

Identité, Modernité, Texte
Le Livre du professeur
(Teacher's Manual)

Matthew W. Morris

Oxford College, Emory University

Carol Herron

Emory University

Colette-Rebecca Estin

Agrégée des lettres classiques

Yale University Press

New Haven and London

Copyright ©2004 by Yale University

CONTENTS

Preface.....	3
Éditorial.....	4

PREMIERE PARTIE : SUGGESTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Se faire du livre un ami.....	5
Optimiser le contenu d' <i>Identité</i>	6
Choisir des axes pédagogiques.....	26
Gérer le temps avec fermeté et souplesse à la fois.....	29
Exemples de plans de cours (sur 50 minutes).....	33
Utilisation d' <i>Identité</i> comme source complémentaire.....	35
Suggestions pour le syllabus.....	36

DEUXIEME PARTIE : AU FIL DU LIVRE

Remarques didactiques.....	39
Réponses proposées pour les exercices.....	61

Preface

We, the authors, would like to begin by putting instructors who decide to use *Identité, Modernité, Texte* at ease. We urge them not to be intimidated by the length of the chapters. The textbook is designed so that the instructor can choose from an abundance of materials. We want to stress that *Identité, Modernité, Texte* contains many possible choices for instructors and students. In this textbook we present various interconnected elements that are also valuable as independent learning activities. On the active learning level there are exercises in grammar, creative writing, discussion, and debates. On the passive learning level we incorporate a systematic reemployment of language usage and grammatical structures in the cultural materials presented.

The instructor's concentration on various elements of the textbook will depend on several variables: his or her personal choice and taste, the particular strengths of a class, or individual student strengths.

At the highest level (should the class or individual students show themselves ready for advanced study of these materials), the textbook might be used as the basis for a course for third-year or fourth-year students. The book can also be used as the basis for a capstone course for French minors and majors. What we particularly want to stress is that *Identité, Modernité, Texte* contains a greatly coherent ensemble of various elements, all interconnected, but at the same time, very valuable as independent learning activities.

The materials of *Identité, Modernité, Texte* were used in a pilot study in Matthew Morris's French 201 (intermediate level) class at Oxford College of Emory University during the fall semester of 1999 and were shown to be very successful in stimulating students in conversation, lively debate, and composition, as well as in cultural acquisition. Student responses to a survey concerning the materials were very favorable. Dr. Morris was delighted with the materials and student-teacher interaction centering on the materials here presented in *Identité, Modernité, Texte*. We are confident that others will find our textbook just as enriching.

In conformity with general usage in francophone texts of some length, and for purposes of simplification, we employ the masculine forms *enseignant* and *étudiant* in this textbook, rather than *enseignant(e)* and *etudiant(e)*. By no means is any exclusion or bias intended by such usage.

ÉDITORIAL

C'est pour nous une grande joie de vous présenter aujourd'hui *Identité, Modernité, Texte*. Le livre, enrichi par le site, regorge de matériaux que nous pensons utiles pour les étudiants, que nous espérons également stimulants et agréables d'emploi pour les uns et les autres.

Notre conviction fondamentale étant que l'on peut tout à fait joindre profondeur et esprit ludique, nous vous invitons à entrer dans le monde d'*Identité* en conjuguant ces deux attitudes. Pour cela, nous vous suggérons d'alterner à votre gré l'exploration à l'aventure et la découverte méthodique. La première vous emmènera en promenade dans le livre. Laissez-vous guider par votre pente naturelle et votre curiosité du moment. N'hésitez surtout pas à emprunter les chemins de traverse qui se présenteront à vous : cela fait partie de « l'esprit Identité » de céder à ce genre de tentation !

Pour la seconde approche, ce *Livre du professeur* en ligne vous propose ses [Suggestions méthodologiques](#). Vous voudrez peut-être d'ailleurs vous constituer votre Livre du professeur personnel en prenant par copier-coller les passages qui vous intéresseront le plus. Le meilleur point de départ pour vous serait peut-être d'examiner la section la section [Optimiser le contenu d'Identité](#), à mettre en relation avec la description qui est faite des composantes du livre dans son introduction (pp. xxi-xxvii).

L'un de nos souhaits essentiels quant à *Identité* est de nous mettre à l'écoute attentive des besoins et des vœux des enseignants autant que des étudiants, ce qui nous donne le plaisir de vous convier à un [Colloque en ligne](#). Dès ce moment, où *Identité* fait ses premiers pas, nous sommes très désireux de connaître vos réactions spontanées. Nous répondrons à vos questions et nous répercuterons vos suggestions par le moyen du site. Donc, allez-y, [Contactez-nous](#) !

Première partie : suggestions méthodologiques

Pour vous aider à tirer le meilleur parti de ce livre, nous aimerions tout d'abord vous faire quelques suggestions générales concernant son utilisation.

SE FAIRE DU LIVRE UN AMI

Ce livre, de toute évidence, est copieux, et certains aspects de notre approche, déroutants peut-être au premier abord, méritent que l'on commence par s'y attarder pour entrer pleinement dans l'esprit de la méthode.

« Apprivoiser » le livre avant le début du semestre

Pour **le contenu**, l'enseignant pourra relire l'introduction du livre, à compléter par la section *Optimiser le contenu d'Identité*, ci-dessous. Il sera également utile de survoler l'ensemble du livre, de repérer nettement l'usage possible des Ressources annexes (*Appendice grammatical*, *Lexique*, *Repères chronologiques*, *Ressources documentaires*, et les différents Index), de parcourir rapidement les introductions aux différentes sections.

Pour **se familiariser visuellement avec la présentation**, on pourra commencer par

- repérer le sens des symboles utilisés pour les rubriques des chapitres grâce à la section *Main features of chapters* dans l'Introduction, pp. xxi-xxvi ;
- faire les premiers exercices de la rubrique *Le Détective* des chapitres 1 et 2. (Voir aussi, plus bas, la présentation des citations littéraires.)

Intégrer le contenu de l'ensemble du chapitre avant de commencer le travail dessus avec les étudiants.

Même si vous avez le projet de consacrer 3 à 6 séances à l'étude du chapitre entier, cela vous sera utile, car cela vous permettra de mieux garder votre cap au fur et à mesure que vous avancerez dans le chapitre, de guider les étudiants plus fermement pour les aider à *percevoir la cohésion de l'ensemble*.

Cela vous donnera également plus de liberté pour *répondre aux besoins spécifiques que vous ressentirez dans la classe à un moment donné* : prolonger une activité par une autre qui n'était pas prévue à ce moment-là, faire une citation qui anime un exposé, détendre l'atmosphère devenue pesante par une activité ludique, profiter d'un moment où les étudiants sont au contraire mobilisés, pour les entraîner plus profondément dans l'analyse littéraire et la réflexion personnelle...

OPTIMISER LE CONTENU D'IDENTITÉ

Afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles de la méthode d'*Identité*, il faut commencer par [Se faire du livre un ami](#). Pour atteindre une efficacité maximale, il s'agit tout d'abord d'exploiter les rubriques séparément, et aussi de les combiner astucieusement. Ensuite, l'enseignant pourra consulter [Choisir des axes pédagogiques](#) à son gré. Pour répondre à ses questions pratiques sur la manière d'utiliser les différentes rubriques en classe il pourra aussi voir [Gérer le temps](#).

Les photographies des auteurs ont été choisies selon plusieurs critères :

- la qualité des portraits, et surtout ce qu'ils traduisent de la vie intérieure de ces personnalités ;
- la date de la photo, en essayant qu'elle soit la plus proche possible de l'œuvre choisie ;
- l'expression, l'attitude ou le cadre de la photo, dans la mesure où il a pu y avoir un effet de résonance avec le texte.

Les raisons de nos choix sont mentionnées dans les [remarques didactiques](#) de chaque chapitre et l'enseignant pourra, s'il le souhaite, tirer parti de ces remarques quand il introduira l'auteur dans la classe. (Voir [Biographie](#).)

Vous pourrez également proposer aux étudiants d'avoir leur livre ouvert à la page du portrait quand vous travaillerez sur les rubriques [Parlons-en !](#), [Analyser](#), [Approfondir](#). Ou encore organiser la projection d'agrandissements de ces portraits à l'aide du rétroprojecteur.

☛ **Mot-clé**

Le mot-clé est destiné à

- donner une cohésion à l'ensemble des éléments du chapitre;
- favoriser l'intégration synthétique de ces éléments, qui formeront ainsi la base d'un bagage culturel et humain.

L'enseignant pourra, à son gré, mettre en valeur l'axe de réflexion offert par ce mot :

- par un bref « remue-méninges » (*brainstorming*) autour du mot au moment qui paraîtra le plus opportun ;
- en faisant regarder au début du chapitre la page d'introduction, avec le portrait de l'auteur et la citation à côté ;
- en soulignant les angles de vue offerts sur le thème au fil des différentes rubriques et citations ;
- en s'appuyant sur la force évocatrice des images qui l'illustrent.

I. Pour mieux lire le texte : les piliers de la langue

Les matériaux linguistiques présentés dans cette section sont mis le plus possible en relation avec le texte du chapitre et l'enseignant trouvera sans doute opportun d'abonder dans ce sens.

Les différentes activités peuvent être regroupées dans une même séance de travail si l'enseignant souhaite concentrer à certains moments l'effort sur l'étude de la langue, ou au contraire être réparties sur deux cours s'il préfère diversifier la composition des séances.

Stratégies de lecture

L'enseignant peut donner des explications sur les stratégies de lecture en classe (5–7 minutes) ou demander aux étudiants de lire eux-mêmes la notice et de poser, s'il est besoin, des questions ensuite.

Il est recommandé de continuer à faire allusion aux stratégies exposées dans les chapitres précédents de manière à consolider leur utilisation.

Un brin de causerie (Vocabulaire actif)

L'objectif d'[Un brin de causerie](#) est de faire pratiquer le vocabulaire activement. Selon les chapitres, il vient plus naturellement après [Stratégies de lecture](#) ou après [Éléments de grammaire](#).

L'activité se déroule en petits groupes, qui peuvent être, bien sûr, les sous-groupes formés au début du semestre à l'intérieur de la classe. L'enseignant peut circuler entre les groupes pour se rendre compte de la qualité de l'échange.

Il n'y a guère d'intérêt à favoriser le prolongement de ces bouts de conversation au-delà de 5 minutes environ, à moins que soit prévue à son

issue une présentation devant l'ensemble de la classe, qui peut prendre encore 5 à 10 minutes selon les cas.

✂ **Éléments de grammaire**

Nous avons programmé une revue de la grammaire de base dans les chapitres, avec des exercices appropriés ; cette révision porte sur les formes et structures linguistiques qui doivent être complètement assimilées au niveau intermédiaire d'apprentissage de la langue. L'ambition est de faire progresser l'étudiant vers une maîtrise de la langue pratique avec, de plus, quelques éléments de la langue littéraire, comme le passé simple.

Tous les éléments grammaticaux sont reliés aux textes francophones étudiés et réemployés ensuite le plus fréquemment possible. Par exemple, si on revoit le pronom relatif dans les [Éléments de grammaire](#) du chapitre 1, c'est qu'on va le trouver au moins dans le texte de Camus, mais dans d'autres parties du chapitre aussi. Après le chapitre 1, *dont* sera à nouveau employé dans le corps des chapitres (en plus des citations et des textes étudiés) pour renforcer son intégration par l'étudiant.

Pour expliquer les points grammaticaux, l'enseignant peut s'appuyer d'abord sur les exemples les plus simples. Il est recommandé de trouver un équilibre dans ces explications afin qu'elles soient assez détaillées pour être bien comprises, mais pas trop prolongées de peur qu'elles n'alourdissent le cours. Dans la mesure où certains étudiants se mettraient à poser beaucoup de questions périphériques, il y a donc tout intérêt à veiller à ce que le groupe ne s'y enlise pas. L'enseignant peut conseiller avec tact à de tels étudiants de venir le trouver durant ses heures de réception.

Après les explications de base, il est possible d'inviter les étudiants à prendre un ou deux exemples supplémentaires dans la [Mise en pratique](#). Ou encore, de commenter les citations littéraires où figure l'élément grammatical.

Cela dit, dans certaines classes, l'enseignant préférera peut-être demander aux étudiants de faire eux-mêmes la révision des [Éléments de grammaire](#) en dehors de la classe. Une autre option est de revoir des points de grammaire individuellement avec des étudiants qui en ont besoin.

En parallèle avec les [Éléments de grammaire](#), les explications données dans l'[Appendice grammatical](#) sont destinées à faire réfléchir sur la langue plus en profondeur. Elles s'adressent aux étudiants les plus avancés ; ceux-ci peuvent les lire par eux-mêmes ou venir demander de l'aide à l'enseignant lors de ses heures de réception. Toutefois, si l'ensemble du

groupe paraît d'un niveau suffisant, pourquoi ne pas introduire des matériaux de l'[Appendice grammatical](#) ?

Y' **Mise en pratique**

La mise en pratique de la grammaire peut se faire immédiatement dans la classe, ou en dehors. Si les exercices paraissent trop volumineux, il est possible de les répartir entre plusieurs groupes d'étudiants, en donnant par exemple la moitié de chaque exercice à chaque groupe ; chacun bénéficiera des réponses des autres groupes au moment du corrigé.

Pour la vérification des exercices faits en dehors de la classe, l'enseignant peut

- relever quelques feuilles avec les exercices et les redonner ensuite aux étudiants avec des remarques qui leur fassent comprendre leurs erreurs éventuelles ;
- voir les réponses en classe au cours suivant. Dans ce cas, pour estomper le caractère scolaire de cette activité, il peut être intéressant d'utiliser un rétroprojecteur. L'enseignant a préparé une feuille avec les bonnes réponses, qu'il projette. Les étudiants confrontent ces réponses avec ce qu'ils ont écrit et posent des questions s'ils en ont besoin ;
- renvoyer directement les étudiants aux [Réponses proposées pour les exercices](#).

Citations littéraires

Certaines des citations littéraires viennent illustrer des données linguistiques ([Éléments de grammaire](#) ou [Stratégies de lecture](#)), d'autres se rattachent au thème du chapitre, et plus particulièrement au mot-clé ([Découvertes](#)). En outre, d'autres objectifs ont orienté notre choix :

- ouvrir une « lucarne culturelle » sur la littérature de langue française depuis le Moyen Âge jusqu'à nos jours. On retrouvera les noms dans l'index des auteurs, et si la liste est bien loin d'être exhaustive, nous espérons n'avoir oublié personne parmi les très grands ;
- donner un aperçu d'auteurs tout à fait contemporains, en montrant ici et là quels chemins prend actuellement la modernité ;
- susciter l'imagination et la réflexion à travers ces petites phrases. Nous avons donc très souvent choisi les citations pour la saveur de la narration en miniature qu'elles constituent, l'intensité de la

pensée qui s’y trouve contenue, les corrélations, même ténues, qui peuvent s’opérer avec d’autres passages du livre.

La syntaxe de ces citations est souvent légèrement plus difficile que celle des exemples basiques destinés à faire intégrer les éléments linguistiques présentés. C’est à dessein : l’intention est d’amener ainsi progressivement les étudiants à une langue plus soutenue.

C’est dans cet esprit aussi que nous avons placé dans le corps du chapitre des citations illustrant des points de grammaire plus subtils, développés dans l'[Appendice grammatical](#). Au vu de ces exigences, l’enseignant trouvera peut-être préférable d’accompagner « en douceur » les étudiants dans la découverte de ces phrases. Les remarques sur le vocabulaire sont en note – et non entre parenthèses – dans le corps de la citation, afin de recréer une impression visuelle qui soit la plus proche possible de celle d’un texte ordinaire. Pour ces remarques, nous avons adopté le même principe que pour le texte étudié dans le chapitre : pour le vocabulaire assez courant, on renvoie au [Lexique](#) (ici avec des astérisques), tandis que les mots plus rares sont traduits ou expliqués entre parenthèses.

Pour être mieux mises en valeur et distinguées du reste du chapitre, les citations figurent sur un fond légèrement grisé. Elles sont numérotées de manière à permettre de se référer facilement à telle ou telle d’entre elles, ou encore de donner commodément des instructions si l’on désire faire un choix parmi les citations passées en revue. Pour bien familiariser les étudiants avec la structure des chapitres, il sera utile de leur faire remarquer dès le chapitre 1 que les numéros des citations dans [Découvertes](#) viennent à la suite de ceux qui sont dans la partie linguistique du chapitre.

Pour utiliser ces citations de manières variées, on pourra à volonté :

- demander aux étudiants de lire seuls l’ensemble des citations ;
- choisir en classe telle ou telle citation, commenter son contenu, évoquer l’auteur, l’époque, etc. ;
- susciter un débat dans la classe à partir d’une ou plusieurs phrases ;
- proposer aux étudiants d’écrire une composition à partir d’une phrase de leur choix (cette proposition est faite fréquemment dans [Élargir la discussion](#)).

II. Points de départ pour la lecture

Cette section est composée de deux éléments très différents :

- *une introduction*, qu'on a voulue à la fois assez concise et nourrissante, à *l'auteur et à l'œuvre du chapitre*. Selon ses goûts personnels et les aléas de l'emploi du temps dans la classe, l'enseignant pourra présenter cette introduction lui-même oralement ou demander aux étudiants de lire seuls les rubriques [Biographie](#), [Le contexte de l'œuvre](#), [Perspective historique](#) et [climat culturel](#).
- une invitation lancée aux étudiants pour s'impliquer *d'une manière très personnelle dans la lecture* ([Votre préparation personnelle](#)).

/ **Biographie**

La notice biographique ne peut évidemment que survoler la vie de l'écrivain. Dans la sélection des éléments présentés, la priorité a été donnée à ce qui pouvait d'une manière ou d'une autre éclairer le texte du chapitre.

À partir de cette base, l'enseignant pourra utilement compléter les informations sur l'auteur et l'œuvre par des détails qui viendront enrichir la notice.

Le contexte de l'œuvre

Cette rubrique a pour but de situer le texte autour duquel le chapitre est centré dans l'ensemble de la création et la vie de l'écrivain.

Dans le cas (le plus fréquent dans le livre) où le texte est un extrait et non une œuvre intégrale, le contexte est également celui de l'œuvre dont il est tiré. Une attention particulière est donnée dans l'approche littéraire du texte à sa position dans l'œuvre (s'il s'agit, par exemple du début – chapitres 4, 7 – ou au contraire du voisinage de sa conclusion – chapitres 6, 8, 12).

Perspective historique et climat culturel

Cette rubrique présente succinctement quelques faits marquants contemporains de la parution de l'œuvre, aussi bien historiques que littéraires et artistiques.

Pour certaines œuvres, cette mise en contexte est indispensable pour comprendre les attitudes, réactions et questionnements des auteurs, par exemple Camus au chapitre 1, Sartre (8 et 13), de Beauvoir (12).

Dans tous les cas, le contenu de cette rubrique contribuera à développer la culture générale de l'étudiant.

☺☺☺ **Votre préparation personnelle**

Cette activité a été prévue délibérément pour précéder la lecture et l'analyse du texte, comme une sorte de « labourage ».

Plutôt que de s'y préparer mentalement seulement, il vaut mieux que les étudiants prennent des notes pour répondre aux questions.

Si l'étudiant est pris de court par le temps, il vaut mieux qu'il s'attache à répondre de manière approfondie à une ou deux questions plutôt que de les aborder toutes superficiellement.

Bien que cet exercice soit prévu comme obligatoire avant la lecture du texte, les étudiants ne sont pas tenus de dire publiquement leurs réponses. Cependant, l'expérience a montré qu'ils le font en général volontiers et que les échanges auxquels cette rubrique donne lieu sont très vivants.

📖 **III. Texte**

Il semble préférable, pour gagner du temps, de demander aux étudiants de lire le texte intégralement en dehors de la classe. Pour conduire à une lecture plus fluide et une compréhension plus profonde, il est recommandé de conseiller aux étudiants de lire le texte au moins une fois – et encore mieux deux – entièrement avant de consulter le [Lexique](#).

Par ailleurs, il peut être intéressant de proposer au moins une fois aux étudiants de découvrir le texte en classe, dans une expérience de lecture concentrée. (Cela pourrait se faire, par exemple, avec l'un des poèmes du chapitre 3, qui offre des textes assez brefs.)

🗣️ **IV. Vivre le texte**

Dans la perspective interculturelle où nous nous sommes placés, nous avons eu pour objectif de trouver une voie moyenne (royale ?!...) entre l'analyse à la française et l'ouverture anglo-saxonne à l'expérience directe du texte.

Cette section comporte des exercices oraux ou/et écrits sur le texte. Pour [Comprendre](#), [Analyser](#) et [Réfléchir sur l'identité](#), l'enseignant pourra s'appuyer sur les [Réponses proposées pour les exercices](#). (Voir à cet

endroit, en introduction, les réflexions sur la prise de position de l'enseignant quant à l'utilisation par les étudiants de ces réponses.)

🔊 **Parlons-en !**

Cette activité a pour but de renforcer la compréhension globale du texte. C'est pourquoi elle précède ici la rubrique **Comprendre**, à laquelle elle peut d'ailleurs être liée étroitement. Cependant certains enseignants préféreront peut-être aborder ces deux rubriques dans l'ordre inverse si cela leur paraît plus logique. L'idée dans **Parlons-en !** est que l'étudiant soit capable de parler ensuite lui-même du texte en dehors de la classe de façon synthétique.

Avant d'entamer le débat à partir de la (ou des) question(s) posée(s), il est recommandé de laisser les étudiants réfléchir dessus individuellement en silence pendant quelques minutes, éventuellement en prenant des notes.

L'attention de l'enseignant doit être particulièrement aiguïlée durant la discussion afin de repérer les faux sens ou contresens éventuellement faits sur le texte.

L'enseignant pourra profiter de l'occasion pour faire le lien avec ce qui a été dit dans **Votre préparation personnelle**, ou en rapport avec le **Mot-clé**.

📖 **Comprendre**

On peut désigner un étudiant qui lira ses réponses à toutes les questions. Il paraît à ce moment-là préférable de prévenir l'étudiant qu'il aura à s'acquitter de cette tâche. Après l'énoncé de chaque réponse, on demandera à l'ensemble du groupe s'il y a des questions, des commentaires, des objections.

On peut également poser chaque question impromptu à un étudiant différent et, à nouveau, demander aux autres de discuter ou compléter les réponses.

Autre formule : les étudiants se mettent par deux et comparent les réponses qu'ils ont données. Ils repèrent les endroits où il y a des différences notables entre leurs réponses et se tiennent prêts à en parler.

On peut encore *utiliser le rétroprojecteur* pour projeter les bonnes réponses (voir plus haut, **Mise en pratique**) et demander aux étudiants s'ils ont des questions et des remarques après avoir confronté ces réponses avec les leurs. Venant à la suite de **Parlons-en !** cette formule rendra fort vivante la revue des questions de compréhension du texte, en confrontant l'interprétation de l'ensemble avec celle des détails.

☐ Analyser

En ce qui concerne la lecture des réponses, l'enseignant a les mêmes choix que pour [Comprendre](#).

Afin de rendre cette rubrique plus vivante et plus efficace dans l'introduction à l'analyse littéraire, il sera judicieux ici que *l'enseignant n'hésite pas à laisser apparaître sa propre culture et son approche sensible des textes*. À cette étape, une fois le texte bien compris, l'étudiant a des chances d'entrer dans le « laboratoire littéraire ». C'est à l'enseignant d'être son guide ! Par exemple, quand il se sentira inspiré, il sera toujours fructueux qu'il donne lui-même une lecture expressive, ne serait-ce que de quelques lignes du texte.

Une autre extension possible de l'analyse est la comparaison du traitement de certains thèmes selon des angles de vue différents. On pourra consulter pour cela l'[Index thématique](#), qui renverra à toutes les occurrences du thème recherché dans le livre (textes étudiés, citations, commentaires).

Pour une réflexion de nature encore plus spécifiquement littéraire, on pourra rechercher dans l'index thématique des mots-clés en italiques connectés avec le texte étudié. Par exemple, si on est en train d'étudier le chapitre 1 ou 2, on pourra regarder à *autobiographie*.

🗣 Réfléchir sur l'identité

Même remarque que précédemment pour la lecture des réponses. Ici, les thèmes abordés sont susceptibles de faire évoluer l'échange vers des débats : pourquoi pas ?

Après l'étape de la préparation personnelle, suivie de la rencontre avec la personnalité de l'auteur, la découverte du climat de l'œuvre, puis par la lecture du texte et sa compréhension en profondeur, cette rubrique offre une opportunité de *synthèse personnelle et culturelle*.

🗨 Élargir la discussion

Cette rubrique peut donner lieu à une *activité écrite ou orale*. Dans les deux cas, l'accent sera mis sur la construction d'une argumentation solide.

Pour l'écrit, ce sera le lieu d'apprendre à faire de courtes compositions. L'enseignant pourra préciser sa demande et la faire évoluer au cours du semestre : une demi-page au début, et davantage au fur et à mesure.

Comme les autres rubriques qui font appel aux opinions personnelles des étudiants, les sujets d'Élargir la discussion ne sont pas traités dans les [Réponses proposées pour les exercices](#).

Pour que l'étudiant puisse revenir sur ce qu'il a fait, l'enseignant disposera de plusieurs méthodes :

- demander aux étudiants de lire seuls l'ensemble des citations ;
- choisir en classe telle ou telle citation, commenter son contenu, évoquer l'auteur, l'époque, etc. ;
- susciter un débat dans la classe à partir d'une ou plusieurs phrases ;
- proposer aux étudiants d'écrire une composition à partir d'une phrase de leur choix (cette proposition est faite fréquemment dans [Élargir la discussion](#)).

V. Aux alentours

La lecture du texte et la section [Vivre le texte](#) ont permis d'instaurer une intimité avec l'auteur, son œuvre et ses résonances. La section suivante propose de créer les conditions d'une rencontre plus large avec la culture francophone.

➤ Découvertes

Nous avons vu plus haut les critères qui ont présidé au choix des citations de cette rubrique. On remarquera que les citations de [Découvertes](#) ne sont pas placées par ordre chronologique, mais plutôt selon la progression des idées. Pour utiliser ces citations de manières variées, on pourra à volonté :

- demander aux étudiants de lire seuls l'ensemble des citations ;
- choisir en classe telle ou telle citation, commenter son contenu, évoquer l'auteur, l'époque, etc. ;
- susciter un débat dans la classe à partir d'une ou plusieurs phrases ;
- proposer aux étudiants d'écrire une composition à partir d'une phrase de leur choix (cette proposition est faite fréquemment dans [Élargir la discussion](#)).

Le Détective

Les méthodes de recherche présentées sont évidemment valides bien au-delà de l'enseignement d'une langue. Ce sera le choix de l'enseignant de faire passer ce message aux étudiants en les amenant à découvrir d'autres applications, plus vastes, de ces méthodes.

Aller ailleurs

L'enseignant pourra également travailler de concert avec les bibliothécaires en leur demandant d'orienter les étudiants, en général ou spécifiquement, sur tel ou tel sujet. Selon les possibilités locales, cette orientation se fera dans la classe ou à la bibliothèque. Aller ailleurs, comme [Le Détective](#), propose des méthodes de recherche systématique dont l'utilité se confirmera.

Approfondir

Encore plus que dans la présentation devant la classe des conclusions des deux rubriques précédentes, il sera fructueux de saisir l'opportunité pour demander aux étudiants de cultiver l'assurance dans leur expression orale la clarté, la vitalité et aussi la créativité.

L'enseignant pourra collecter des remarques particulièrement pertinentes faites par les étudiants sur les auteurs ou les œuvres, remarques qui seront diffusées ultérieurement sur le site d'*Identité, Modernité, Texte*.

L'enseignant trouvera dans les [Réponses proposées pour les exercices](#) des éléments de réflexion, qui ne prétendent pas être des dissertations complètes. Plus que tout autre rubrique, Approfondir invite à l'interprétation suggestive. C'est pourquoi, si, une fois l'exposé fait en classe, l'enseignant convie les étudiants à lire les réponses fournies à cet endroit, il sera important de rappeler qu'il ne s'agit que de propositions de la part des auteurs.

C'est à vous !

L'invitation de départ est fournie comme un stimulus. L'écriture peut se faire dans la classe ou en dehors.

L'enseignant pourra valoriser les créations les plus réussies en demandant de les lire devant la classe ou, plus tard, en proposant de les introduire sur le site Internet.

Devinettes et autres amusettes

Le but de cette rubrique est à la fois ludique et culturel. Bien sûr, l'enseignant pourra susciter les réponses aux énigmes, mais surtout il cherchera à faire savourer la formulation, il profitera de l'occasion pour instaurer un moment de détente, il soulignera la dimension historique de certains de ces jeux.

On se divertira à exploiter ces matériaux dans les [Activités à caractère ludique](#). C'est pour souligner le caractère particulier de cette rubrique que les réponses aux énigmes se trouvent au bas de la page et à l'envers plutôt que dans les [Réponses proposées aux exercices](#).

Illustrations à l'intérieur des chapitres

Les renvois entre les illustrations et les exercices ont un objectif double : du point de vue culturel, ils sensibilisent aux correspondances entre les auteurs, les œuvres ; du point de vue pédagogique, ils amènent un mouvement qui favorisera le dynamique du cours.

À partir de la plupart des illustrations, on peut guider les étudiants vers un travail de lecture des images en plusieurs étapes :

- lecture spontanée de l'image ;
- découverte de l'arrière-plan culturel qu'il y a derrière les images à travers les différentes notices explicatives ;
- retour aux images et lecture « cultivée » de l'image ;
- échange oral ou écriture.

Certaines légendes des illustrations mènent d'ailleurs à un exercice en soi (comme p. 244).

Une suggestion pour utiliser de manière particulièrement puissante ces illustrations : les projeter en grand, afin de créer une toile de fond pendant des exposés.

VI. Recherches sur Internet

À noter que les rubriques des Recherches sur Internet sont les mêmes que celles d'Aux alentours, sauf Actualité qui porte sur des renseignements contemporains de la recherche, et ne peut donc, pour cette raison, se faire que sur Internet.

Nous avons prévu de noter sur [Le site d'Identité](#) à la fois les sites proposés pour les recherches sur Internet et les instructions détaillées concernant ses recherches. Cela permettra

- de mettre à jour facilement les données fournies ;
- de travailler de manière plus évolutive la méthodologie de recherche spécifique à Internet.

En revanche, nous avons pensé qu'il était utile de mentionner *dans le livre seulement le thème général*, de façon à

- souligner aux yeux des étudiants la cohérence interne des chapitres ;
- mettre en évidence pour les enseignants des thèmes de recherche secondaires (par exemple sur des institutions francophones) ; l'exploitation de ces ressources sera enrichie par l'utilisation de l'index thématique.

Dans le cas où il y a une différence entre le libellé des exercices dans le livre et sur le site, c'est évidemment parce que depuis la publication du livre quelque chose a changé quant aux sites de référence prévus. L'enseignant aura intérêt à prévenir les étudiants d'une manière générale au début du semestre que cela peut se produire, et/ou vérifier s'il y a discordance entre le livre et le site quand il choisira les exercices de recherche qu'il voudra leur demander de faire pour tel et tel chapitre.

Les auteurs seront également très reconnaissants aux enseignants qui voudront bien relayer des informations sur la disparition de tel ou tel site, ou encore des difficultés particulières que les étudiants auraient rencontrées pour répondre à des questions à partir des sites mentionnés.

Dans un premier temps, il nous a paru superflu de fournir dans le *Livre du professeur* des réponses aux exercices de recherche sur Internet, car nous avons pensé que les enseignants auraient plaisir à les chercher eux-mêmes.

Selon les potentialités et les besoins de sa classe, l'enseignant encouragera de manière plus ou moins régulière les *recherches collectives*. (Nous avons fourni des pistes dans ce sens, sans vouloir préjuger de ce qui apparaîtra judicieux en fonction des groupes.)

Au moment qui paraîtra opportun durant le semestre, l'enseignant emmènera peut-être aussi sa classe au *Media Center* de l'université, ce qui donnera l'occasion d'élargir les découvertes et en même temps de faire avec les étudiants l'examen critique de certains sites. Nous formons le projet de proposer ultérieurement des critères plus affinés pour développer le discernement des étudiants dans l'utilisation des nouvelles technologies.

Appendice grammatical

Nous avons souhaité à la fois alléger les [Éléments de grammaire](#) qui nous paraissaient constituer une base indispensable à ce niveau d'apprentissage du français et encourager les étudiants d'un bon niveau à approfondir non seulement leurs connaissances, mais aussi leur compréhension de la langue.

Nous serons reconnaissants pour toutes remarques et suggestions qui nous seront faites par les enseignants pour rendre cette présentation encore plus efficace.

Lexique

Le lexique a été conçu de manière assez classique par rapport à ce qui se pratique dans les manuels de langue. L'enseignant aura intérêt à rappeler aux étudiants qu'il ne s'agit pas là d'un dictionnaire, mais d'un glossaire fournissant les sens nécessaires pour comprendre les textes du livre. Éventuellement, pour approfondir les nuances l'enseignant pourra proposer aux étudiants la comparaison des données du lexique avec celles d'un dictionnaire français-anglais ou même du *Petit Robert*. Cet exercice pourrait être mis sur le même plan que [Stratégies de lecture](#).

Repères chronologiques

- **Auteurs cités**

Cette liste donne une vision panoramique des auteurs cités dans le livre selon leur époque, ce qui peut être utile si l'on veut donner un aperçu de la littérature française sur un demi-millénaire. Pour faire des recherches dans le livre à partir de cette liste, on consultera l'[Index des auteurs](#).

- **Œuvres des auteurs étudiés**

Si l'on met en relation les dates des œuvres (p. 323) avec les rubriques [Le contexte de l'œuvre](#) et [Perspective historique](#), cela donnera une idée de l'importance de la dimension historique pour comprendre l'œuvre étudiée. On trouvera des remarques là-dessus dans la deuxième partie du *Livre du professeur*, avec les notes didactiques de chaque chapitre (voir à chaque fois le paragraphe [Perspective historique](#)). Si l'enseignant souhaite engager parmi ses étudiants une réflexion d'ensemble sur le thème « littérature et Histoire », il pourra rassembler ces remarques afin de les rapprocher et les comparer.

Index thématique

- L'enseignant pourra recommander aux étudiants **tous les usages suggérés dans l'introduction de l'index** (« Comment bénéficier au maximum de l'index thématique ? »).
- Pour les étudiants, l'index offre aussi la possibilité de **recherches en classe** (Voir [Activités à caractère ludique](#)).

De préférence à la fin de l'étude d'un chapitre, les étudiants sont invités à faire des recherches, par équipes de deux ou trois, dans l'Index thématique.

Chaque équipe doit d'abord repérer dans l'index une référence en caractère gras concernant une des pages du chapitre. Par exemple, pour le chapitre 1 (pp. 3-23), on a dans l'index : abandon **4** ; bête **12** ; bikini **12** ; clandestin **14**, etc.).

Ensuite les étudiants se reportent aux pages du livre pour retrouver le passage concerné, et discutent entre eux pour comprendre ce qu'il a d'intéressant (c'est pour cela que la référence est en caractère gras).

Finalement, les équipes présentent au reste de la classe ce qu'elles ont trouvé.

Si l'enseignant souhaite que des références différentes d'une équipe à l'autre soient trouvées, il pourra demander aux équipes de chercher à des endroits différents de l'Index thématique (par ex. un quart du groupe devra chercher entre A et G, un quart entre H et N, etc.).

- L'enseignant pourra utiliser l'index thématique pour trouver des **exemples d'emplois de mots** dont il veut faire comprendre le sens précisément aux étudiants.
- L'enseignant pourra aussi tirer parti de l'index thématique de toutes sortes de manières dans **la préparation de ses cours**, pour y trouver des renseignements très ponctuels, pour prolonger l'étude d'un chapitre ou même pour orienter et construire un cours sur un semestre ([Fils conducteurs thématiques](#)). Les possibilités sont multiples et nous nous contenterons d'en donner ici quelques exemples. On pourra par exemple
 - regrouper des informations très dispersées dans le livre (« France », « Europe »...) ;
 - préciser des notions rencontrées dans le cours en les confrontant à d'autres, voisines ou opposées (« conformisme », « non conformisme », « anticonformisme ») ;

- voir comment le thème-clé d'un chapitre peut être prolongé par la vision d'autres auteurs ;
 - comparer des textes abordant le même thème sous des angles différents (par exemple l'attente dans les chapitres 2 et 7) ;
 - développer des sujets concrets (« habitation ») ou des notions abstraites (« liberté », l'une des « qualités »...) ;
 - trouver des thèmes récréatifs (« couleur », « animaux »...) ;
 - créer des liens originaux entre l'étude de la langue et celle de la littérature (ex. combiner les sens du mot « temps » – [Index thématique](#) – et ses emplois grammaticaux – [Index didactique](#)) ;
 - construire le programme d'un semestre sur un grand thème général (« communication », « société », « esprit », etc.) dont l'index donnera les ramifications ;
 - se constituer un recueil de passages particulièrement savoureux, frappants, qu'il retrouvera parmi les références en caractères gras (par exemple, le « continuons » de Garcin à la fin de *Huis clos*, p. 163, l. 94, qui résume à lui seul le tragique du message de Sartre). Une fois mis l'accent par l'enseignant sur de tels passages, remarquables par la densité de leur contenu, il y a des chances pour que les étudiants s'en souviennent clairement par la suite. Cela enrichira leur bagage culturel et les aidera à faire le lien avec leurs expériences personnelles.
- Cet index devrait aussi constituer un outil particulièrement performant pour ceux qui veulent une [Utilisation d'Identité comme source complémentaire](#). Ils pourront par exemple
 - prolonger des textes qu'ils étudient par ailleurs en choisissant des mots-clés sur lesquels ils trouveront ici des citations propres à enrichir leur sujet central ;
 - enrichir leur programme littéraire en se référant aux notions en italiques ;
 - constituer des sortes d'anthologies à partir des citations et des textes du chapitre sur certains thèmes (« famille », « espace »), ou d'un certain genre (« proverbe »), ou qui ouvrent une perspective très riche (« symbole » – mots à connotation symbolique ...) ...
 - Nous encourageons tous ceux qui trouveront des idées pratiques et originales pour tirer parti de cet Index à nous les communiquer pour que nous puissions les introduire sur le site.

Index des auteurs

- Cet index permet de situer rapidement les auteurs de façon chronologique puisqu'il donne leurs dates (même pour les auteurs qui sont simplement mentionnés, et dont le nom est en minuscules). Pour une vue panoramique des auteurs, on consultera les [Repères chronologiques](#).
- Il sera bon de rappeler aux étudiants que pour les auteurs dont figurent dans le livre des citations – et non un texte d'étude – la notice biographique les concernant se trouve à la première citation, sauf quelques cas où sont introduites des précisions nécessaires ultérieurement pour bien comprendre une citation faite plus loin dans le livre.

Index des œuvres

- Cette ressource est utile quand on se souvient du titre d'une œuvre mais pas de son auteur, ou bien lorsqu'on veut aller directement à une œuvre spécifique pour un auteur cité plusieurs fois.
- Cet index peut aussi donner matière à un concours entre les étudiants : par exemple, à la fin de l'étude d'un chapitre, on donne aux étudiants quelques minutes pour retrouver dans cet index le plus grand nombre possible d'œuvres qui ont été mentionnées dans l'ensemble du chapitre (Voir [Activités à caractère ludique](#)).

Index didactique

- Cet index peut servir aux étudiants pour faire des révisions systématiques sur la langue (par exemple sur tel temps des verbes), ou encore sur la méthodologie de recherche enseignée dans [Le Détective](#) et [Aller ailleurs](#) (voir « recherche »).
- L'enseignant aura avantage à se servir aussi de l'Index didactique pour étendre la compréhension qu'ont les étudiants des notions grammaticales (« verbe », « pronom », etc). Il peut être intéressant, par exemple, de partir d'une entrée générale comme « catégories de mots », qui renvoie à une série d'autres entrées, pour voir si les étudiants identifient clairement les notions qu'elle contient.
- Cet index permet aussi de repérer facilement tous les endroits du livre où figure telle ou telle rubrique. Il sera donc particulièrement utile à ceux qui voudront choisir une de ces rubriques pour une [Utilisation d'Identité comme source complémentaire](#).

Le site d'Identité

En plus des [Recherches sur Internet](#), la partie du site d'*Identité* destinée aux étudiants comprend pour le moment les rubriques suivantes :

- [Ressources documentaires](#)
- [Bouquets](#)
- [Nouveautés](#)

Ressources documentaires

Cette rubrique contient à la fois des [Références](#), qui permettront aux étudiants d'aller plus loin dans l'étude, la réflexion et la découverte, et des [Documents](#), qui pourront être exploités directement dans la classe ou en dehors.

➤ Références

Ces références constituent pour les enseignants un réservoir où puiser eux-mêmes des renseignements. Ils pourront aussi orienter les étudiants les plus avancés, et surtout les plus curieux vers l'ensemble des sources mentionnées, ou vers telle ou telle d'entre elles. L'objectif sera par exemple d'enrichir la préparation de la rubrique [Approfondir](#), ou, plus largement, de prolonger l'étude d'un thème ou d'un auteur, ou encore de nourrir tout autre exploration qui visiblement motive les étudiants.

Pour le moment, les références concernant les livres ([Bibliographie](#)) et les ressources audio-visuelles ([Filmographie](#), [Discographie](#)) reproduisent les références données dans le livre. De nouveaux documents seront ajoutés aux listes fournies ici au fur et à mesure de leur parution ; leur présence sera alors signalée dans les [Nouveautés](#).

Les Sites Internet sont en français (notés F) ou en anglais (A). Les sites mentionnés concernent pour le moment les auteurs dont le texte est étudié dans les chapitres et certains thèmes caractéristiques de la littérature et la pensée modernes, comme le surréalisme, le Nouveau Roman ou l'existentialisme. Ultérieurement, cette rubrique sera enrichie de références à des sites liés aux mots-clé des chapitres ou à des thèmes majeurs du livre.

L'enseignant verra s'il souhaite, après avoir lui-même visité ces sites orienter ses étudiants vers tel ou tel d'entre eux pour qu'ils en fassent la découverte par eux-mêmes. Il pourra aussi extraire de ces sites des documents à présenter devant la classe sous forme de tirage papier de textes ou de photos projetées directement s'il dispose des moyens technologiques pour le faire.

➤ Documents

Très prochainement, cette rubrique sera alimentée par des documents visuels (photos, clips vidéo), et si possible également des documents sonores (enregistrements de textes).

Les documents visuels sont rattachés aux mots-clé des chapitres ou à des thèmes importants du livre (par exemple, la manière dont la modernité, dans un pays comme la France, s'inscrit dans un passé séculaire).

Les documents visuels sont accompagnés de légendes qui les situent aussi précisément que possible et éventuellement créent un lien avec des matériaux présentés dans le livre.

Comme pour les [Références](#), l'enseignant pourra inviter les étudiants à découvrir les documents eux-mêmes sur le site ou alors en tirer parti directement dans la classe s'il dispose des moyens techniques pour les projeter (documents visuels) ou les faire entendre (documents sonores).

L'exploitation des matériaux visuels peut entraîner vers la **créativité** (voir [Caractéristiques de l'activité](#)). L'enseignant pourra, par exemple, demander aux étudiants d'écrire librement à partir d'une photo, sur un certain mode littéraire, reprenant les genres étudiés dans le livre : pour l'autobiographie ils feront comme si un personnage sur une photo racontait sa propre vie, ses souvenirs ; pour la poésie, ils donneront leurs impressions sur la photo ; pour le récit imaginaire, ils inventeront une histoire incluant le maximum d'éléments représentés sur le document ; pour le théâtre, ils devront proposer des dialogues entre des personnages représentés ; pour l'essai, ils devront réfléchir sur un thème de société évoqué par la photo. Si ce travail est fait en dehors de la classe, on pourra avoir ensuite une lecture des créations pendant le cours. S'il y a possibilité de projeter la photo en classe, il sera stimulant de faire travailler les étudiants par petits groupes.

Une autre exploitation possible des documents visuels est de faire faire des **recherches** sur Internet à partir des sujets des photos ou des bouts de films. Par exemple, si le document montre des saltimbanques devant le Centre National Georges Pompidou, on peut demander de chercher des renseignements sur l'histoire de ce bâtiment, sa vocation, ce qui fera mieux comprendre la présence de ces saltimbanques.

Nous invitons les enseignants à nous faire part de leurs commentaires personnels sur ces matériaux et de leurs expériences dans l'utilisation qu'ils en ont faite. N'hésitez pas, [Contactez-nous](#), et enrichissez ainsi les témoignages du [Colloque en ligne](#). Vous pouvez aussi nous suggérer des thèmes que vous aimeriez voir illustrés, des idées de photos intéressantes qui pourraient être faites et installées sur le site.

Bouquets

Cette rubrique qui s'enrichira prochainement, offre des pistes d'activités possibles en regroupant de façon thématique des matériaux éparpillés dans le livre, ou en combinant ces matériaux avec d'autres qui viennent les prolonger. Selon leur nature, ces matériaux ouvriront la voie à

- des [Activités à caractère ludique](#) (ex. des ensembles de citations où figurent des chiffres, des animaux, des couleurs, des séries d'expressions imagées avec les parties du corps...)
- de la réflexion (voir [Caractéristiques de l'activité](#)) pouvant mener à des débats oraux ou des compositions écrites (ex. des recueils de proverbes ; le rapprochement de certaines notions comme « conformisme », « anticonformisme », « non conformisme »...)
- des activités plus spécialement linguistiques (ex. des recueils de citations comportant des phrases conditionnelles, l'emploi du subjectif lié à une nuance particulière)

Les bouquets récemment introduits sur le site seront mentionnés dans [Nouveautés](#). Des pistes seront données dans notre [Colloque en ligne](#) sur la manière de tirer parti des différents matériaux.

Le parfum des [Bouquets](#) aura sans doute de quoi plaire autant aux enseignants qui suivent toute la progression du livre qu'à ceux qui font une [Utilisation d'Identité comme source complémentaire](#).

Nouveautés

Cette rubrique va, bien entendu, se développer petit à petit. Elle présentera des matériaux de teneur culturelle et d'intérêt général :

- une mise à jour de certains éléments, concernant, par exemple, la biographie des auteurs cités ;
- des événements culturels liés à des auteurs ou à des thèmes littéraires
- les titres de nouvelles [Ressources documentaires](#)
- la mention de nouveaux [Bouquets](#)

Nouveautés inclura aussi des renseignements tenant à *Identité, Modernité, Texte* :

- des précisions ou additions amenées par la mise en usage du livre ou du site
- des retouches du livre (correction d'erreurs typographiques éventuellement découvertes, clarifications qui se révéleront nécessaires)

Les plus importantes parmi ces informations pédagogiques seront reportées pour les enseignants dans [Colloque en ligne](#) ou pourront même être mentionnées dans un [Éditorial](#).

CHOISIR DES AXES PÉDAGOGIQUES

Pour [Optimiser le contenu d'Identité](#) l'enseignant aura d'abord regardé de près le contenu des différents éléments du livre et leur utilisation possible.

Ensuite, les critères de choix peuvent être de natures variées :

- [Approfondissement offert par la rubrique ou l'activité](#)
- [Caractéristiques de l'activité](#)
- [Lecture, oral, écrit](#)
- [Répartition des rôles entre l'enseignant et les étudiants](#)
- [Activités à caractère ludique](#)
- [Activités qui ne demandent pas de travail en dehors de la classe](#)
- [Fils conducteurs thématiques](#)
- [Pour les étudiants plus avancés](#)

Ces choix peuvent porter sur un cours particulier ou concerner l'ensemble du programme de l'enseignant pour le semestre. Dans ce dernier cas, il voudra peut-être les annoncer d'emblée aux étudiants (voir [Suggestions pour le syllabus](#)).

Enfin, les critères de choix seront différents selon que l'enseignant se sert du livre comme base de son travail avec les étudiants ou qu'il fait une [Utilisation d'Identité comme source complémentaire](#).

Approfondissement offert par la rubrique ou l'activité

Approfondissement offert par la rubrique **ou l'activité**

- **linguistique** : [Stratégies de lecture, Éléments de grammaire](#) (section I dans le chapitre) – [Comprendre](#) (IV) – [Le Détective](#) (V)
- **littéraire** : [Biographie, Le contexte de l'œuvre](#) (II) – [Texte](#) (III) – [Analyser](#) (IV) – [Découvertes, Aller ailleurs, Approfondir, C'est à vous !](#) (V)
- **culturel général** : [Perspective historique](#) (II) – [Aller ailleurs](#) (V, VI) – [Le Détective, Actualité](#) (VI)
- **intellectuel** : [Votre préparation personnelle](#) (II) – [Réfléchir sur l'identité, Élargir la discussion](#) (IV) – [Découvertes](#) (V)

- **personnel** : Votre préparation personnelle (II) – Élargir la discussion (IV)
- **créatif** : C'est à vous ! (V) – Élargir la discussion (IV) – Présentation des exposés (V, VI)
- **communication** : Un brin de causerie (I) – Parlons-en ! (IV) – Exposés (V, VI)

Caractéristiques de l'activité

- **Acquisition de connaissances** : Stratégies de lecture, Éléments de grammaire (I)
- **Imprégnation** : Biographie, Le contexte de l'œuvre, Perspective historique (II) – Lecture du Texte (III) – Citations (I, V)
- **Réflexion** : Votre préparation personnelle (II) – Toute la section Vivre le texte (IV) – Documents (Le site d'Identité)
- **Recherche** : Le Détective, Aller ailleurs (V, VI) – Approfondir, Devinettes (V) – Actualité (VI) – Documents (Le site d'Identité)
- **Créativité** : C'est à vous ! (V) – Élargir la discussion (IV) – Présentation des exposés (V, VI) – Documents (activités liées au site d'Identité) – Documents (Le site d'Identité)
- **Communication** : Un brin de causerie (I) – Parlons-en ! (IV)

Lecture, oral, écrit

-  **Lecture** : Biographie, Le contexte de l'œuvre, Perspective historique (II) – Texte (III) – Stratégies de lecture (I)
-  Typique de l'**oral** : Un brin de causerie (I) – Parlons-en ! (IV)
-  Typique de l'**écrit** : C'est à vous ! (V)
-  /  Oral ou écrit : Élargir la discussion (IV)
-  →  Écrit (en dehors de la classe) suivi d'oral : Mise en pratique de la grammaire (I) – Votre préparation personnelle (II) – toutes les rubriques de Vivre le texte (IV) – Le Détective, Aller ailleurs, Approfondir (V – et éventuellement VI, si l'on veut demander aux étudiants de prendre des notes pour les recherches faites sur Internet).

Répartition des rôles entre l'enseignant et les étudiants

- **Exposé de l'enseignant** : grammaire (théorie) (I)
- **Exposé de l'enseignant et/ou lecture par les étudiants** : [Stratégies de lecture](#) (I) – [Biographie](#), [Le contexte de l'œuvre](#), [Perspective historique](#) (II) – Introductions aux différentes sections (I à VI)
- **Travail personnel de l'étudiant** : [Mise en pratique](#) de la grammaire (I) – [Votre préparation personnelle](#) (II) – Toute la section [Vivre le texte](#) (IV)
- **Interactions entre les étudiants** : [Un brin de causerie](#) (I) – [Parlons-en !](#) (IV) – Exposés pour répondre aux questions du livre, notamment celles d'[Aller ailleurs](#), [Approfondir](#) (V, VI)

Activités à caractère ludique

- [C'est à vous !](#) (V)
- [Devinettes](#) et autres jeux de langue – anagrammes, charades, rébus – (V)
- Jeux : *Le portrait chinois* (p. 48) et *Qu'est-ce qu'on attend ?* (p. 172). Ce sont des jeux auxquels on peut rejouer plusieurs fois avec profit !
- Recherches en classe dans l'[Index thématique](#)
- Certains thèmes de [Un brin de causerie](#) (ex. p. 158, « Madame Irma »)
- Les exercices collectifs de la rubrique [Le Détective](#) incluant une certaine compétition (ex. p. 116, A)
- Des concours du type « quizz », comme des recherches dans l'[Index des œuvres](#).

Activités qui ne demandent pas de travail en dehors de la classe

- [Un brin de causerie](#) (I) – [Parlons-en !](#), [Élargir la discussion](#) (IV) – [Découvertes](#), questions de la rubrique [Le Détective](#) qui ont leur réponse dans le livre (ex. chap. 1 *Se familiariser avec le livre*), [Devinettes](#) (V)
- Interaction à la suite d'exposés de l'enseignant sur l'auteur, l'œuvre, la [Perspective historique](#) et le climat culturel (II).

Fils conducteurs thématiques

Grâce à l'aide de l'[Index thématique](#), on pourra construire un cours particulier ou même l'ensemble du programme du semestre. Cela intéressera autant les enseignants qui veulent faire une [Utilisation d'Identité comme source complémentaire](#) que ceux qui auront choisi ce livre comme manuel de base.

Pour les étudiants plus avancés

Dans les classes hétérogènes, les étudiants les plus avancés pourront :

- effectuer des travaux personnels, guidés par l'enseignant ;
- approfondir leurs connaissances linguistiques avec l'[Appendice grammatical](#) (p. 295) ;
- affiner les méthodes de recherche et étendre leur culture générale ([Aux alentours](#), section VI) ;
- développer l'aisance dans l'argumentation ([Élargir la discussion](#), IV) et l'écriture créative ([C'est à vous !](#), V)
- faire des exposés devant les étudiants à partir d'[Approfondir](#), V): cela les consolidera, à la fois du point de vue de la recherche et dans l'exercice oral ; les moins avancés en profiteront ;
- faire des recherches à partir des Sites Internet ([site d'Identité](#)) mentionnés dans les [Références](#) ou à partir des photos et bouts de films présentés dans [Documents](#) ;
- ultérieurement, proposer des écrits à insérer sur le site Internet d'*Identité, Modernité, Texte*. Nous envisageons en effet, à moyen terme, de publier sur le site des productions remarquables d'étudiants et nous sommes intéressés à entendre les suggestions des enseignants sur ce projet.

GÉRER LE TEMPS AVEC FERMETÉ ET SOUPLESSE À LA FOIS

Pour [Optimiser le contenu d'Identité](#), il est également important de voir comment l'utilisation de ses différentes parties sera introduite pratiquement dans le cadre horaire du cours.

La gestion du temps est aussi reliée aux orientations générales prises par l'enseignant (voir [Choisir des axes pédagogiques](#)).

Plusieurs aspects de la gestion du temps seront envisagés :

- [Combien de temps faut-il ?](#)
- [Que faire si une activité prend plus de temps que prévu ?](#)
- [Exemples de plans de cours](#) (sur 50 minutes)

Pour donner un cadre plus large à l'organisation du cours, on pourra regarder les [Exemples de plans hebdomadaires de travail](#).

Enfin, la question du temps restera importante, mais se présentera peut-être autrement si l'on veut faire une [Utilisation d'Identité comme source complémentaire](#).

Combien de temps faut-il ?

Bien sûr, les activités peuvent avoir des durées variables selon la profondeur qu'on voudra leur donner. Cependant, on trouvera peut-être utiles les quelques indications moyennes ci-dessous. Ensuite, on se posera la question :

[Que faire si une activité prend plus de temps que prévu ?](#)

Ce que l'on peut faire en quelques minutes

En guise d'interlude entre deux activités plus longues ou qui demandent beaucoup d'énergie et de concentration, ou encore pour clore le cours, on peut :

- proposer [Un brin de causerie](#) ;
- prendre le [Mot-clé](#) du chapitre et demander aux étudiants les associations d'idées spontanées qui leur viennent dessus ;
- faire chercher la réponse à une des [Devinettes](#) ;
- faire commenter l'une des [Illustrations](#) du chapitre ;
- partir d'une des [Citations littéraires](#) du chapitre et parler de l'auteur, évoquer l'époque, le contexte littéraire, développer le thème...
- faire chercher (sans préparation préalable) une réponse qui peut se trouver dans le livre à une question de la rubrique [Le Détective](#) ;
- choisir une citation dans [Découvertes](#) ou dans [Éléments de grammaire](#), demander aux étudiants de la lire avec l'aide du vocabulaire compris dans la note en bas de page, et de dire spontanément ce qu'ils en pensent ;
- faire lire la note sur un auteur cité et parler autour de cela ;

- voir les réponses à la question d'[Actualité](#) dans les recherches Internet ;
- faire lire à un étudiant une composition particulièrement réussie sur [Élargir la discussion](#) ;
- raconter une anecdote sur l'auteur du chapitre ;
- lire de manière expressive un passage du [Texte...](#)
- projeter un petit bout de film inclus dans [Documents](#) et faire réagir les étudiants rapidement dessus...

Ce que l'on peut faire en 10 minutes environ

- animer un débat autour des questions posées dans [Parlons-en !](#) ;
- vérifier ensemble les réponses aux exercices de grammaire ([Mise en pratique](#)) ;
- entendre l'exposé d'un étudiant sur le thème proposé dans [Approfondir](#) et réagir dessus...

Ce que l'on peut faire en 15 minutes environ

- faire lire aux étudiants ce qu'ils ont écrit pour [C'est à vous !](#)
- voir ensemble les citations de [Découvertes](#), regroupées autour d'un thème, et y ajouter quelques commentaires ;
- faire entendre un document sonore après avoir vu ou revu ce qui est nécessaire à sa compréhension
- présenter les [Éléments de grammaire](#) du chapitre ;
- expliquer le principe présenté dans les [Stratégies de lecture](#) et faire faire une [Mise en pratique](#) ;
- présenter un thème littéraire et répondre aux questions des étudiants ;
- faire lire par un étudiant ses réponses aux questions de [Comprendre](#) et demander aux autres s'ils sont d'accord ou non sur l'essentiel ;

Ce que l'on peut faire entre 10 et 20 minutes

- proposer un échange à partir des réponses prévues pour [Votre préparation personnelle](#) ;
- avoir avec les étudiants un échange de conclusions sur le texte du chapitre et de son auteur.
- voir ensemble les citations de [Découvertes](#), regroupées autour d'un thème, et y ajouter quelques commentaires ;

- faire entendre un document sonore après avoir vu ou revu ce qui est nécessaire à sa compréhension ...

Ce que l'on peut faire en 20 minutes environ

- entendre les réponses à plusieurs exercices de [Aux alentours](#) dans le livre ou à partir d'Internet (notamment [Le Détective](#), [Aller ailleurs](#) ou [Actualité](#))
- prendre un thème dans [Élargir la discussion](#), faire débattre oralement dessus et à la fin, reprendre les principaux points de vue qui ont été exprimés...

Ce que l'on peut faire en 30 minutes environ

- faire effectuer un travail sur [Comprendre](#), d'abord par deux pour comparer les réponses écrites ; puis, dans l'ensemble du groupe faire préciser les points où il a pu y avoir des divergences d'interprétation; si nécessaire, revenir à cette occasion sur l'auteur et l'œuvre ;
- projeter un extrait de film qu'on aura préparé et demander aux étudiants de donner ensuite leurs impressions...
- projeter un extrait de film qu'on aura préparé et demander aux étudiants de donner ensuite leurs impressions.

Ce que l'on peut faire en 45 minutes environ

- survoler les rubriques [Comprendre](#), [Parlons-en ! Analyser](#) et [Réfléchir sur l'identité](#) en choisissant plusieurs questions qui donnent une idée de l'ensemble du texte ;
- voir toutes les rubriques d'[Aux alentours](#) (livre et Internet) et souligner en quoi elles constituent un prolongement du texte du chapitre ;
- projeter un passage de *L'Année dernière à Marienbad*, engager une discussion sur le film et sur ses liens avec le Nouveau Roman....

Que faire si une activité prend plus de temps que prévu ?

S'il s'agit de réponses à des exercices données dans Le Livre du professeur :

- remettre la fin au cours suivant et la reprendre ensuite d'une manière plus synthétique ;

- proposer que les étudiants vous remettent leurs réponses écrites manuscrites ou vous les envoient par e-mail et les survoler pour avoir une idée d'ensemble de ce qu'ils ont fait ;
- renoncer à voir en classe l'ensemble des réponses et mettre à la disposition des étudiants (une fois le chapitre fini) une copie des réponses données dans ce livre.

S'il s'agit d'un échange oral qui se prolonge dans l'ensemble du groupe (à partir de [Parlons-en !](#) de [Votre préparation personnelle](#) ou d'une interaction avec l'enseignant autour de l'auteur et de l'œuvre) : en prendre son parti ! Les étudiants ont pratiqué le français, ils sont entrés dans une discussion stimulante : c'est cela l'essentiel !

S'il s'agit de vos explications linguistiques : même réponse. Ces explications étaient sans doute nécessaires. Peut-être aussi, vaut-il la peine de prendre quelques instants de plus pour s'assurer, à l'aide de deux ou trois exemples, que le point a finalement été intégré.

S'il s'agit de vos explications littéraires : vous pouvez à la fin synthétiser votre présentation, ou, mieux encore, demander aux étudiants de dégager eux-mêmes les points essentiels à retenir.

Exemples de plans de cours (sur 50 minutes)

Plan 1

- Explications données par l'enseignant sur [Stratégies de lecture](#) + [Un brin de causette](#).
- Explications de *grammaire* ; s'il y a le temps, consacrer quelques minutes à regarder ensemble les citations des [Éléments de grammaire](#), l'enseignant apportant des précisions linguistiques ou littéraires si besoin est.
- [Votre préparation personnelle](#) (qui a été faite auparavant) : échange oral.

Ou :

- [Votre préparation personnelle](#), impromptu : l'enseignant souligne le mot-clé du chapitre, fait lire les questions et favorise un débat général.

Plan 2

- Revue des exercices de grammaire (faits auparavant).

- **Un brin de causerie** (lecture de **Stratégies de lecture** par les étudiants par eux-mêmes auparavant).
- Présentation de l'auteur et de l'œuvre par l'enseignant.
- **Votre préparation personnelle** : échange oral ou impromptu (voir plan 1).

Plan 3

- **Comprendre** (environ 35 minutes) : travail par deux pour comparer les réponses écrites. S'il y a des divergences dans l'interprétation du texte, celles-ci doivent être précisées au maximum pour faire l'objet d'un débat dans l'ensemble du groupe (« Est-ce que le texte veut dire ceci ou cela ? »). Eventuellement, l'enseignant revient lui-même sur le texte pour favoriser le jaillissement de réponses justes. Si besoin est, il en profite pour revenir sur l'auteur, l'œuvre, le contexte historique.
- **Analyser** (environ 15 minutes) : Le professeur passe en revue les différentes questions, en demandant à chaque fois à un étudiant de lire sa réponse à l'une des questions. Il ajoute de la profondeur de champ aux réponses par des explications complémentaires sur l'œuvre et l'auteur.

Ou

- **C'est à vous !** Les étudiants lisent ce qu'ils ont écrit (en dehors de la classe) pour cette rubrique.

Plan 4

- **Parlons-en !** (environ 10 minutes) : échange oral sur la signification de l'ensemble du texte au cours duquel la plupart des questions posées dans **Comprendre** vont probablement trouver leur réponse. Ayant en tête les points les plus délicats du texte, l'enseignant, s'il remarque qu'un passage visiblement n'a pas été compris par tel ou tel étudiant ou par une bonne partie du groupe, peut avec profit s'attarder un instant pour faire préciser le sens véritable du texte.
- **Comprendre** : les étudiants, par deux, comparent leurs réponses écrites; puis, dans l'ensemble du groupe on précise les points où il a pu y avoir des divergences d'interprétation; si nécessaire, l'enseignant revient à cette occasion sur l'auteur et l'œuvre.
- Choix de l'une des **Activités à caractère ludique**.

UTILISATION D'IDENTITÉ COMME SOURCE COMPLÉMENTAIRE

L'enseignant qui utilisera *Identité, Modernité, Texte* comme ouvrage complémentaire voudra sans doute tout de même étudier de près ses composants pour [Optimiser le contenu d'Identité](#). L'évaluation de la durée des activités lui permettra aussi de [Gérer le temps](#) avec fermeté et souplesse à la fois.

Avec l'[Index didactique](#), il pourra retrouver facilement une rubrique qui l'intéresse en particulier. Voici également une série de suggestions pour « butiner » avec profit dans le manuel :

- **Progression linguistique avec des étudiants de niveaux de langue différents dans la classe** ([Éléments de grammaire](#) et [Mise en pratique – Appendice grammatical – Index didactique](#))
- **Méthodologie générale de recherche** ([Le Détective](#), [Aller ailleurs](#))
- **Apprentissage progressif d'un dictionnaire français** de référence, *Le Petit Robert* ([Le Détective](#))
- Étude de **tel ou tel auteur** ([Index des auteurs](#), [Biographie](#), photo de l'auteur, certaines questions dans les rubriques [Le Détective](#), [Aller ailleurs](#), [Approfondir](#) – livre ou Internet)
- Points de départ pour une **étude littéraire par genres** (les introductions aux différentes sections, avec le questionnement qu'elles adressent aux lecteurs)
- Découverte de diverses recettes pour une **lecture plus efficace** ([Stratégies de lecture](#))
- Source de **thèmes de compositions écrites ou de débats dans la classe** ([Votre préparation personnelle](#), [Élargir la discussion](#))
- **Explorations thématiques** (à partir des [Mots-clé](#) des chapitres, ou des thèmes mentionnés dans l'[Index thématique](#))
- Aperçus sur un **éventail assez large d'auteurs francophones** (citations littéraires, avec leurs notes en bas de page + [Index des auteurs](#) et [Repères chronologiques](#)) : possibilité de faire une sélection dans les siècles passés en s'appuyant sur la liste chronologique (pp. 321-322) et de mettre en valeur la francophonie grâce à la liste des auteurs en dehors du domaine français métropolitain (p. 323)

- Survol d'un certain nombre d'**institutions françaises**, de personnages ou d'événements historiques essentiels (allusions en plusieurs endroits du livre, trouvables grâce à l'[Index thématique](#))
 - institutions culturelles : ex. Comédie-Française, Académie française...
 - vie politique : ex. gouvernement
 - symboles nationaux : ex. drapeau
 - vie sociale : ex. Assistance publique
 - histoire : ex. Louis XIV ; Révolution française.
- **Thèmes d'échanges oraux** ([Un brin de causette](#))
- **Créativité** (écriture : [C'est à vous !](#) expression orale : présentation des exposés)
- **Lecture d'images** : ([Illustrations](#))
- **Détente, aspect ludique** ([Devinettes](#) et autres jeux de langue; certains thèmes d'[Un brin de causette](#) – ex. Madame Irma, ch. 8 ; jeux – *Le portrait chinois*, ch. 3, *Qu'est-ce qu'on attend ?* ch. 9)

SUGGESTIONS POUR LE SYLLABUS

L'enseignant pourra choisir de préciser dans le syllabus tel ou tel aspect de la pratique prévue en fonction de ce manuel :

- des recommandations concernant des dictionnaires français-anglais ;
- des précisions sur *Le Petit Robert* ;
- une liste des ressources bibliographiques présentes à la bibliothèque de l'université et auxquelles il fera ensuite référence ;

L'enseignant mentionnera éventuellement qu'il sera possible, une fois achevés les exercices d'un chapitre, d'avoir accès aux corrigés fournis par le *Livre du professeur*.

Si l'enseignant le désire, il formulera ses choix personnels par rapport à l'éventail des options ouvertes dans le manuel, en précisant, éventuellement ses axes pédagogiques personnels, comme par exemple :

- consolider les connaissances linguistiques ;
- s'initier à l'analyse littéraire ;
- acquérir une méthode de recherche applicable dans de nombreux domaines des études et de la vie ;

- faciliter la discussion, le débat, dans le respect de la parole des autres ;
- communiquer oralement avec netteté (pour avoir plus de force de conviction) et clarté (pour éviter les malentendus) ; (ne pas se contenter de lire ce que l'on a écrit) ; « faire une communication » : savoir pourquoi ils parlent et ce qu'ils ont à dire ;
- apprendre à voir le point de vue des autres et profiter au maximum des opinions des uns et des autres ;
- susciter la curiosité intellectuelle.

Exemples de plans hebdomadaires de travail

Voici des exemples d'organisation de base du cours. Bien entendu, ce ne sont là que des indications très sommaires, qui, selon nous, ne doivent pas empêcher de varier et pimenter les activités en puisant notamment parmi les propositions faites dans [Gérer le temps...](#)

[Gérer le temps](#). Il nous semble qu'il ne faut pas oublier la souplesse dans ce programme et on sera sans doute souvent amené à se demander : [Que faire si une activité prend plus de temps que prévu ?](#)

L'enseignant décidera s'il souhaite publier dès le début du semestre un plan de travail hebdomadaire régulier (voir [Suggestions pour le syllabus](#)).

Sur 1 semestre (13 semaines, 3 cours par semaine) : **3 cours par chapitre**

L'étude d'un chapitre est répartie sur 3 cours.

(Sont réunis dans la même session les chapitres 12 et 13)

Plan de semaine typique :

□ Lundi :

Points de départ pour la lecture

Revue des exercices de langue (faits en dehors de la classe)

□ Mercredi :

Étude du texte ([Comprendre](#) + [Réfléchir sur l'identité](#))

□ Vendredi :

[Aux alentours](#)

[Recherches sur Internet](#)

(choix parmi les exercices de recherche, les [Découvertes](#) et l'écriture de [C'est à vous !](#))

Sur 2 semestres (26 semaines, 3 cours par semaine) : **5 cours (à peu près) par chapitre** (sauf le chapitre 3, qui en fait est double)

A. Automne : chapitres 1-7; B. Printemps : chapitres 8-14

- Lundi : [Points de départ pour la lecture](#)
- Mercredi : Pour mieux lire le texte: [Les piliers de la langue](#)
- Vendredi : [Texte, Parlons-en ! Comprendre, Analyser](#)
- Lundi : [Réfléchir sur l'identité, Élargir la discussion](#)

citations littéraires

- Mercredi : [Aux alentours, Recherches sur Internet](#)

Utilisation comme texte auxiliaire (13 semaines, 3 cours par semaine) :
3 cours par chapitre (sauf le chapitre 3, qui en fait est double; les chapitres 12 et 13 ensemble)

- Lundi : [Points de départ](#) et lecture du [Texte](#)
- Mercredi : [Réfléchir sur l'identité](#) + [Aux alentours](#)
- Vendredi : [C'est à vous !](#)

Deuxième partie : Au fil du livre

REMARQUES DIDACTIQUES

Chapitre 1. *Journaux de voyage*

Illustrations

Portrait de Camus (p. 3) : cette photo a été choisie à la fois pour son contexte, évoquant la conférence dont il est question dans les *Carnets*, et pour l'âge apparent de Camus, qui peut correspondre à celui qu'il avait à l'époque. (La date précise de la photo n'est pas connue.)

Vue aérienne de New-York (p. 14) : la photo souligne ce qui a le plus impressionné Camus au premier abord. Elle est centrée sur l'*Empire State Building*, qui était à l'époque le bâtiment le plus haut de la ville. Cependant, on remarquera à l'arrière-plan de cette photo, dont la date n'est pas connue, l'enseigne du bâtiment de la PanAm, qui n'existait pas à l'époque du voyage de Camus.

Explications à propos des rubriques

Si l'enseignant estime les explications données au début de chaque rubrique suffisantes pour familiariser les étudiants avec elles, il s'en contentera. Sinon, il pourra renvoyer les étudiants à la lecture de l'Introduction et/ou ajouter ses propres remarques.

Stratégies de lecture (p. 3)

Le thème du contexte est destiné à encourager le plus tôt et le plus vivement possible les étudiants à une lecture synthétique et intelligente des textes.

Un brin de causette (1) et (2) (pp. 4–6)

Ces deux exercices ne correspondent pas rigoureusement à la définition de la rubrique telle qu'elle a été présentée dans l'introduction et qu'elle sera développée à partir du chapitre 2 (Voir Un brin de causette). Les deux propositions faites ici ont plutôt pour but de faciliter l'accès à la communication verbale en ce début de cours.

Remarquer au bas de la page 4 le n° 5. « des lumières ». Si l'on regarde le n° 5 sur le dessin, on voit qu'il s'agit d'un réverbère. Mais le mot « lumière », beaucoup plus courant en français, apparaît plusieurs fois dans le chapitre, c'est pourquoi il figure ici, à la place de « réverbère ».

Éléments de grammaire (pp. 6–10)

Y, *en* et les pronoms relatifs ont été choisis pour ce premier chapitre comme des éléments de base utiles à revoir au seuil de cette nouvelle tranche d'apprentissage de la langue française.

Nous nous proposons d'enrichir les remarques didactiques concernant l'étude de la langue dans le *Livre du professeur* à mesure que nous recevrons des commentaires et des questions de la part des enseignants.

Perspective historique (p. 11)

Dans ce texte, qui a valeur de reportage, la datation est évidemment très importante. On notera particulièrement les points suivants :

- Ce passage se situe peu de temps après la guerre, et Camus est encore très imprégné de l'ambiance de l'Occupation.
- On en est aux débuts de la guerre froide et cela explique l'incident qui a lieu à l'immigration.
- L'ensemble du texte a une valeur documentaire par rapport à la vie américaine de cette époque.

Aux alentours, Le Détective

Pour faciliter les premiers pas dans le cours, nous recommandons de faire faire les exercices sur le thème «Se familiariser avec le livre » (pp. 19–20) dans la classe, en créant une atmosphère légère et ludique qui favorise entre les étudiants l'esprit d'émulation.

Approfondir (pp. 21–22)

L'enseignant soulignera, s'il en est besoin, que l'exercice de style proposé est une manière indirecte mais concrète d'entrer dans l'intention et le style des *Carnets*.

Chapitre 2. Terre des hommes

Illustrations

Portrait de Saint-Exupéry (p. 25) : l'auteur doit avoir ici sensiblement le même âge qu'il avait à l'époque de l'épisode relaté dans le texte. Nous avons également eu le sentiment que cette photo était en harmonie avec le contenu du texte.

Le tampon de la compagnie aérienne Latécoère (p. 31) : nous avons choisi d'illustrer ce chapitre de manière assez historique. On pourra demander aux étudiants de citer des compagnies pionnières de l'aviation aux États-Unis.

Nous aurions pu aussi le faire symboliquement en présentant des dessins du *Petit Prince*. Éventuellement, l'enseignant désirera aller dans ce sens en faisant circuler parmi les étudiants une édition de ce livre et notamment le dessin final représentant le désert, après la disparition du petit prince.

Éléments de grammaire : plus-que-parfait (pp. 26–28)

Parmi les temps du passé, nous avons choisi de présenter d'abord le plus-que-parfait, parce que l'aspect spécifique qu'il exprime est plus facile à comprendre que la différence, par exemple, entre l'imparfait et le passé composé ou le passé simple.

Perspective historique (p. 31)

Habituellement nous mentionnons dans cette rubrique l'année de la publication de l'œuvre, mais l'épisode est très daté historiquement et cela appelle d'évoquer le contexte (voir aussi l'illustration). D'un autre côté, la date de parution (1938) est intéressante pour éclairer le contraste entre les menaces internationales qui pesaient alors et l'ouverture d'esprit dépeinte dans l'épisode.

La date de l'épisode raconté par Saint-Exupéry en fait un témoignage sur les débuts de l'aviation. Par ailleurs, la date de la parution de *Terre des hommes* (1938) attire l'attention sur les intentions de l'auteur : à un moment où la menace du nazisme devient très forte, Saint-Exupéry affirme fortement ici son humanisme vibrant.

Approfondir (p. 38)

S'il ne se présente pas d'étudiant qui fasse ce travail, l'enseignant pourra choisir de le faire lui-même, afin de souligner le sens profond de l'épisode. Voir aussi, dans la conclusion du livre, p. 293, l'expression symbolique « tomber en panne au milieu du Sahara ».

La poésie (pp. 41–43)

L'enseignant souhaitera peut-être prendre quelques minutes pour introduire la notion de poésie en demandant rapidement aux étudiants de citer des poètes ou des vers qu'ils aiment.

Pour faire facilement entrer les étudiants dans la dimension symbolique, on peut partir des vignettes qui sont dans les marges, et dont les «clés» se trouvent dans l'Introduction, pp. xxi–xxvi. Pourquoi ne pas demander aussi aux étudiants s'ils auraient d'autres symboles à proposer pour correspondre aux mêmes rubriques ?

Pour faire mieux comprendre la notion de métaphore, on peut prendre des mots spécialement suggestifs, comme ceux de l'article *symboles* dans l'Index thématique et demander aux étudiants ce que ces mots évoquent pour eux.

Chapitre 3. Choix de poèmes**Illustrations du chapitre**

Portraits (p. 45)

Guillaume Apollinaire blessé pendant la Première Guerre mondiale. (Il n'est pas mort de cette blessure mais de la grippe espagnole.) Il existe peu de photos d'Apollinaire mais par souci d'unité avec la présentation des autres auteurs, nous n'avons pas voulu mettre l'un des portraits qu'on connaît de lui sous forme de dessins, bien que ceux-ci soient plus évocateurs de sa personnalité. On pourra retrouver ces portraits sur Internet (par exemple sur le site www.wiu.edu/Apollinaire/Biographie.htm#Portraits_du_poete).

Rappelons aussi que dans le tableau de De Chirico qui est sur la couverture du livre, le buste portant des lunettes est celui d'Apollinaire.

Les autres portraits ont été choisis pour la vérité qu'ils nous semblent traduire concernant les auteurs (Robert Desnos), ou l'harmonie que nous avons ressentie entre l'expression du visage et le poème présenté (Pauline Julien, Serge Rezvani), y compris chez les auteurs qui sont nettement plus âgés sur les photos qu'au moment de la composition de ces œuvres (Queneau, Prévert et Gouin).

Autres illustrations

La carte de France : on a voulu donner des repères géographiques et administratifs qui soient utiles au-delà de ce chapitre.

La *tour Eiffel* dansante du peintre Robert Bardavid (p. 60) nous a paru complètement en résonance avec la légèreté de « Voyage à Paris ». Un exercice créatif possible à partir de ce dessin est de proposer aux étudiants l'écriture collective d'un petit poème très simple, à la manière de « L'Éléphant neurasthénique ».

La *sculpture représentant Marcel Aymé* a été choisie pour illustrer le mot-clé *imagination*. Même s'il n'était pas poète, Marcel Aymé a écrit beaucoup de récits pleins de fantaisie, de fraîcheur et d'une fausse naïveté derrière laquelle se dissimule une réflexion profonde. Voir la notice biographique sur l'auteur (p. 93, n. 17), l'anecdote le concernant (p. 106), et la proposition de création à partir de la photo (fin des notes didactiques sur le chapitre 7).

La partition de « L'Éléphant neurasthénique » (p. 73) pourra être mise en relation avec l'enregistrement du poème sur le site Internet.

La photo extraite du film *Jules et Jim* (p. 79) illustre à la fois la chanson « Le Tourbillon », tirée aussi du film et la chanson de Pauline Julien (regards mutuels des hommes et des femmes).

Présentation du chapitre (p. 46)

Par nécessité, la présentation de ce chapitre est un peu complexe. On trouvera les questions de Comprendre, Analyser et Réfléchir sur l'identité après chaque texte. (Il n'y a pas de Réfléchir sur l'identité à propos de « Voyage à Paris », ni du « Tourbillon ». Parlons-en ! et Élargir la discussion sont après l'ensemble des poèmes (pp. 80–81). Il n'y a donc pas dans ce chapitre de section intitulée « IV. Vivre le texte » et les deux dernières sections ont leur numéro décalé en conséquence (IV. Aux alentours et V. Recherches sur Internet).

Pour le croisement des thèmes grammaticaux avec les poèmes présentés, on regardera les sous-titres des Éléments de grammaire (ex. Éléments de grammaire (1) : l'imparfait (Texte (D))).

Pour la découverte des poèmes, on regardera Indications pour la lecture (p. 47 : ce sous-titre est ici en capitales, car il concerne toute l'organisation du chapitre, alors qu'il est en minuscules et en italiques là où il introduit de simples conseils pour la lecture – p. 12 et p. 97). L'enseignant pourra choisir parmi les poèmes présentés selon que le cours s'étend sur un ou deux semestres ou que le livre sert comme source complémentaire.

Stratégies de lecture (p. 47)

Les suffixes présentés dans cette rubrique ont été choisis pour ouvrir sur la découverte de la carte de France et sur Un brin de causette.

Le jeu du portrait chinois (p. 48)

Ce jeu est proposé comme un procédé léger et créatif pour aborder le monde de la métaphore et du symbole.

D'ordinaire, lorsqu'on joue à ce jeu, les questions sont posées sous la forme : « Si c'était un animal... », la réponse étant : « Ce serait une grenouille, etc. » La formule a été simplifiée ici pour éviter l'emploi du conditionnel. Mais rien n'interdit de rejouer à ce jeu à partir du chapitre 9, quand on aura étudié le conditionnel...

Éléments de grammaire

Les explications concernant le participe (pp. 50–52) sont parmi celles que nous avons trouvées les plus délicates. Pour parvenir à un équilibre entre les traditions didactiques française et américaine, nous avons simplifié le plus possible les explications dans le corps du chapitre, en rejetant dans les notes et dans l'Appendice grammatical ce qui risquerait de troubler les étudiants américains.

Nous avons souhaité présenter les différences de sens entre les verbes pronominaux, non pour les faire mémoriser mécaniquement, mais afin de pousser les étudiants à réfléchir plus en profondeur sur la langue. Cependant, l'emploi subjectif étant plus difficile à appréhender que les sens réciproque et réfléchi, si l'enseignant trouve cette nuance trop délicate, il la laissera de côté.

Vie de la langue (2) : argots, jargons, « gros mots » (p. 57)

Ce thème est abordé ici à propos de la référence au javanais (Desnos) et de l'emploi du mot *connerie* par Prévert. L'objectif de ces remarques est surtout de situer ces phénomènes linguistiques dans leur contexte culturel.

Cela peut être l'occasion de rappeler aux étudiants que

- la langue normalement utilisée dans le livre est courante mais pas familière
- les mots et tournures caractéristiques de la langue orale, populaire ou même argotique figurant dans les textes sont en général notés dans la marge du symbole (°).

Pour une présentation générale de la question des différents niveaux de langue, l'enseignant pourra aussi lire pour lui-même par anticipation la rubrique Stratégies de lecture du chapitre 10 (p. 191).

Poèmes

Il sera profitable, si l'enseignant peut le faire, qu'il se procure un ou plusieurs enregistrements des textes du chapitre (« Barbara », « Une Fourmi », « Le Tourbillon de la vie », « Les Femmes ») ou qu'à défaut, il renvoie les étudiants à l'enregistrement de « L'Éléphant neurasthénique » sur le site Internet.

Perspective historique

Nous regroupons ici la comparaison des différents poèmes pour l'étude de la dimension historique dans chacun d'eux.

« Voyage à Paris », « La Fourmi » et « L'Éléphant neurasthénique » sont des textes intemporels.

« Un poème c'est bien peu de chose » est plus ambigu. Si l'on n'a pas de date précise des catastrophes évoquées par Queneau, le contenu du texte, même sous le déguisement de l'ironie, montre bien que l'auteur ne considère pas la vraie poésie comme détachée du monde ; au contraire, elle permet de sortir des limites étroites de la vie quotidienne pour se rendre réceptif aux grandes secousses qui agitent la planète. En outre, l'auteur fait référence à des événements historiques et l'enseignant pourra insister sur la manière dont il les « retravaille » (Analyser, n° 2, p. 64).

Avec « Barbara », on a une autre forme d'ambiguïté. D'un côté, la rencontre entre l'homme et la femme imaginée par Prévert a une valeur éternelle, indépendante de tout contexte ; de l'autre, ce que le poète a voulu évoquer ici c'est la destruction récente de la ville sous les bombardements. Il y a une interaction subtile entre les deux éléments : apparemment, Brest sert de toile de fond à la rencontre amoureuse, en fait, l'invention de cette rencontre est un moyen de traduire le choc entre la pulsion de vie qu'il y a dans l'amour et la pulsion de mort qu'il y a dans la guerre.

« Le Tourbillon », chanson insérée dans le film *Jules et Jim* situé au début du XX^e siècle n'est pas vraiment daté ; le poème présente la « femme fatale » d'une façon qui correspond quasiment à un archétype. En revanche, Pauline Julien désire clairement dans « Les Femmes » exprimer la manière dont, selon elle, les hommes considèrent et traitent les femmes au moment où elle compose sa chanson.

Aller ailleurs

Le remue-méninges (p. 83)

Pour faciliter le tri ultérieur des idées issues du remue-méninges et pour mettre en relief de manière intéressante la complémentarité entre le jaillissement

premier et l'organisation subséquente, l'enseignant pourra commencer par diviser le tableau en deux parties, chacune étant réservée à une étape du travail.

La rêverie et la création (p. 84)

La technique de la rêverie peut mener éventuellement à une création littéraire. De toute manière, l'expérience a montré qu'elle est fructueuse pour ouvrir l'esprit en général et qu'elle favorise l'élargissement de la recherche dans toutes les directions.

L'anagramme, la charade, le rébus (pp. 84–85)

Ces divertissements ont été présentés surtout pour leur intérêt culturel et parce qu'on en a des exemples très anciens dans la tradition française. Ils risquent d'être difficiles à résoudre pour quelqu'un dont ce n'est pas la langue maternelle; il sera plus aisé et plus amusant de les voir ensemble dans la classe

Le récit imaginaire (pp. 87–88)

Si l'enseignant choisit de faire une présentation générale en classe de ce genre, rien n'empêche de se servir d'exemples tirés de la littérature anglo-saxonne... et d'en discuter bien sûr en français !

On fera remarquer que le mot « récit » a ici deux sens différents. Dans l'expression « le récit imaginaire », le mot récit désigne toute forme de narration. On retrouve ce sens par exemple, p. 124 à l'avant-dernière ligne : « Le récit n'est plus l'écriture d'une aventure mais l'aventure d'une écriture ». Dans la phrase « Le *récit* est une œuvre où les péripéties et les rebondissements ne sont ni nombreux ni essentiels », le mot « récit » désigne un genre littéraire particulier, défini par rapport à la nouvelle ou au roman.

Chapitre 4. Jules et Jim

Illustrations

- *Portrait de Henri-Pierre Roché* (p. 89) : si nous avons choisi de présenter dans le chapitre la version du texte constituant le prélude du film *Jules et Jim*, écrite par le scénariste Jean Gruault en collaboration avec le cinéaste François Truffaut, c'était pour donner aux étudiants l'occasion de comparer ici la narration verbale et la narration cinématographique. Malgré tout, il paraissait plus logique de présenter le portrait de l'auteur initial de l'histoire. On trouvera facilement sur Internet des photos de Truffaut.
- *La Goulue et Valentin le Désossé* (p. 96)

Sur ces deux personnages, voir par exemple le site Internet www.sandiegomuseum.org/lautrec/goulue. Cette affiche précède d'une vingtaine d'années le récit de *Jules et Jim*, mais nous l'avons choisie pour la célébrité du peintre Toulouse-Lautrec (mort en 1901), des deux personnages, ainsi que du Moulin-Rouge. Il n'y a pas, d'ailleurs, de fort décalage entre les deux époques dans le domaine du divertissement.

Stratégies de lecture : préfixes et suffixes (pp. 89–90)

Dans le cadre de cet ouvrage, correspondant avant tout à un niveau intermédiaire de langue, il ne saurait être question d'entrer dans une étude détaillée des préfixes et des suffixes. Nous nous sommes contenté d'en présenter quelques-uns très récurrents et nous avons surtout visé à familiariser l'étudiant avec la notion de famille de mots, de manière à rendre la découverte du vocabulaire plus cohérente et signifiante.

Mise en pratique (p. 94)

Il faut lire (« Lundi. Nous remontons... vraie fumée ») et supprimer la dernière phrase (Le dernier... « j'aurais changé ».)

Perspective historique (p. 96)

Truffaut a repris ici un texte autobiographique qui se déroulait à une période donnée, qu'il a simplement légèrement décalée. Il est probable que l'histoire des personnages l'intéresse plus que l'Histoire. Cependant, on peut faire remarquer que ces personnages évoluent dans le contexte très daté de la Belle Époque.

Approfondir (p. 102)

Si jamais on a une possibilité de montrer le film aux étudiants, ou du moins ses débuts, cet exercice pourra être fait collectivement comme un prélude à la projection. On insistera sur l'impact produit par la voix *off* de Jeanne Moreau, disant, tout au début, sur le fond noir de l'écran : *Tu m'as dit : Je t'aime. Je t'ai dit : Attends. J'allais dire : Prends-moi. Tu m'as dit : Va-t'en.*

Chapitre 5. La Fin de Robinson Crusoé

Illustrations

- *Portrait de Michel Tournier* (p. 105) : cette photo, qui n'est pas datée peut correspondre à l'âge de l'auteur au moment de la publication du recueil d'où est tirée *La Fin de Robinson Crusoé*.
- *Photo de la statue* (p. 110) : d'origine non précisée par nos sources, nous l'avons choisie pour illustrer la notion de dépaysement. On voudra peut-être demander aux étudiants s'ils peuvent associer cette photo à des mots ou expressions trouvés dans le texte, ou encore à des idées développées pendant l'étude du chapitre.
- *Les logos d'agences de voyage* (p. 115) : ce ne sont que quelques exemples, destinés à montrer comment l'aspiration au dépaysement évolue dans la société tout en étant exploitée à des fins commerciales.

Stratégies de lecture : les prépositions (p. 105)

Notre objectif dans la rubrique Stratégies de lecture est de faire le tour d'un certain nombre de points qui sont importants à garder à l'esprit pour une lecture efficace. Comme pour le thème du chapitre précédent (préfixes et suffixes), celui-ci n'a pas d'autre prétention que de servir un peu de memento, en rappelant aux étudiants l'importance du sens des prépositions.

Un brin de causerie (p. 106)

S'il y a du temps pour cela, il est possible de regrouper les résultats obtenus pour l'ensemble de la classe.

Perspective historique (p. 108)

Bien que Tournier mentionne dans son récit « des trafics divers assez faciles dans les Caraïbes de cette époque », on ne peut pas dire que le texte soit vraiment daté et l'ensemble de la nouvelle a plutôt le caractère intemporel d'une fable.

Chapitre 6. La Jalousie

Illustrations

Portrait d'Alain Robbe-Grillet (p. 119) : cette photo, qui n'est pas datée peut correspondre à l'âge de l'auteur au moment de la publication de *La Jalousie*.

Photo tirée de L'Année dernière à Marienbad (p. 125) : parmi les photos disponibles de ce film dont Robbe-Grillet a écrit le scénario, celle-ci illustre bien à sa manière la réduction que connaît la notion de personnage dans le Nouveau Roman. On pourra aussi comparer la géométrie des formes avec l'accent mis sur ce point dans l'extrait de *La Jalousie*.

Stratégies de lecture (p. 119)

On pourra, si on le souhaite, mentionner l'expression « faux amis » usuelle en France pour désigner les mots proches par la forme d'une langue à l'autre, mais différents par le sens.

Éléments de grammaire (2) : À noter (p. 123)

Dans la langue courante en français actuel, on utilise fréquemment l'expression *ceci dit* au lieu de *cela dit*. C'est une erreur, puisque *ceci* annonce ce qui suit, tandis que *cela* résume ce qui précède. Bien que cette erreur, encore une fois, soit répandue, il semble pas valoir la peine de la répandre également parmi les personnes en train d'apprendre le français !

Perspective historique (p. 125)

Le Nouveau Roman est un mouvement littéraire qui a voulu introduire la modernité dans l'écriture. De ce point de vue, *La Jalousie* s'inscrit dans les recherches littéraires de son époque. Cela ne veut pas dire que le récit en tant que tel soit très daté. Ici, Robbe-Grillet fait de ses personnages des planteurs, ayant un mode de vie de type colonial qui a pu être caractéristique d'une certaine époque, laquelle n'est d'ailleurs pas clairement délimitée. Par un effet de mise en abîme, cette évocation est renforcée par le fait que les personnages lisent un roman présenté comme « un récit classique sur la vie coloniale, en Afrique ». Néanmoins, on peut penser que ce cadre socio-culturel n'est ici que secondaire aux yeux de l'auteur. Pour Robbe-Grillet, la façon de décrire, délibérément impersonnelle et minutieusement exhaustive, est ce qui compte, plus que ce qui est décrit en soi.

Approfondir (p. 132)

Si l'on n'a pas la possibilité de projeter le film *L'Année dernière à Marienbad*, ou une partie de celui-ci, on pourra s'attarder sur la photo, avec sa légende, et/ou sur le commentaire de Robbe-Grillet à propos du film.

Chapitre 7. *L'Après-midi de Monsieur Andesmas*

Illustrations

- *Portrait de Marguerite Duras* (p. 135) : l'écrivain est ici nettement plus jeune que lorsqu'elle publia *L'Après-midi de Monsieur Andesmas*. Nous avons choisi cette photo pour la vulnérabilité que traduit le visage, en correspondance, selon nous, avec le personnage de Monsieur Andesmas.
- *La photo tirée de La Dernière Bande de Samuel Beckett* (p. 144) : dans cette pièce, créée en 1958, l'unique personnage est un vieillard, Krapp, qui se confronte à divers moments de sa vie passée, en écoutant des bobines de magnétophone où il s'est enregistré lui-même, trente ans plus tôt. Le monologue tourne au dialogue, car une conversation s'établit entre le vieillard qui est sur scène et la voix vibrante du magnétophone, qui laisse entendre tous les espoirs dont sont pleins ses projets d'avenir.

On pourra demander aux étudiants ce qu'évoque pour eux cette photo, en comparaison avec la solitude de Monsieur Andesmas. On peut aussi regarder les deux (la photo et le texte de Marguerite Duras en méditant cette citation de Joubert qui figure dans *Découvertes* : La solitude vivifie, l'isolement tue.

Stratégies de lecture : les familles de mots (p. 135)

Cf. remarque sur le chapitre 4.

Éléments de grammaire : locutions prépositives (p. 136)

On aura intérêt à souligner l'importance d'une connaissance même passive (par la lecture) des outils grammaticaux.

Perspective historique (p. 139)

L'Après-midi de M. Andesmas est un récit situé un peu hors du temps historique. Cela reflète la situation de cet homme réduit à l'impotence, qui ne participe plus à la vie active, et qui dépend au contraire des autres à cet égard (il attend un architecte avec qui il a rendez-vous). La force du récit tient à la suggestion puissante de ces longues heures vides d'action extérieure, et tout entières tournées vers l'observation et la vie intérieure.

Le Détective : lecture exhaustive et lecture sélective (p. 145)

Ce thème peut être l'occasion pour l'enseignant de voir si les étudiants sont conscients de la manière dont ils lisent. (Ce thème du mode de lecture reviendra dans le chapitre 9, Stratégies de lecture.)

Exercice collectif de création

Voici un exercice qui pourrait servir de conclusion à la section sur le récit imaginaire. Regarder la photo de la sculpture de Marcel Aymé (p. 67) sans tenir compte du fait qu'il s'agit d'une personnalité connue et en prenant ce personnage en lui-même. Imaginer comment il s'est retrouvé dans cette situation (pris dans ce mur), ce qu'il ressent, ce qu'il pense, ce qu'il voit autour de lui, des interactions qu'il a avec les gens qui passent, comment il envisage son avenir...

Le théâtre (pp. 149–151)

Si l'enseignant choisit de présenter lui-même ce genre il désirera peut-être le faire en deux temps :

- une présentation générale en guise d'introduction;
- une présentation du théâtre de l'absurde avec le chapitre 9.

Chapitre 8. *Huis clos*

Illustrations

- *Portrait de Sartre* (p. 153) : nous avons choisi pour le chapitre 8 (comparer avec le chapitre 13) ce portrait dont les yeux nous ont effectivement paru *grand ouverts* dans tous les sens du terme ...
- *Mise en scène de Huis clos* (p. 161) : cette photo tirée d'une réalisation déjà ancienne de la pièce nous a semblé très pertinente pour permettre à l'étudiant d'établir un rapport entre le texte et sa mise en scène.

Citations sur le thème de l'avenir (pp. 157–58)

Voici l'exemple – parmi tant d'autres que nous n'avons pas relevés dans ces brèves remarques – d'un thème que l'on peut choisir d'exploiter même si l'on n'utilise pas *Identité, Modernité, Texte* comme manuel de base. Dans ce cas, on se reportera à l'Index thématique, en commençant par les pistes que le mot *temps* offre à explorer.

Perspective historique (p. 159)

Un texte peut être en apparence intemporel tout en ayant des implications fortes quant aux événements contemporains par les questions qu'il pose. C'est le cas de *Huis clos* – alors qu'à la même époque, Sartre a voulu que *Les Mouches* fassent clairement référence à l'actualité (p. 169).

Huis clos* et *Questions sur l'existentialisme

Nous avons séparé ces deux textes parce qu'ils correspondent à des genres distincts et qu'ils supposent également des niveaux de langue et de maturation différents. Toutefois, si l'enseignant ne souhaite pas tenir compte de l'ordre du livre, il pourra évidemment faire étudier les deux successivement ou conjointement.

Anagrammes (p. 168)

Cf. remarques sur le chapitre 3 pour cette rubrique.

Chapitre 9. *En attendant Godot*

Illustrations

- *Portrait de Samuel Beckett* (p. 171) : cette photo de l'auteur nous est apparue comme caractéristique de sa personnalité d'une manière générale.
- *Photo tirée d'une mise en scène d'En attendant Godot* (p. 181) : nous avons choisi celle-ci pour son caractère presque réaliste. Cela permettra de demander aux étudiants d'inventer un dialogue, qui reprendrait quelques éléments du texte de la pièce mais sans présenter son caractère d'absurdité.

Stratégies de lecture

On pourra suggérer aux étudiants de rester en contact avec cette question du mode de lecture et de continuer à expérimenter autour de cela, ou, en tout cas, de rester conscients de la manière dont ils lisent, dans une langue étrangère ou dans leur propre langue.

Perspective historique (p. 177)

En attendant Godot est une pièce qui se situe en dehors du temps par son thème. Beckett choisit dans sa version finale de renforcer cette atmosphère intemporelle en supprimant des allusions contemporaines directes (p. 177).

Le Détective (pp. 186–187)

On remarquera que dans la rubrique il y a :

- 3 questions
- la présentation de *Connaissance du dictionnaire*, suivie d'un exercice
- la présentation de *La lecture « en diagonale »* suivie d'un exercice
Connaissance du dictionnaire

Recherches sur Internet (p. 189)

La Dernière Bande

Avec le recul, on pourra faire réfléchir les étudiants à la différence d'atmosphère entre la pièce de Beckett (voir Recherches sur Internet) et le texte de Marguerite Duras illustré par la photo page 144.

Chapitre 10. *Une Tempête*

Illustrations

- *Portrait d'Aimé Césaire* (p. 191) : cette photo correspond, pensons-nous, à l'écrivain pour l'époque et pour l'expression.
- *Gravure tirée de La Case de l'Oncle Tom* (p. 199) et *photo d'une manifestation avec Martin Luther King* (p. 203) : ces deux documents ont été pris comme illustrations de deux étapes dans la condition des Noirs aux Etats-Unis, pour marquer le passage de

l'assujettissement subi à la revendication pleine de maîtrise et de maturité. (Cette dernière voie n'est pas tout à fait celle que prend Caliban dans la pièce, puisqu'il se réclame de Malcolm X.) On peut demander aux étudiants ce qu'évoque pour eux la comparaison de ces deux documents en se référant au mot-clé du chapitre.

Stratégies de lecture (p. 191)

Si cela paraît plus clair, on pourra demander aux étudiants de prendre des exemples en anglais.

Éléments de grammaire : subjonctif

Bien que le subjonctif soit nettement plus fréquent dans les subordonnées que dans la principale ou les indépendantes, il a semblé préférable de commencer par ces dernières, pour faire bien saisir la valeur modale du subjonctif dans des phrases moins chargées.

Les expressions figées (comme les outils grammaticaux – voir ch. 7) sont des éléments linguistiques qu'on a tout intérêt à repérer clairement.

Perspective historique (p. 198)

Aimé Césaire a délibérément mis la pièce de Shakespeare au goût de sa propre époque, à la fois par le ton qu'il a adopté et le fait qu'il interprète la pièce comme une parabole sur la colonisation et les allusions à Malcolm X. Plusieurs thèmes proposés à la réflexion de l'étudiant l'aideront à entrer plus précisément dans cette perspective historique (Analyser, n°4 ; Élargir la discussion, n°s 1, 2 ; Le Détective sur Internet).

Chapitre 11. *Les Bonnes*

Illustrations

- *Portrait de Jean Genet* (p. 211) : il nous a semblé que cette photo, qui nous met directement en contact avec la profondeur énigmatique de l'auteur, va aussi à l'essence de son œuvre.
- *Photo tirée d'une mise en scène des Bonnes* (p. 218) : cette photo présente une position caractéristique des deux personnages (Solange-Claire aux pieds de Claire-Madame).

- *Photo d'une domestique* (p. 223) : bien que ce document soit antérieur d'une vingtaine d'années aux *Bonnes*, il nous a paru que cette image d'une personne figée dans sa posture, si marquée par son rôle social, donnait beaucoup à réfléchir sur l'identité.

On peut demander aux étudiants de retrouver sur la photo des éléments mentionnés dans la description du décor qui est au début de la scène ou dans tout le passage qu'ils ont lu.

Stratégies de lecture (p. 211)

On pourra prendre des exemples en anglais, comparer l'évolution qui s'est faite dans le passage de l'usage anglais à l'usage américain.

On pourra aussi faire remarquer ce qui s'est passé au Canada, où beaucoup de mots sont dérivés du français qu'importèrent aux XVI^e-XVII^e siècles les immigrants chassés de France par les guerres de religion. L'évolution de ces mots a été différente de celle qu'ils ont connue en France – en particulier à cause de la forte influence de l'anglais au Canada.

Perspective historique (p. 216)

Le sujet de la pièce a été inspiré librement par « l'affaire Papin » qui eut lieu en 1933 : deux sœurs domestiques, que l'on qualifiait de « perles », assassinèrent leur patronne et sa fille d'une manière atroce. Cette affaire avait eu un très grand retentissement dans le monde entier. La gauche s'en était emparée, mettant en épingle l'exploitation de la classe ouvrière, pour y dénoncer une « cause célèbre ». Néanmoins, Genet a toujours nié avoir voulu traiter spécifiquement le thème de cette affaire. Même s'il a eu des options politiques radicales ultérieurement, il a toujours également affirmé que la pièce *Les Bonnes* n'avait pas pour sujet la relation patrons-employés dans une perspective strictement sociale, mais que sa préoccupation principale était de traduire l'essence de la relation dominant-dominé. Le renversement de cette relation est un motif récurrent dans l'œuvre de Genet, comme on le voit aussi dans *Les Nègres* (colonisateurs-colonisés), *Les Paravents* (Algériens et colons français), *Haute surveillance* (le meurtrier et le petit délinquant). Dans tous ces cas, le dominé n'a d'autre ressource que de se réfugier dans un monde fantasmatique, où il peut laisser libre cours à sa propre soif de domination.

Il faut ajouter que plusieurs pièces de théâtre et des films se sont fondés sur l'affaire Papin. Mais il y a un fossé entre ces œuvres, plates et prosaïques, et *Les Bonnes*, où Genet transcende le trivial et le sordide par une puissante envolée poétique.

Sur le plan littéraire, cette œuvre peut donc être présentée par l'enseignant pour montrer comment des événements historiques fournissent une matière première qui pourra être complètement refondue pour servir ses desseins. (On en avait déjà vu un exemple plus concis avec Queneau (p. 63).) Sur le plan social, l'enseignant pourra aussi utiliser la réflexion sur *Les Bonnes*, mise en parallèle avec la photo page 223, et un rappel du thème-clé dans le chapitre 10, pour soulever un débat : dans quelle mesure les expressions variées de la domination au cours des temps changent-elles son essence ? On peut par exemple évoquer les formes modernes de l'esclavage.

Chapitre 12. *Le Deuxième Sexe*

Illustrations

- *Portrait de Simone de Beauvoir* (p. 233) : nous avons choisi une photo assez proche, semble-t-il, de la parution du *Deuxième Sexe*, une époque où l'écrivain était à la fois la compagne de Sartre et l'amante de Nelson Algren.
- *Photo de Simone Veil* au milieu d'hommes politiques (p. 233) : nous avons tenu à présenter ici Simone Veil à la fois en tant que personne, pour l'élévation de sa conscience, et, en tant que femme, importante figure du féminisme libéré en France grâce à Simone de Beauvoir.

On pourra demander aux étudiants de commenter cette photo.

- *Photo d'un couple en train de danser* (p. 244) : la source de cette photo ne nous étant pas connue, nous ne pouvons en préciser la date; cependant elle est certainement d'origine américaine. La légende de la photo (À quoi rêvent-ils ?) est inspirée par le titre de la comédie d'Alfred de Musset, *À quoi rêvent les jeunes filles ?*

On pourra proposer aux étudiants de prendre cette illustration comme si elle était tirée d'un roman-photo ou d'une bande dessinée et d'imaginer :

- ce que chacun des trois personnages dit à haute voix ;
- ce que chacun pense à cet instant précis.

Stratégies de lecture (p. 233)

Ce sera l'occasion d'encourager les étudiants à réfléchir à la façon dont sont construits les textes qu'ils lisent.

Éléments de grammaire (p. 234)

Selon le niveau de la classe, on pourra insister plus ou moins sur le sens des différentes propositions où figure le subjonctif.

Perspective historique (p. 238)

La réflexion de Simone de Beauvoir se réfère très explicitement au cadre et aux enjeux de son époque. *Le Deuxième Sexe* constitue donc un document dans l'histoire du féminisme. On aura donc intérêt à le situer par rapport au mouvement tout entier, comme le suggère la rubrique Approfondir sur Internet (p. 247). Dans le même chapitre, on trouvera des aperçus de points de vue ultérieurs avec le rappel de la chanson « Les Femmes » de Pauline Julien (p. 242), et carrément contemporains avec les citations d'Élisabeth Badinter (p. 245) ainsi que l'extrait du livre sur la sociologie du couple (p. 246). Le sujet n° 2 dans Élargir la discussion (p. 243) invite l'étudiant à envisager les perspectives futures de ce thème.

Texte (p. 241)

On fera remarquer que l'expression « le slogan qui voue le monde à l'uniformité donc à l'ennui » (l. 30) est une réminiscence de la phrase de Lamotte « L'ennui naquit un jour de l'uniformité » (p. 92, citation 14).

Chapitre 13. *Questions sur l'existentialisme***Illustrations**

- *Portrait de Sartre* (p. 249) : nous avons choisi, pour illustrer un texte très significatif de la pensée de Sartre, cette photo du philosophe dans son «laboratoire» de penseur. À propos de la citation à côté de la photo, on remarquera qu'elle est très légèrement différente du texte p. 256, l. 18 : « Cela signifie simplement que l'homme est d'abord et qu'ensuite seulement il est ceci ou cela. » Nous avons voulu mettre en tête de chapitre la pensée essentielle de Sartre, et nous n'avons pas mis non plus de crochets dans la citation, comme nous aurions dû le faire en toute rigueur (« l'homme est d'abord et [...] ensuite il est ceci ou cela. ») pour ne pas alourdir sa présentation.

- *Photo d'enfants au-dessus d'une affiche avec le portrait de Nelson Mandela* (p. 259) : nous avons choisi une photo qui évoque d'un seul coup d'œil la gaieté des enfants et la personne de Nelson Mandela, incarnation de la lutte engagée totale, extrêmement résolue et en même temps pacifiste.

On pourra demander aux étudiants de comparer le contexte historique de l'apartheid en Afrique du Sud avec celui dans lequel écrivait Sartre (la Seconde Guerre mondiale).

La citation de Jaurès (p. 251)

Ce texte est présenté bien évidemment pour son contenu autant que pour sa forme. Il est souhaitable que l'enseignant l'introduise avec soin :

- en la remettant dans son contexte : il s'agit d'un discours prononcé par Jean Jaurès, alors adjoint au maire de Toulouse, à la distribution des prix du Grand Lycée. Ancien élève de l'École Normale Supérieure, agrégé de philosophie, il développe ici, devant des jeunes dont il espère beaucoup, des sujets qui lui tiennent à cœur.
- en aplanissant toutes les difficultés de langue, et en la lisant ensuite à haute voix, afin d'en faire sentir l'harmonie.

(Voir aussi les explications complémentaires données dans les réponses proposées aux exercices à propos d'Analyser, n° 3, p. 259.)

Un brin de causerie (p. 251)

thème des droits et des devoirs ont l'air vivants, il sera intéressant de demander aux étudiants de présenter leurs idées dans l'ensemble du groupe.

Autres prolongements possibles :

- écrire ensuite ce qui serait selon eux la base d'une charte des droits et devoirs des étudiants ;
- traiter également les droits et les devoirs des enseignants.

Perspective historique (p. 255)

D'un côté, l'analyse philosophique a une portée qui transcende toutes les époques ; de l'autre, dans cet article écrit fin 1944, Sartre est totalement imprégné des préoccupations de son temps, et il fait allusion spécifiquement au nazisme (p.00). Il est important de souligner le rôle historique de la pensée de

Sartre, qui était à son époque l'un des rares à fournir un support intellectuel non seulement à la Résistance en tant que mouvement d'action, mais à la conscience que pouvait avoir chacun des implications humaines de son positionnement par rapport à la tyrannie.

Grammaire (conjonctions)

En liaison avec la notion de structure, l'enseignant souhaitera peut-être faire une révision ludique sur la notion de catégorie grammaticale. Pour rendre cela plus ludique, il pourra demander aux étudiants de se mettre par deux et de trouver le plus rapidement possible :

3 noms communs ;

3 noms propres tirés du livre ;

3 adjectifs ;

3 verbes ;

3 adverbes (ch. 6) ;

3 verbes ;

3 prépositions ou locutions prépositives (ch. 7) ;

3 pronoms relatifs simples (ch. 1) ou composés (ch. 7) ;

3 conjonctions (ch. 12 et 13).

Un brin de causerie (2) (p. 273)

Cette proposition est lancée aux étudiants afin de rendre l'évaluation plus vivante. Cela n'empêchera pas, s'il est approprié, qu'ils remplissent par ailleurs des formulaires officiels d'évaluation ; mais cela les incitera à faire un bilan peut-être plus nourri, conçu et formulé avec plus de vivacité, et qui leur fasse prendre conscience de leur propre responsabilité dans l'enseignement qu'ils reçoivent.

Il sera préférable de demander aux étudiants d'avoir relu l'Introduction pour le jour où sera prévu le travail oral.

L'enseignant insistera sur l'intérêt d'une critique constructive, qui permette ensuite l'amélioration du livre par les auteurs. Il demandera aux étudiants de garder ce qu'ils auront écrit ou relèvera ces notes pour les redistribuer ensuite s'il souhaite les consulter avant de passer à l'étape suivante, dans Parlons-en !

Perspective historique (p. 278)

Par définition, l'analyse structurale exclut toute référence à un contexte historique, puisqu'elle cherche à percevoir la construction interne d'une œuvre.

Parlons-en ! (p. 281)

- *Le compte rendu* : il vaut mieux que ce soit une autre personne que le secrétaire qui lise les notes prises afin que tout le monde soit mobilisé et responsabilisé. L'enseignant peut demander à l'ensemble de la classe de prendre des notes sur les résultats des petits groupes ou noter lui-même les résultats en colonne au tableau si cela lui paraît préférable.
- *La construction du plan* : éventuellement, l'enseignant jugera judicieux de souligner pour les étudiants l'ouverture vers un plan analytique (avec les différentes facettes du livre passées en revue) ou dialectique (avec d'un côté, les qualités, de l'autre les réserves, et, on l'espère, une synthèse encourageante pour les auteurs !).

Il restera à rédiger complètement la lettre. Selon la dynamique et le niveau de la classe, l'enseignant choisira de faire faire ce travail dans l'ensemble du groupe, ou en passant par une étape individuelle, avant de prendre la finition dans la classe. (Par exemple, il est possible de répartir entre les étudiants la tâche d'écrire les différents paragraphes ; ensuite ces fragments seront mis en commun pour la finition.)

Le Détective (p. 283)

Cet exercice peut être développé, en demandant aux étudiants :

- de mettre par écrit leurs conclusions après un temps de discussion orale ;
- de confronter les conclusions des sous-groupes dans l'ensemble de la classe.

RÉPONSES PROPOSÉES POUR LES EXERCICES

Nous tenons à souligner qu'à part les réponses aux exercices de grammaire et aux questions précises du Détective ou d'Aller ailleurs, il n'est question ici de notre part que de suggestions, l'éventail des interprétations du texte ou des traitements possibles des sujets proposés se faisant de plus en plus large à mesure que l'on progresse de Comprendre, à Analyser, Réfléchir sur l'identité, Élargir la discussion, Approfondir...

Ces réponses étant accessibles directement aux étudiants comme le reste du *Livre du professeur*, l'enseignant souhaitera probablement prendre les devants en expliquant aux étudiants l'usage intelligent qu'ils pourront faire de ces matériaux et en leur disant à quel moment ils auront intérêt à les consulter (quand on aura fini d'étudier un chapitre ?). Cette prise de position relève de la pédagogie propre à chaque enseignant, qui trouvera peut-être bon de la préciser dans les [Suggestions pour le syllabus](#).

Nous avons adapté le niveau de langue dans les réponses proposées à celui de la progression grammaticale au long du livre.

Section I. L'autobiographie

Chapitre 1. Journaux de Voyage

Un brin de causette : les Martiens sont parmi nous ! (pp. 5–6)

1. ramasseurs d'ordures (éboueurs)
2. circulation
3. agent / carrefour
4. lumières / Lumière
5. affiche
6. remorqueurs

Mise en pratique : les pronoms relatifs (p. 8)

dont / où / que / dont / qui / qui / qu'(ils) / Qui

Mise en pratique : en, y (exemples de réponses) (p. 10)

1. Oui, il y en a (une, deux, cinquante). Non, il n'y en a pas.
2. Non, je n'y vais jamais. Si, j'y vais, mais peu souvent.

3. J'en bois beaucoup. Je n'en bois jamais. J'en bois une bouteille par semaine.
4. J'en ai acheté cinq.
5. Je n'y pense jamais. Oui, j'y pense très souvent.
6. Oui, elle en parle parfois. Non, elle n'en parle jamais. Elle en parle seulement à certaines personnes.

Comprendre (p. 16)

1. Le spectacle est impressionnant, même si la brume empêche partiellement de le voir, ou peut-être justement *parce que* la brume empêche partiellement de le voir : dans ce cas, l'imagination travaille encore plus.
2. La remarque de Camus semble paradoxale. Il trouve quelque chose d'inhumain à ce paysage urbain très moderne, qui paraît écrasant pour l'homme. En même temps, cela l'impressionne. Il y voit quelque chose d'extrême, et donc de remarquable.
3. *Je* est l'officier de l'immigration, l'un des personnages rencontrés par Camus, le narrateur.
4. La phrase représente la conclusion de Camus sur l'incident. Il n'a toujours pas compris pourquoi on lui a fait des difficultés à l'immigration (*Mystère*). La fin de la pensée est sous-entendue. Camus peut vouloir dire : « Après ce que j'ai vécu pendant cinq ans d'occupation, cet incident m'a paru peu de chose ! » (Finalement, il excuse les agents de l'immigration.) Mais, plus probablement, il veut dire : « Après tout ce que j'ai vécu pendant l'Occupation, je n'ai pas beaucoup aimé avoir des difficultés avec des agents de l'État ! » (Il insiste alors sur sa propre réaction. Il ne faut pas oublier que Camus a fait de la Résistance pendant la guerre.)
5. Au premier regard, ce qui marque Camus, c'est à la fois une impression globale d'inhumanité et plusieurs détails (ll. 9–20).
6. Camus sort de la nuit vécue pendant la guerre. C'est la nuit au sens concret – le black-out que subit la ville le soir. Dans l'esprit de Camus, le sens psychologique est probablement présent aussi : la nuit, ce sont les horreurs de la guerre.
7. Camus apprend qu'aux États-Unis les gens pensent d'avance à leurs funérailles. En France ou en Algérie, tous les cimetières sont publics.
8. D'après Camus, le meilleur chez les Américains est la spontanéité de leur générosité.
9. Pour Alfred Stieglitz, l'Amérique manque d'amour.
10. Le paysage entre New York et le Canada évoque pour Camus un conte de fées.

11. Camus se souvient que Manhattan est une île quand il entend les remorqueurs qui passent sur le fleuve.

Analyser (p. 16)

1. Dans ce texte, l'auteur (celui qui écrit le livre), le narrateur (celui qui raconte l'histoire) et le personnage central (celui qu'on voit le plus dans l'histoire) sont une seule et même personne. Dans le texte, nous entendons aussi parler brièvement de personnages anonymes : l'officier d'immigration, le spectateur qui propose qu'on paie à nouveau l'entrée (l. 32), les hommes que Camus a vus aux tunnels de New York et Boston (l. 60). Il y a aussi des personnages que Camus nomme : son ami Chiaramonte, qui le renseigne sur les *Funeral Home* ; Alfred Stieglitz qu'il voit comme « une espèce de vieux Socrate américain » ; Tucci, qu'il cite simplement.
2. Camus ne s'attarde pas longuement sur ce qui lui est arrivé *personnellement*. Le plus important pour lui est, semble-t-il, de faire des remarques générales, plus impersonnelles, qui servent de base à sa réflexion future sur son voyage aux États-Unis.
3. Camus semble centré plutôt sur ce qu'il observe. (Ses *Carnets* sont pour lui surtout un outil de réflexion.) Il parle de lui-même (par exemple de sa fatigue) seulement pour expliquer ses réactions à ce qu'il découvre.

Réfléchir sur l'identité (p. 17)

1. Remarques de Camus influencées
 - a. par les événements vécus récemment : *après cinq ans d'Occupation ; Je sors de cinq ans de nuit*
 - b. par son état physique passager : *C'est les jambes flageolantes que je reçois le premier coup de New York ; Fatigué et fiévreux, je suis littéralement abasourdi par la foire lumineuse*
 - c. par son caractère :... *sachant parfaitement que j'aurai changé d'avis dans deux jours* (Il est lucide sur lui-même ; il a l'esprit ouvert, il n'en reste pas forcément à une première impression.)
 - d. par le fait qu'il est écrivain : il voit dans *le type de Holland Tunnel* un *héros de roman moderne*
 - e. par son système de valeurs : *ce qu'il y a de meilleur en eux*
 - f. par son éducation et sa culture : l'aspect pour lui inhumain de New York ; *le beau conte de fées américain*

2. D'après ces extraits, on peut penser que Camus a continué de réfléchir ensuite à plusieurs observations qu'il a faites pendant son voyage sur

- la façon de vivre dans la grande ville moderne
- la manière dont les Américains préparent leur mort
- l'exemple de la générosité américaine
- la campagne *propre et aérée* entre New York et le Canada.

Le Détective (p. 19)

Se familiariser avec le livre

1. A. Texte
B. recherches sur Internet
C. Aller ailleurs
D. Élargir la discussion
E. Mise en pratique
2. A – d ; B – a ; C – b ; D – c
3. B. D. A. C.
4. A, C, D, E sont des sections des chapitres. B est le symbole de l'appendice grammatical.
5. Marguerite Duras
6. « Les yeux ouverts. Pour toujours. »
7. Domination
8. P. 99.
9. P. 120.
10. P. 185.

Se préparer à la recherche dans le dictionnaire (pp. 19–20)

1. Le mot « débarquer » a été omis par erreur du Lexique. On peut faire chercher, par exemple, le mot « ordure » : p. 316.
2. Propriété.
3. Afrique du Nord.
4. III. 1.
5. L'Occupation désigne la période où la France a été occupée par l'Allemagne nazie pendant la Seconde Guerre mondiale.
6. Siècle

7. En 1946, l'occupation vient tout juste de se terminer. Tout le monde sait ce dont on parle quand on dit simplement « l'occupation ». À mesure que l'époque de la guerre s'éloigne, il y a de plus en plus besoin de spécifier qu'il s'agit d'une époque toute particulière.

Aller ailleurs (p. 21)

Le début de « L'Invitation au voyage » :

Mon enfant, ma sœur,

Songe à la douceur

D'aller là-bas vivre ensemble !

Aimer à loisir,

Aimer et mourir

Au pays qui te ressemble !

Approfondir (p. 21)

Camus a écrit ces notes pour lui-même, et surtout pour ne pas perdre les réflexions que lui inspire son voyage. Quand on écrit à une personne intime, même pour lui raconter un voyage, la lettre comprend souvent des détails que les deux personnes (celui qui écrit la lettre et celui qui la reçoit) connaissent, des détails qui font partie de leur complicité. Celui qui écrit va aussi donner des informations personnelles, parce qu'il sait que l'autre est intéressé par cela.

Ce qui peut être commun entre ce texte des *Carnets* et une lettre à une personne intime, c'est toute la réflexion de Camus sur ce qu'il voit. D'un autre côté, s'il écrit une lettre à quelqu'un d'intime, Camus va probablement donner davantage de détails sur les aspects personnels de son voyage : ce qui lui est arrivé exactement à l'immigration, comment il supporte d'être malade durant ce voyage où il a des obligations officielles, comment s'est passée sa conférence... Peut-être aussi, va-t-il parler de choses qu'il a en commun avec son destinataire. (Par exemple, à propos des *Funeral Home*, il peut évoquer la manière dont sont morts des gens que connaît la personne à qui il écrit.)

Chapitre 2. Terre des hommes

Un brin de causerie : la réciprocité (p. 26)

1. Verbes avec un objet direct : *se rencontrer, se regarder, s'épauler*

2. Avec un objet indirect : *se raconter, se partager, se plaisanter*

Mise en pratique : le plus-que-parfait (p. 28)

- A.
1. j'avais préparé
 2. avait perdu
 3. avait fait

B. *j'avais décidé* : tout le récit du voyage est au passé, et la décision a précédé le voyage – *j'avais mis* : avant le voyage aussi – *j'avais tant rêvé* : en même temps que la décision du voyage – *j'avais pris* : avant de partir en voiture – *m'était arrivé* (jusqu'à ce matin-là) – *j'avais apportées* : je les *avais préparées* avant de partir – je n'en *avais jamais eu* : pendant toute ma vie avant ce voyage.

Mise en pratique : on (p. 30)

1. On = nous
2. On = quelqu'un
3. On = tout le monde
4. On = tout le monde

Comprendre (p. 33)

1. Les trois équipages ont décidé de passer la nuit à cet endroit parce qu'il y avait besoin de réparer un des avions.
2. Il était dangereux de rester là parce qu'il y avait dans la région des Maures révoltés contre la colonisation espagnole et prêts, peut-être, à attaquer les aviateurs étrangers.
3. Ils ont construit leur « village » avec des caisses de marchandises qu'ils avaient vidées de leur contenu.
4. Ils ont disposé les caisses en cercle pour protéger les bougies du vent et surtout pour se sentir plus proches les uns des autres.
5. Ce qui a évoqué pour Saint-Exupéry les *premières années du monde*, c'est le fait qu'ils étaient dans le désert, sans présence humaine visible.
6. Le cercle qu'ont formé ces quelques hommes était petit, pas plus grand qu'un *coupon de sable*, mais comme ils avaient le sentiment de former une communauté, c'était véritablement comme une *grande place*.

7. Ce qui a donné à cette nuit le *goût de Noël*, c'est probablement le partage, la fraternité, la gaieté, et peut-être aussi le sentiment que quelque chose de nouveau était en train de naître entre eux.

8. Pour Saint-Exupéry, *l'essentiel est invisible pour les yeux* : même si ces hommes n'avaient rien de matériel à leur disposition, ils vivaient une expérience très riche sur le plan spirituel.

9. Des personnes qui se trouvent rassemblées peuvent découvrir entre elles des points communs qu'elles ignoraient et comprendre ainsi qu'elles forment un groupe avec une certaine unité. Plus encore, ces personnes peuvent comprendre qu'elles appartiennent à la grande communauté humaine.

10. Lorsque nous découvrons en profondeur d'autres humains, notre conscience devient plus vaste grâce au contact avec la leur.

11. Tant que nous sommes enfermés en nous-mêmes, nous sommes comme des prisonniers. Avec cette ouverture de la conscience, c'est comme si on nous ouvrait des portes : dehors, il y a le vaste monde, symbolisé ici par la mer.

Analyser (pp. 33–34)

1. Le personnage central de ce récit est en fait le petit groupe que forment les aviateurs et dont Saint-Exupéry fait partie.

2. Le pronom *je* apparaît comme un personnage lignes 5–6 (*j'atterris, je survins*) ; à cet endroit, Saint-Exupéry parle de lui-même comme étant l'un des aviateurs qui formaient ce petit groupe à ce moment-là. Puis il apparaît comme le narrateur, la personne qui raconte l'histoire des années plus tard, ligne 22 (*je ne sais*).

3. Les phrases situées

a. dans un temps antérieur à cette nuit-là : lignes 7–8 : *Une année plus tôt... dissidents*.

b. au moment où Saint-Exupéry écrit : ll. 22–23 : *Et je ne sais... Noël*.

c. dans un présent éternel : ll. 30–36 : *On chemine... la mer*.

4. Dans ce texte, il y a des sujets différents : les différents aviateurs qui ont passé la nuit à cet endroit (Riguelle, l. 2 ; Bourgat, l. 3 ; Saint-Exupéry, *je*, ll. 5–6) ; les aviateurs massacrés l'année précédente, Gourp et Érable (l. 8). Puis le sujet devient *nous* : c'est le petit groupe qu'ils ont formé cette nuit-là. À la fin, le sujet devient *on*, dans un sens indéfini. Saint-Exupéry tire la leçon de ce qu'ils ont vécu ensemble : cela peut arriver à n'importe qui, n'importe où dans le monde. Le récit est orienté pour arriver à cette *vérité philosophique*.

5. D'un côté ce texte nous raconte une histoire, *une aventure des pionniers de l'aviation*. Il y a une certaine tension dramatique dedans : les aviateurs sont en difficulté, isolés, peut-être en danger. Que va-t-il leur arriver ? Et voilà que dans ce contexte problématique, ils trouvent le moyen de passer une nuit joyeuse !

D'autre part, Saint-Exupéry en écrivant *Terre des hommes* n'est pas seulement un journaliste, mais *un penseur qui médite sur la condition humaine*. (Relisez la notice biographique.) Il cherche à montrer que nous pouvons tirer parti de toutes les circonstances pour ouvrir le champ de notre conscience.

6. Les passages suivants peuvent sembler particulièrement poétiques : ll. 17–19 ; *ce coupon de sable* (l. 20) ; *du vent, du sable des étoiles* (l. 26) ; *l'immensité de la mer* (l. 36).

Réfléchir sur l'identité (p. 34)

1. Au départ, les hommes du petit groupe dont Saint-Exupéry faisait partie avaient seulement en commun le fait d'être aviateurs, et d'appartenir à la compagnie de l'Aéropostale.

2. Le groupe a vécu d'abord l'expérience de la difficulté et du sentiment d'un danger possible ; puis, celle de la solidarité, du partage, de la joie. Ces hommes ont vécu une aventure en commun. D'après ce que nous dit Saint-Exupéry, cette aventure a eu une dimension spirituelle. En ce sens, l'identité du groupe a pu devenir plus forte et plus profonde. (N'oubliez pas cependant que l'auteur nous rapporte son point de vue personnel. Il n'est pas certain que tous les hommes réunis aient vécu cette histoire de la même manière, ou avec la même profondeur.)

3. Saint-Exupéry, visiblement, s'identifie fortement au groupe, et il met tous les hommes sur le même plan : *nous*.

4. Nous découvrons ici Saint-Exupéry à la fois aviateur et écrivain. Surtout, il nous montre quel genre d'homme il est, la manière dont il apprend de chaque expérience, son idéalisme.

Le Détective (p. 36)

Se familiariser avec le livre (p. 36)

1. Dans les chapitres, les symboles apparaissent selon l'ordre suivant : 11 (mot-clé) ; 8 (I. Les piliers de la langue) ; 3 (Stratégies de lecture) ; 6 (Un brin de causettes) ; 20 (Éléments de grammaire) ; 14 (Mise en pratique) ; 25 (II. Points de départ) ; 12 (Biographie) ; 23 (Le contexte de l'œuvre) ; 16 (Perspective historique) ; 5 (Votre préparation personnelle) ; 1 (III. Texte) ; 18 (IV. Vivre le texte) ; 21 (Parlons-en !) ; 24 (Comprendre) ; 7 (Analyser) ; 17 (Réfléchir sur

l'identité) ; 9 (Élargir la discussion) ; 22 (V. Aux alentours) ; 2 (Découvertes) ; 19 (Le Détective) ; 15 (Aller ailleurs) ; 10 (Approfondir) ; 13 (C'est à vous !) ;

2. « Puis, il a donné de l'histoire... »

3. 1914–1997.

4. (VI. Recherches sur Internet)

Préparation à la recherche dans le dictionnaire (pp. 37–38)

- A.
1. immense (adjectif ; tous les autres mots sont des noms)
 2. chanson (nom ; tous les autres sont des adjectifs)
 3. nuit (nom féminin ; tous les autres sont masculins)
 4. plein (adjectif masculin ; tous les autres sont féminins)
 5. inquiet (adjectif masculin ; tous les autres sont masculins ou féminins)
 6. y (tous les autres mots sont des pronoms relatifs)

B.

1. équipage *n. m.*
2. partager *v. tr.*
3. semblable *a.*
4. entrer *v. intr.*
5. écorce *n. f.*

C. (p. 38)

1. transitif
2. 1
3. épaule
4. l'épaule symbolise un point qui peut servir de soutien.

D. 1. marin 1

2. avoir le pied marin = garder son équilibre, ne pas être malade sur un bateau. La réponse est : marin 1 Loc.

Aller ailleurs (p. 38)

1. Alain Robbe-Grillet
2. un livre de souvenirs : *Le Miroir qui revient*

Approfondir (p. 38)

Dans *Le Petit Prince*, un aviateur en panne dans le désert (le narrateur) fait une rencontre qui va être très initiatique pour lui, avec un jeune garçon extraordinaire : c'est un extraterrestre qui a vécu dans plusieurs planètes où il a appris beaucoup de choses, et notamment que *l'essentiel est invisible pour les yeux*.

Tout le récit du *Petit Prince* est écrit du point de vue de l'enfant : l'enfant qu'est le petit prince lui-même, et l'enfant que nous avons tous à l'intérieur de nous, même à 99 ans... À l'âge de six ans, explique Saint-Exupéry de façon amusante dans le chapitre I, il avait voulu faire *une magnifique carrière de peintre*, mais les « grandes personnes » n'avaient rien compris à ses dessins. L'aviation est donc le deuxième métier qu'il a choisi dans la vie.

Mais *Le Petit Prince* n'est pas une autobiographie au sens littéral du mot. Les événements du livre sont à la fois imaginaires et symboliques. Dans le chapitre II, la panne dans le désert n'est donc pas présentée de manière réaliste comme celle de *Terre des hommes*. Dans ce récit, le narrateur est complètement seul, physiquement et moralement ; la rencontre avec le petit prince, venu d'une autre planète, *un petit bonhomme tout à fait extraordinaire* qui le *considérerait gravement* est l'événement qui va bouleverser sa vie. *Quand le mystère est trop impressionnant, on n'ose pas désobéir*, dit le narrateur : c'est peut-être cela le plus important de sa première rencontre avec le petit prince.

Section II. La poésie

Chapitre 3. Choix de poèmes

Mise en pratique : les suffixes (p. 47)

Viennois / Vienne ; Romains / Rome ; Milanais / Milan

Italie / Italiens ; Danemark / Danois

Mise en pratique : l'imparfait (pp. 49–50)

1. suis réveillé, était (simultanéité)
2. j'ai vu, avaient (description) ; ai parlé, croyait (simultanéité)
3. avons repeint et remeublé ; était (description), l'avait cambriolée (auparavant)
4. écoutaient (habitude), étaient (simultanéité) ; voulaient (habitude), c'était (simultanéité), avait donné (auparavant)
5. ont fait ; avait (simultanéité) ; espérait (simultanéité), avait attendue (auparavant)

Mise en pratique : participe, adjectif verbal et gérondif (p. 53)

1. charmante
2. pleurant
3. intéressants
4. Passant
5. portés
6. étant
7. aimées

Mise en pratique : l'impératif (p. 54)

1. Parle !
2. Pars !
3. Dis-le !
4. Prends-en !
5. Vois cela !
6. N'y reviens pas !
7. Souviens-toi !

8. Recueille-la !
9. Ne souffre plus !

Mise en pratique : les verbes impersonnels (p. 55)

1. personnel
2. impersonnel (sujet réel = un petit vent)
3. impersonnel (sujet réel = des miettes de pain)
4. personnel
5. personnel
6. impersonnel (sujet réel = un œil)

Mise en pratique : les verbes pronominaux (p. 57)

1. s'entraider : sens réciproque (l'un l'autre, ou les uns les autres)
2. s'aiment : réciproque (Vincent et son amie) ; m'aime : réfléchi (moi-même)
3. s'est... reconnu : réfléchi (lui-même)
4. se sont . . reconnues, s'étaient... vues : sens réciproque, l'une l'autre

A. « Voyage à Paris »

Comprendre (p. 61)

1. Un pays « morose » peut être triste, à cause de son climat, ou encore parce que ses habitants sont pauvres, malheureux, froids, peu sensibles à la beauté, à la joie de vivre.
2. Pour Apollinaire, Paris est associé au charme et à l'amour.

Analyser (p. 61)

1. Les adjectifs « morose » et « joli » définissent des qualités subjectives (qui sont vraies aux yeux du poète).
2. Dans ce poème, il y a trois rimes : *-ose*, *-i(s)* et *-our*.
3. À chaque vers, il y a un nombre différent de syllabes (en poésie, on appelle les syllabes des « pieds »), ce qui contribue à la légèreté du rythme général : le poète ne se prend pas au sérieux.
4. Léger et un peu amusant.

B. « Un poème c'est bien peu de chose »

Comprendre (p. 63)

1. Queneau compare le poème à des événements catastrophiques.
2. Il faut comprendre le contraire de ce qui est dit : si le poème est « plus » que ces événements qui ont de grandes conséquences collectives, c'est qu'il est très important lui-même.
3. Dans les vers qui précèdent, Queneau décrit les préoccupations quotidiennes. Ce qui nous arrive ordinairement nous paraît si important que nous nous croyons au centre du monde. Pourtant, quand nous entrons dans le monde de la poésie, notre conscience s'étend, elle va jusqu'aux limites de l'univers.
4. On = nous, c'est-à-dire les gens qui restent prisonniers de leur quotidien « petit », aux vers 10, 11, 12. Au vers 13, il prend plutôt une valeur indéfinie = toute personne qui entre dans le monde de la poésie.
5. D'après ce texte, on voit que pour Queneau la poésie joue un rôle très important dans le monde. Le poème en lui-même est aussi important que des événements qui sont très graves. La poésie peut changer nos vies si nous acceptons de lui donner la place qu'elle mérite.

Analyser (p. 64)

1. Il y a de l'ironie dans l'emploi de *à peine plus*, qui paraît une expression très précise, comme s'il était possible de quantifier exactement l'importance des choses (en réalité, le problème c'est que beaucoup de gens n'accordent *aucune* importance à la poésie). Il y a aussi de l'ironie dans les vers 10–13 : l'auteur présente des activités qui n'ont pas de grande valeur à ses yeux. Il se moque des gens qui sont limités dans leur monde sans poésie.
2. L'année où Queneau a publié ce poème se sont produites des catastrophes que tout le monde doit avoir à l'esprit (voir *Perspective historique*). En même temps, ces événements ont très probablement réveillé le souvenir tragique du terrible tremblement de terre qui s'était passé vingt-ans plus tôt en Italie (voir la photo p. 62). Pour renforcer l'impression produite, Queneau fait donc un croisement entre les images d'actualité (inondations, séisme) et le nombre des victimes en 1908 (100 000) qui a marqué les mémoires.
3. Les formules de la langue parlée (*ça vous noie* (v. 6), *vlan*, *ça ne fait*) nous évoquent directement les réactions des gens aux événements.
4. Ce poème ne comprend pas de rime ; le nombre de syllabes (« pieds ») à chaque vers n'est pas régulier. La poésie moderne se différencie autrement de la prose que par ces marques très évidentes qu'il y avait autrefois. Ce qui fait le caractère poétique de ce texte, c'est plutôt :

- l'audace (*boldness*) des images (*on se trouve maintenant près du fleuve océan qui ronge l'horizon*) ;
- le rapprochement des idées (*à peine plus qu'un cyclone*) ;
- les ellipses (*ellipsis*) de la pensée (par exemple, le passage sans transition évidente du vers 9 au 10).

Réfléchir sur l'identité (p. 64)

D'après ce texte, on peut penser que le poète, selon Queneau, est une personne à la fois impliquée dans le monde (il est sensible aux événements qui ont une réelle importance pour l'humanité) et dégagée (*free*) des limitations de l'homme ordinaire.

C. « La fourmi »

Comprendre (p. 65)

1. Dans le système métrique, une fourmi réelle mesure quelques millimètres, un demi-centimètre environ.
2. Le français est une langue courante, la langue parlée autour de Desnos, le latin est une langue « savante », qui n'est plus en usage de nos jours, et le javanais est au contraire une langue populaire, et en plus une langue codée. Ces langues très différentes entre elles constituent un ensemble amusant.

Analyser (p. 66)

1. En lisant le *ça*, il nous semble entendre parler directement les gens. Le *ça n'existe pas* revient pour évoquer la réaction systématique des personnes enfermées dans leur rationalisme.

Réfléchir sur l'identité (p. 66)

La réponse à cette question dépend de la valeur que vous accordez à l'imagination en général, à celle de l'auteur et à la vôtre aussi en particulier !

D. Barbara

Comprendre (p. 70)

1. Barbara était *épanouie ravie* car elle allait retrouver un homme qu'elle aimait.

2. Prévert tutoie tous ceux qu'il aime et tous ceux qui s'aiment.
3. *Ce n'est plus pareil*, car la ville est presque entièrement détruite.
4. En réalité, il semble que Prévert n'a pas du tout parlé à « Barbara ». Probablement, quand il était à Brest en 1939, il a vu une scène semblable à ce qu'il évoque : la ville sous la pluie, une femme se jetant amoureusement dans les bras d'un homme (revoir *Le contexte de l'œuvre*). Il a établi une sorte de dialogue intérieur avec cette femme et il a choisi de lui donner dans son poème le nom de Barbara (voir *Réfléchir sur l'identité*, n° 2 ; *Je dis tu* [dans mon poème] *à tous ceux que j'aime / Même si je ne les ai vus qu'une seule fois*). On ne sait pas non plus si Prévert est réellement retourné à Brest après les bombardements : son imagination est très forte, et peut lui suffire pour se représenter à quoi ressemble la ville après le choc qu'elle a subi.
5. Trois moments sont évoqués dans ce poème :
 - la première fois où Prévert était à Brest (en 1939) : vers 1–36
 - les bombardements jusqu'à la Libération : v. 37–44
 - la ville détruite (en 1944) : à partir du v. 45.

Analyser (p. 70)

1. L'image qui résume la différence de climat est celle de la pluie : c'est d'abord une pluie *sage et heureuse / Sur ton visage heureux / Sur cette ville heureuse* (v. 31–33). Puis, elle devient *une pluie de fer de feu d'acier de sang* (v. 41) et enfin *une pluie de deuil terrible et désolée* (v. 49), *des nuages qui crèvent comme des chiens... et vont pourrir au loin* (v. 52–56).
2. Prévert lui-même a répondu à cette critique : « *On (°) foutait tout en l'air (= everything was turned upside down, destroyed), alors, j'étais grossier...* » Le mot produit un effet de choc, car le lecteur était juste auparavant dans une atmosphère lumineuse d'amour, de compréhension, d'harmonie et de joie de vivre. Cet effet puissant renforce le message général du poème.

Réfléchir sur l'identité (p. 70)

1. Pour Prévert, l'identité de cette inconnue est celle de la femme qui est toute à son amour, et libre d'exprimer son sentiment.
2. Cette remarque de Prévert semble renforcer l'idée qu'il a choisi pour exprimer le bonheur quotidien du temps de paix une image universelle, accessible à tous.

E. « L'Éléphant neurasthénique »

Comprendre (p. 73)

1. Le petit éléphant blanc ne supportait pas d'être différent de ceux qui l'entouraient.
2. Il est devenu gris parce qu'il se tourmentait beaucoup, et surtout parce qu'il avait un tel désir d'être comme tout le monde.
3. Le poème ne parle pas de la façon dont les autres considéraient l'éléphant blanc. Cela nous indique que c'est lui la cause de son propre tourment. Le conformisme peut naître d'une pression sociale directe. Ici, il provient du désir intérieur de se conformer aux autres même si on ne vous le demande pas.

Analyser (p. 73)

1. Le mot *gris* est répété souvent pour illustrer la force de suggestion qu'avait l'environnement pour le petit éléphant.
2. On apprend cela seulement au milieu du poème. On a eu beaucoup de temps pour se demander pourquoi il faisait de la neurasthénie. Il y a un certain effet comique de surprise. Peut-être vous êtes-vous dit : c'était là tout son problème !
3. Ce poème est construit sur deux rimes seulement (-an et -i). Il est organisé en quatrains (groupes de quatre vers) et chaque vers a six pieds (syllabes), un nombre pair (*even*). De plus ce sont souvent les mêmes sonorités qui reviennent au long du poème (lisez-le à haute voix !). Tout cela lui donne un rythme très régulier, qui contribue à faire passer l'idée de la monotonie qu'il y a dans le conformisme. En même temps, ces vers sont brefs et adaptés au ton malicieux (*mischievous*) du poète : c'est par sa légèreté qu'il nous fait comprendre la lourdeur du conformisme !
4. D'après ce que nous avons vu dans les questions précédentes, il est plus vraisemblable que l'auteur s'adresse à la sensibilité qu'à la raison. Il ne cherche pas à condamner le conformisme avec des arguments rationnels, mais plutôt à nous faire ressentir les conséquences pathétiques qu'il entraîne. Pour cela, il se sert de mots tout simples, d'un langage presque enfantin – on a l'impression de voir un album illustré avec le troupeau d'éléphants gris et le seul petit éléphant blanc. En même temps, sous cette apparente « innocence », les répétitions – du mot gris (voir question 1), des sonorités (-an et -i) font pénétrer le message profondément.

Réfléchir sur l'identité (pp. 73–74)

Chacun va laisser ici son imagination s'exprimer. Voici quelques exemples répondant à ces propositions :

1. Oh ! pourquoi suis-je blanc ? Tout le monde autour de moi est gris : maman, papa, grand-père, l'oncle Fernand ! Tout le monde ! Ce n'est pas normal d'être blanc. Qu'est-ce que j'ai fait pour être blanc ? Tout le monde me regarde toujours bizarrement. Je *sais* qu'on m'aime moins que les autres. Quand quelque chose ne va pas dans le troupeau, on pense que c'est ma faute. Et plus tard, si j'ai des enfants, seront-ils blancs eux aussi ?

Oh ! mais je crois que je suis en train de changer : je ne suis plus aussi blanc que la semaine dernière ! Peut-être.... Peut-être que je vais devenir gris moi aussi. Oh ! comme j'ai envie de devenir comme les autres, gris, comme tout le monde ! Oui, oui, j'en ai envie !

Et voilà, je suis devenu gris, comme maman, comme papa, comme grand-père et l'oncle Fernand. Maintenant, personne ne va plus me remarquer : quel bonheur !

2. Moi, je suis Anatole, je suis le chef du troupeau d'éléphants dont vous parlez. Et je vous le dis : je n'étais pas content, mais pas du tout à sa naissance. Un éléphant blanc, qui peut imaginer une chose pareille ? Et dans un troupeau comme le mien, où j'ai toujours su maintenir l'ordre ! Où tout le monde m'obéit toujours. Où chacun connaît les coutumes et les respecte ! J'ai pensé : un jour, on va peut-être même voir des éléphants roses ! Quelle autorité vais-je avoir sur un éléphant rose ? Il va croire que tout lui est permis. Et quelle réputation on va avoir parmi tous les troupeaux d'éléphants du continent !

Donc, vous imaginez ma satisfaction quand, un matin – le ciel était plutôt sombre, presque gris, pour tout dire – j'ai vu qu'il était devenu comme nous tous. Un vrai gris ! J'ai été tellement rassuré que j'ai décidé d'organiser une fête spéciale pour lui : c'était bien normal après tout, maintenant qu'il était devenu comme tout le monde !

3. Moi, je suis Germaine, la cousine du petit éléphant blanc. Quand il est né, j'avais seulement deux ans, mais je m'en souviens bien – savez-vous que les éléphants ont une *très* bonne mémoire ? – donc, je m'en souviens bien : j'ai été stupéfaite de sa couleur, comme tous les autres. Ses parents, par exemple, ils n'étaient pas contents du tout ! Et Anatole, il semblait en colère tout le temps. Mais moi je l'ai trouvée extraordinaire, cette couleur. Il avait l'air si beau, quand il était tout blanc ! Plus il grandissait, plus je le regardais – discrètement, bien sûr – plus j'espérais qu'il me regardait aussi... Je n'en ai parlé à personne, mais je me demandais : si j'ai des

enfants avec lui, est-ce qu'ils seront blancs eux aussi, extraordinaires comme leur papa ? Mais quand il a commencé à devenir gris, alors là, quelle tristesse ! Ce n'était pas seulement pour moi que j'étais triste. Je me disais : maintenant nous n'avons plus aucune originalité. Nous sommes un troupeau parmi tous les troupeaux d'éléphants...

F. « Le Tourbillon »

Comprendre (p. 76)

1. Rappelons que la « femme fatale » est envoyée par le destin pour séduire ceux qui l'approchent. La femme de ce poème se présente ainsi par son apparence : ses bijoux (bagues et bracelets), *ses yeux d'opale* (pierre qui a une réputation assez maléfique), sa voix, son *beau visage pâle*, *son sourire qui m'avait tant plu*. Il y a aussi la manière dont elle embrasse l'homme inconscient (à cause de l'alcool), fiévreux (*mon front brûlant*) ; la façon dont, alternativement, elle apparaît dans sa vie et en disparaît.
2. Le « tourbillon de la vie » est ici la succession rapide, sans transition, et donc mystérieuse et troublante (*unsettling*), des rencontres et des séparations du couple.

Analyser (p. 76)

La sensation du tourbillon provient du rythme rapide et d'une impression de tournoiement (*whirling*) allant jusqu'au vertige, créés par

- les images qui tournent comme dans un kaléidoscope (les bijoux, la voix, le son de la musique...)
- la série de plusieurs verbes repris au long du poème : *connus*, *perdus*, *réchauffés*... et l'usage du préfixe *re-* qui exprime la répétition : *connus / reconnus*, *perdus / reperdus*...

G. « Les Femmes »

Comprendre (p. 79)

1. Dans cette chanson-poème, nous entendons alternativement la voix (anonyme) des hommes et celle de la poétesse, qui parle au nom des femmes :
 - les hommes : ll. 1-5 ; 11-16 ; 22-25 ; 33-38
 - la poétesse : ll. 6-10 ; 17-21 ; 26-32
2. *Vous les fabriquez* : c'est une pure création de votre esprit
arches d'alliance : sources d'harmonisation spirituelle

roses mystiques : pures et spirituellement belles

tours d'ivoire : fortes et indépendantes

3. L'interprétation de cette conclusion reste ouverte. On peut considérer que c'est

- ce que disent les hommes pour couper court (*cut short*) à la discussion ;
- ce que disent les femmes pour se consoler des malentendus qu'elles ont avec les hommes ;
- la conclusion ironique de la poétesse : de toute manière les malentendus entre les hommes et les femmes n'empêchent pas l'illusion de l'amour heureux de renaître à chaque fois.

Analyser (p. 79)

1. Lignes 7–10 : *vous les fabriquez*, ll. 18–21 : *vous les baptisez*, ll. 29–32 : *vous les exigez*. Ce sont différentes manières dont s'exprime la méconnaissance et le pouvoir. Les hommes, dit Pauline Julien, créent une image irréaliste des femmes et ensuite ils exigent qu'elles se conforment à cette image.

2. Les métaphores sont : *miroirs de justice*, *trônes de la sagesse* (l. 8) ; *arches d'alliance* (l. 9) ; *salut des infirmes* (l. 18) ; *reines des patriarches*, *roses mystiques* (l. 19) ; *étoiles du matin* (l. 29) ; *vases spirituels* (l. 30) ; *tours d'ivoire* (l. 31).

3. Cela se manifeste par des affirmations générales, présentées comme des vérités absolues (*Les femmes...*).

4. Pauline Julien fait ce qu'elle peut pour attaquer ces images stéréotypées par l'ironie.

Réfléchir sur l'identité (p. 80)

1. Nous n'apprenons pas grand chose dans ce texte de ce que sont les femmes, sauf peut-être par la conclusion, si elle représente la parole des femmes : prêtes malgré tout à se lancer dans l'aventure de l'amour.

2. Non, le poème ne nous présente que l'attitude des hommes par rapport aux femmes.

Le Détective (pp. 81–82)

1. François Mauriac (note 8) et Saint-John Perse (note 62).

2. Note 52 : genevois (de Genève).
3. Note 71, sur Boris Vian qui a vécu après le mouvement surréaliste (« influencé par le surréalisme »).
4. Note 57, sur André Chénier qui a annoncé le romantisme (« précurseur »).
5. 1915 est à la sixième ligne dans *Points de départ*.
6. Dans les explications sur le participe.
7. Citation 102.
8. V. 17.
9. Sens figuré de « gris » : sans éclat, sans intérêt. Le petit éléphant blanc n'était pas capable de supporter son originalité de naissance. En voulant être comme tous les autres, il a perdu automatiquement tout ce qui le rendait intéressant.
10. a. « se mettre au vert » = prendre du repos à la campagne, pour récupérer des forces.
 - b. « voir la vie en rose » = voir les choses du bon côté, avec optimisme.
 - c. « rire jaune » = se forcer à rire pour cacher sa gêne ou son dépit.
 - d. « faire grise mine (*appearance*) » = accueillir avec froideur.
 - e. « voir rouge » (= voir du sang) = avoir un accès de colère meurtrière.
 - f. « broyer (*crush*) du noir » = s'abandonner à des réflexions tristes (*have the blues*).
 - g. un mariage blanc = un mariage sans union sexuelle.
11. Le sens général actuel de « ravi » est « très content », comme dans le poème, p. 68, v. 4.
 - a. « Ravi » est le participe passé de « ravir » (revoir p. 52, paragraphe 3).
 - b. L'adjectif ravi est plus proche du sens moderne de ravir (« plaire beaucoup à ») que du sens ancien (« porter quelqu'un à un état de bonheur suprême »).
 - c. Sens littéraire : « emporter, emmener de force ».
 - d. Sens religieux : « transporter au ciel » ; sens figuré : sans déplacement réel. Le « ravi » de la crèche de Noël est un personnage transporté d'extase par la vision divine.

1. *A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu...*

Approfondir (p. 84)

Dans « Pour faire le portrait d'un oiseau », Prévert donne une sorte de « recette », amusante et pleine de poésie, que le peintre peut utiliser s'il veut peindre un oiseau.

Pour faire le portrait d'un oiseau, c'est étonnant, il faut d'abord peindre une cage, mais une cage avec

quelque chose de joli
 quelque chose de simple
 quelque chose de beau
 quelque chose d'utile....
 pour l'oiseau

Car le peintre doit être prêt à servir la beauté de l'oiseau, même s'il l'attire dans la cage : l'oiseau va entrer de lui-même dans cette cage, et le peintre va pouvoir alors effacer les barreaux, faire ensuite le portrait de l'arbre, peindre *la fraîcheur du vent* et *la poussière du soleil*. Et finalement, signer le tableau avec une plume de l'oiseau !

Section III. Le récit imaginaire

Chapitre 4. Jules et Jim

Stratégies de lecture (pp. 89–91)

– *Buvable* = que l'on peut boire ; *faisable* = que l'on peut faire ; *risible* = dont on peut rire.

– Qualités : *faiblesse*, *souplesse*, *petitesse*, *gentillesse*.

– *Impossible* = qui ne peut pas exister ; *impensable* = que l'on ne peut pas envisager ; *inconcevable* = que l'on ne peut pas concevoir ; *invisible* = que l'on ne peut pas voir.

Mise en pratique : passé simple (p. 94)

A. 1. *Terre des hommes* : j'atterris, je survins, décidâmes

2. *Voyage à Paris* : dut

3. « L'Éléphant neurasthénique » : se tourmenta, se fit, cessa, devint

4. « Le Tourbillon » : enjôla, fut, émurent

B. *Journaux de voyage* : remontâmes (événement) ; était (description) ; tremblait (simultanéité) ; débarquai, fus traité, finit (événements) ; revint (événement) ou revenait (simultanéité avec le passé) ; reçus (événement) ; savais (simultanéité) ; frappèrent (quand je les vis) ou frappaient (à chaque fois que je les voyais) ; portaient, était, avait de monnaie, avait l'air (description) ; je fus (événement) ; sortais (simultanéité) ; donnait (simultanéité) ou donna (si c'est l'impact de l'événement qui est le plus important) ; laissait (description).

Mise en pratique : la place de l'adjectif (p. 95)

1. la *dernière* (il n'y en aura pas après) année = *the last year* ; l'année *dernière* (avant celle-ci) = *last year*.

2. une femme *honnête* = *honest* ; une *honnête* femme = *respectable*. (C'est une expression un peu ironique pour dire « épouser une femme avec qui on a eu déjà une relation prolongée »).

3. une *certaine* quantité = *some* ; une quantité *certaine* = *definite*.

Comprendre (p. 99)

1. Au début de l'histoire, Jules se trouve à Paris, où il est étranger.
2. L'amitié entre eux est née parce que Jules a demandé à Jim, qu'il connaissait très peu, de l'aider à entrer au bal des Quat-z'arts.
3. Les deux hommes avaient en commun, du point de vue du caractère, une relative indifférence envers l'argent. (Ils avaient aussi en commun leur goût pour la littérature.)
4. Dans ce prologue au film, on apprend d'abord qu'ils vont ensemble au bal costumé, puis ils partagent des expériences littéraires, des conversations approfondies et finalement commencent à vivre ensemble leurs aventures avec des femmes.

Analyser (p. 99)

1. Ce début très condensé évoque rapidement les personnages de Jules et Jim, ainsi qu'un certain type de rapport entre eux. Il nous donne des clés essentielles pour comprendre ce qui va se passer ensuite. Les réponses aux questions suivantes nous donnent des aperçus (*glimpses*) là-dessus.

2. *Qu'il connaissait à peine* : Jules semble assez libre d'esprit et de comportement pour demander un service à une personne qu'il connaissait peu ; peut-être aussi peut-on voir là la main de la destinée qui pousse Jules et Jim l'un vers l'autre...

Au bal des Quat-z'arts : cela nous donne une indication sur les curiosités de Jules, son ouverture à un milieu artiste, bohème.

Un simple costume d'esclave : nous renseigne sur la simplicité des goûts de Jules (il ne recherche pas l'excentricité à tout prix). Il y a peut-être aussi quelque chose de symbolique pour la suite de l'histoire dans le fait qu'il choisisse un costume d'esclave.

3. *Jules n'avait pas de femme... et il en souhaitait une. Jim en avait plusieurs*. Il y a là quelque chose qui annonce la suite de l'histoire : Jules est plus prêt à se satisfaire d'une relation avec une seule femme que Jim.

Elle amena... une amie placide, mais Jules la trouva placide : cela semble suggérer un contraste entre l'image extérieure projetée par Jules (on lui propose quelqu'un de très calme) et sa vie intérieure, ses aspirations (il ne veut pas d'un calme exagéré). Cela annonce un peu le « tourbillon » que va devenir sa vie.

4. Il y a déjà une indication dans la réponse à la question précédente. Le début du film nous parle aussi, essentiellement de la rencontre – pour le moment entre les deux hommes, tandis que la chanson parle de celle du couple. Il y a peut-être également un élément subtil dans le fait qu'ils

nouent amitié en se choisissant des costumes (dans la chanson, il y a les bijoux de la femme, son apparence).

Pour le rythme, on peut constater la rapidité, la légèreté qui s'installent dans le récit à partir du moment où il est question d'une succession d'aventures avec des femmes (alors qu'avant, on nous disait que Jules et Jim *causaient sans hâte*). Le récit lui-même devient plus rapide à mesure qu'il progresse.

Réfléchir sur l'identité (p. 99)

1. Sur Jules, nous apprenons que c'est un étranger, curieux de la vie parisienne, de tempérament assez calme, mais pas placide, plein d'humour et de tendresse, relativement indifférent à l'argent, en recherche d'une relation significative avec une femme. Il s'intéresse à la littérature, écrit des poèmes, et il se montre assez ouvert à une vie bohème.

D'après ce début, nous en apprenons plutôt moins sur Jim que sur Jules. Jim est Français, bien introduit dans le milieu artiste parisien. Lui aussi écrit des poèmes et il est intéressé à un partage intellectuel et culturel, relativement indifférent à l'argent. Il y a plusieurs femmes dans sa vie. Il déconseille à Jules les professionnelles de l'amour, mais nous ne savons pas pour quelle raison.

2. Le récit suggère subtilement qu'il y a, dès ce début, plusieurs plans dans la relation entre les deux hommes. Au premier abord, il peut sembler que Jules est dans une certaine *situation d'infériorité* vis-à-vis de Jim : étranger, il a besoin de son introduction pour le bal, et surtout, ensuite, entre dans le cercle des relations féminines de Jim (mais le récit ne dit pas si c'est lui qui a demandé à Jim de lui présenter des femmes ou si c'était l'initiative de Jim). D'un autre côté, il est dans une situation de complète *égalité avec lui sur le plan intellectuel*, et là le récit traduit *l'harmonie* qui s'est aussitôt créée entre eux (aucun des deux n'ayant jamais trouvé un auditeur si attentif). Enfin, cette introduction suggère la *force de la présence tranquille* de Jules, probablement un des éléments qui a attiré Jim vers lui et qui contrebalance la situation d'infériorité où il se trouve par ailleurs.

Le Détective (p. 101)

Découverte du dictionnaire

1. reçus, aperçus, parus, tins.

2. *-able* est dans la liste des suffixes d'adjectifs ajoutés au radical d'un verbe (« Les suffixes – able et – ible servent à former des adjectifs...

Souvent les adjectifs en – able et – ible sont dérivés de verbes ») ; -esse est dans la liste des suffixes de noms ajoutés à des adjectifs (« la tendresse est la qualité d'une personne ou d'un comportement tendre »).

3. a. Une femme seule = sans compagnon ni compagne / une seule femme = il n'y a pas d'autre femme.

b. Un grand homme = important, célèbre, ou héroïque / un homme grand = *tall*.

c. Un pauvre enfant = malheureux / un enfant pauvre = qui manque de ce qui lui est nécessaire matériellement.

d. Mon propre manteau = le mien, et pas celui de quelqu'un d'autre / mon manteau propre = qui n'est pas sale.

Combiner la focalisation et l'ouverture d'esprit

4. *village d'hommes ; groupés.... grande place de notre village ; Noël ; Nous nous racontions des souvenirs, nous plaisantions et nous chantions ; fête ; se partageaient d'invisibles richesses ; rencontrés ; on échange ; on s'épaule l'un à l'autre ; la même communauté ; autres consciences ; on se regarde avec un grand sourire.*

5. cinq ans de nuit (l. 17).

Approfondir (p. 102)

(Pour plus de clarté, les citations du texte figurant ci-dessous sont entre guillemets ; les indications filmiques restent en italiques.)

Si l'on compare le récit dit en voix *off* avec le contenu des images montrées à l'écran, on constate qu'il y a :

- des images qui correspondent complètement à ce qui est dit dans le récit : (*Plan de Jules et Jim fouillant dans une grande malle : ils en sortent un drap*) / « C'est pendant que Jules fouillait doucement parmi les étoffes ... »
- des images qui illustrent un aspect du récit : « ils eurent des sorties à trois » / (... *une femme... dit bonjour à Jim, puis à Jules.*)
- des images qui synthétisent ce que dit le récit :
 - (*Plan des deux hommes assis : Jim coupe les pages d'un livre pour Jules*) / « Le lendemain, ils eurent leur première vraie conversation, puis ils se virent tous les jours... Chacun enseignait à l'autre sa langue et sa littérature ».

- Le lien entre les paroles et les images se poursuit sur le plan suivant : (*Plan des deux hommes que la caméra suit dans la nuit – ils se promènent dans les rues en discutant.*) / « jusque tard dans la nuit ».
- des images qui montrent des scènes dont on ne parle pas du tout dans le récit : (*Jules et Jim sont assis face à face auprès d'une table et jouent aux dominos ; l. 1 gros plan sur Jules, qui déplace un pion ; l. 20 Plan extérieur, etc. ; l. 26 Jules, seul, mangeant un gâteau*).
- des informations qui sont données dans le récit en voix *off* et qu'on ne peut pas deviner seulement par les images : « C'était vers 1912. Jules, étranger à Paris avait demandé à Jim qu'il connaissait à peine, de le faire entrer au bal des Quat-z'arts ; Jim lui avait procuré une carte... se choisissait un simple costume d'esclave... naquit l'amitié de Jim pour Jules ... aucun des deux n'ayant jamais trouvé un auditeur si attentif. »
- des scènes évoquées par ce récit et qui ne sont pas du tout illustrées directement par des images : « Elle grandit pendant le bal, où Jules fut tranquille avec des yeux comme des boules, pleins d'humour et de tendresse. »

Ces différentes façons de faire sont alternées pendant tout le prologue, ce qui rend celui-ci extrêmement vivant : le cinéaste et le scénariste ont su se servir habilement des images et des mots pour

- faire passer de nombreuses informations nécessaires en un temps très bref et en même temps de façon imagée et vivante ;
- faire sentir en même temps au spectateur la qualité de la présence des deux personnages.

Chapitre 5. *La Fin de Robinson Crusoé*

Mise en pratique : le paradis perdu (p. 105)

de (son pays natal) ; de (fleurs) ; de (l'Europe) ; (demander) à (ces inconnus) de (lui faire) ; à (faire) ; à (eux) ; d'y rester) ; à (ceux) ; à (la maison) ; de (rentrer).

Mise en pratique : le passé simple et le passé composé (p. 106)

Marcel Aymé n'*aimait* pas sortir et ne *donnait* jamais d'interviews. Ses silences *étaient* célèbres : il *préférerait* écouter ses contemporains, qui lui *fournissaient* la matière première de ses romans. Au cours d'un dîner mondain où on l'*avait amené* presque de force, tout le monde *parlait* sans cesse. Lui, le visage impassible, *restait* silencieux. À un moment, sa jeune voisine *se tourna* vers lui :

– Je sais, Monsieur, que vous n'aimez pas parler, mais j'*ai parié* qu'au cours de ce repas vous me diriez au moins quatre mots !

Marcel Aymé lui *répondit* avec un grand sourire :

– Vous *avez perdu* !

Mise en pratique : l'infinitif passé (p. 108)

1. d'avoir réussi
2. avoir fini
3. de ne pas avoir pu
4. avoir préparé ; s'être préparés

Comprendre (pp. 112–113)

1. Parmi les gens « ordinaires » du lieu, Robinson était la personne à qui il était arrivé une aventure extraordinaire.

2. Rien dans le texte ne permet de préciser exactement qui est *nous*. Il peut s'agir d'un petit groupe de personnes qui n'appartiennent pas à la ville ou au village de pêcheurs, qui sont là en visite, et en profitent pour écouter la « vedette locale ».

3. Il faut ajouter comment Robinson a rencontré Vendredi, puisque le naufragé était d'abord seul dans l'île (l. 17). Dans cette version abrégée de l'histoire, Tournier n'entre pas dans les détails (revoir *Le contexte de l'œuvre*).

4. Dans un discours, ce qui se trouve entre deux signes de parenthèses () est un élément coupé du reste, qui a une vie un peu à part. On dit d'un épisode distinct du reste de notre vie que c'est une parenthèse. Dans la vie de Robinson, son séjour dans cette île lointaine, coupée de tout son monde familial, était comme une parenthèse ; comme il n'y avait rien de commun avec son éducation, ses références antérieures, c'était « incompréhensible » ; et cette expérience si intense avait laissé comme une « béance » (*chasm*) en plein milieu de la vie ordinaire qu'il avait retrouvée à son retour.

5. La phrase signifie : n'était-il pas évident que Vendredi était le père de ces deux enfants métis ?

6. Toutes les hypothèses sont évidemment faisables sur les fantasmes de ces personnes ! On peut en suggérer quelques-unes : le secret pouvait être lié à l'histoire du cannibalisme, à un crime que Robinson et Vendredi pouvaient avoir commis ensemble (après avoir quitté cette île)...

7. Le récit semble suggérer que cette femme qui *aimait tendrement* Robinson et comprenait si bien, par *son intelligence du cœur* la nature de son *mortel chagrin*, se sacrifia : elle se laissa mourir, et ainsi Robinson put repartir.

8. Ce qu'il y a, semble-t-il, de *navrant* aux yeux de l'auteur, c'est que Robinson n'a jamais trouvé sa véritable place dans sa vie : à cause des années passées dans l'île, il n'a jamais su se réadapter à sa vie ordinaire. Il a continué de poursuivre le rêve de cette île lointaine, mais sans être capable de rencontrer la *réalité* de cette île, comme le lui fait comprendre finalement le vieux marin (ll. 82-93).

Analyser (p. 113)

1. Pendant ces quarante ans, Robinson connut plusieurs étapes dans sa vie. D'abord, pendant vingt-deux ans, il y eut :

- le séjour solitaire dans l'île déserte, à la suite d'un naufrage ;
- la suite du séjour dans l'île avec Vendredi, qu'il avait sauvé ;
- une vie d'aventurier, qui lui permit de faire fortune, dans les Caraïbes ;

Puis, pendant un temps indéfini, il y eut le retour chez lui :

- d'abord, sa vie se stabilisa à nouveau, il se maria ; le contact avec ce qu'il avait vécu dans l'île était maintenu à travers sa relation avec Vendredi ;

- mais, au bout de quelques mois, après le départ de Vendredi, il fut hanté par le souvenir de l'île.

Pendant des années, Robinson repartit :

- il partit à bord de son propre voilier et chercha l'île en vain ;
- il perdit ses forces et son argent et revint chez lui brisé.

Finalement, il vécut usé par l'alcool, désespéré de son rêve impossible.

2. Le caractère exemplaire de l'histoire de Robinson, la « leçon » qu'elle contient émerge (*comes to light*) à travers plusieurs personnages :

- la population anonyme de sa ville et de son village, qui se moque de Robinson, représente les gens ordinaires ; ces gens ne sont pas à un niveau de conscience plus élevé que Robinson car ils restent à la surface de son aventure ;
- sa femme représente à la fois *l'intelligence du cœur* et l'amour inconditionnel ;
- le vieux marin représente le philosophe, qui peut enfin faire comprendre à Robinson le sens de ce qu'il a vécu dans la dernière partie de son aventure.

L'aspect navrant est lié au côté pathétique de son aventure :

- au retour de son premier voyage, il n'a pas su garder le contact avec Vendredi, qui a disparu ;
- il n'a pas su apprécier l'amour que lui portait sa jeune femme, et l'a gaspillé (*wasted*) pour courir après un rêve ;
- il n'a pas su retrouver son île quand il est reparti pour la chercher ;
- il vieillit dans le chagrin et dans l'alcoolisme.

Réfléchir sur l'identité (p. 113)

1. Évidemment, la différence entre ces deux catégories d'événements dépend des convictions de chacun. Pourtant on peut proposer la distinction suivante : le naufrage qui s'était produit quarante ans avant était un *caprice du destin*, ainsi que l'arrivée sur l'île des sauvages et de Vendredi. Tout le reste a dépendu du libre-arbitre de Robinson.

2. En partant, quarante ans plus tôt, c'était apparemment un marin *comme tant d'autres* (ll. 11–12). Après son séjour dans l'île et dans les Caraïbes, il est rentré chez lui *hirsute et véhément*. Son retour a marqué une nouvelle rupture. Il est redevenu en apparence « comme les autres ». Pourtant, une partie de lui-même était comme restée dans l'île ; une autre

partie de sa vie, aussi, était liée secrètement et mystérieusement à Vendredi. Il est reparti de chez lui comme un homme indépendant (avec son propre bateau). Mais sa personnalité s'est dégradée à mesure que (*as*) son rêve devenait plus improbable et que lui-même sombrait (*sank*) dans l'alcool. La conclusion de l'histoire, avec sa prise de conscience brutale, va peut-être marquer une nouvelle étape dans l'évolution de Robinson....

3. D'après ce récit, nous apprenons que Robinson a autrefois sauvé la vie de Vendredi et qu'ensuite, il a donné l'argent pour qu'il puisse repartir. Mais nous ne savons rien de la qualité de leur relation dans l'île. Ensuite, il y a eu une sorte de contradiction dans cette relation. D'un côté, dans le monde de Robinson, ils continuaient de partager le souvenir de ce qu'ils avaient vécu ensemble dans l'île ; ils étaient unis par un lien que personne autour d'eux ne pouvait comprendre. De l'autre, il n'y avait pas forcément entre eux de communication complète possible, puisque Vendredi n'a pas pu demander franchement de l'argent à Robinson.

Le Détective

Connaissance du dictionnaire (pp. 114–116)

1. A. – b. B. – a.

2. À propos du mot « océan » :

a. Les mots présentés comme synonymes sont : « mer » et « océanographie »

b. « Mer » est synonyme d' « océan » dans le sens « vaste étendue d'eau salée qui couvre une grande partie de la surface du globe terrestre » ou dans le sens figuré « vaste étendue, immensité ». L'« océanographie » est l'« étude des océans ».

c. *L'Océan Atlantique*, etc.

3. V. **Mer** = « Vaste étendue d'eau salée qui couvre une grande partie de la surface du globe terrestre ». V. **Océanographie** = *Étude des océans*. V. **Mer** = « vaste étendue, immensité » (sens figuré).

4. *L'Océan Atlantique, Indien, Pacifique* figure après \diamond , car cette expression illustre le sens de « vaste partie déterminée de cette étendue », sens particulier du mot Océan (« Vaste étendue d'eau salée qui couvre une grande partie de la surface du globe terrestre ») : \diamond indique un sens particulier à l'intérieur d'un sens plus général \blacklozenge .

3. a. PORT I (\blacklozenge 1°) Abri naturel ou artificiel aménagé pour recevoir les navires, pour l'embarquement et le débarquement de leur chargement.

b. *Fig.* Lieu de repos ; abri.

c. Synonymes : V. Hâvre, refuge.

d. La ville : Le Havre

Revisions sur les méthodes de recherche (pp. 116–117)

1. *au large de ; pêcheurs ; dockeurs (dockers) ; en mer ; équipage ; naufrage, bateau, île ; goélette, Caraïbes*

2. A.

1. Danois
2. Grec – Latin
3. Russe
4. Grèce – Allemagne – Romanichel
5. Mme Swetchine (Russe)
6. 1688 (Français)
7. Cosmopolite (Français)
8. une fois (Allemand)
9. bagage (Allemand)

B.

1. *errer à l'aventure, roule, changent de climat, vont au-delà de la mer, quitter son pays*
2. Latin ; le poète Horace.
3. *Qui n'a pas quitté son pays est plein de préjugés.*
4. *Les voyages améliorent les sages et empirent les sots (avantage : améliorent les sages ; inconvénient : empirent les sots).*
5. *Rien n'est pour les mortels plus pénible que d'errer à l'aventure (Grec.).*
6. Les arbres sont liés à la terre par leurs racines, les hommes sont mobiles. Ce proverbe est caractéristique du peuple romanichel ou tzigane, qui a toujours été nomade.

Approfondir (p. 117)

Voici un exemple de réponse :

« Vous me voyez aujourd'hui dans un triste état. Pourtant, autrefois, j'ai été un jeune marin comme les autres, plein de l'excitation de partir en mer comme avaient fait mon père et mon grand-père avant moi. Et puis, pendant l'un de mes premiers

voyages, mon bateau a fait naufrage. J'étais le seul survivant ! Vous pouvez imaginer que je n'étais pas très préparé à cela ! Plus tard, je sais que vous avez du mal à le croire, mais j'ai réussi à arracher un homme – un noir – à ces monstres. Ensemble nous nous sommes enfuis sur une autre île, peuplée uniquement de chèvres et de perroquets. Petit à petit nous avons appris à nous connaître ; je lui ai enseigné ma langue et lui m'a appris à survivre dans cette nature sauvage que je connaissais pas. Je lui ai donné le nom de Vendredi, le jour où je l'avais rencontré. Pendant les années que j'ai passées dans « mon » île, j'ai ensuite oublié bien des choses de mon ancienne manière de vivre, mais, c'était le début de ce temps-là et je faisais encore attention au calendrier.

J'étais très habitué à cette vie-là, quand une goélette anglaise est passée près de l'île, nous a remarqués et recueillis. Je n'ai pas voulu rentrer tout de suite chez moi. Après tout, puisque j'étais parti si longtemps, je pouvais essayer de tenter ma chance dans les Caraïbes. J'ai même réussi à gagner une petite fortune – à l'époque, ce n'était pas été aussi difficile qu'aujourd'hui. Quand je suis revenu au pays – toujours avec mon fidèle Vendredi – on a fait une grande fête pour moi. Je peux vous dire que cela m'a fait une impression curieuse de voir mon nom écrit à l'église avec ceux de mes compagnons qui étaient morts dans le naufrage...

Pour reprendre plus facilement la vie ordinaire, j'ai décidé de me marier : elle était bien jeune, c'est vrai, mais elle avait des yeux si tendres, je n'ai pas résisté... J'ai cru sincèrement que tout était redevenu « normal », mais comment oublier ces vingt-deux années passées au loin, avec une manière de vivre si différente. J'avais l'impression que personne ne pouvait me comprendre, sauf Vendredi, évidemment. Mais nous ne voulions pas parler de tout cela ensemble – comme si c'était un grand secret, même entre nous...

Vendredi s'est mis à boire, il a fait des enfants à deux jeunes filles, il a volé de l'argent : l'imbécile, s'il voulait de l'argent pour partir, il n'avait qu'à m'en demander ! Je savais bien qu'il était reparti pour chercher notre île : est-ce que moi je rêvais à autre chose, qu'à cette petite tache verte que j'avais fait ajouter dès mon retour sur la carte des Caraïbes, quand je dormais dans mon lit à côté de ma femme ?

Elle était fine, vous savez, elle avait tout compris. Elle est morte. Les gens disent que c'est de ma faute, que c'est moi qui l'ai tuée, avec mon rêve d'île sauvage. Mais je ne pouvais pas m'empêcher d'y rêver, je vous dis, à cette île. Alors, j'ai vendu ma maison et mon

champ et je suis reparti pour les Caraïbes. Mais je ne l'ai jamais retrouvée ! Pourtant, pendant des années, j'ai dépensé mes forces et mon argent, rien ne pouvait m'arrêter de chercher ! Je me suis mis à boire de plus en plus, et ça n'arrangeait pas les choses. Finalement, j'étais si désespéré que j'ai renoncé à mon rêve : je suis rentré au pays en m'engageant comme aide-cuisinier à bord d'un vieux cargo.

Vous me voyez à présent, un vieux débris. Il y en a un, tout à l'heure, au café, qui m'a dit : « Regarde-toi dans une glace, idiot ! Et dis-moi si elle t'a reconnu, ton île, quand tu es passé devant ? » Peut-être qu'il a raison, peut-être que je suis passé à côté sans la reconnaître. C'est terrible ! J'ai vécu pour rien, alors ? »

Chapitre 6. *La Jalousie*

Mise en pratique : stratégies de lecture **(p. 120)**

Mots identiques à leur équivalent anglais : conversation ; complications ; description ; club

Mots très proches : psychologique ; classique ; coloniale ; tornade ; indigène ; vallée ; horizontaux ; isolés ; cultivée ; longues ; parallèles

Mise en pratique : adverbes de manière **(p. 121)**

1. typiquement
2. patiemment
3. amoureuxment
4. simplement
5. passionnément
6. financièrement

Comprendre **(p. 127)**

1. Les trois verres sont pour A... , Franck et le mari de A...
2. Non, il n'y a pas de signe clair de la jalousie du mari dans ce texte.
3. Voici quelques raisons possibles de ces affirmations contradictoires :
 - A... et / ou Franck n'ont pas bien lu ;
 - les personnages sont tendus, ils éprouvent le besoin de se contredire l'un l'autre ;
 - c'est le mari qui confond les détails qu'il entend : il n'écoute pas bien et ne retient que des fragments contradictoires (ce qui est rapporté n'est pas nécessairement ce que disent A et Franck) ; tout se mélange dans sa tête ;
 - les informations données par le livre sont ambiguës.
4. On peut supposer (mais c'est seulement une supposition) que A... s'accoude à la balustrade pour voir partir Franck.
5. Le texte ne donne aucune indication claire de la nature des relations entre A. . et Franck. Tout ce qui est dit explicitement ne décrit qu'une relation mondaine. A... et Franck se voient pour l'apéritif (sans doute fréquemment, car la scène est répétée plusieurs fois dans le livre), ils parlent avec animation du

livre qu'ils ont lu, Franck raconte une anecdote. A... manifeste de l'attention à son hôte *comme la politesse l'exige*.

Analyser (p. 127)

1. Adjectifs : grands ; ronde et basse ; vernie ; psychologiques ; classique ; coloniale ; indigène ; petites ; gazeuse ; supérieur ; vieille ; commerciale ; mauvaises ; bonnes ; honnête ; récente ; grand ; blanc ; personnelle ; propre ; horizontaux ; isolés ; cultivée ; longues ; gros ; parallèles. Tous ces adjectifs définissent (au moins ici) des qualités objectives.

2. Il n'y a pas dans ce texte de notations suggestives comme on en a trouvé dans le texte de Jules et Jim. Cela est volontaire de la part de Robbe-Grillet qui veut au contraire exploiter la juxtaposition des détails les plus neutres possibles.

3. La réponse dépend du regard subjectif de l'étudiant.

4. La Fin de Robinson Crusoé est typique de l'art classique de la nouvelle. Il s'agit de captiver le lecteur avec les détails de l'aventure racontée, le développement du personnage, la vivacité des dialogues et le caractère évocateur des descriptions. Ne poursuivant pas le même but, le nouveau roman qu'est La Jalousie ne met en pratique aucun de ces procédés. Nous avons vu que le vocabulaire est volontairement neutre. L'auteur choisit les détails qu'il présente non pas pour leur qualité évocatrice mais pour le rôle qu'il veut leur faire jouer dans la construction d'ensemble du livre.

Réfléchir sur l'identité (pp. 127–128)

1. Nous ne savons rien de l'apparence physique, de la personnalité ou de la vie intérieure de A. et de Franck. L'auteur ne nous présente d'eux que des points extérieurs sur leur situation sociale (le fait que A... vit avec son mari dans une plantation, que Franck est aussi un planteur). Nous faisons connaissance avec ces personnages uniquement par la description – extérieure elle aussi – de leurs actions et mouvement, ainsi que par la transposition – plus rare – de leurs paroles. Au contraire, le personnage de Robinson, comme ceux de Jules et de Jim, nous sont présentés avec un luxe de détails, sur leur apparence et surtout leur psychologie, destinés à nous faire penser que nous les connaissons vraiment, que nous savons ce qui les anime.

2. Comme il ne cherche pas à donner de l'épaisseur psychologique aux personnages, ceux-ci sont présentés d'une manière très neutre, qui crée un certain mystère.

3. La réponse dépend du regard subjectif de l'étudiant.

Le Détective (pp. 130–131)

Il convient de signaler aux étudiants que le texte a été écrit en 2001, à la sortie du livre *La Reprise*.

Interprétation d'un écrit

1. ? Il n'avait pas publié de roman, mais il avait pu publier autre chose : effectivement, il a publié des textes autobiographiques (voir Biographie).
2. Non : elle se passe en 1949.
3. Oui.
4. Oui.
5. Non : il n'a laissé sa place qu'un instant.
6. Non : l'homme porte une moustache.
7. Oui.
8. ? Il est dit seulement : « dans plusieurs endroits du monde ».
9. ? Le texte dit seulement : « sur une plage bretonne » (c'est le personnage du roman qui est originaire de Brest).
10. Oui : c'est exact, son double n'a pas reconnu Alain Robbe-Grillet.
11. Oui.

Connaissance du dictionnaire

1. a. building.
b. bugle (1836 ; V. **beugler** = pousser des beuglements ; a. fr. bugle = « jeune bœuf »)
c. buffle.
2. a. bulbe ; bulbeux ; bulle.
b. bulbe (anglais : *bulb*) ; bulgare.
c. bulldozer.
d. bulle (anglais : *bull*).
3. un Harpagon = un avare ; un Tartuffe = un hypocrite ; un Figaro = un coiffeur.

Chapitre 7. L'Après-midi de Monsieur Andesmas

Mise en pratique : les locutions prépositives (p. 137)

afin de (régler) ; au nom de *ou* au lieu de (son frère) ; à cause de (sa maladie) ; près de (la fenêtre) ; de façon à (le voir) ; vis-à-vis de (moi) ; jusqu' (alors) ; grâce à (ma capacité) ; par rapport à (ce que)

Mise en pratique : les relatifs composés (p. 139)

1. Le chien ne s'attendait pas à voir l'homme *avec qui* (ou : *lequel*) il se trouva face à face.
2. M. Andesmas attendait Michel Arc *avec qui* (ou : *lequel*) il avait pris rendez-vous.
3. Le village *auquel* menait la route était invisible.
4. Le village *dont* (ou : *duquel*) M. Andesmas ne voyait pas la route n'était pas très éloigné.
5. Jules ne connaissait pas ces femmes *dont* (ou : *desquelles*) parlait Jim (ou : Jim parlait).
6. Un homme, *vers qui* (ou : *lequel*) Barbara courait, a crié son nom.

Comprendre (p. 142)

1. *Il* est le chien.
2. *La gauche* est définie par rapport à l'endroit où se trouve M. Andesmas.
3. La première allusion à une présence autre que celle du chien se trouve déjà, indirectement, à la première ligne, avec le chemin sur la gauche. Puis, cette présence est explicitée l. 16 : *il ne vit pas tout de suite l'homme*, et M. Andesmas est nommé l. 22. Nous commençons à savoir ce qu'il pense quand il se met à réfléchir aux habitudes du chien, l. 42.
4. C'est grâce au bruit de la respiration difficile de M. Andesmas que le chien devine sa présence (l. 24).
5. Le récit ne dit pas quelle est la première réaction intime de M. Andesmas quand aperçoit le chien. L'auteur dit simplement que pendant cette première étape, il garde une attitude neutre (*il ne marqua au chien aucun signe d'amitié ni d'inimitié*, l. 33).
6. Devant Monsieur Andesmas impassible, le chien est d'abord intimidé ; il tente d'aborder l'homme, mais comme celui-ci continue à ne pas réagir, le chien renonce au contact avec lui.
7. Quand le chien s'éloigne, M. Andesmas pense aux habitudes de celui-ci, à ses besoins.

9. Le chien revient (l. 57) et, cette fois, M. Andesmas lui fait un signe d'amitié, mais le chien ne s'approche plus de lui.

9. Une fois le chien reparti, M. Andesmas pense à Michel Arc, l'homme avec lequel il a rendez-vous et qui est en retard.

10. Physiquement, M. Andesmas supportait l'attente en faisant de petits mouvements dans son fauteuil. Psychiquement, il s'absorbait dans ses pensées, notamment autour d'éléments qui venaient modifier son environnement habituel, comme l'arrivée du chien.

Analyser (pp. 142–143)

1. Le fait de commencer le récit par le point de vue du chien déconcerte le lecteur – il y a un effet de surprise, car on ne sait pas tout de suite qui est le *il* du début. Le titre du récit comporte le nom de M. Andesmas, mais *il* n'est pas lui. En même temps, nous avons vu qu'il est déjà présent indirectement dès la première ligne, puisque *la gauche* est définie par rapport à lui. Il y a là quelque chose qui correspond à l'existence que connaît M. Andesmas à cette époque de son existence : incapacité physiquement, solitaire, il n'a plus qu'une action indirecte sur son environnement.

2. Vous avez une partie de ces étapes dans la réponse à la question 3 de **Comprendre**. Nous apprenons l. 22 que M. Andesmas respire difficilement. Après le départ du chien, nous apprenons qu'il attend quelqu'un et, dans le dernier paragraphe, l'auteur nous dit son âge et nous parle de *sa masse très grosse*. Cette découverte lente et progressive correspond au rythme même de la vie de Monsieur Andesmas. Elle nous fait ressentir ce rythme de façon presque tangible.

3. Dans ce beau passage (ll. 48–56), le rythme de la phrase suit les mouvements de la pensée. Par exemple, au début, il y a une première idée déclenchée (*released*) par l'image du chien essoufflé (*out of breath*) : *de l'eau à ce chien*. Puis l'idée se précise, elle se coordonne à une action possible : *donner de l'eau à ce chien ; marquer, ici* : pour M. Andesmas, dans sa situation, il est important d'apporter des marques dans son environnement. Puis l'imagination de M. Andesmas s'envole vers la vie que mène le chien : *ses longues courses à travers la forêt, de village en village* (l'expression se fait plus ample, comme l'espace dont dispose le chien). M. Andesmas s'identifie au chien et cherche comment *dans la mesure du possible faciliter son existence difficile*.

Dans ce paragraphe, ce sont les images qui dictent l'ordre des mots. Ainsi, nous avons : *verte et gluante devait être cette eau*. Le sujet précède le verbe, comme cela se fait souvent en poésie, mais ici l'auteur ne recherche

pas un « effet » : c'est l'image de l'eau *verte et gluante* qui s'impose d'abord à l'esprit de M. Andesmas.

Réfléchir sur l'identité (p. 143)

1. Marguerite Duras nous présente le chien dans sa vie animale, avec les besoins, les habitudes, les motivations d'un chien, et c'est ce qui fait l'originalité de ce passage.
2. Au dernier paragraphe, M. Andesmas est défini par ses caractéristiques physiques : son âge, sa masse, son immobilité permanente.
3. Avant ce dernier paragraphe, nous avons eu des éclairages (*insights*) sur la vie intérieure de M. Andesmas : la manière dont il est capable d'entrer en empathie avec le chien, une créature vivante dont l'existence a des nécessités propres ; nous avons appris que M. Andesmas ne sait pas toujours manifester ses sentiments de façon immédiate (il n'a pas répondu quand le chien a d'abord essayé de créer le contact avec lui).
4. Le décalage entre les deux présentations de M. Andesmas – entre le plan physique et psychique – peut nous inviter à réfléchir sur la manière dont notre identité se définit extérieurement par notre vie corporelle, notre comportement, l'image que nous projetons. En même temps, le texte nous montre que nous pouvons être à l'intérieur différents de cette image extérieure, qui pourtant fait partie de nous (M. Andesmas est *effectivement* âgé de 68 ans, très gros et invalide). Notre identité est faite de la synthèse entre l'intérieur et l'extérieur.

Le Détective (p. 145)

1. Types de chiens : barbet, basset, beagle, berger, bichon, bleu (d'Auvergne), bouledogue, bouvier, boxer, braque, briard, briquet, bull-terrier, caniche, carlin, chow-chow, clabaud, cocker, colley, corniaud, danois, dogue, épagneul, fox, griffon, havanais, king-Charles, lévrier, lelvrette, limier, loulou, malinois, mastiff, mâtin, molosse, pékinois, pointer, ratier, roquet, saint-bernard, setter, sloughi, teckel, terre-neuve, terrier.
 - a. vivre comme chien et chat = très mal.
 - b. entre chien et loup = quand la nuit commence à tomber (et qu'on ne peut plus distinguer un chien d'un loup).
 - c. recevoir quelqu'un comme un chien dans un jeu de quilles = très mal.
 - d. se regarder en chiens de faïence = se défier du regard.

e. garder à quelqu'un un chien de sa chienne = lui garder rancune et lui ménager une vengeance.

f. nom d'un chien ! = juron familier (pas très grossier).

g. Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage = tout prétexte est bon quand on veut se débarrasser de quelqu'un; on juge sévèrement ce qu'on a décidé de détruire.

h. un temps de chien = mauvais temps (météorologie).

i. un caractère de chien = mauvais, hargneux.

Les expressions (h) et (i) comportent des connotations négatives du mot « chien ».

3. Les équivalents français des expressions anglaises : *It rains cats and dogs* = il pleut à torrents. *It goes to the dogs* = ça se dégrade, ça tourne mal, ça bat de l'aile. *To be someone's dog's body* = être la bonne à tout faire de quelqu'un (voir chapitre 11, Stratégies de lecture sur « bonne »).

Aller ailleurs (p. 146)

1. Duras ; Robbe-Grillet.

2. Jean-Paul Sartre (théâtre ; essai). Albert Camus (journal ; théâtre ; roman). Simone de Beauvoir (essai). Jean Genet (théâtre ; poésie ; autobiographie). Samuel Beckett (théâtre).

Section IV. Le théâtre

Chapitre 8. Huis clos

Stratégies de lecture : les mots composés (**p. 153**)

un carnivore = qui mange de la viande ; un *kilogramme* = 1000 grammes ; un *millilitre* = 1 millième de litre (1 litre = 1000 millilitres).

omnivore, = qui mange tout ; *omnipotent* = qui peut tout ; *omniprésent* = présent partout ; *omniscient* = qui sait tout

biologie = science de la vie ; *démocratie* = système qui donne le pouvoir au peuple ; *bureaucratie* = système qui donne le pouvoir à l'administration ; « *méritocratie* » = système qui donne le pouvoir à ceux qui le méritent ; *technocrate* = personne qui détient le pouvoir grâce à ses connaissances techniques.

Mise en pratique : le futur simple (p. 155)

1.
 - ne partira qu'à 14 heures.
 - va partir dans quelques minutes.
2.
 - va avoir sept ans à la fin du mois.
 - aura sept ans dans six mois.
3.
 - Après avoir lu... , nous allons faire
 - Nous ferons... lundi prochain.
4.
 - quand il reviendra.
 - s'il va revenir bientôt.

Mise en pratique : le futur antérieur (p. 157)

1. nous étudierons
2. nous aurons étudié
3. aura fini
4. finira
5. arrivera
6. sera arrivée
7. auras lu
8. aurez planté ; arroserez

Comprendre (pp. 163–164)

1. Les trois personnages sont en enfer pour l'éternité, ils ont *tout* le temps.
2. Garcin voulait *être un homme, un dur*. C'était aussi un militant pacifiste, ce qui indique peut-être une incohérence avec cet idéal de « dur ».
3. Il a trahi son idéal, à un moment décisif, en prenant la fuite.
4. Garcin est obligé de constater que sa vie ne s'est pas déroulée comme il l'avait souhaitée, rêvée. Il a le sentiment d'avoir été privé injustement de sa « vraie vie ». Il estime qu'il a été prisonnier des circonstances, que c'est l'extérieur qui a dicté sa conduite. Ses actes à lui pouvaient être différents de ce qu'ils ont été en réalité, pense-t-il.
5. Cette phrase est calquée sur (*modeled on*) le proverbe « On n'attrape pas les mouches (flies) avec du vinaigre », qui signifie qu'on n'assure pas son

pouvoir sur quelqu'un qui vous gêne par la violence. Ici Inès veut dire que ce n'est pas par un acte physique qu'il est possible d'influer sur un raisonnement. Cela est valable encore plus dans l'univers où ils se trouvent : tous les actes ont déjà été posés de leur vivant, et ce qu'ils peuvent faire désormais ne changera pas le sens qu'ils ont eu dans leur vie terrestre.

6. Ces trois personnages ont été choisis pour aviver (*revive*) chacun la blessure intime des autres. Selon les moments de la pièce, cela se fait dans un face à face entre les personnages, ou dans une confrontation entre l'un et les deux autres. Dans cette scène, par exemple, on voit comment Garcin ne supporte pas qu'Inès le juge sur son passé, et qu'elle le sépare d'Estelle, qui semblait pouvoir lui apporter l'oubli et la consolation. Inès, de son côté, ne supporte pas d'être obligée de passer tout le temps en présence d'un homme, même si elle se venge de cette contrainte en traitant Garcin par le mépris ; elle tolère encore moins qu'Estelle essaie de séduire cet homme devant elle. Quant à (*as for*) Estelle, elle ne supporte pas d'échouer dans sa tentative de séduction de Garcin.

7. Garcin ne peut pas embrasser Estelle car il ne réussit pas à faire abstraction du regard et du jugement d'Inès. Bien plus, il lui semble, dans une hallucination, que ce regard se multiplie et devient celui d'une foule.

8. Comme il a été dit plus haut (revoir *Le contexte de l'œuvre*), Sartre expliqua, dans un texte de 1965, que la situation décrite dans sa pièce s'applique uniquement quand les rapports entre les gens sont mauvais : *alors l'autre ne peut être que l'enfer*.

9. À ce moment-là, les personnages ont déjà compris tout ce qui se jouait entre eux, ils ont déjà fait en vain toutes les tentatives possibles pour échapper à leur sort, et ils sont en train de prendre réellement conscience que tout cela va se prolonger indéfiniment.

Analyser (p. 164)

1. L'expression *huis clos* correspond à l'idée que les personnages sont entre eux : il n'y a pas d'intervention extérieure sur eux. Ces personnages sont là non seulement à cause des actes répréhensibles qu'ils ont commis, mais parce que leur esprit est prisonnier du regard des autres. L'expression annonce aussi le fait qu'il s'agit d'un jugement. Cette situation, comme dans un tribunal, est inévitable et ils ne peuvent pas l'ignorer : ils ne peuvent pas fermer les yeux.

2. Dans un premier temps, Garcin est prisonnier du regard d'Inès (ll. 1–31). Puis, Estelle, en tentant de séduire Garcin, provoque de façon

intolérable Inès (ll. 32–40). Celle-ci réagit en provoquant à son tour violemment Estelle et Garcin (ll. 41–63). Garcin, dans une hallucination, croit alors voir une foule de regards dirigés vers lui (ll. 64–74). Estelle essaie vainement de neutraliser le regard d’Inès (ll. 75–78) ; puis, oubliant la futilité de cet acte, elle tente de tuer Inès (ll. 79–85). Tous les trois, enfin, comprennent pleinement que cette situation est éternelle.

3. Sartre a écrit sa pièce à la suite de son oeuvre philosophique *L’Être et le Néant*, et pour en donner une illustration concrète (revoir Biographie et Le contexte de l’oeuvre). *Huis clos* est donc ce que l’on appelle une « pièce à thèse », c’est-à-dire destinée à clarifier, en vue de leur diffusion, des idées très structurées. Le talent particulier de Sartre réside (*consists*) dans la capacité de créer, parallèlement à son langage philosophique, un langage théâtral vivant, des dialogues dynamiques. Les idées abstraites sont ici limitées au minimum et exprimées le plus clairement possible. *Seuls les actes décident de ce qu’on a voulu. Peut-on juger une vie sur un seul acte ?* Le plus souvent, ces idées abstraites sont mêlées à la situation concrète des personnages. Ainsi *je ne suis que le regard qui te voit, que cette pensée incolore qui te pense* : cette phrase signifie que les personnages sont désormais désincarnés et en même temps, elle traduit l’essentiel du regard que nous portons les uns sur les autres.

Réfléchir sur l’identité (p. 164)

1. Il est peu probable que Sartre s’identifie littéralement, sur le plan émotionnel, à ses personnages. Il se sert plutôt d’eux pour exprimer différentes facettes de ses idées. Dans cette scène, par exemple, à travers Garcin, il pose précisément la question de la responsabilité.

2. Deux phrases de Garcin vont apparemment dans le même sens (*Je voulais être un homme, un dur* et *On est ce qu’on veut*), mais l’attaque d’Inès montre qu’en fait il n’a pas été ce qu’il a voulu « théoriquement ». En revanche, si le *On est ce qu’on veut* de Garcin et l’affirmation d’Inès *Tu n’es rien d’autre que ta vie* peuvent d’abord paraître conciliables, la discussion entre eux montre qu’ils ne comprennent pas du tout la même chose : Inès comprend « on n’est rien d’autre que ce qu’on a vécu effectivement, ce qu’on voulait théoriquement n’a aucune valeur ». Mais elle introduit une autre façon de considérer l’identité quand elle dit à Garcin : *Tu es un lâche parce que je le veux*.

3. Garcin pensait pouvoir *déterminer* qui il était (*On est ce qu’on veut*). Il estime avoir orienté sa vie très nettement dans un sens : *J’ai tout misé sur le même cheval*. Il est impensable pour lui de considérer une seule de ses actions comme plus significative que tout le reste de sa vie. Cette action désastreuse (sa trahison par rapport à son idéal), il la met sur le compte

des circonstances, elle ne fait pas partie de son Soi véritable (*On ne m'a pas laissé le temps de faire mes actes*). Inès, elle, n'exprime pas de regret d'avoir poussé au suicide son amie ; elle semble bien assumer audacieusement le prix de sa conduite (c'est elle aussi la première à comprendre en quoi consiste leur enfer). En même temps, à cause de son caractère impérieux, elle est persuadée qu'elle peut influencer sur l'identité de l'autre (*Tu es un lâche parce que je le veux*).

4. Pour Sartre, l'identité est liée aux actes de la personne. Chacun des personnages est défini par les actes qui ont causé sa présence en Enfer : comme dit Inès nous avons ici *Garcin le lâche* et *Estelle l'infanticide* (l. 60). (Garcin a trahi son idéal et déserté sa cause, Estelle a poussé son amant au suicide après avoir tué l'enfant qu'elle avait eu de lui, Inès elle-même a séduit une jeune femme qui s'est suicidée en l'entraînant dans la mort.) Mais, en plus des conséquences de nos actes, la souffrance la plus profonde vient de nous croire *éternellement* prisonnier de l'opinion que les autres ont de nous (*le regard qui te voit... cette pensée incolore qui te pense*), réduits à être seulement ce que les autres pensent que nous sommes.

Le Détective (pp. 166–167)

1. a. nom féminin : aide
 b. verbe pronominal : s'aider
 c. interjection : aïe !
 d. adverbe : aigrement
 e. adjectif : aigre
 f. nom qui est parfois féminin, parfois masculin : aigle
 g. personnage historique : aiglon
2. a. deux noms féminins : pendaison, pendeloque
 b. deux adjectifs : penché, pendable, pendant 1
 c. un verbe : pencher
 d. un nom masculin : pendant
 e. une préposition : pendant 3
 f. une locution conjonctive : pendant que.
3. Exemples de mots avec le préfixe *télé-*, qui signifie « au loin, à distance » : télécommande, téléphone, téléologie (science des fins de l'homme), téléphérique (transport par cabine suspendue à un câble) et télésiège (téléphérique constitué par une série de sièges suspendus à un câble unique), télescope, télévision...

graphologie = science de l'écriture

télégramme = écrit envoyé au loin

géographie = écrit concernant la terre

4. biologie = science de la vie

méthodologie = étude des méthodes scientifiques, techniques

archéologie = science des choses anciennes

Approfondir (p. 168)

Dans cette citation, Sartre défend l'idée que les pièces de théâtre les plus convaincantes ne sont pas construites à partir du caractère des personnages, mais à partir d'une situation *universelle et extrême* dans laquelle les personnages vont progressivement se construire et se révéler.

Le but principal de Sartre, avec *Huis clos*, était de traduire au théâtre un principe philosophique : s'ils sont incapables de veiller à la qualité de leurs relations, les humains perdent complètement leur liberté et deviennent « aliénés ». Pour faire sa démonstration, il a inventé une situation d'autant plus forte théâtralement que les personnages sont enfermés à la fois

- dans un lieu (le salon), qui représente une prison physique ;
- entre eux, dans le regard les uns des autres, ce qui est une prison mentale.

Il s'agit bien d'une situation *extrême*, un triangle entre un homme et deux femmes, dont une homosexuelle, où chacun est condamné à être le bourreau des deux autres. Le fait qu'ils soient là pour des raisons différentes ne les pousse pas à la compréhension les uns envers les autres.

La situation est aussi *universelle* parce que les personnages ne sont pas liés à un contexte historique ou social particulier.

Les caractères des trois personnages de la pièce sont visiblement secondaires par rapport à la situation dans laquelle ils se trouvent. En revanche, comme ils sont figés dans la mort par le scénario, *Huis clos* ne correspond pas complètement à la proposition : *Ce que le théâtre peut montrer de plus émouvant est un caractère en train de se faire, le moment du choix, de la libre décision qui engage une morale et toute une vie*. Les actes qui ont amené la venue d'Estelle, Inès et Garcin en enfer ont déjà été accomplis. Cependant, il y a toute une progression de la conscience à travers la pièce : Inès est la première à comprendre (revoir Le contexte de l'œuvre) en quoi consiste leur véritable enfer. Garcin, quand il dit tout à la fin *Continuons*, montre qu'il est enfin prêt à assumer la portée de ses

actes. La manière dont, au cours de la pièce, chacun lutte avec son sort, avec les deux autres et lui-même rend *Huis clos* passionnant. Sartre a gagné : *la pièce est bonne*.

Chapitre 9. *En attendant Godot*

Un brin de causerie : oh ! (p. 172)

1. il est trop tard !
2. fais voir !
3. allons-nous-en !
4. rien à faire
5. Tout à l'heure !
6. sois raisonnable
7. c'est juste !
8. Encore toi !

Mise en pratique : le conditionnel présent (p. 176)

- A. 1. je finissais... j'irais
 2. je viendrais... si j'étais
 3. j'achetais.... je téléphonerais
 4. vous... feriez... si vous écoutiez
- B. 1. Nous leur écrivons que nous ne resterons pas...
 Nous leur avons écrit que nous ne resterions pas.
2. Ils annoncent qu'ils recevront un invité...
 Ils ont annoncé qu'ils recevraient...
3. Elle me répond qu'elle ne pourra pas venir.
 Elle m'a répondu qu'elle ne pourrait pas venir.
4. Vous affirmez que vous ferez de votre mieux.
 Vous avez affirmé que vous feriez de votre mieux.

Acte premier

Comprendre (p. 180)

1. Selon les indications données au début de la scène, le décor consiste simplement en une *route à la campagne, avec arbre*.

2. En lisant le texte, on apprend que l'arbre n'a pas de feuilles à la fin de la scène (l. 69 : *Où sont les feuilles ?*) – au théâtre, on le verrait tout de suite.
3. Quand Estragon dit *Rien à faire* (l. 7), il pense à sa chaussure (= « Je n'y arrive pas »). Quand Vladimir répond, il prend l'expression au sens le plus large (= « il n'y a rien à faire dans la vie »).
4. *Tu crois ?* est probablement le prolongement de la pensée de Vladimir (sur le combat inutile). Mais Estragon a réagi à retardement (= avec retard) et, du coup, on peut se demander si *Tu crois ?* n'est pas une question sur le *Te revoilà, toi*, exprimant un doute d'Estragon sur sa propre identité. *Moi aussi* est ambivalent d'une autre manière. Cela peut vouloir dire : « Moi aussi, je croyais que *je t'avais quitté pour toujours* », ou : « Moi aussi je croyais que *tu m'avais quitté pour toujours*. »
5. Estragon, comme Vladimir, est un vagabond, qui reste toujours habillé.
6. Estragon parle de ses pieds douloureux (l. 32), tandis que Vladimir semble faire allusion plutôt à une souffrance morale (l. 37). Ils pourraient adresser cette phrase à un témoin virtuel, ou encore au public.
7. C'est une manière détournée (= indirecte) et drôle de dire qu'Estragon accuse les circonstances extérieures (la chaussure), alors que c'est lui (son pied) qui est responsable de sa douleur. Il est difficile de savoir si Beckett a voulu cette intention sérieuse. Cela n'est pas impossible si l'on prend la phrase « au second degré » (= avec un sens subtil différent du sens apparent). À la surface, il n'y aurait qu'une parodie amusante d'un discours philosophique (*Voilà l'homme tout entier*), mais derrière cette intention parodique, il en aurait (sens potentiel : voir Appendice grammatical, p. 302) une autre plus discrète et plus sérieuse. C'est toute l'ambiguïté que Beckett installe dans cette pièce.
8. Lorsque Vladimir se met à examiner son chapeau (ll. 50–52), cela rappelle la manière dont, un instant auparavant (ll. 40–41), Estragon a examiné sa chaussure.

Acte deuxième

Comprendre (p. 183)

1. L'arbre est à présent couvert de feuilles, ce qui est étrange, puisque le deuxième acte a lieu le lendemain du jour où l'arbre n'en avait pas du tout. C'est Vladimir qui remarque le premier le changement de l'état de l'arbre (l. 66). Vladimir s'étonne beaucoup (l. 92), tandis qu'Estragon se refuse tout simplement à croire qu'ils étaient là la veille : Vladimir a sûrement rêvé (ll. 89, 91).
2. C'est Vladimir qui veut embrasser Estragon (acte I, l. 18 et acte II, l. 49).

3. a. *Ne me touche pas !... Reste avec moi !* (p. 182, ll. 46, 53) : Estragon exprime à la fois le besoin de garder sa distance par rapport à Vladimir et la peur d'être abandonné.

b. *Qu'est-ce qu'on fait, maintenant qu'on est content* (p. 182, ll. 56-57) est une question apparemment risible : « On est content » traduit un état, qui ne semble pas appeler à sa suite une action. Cependant, la question en elle-même traduit bien le vide profond de la vie d'Estragon.

c. . *Ailleurs. Dans un autre compartiment. Ce n'est pas le vide qui manque* (p. 183, ll. 95-96) : le mot compartiment (*compartment*) peut faire penser à un train (qui est un instrument de passage) ; cela peut évoquer aussi les cloisonnements (*partitionings*) artificiels de nos pensées, notre vie intérieure. *Ce n'est pas le vide qui manque* a un double sens : c'est le vide de la campagne environnante, mais c'est aussi, bien sûr, le vide de leur existence.

Analyser (p. 184)

1. Le fait qu'il ne se passe pratiquement rien dans ces deux scènes rend encore plus perceptibles les frémissements (*quiverings*) de la vie d'Estragon et de Vladimir. À travers eux, il nous est possible de sentir comment l'essentiel de notre existence se réduit à des événements minimes et qui produisent pourtant sur nous de puissantes réverbérations : de petits embarras qui nous causent de grandes peines (*sorrows*), des fluctuations inexplicables de sentiments contradictoires, des attentes vagues comme celle de Godot....

2. Exemples d'effets de répétition :

- littérale : *Mal ! Il me demande si j'ai mal !* (p. 179, ll. 32, 37)
- certaines expressions : *hier soir* (p. 183, ll. 86, 92, 94, 97) – *depuis hier* (p. 182, ll. 61, 64)
- thèmes : celui de l'arbre, de l'attente de Godot
- gestuelle : Vladimir examine son chapeau, comme Estragon sa chaussure (p. 179, ll. 40, 51)
- mouvements et paroles : *Lève-toi que je t'embrasse* (p. 178, l. 18) ; *Viens que je t'embrasse* (p. 182, l. 39).

Le passage qui traduit l'essence de cet effet est celui de la chanson du chien voleur d'andouillettes (p. 181). Ces répétitions, associées au fait qu'il ne se passe presque rien (voir question 1) pourraient (sens : irréal du présent, voir p. 302) rendre le dialogue extrêmement monotone. Mais la virtuosité de Beckett le rend au contraire stimulant et passionnant (effets de rythme, jeux sur les mots, découpage des répliques (*cues*), sens de l'humour – voir p. 180, Comprendre, questions 3, 4, 7 ; p. 183, 3).

3. Éléments comiques : la plupart des effets de répétition (question 2) sont aussi comiques. Nuances tragiques et/ou très ambiguës : *Il me demande si j'ai mal* (p. 179, ll. 32, 37) ; voir aussi p. 183, Comprendre, question 3.

4. Le décor est adapté à cette pièce par son dépouillement (*baldness*). Les seuls éléments présents sont très significatifs : la route (y a-t-il un mouvement réel dessus ?), l'arbre au changement énigmatique.

5. Le changement de l'état de l'arbre entre le premier et le deuxième acte constitue une impossibilité (voir Comprendre, acte II, question 1). Cela met encore davantage en relief (*brings out*) le fait qu'il ne « se passe rien ». Ce qui arrive « doit comporter une part d'illusion ». En même temps, il n'y a pas de sens définitif à donner à ce symbole.

Au contraire, dans *Huis clos*, nous avons vu que Sartre usait de symboles très compréhensibles, que nous pouvons décrypter d'après le sens général de la pièce (revoir chapitre 8, Analyser, 3). Par exemple, à la fin de la pièce, le fait que chacun des personnages rejoigne son canapé accentue l'isolement terrifiant dans lequel chacun se trouve. Ou encore, la lumière continue, le fait qu'ils ne peuvent fermer les yeux, correspondant à l'idée que lorsque nos rapports avec les autres sont mauvais, nous ne pouvons pas nous libérer de leur jugement perpétuel.

Réfléchir sur l'identité (p. 184)

1. D'après ces deux scènes, Vladimir et Estragon ont en commun d'être vagabonds. Ils partagent les mêmes conditions d'une vie perpétuellement errante, non structurée, avec des objectifs seulement ponctuels et vagues (par exemple, attendre Godot). Par moments, on peut penser que Beckett a créé deux personnages au lieu d'un seul simplement pour leur donner l'occasion de parler entre eux.

Il y a pourtant certaines différences entre eux, même si elles sont faibles. À un moment, Pozzo – voir Stratégies de lecture – demande : *Lequel de vous deux sent si mauvais ?* Estragon répond aussitôt : – *Lui pue (stinks) de la bouche, moi des pieds*. Vladimir est plus dynamique, optimiste, lutteur (*je reprenais le combat*). Estragon, lui, est le plus souvent dans le doute, l'inquiétude, la passivité, le pessimisme (*Rien à faire*). Sur scène, il se déplace peu, tandis que Vladimir (qui a des problèmes de vessie) bouge beaucoup. En général les metteurs en scène prennent des acteurs assez différents physiquement. Des commentateurs ont essayé de définir plus systématiquement des différences et même des oppositions entre les deux personnages, mais Beckett n'aimait pas ce genre de théories.

2. Leur relation est ambivalente. D'un côté, ils sont inséparables, ils ne se quittent que pour dormir ; on dirait même parfois qu'une fatalité les lie

l'un à l'autre. D'un autre côté ils semblent parfois se détester ; Vladimir a des élans vers Estragon auxquels celui-ci se refuse (voir p. 183, Comprendre, 3). Cette ambiguïté de leurs rapports fait écho à l'inconsistance de la vie de chacun d'eux.

3. En regardant ces deux personnages et la relation qu'ils ont entre eux, on peut se demander si pour Beckett, l'identité était quelque chose de bien défini, comme elle pouvait l'être par exemple aux yeux de Sartre. C'est une notion qui semble chez Beckett plutôt insaisissable.

Le Détective (p. 186)

1. Dans la citation de Cocteau, caractéristique d'une forme d'« esprit français », plusieurs mots ont un double sens : général et grammatical :

- *conjuguer* = 1. Joindre ensemble. 2. Donner la conjugaison d'un verbe (Pourtant, on le fera remarquer aux étudiants, la conjugaison du verbe « aimer » est justement l'une des plus simples, ce qui montre bien que Cocteau fait ici une plaisanterie.)
- *son passé n'est pas simple* = 1. Ce que les partenaires ont vécu chacun de leur côté avant de se rencontrer vient souvent compliquer leur relation. Il y a en grammaire plusieurs temps du passé (passé composé, plus-que-parfait, imparfait...) – ce qui n'est pas simple ! – et pourtant, l'un de ces temps s'appelle le « passé simple » ;
- *son présent n'est qu'indicatif* = 1. Dans l'amour ce que l'on vit présentement ne garantit pas ce que sera l'avenir ; le présent n'a qu'une valeur « indicative ». 2. L'indicatif est un mode (revoir p. 304), le présent est un temps que l'on retrouve dans plusieurs modes (il y a par exemple un infinitif présent et un infinitif passé, un conditionnel présent et un conditionnel passé...). Donc, littéralement, il n'est pas vrai en grammaire que « le présent n'est qu'indicatif », puisqu'il existe à d'autres modes, mais Cocteau « tire » sur le sens de la phrase pour poursuivre son jeu de mots.
- *son futur est toujours conditionnel* = 1. L'avenir de la relation amoureuse est toujours dépendant d'un ensemble de conditions. 2. À nouveau, Cocteau s'amuse avec les notions grammaticales : le temps futur et le mode conditionnel. On ne peut pas comprendre cette partie de la phrase littéralement du point de vue grammatical.

2. L'expression « On lui donnerait le bon Dieu sans confession » décrit une personne faussement vertueuse. Elle fait comme si elle était pleine de bonne volonté, de docilité, d'innocence, de candeur. Elle ne se met pas en contradiction ouverte avec les autres, mais elle crée souvent des conflits par ses

interventions sournoises. Dans un groupe, on penserait que c'est la dernière personne à avoir commis une mauvaise action, alors que c'est souvent aussi la première !

3. Paul Morand compare l'époque de Victor Hugo (1802–1885) et la nôtre pour ce qui est du raccourcissement (*reducing*) des distances et des facilités pour voyager. Il imagine ce que dirait l'écrivain s'il vivait aujourd'hui (*écrivait* a le sens d'un potentiel – voir Appendice grammatical, p. 302) ; ce qu'il imagine est conforme au style vif et imagé de Hugo : il est possible dans une seule journée de « courir » aux Indes, et c'est pourquoi, il vaut mieux emporter son goûter (que l'on mange dans l'après-midi).

Connaissance du dictionnaire

1. arbitre / *dr.* (droit)
2. arcade / *archit.* (architecture)
3. archet / *mus.* (musique)
4. bouillon (voir Notes didactiques sur le chapitre 9) / *bactér.* (bactériologie), *cout.* (couture), *tech.* (technique). Le mot « bouillon » est donc celui qui est lié à trois domaines différents. C'est par erreur qu'il a été noté (p. 187) le mot « bouge » lié seulement au domaine technique.
5. bougie / *auto.* (automobile)
6. échine / *bouch.* (boucherie)
7. jambe / *anat.* (anatomie)

Aller ailleurs **(p. 187)**

On peut avoir envie de regarder les sections

- *Un théâtre limite*, pour voir ce qu'elle nous apprend sur le théâtre en général, en la comparant avec l'introduction sur le genre théâtral dans ce livre (pp. 149–151).
- *La misère du corps* : il y a dans les passages que vous avez lus plusieurs allusions à la souffrance physique, notamment d'Estragon avec ses chaussures (p. 179, l. 32), ou exprimant sa fatigue (p. 183, l. 83). Vladimir a des problèmes de vessie. Revoir aussi acte I, Comprendre, 6.
- *L'anti-héros* : plusieurs fois, on aura remarqué que Beckett présente ses personnages comme pitoyables, pathétiques, c'est-à-dire comme des anti-héros.
- *Solo, duo ou trio* peut être intéressant parce que Vladimir et Estragon sont la plupart du temps ensemble sur scène, mais parfois seuls en réalité. (Voir aussi Réfléchir sur l'identité, 1.) Les sections suivantes sont

des variations là-dessus : cette pièce ne parle pas de relations parents-enfants (p.121), ni entre conjoints (122), mais c'est un exemple de *tandem* (équipe de deux) – la section p. 125 sera donc intéressante à regarder. (En fait, Vladimir et Estragon sont inséparables.) Enfin, l'opposition *maître et esclave* peut contenir des allusions aux personnages de Lucky et Pozzo (voir Stratégies de lecture).

Approfondir (p. 187)

La question telle qu'elle est posée permet de faire une synthèse sur l'étude du texte de Beckett et l'exemple que celui-ci offre du théâtre de l'absurde (revoir à ce propos l'introduction au théâtre, pp. 150–151). On pourra donc reprendre et repenser ici les réponses qui ont été données à plusieurs questions posées dans le chapitre.

Où irais-je si je pouvais aller ? Le décor de la route évoque cette aspiration vague à « aller quelque part », et Vladimir, au début du deuxième acte, va-et-vient nerveusement sur la scène. Mais les deux personnages sont des vagabonds qui n'ont pas de raison d'aller dans un endroit particulier – ni d'ailleurs d'être là : ils ne restent à l'endroit où ils sont que pour attendre le mystérieux « Godot » (dont on ne saura jamais qui c'est) ; et même cette attente est vague : tantôt ils se souviennent qu'ils attendent, tantôt ils l'oublient.

Il y a aussi le mystère de l'arbre, sec au premier acte et couvert de feuilles au deuxième. Est-ce l'arbre qui a changé ? Vladimir et Estragon étaient-ils eux-mêmes ailleurs ? Ils se posent la question et y répondent d'une manière qui ouvre un questionnement métaphysique.

– Estragon. *Je te dis que nous n'étions pas là hier soir.*

– Vladimir. *Et où étions-nous hier soir, d'après toi ?*

– Estragon. *Je ne sais pas. Ailleurs. Dans un autre compartiment. Ce n'est pas le vide qui manque.*

Que serais-je si je pouvais être ? Dans *Réfléchir sur l'identité* 1 et 3, on a vu que les personnages de Vladimir et Estragon sont deux personnages flous en général, et peu distincts entre eux. Quelques traits de personnalité sont dessinés, mais on peut se demander si ce n'est pas seulement pour créer un intérêt théâtral.

Que dirais-je si j'avais une voix ? Dans *Votre préparation personnelle*, on a réfléchi sur les différentes fonctions de la parole, et notamment du dialogue : toutes les conversations que l'on entend ne sont pas des dialogues véritables où chacun se met à l'écoute profonde de l'autre.

Le neurobiologiste français Jean-Didier Vincent (voir chapitre 14, note 27), comparant le comportement des humains avec celui des singes, a étudié notamment le « toilettage » : chez les singes, cette habitude sert non seulement à ôter les parasites des animaux du même groupe, mais surtout à fonder les relations sociales dans le groupe. Chez les humains, dit le savant, c'est l'usage de la parole qui joue le même rôle. Il évalue à 70% la proportion des paroles qui sont dites entre les gens et qui n'ont pas d'autre fonction réelle que ce « toilettage verbal » qui maintient la relation entre les êtres.

C'est exactement ce que l'on voit dans *En attendant Godot* : la parole est morcelée, sans cesse interrompue, les personnages cherchent à se faire entendre mais sans savoir exactement ce qu'ils veulent dire. Ils « bavardent ». Vladimir n'arrive à calmer son va-et-vient précipité qu'en chantant une ritournelle, qui est une parole circulaire, fermée sur elle-même.

Ritournelle (p. 188)

(En pleura : *en* = du fait que c'était triste)

« On lui fit de belles funérailles (ou : un bel enterrement)

Il tomba et mourut. »

Chapitre 10. Une Tempête

Mise en pratique : le conditionnel passé (p. 194)

A.

1. Si j'en avais eu... j'aurais voyagé
2. Si tu avais été... nous t'aurions invité
3. m'aurait paru.... avait coulé
4. avaient voulu... ils auraient pris

B. Exemples de phrases possibles (afin d'évoquer une variété de contextes possibles, ces exemples ne s'en tiennent pas strictement au modèle présenté) :

1. Malheureusement, mes obligations professionnelles m'ont toujours retenu en France, et donc je n'ai pas beaucoup voyagé.
2. Mais, c'est ta faute, tu n'as pas voulu venir ici, et nous ne t'avons pas invité !
3. Les maîtres de maison étaient plutôt avares, et le champagne n'a pas coulé à flots : vous pensez comme la fête m'a paru triste !
4. Ces deux hommes étaient en colère l'un contre l'autre ; ils ont décidé de ne plus se parler du tout ; on comprend pourquoi ils n'ont pas pris rendez-vous.

Mise en pratique : le subjonctif présent (p. 197)

A.

1. Qu'il sorte de sa chambre !
2. Qu'il apprenne à conduire !
3. Que tout le monde s'endorme avant huit heures !
4. Qu'ils sachent leur leçon !

B.

1. Prouvu que tu reviennes me voir !
2. Pourvu que vous choisissiez la meilleure solution !
3. Pourvu qu'elle dise la vérité !
4. Pourvu que je puisse le faire !
5. Pourvu que Pierre fasse des efforts !

Comprendre (p. 202)

1. La langue de Caliban est complètement différente de la langue européenne de Prospero. Elle ne présente pour celui-ci rien de familier et, de plus, elle symbolise à ses yeux le fait que Caliban ne fait pas partie du monde « cultivé ». (Étymologiquement, le mot « barbare » signifie « qui ne parle pas le grec ».)
2. Prospero affirme avoir éduqué Caliban et, notamment, lui avoir enseigné sa langue. Caliban réplique (*retorts*) que Prospero ne lui a appris égoïstement qu'à comprendre ses ordres, c'est-à-dire ce qui est utile pour lui, Prospero, sans se soucier du développement réel de Caliban.
3. Selon Prospero, sans lui Caliban « ne serait rien » ; tandis que Caliban affirme que Prospero l'a dépouillé (*despoiled*) de la souveraineté sur sa terre. Les deux positions sont radicalement opposées.
4. Pour Prospero, la sorcière Sycorax symbolisait l'ombre, les forces obscures qu'il fallait absolument réprimer, faire taire. Pour Caliban, non seulement c'était sa mère, mais il l'assimile à la terre ; c'est pourquoi il continue de la percevoir par ses cinq sens, et aussi dans ses rêves.
5. D'après Caliban, Prospero s'est comporté envers lui avec gentillesse (*me cajolait*) tant qu'il a eu besoin de lui pour s'acclimater à cette contrée inconnue. Mais apparemment, dès qu'il s'est senti plus sûr de lui, qu'il a pu maîtriser la nature sauvage de l'île, il a sans hésitation voulu imposer aussi son pouvoir sur l'homme qui lui paraissait être l'émanation de cette nature.

6. Dans le mot *ghetto*, Caliban voit avant tout l'exclusion, imposée par Prospero, qui l'a relégué dans un endroit « infect ». Prospero, de son côté, rend Caliban responsable du fait que l'endroit est infect (*elle serait moins ghetto...*).

7. En disant *pour la dernière fois*, Caliban laisse présager qu'il va se révolter.

8. C'est Prospero qui a fixé le nom de Caliban. Celui-ci a l'impression qu'il est dépossédé (*deprived*) de son identité : il n'est plus celui qu'il était, il ne veut pas être celui que Prospero veut qu'il soit. Il ne lui reste plus qu'à entrer dans l'anonymat de X. L'expression *c'est de l'histoire* a un double sens : cela rappelle le fait « historique » de la colonisation de l'île par Prospero, et en même temps fait allusion aux conflits raciaux aux États-Unis.

Analyser (p. 203)

1. Exemples :

- langue orale « ordinaire » : *Un bonjour ne te tuerait pas ;*
- langue familière : *Ouste ! en avoir marre, accouche !, comme qui dirait ;*
- langue argotique : *je t'en fous, tu m'as fichu à la porte ; tu pues des pieds ;*
- langue soutenue : *Puisse le jour... de ta charogne ; le sobriquet dont tu m'as affublé ;*
- langue poétique : *l'animalité qui l'engangue ; serpent, pluies, éclairs ; je t'ai appris les arbres, les fruits...*

Il n'y a pas de niveau de langage réservé à un personnage ; chacun parle avec plusieurs niveaux de langue. Cela traduit peut-être l'influence réciproque qu'ils ont eue l'un sur l'autre. Il y a peut-être aussi plus de décalages dans la manière de parler de Caliban (qui emploie dans l'ensemble une langue relativement plus soutenue que Prospero : cela ne fait que souligner la perte d'identité que subit le colonisé.

2. La maîtrise du langage constitue en enjeu (*stake*) important dans la relation entre colonisateur et colonisé (voir Comprendre, 1 et 2 ; Réfléchir sur l'identité, 1, 2).

3. Caliban et Prospero sont des figures archétypales, des modèles du colonisateur et du colonisé. Ce que Césaire veut présenter d'eux est moins leur personnalité que la situation sociale où leur destinée les a placés. Nous avons vu que les personnages de *Huis clos* sont définis d'après leurs actes, leurs comportements, ce qui est une illustration du point de vue existentialiste (voir chapitre 13). Chez Beckett, les personnages de Pozzo et

de Lucky (voir p. 171, Stratégies de lecture) ont eux aussi une certaine valeur d'archétypes, mais ceux de Vladimir et d'Estragon représentent un peu un aspect basique de la vie (voir la réponse donnée à Analyser, 1).

4. Ce qui reflète des circonstances historiques précises : l'allusion à Malcolm X ;

Ce qui exprime d'une manière générale le conflit entre colonisateur et colonisé : tout le débat sur la langue et la civilisation, l'allusion au ghetto ;

Ce qui traduit plus largement la relation entre n'importe quel dominant et n'importe quel dominé : le fait que Prospero se croit tout permis ; il peut ordonner, exiger, insulter, menacer, humilier. Avec Caliban, Césaire nous présente ici spécifiquement le dominé sur le point de se révolter.

Réfléchir sur l'identité (pp. 203–204)

1. Caliban affirme immédiatement son identité ethnique en s'exclamant dans sa langue : *Uhuru !*

2. Prospero pense avoir appris à Caliban à parler, et, d'une façon générale, l'avoir sorti, au moins partiellement, de son « animalité ». Caliban, de son côté, est certain d'avoir transmis à Prospero les secrets de la vie naturelle sur l'île. Ces deux types de savoir symbolisent le contenu du débat nature / culture. Ils sont liés à l'identité sociale des deux hommes : celle de colonisateur et celle de colonisé.

3. Chacun des deux hommes s'efforce de ramener l'autre à l'animalité. Prospero affirme cela comme une évidence, puisqu'il dit avoir *tiré de l'animalité* Caliban, même si cette animalité *l'engague encore de toute part*. Il assimile Caliban à un singe, qui imite l'homme. C'est un discours pervers, puisque, selon Prospero le mieux que peut faire l'homme sauvage est d'imiter l'homme civilisé, et en même temps, en traitant Caliban de singe, il se moque de cette imitation.

Caliban, lui, procède de façon plus détournée (= indirecte). Il compare Prospero à un *vieux vautour au cou pelé*, c'est-à-dire un oiseau de proie. Il espère le jour où, à son tour, Prospero sera victime de prédateurs : *Puisse le jour... se rassasieront de ta charogne*. En attendant, il souhaite que Prospero soit inquiété par les guêpes, rabaissé (*lowered*) par les crapauds.

– Sur la relation entre dominant et dominé, revoir Analyser, 4. Certains signes montrent que Caliban est en train de sortir de sa condition purement dominée. Il ose crier *Uhuru !* en entrant ; il répond à son maître qui le traite d'animal ; il revendique le droit à son propre nom. Il dit qu'il va obéir pour la dernière fois. (Cependant, il obéit cette fois encore : il n'en est pas encore tout à fait au stade de la révolte.) Telle que la relation est présentée, il est difficile d'entrevoir (*foresee*) une possibilité d'échapper

réellement à l'identité dominant / dominé, car Prospero ne semble en rien décidé à évoluer, et Caliban ne peut imaginer d'autre comportement que la révolte (qui va échouer, *fail*).

Le Détective (p. 206)

1. Locutions avec le mot « peau » au sens premier :

- a. Sans ajout particulier : *n'avoir que la peau et les os* = être très maigre.
- b. Familière : *se faire crever la peau* = se faire tuer ; *attraper quelqu'un par la peau du cou, du dos, des fesses* = le retenir au dernier moment.
- c. Populaire : *avoir quelqu'un dans la peau* = l'aimer passionnément pour des raisons charnelles.

En général, le niveau « populaire » est plus éloigné du niveau « ordinaire » que le familier ; cependant, le cas précis *se faire crever la peau* est plutôt « une exception qui confirme la règle », et en ce sens, proche du niveau de langue de *avoir quelqu'un dans la peau*.

- d. Avec « peau » au sens figuré. Familière : *jouer, risquer sa peau* = risquer sa vie.
- e. Sans ajout particulier : *je ne voudrais pas être dans sa peau* = à sa place ; *faire peau neuve* = changer complètement.

2. Pour le mot « azur », on a :

- a. littéraire : couleur d'un beau bleu clair ;
- b. poétique : la couleur du ciel, des flots ; courant : la Côte d'Azur.

Aller ailleurs (p. 207)

1. Caliban est en pleine revendication de son identité *raciale*, avec ses caractéristiques :

- Sa connaissance de la nature, et notamment de la terre-mère, lui vient du lieu et des conditions de sa naissance ;
- Le droit à son propre langage, doté lui aussi d'une valeur culturelle, même si celle-ci diffère de celle du langage de Prospero : il s'agit là d'une donnée sociale, qui n'est pas liée seulement à la naissance (*ils refusent de biologiser le culturel*) ;
- Un autre aspect de cette identité culturelle et sociale revendiquée par Caliban est l'allusion à l'histoire : en suivant les traces de Malcolm X, en devenant acteur de son destin, capable de changer le cours de

l'histoire, Caliban démontre qu'il fait autre chose que subir son « état de nature ».

- Ce que Caliban est en train de vivre représente une sorte de réhabilitation *narcissique* à ses propres yeux.
- Face à lui, le personnage de Prospero incarne dans ce passage les *préjugés racistes*, puisqu'il voit dans Caliban un être inférieur, assimilable à un animal, paresseux, incapable d'accéder à la culture, d'une sexualité violente (*lubricité*, l. 63), qui serait peut-être même capable de cannibalisme (*Cannibale t'irait bien*, l. 94).

2. Dans *Les Lettres persanes* (1721) on voit deux Persans qui visitent la France de 1712 à 1720. Ils échangent des lettres, écrivent à divers amis pour leur raconter leurs impressions. Dans la lettre 30, l'un d'eux décrit les Parisiens, très attirés par le personnage « exotique » qu'il représente pour eux. S'il quitte ses vêtements orientaux, personne ne le remarque plus. Mais si l'on apprend qu'il est Persan, il entend aussitôt : *Ah ! ah ! Monsieur est Persan ? c'est une chose bien extraordinaire ! Comment peut-on être Persan ?* Chez ces Parisiens, il s'agit surtout d'une curiosité et d'une indiscretion naïves, tandis que chez Prospero, on a clairement une moquerie cruelle.

Approfondir (pp. 207–208)

1. En ce qui concerne le passage sur la fille de Prospero, l'édition définitive est plus « discrète » que la précédente. Dans la première édition, en effet, on peut comprendre que c'est Miranda qui a accusé Caliban de mauvaises intentions envers elle, tandis que dans la suivante, Prospero présente les choses comme une affirmation pure et simple (ll. 63–64 *C'est ta lubricité qui m'a obligé de t'éloigner. Dame ! Tu as essayé de violer ma fille !*). Peut-être Césaire a-t-il d'abord voulu montrer que le principe de domination se transmet de génération en génération (la fille ayant hérité des préjugés racistes du père) ; dans la suivante, en revanche, il a peut-être voulu insister très clairement sur le personnage de Prospero. On peut regretter le sacrifice de l'idée contenue dans : *me voyant un jour m'approcher d'elle, elle ne pouvait me prêter que les pires intentions*. C'est l'un des effets du racisme que de prêter *les pires intentions* à l'autre.

En revanche, tout le passage rajouté à partir de 1969 sur la volonté de Caliban de se choisir un nouveau nom apporte un élément essentiel. On a vu l'importance du thème du nom en lui-même. Caliban montre ainsi qu'il est sorti de la passivité, qu'il a pris conscience du sens de l'Histoire (allusion à Malcolm X). C'est aussi une occasion de rendre encore plus sombre l'image de Prospero (allusion au cannibalisme, l. 94).

2. La pièce de Shakespeare date de 1609, deux ans après la colonisation de la Virginie par les Anglais. Le point de départ en est le naufrage d'un bateau colonial (*The Sea Adventure*). Il y a eu beaucoup d'adaptations de cette œuvre. Césaire a repris les thèmes de Shakespeare : maître et esclave, concepts différents sur l'organisation d'un État. Mais il les a réorientés pour prendre l'histoire du point de vue des colonisés.

Chez Shakespeare, Prospero dispose de pouvoirs magiques, dont Caliban a peur :

*I must obey: his art is of such power
It would control my dam's god Setebos,
And make a vassal of him.*

C'est Prospero qui a appris à Caliban à parler

*You taught me language; and my profit on't
Is, I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!*

Quand Prospero accuse Caliban d'avoir voulu violer sa fille (*till thou didst seek to violate / The honour of my child*), Caliban répond sans honte:

*O ho, O ho ! would't had been done !
Thou didst prevent me; I had peopled else
This isle with Calibans.*

Quand le maître traite l'esclave de barbare et le menace de châtiments corporels, celui-ci ne réagit pas ouvertement. Il supplie et s'incline : *No, pray thee. – (aside) I must obey.*

Chez Césaire, Prospero est devenu un matérialiste auquel s'oppose l'animisme de Caliban (ll. 33–36 *tu crois que la terre est chose morte.... Moi, je la respecte, car je sais qu'elle vit, et que vit Sycorax*). Caliban coexiste avec la nature.

D'un autre côté, il savait déjà parler avant l'arrivée de Prospero : *Uhuru* (ll. 3, 5) est un mot de sa langue. Il a conscience d'avoir été l'éducateur de Prospero (l. 54 *Je t'ai appris les arbres, les fruits, les oiseaux, les saisons*).

Il n'avait aucune mauvaise intention contre Miranda et proteste vigoureusement quand Prospero le prétend (voir Approfondir, 1). Dans la scène que nous avons étudiée, il est en train de rassembler ses forces pour se rebeller ouvertement contre son maître (l. 79 *J'y vais... mais pour la dernière fois*). Déjà, il refuse de répondre au nom que Prospero lui a imposé.

Ainsi, Caliban était présenté par Shakespeare comme le « sauvage » que l'Europe découvrait à ce moment-là, et exterminait. Chez Césaire, il devient un esclave noir qui affronte le colon Prospero et le mulâtre Ariel ; cela fait de lui le porte-parole de la négritude, qui rejette la politique d'assimilation culturelle

exercée par la France en Afrique et aux Caraïbes et qui est en lien aussi avec les mouvements noirs des années 1960 aux États-Unis. Au lieu du primitif cruel, Césaire montre un homme qui se révolte contre sa condition.

Chapitre 11. *Les Bonnes*

Mise en pratique : le subjonctif (p. 215)

1. grandissent
2. écrive
3. puissions
4. soyons
5. aillions
6. veuille

Comprendre (pp. 221–222)

1. Solange prend le rôle de Claire juste avant de sortir (Solange change soudain d'attitude et sort humblement, l. 15) ; Claire prend celui de Madame aussitôt après : elle s'assied à la table de toilette et ensuite appelle Solange-Claire en lui disant « vous » (l. 19).

2. Les moments où Claire-Madame et Solange-Claire sortent de leur rôle pour redevenir simplement Claire et Solange :

– l. 43. *On s'encombre inutilement. Il y a trop de fleurs.* C'est au moment où elle a parlé des fleurs que Claire, tout à coup, voit le décor qu'elles ont arrangé avec davantage d'objectivité.

– ll. 54–65. Tout à coup, Claire ne sait pas pourquoi dans leur jeu elle devrait mettre la robe rouge (apparemment, c'est quelque chose qu'elles n'avaient pas décidé avant). C'est pourquoi elle pose la question *naïvement* (l. 54). Solange essaie de lui répondre sans casser l'illusion du jeu (ll. 55–58). Mais Claire continue à poser la question simplement comme elle-même (*Comment ?* l. 59). Du coup (*And so*), Solange ne sait plus quoi faire (*Dois-je préciser ?* l. 60). Claire alors comprend finalement (*Ah tu veux parler...* l. 61, *Tu en doutes* ll. 64–65) – elle tutoie sa sœur.

– ll. 112–116. Solange, à nouveau distraite, parle d'elle en disant « Solange » au lieu de « Claire », et Claire doit lui rappeler son rôle.

– À partir de la sonnerie du réveil-matin (l. 120), elles quittent toutes les deux le jeu.

3. A un moment, Claire tutoie sa sœur (*Tu sens approcher*, l. 94), mais continue de l'appeler Claire (l. 96). Solange répond *Je vous écoute* (l. 98), mais de façon

distracte (elle n'est pas vraiment concentrée sur son rôle). *Tu ne peux savoir comme il m'est pénible d'être Madame* (l. 100) s'adresse à Solange, mais Claire continue de l'appeler Claire, comme dans leur jeu..

4. *Il* = le laitier.

5. Solange-Claire veut que Claire-Madame mette la robe rouge plutôt que la blanche à cause de l'effet sur sa poitrine : cela traduit l'aspect érotique de la relation qu'elles ont avec Madame.

6. Voir la réponse à la question 2 (ll. 54–65).

7. *Une toilette noire servirait mieux votre veuvage* (ll. 54–55) : elle fait allusion au départ de Monsieur.

8. *Ce n'est pas l'instant... un parti magnifique* (ll. 63–64) = ce n'est pas ce qui était prévu dans le jeu, mais cela donne à Claire une idée brillante.

9. *Claire n'oublie pas* (l. 96) peut être interprété de deux manières différentes : a) = Moi, je n'oublie pas (Claire parle en son propre nom) ; b) = Solange-Claire (d'habitude) n'oublie pas son rôle, dans lequel elle hait Madame. À remarquer : s'il y avait écrit « *Claire, n'oublie pas* », cela serait sans ambiguïté un ordre que Claire donne à Solange, signifiant « Tu ne dois pas oublier ».

C'est grâce à moi que tu es (l. 99) = c'est parce que moi je joue le rôle de Madame que toi tu peux jouer le rôle de Claire.

10. Dans *vos simagrées* (l. 101), *vos* peut vouloir dire :

- soit « les simagrées de Solange et de Claire » (*vos* = vrai pluriel) ;
- soit « les simagrées de Solange-Claire » (*vos* = pluriel de politesse).

11. Pour faire comprendre ce que veut dire : *Claire, Solange, Claire* (l. 115), on peut rajouter, par exemple : « Solange, n'oublie pas que (dans notre jeu) tu t'appelles Claire. »

12. Comme elles savent qu'une fois le jeu commencé, elles sont complètement plongées (*immersed*) dedans, Claire et Solange mettent le réveil à sonner pour ne pas risquer d'être surprises par Madame quand elle rentrera.

13. Les *préparatifs* (l. 128) dont parle Claire peuvent être la mise en scène (les fleurs, la préparation des toilettes, des bijoux, des fards...) ; ils incluent peut-être aussi les premières étapes (*stages*) du jeu, qui font monter la tension dramatique jusqu'au moment où les deux soeurs peuvent en arriver au maximum d'agressivité envers Madame.

14. On a déjà entendu parler de la tisane au début de la pièce (l. 21). Cette tisane est importante puisque c'est elle qu'on empoisonne pour assassiner Madame dans le jeu (et qui, dans la pièce, va finalement tuer Claire).

15. *Tu peux te ressembler* (l. 146)= « tu peux reprendre ta véritable identité (celle de Solange) et donc aussi tes attitudes, tes comportements habituels.

Analyser (p. 222)

1. Ce qui doit revenir à chaque fois que Claire et Solange jouent : la préparation du réveil-matin, la mise en scène avec les fleurs, la séance à la coiffeuse, le choix de la toilette de Madame, de ses bijoux, le moment où Madame est habillée, les paroles insultantes de Madame pour sa bonne, la montée des insultes de la bonne, la gifle...

2. Sur la photo, on peut remarquer la théière pour la tisane, les différentes robes pendues dans l'armoire et les fleurs (sur la droite). On voit aussi que Claire porte une des toilettes de Madame.

3. Les objets qui semblent avoir une valeur particulièrement symbolique : les vêtements de la bonne (la petite robe noire, les gants de caoutchouc), les toilettes de Madame (avec le sens supplémentaire donné aux couleurs : le blanc, qui convient aux reines, le rouge voluptueux, le noir des veuves).

4. Des passages qui montrent l'ambiguïté des sentiments qu'ont Claire et Solange pour Madame : *Il m'est impossible d'oublier la poitrine de Madame sous le drapé de velours* (l. 56) ; le moment où Solange-Claire frôle Madame (l. 70) et celui où Claire frôle Solange-Claire (l. 83).

5. La sonnerie du réveil-matin produit un effet de choc sur les spectateurs, qui ne savaient pas que les soeurs l'avaient préparé et qui étaient, eux aussi, plongés de façon magnétique dans le jeu.

6. Exemples de jeux sur les mots : *Disposez la traîne, traînée !* (l. 76) ; *Madame s'emporte* (l. 77) et *le diable m'emporte* (l. 78). Ces jeux sur les mots nous rappellent que les deux femmes sont en train de jouer leur jeu de rôles. Ils accentuent le côté étrangement répétitif de ce jeu.

7. Il y a, par exemple, un côté magique dans la transformation des personnages à travers leurs rôles, une grande force dans les détails de la mise en scène, dans l'effet de choc de la sonnerie du réveil qui, au-delà de son utilité dramatique, nous rappelle que nous avons sans cesse à sortir d'un monde d'illusion...

Réfléchir sur l'identité (pp. 222-223)

1. Claire nous présente Madame comme sûre de sa beauté et de son élégance, impérieuse, arrogante, profitant au maximum des privilèges de sa situation.

2. Le personnage de la bonne tel qu'il est joué par Solange est plein d'ambiguïtés : elle passe de l'humilité à la révolte, du désir pour Madame à la violence, de la position du retrait à celle de la toute-puissance.
3. Il y a, semble-t-il, beaucoup d'ambiguïtés aussi dans les personnages de Claire et de Solange quand elles ne jouent pas leurs rôles. Leur relation semble parfois en tension (comme au début de la pièce (ll. 8–15), parfois tendre (l. 186).
4. Toute la vie des deux femmes est imprégnée par leurs jeux répétitifs et elles finissent par ne plus savoir exactement qui elles sont (revoir les confusions : Comprendre, 3). Ces jeux deviennent également de plus en plus lourds à porter, de plus en plus destructeurs. Solange le comprend, au moins en partie (*Et cela nous tue, Claire*, l. 136).
5. A l'époque où il a écrit les *Bonnes*, Genet n'était pas engagé dans l'action politique radicale comme il l'a été plus tard. Dans *Comment jouer les Bonnes*, il explique que son but n'est pas de prendre la défense des « gens de maison », qui ont sans doute, dit-il, leur syndicat auquel présenter les plaintes qu'ils peuvent avoir sur le plan social. Cependant, le fait que l'auteur ait choisi des domestiques permet de présenter de manière symbolique le thème de la domination, dans un contexte où les conventions qui entourent les relations maître-serviteur (la manière de parler, les gestes, les attitudes) sont encore fortement codifiées. En outre, ce type de rapport réciproque entraîne une importante hypocrisie de la part des serviteurs et au contraire de la part des maîtres le fait de se croire tout permis. C'est la violence interne créée par le rapprochement de ces deux identités qui a probablement fasciné Genet.
6. Les étudiants pourront présenter des opinions très diverses. Voici quelques réflexions : le thème de la pièce évoque l'idée que nous avons tous de multiples identités, parfois contradictoires : si Claire peut être Solange ou Madame, est-ce que les rôles peuvent s'interchanger entre l'étudiant et le professeur ? Quelle différence y a-t-il entre ces « rôles » que jouent Solange et Claire et les rôles sociaux que nous sommes appelés à jouer : une personne peut être alternativement, selon le contexte où elle se trouve, parent, enfant, travailleur, président d'une association, disciple d'un maître spirituel, etc. Que se passe-t-il, à long terme lorsqu'on assume ainsi le rôle de quelqu'un que l'on n'est pas ? Que se passe-t-il lorsque nous trichons sur notre identité véritable ? Dans quelle mesure y a-t-il un conditionnement réciproque des rôles antagoniste, comme ici entre dominant et dominé ?
7. Ce qui marque de la manière la plus évidente cette femme du point de vue social, c'est son habillement : la robe noire, simple et stricte, et le tablier blanc de la domestique. Sa coiffure est simple également, et un peu négligée. Quant à la position de son corps, elle est marquée à la fois par la rigidité (dans le port de

la tête) et le déséquilibre (elle a besoin de s'appuyer sur la chaise et son épaule gauche est tombante par rapport à la droite). Chacun pourra interpréter cela à sa manière. Mais on y verra peut-être une volonté de se raidir d'un côté, de se montrer fort, impeccable, à la hauteur de son rôle social, ou de sa dignité intérieure ; d'un autre côté, peut-être aussi, on pourra être touché par la nécessité où est cette personne de se raidir, alors que quelque chose en elle est peut-être très vulnérable. Il y a enfin l'expression fermée du visage et le menton relevé qui évoquent un durcissement dû à l'emprisonnement dans le rôle social.

Le Détective (p. 226)

1. Le sens premier du mot « rôle » appartient au domaine du droit (*Dr.*) et de l'administration (*Admin.*).
2. *Rôle d'équipage* = liste des marins composant l'équipage d'un navire.
3. *À tour de rôle* = chacun à son tour, à son rang.
4. Le sens théâtral du mot est entré dans la langue au XVI^e siècle. Ce sens est courant : ♦ 2° (XVI^e, *roole*). *Cour.*
5. Un synonyme : « emploi ».
6. *Avoir le beau rôle* = apparaître à son avantage dans telle ou telle situation.
7. ♦ 4° Action, influence que l'on exerce, fonction que l'on remplit. (...) ♦ (*Choses* : répandu XX^e) Fontion.

Aller ailleurs (p. 227)

D'après la quatrième de couverture, ce livre semble mettre en valeur le rôle de la littérature de Genet dans sa vie et son œuvre. Jean-Bernard Moraly considère que la littérature a joué un rôle plus directement influent que celui de la rébellion sociale.

Dans ce chapitre, nous avons évoqué le caractère poétique de la langue de Genet (dernier paragraphe de Biographie) et ses jeux sur les mots (*Analyser*, 5). Mais nous n'avons pas, en effet, insisté sur la culture littéraire de Genet et nous n'avons pas formé l'hypothèse que « Sa vie, contrairement à ce que suggèrent ses romans autobiographiques [...] fut déterminée par l'écriture et non l'inverse. » Il peut donc être intéressant d'aller voir dans le livre comment l'auteur défend cette thèse.

Approfondir (pp. 227-228)

Pour guider ceux qui voudraient mettre en scène *Les Bonnes*, Jean Genet a écrit un texte où il explique la manière dont il conçoit sa pièce. *C'est un conte* et les

actrices ne doivent pas jouer de manière réaliste. Genet ne peut pas définir exactement ce qu'est le théâtre, mais en tout cas, ce n'est pas pour lui *la description des gestes quotidiens vus de l'extérieur*. Il cherche à montrer les êtres tels qu'ils sont en profondeur, mais *sous forme de conte*. C'est donc un théâtre élevé au niveau poétique, au-dessus de la réalité et la vie quotidiennes, et un théâtre ritualisé comme il en existe en Extrême-Orient.

Le thème des *Bonnes* correspond bien à cet aspect rituel, puisque la pièce commence par un jeu de rôles que Solange et Claire ont mis en scène de très nombreuses fois. C'est un jeu très complexe, qui va bien au-delà du simple scénario : en l'absence de leur maîtresse, Claire prend le rôle de « Madame », tandis que Solange reste une bonne, mais jouant le rôle de Claire. Elles incluent dans leur jeu l'usage de certains objets (et notamment des vêtements), des gestes, des paroles, des actions, des références à des événements qu'elles ont déclenchés (concernant Monsieur, par exemple). Chacun des éléments a une importance énorme à leurs yeux et dès que l'une d'elles sort de son rôle, l'autre le signale avec vivacité (revoir, par exemple *Claire, Solange, Claire*, dans *Comprendre*, 11). Le déroulement de ce jeu de rôle constitue donc un véritable rituel, dont la sonnerie du réveil donne le point final.

La scène des *Bonnes* que nous avons vue se rapproche également du conte.

- Solange et Claire font sans cesse allusion à des histoires, vraies ou inventées, que, de toute évidence, elles ne cessent de se raconter à elles-mêmes et l'une à l'autre : celle du laitier, celle de Madame et de Monsieur.
- Comme dans le conte, il y a des péripéties, des revirements, des chocs. Les rôles changent de l'une à l'autre, Solange devient dominatrice quand elle interdit à Claire-Madame de porter la robe blanche à paillettes et lui impose la robe rouge.

Ce qui rapproche aussi ce théâtre du conte, c'est son aspect énigmatique, confus : nous sommes plongés au départ dans une ambiance étrange, nous ne comprenons que progressivement ce qui se joue ; même ensuite, dans le courant de la scène, beaucoup de détails restent un peu obscurs. Ce qui est dit est fort, souvent violent, et en même temps crée l'impression qu'il y a tout un monde caché derrière ces paroles.

D'une manière générale, chaque détail tend à nous éloigner du réalisme.

- La présentation va jusqu'à la caricature (l'humilité abjecte de la servante, l'arrogance et la cruauté de la maîtresse, la tentative supposée de séduction du laitier).
- Les incidents qui font la trame de la scène touchent l'absurde (les gants de caoutchouc).

- Les gestes sont stylisés (la servante accroupie aux pieds de Madame et prenant son pied, le rapprochement des corps), les mouvements sont exagérés (la marche semblable à celle d'une marionnette).
- Le langage est très particulier. D'un côté il va être « châtié », pour ressembler à celui de la maîtresse que les bonnes détestent et admirent à la fois, et dont elles veulent copier le style (*Quand comprendras-tu que cette chambre ne doit pas être souillée ?... Ce jeune laitier ridicule nous méprise...*). Au début de la pièce, il s'agit aussi pour Genet de prendre un public bourgeois au piège de l'illusion, en donnant à ses personnages un langage qui ressemble à celui de ce public (*Pensez-vous qu'il me soit agréable de me savoir le pied...*). En même temps, des mots d'un niveau de langue plus populaire se glissent rapidement (*s'il vous a fait un gosse...*). Et puis, le langage traduit le courant de violence qui emporte la scène (*Tout, mais tout ce qui vient de la cuisine est crachat... Et remporte tes crachats...*). Il est à la fois outrancier et poétique (*enveloppé par les voiles de votre salive... la brume de vos marécages... Que le promeneur égaré s'y noie*). Des jeux de mots viennent mélanger ces différents niveaux de langue (*Disposez la traîne, traînée ! – Madame s'emporte ! – Dans ses bras parfumés, le diable m'emporte !*). Ce langage, composé d'éléments de toutes sortes, Genet dit que, pourtant, *certains soirs*, il serait celui des bonnes dans la réalité : *Car les bonnes ne parlent ainsi que certains soirs : il faut les surprendre, soit dans leur solitude soit dans celle de chacun de nous.*

Ailleurs, Genet dit que le théâtre est comme le chant, qui a ses sources dans le cri de souffrance, d'humiliation, comme les blues sont sortis de la misère pour les noirs américains. Selon lui le monde est un fumier dont peut sortir une rose, pour ceux qui ont la capacité de la créer. Solange et Claire, qui n'ont pas cette capacité, sont enfermées dans la violence ; l'auteur de la pièce a eu cette capacité et il a créé une rose.

Section V. L'essai

Chapitre 12. Le Deuxième Sexe

Mise en pratique : la construction de l'argumentation (p. 233)

Expressions qui articulent la démonstration de Simone de Beauvoir : *On me dira que* (l. 1) ; *puisque'il faudrait* (l. 2) ; *En tout cas, objecteront certains* (l. 4) ; *Cet argument non plus n'est pas nouveau* (l. 6) ; *Je conviens que* (l. 10) ; *Le fait est que* (l. 13) ; *il est vrai que* (l. 17) ; *Assurément* (l. 26) ; *cela ne signifie pas que*

(ll. 26–27) ; *Rien ne me paraît plus contestable que* (l. 29) ; *D’abord* (l. 30) ; *D’autre part* (l. 36) ; *qu’elle se pose* (l. 40) ; *c’est au contraire quand* (l. 47).

Mise en pratique : le subjonctif (**p. 237**)

A.

1. finisses
2. n’ait
3. parte
4. écrive
5. sache
6. fassent
7. veuillent
8. ailles

B.

1. veniez : subjonctif après « il voudrait (que) ».
2. appreniez : subjonctif après « il est temps (que) » ; a duré : indicatif, fait réel.
3. savez : indicatif après « je sais (que) » ; connaissiez : subjonctif après « il faut que ».
4. avait lu : indicatif après « il m’a dit (que) » (plus-que-parfait, car cela s’est passé « trois jours avant »).
5. lisiez : subjonctif après « j’ai envie (que) » ; vous avez reçue : indicatif, car c’est un fait réel.
6. répondions : subjonctif après « ils souhaitent (que) » ; pouvez : indicatif après « je sais (que) ».
7. soit : subjonctif après « il faut (que) » ; rentrera : indicatif futur après « elle promet (que) » (l’événement est présenté comme certain).
8. soyez : subjonctif après « il faut que » ; prenez (ou : prenez) : indicatif après « je sais que ».

Comprendre (**pp. 241–242**)

1. Le mot barbare signifie étymologiquement – en grec ancien – « qui ne connaît pas le grec », et donc « qui ne fait pas partie du monde cultivé (revoir corrigé du chapitre 10, Comprendre, 1). L’expression *charme féminin* inclut toutes sortes de qualités reconnues traditionnellement comme typiquement féminines. Ne pas les apprécier, c’est se mettre à part de tout ce monde traditionnel.
2. Ceux qui méprisent la femme pensent n’avoir rien à gagner à un changement social, parce qu’ils devinent qu’elle ne sera plus soumise, idée qui leur paraît

insupportable. Ceux qui la chérissent pensent avoir à y perdre car elle ne sera plus dans la forme de rayonnement qu'ils aimaient tant eux-mêmes et qui les nourrissait en tant qu'hommes.

3. La femme est *double* dans le sens qu'elle est elle aussi un être humain, en même temps elle représente pour l'homme un intermédiaire entre le monde de la nature et celui de l'humanité.

4. La *présence exigeante d'autres libertés* est celle des hommes (au sens masculin), qui imposent leur domination sur la nature. La femme « ancienne » fait partie de ce monde de la nature – par ses cycles biologiques et par la passivité (apparente ?) avec laquelle elle a subi pendant des millénaires la domination de l'homme. D'un autre côté, ayant la forme d'un être humain, elle donne à l'homme l'impression d'être moins solitaire par rapport à cette nature.

5. La *figure sous laquelle il perçoit sa compagne* n'est pas fondée en réalité ; c'est un mythe que l'homme s'est construit lui-même.

6. Les expériences dont elle est la source sont des interactions directes entre hommes et femmes. (Par exemple, une relation physique, ou un spectacle donné par une femme.) Si elle en est seulement le prétexte, cela implique que l'homme construit « autour » de la femme des systèmes de pensée ou de comportement : par exemple, dans la chevalerie, la femme dont on porte les couleurs est le prétexte qui aide l'homme à mobiliser ses qualités guerrières.

7. Si la femme se met à exister pour elle-même, elle n'aura plus pour but principal dans la vie de captiver l'homme. Elle se construira d'autres aspirations, d'autres projets.

8. L'« institution » en question est celle du harem ; pour y accéder, les femmes doivent répondre à des critères très précis, et donc se ressembler beaucoup entre elles (ou du moins, ne pas laisser apparaître leurs différences en profondeur).

9. Dans cette énumération, les mots *possession* et *conquérir* laissent entrevoir comme une survivance chez l'auteur de schémas plus anciens.

10. La femme a été longtemps traditionnellement traitée comme un objet (l. 12 *un objet bien exaltant*). En devenant actrice de sa propre histoire, et à condition que l'homme la reconnaisse pleinement comme telle, elle pourra établir avec lui un véritable dialogue où chacun aura le même statut (tout en conservant des différences identitaires, en restant « autres »).

11. L'esclavage auquel l'homme a soumis la femme implique de l'hypocrisie en ce sens qu'il n'était pas officialisé. Tout restait dans l'implicite. La femme devait respecter un système de règles non écrites, ce qui rendait encore plus difficile sa prise de conscience de l'étendue et des résultats de son assujettissement, et, a forte raison, sa rébellion.

12. Simone de Beauvoir espère que les hommes, renonçant de bonne grâce à leurs privilèges et à leur vision mythique de la femme, accepteront de prendre le risque d'un nouveau mode de relation avec les femmes. Elle souhaite aussi que les femmes de leur côté, sachent accéder à l'égalité sociale avec les hommes tout en reconnaissant qu'elles sont différentes d'eux.

Analyser (p. 242)

1.

a. Analyse assez neutre de faits sociaux

– *On me dira que... l'égale de l'homme.*

– *Le fait est que ce sacrifice... n'en sont pas moins réelles.*

– *Assurément il est certaines manières de vivre l'aventure sexuelle qui seront perdues dans le monde de demain*

b. Expressions d'une femme passionnée

– *le mirifique passé qui va disparaître... un sourire au jeune avenu*

– *un grand trésor*

– *les miracles qu'engendre... le désir, la possession, l'amour, le rêve, l'aventure... les mots qui nous émeuvent*

– *cela ne signifie pas que l'amour, le bonheur, la poésie, le rêve en seront bannis.*

2. Comparaison avec la chanson de Pauline Julien

- P.J. *Dites-moi, messieurs, les aimez-vous vraiment* (l. 6)
S.B. *... il en est peu pour souhaiter du fond du cœur que la femmeachève de s'accomplir* (l. 14)
- P.J. *Vous les fabriquez mères toutes aimables / Miroirs de justice, trônes de la sagesse / Vierges très prudentes, arches d'alliance / Vous rêvez messieurs beaucoup / Vous les baptisez salut des infirmes / Reines des patriarches, roses mystiques / Mères du bon conseil, vierges clémentes / Vous les exigez étoiles du matin / Vases spirituels, mères sans tache / Vierges vénérables, tours d'ivoire* (ll. 7–10 ; 18–20 ; 29–32)
S.B. *la figure sous laquelle il perçoit sa compagne peut bien être mythique* (ll. 23–24)
- P.J. *Les femmes, on le dit, sont parfaitement libres / Mais, à la condition de bien suivre vos lois* (ll. 26–28)
S.B. *il faudrait pour « refaire la femme » que déjà la société en ait fait réellement l'égale de l'homme.* (ll. 2–3)

- P.J. *En amour et partout, elles prennent / ce qu'elles demandent* (ll. 37–38)
S.B. *Affranchir la femme* (l. 39)
- P.J. *Mais demain, mon amour, nous serons / plus heureux ensemble* (ll. 39–40)
S.B. *Assurément il est certaines manières de vivre l'aventure sexuelle qui seront perdues dans le monde de demain ; mais cela ne signifie pas que l'amour, le bonheur, la poésie, le rêve en seront bannis* (ll. 26–28)

La poétesse utilise de très nombreuses métaphores, qui excitent notre imagination. En même temps, la manière dont elle présente ses idées laisse une grande place au mystère. La conclusion de la chanson, notamment, au moins dans son texte écrit, est assez ambiguë ; elle ne permet pas de savoir comment l'auteur envisage cet « ensemble ». D'une certaine façon, la chanson est « militante », de l'autre elle ouvre chez les lecteurs, et certainement encore plus chez les auditeurs, la place à des émotions de couleurs variables. La philosophe s'efforce de construire son raisonnement de manière rigoureuse. En même temps, son côté passionné (revoir question 1) la pousse à essayer de convaincre : convaincre les femmes de se renforcer et les hommes « de bonne volonté » de changer d'attitude. Il y a donc dans cet exposé – tout proche de la conclusion du livre – une association entre des pensées serrées et un mouvement vif du cœur.

Réfléchir sur l'identité (p. 242)

1. L'égalité implique que l'on jouisse des mêmes droits, des mêmes opportunités, que l'on subisse les mêmes contraintes que l'autre – ni plus ni moins. *La même que son mâle* veut dire que les deux sont identiques, le fait d'être identiques ne veut pas dire qu'on soit égaux.
2. Même si l'homme ne voit pas la femme comme elle est réellement, il sait tirer du contact avec elle des avantages qui, pour lui, sont réels.
3. Ces mots, qui ont un aspect assez étonnant par rapport au reste du texte, laissent supposer que Simone de Beauvoir n'était pas entièrement libérée de la notion de lutte entre les sexes et d'une vision plus proche de l'« avoir » que de l'« être ».
4. On exige des esclaves du sérail certains critères de beauté et on soumet toutes aux mêmes conditions de vie, au même assujettissement : cela les rend semblables extérieurement et vouées à une destinée identique.
5. Dans ce passage, que nous n'avons pas reproduit en entier dans le texte du chapitre, Simone de Beauvoir explique :

Il est vrai qu'en supprimant les marchés d'esclaves, on a assassiné les grandes plantations si magnifiquement parées d'azalées et de camélias, on a ruiné toute la délicate civilisation sudiste ; les vieilles dentelles ont rejoint dans les greniers du temps les timbres si purs des castrats de la Sixtine et il y a un certain « charme féminin » qui menace de tomber lui aussi en poussière. Je conviens que c'est être un barbare que de ne pas apprécier les fleurs rares, les dentelles, le cristal d'une voix d'eunuque, le charme féminin. Quand elle s'exhibe...

Aux États-Unis, les propriétaires des grandes plantations s'identifiaient avec le côté raffiné d'une civilisation qui reposait en même temps sur l'esclavage des noirs – en affirmant que ceux-ci étaient a priori incapables et indignes d'accéder à ce niveau de civilisation. Au Vatican, le pape et sa cour s'identifiaient à la « pureté » des voix des castrats, alors que c'étaient les jeunes gens qui devaient souffrir et être sacrifiés pour pouvoir chanter à la hauteur de voix souhaitée.

6. Simone de Beauvoir présente la femme traditionnelle comme aliénée par la vision que l'homme a d'elle. Elle est prisonnière de la nécessité de conserver son charme, de l'exercer sur lui ; sinon elle perdrait son mérite de femme à ses propres yeux. Ce conditionnement la soumet complètement au regard de l'autre, de même que, selon Sartre, l'être humain, d'une façon générale, peut être soumis, lorsque les relations qu'il entretient avec les autres sont mauvaises.

Le Détective (p. 246)

1. I. Être humain du sexe qui conçoit et met au monde les enfants (sexe féminin) ; femelle de l'espèce humaine. II. Épouse III. Domestique.

Le sens I. est le plus répandu.

2. ♦ 1° Tout être humain femelle. ♦ 2° LA FEMME (collectif) L'être humain du sexe féminin. ♦ 3° (*Opposé à enfant, fille, fillette, jeune fille*) Femme adulte, nubile.

3. *Femme de chambre* (1680) ; *Femme de ménage* (1835). La première expression s'est répandue à une époque où les aristocrates avaient de très nombreux domestiques, remplissant des fonctions spécialisées. La « femme de ménage » apparaît à une époque où certains domestiques n'habitent plus chez leurs employeurs. Il y a parfois des femmes qui vont dans certains endroits seulement pour faire le ménage.

4. « Prendre femme » = épouser une femme.

Aller ailleurs (p. 246)

La citation de Jean-Claude Kaufman, concerne la manière dont les jeunes adultes décident de vivre en couple dans la France des années 1990, sans mentionner

des différences possibles entre hommes et femmes. Le texte de Kaufman est purement sociologique, alors que celui de Simone de Beauvoir était situé entre la sociologie et la psychologie. Daté de 1949, l'essai présentait les rapports entre hommes et femmes et les problèmes qui existaient entre eux.

Mais comme la conclusion du Deuxième Sexe est fortement orientée vers le futur, la citation de Jean-Claude Kaufman peut apparaître comme son prolongement. L'évolution de la société que celui-ci décrit et les changements qui se sont produits dans le mariage valident la prédiction de Simone de Beauvoir : la nature des rapports entre les êtres et la manière dont ils se construisent peut se modifier et nous ne savons pas quels nouveaux changements ils amèneront.

Approfondir (pp. 246–247)

La nouvelle de Simone de Beauvoir *La Femme rompue* est le monologue d'une femme. Dans le passage cité, elle revoit dans son esprit comment elle a *perdu son image* quand son mari, Maurice, a cessé de l'aimer. C'est lui qui avait « fabriqué » cette image d'*une femme directe, vraie, « authentique », sans mesquinerie ni compromission mais compréhensive, indulgente, sensible, profonde, attentive aux choses et aux gens, passionnément donnée aux êtres qu'elle aime et créant pour eux du bonheur*. Mais cette image n'avait pas de fondement réel, elle existait seulement dans l'esprit de son mari. Pourtant, après le choc de la rupture, elle ne sait pas qui elle est. Ailleurs dans le monologue, elle dit : *Moi, qu'est-ce que c'est ? Je ne m'en suis jamais beaucoup souciée. J'étais garantie puisqu'il m'aimait.*

Cette femme avait été enfermée dans l'image créée par son mari, mais elle avait ressenti cette image comme une sorte d'enveloppe protectrice et à présent elle est mise à nu.

Le monologue exprime ainsi de manière concrète l'idée que l'on retrouve dans *Le Deuxième Sexe* sous une forme philosophique : *la figure sous laquelle il perçoit sa compagne peut bien être mythique, les expériences dont elle est la source ou le prétexte n'en sont pas moins réelles*. Tant qu'il a vécu avec sa femme, Maurice profitait directement de l'image qu'il avait créée ; elle-même en profitait d'ailleurs indirectement, car cela lui donnait une forme de sécurité (*j'étais garantie*). Maintenant, elle ne sait plus qui elle est : *Il fait noir, je ne me vois plus*. N'ayant plus l'image familière que lui renvoyait son mari, elle se demande : *Et que voient les autres ? Peut-être quelque chose de hideux.*

Dans *Huis clos*, les personnages ont été réunis « en enfer » parce qu'ils avaient de grandes chances a priori d'être hostiles les uns envers les autres : leurs actes répréhensibles (l'infanticide commis par Estelle, le meurtre par Inès), leur comportement peu glorieux (la fuite de Garcin) ou simplement une facette de

leur identité (Inès homosexuelle, Estelle et Garcin hétérosexuels) ne favorisaient ni la compassion ni l'empathie envers les autres. Dans ces conditions, le regard des autres ne peut pas être ressenti comme protecteur (ainsi que celui de son mari l'avait été pour la femme du monologue) ; ce regard est forcément agressif : *Je vous vois, je vous vois ; à moi seule je suis une foule, la foule, Garcin, la foule, l'entends-tu ?* Garcin ressent bien que ce regard des autres peut être dévorant : *Tous ces regards qui me mangent... Ha ! vous n'êtes que deux ? Je vous croyais beaucoup plus nombreuses.*

Pourtant, bien que dans *La Femme rompue* et *Huis clos* les regards jouent un rôle opposé (protecteur dans le premier cas, destructeur dans le deuxième), en réalité, il s'agit du même phénomène : la personne se laisse enfermer par le regard des autres, elle ne trouve pas sa propre définition, son identité réelle. Dans le chapitre suivant, avec la rencontre de Sartre philosophe, nous reviendrons plus en détail là-dessus.

Chapitre 13. Questions sur l'existentialisme

Mise en pratique : la voix passive (p. 253)

A.

1. Cette émission est regardée par beaucoup de téléspectateurs.
2. Cette émission avait été regardée par beaucoup de téléspectateurs.
3. Le réalisateur veut que cette émission soit regardée par beaucoup de téléspectateurs.
4. Selon Homère, la belle Hélène fut enlevée par Pâris.
5. Par qui le journal télévisé sera-t-il présenté ce soir ?

B.

1. Cette nouvelle les avait bouleversés.
2. Delacroix aurait peint ce tableau.
3. Ce film nous a déçus.
4. Les astronomes viennent d'observer une comète.
5. J'ai peur que le mauvais temps ne vous retarde.

C.

1. Quand ce château sera-t-il ouvert au public ?
2. Une cause possible de cette maladie a été découverte.

3. Dans cette école, les élèves de moins de seize ans ne sont pas admis.
4. Ce beau roman vient d'être traduit en français.
5. Quand Galilée affirma que la terre était ronde, il fut pris pour un fou.

Comprendre (p. 258)

1. Dans une perspective religieuse, Dieu a créé les hommes, leur a donné l'existence, en se référant à l'idée qu'il avait d'eux (essence).
2. Les penseurs du XVIII^e siècle considéraient que la « nature humaine » était commune à tous les hommes : c'est-à-dire qu'elle existait indépendamment d'eux et donc auparavant. Pour les existentialistes, au contraire, l'existence est là avant l'essence.
3. L'homme parvient à *se créer sa propre essence* en acceptant tout ce que la vie lui prépare, ce qui nécessite souvent de lutter et de souffrir.
4. On ne peut dire ce qu'est tel homme avant sa mort car c'est peu à peu qu'il se définit. Ce processus dure pendant toute la vie de cet homme (la définition de ce qu'a été) et on ne peut en voir les résultats qu'après sa mort.
5. L'existentialisme, qui est totalement orienté vers l'engagement, est très différent d'une approche quiétiste, où l'homme est indifférent à l'action et à ses résultats.
6. Dans *Huis clos*, on a par exemple cette phrase d'Inès : *Seuls les actes décident de ce qu'on a voulu.*
7. L'angoisse est forte parce que l'homme doit, en accomplissant chacune de ses actions, assumer seul, sans aucun guide, la responsabilité de l'humanité tout entière.
8. C'est seulement s'il comprend combien est grande sa responsabilité que l'homme peut agir pleinement – et s'il comprend cela, il ressent en même temps l'angoisse.
9. Ce qui fait à la fois notre tourment et notre grandeur, c'est l'engagement.
10. Espérer, dans le sens que présente Sartre ici, c'est attendre simplement que les choses se fassent toutes seules et cela est impossible. Si l'homme « espère » ainsi, il est irresponsable.
11. En comprenant qu'il ne peut compter que sur lui-même l'homme est en même temps empli de désespoir et décidé à mobiliser ses forces et sa volonté.
12. La liberté selon Sartre est la possibilité qu'a l'homme d'adopter telle ou telle attitude par rapport à ce qui lui arrive.

Analyser (p. 259)

1. Le texte de ce chapitre a été publié dans un journal pour répondre aux accusations dont l'existentialisme faisait l'objet. Sartre a développé sa doctrine dans *L'Être et le Néant*, une œuvre volumineuse et complexe. Ici, son objectif est à la fois didactique (se rendre accessible au grand public d'un journal), polémique (réfuter des idées fausses courantes par rapport à l'existentialisme) et pédagogique (montrer quel est l'impact humain et historique de ses conceptions).

Il reprend donc seulement ses thèses principales et les présente en résumé, de manière claire et directe. Il a atteint l'objectif qu'il s'était fixé. Cependant, malgré les exemples qu'il prend au fil de l'article, la pensée reste essentiellement abstraite et, en ce sens, elle risque d'être ensuite reprise sur un plan surtout intellectuel, de toucher moins le cœur et l'âme des gens.

Avec *Huis clos*, Sartre a adopté la forme théâtrale pour illustrer cette pensée. Les différents aspects de sa doctrine sont incorporés dans le scénario de base de la pièce (voir Approfondir) et dans les dialogues entre les personnages. Cela rend la présentation très vivante, car le spectateur est tout d'abord captivé par la force de la situation théâtrale ; les idées développées étant associées à la destinée des personnages et à leurs relations entre eux, elles ont des chances d'être intégrées plus immédiatement et aisément par les spectateurs que par les lecteurs de l'article. En revanche, une partie de ces idées reste ici souterraine : il faut rassembler plusieurs éléments pour les reconstituer. (Par exemple, c'est progressivement que le spectateur comprendra l'implication de l'impossibilité de fermer les yeux, de la présence de trois canapés séparés.) C'est pourquoi la pensée court ici le risque de rester au moins partiellement incomprise, parce qu'on n'aura pas su reconstituer les thèses essentielles de l'auteur.

2. Dans le premier passage, Sartre cherche à définir, de la manière la plus rigoureuse et en même temps la plus simple possible, les relations que l'on peut supposer entre l'essence et l'existence. Il s'agit là de notions philosophiques, pour lesquelles l'auteur emploie un style neutre, où les images (les petits pois, les cornichons) ont pour seul but de clarifier la pensée : il n'y a là aucune connotation ni métaphore (revoir p. 41, introduction à la poésie). Dans le second passage, Sartre cherche à la fois à mobiliser les gens pour qu'ils prennent leurs responsabilités et à les rassurer – dans la mesure du possible – sur leurs angoisses. Tout en restant imprégnée de son argumentation logique précédente, la pensée est ici colorée d'émotion : l'émotion indirecte suscitée chez chacun de nous par le poids des responsabilités, et l'émotion personnelle de Sartre qui

assume ici sa propre responsabilité de penseur par rapport à la société où il vit. C'est pourquoi, il écrit avec plus d'éloquence, d'emphase, d'expressivité que dans la partie purement philosophique de son exposé (*loin d'être un obstacle à l'action... elle ne fait qu'un avec... cette écrasante responsabilité... notre tourment et notre grandeur... Faut-il... en nous croisant les bras...*)

3. Jean Jaurès était philosophe, historien et homme politique. Dans son discours, sa perspective diffère de celle de Sartre :

- *historiquement* : ce discours est prononcé 51 ans avant l'article de Sartre, à la fin du XIX^e siècle,
 - dans un Occident encore porté par l'optimisme de ce siècle, dans un monde qui n'a pas encore été marqué par les tragédies et les menaces de deux guerres planétaires (... *qu'à travers la société quelle qu'elle soit, vous portiez toujours en vous l'accompagnement sublime des chants immortels...*).
 - à une époque où l'éloquence, héritée de la tradition gréco-latine, était encore « fleurie ». Cela se marque notamment par la longueur de l'ensemble de la phrase, la répétition, tout au long de la construction « il faut que », l'emploi des adjectifs (*des trésors inviolables... toutes vos passions nobles*), des images (*vous amassiez en votre âme...*), des substantifs abstraits au pluriel (*les témérités de l'indiscipline et de l'orgueil* – « les témérités » = des manifestations de la témérité, comme « les amours » = des aventures amoureuses)
- *par le contexte* : le discours a été prononcé à la distribution des prix (en fin d'année scolaire) du Grand lycée de la ville de Toulouse. (Jaurès a été lui-même professeur de philosophie.) Il parle ici en tant qu'adjoint au maire de Toulouse. Il s'adresse donc à des jeunes gens que l'école récompense pour leurs efforts et qu'il veut encourager personnellement à développer leur esprit dans leur passage à la vie d'adultes. S'adressant à ce jeune public, Jaurès a un ton impératif (*il faut que*), tandis que Sartre accumule des arguments pour amener les lecteurs à percevoir la justesse de son raisonnement.

D'une certaine manière, on peut penser que le discours de Jaurès, pour le contenu et la forme, est plein des *grands sentiments* dont parle Sartre (l. 79 et Analyser, 4). Il convient cependant de remarquer que Jaurès avait le même feu dans son action politique que dans ce discours. (Il a été assassiné, en 1914, à cause de son pacifisme militant – le rapprochement de ces deux termes peut paraître étrange, mais il caractérisait bien son attitude.) Au-delà des différences, ce qu'il y a en commun entre Jaurès et Sartre, dans ces deux

passages, c'est la sincérité et l'élévation de la pensée, l'ardeur et le désir de convaincre.

4. Dans *Huis clos*, la situation créée par Sartre met les personnages à nu. Étant morts, ils sont définis par les actes qu'ils ont accomplis dans leur vie ; il ne leur reste plus rien à attendre. Ayant les yeux éternellement grand ouverts, ils ne peuvent plus rien se dissimuler les uns aux autres. Ils ne peuvent pas non plus se cacher derrière les mots. Tous les éléments du théâtre doivent contribuer à renforcer cette idée. Le décor n'est pas fait pour suggérer, mais pour affirmer. Les personnages s'entrechoquent violemment. Aucun n'a le pouvoir de recréer de l'illusion par son langage. La tension dramatique n'est pas amenée par le développement de sentiments entre les personnages, mais par leur prise de conscience progressive de leur situation et des raisons profondes pour lesquelles ils sont dedans.

Réfléchir sur l'identité (p. 260)

1. Dans le chapitre 4, par exemple, l'identité de Jules et de Jim n'est pas liée en profondeur à des éléments assez extérieurs qui les caractérisaient au départ : leur goût commun pour la littérature ou, pour Jules, le fait d'être étranger à Paris. Ce qui est beaucoup plus fondateur pour l'identité, ce sont les péripéties de l'histoire (et les actes que chacun accomplit) : le fait que Jules demande de l'aide à Jim qu'il connaissait à peine, que Jim accepte aussitôt de lui servir de guide, leurs longues conversations où ils sont si attentifs l'un à l'autre, la manière dont Jules demande à Jim de lui faire rencontrer des femmes, les conseils de Jim – que Jules ne suit pas.

2. La vie de Vladimir et Estragon ressemble à leur condition de vagabonds. Ni leurs paroles ni leurs actes n'ont de consistance à part, peut-être, les actions liées à leur survie (par exemple, le soin à donner à leurs pieds). Ils n'assument aucune responsabilité. S'ils sont reliés ensemble, c'est par une relation de dépendance : Vladimir et Estragon n'arrivent pas à se passer l'un de l'autre, et en même temps se blessent mutuellement. Souvent, ils ne comprennent pas ce que dit l'autre, n'entrent pas en empathie avec la souffrance de l'autre (*Il n'y a jamais que toi qui souffres ! Moi je ne compte pas. Je voudrais pourtant te voir à ma place.*) Tout cela relie ces deux personnages au néant plutôt qu'à l'être.

Même si Beckett a au départ une vision personnelle du monde, n'y a-t-il pas, aussi, quelque chose de commun entre le « vide » qu'il évoque et le néant de Sartre ?

– VLADIMIR. Et où étions-nous hier soir, d'après toi ?

– ESTRAGON. Je ne sais pas. Ailleurs. Dans un autre compartiment. Ce n'est pas le *vide* qui manque.

Le Détective (pp. 262–263)

1. Voir chapitre 3 > G > *Biographie* (p. 77) : 1928.
 2. Voir chapitre 2 > Perspective historique (p. 31) : 1927.
 3. Voir chapitre 5 > Le contexte de l'œuvre (p. 108) : *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*.
 4. Le mot « aiguille » ne figure pas dans le *Lexique*. On ne peut donc pas donner... à partir du livre.
 5. Voir Repères chronologiques, p. 321.
 6. Voir Index didactique > passé simple (p. 396) : chapitre 4.
 7. Si vous ne vous en souvenez pas tout de suite, vous pouvez vérifier dans Repères chronologiques, Liste des œuvres (p. 323). L'année 1946 est celle où Camus a fait son voyage aux États-Unis. Voir chapitre 1 > Perspective historique (p. 12): le festival de Cannes.
 8. Voir Index didactique > conditionnel (p. 394) : chapitre 9, p. 174.
 9. Voir Repères chronologiques, Liste des œuvres (p. 323) : le poème de Queneau.
 10. Comme pour la question 7, voir Repères chronologiques, Liste des œuvres (p. 323) : mais comme nous n'avons pas étudié de texte datant de 1963, on ne peut pas trouver la réponse dans le livre.
 11. Il y a deux possibilités de recherche :
 - par l'Index thématique > « Irma » (p. 360) ou « voyant » (p. 391) ;
 - en pensant que le thème de la voyance est lié à celui de l'avenir, et qu'on a étudié le futur dans le chapitre 8 > Un brin de causette.
 La réponse est : p. 159.
 12. On peut regarder dans l'Index thématique s'il y a une entrée « styliste » ; mais on voit qu'il y a seulement « style » (p. 377) et de nombreux numéros de pages. On peut alors chercher plutôt « parfum » (p. 367) : le premier numéro est le bon. (Il est en caractères gras parce que la référence est considérée comme particulièrement intéressante.) La réponse se trouve p. 56, dans la note 44 : Coco Chanel.
- Si on se souvenait que le nom du parfum était celui de la styliste elle-même, en présumant que celle-ci fait partie des auteurs cités, on aurait pu trouver plus rapidement la réponse en cherchant dans l'*Index des auteurs* (p. 383).
13. Ou bien on cherche d'après l'*Index des œuvres* (p. 391), ou bien on se souvient de la photo de la sculpture montrant un homme (l'auteur lui-même, en fait) sortant d'un mur, rencontrée dans le chapitre 3, p. 67). Dans cet exercice,

la deuxième solution prend plus de temps, mais cela vaut la peine de garder à l'esprit la possibilité de faire ce genre d'association d'idées pour les cas où vous n'aurez pas d'index sous la main ! La réponse est : Marcel Aymé.

Aller ailleurs (p. 263)

Le militant hostile aux mots est celui qui veut voir clair, aller au fond des choses. Dans la pièce, Sartre cherche souvent des images concrètes, qui illustrent sa pensée (comme tous les détails de la mise en scène).

Inès coupe brutalement la parole à Garcin quand celui-ci essaie de se cacher derrière des excuses.

GARCIN. *Je suis mort trop tôt. On ne m'a pas laissé le temps de faire mes actes.*
INÈS. On meurt toujours trop tôt – ou trop tard. Et cependant la vie est là, terminée ; le trait est tiré, il faut faire la somme. Tu n'es rien d'autre que ta vie.

On voit aussi que la pièce se termine sur la formule brève de Garcin, qui résume synthétiquement toute la désespérance qu'il y a dans cette aliénation éternelle : *Eh bien, continuons* (l. 94).

Mais, d'un autre côté, on peut constater que Sartre emploie des images recherchées (ll. 26–28 *Et pourtant, vois comme je suis faible, un souffle ; je ne suis rien que le regard qui te voit, que cette pensée incolore qui te pense*).

Son langage théâtral est plein de force (ll. 36, 40 *Embrasse-moi, tu l'entendras chanter. Chante, Inès, chante !*).

Sartre n'hésite pas à faire des jeux de mots sur des formules connues. *On n'attrape pas les pensées avec les mains* (l. 30) rappelle le proverbe : « On n'attrape pas les mouches avec du vinaigre »).

Même dans son article philosophique, son style est vigoureux, les mots sont très pleins, le langage « habité » (ll. 35–36 *il n'est rien d'autre que sa vie et sa vie n'est rien d'autre que l'unité de ses conduites*.)

Approfondir (pp. 263–264)

Voici, à titre d'exemple, la présentation d'un personnage du genre de celui de Lucien dans *L'enfance d'un chef*.

Andrew G. Wolf II est un jeune homme remarquable. Non seulement il vient d'une famille respectable et respectée, mais il a su entrer complètement dans l'esprit de la bonne éducation que ses parents lui ont donnée. Ils lui ont enseigné à parler, à s'habiller, à se comporter comme il faut. Ils lui ont expliqué quelles personnes il est bon de fréquenter dans la vie, et lesquelles il faut ignorer

complètement, comment il pourra à mesure qu'il avancera dans la vie, se faire admettre dans les meilleurs cercles, les clubs les plus sélects. Après des études secondaires sans reproche, il a, bien entendu, été admis dans une université d'élite où il a été formé à être un administrateur de haut rang, un des nobles serviteurs de la nation. Évidemment aussi, il ne s'est pas contenté de réussir brillamment à ses examens : il est tout prêt à prendre dans la société que lui garantissent sa naissance, son éducation, ses résultats, prêt à assumer l'autorité et le pouvoir qui lui paraissent, depuis son enfance, être la mission terrestre que Dieu lui a réservée. Il a des idées très nettes sur les éminents services qu'il pourra rendre à la société, il est fermement convaincu qu'il saura apporter les réponses qu'il faudra aux problèmes qui lui seront posés. Il vient juste de poser sa candidature à un poste qui lui paraît digne de lui, de ses capacités. Sans doute, il n'est pas le seul à postuler à cet emploi, mais il n'est pas question pour lui d'envisager que quelqu'un d'autre puisse l'obtenir, car, il le reconnaît sans fausse modestie, il se considère comme le candidat idéal.

Chapitre 14. Structure d'un sonnet de Baudelaire

Stratégies de lecture (pp. 267-268)

Dans les journaux américains, les articles sont construits de manière à donner le maximum d'informations au début – dans l'idée que l'article ne sera peut-être pas lu jusqu'à la fin. Certains lecteurs s'arrêteront à la moitié, ou aux deux tiers. Dans les journaux français de réflexion, le plan laisse supposer que l'article sera lu en entier : on peut trouver des idées essentielles dans le milieu de l'article ou à la fin. Dans un journal comme *Le Monde*, il peut donc être important de lire la conclusion d'un article pour comprendre où l'auteur en vient, de quoi il veut nous convaincre. Cependant, les rédacteurs se servent du titre et des sous-titres pour transmettre les idées centrales au cas où les lecteurs n'iraient pas jusqu'au bout de l'article.

Mise en pratique : la rhétorique (p. 272)

1. Après les bombardements (fer, feu, acier) et les pertes humaines qui en ont résulté (sang), il ne reste plus que l'accablement du deuil.
2. Celui qui est dans une position de grand pouvoir est également très exposé, et doit d'abord craindre de perdre tout ce dont il jouit.

3. Elle était belle comme une rose, et elle est morte très jeune.
4. Je t'aimais alors que tu étais inconstant, combien t'aurais-je aimé si tu avais été fidèle !
5. Il y a des circonstances où il est bon de prendre des précautions de langage, de dire les choses avec des détours, et d'autres où il vaut mieux s'exprimer très directement, sans « embellissements ». La périphrase citée dans le chapitre 1 était la « Ville lumière ».
6. Il est permis de boire un verre avant de prendre la route, mais trois verres sont vraiment trop dangereux.
7. Quel est l' « autre » pays, sinon la France, qui compte plusieurs centaines de fromages ?...

Un brin de causerie (2) : le bilan (pp. 273)

Cette proposition est lancée aux étudiants afin de rendre l'évaluation plus vivante. Cela n'empêchera pas, s'il est approprié, qu'ils remplissent par ailleurs des formulaires officiels d'évaluation ; mais cela les incitera à faire un bilan peut-être plus nourri, conçu et formulé avec plus de vivacité, et qui leur fasse prendre conscience de leur propre responsabilité dans l'enseignement qu'ils reçoivent.

Il sera préférable de demander aux étudiants d'avoir relu l'Introduction pour le jour où sera prévu le travail oral. L'enseignant insistera sur l'intérêt d'une critique constructive, qui permette ensuite l'amélioration du livre par les auteurs. Il demandera aux étudiants de garder ce qu'ils auront écrit ou relèvera ces notes pour les redistribuer ensuite s'il souhaite les consulter avant de passer à l'étape suivante, dans Parlons-en !

Comprendre (p. 280)

Sur le poème

1. Les amoureux et les savants craignent le froid (peut-être au sens figuré pour les amoureux) et éprouvent le besoin de rester sur place.
2. *Science reprend les savants austères et volupté : Les amoureux .*
3. Les chats n'auraient jamais pu être les messagers des Enfers parce qu'ils sont par nature trop fiers pour être asservis à qui que ce soit.
4. Les *solitudes* sont les étendues désertiques d'Égypte où se trouvent les statues colossales des sphinx.

5. Baudelaire fait allusion à la fécondité des chats et à leur contact avec le monde mystique.

Sur le commentaire

6. Les observateurs sont les amoureux et les savants.

7. On peut dire par exemple : « présentent les chats sans les relier à un moment ou à un lieu précis ».

8. *Maison* indique un lieu, *au fond des solitudes* présente un lieu désert et mal défini ; *saison* correspond un temps de l'année, tandis que *rêve sans fin* évoque la rupture des limites du temps.

9. Dans le deuxième quatrain, les ténèbres sont liées au *silence*, à *l'horreur* et à la mort (*l'Érèbe*).

10. Dans le premier quatrain, l'expression *Les chats* est complément de *Aiment*. Dans le second tercet, les chats sont représentés par leurs prunelles mystiques. Dans le deuxième quatrain et le premier tercet les chats sont représentés par *Ils*.

11. A (1^{er} quatrain) + B (2^e quatrain) // B' (1^{er} tercet) + A' (2^e tercet)

12. Les phénomènes de distribution formelle sont les rapprochements et les oppositions entre les quatrains et les tercets (ex. 1. *L'ensemble des deux quatrains s'oppose à l'ensemble des deux tercets* ; 2. *Le premier quatrain... Le premier tercet...* ; un *chiasme* : *d'une part le quatrain initial*, etc.) *Le fondement sémantique* : le rapprochement entre les chats, d'une part, et de l'autre, les amoureux et les savants.

13. *Une relation de contiguïté évolue jusqu'à la ressemblance* : dans le premier tercet les chats sont rapprochés des sphinx (*les nobles attitudes Des grands sphinx*) ; dans le deuxième tercet, il y a carrément une ressemblance entre les chats et les sphinx : le *sable fin* évoque celui du désert où sont les sphinx, les *prunelles mystiques* sont en parallèle avec le *rêve sans fin*.

14. Les habitants félins sont les chats ; les humains sont les amoureux et les savants. La métonymie : la maison = les habitants de la maison. La métaphore : orgueil de la maison = ce dont la maison s'enorgueillit.

15. Ce qui *relève de la synecdoque* : l'évocation des parties du corps du chat (*reins, prunelles*).

Analyser (p. 281)

Sur le poème

1. Avec un chiasme, la proposition serait *Qui comme eux sont frileux et sédentaires comme eux*, formule beaucoup moins heureuse du point de vue rythmique.

2. Les expressions qui caractérisent les chats :

puissants et doux : adjectifs épithètes (qualifiant directement les chats) ;

orgueil de la maison : expression avec un nom, métaphorique ;

frileux et sédentaires : adjectifs, à l'intérieur d'une relative comparaison (le *comme eux* fait un peu tampon entre les chats et ces qualificatifs) ;

amis de la science et de la volupté : expression nominale avec des résonances abstraites ;

Ils cherchent le silence et l'horreur des ténèbres : phrase entière dont les chats sont sujet ;

leur fierté : cette qualité abstraite est complément, dans une phrase ample, qui nous entraîne jusqu'au monde des Enfers ;

Ils... les nobles attitudes : les chats sont sujet, leurs attitudes complément (ils occupent toute la place dans le vers) ;

Leurs reins féconds, leurs prunelles mystiques : les adjectifs expriment des qualités rapportées à des parties du corps du chat.

Il résulte de cette variété une évocation ample et variée, qui nous entraîne dans des directions différentes, nous donne une idée de la force de la présence des chats, alors qu'une énumération d'adjectifs aurait été monotone et plus faible.

Sur le commentaire

3. Le mot *or* présente une idée nouvelle et complémentaire par rapport à ce qui précède (revoir p. 250, note 3). Jusqu'à cet endroit du texte, le commentaire a porté sur des questions formelles (l'ordre dans lequel les idées et les images sont présentées dans le poème). À partir de cet endroit, les auteurs abordent le sens (sémantique).

Réfléchir sur l'identité (**p. 281**)

1. Dans le cas de l'analyse purement structurale d'un texte littéraire, l'identité proprement dite de l'auteur n'est pas envisagée par le commentateur, qui concentre toute son attention sur l'œuvre. Les conclusions tirées concernent cette œuvre (le fragment étudié) et non l'auteur.

2. Dépendants du regard de l'autre, les personnages de *Huis clos* ne peuvent rester paisiblement côte à côte : A, B et C sont condamnés à entrer en interaction, et cela sur le mode conflictuel. Leurs identités ont été définies de manière à aviver ce conflit permanent. Ils sont donc susceptibles :

- soit d'entrer tous les trois en conflit :
A contre B et C ; B contre A et C ; C contre A et B
- soit de faire alliance : A + B contre C (ou C contre A + B)
B + C contre A (ou A contre B + C) ; A + C contre B (ou B contre A + C)

Pour dépasser cette situation, il faudrait qu'ils sortent de la dépendance de regard de l'autre. Alors, ils pourraient :

- être seuls paisiblement : A // B // C
- entrer en contact tous les trois sans conflit
- avoir des rapports du type 2 + 1 non conflictuels.

Le Détective (pp. 283–284)

1. Les poèmes sont présentés dans le chapitre 3 selon l'ordre chronologique de leur création pour donner un sens de la perspective historique dans laquelle ces œuvres ont vu le jour. Pourtant, pour les découvrir, il est proposé d'aller du plus simple au plus complexe des textes du point de vue de la langue (voir Indications pour la lecture, p. 47). En revanche, une fois aplanies les difficultés de compréhension, il a paru intéressant de pouvoir survoler à nouveau l'ensemble des œuvres pour retrouver le fil chronologique.

2. a. A. de Saint-Exupéry

b. C. Lévi-Strauss

c. P. Julien

d. J. Genet

e. A. Césaire

f. G. Apollinaire

g. J.-P. Sartre

h. O. Mercier Gouin

i. M. Duras

j. J.-P. Sartre

k. A. Robbe-Grillet

1. S. Beckett

3. *Mauvaise langue* = personne qui n'hésite pas à calomnier. *Mettre la voile* (du bateau) partir. *(Argent) liquide* = argent libre et immédiatement disponible.

4. *La Veuve* = la guillotine.

5. *La douloureuse* = la facture, ou l'addition (dans un restaurant).

6. a. La région Auvergne comprend les départements suivants : l'Allier, le Cantal, la Haute-Loire et le Puy-de-Dôme.

b. Le chef-lieu du Lot est la ville de Cahors.

Aller ailleurs (p. 284)

1. Situation cornélienne = conflit entre le sentiment et le devoir.

2. A (Chimène) et B (Rodrigue) s'aiment mutuellement. Le père de A insulte le père de B. Le père de B demande à B de le venger.

Le dilemme cornélien : pour honorer son devoir filial, B est obligé de tuer le père de A, mais ce faisant, il perdra probablement A pour toujours.

La résolution est pourtant heureuse (c'est une tragi-comédie) : A pardonne à B et l'auteur laisse entendre que le mariage de A et de B sera possible lorsqu'un intervalle de temps décent se sera écoulé.

3. « Va je ne te hais point » est une litote : la phrase signifie « Je t'aime ». La litote est particulièrement forte ici, car elle permet à Chimène d'exprimer son amour pour Rodrigue d'une façon voilée, la seule qui lui soit alors décentement accessible, si près de la mort de son père.