord grammatical du participe passé.
- *toutes* les conditions : accord grammatical du déterminant et du nom.
- de se *modifier* : confusion homonymique du participe passé et du verbe à l'infinitif.
- a *quadruplé* : confusion homonymique du participe passé et du verbe à l'infinitif, accord grammatical du participe passé.
- depuis *cent* ans : accord grammatical de l'adjectif et du nom.
- *va* encore : accord grammatical du sujet et du verbe.
- nous *conduit* : accord grammatical du sujet et du verbe, conjugaison.
- un suicide *collectif* : accord grammatical de l'adjectif et du nom.

- au rythme *actuel* : accord grammatical de l'adjectif et du nom.
- la terre *avait* accumulé : accord grammatical du sujet et du verbe.
- le temps *fini* du monde : confusion homonymique du participe passé et du verbe conjugué.
- *ce* constat : confusion homonymique du pronom réfléchi et du déterminant démonstratif.
- une nouvelle *façon* de vivre : erreur d'orthographe lexicale.
- les *uns* avec les autres : accord grammatical du déterminant et du nom.
- Le XVIII^e siècle *a* été : confusion homonymique du verbe et de la préposition.
- *dès* maintenant : confusion homonymique du déterminant et de la préposition.
- *ce* que sera : confusion homonymique du pronom réfléchi et du pronom relatif.
- la barbarie triomphante *ou* celui de l'« hommerie » : confusion homonymique du pronom relatif et de la conjonction de coordination.

ÉPREUVE DE CONTRÔLE

PRÉSENTER UN GROUPEMENT DE TEXTES MANUEL P. 206-207

La fiche

1. Les rubriques de la fiche reprennent les mots-clés du libellé du sujet.

2. Les intertitres numérotés représentent les parties de l'exposé; les débuts de phrases en italique, des commencements possibles; et les groupes nominaux, le thème à développer.

3. *Travail personnel de l'élève. Pas de corrigé type.*

L'exposé oral

4. Au moment de l'épreuve, le candidat ne pourra ni lire, ni parcourir la fiche puisqu'il doit se présenter devant l'interrogateur sans aucun document.

5. Pour l'exposé, il devra mémoriser les intertitres des parties et quelques informations importantes de chaque partie. Mais il ne faut pas apprendre par cœur l'intégralité de la fiche car l'oral doit paraître spontané.

6. *Prestation orale personnelle de l'élève. Pas de corrigé type.*

PARTICIPER À L'ENTRETIEN SUR LE GROUPEMENT MANUEL P. 208-209

Les questions de l'examineur

1. Il existe un lien entre l'exposé et les questions de l'examineur : ce dernier

se fonde, pour interroger le candidat, sur ce que celui-ci a dit. Voir par exemple la question 1 (« En présentant la biographie de Boris Vian, vous avez affirmé... »).

2. Les thèmes des questions posées sont les suivants :

- la biographie de Boris Vian et son goût pour le jazz;
- la cause de la mort de l'auteur;
- le courant artistique qui a influencé l'œuvre de Boris Vian et le genre romanesque auquel *L'Écume des jours* fait référence;
- le niveau de langue de la nouvelle « Les Fourmis » et les effets sur le lecteur;
- le registre de l'humour noir;
- la chanson engagée.

3. Presque toutes les questions se réfèrent à des connaissances : musicales (le jazz), historiques (la Seconde Guerre mondiale et la guerre d'Algérie), littéraires (le surréalisme et la science-fiction), ou encore linguistiques (les niveaux de langue).

4. Les questions posées ne se réfèrent pas uniquement aux œuvres du groupement comme le prouve, par exemple, la question sur le jazz. Une question fait aussi référence au programme de Première professionnelle.

5. – Des exemples de questions ouvertes : « Que pensez-vous personnellement du niveau de langue... »; « En quoi consiste ce type d'humour ? »; « En quoi la chanson *Le Déserteur* est-elle engagée ? »

– Des exemples de questions fermées : « Savez-vous précisément de quoi est mort Boris Vian ? »; « Avez-vous lu des œuvres de ce genre ? »

Le contenu des réponses

1. Les réponses correspondent aux questions. Pour exemple : « Pouvez-vous expli-

quer ce que représente le jazz...» → «Oui, je connais un peu le jazz.»

2. Sa réaction est appropriée car il avoue simplement qu'il ne sait pas plutôt que d'inventer une réponse qui risquerait d'être fausse.

La formulation des réponses

3. Voici des exemples de reprise :

– «Savez-vous précisément de quoi est mort Boris Vian?» → «Non, je ne sais pas de quoi il est mort.»

– «... quel autre genre de récit évoque aussi l'extrait que vous avez choisi?» → «L'extrait de *L'Écume des jours*, quand je l'ai lu, m'a fait penser à des récits de science-fiction.»

4. Le niveau de langue utilisé est courant. En effet, il faut éviter le registre familier dans ce type d'entretien.

5. Travail personnel de l'élève. Pas de corrigé type.

L'interactivité de l'entretien

6. On pourrait imaginer, suite aux réponses du candidat, les autres questions suivantes :

– réponse 1 → «Boris Vian aurait-il pu, selon vous, rencontrer Ray Charles?»;

– réponse 2 → «Savez-vous pourquoi Boris Vian n'était pas d'accord avec l'adaptation? Plus généralement, que pensez-vous des adaptations cinématographiques réalisées à partir de romans?»;

– réponse 4 → «Pourquoi adorez-vous lire ce genre d'histoires?»;

– réponse 6 → «Quel autre registre est plus fréquemment utilisé pour dénoncer les horreurs de la guerre?»

PRÉPARER L'EXPOSÉ SUR UNE ŒUVRE MANUEL P. 210-211

Un exemple de questionnaire pour l'exposé

Voir le corrigé du questionnaire dans le tableau ci-contre.

PRÉSENTER L'ŒUVRE ET PARTICIPER À L'ENTRETIEN MANUEL P. 212-213

Les éléments du corpus

1. L'exposé reprend globalement le plan et le contenu du questionnaire. En effet le candidat présente tout d'abord le livre et son auteur. Ensuite, il donne des informations d'ordre historique et géographique. Enfin, il résume l'intrigue, explicite les visées et exprime un jugement personnel.

2. La présentation de l'œuvre de Maryse Condé permet de bien comprendre le livre car le candidat donne des informations sur la vie de l'écrivain, les contextes historique et géographique du livre, son intrigue et les effets sur le lecteur.

Réponse personnelle de l'élève. Pas de corrigé type.

Les questions

1. «le titre de l'ouvrage» / «plus de joies ou plus de peines?» / «la Guadeloupe» / «la culture créole».

2. L'examineur n'a pas lu le livre («Dans le récit de Maryse Condé, que je n'ai pas lu»).

3. Les questions qui portent sur :

– une demande d'information : «... vous avez dit dans votre conclusion que ce livre vous avait fait découvrir la Guadeloupe.

<p>Présentation de l'auteur Identité : Maryse Condé Lieu de naissance : Guadeloupe. Pointe-à-Pitre Date de naissance : 1937 Profession : professeur et écrivain Reconnaissance internationale ? Oui Thématique de l'œuvre : les souvenirs d'enfance Présentation du livre Titre : <i>Le Cœur à rire et à pleurer</i> Sous-titre : <i>Souvenirs de mon enfance</i> Genre littéraire : récit autobiographique de filiation – Essai ? Non – Roman ? Non – Biographie ? Non – Autobiographie ? Oui – Récit de filiation ? Oui Date de publication : 1999 Présentation de l'histoire et de sa narration Contexte : – Au plan géographique : la Guadeloupe – Au plan historique : à l'époque de la colonisation Personnages principaux : Maryse Condé et sa mère</p>	<p>Intrigue : le récit de souvenirs d'enfance Écrit à la première personne : Oui Rétrospectivement : Oui Les liens avec l'objet d'étude Intitulé de l'objet : « Identité et diversité » Les liens avec les interrogations du programme Pour rappel : – En quoi l'autre est-il semblable et différent ? Oui – Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ? Oui – Doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ? Oui Les lignes de force 1. La description d'un lieu : le lecteur découvre les paysages de la Guadeloupe et certains quartiers parisiens. 2. Le témoignage sur une époque : celle de la colonisation où il existe de grandes inégalités entre les colons et les populations indigènes. 3. Une réflexion sur les liens de filiation et la « recreation » du passé : des relations souvent conflictuelles entre la mère et la fille. Plus généralement, l'idée qu'il est difficile de restituer fidèlement des souvenirs du passé (voir l'épigraphe du livre). Appréciation personnelle – En quoi ce livre est-il intéressant ? <i>Réponse personnelle de l'élève. Pas de corrigé type.</i></p>
---	---

Qu'est-ce que vous avez appris sur cet État ? S'agit-il, d'ailleurs d'un État ? »

– un approfondissement : « ... vous n'avez rien dit sur *Le Cœur à rire et à pleurer*. Pourquoi Maryse Condé parle-t-elle, selon vous, de "cœur", de rires et de pleurs ? », « Dans le récit de Maryse Condé, que je n'ai pas lu, y avait-il plus de joies ou plus de peines ? »

– un oubli de l'exposé : « vous n'avez pas du tout parlé de la culture créole. Est-ce que Maryse Condé y fait référence ? Connaissez-vous d'autres auteurs antillais ? »

Les réponses

4. La candidate reprend mot à mot certains termes des questions ou les reformule. Ex. : « ... y avait-il plus de joies ou plus de peines ? » → « Probablement plus de peines ».

5. La candidate répond correctement aux questions puisque le professeur obtient l'information qu'il demande.

6. La candidate élude une seule question : « Connaissez-vous d'autres auteurs antillais ? » En effet, comme apparemment elle n'en connaît pas, elle préfère se taire.

L'interactivité de l'entretien

7. Comme cela a déjà été étudié à la question 6 de la page 209 concernant l'entretien sur le groupement, toute réponse peut être le prétexte à une autre question. C'est du reste ce procédé qui donne de la fluidité à l'entretien. Ex. : « ... j'ai mieux compris les traces de l'esclavage et du colonialisme ». → « Pouvez-vous me définir ce que vous entendez précisément par colonialisme ? »

La notation de l'oral

8. *Appréciation personnelle des élèves. Pas de corrigé type. L'intérêt de la question réside du reste davantage dans le débat suscité que dans la note attribuée.*

NOTES

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

MISE EN PAGE : ICI & AILLEURS

ÉDITIONS FOUCHER – VANVES – AOÛT 2011 – 01 – CLC - DL / DC

IMPRIMÉ EN FRANCE PAR EMD S.A.S. – 53110 LASSAY-LES-CHÂTEAUX – N° DOSSIER 00000 – DÉPÔT LÉGAL : AOÛT 2011