

Annexes

Annexe 1 : Séquence d'enseignement	76
Annexe 2 : Fiche notion ironie	77
Annexe 3 : Exercice d'application	78
Annexe 4 : Support Atelier écriture	79
Annexe 5 : Sujet d'évaluation	80
Annexe 6 : Résultats attendus	83
Annexe 7 : Résultats Etape 1 : Productions de l'atelier d'écriture	87
Annexe 8 : Résultats Etape 2 : Deux copies d'élèves	93
Annexe 9 : Retranscription des entretiens	101

SÉQUENCE N° 7 : « Le conte philosophique »

CORPUS ET TEXTES ÉTUDIÉS	ŒUVRES INTÉGRALES ET LECTURES CURSIVES	MÉTHODES ET SAVOIRS	ACTIVITÉS	HISTOIRE DES ARTS
Œuvre intégrale : <i>Jeannot et Colin</i>, 1764, Voltaire Problématique : <i>En quoi le conte philosophique constitue-t-il un moyen efficace pour défendre des idées et des valeurs ?</i>		- Le siècle des Lumières - Les philosophes - Voltaire - Le conte moral - Le conte philosophique - Les procédés de l’ironie - Narration et argumentation - Thème de l’éducation - Thème de la vanité (lien avec moralistes) - L’apologue - Le pamphlet - Convaincre, persuader - La place du lecteur	- Lire : lecture analytique et cursive - Ecrire : rédiger un paragraphe argumentatif - Ecrire : atelier d’écriture notion ironie - Travail collaboratif : négociation et hypothèse sur des axes de lecture, écriture collaborative, faire une synthèse - Méthodologie de la question de corpus	Média : - Histoire de l’éducation - La notion de vanité
Extraits étudiés : Lecture analytique : - Etude de l’incipit > I18 - Le débat sur l’éducation I40-I86 - Le dénouement I183-fin Evaluation formative : Corpus La Bruyère, Encyclopédie, Voltaire	Lectures cursives : - <i>Le baron perché</i>, I Calvino 1959 Lectures complémentaires : - <i>Les Fées</i>, Charles Perrault, - <i>Trop long – conte très court</i> Abbé Voisenon - <i>Le monde comme il va</i>, Voltaire - Article <i>Le Philosophe</i> de l’Encyclopédie.			
OBJECTIFS DU PROGRAMME DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE TRAVAILLÉS DANS CETTE SÉQUENCE :				
- « Faire découvrir que les œuvres littéraires permettent l’expression d’idées et participent à la vie » - « Inscription de la littérature dans les débats du XVIIIe siècle » - « Etudier les composantes de l’argumentation indirecte »				

FICHE N° 17 L'IRONIE

L'ironie consiste à suggérer le contraire de ce que l'on dit ou pense pour dévaloriser le point de vue adverse. Elle **repose sur un double discours** : un discours apparent (ce qui est dit ou écrit) et un discours caché (ce que le destinataire doit comprendre). Elle **vise à dénoncer** une situation ou un discours absurde, ridicule ou révoltant. C'est une **arme rhétorique** qui a beaucoup été utilisée par les philosophes des Lumières au XVIII^{ème} siècle.

> COMMENT REPERER L'IRONIE DANS UN TEXTE ?

1. Les modalisateurs : « *évidemment* », « *certes* », « *il va s'en dire que* », « *comme chacun sait* », « *bien sûr* »,...

Ils mettent en évidence une distance entre le locuteur (celui qui parle) et l'énoncé qu'il rapporte. Ils ont l'air de donner du crédit au propos mais en fait ils soulignent son ridicule.

2. La typographie et la ponctuation :

- **Les points d'exclamations** peuvent montrer le caractère révoltant d'un propos et signifier que le locuteur s'en détache.
- **Les points d'interrogations** peuvent cacher la présence de questions rhétoriques (fausses questions dont la réponse est évidente).
- **Les points de suspensions** proposent parfois au lecteur de saisir une allusion.
- **Les guillemets ou les italiques** qui suggèrent que le locuteur prononce les mots d'un autre (une citation) et ne les reprend pas à son compte.

3. L'usage de certaines figures de style :

- **L'antiphrase** : le locuteur exprime exactement le contraire de ce qu'il veut dire.
- **La litote ou l'euphémisme** qui atténuent son véritable avis sur quelque chose.
- **L'hyperbole** dont l'exagération souligne le caractère inacceptable du propos.
- **Le paradoxe** qui montre que quelque chose pose problème.
- **L'oxymore et l'antithèse** qui mettent en lumière une tension entre deux éléments normalement opposés.
- Et bien d'autres selon le contexte où elles sont employées !

4. Un discours qui paraît paradoxal ou sans cohérence :

Toute prise de position extrême ou illogique doit paraître suspecte et mettre le lecteur sur la piste de l'ironie. Parfois ce sont les paroles des adversaires qui sont rapportées plus ou moins directement pour mieux les discréditer.

5. Les gestes, les mimiques et les intonations qui relèvent de la caricature au théâtre

> LE ROLE PRIMORDIAL DU DESTINATAIRE (lecteur, spectateur, auditeur)

Comprendre l'implicite : l'ironie repose sur ce qui n'est pas dit mais seulement suggéré. Elle se construit donc sur un partage des connaissances et des valeurs (le beau, le laid, le juste, l'injuste, l'humain, l'inhumain, ...). Cela instaure une connivence entre l'auteur et le destinataire qui est censé reconstruire l'opinion réelle de l'auteur et la partager.

Etre un destinataire actif et ne rien prendre au pied de la lettre : l'ironie ne fonctionne que si le destinataire la comprend ! L'auteur prend le pari de l'intelligence du lecteur et de son aptitude à ne pas se laisser duper par un discours paradoxal.

« Elle considéra l'horizon comme pour découvrir encore plus loin ; puis, d'une voix lente : « Je voudrais aller en Italie... ; et en Grèce... ah ! oui, en Grèce... et en Corse ! ce doit être si sauvage et si beau ! »

Il préférerait la Suisse à cause des chalets et des lacs.

Elle disait : « Non, j'aimerais les pays tout neufs comme la Corse, ou les pays très vieux et pleins de souvenirs, comme la Grèce. Ce doit être si doux de retrouver les traces de ces peuples dont nous savons l'histoire depuis notre enfance, de voir les lieux où se sont accomplies les grandes choses. »

Le vicomte, moins exalté, déclara : « Moi, l'Angleterre m'attire beaucoup ; c'est une région fort instructive. »

Alors, ils parcoururent l'univers, discutant les agréments de chaque pays, depuis les pôles jusqu'à l'équateur, s'extasiant sur des paysages imaginaires et les mœurs invraisemblables de certains peuples comme les Chinois et les Lapons ; mais ils en arrivèrent à conclure que le plus beau pays du monde c'était la France, avec son climat tempéré, frais l'été et doux l'hiver, ses riches campagnes, ses vertes forêts, ses grands fleuves calmes et ce culte des beaux-arts qui n'avait existé nulle part ailleurs, dans les grands siècles d'Athènes.

Puis ils se turent. »

Maupassant, Une vie, 1883

QUESTIONS
1. Relevez les écarts entre les aspirations entre Jeanne et le Vicomte. Montrez le caractère artificiel de la conversation amoureuse. Repérez les idées reçues et les clichés
2. Relevez les adjectifs qui décrivent les personnages de manière négative
3. En vous appuyant sur les réponses aux questions précédentes, montrez que ce texte est une réécriture ironique des lieux communs du romantisme

ATELIER D'ECRITURE - Ecrire un faux éloge

1. Lecture du texte support : Extrait du Chapitre III de *Candide* de Voltaire, 1759

Ce conte philosophique de Voltaire raconte les aventures de Candide, qui, chassé du Château du Baron de Thunder-ten-tronckh va découvrir le monde et ses malheurs en voyageant de Westphalie en Hollande, puis à Lisbonne, aux Amériques, au merveilleux pays d'Eldorado, au Surinam, à Venise et enfin à Constantinople. Dans le chapitre III, Candide assiste à une bataille pendant une guerre qui oppose les Bulgares et les Abares. Ce court extrait présente un faux éloge de la guerre par lequel l'auteur souhaite en réalité en dénoncer l'atrocité.*

« Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées. Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons, formaient une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer. Les canons renversèrent d'abord à peu près six mille hommes de chaque côté ; ensuite la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface. La baïonnette fut aussi la raison suffisante de la mort de quelques milliers d'hommes. Le tout pouvait bien se monter à une trentaine de mille âmes. Candide, qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque. »

2. Production d'un écrit ironique

a) Choisissez un sujet de société dont vous souhaitez faire la critique. Voici quelques idées : *les réseaux sociaux, le sport à la télévision, la mode, les jeux vidéos, la télé-réalité, les téléphones portables, les pubs, l'intelligence artificielle, la déforestation, les pesticides, le port des armes, la peine de mort, le travail des enfants, l'esclavage, les inégalités sociales, le gaspillage alimentaire, etc.*

b) En vous inspirant de cet extrait, vous écrivez un faux éloge qui commence sur le même principe « Rien n'est si beau... » (ou un autre adjectif élogieux : « merveilleux / intéressant / bénéfique / intelligent / ... »)

Vous devez veiller à ce que votre texte présente les critères suivants :

- il doit critiquer, condamner un aspect du sujet que vous traitez
- il doit présenter un double discours (sens apparent, sens à décrypter)
- il doit comprendre plusieurs procédés de l'ironie (vous pouvez vous aider de la fiche)

3. Lecture des productions et analyse collective

* **un éloge** : discours pour célébrer quelqu'un ou quelque chose (≠ **un blâme** : jugement défavorable porté sur quelqu'un ou quelque chose.)

DEVOIR SUR TABLE SECONDE GT1 – Français**Durée : 2 heures 30****OBJET D'ETUDE : Les genres de l'argumentation au XVIIe et au XVIIIe siècles****CORPUS DE TEXTE :****Texte A : La Bruyère, « Du souverain ou de la république » *Les Caractères*, 1688.****Texte B : Article « Paix » *L'Encyclopédie*, 1750 – 1772.****Texte C : Voltaire, Chapitre VII, *Micromégas*, 1752****Texte A *Les Caractères* de La Bruyère, « Du Souverain ou de la République », 1688.**

La guerre a pour elle l'antiquité ; elle a été dans tous les siècles : on l'a toujours vue remplir le monde de veuves et d'orphelins, épuiser les familles d'héritiers, et faire périr les frères à une même bataille. Jeune Soyecour¹ ! je regrette ta vertu, ta pudeur, ton esprit déjà mûr, pénétrant, élevé, sociable, je plains cette mort prématurée qui te joint à ton intrépide frère, et t'enlève à une cour où tu n'as fait que te montrer : malheur déplorable, mais ordinaire ! De tout temps les hommes, pour quelque morceau de terre de plus ou de moins, sont convenus entre eux de se dépouiller, se brûler, se tuer, s'égorger les uns les autres ; et pour le faire plus ingénieusement et avec plus de sûreté, ils ont inventé de belles règles qu'on appelle l'art militaire ; ils ont attaché à la pratique de ces règles la gloire ou la plus solide réputation ; et ils ont depuis renchéri de siècle en siècle sur la manière de se détruire réciproquement. De l'injustice des premiers hommes, comme de son unique source, est venue la guerre, ainsi que la nécessité où ils se sont trouvés de se donner des maîtres qui fixassent leurs droits et leurs prétentions. Si, content du sien, on eût pu s'abstenir du bien de ses voisins, on avait pour toujours la paix et la liberté.

¹ Jeune homme tué à la guerre et dont La Bruyère avait peut-être été le précepteur.

TEXTE B Article de *L'Encyclopédie*, intitulé « Paix ». *L'Encyclopédie* (1750 – 1772

« La guerre est un fruit de la dépravation des hommes : c'est une maladie convulsive et violente du corps politique, il n'est en santé, c'est-à-dire dans son état naturel que lorsqu'il jouit de la paix ; c'est elle qui donne de la vigueur aux empires ; elle maintient l'ordre parmi les citoyens ; elle laisse aux lois la force qui leur est nécessaire ; elle favorise la population, l'agriculture et le commerce : en un mot elle procure aux peuples le bonheur qui est le but de toute société. La guerre au contraire dépeuple les états ; elle y fait le désordre ; les lois sont forcées de se taire à la vue de la licence qu'elle introduit ; elle rend incertaines la liberté et la propriété des citoyens ; elle trouble et fait négliger le commerce ; les terres deviennent incultes et abandonnées. Jamais les triomphes les plus éclatants ne peuvent dédommager une nation de la perte d'une multitude de ses membres que la guerre sacrifie ; ses victoires même lui font des plaies profondes que la paix seule peut guérir. »

TEXTE C *Micromégas*, Chapitre VII, Voltaire, 1752.

Micromégas est un conte philosophique qui relate le voyage sur la Terre d'un jeune scientifique venu de l'étoile Sirius nommé Micromégas, qui est un géant – il mesure plus de 39 kilomètres ! Micromégas a été chassé de Sirius car ses théories scientifiques n'ont pas été acceptées ; il est en exil dans le cosmos où il a rencontré le secrétaire de l'Académie de Saturne qui l'accompagne dans son périple. Il s'interroge sur la

manière dont vivent les peuples sur les autres planètes, et notamment les humains sur Terre. Dans cet extrait, il s'entretient avec des philosophes ; l'un d'entre eux prend la parole.

« [...] Savez-vous bien, par exemple, qu'à l'heure que je vous parle, il y a cent mille fous de notre espèce, couverts de chapeaux, qui tuent cent mille autres animaux couverts d'un turban, ou qui sont massacrés par eux, et que, presque par toute la terre, c'est ainsi qu'on en use de temps immémorial ? » Le Sirien¹ frémit, et demanda quel pouvait être le sujet de ces horribles querelles entre de si chétifs animaux. « Il s'agit, dit le philosophe, de quelque tas de boue grand comme votre talon. Ce n'est pas qu'aucun de ces millions d'hommes qui se font égorger prétende un fétu² sur ce tas de boue. Il ne s'agit que de savoir s'il appartiendra à un certain homme qu'on nomme Sultan, ou à un autre qu'on nomme, je ne sais pourquoi, César. Ni l'un ni l'autre n'a jamais vu ni ne verra jamais le petit coin de terre dont il s'agit ; et presque aucun de ces animaux, qui s'égorgent mutuellement, n'a jamais vu l'animal pour lequel ils s'égorrent.

- Ah ! malheureux ! s'écria le Sirien avec indignation, peut-on concevoir cet excès de rage forcenée ! Il me prend envie de faire trois pas, et d'écraser de trois coups de pied toute cette fourmilière d'assassins ridicules. - Ne vous en donnez pas la peine, lui répondit-on ; ils travaillent assez à leur ruine. Sachez qu'au bout de dix ans, il ne reste jamais la centième partie de ces misérables ; sachez que, quand même ils n'auraient pas tiré l'épée, la faim, la fatigue ou l'intempérance³, les emportent presque tous. D'ailleurs, ce n'est pas eux qu'il faut punir, ce sont ces barbares sédentaires qui du fond de leur cabinet ordonnent, dans le temps de leur digestion, le massacre d'un million d'hommes, et qui ensuite en font remercier Dieu solennellement. »

Le voyageur se sentait ému de pitié pour la petite race humaine, dans laquelle il découvrait de si étonnants contrastes. « Puisque vous êtes du petit nombre de sages, dit-il à ces messieurs, et qu'apparemment vous ne tuez personne pour de l'argent, dites-moi, je vous en prie, à quoi vous vous occupez. — Nous disséquons des mouches, dit le philosophe, nous mesurons des lignes, nous assemblons des nombres ; nous sommes d'accord sur deux ou trois points que nous entendons, et nous disputons sur deux ou trois mille que nous n'entendons pas. » Il prit aussitôt fantaisie au Sirien et au Saturnien d'interroger ces atomes pensants, pour savoir les choses dont ils convenaient.

1. Sirien : habitant de la planète Sirius. Dans cet extrait « le Sirien » désigne le géant Micromégas

2. Un fétu : un brin de paille.

3. L'intempérance : excès dans sa manière de vivre, d'agir ou de penser

QUESTIONS

Réponses rédigées, qualité de l'expression et orthographe correcte [2 points]

I - QUESTION DE CORPUS

[6 points]1/

Présentez les différents textes du corpus en un paragraphe rédigé qui reprend les informations suivantes sur les textes : le genre littéraire, les mouvements littéraires auxquels ils appartiennent, des informations sur les auteurs et sur les œuvres que vous connaissez. [2 points]

2 / Comment chacun de ces textes dénonce-t-il la guerre ? Vous répondrez à cette question en un paragraphe rédigé qui met en avant les particularités de chaque texte. Vous porterez une attention particulière aux procédés littéraires utilisés que vous nommerez et devrez interpréter. [4 points]

2. ANALYSE DU TEXTE C Micromégas, Chapitre VII, Voltaire, 1752.

A. QUESTIONS

[6 points]

1) Relevez dans l'extrait un passage de récit, de discours direct et de discours indirect.

Selon vous, quel intérêt présente la forme du dialogue dans ce texte ?

2) Comment le philosophe désigne-t-il les hommes qui se font la guerre ? De quelle figure de style s'agit-il ?

Quelle vision de l'homme est ici traduite ?

- 3) Relevez le champ lexical du massacre. Quel est le résultat de cette guerre ? Commentez.
- 4) Relevez dans le texte les expressions hyperboliques (hyperboles) et expliquez en quoi elles participent de la dénonciation de la guerre.
- 5) Pour quelle raison précise les hommes se battent-ils ? Relever dans le texte l'expression correspondante. Que désigne-t-elle précisément ? Comment s'appelle ce procédé ? Commentez l'effet produit en lien avec vos réponses des questions 3) et 4).
- 6) A qui profite réellement ces guerres ? Commentez le passage ci-dessous : en quoi dénonce-t-il les hommes qui gouvernent ? Quel procédé de dénonciation reconnaissez-vous ici et grâce à quels indices ?
« ce sont ces barbares sédentaires qui du fond de leur cabinet ordonnent, dans le temps de leur digestion, le massacre d'un million d'hommes, et qui ensuite en font remercier Dieu solennellement »

B. PARAGRAPHE ARGUMENTATIF [6 points]

En reprenant l'ensemble de vos réponses vous rédigerez un paragraphe argumentatif qui explique comment ce texte est particulièrement efficace pour dénoncer la guerre.

Etape 1 : Atelier d'écriture

1. Lecture du texte support : Extrait du Chapitre III de Candide de Voltaire, 1759 2. Production d'un écrit ironique a) Choisissez un sujet de société dont vous souhaitez faire la critique. Voici quelques idées : les réseaux sociaux, le sport à la télévision, la mode, les jeux vidéos, la télé-réalité, les téléphones portables, les pubs, l'intelligence artificielle, la déforestation, les pesticides, le port des armes, la peine de mort, le travail des enfants, l'esclavage, les inégalités sociales, le gaspillage alimentaire, etc. b) En vous inspirant de cet extrait, vous écrivez un faux éloge qui commence sur le principe « <i>Rien n'est si beau...</i> » (ou un autre adjectif élogieux : « merveilleux / intéressant / bénéfique / intelligent / ... ») Vous devez veiller à ce que votre texte présente les critères suivants : 1 -il doit critiquer, condamner un aspect du sujet que vous traitez 2- il doit présenter un double discours (sens apparent, sens à décrypter) 3 -il doit comprendre plusieurs procédés de l'ironie (vous pouvez vous aidez de la fiche)		
Ind. 1 - éléments liés à la superposition de discours dont un seul est pris en charge par le locuteur	Ind. 2 - éléments liés à l'attitude du locuteur face à l'univers discursif qu'il met en scène : le degré de distanciation vis à vis de l'énoncé	Ind. 3 - construction du sens : dimension critique
<i>2- il doit présenter un double discours (sens apparent, sens à décrypter)</i>		<i>1 - il doit critiquer, condamner un aspect du sujet que vous traitez</i>
<i>3 - il doit comprendre plusieurs procédés de l'ironie (vous pouvez vous aidez de la fiche)</i>		

Etape 2 : Evaluation

Texte A de La Bruyère

La guerre a pour elle l'antiquité ; elle a été dans tous les siècles : on l'a toujours vue remplir le monde de veuves et d'orphelins, épuiser les familles d'héritiers, et faire périr les frères à une même bataille. Jeune Soyecour ! je regrette ta vertu, ta pudeur, ton esprit déjà mûr, pénétrant, élevé, sociable, je plains cette mort prématurée qui te joint à ton intrépide frère, et t'enlève à une cour où tu n'as fait que te montrer : malheur déplorable, mais ordinaire ! De tout temps les hommes, pour quelque morceau de terre de plus ou de moins, sont convenus entre eux de se dépouiller, se brûler, se tuer, s'égorger les uns les autres ; et pour le faire plus ingénieusement et avec plus de sûreté, ils ont inventé de belles règles qu'on appelle l'art militaire ; ils ont attaché à la pratique de ces règles la gloire ou la plus solide réputation ; et ils ont depuis renchéri de siècle en siècle sur la manière de se détruire réciproquement. De l'injustice des premiers hommes, comme de son unique source, est venue la guerre, ainsi que la nécessité où ils se sont trouvés de se donner des maîtres qui fixassent leurs droits et leurs prétentions. Si, content du sien, on eût pu s'abstenir du bien de ses voisins, on avait pour toujours la paix et la liberté.

Comment chacun de ces textes dénonce-t-il la guerre ? Vous répondrez à cette question en un paragraphe rédigé qui met en avant les particularités de chaque texte. Vous porterez une attention particulière aux procédés littéraires utilisés que vous nommerez et devrez interpréter.

- perception de la superposition de discours	- perception de la distanciation du locuteur vis à vis de son énoncé	- construction du sens : dimension critique
discours paradoxal : "De tout temps les hommes, pour quelque morceau de terre de plus ou de moins, sont convenus entre eux de se dépouiller" : (= investissement constant des hommes pour leur autodestruction) oxymore : "belles règles", "art militaire"	modalisateur : "plus ingénieusement et avec plus de sûreté" hyperbole : tous les siècles" "de tout temps" "de siècle en siècle" litote : "quelque morceau de terre" exclamation : "mais ordinaire!"	Démonstration de l'absurdité de la guerre : - les causes de la guerre sont non justifiées - elle cause des pertes humaines et le malheur - or, une constance et soin des hommes à la faire et la valoriser pour un bénéfice dont il ne profitent pas

Texte c Voltaire

"« [...] Savez-vous bien, par exemple, qu'à l'heure que je vous parle, il y a cent mille fous de notre espèce, couverts de chapeaux, qui tuent cent mille autres animaux couverts d'un turban, ou qui sont massacrés par eux, et que, presque par toute la terre, c'est ainsi qu'on en use de temps immémorial ? » Le Sirien¹ frémit, et demanda quel pouvait être le sujet de ces horribles querelles entre de si chétifs animaux. « Il s'agit, dit le philosophe, de quelque tas de boue grand comme votre talon. Ce n'est pas qu'aucun de ces millions d'hommes qui se font égorger prétende un fétu² sur ce tas de boue. Il ne s'agit que de savoir s'il appartiendra à un certain homme qu'on nomme Sultan, ou à un autre qu'on nomme, je ne sais pourquoi, César. Ni l'un ni l'autre n'a jamais vu ni ne verra jamais le petit coin de terre dont il s'agit ; et presque aucun de ces animaux, qui s'égorgent mutuellement, n'a jamais vu l'animal pour lequel ils s'égorgent.

- Ah ! malheureux ! s'écria le Sirien avec indignation, peut-on concevoir cet excès de rage forcenée ! Il me prend envie de faire trois pas, et d'écraser de trois coups de pied toute cette fourmilière d'assassins ridicules. - Ne vous en donnez pas la peine, lui répondit-on ; ils travaillent assez à leur ruine. Sachez qu'au bout de dix ans, il ne reste jamais la centième partie de ces misérables ; sachez que, quand même ils n'auraient pas tiré l'épée, la faim, la fatigue ou l'intempérance³, les emportent presque tous. D'ailleurs, ce n'est pas eux qu'il faut punir, ce sont ces barbares sédentaires qui du fond de leur cabinet ordonnent, dans le temps de leur digestion, le massacre d'un million d'hommes, et qui ensuite en font remercier Dieu solennellement. »

Le voyageur se sentait ému de pitié pour la petite race humaine, dans laquelle il découvrait de si étonnants contrastes. « Puisque vous êtes du petit nombre de sages, dit-il à ces messieurs, et qu'apparemment vous ne tuez personne pour de l'argent, dites-moi, je vous en prie, à quoi vous vous occupez. – Nous disséquons des mouches, dit le philosophe, nous mesurons des lignes, nous assemblons des nombres ; nous sommes d'accord sur deux ou trois points que nous entendons, et nous disputons sur deux ou trois mille que nous n'entendons pas. » Il prit aussitôt fantaisie au Sirien et au Saturnien d'interroger ces atomes pensants, pour savoir les choses dont ils convenaient."

QUESTIONS	- perception de la superposition de discours	- perception de la distanciation du locuteur vis à vis de son énoncé	- construction du sens : dimension critique
2) Comment le philosophe désigne-t-il les hommes qui se font la guerre ? De quelle figure de style s'agit-il ? Quelle vision de l'homme est ici traduite ?	Métaphore : les hommes sont comparés à des animaux, c'est-à-dire à des êtres dénués de raison.		une vision dévalorisée et rabaissée de la nature humaine.
3) Relevez le champ lexical du massacre. Quel est le résultat de cette guerre ? Commentez.		Champ lexical du massacre : cette guerre est un véritable massacre : « tuent », « massacrés », « égorger » et « s'égorgent » répété deux fois	la guerre est un véritable massacre : insiste sur la violence dont sont capables les hommes.
4) Relevez dans le texte les expressions hyperboliques (hyperboles) et expliquez en quoi elles participent de la dénonciation de la guerre.		Les hyperboles : « cent mille fous », « cent mille animaux » « millions d'hommes », « temps immémorial » « rage	Généralisation de cette réalité qu'est la guerre jusqu'à en faire une caractéristique du genre humain : tous les hommes y participent

		forcenée »	sans se poser de question et depuis toujours.
5) Pour quelle raison précise les hommes se battent-ils ? Relever dans le texte l'expression correspondante. Que désigne-t-elle précisément ? Comment s'appelle ce procédé ? Commentez l'effet produit en lien avec vos réponses des questions 3) et 4).		Litote : ils se battent pour « quelque tas de boue grand comme votre talon » il s'agit là d'une périphrase ironique.	La guerre produit ces massacres pour la conquête d'un bout de terre.
6) A qui profite réellement ces guerres ? Commentez le passage ci-dessous : en quoi dénonce-t-il les hommes qui gouvernent ? Quel procédé de dénonciation reconnaissez-vous ici et grâce à quels indices ? « <i>ce sont ces barbares sédentaires qui du fond de leur cabinet ordonnent, dans le temps de leur digestion, le massacre d'un million d'hommes, et qui ensuite en font remercier Dieu solennellement</i> »		Oxymore : « barbares sédentaires », Antithèses : "massacre d'un million d'homme" opposé à "du fond de leur cabinet" "dans le temps de leur digestion" Paradoxe : coût / bénéfice de la guerre inversement proportionnel. Aucun risque pour les puissants qui bénéficient de tout, risque pour les hommes qui ne bénéficient de rien.	Les hommes font la guerre pour un bénéfice qui n'est pas le leur. Ces guerres profitent réellement aux puissants.

	Thème	Faux éloge	Indices révélateurs ironie	Indicateur 1	Indicateur 2	Indicateur 3
Elève 1	La télé-réalité	Rien n'est si intéressant que de regarder des personnes qui s'insultent toute la journée dans une villa aux Etats-Unis. C'est très instructif pour tous les visionneurs de ces émissions. Cela apporte un programme important à tous les programmes si utiles à la télévision.	antiphrase adverbe intensité + indéfini totalité = exagération	OUI	OUI	OUI
Elève 2	Le port d'arme	Rien n'est si beau que le port d'armes. C'est merveilleux lorsqu'une personne ayant plusieurs personnalités rentre dans nos vies et les détruit ! C'est tellement beau de voir des gens autour de vous s'allonger. Quand c'est votre tour de s'allonger, vous êtes tellement content, souriant, émerveillé que vous fermez les yeux à jamais. En hiver un liquide rouge et chaud sort de vous et vous réchauffe c'est tellement agréable. Quand vous êtes parents et que vous voyez vos enfants dans cette situation vous faites la fête ! Vous célébrez leur départ même si vous êtes contents d'aller les voir tous les jours avec vos larmes de bonheur qui coulent ! Leur vie n'a pas du tout été brisée elle est bien mieux qu'avant.	antiphrase adverbe intensité xx + indéfini totalité + ponctuation = exagération énonciation 2ème personne = interpelle locuteur	OUI	OUI	OUI
Elève 3	Les pubs	Rien n'est si merveilleux, utile, plaisant que les pubs. Elles nous détendent, nous informent de choses importantes comme par exemple "Perdez quinze kilos en une semaine" , " satisfait ou remboursé" c'est vrai ça nous intéresse tous. Et puis quand elles nous coupent pendant le film au meilleur moment, on n'est de bonne humeur après, pas vrai. Et puis elles sont si longues, alors on va chercher quelque chose à manger en se disant qu'on a le temps, et quand on revient le film a déjà repris. Bref c'est génial. La suite de ce texte juste après la pub.	antiphrase adverbe intensité xx + indéfini totalité + ponctuation + énumération = exagération énonciation 1ère personne = interpelle locuteur modalisation(pas vrais)	OUI	OUI	OUI

Elève 4	Le travail des enfants	Rien n'est si bénéfique, si économique, si rentable que d'envoyer des enfants dans les mines à l'âge de 8 ans. Comme chacun sait, les enfants sont de petite taille et c'est donc plus facile de les envoyer dans les galeries où un adulte ne passe pas. De plus ils sont légers, c'est plus simple de les remonter à la surface avec une corde. Il s'en va dire (il va sans dire) que leur salaire est moins élevé qu'un adulte puisqu'un enfant ne travaille pas pour faire vivre sa famille comme un adulte. Bien sûr ils ont plus de chance que les enfants en France, ils ne sont pas obligés d'aller à l'école c'est fantastique.	antiphrase adverbe intensité xx + énumération = exagération énonciation 1ère personne = interpelle locuteur modalisation (comme chacun sait, il va sans dire)	OUI	OUI	OUI
Elève 5	L'esclave	Rien n'est si merveilleux que de voir toutes ces personnes avec le sourire du matin au soir. Chaque jours demandant de faire des corvées et c'est tellement bien de pouvoir manger à ne plus en finir. Il n'y a rien de plus merveilleux, ambiant et joyeux d'entendre des personnes crier quand ils demandent des corvées car ils ne sont pas encore fatigués. L'esclave fut preuve de beaucoup de courage en tuant et en faisant souffrir des milliers de personnes, si bien des enfants, comme des adultes aux personnes âgées.	antiphrase adverbe intensité xx + indéfini totalité énumération = exagération énonciation 1ère personne = interpelle locuteur modalisation (comme chacun sait, il va sans dire)	OUI	OUI	OUI
Elève 6	Les réseaux sociaux	Rien n'est si intéressant que de dévoiler sa passionnante vie au monde entier. D'avoir des centaines de j'aime sur une simple photo parfaitement réaliste. Rien n'est si beau de se faire insulter, juger, rejeter, dévaloriser, abaisser. Les gens ont besoin de tout savoir, ça leur est vital. Ils ont raisons après tout, pourquoi pas aller se pendre ou sauter d'un pont ? On n'est rien comparé à eux qui sont si grands, si au-dessus de tout le monde.	antiphrase hyperbole question rhétorique adverbe intensité xx + indéfini totalité énumération = exagération énonciation 1ère personne = interpelle locuteur modalisation	OUI	OUI	OUI

Elève 7	La télé-réalité	Rien n'est si intéressant que la télé-réalité. D'ailleurs je trouve que le fait de mettre en avant des personnes venant du Nord de la France met énormément en valeur les habitants de cette région. Ils paraissent plus intelligents, cultivés mais également moins stupides ou sanguins. C'est génial de voir tous ces jeunes, assis dans leurs canapés pendant des heures d'affilées en train de regarder des stars de la télé-réalité : ces stars se disputent en faisant des "problèmes" comme ils disent si bien, ils se détendent au soleil à l'autre bout du monde en gagnant beaucoup d'argent.	antiphrase hyperbole question rhétorique adverbe intensité xx + indéfini totalité énumération = exagération énonciation 1ère personne = interpelle locuteur modalisation	OUI	OUI	OUI
Elève 8	Intelligence artificielle	Rien n'est si beau que le fait de pouvoir créer grâce au travail de scientifique ingénieur, une intelligence artificielle que l'on peut donner à un robot pour qu'il puisse faire le travail d'un grand nombre de personnes qui peuvent donc tranquillement rentrer chez eux.	modalisation hyperbole	NON	NON	NON
Elève 9	Les pubs	Rien n'est si beau que les pubs qui passent à la télé toutes les cinq minutes et qui coupent les émissions pour nous présenter des produits "miracles". Les émissions sont plus courtes que les pubs, je trouve ça formidable. Je découvre de nouveaux produits et grâce aux pubs je sais quoi acheter quand je vais au supermarché. Les meilleurs pubs sont celles en plein milieu des films qui coupent l'action pour nous présenter des croquettes pour chien haut de gamme avec un meilleur goût alors que nous en avons jamais goûté. Les pubs sont là pour nous faire penser à autre chose, ils nous montrent des supers produits qui nous facilitent la vie alors que le produit une fois acheté doit être remplacé peu de temps après alors que la pub nous montre l'inverse. Je pourrais regarder ces pubs toute la journée, même si c'est déjà le cas, dès que je change de chaîne, une nouvelle pub apparaît. Je trouve les pubs très intéressantes et très amusantes.	antiphrase hyperbole question rhétorique adverbe intensité xx + indéfini totalité énumération = exagération énonciation 1ère personne = interpelle locuteur modalisation	OUI	OUI	OUI

Elève 10	la peine de mort	Rien n'est si merveilleux que de voir qu'une personne ayant tué son agresseur peut-être tué même si il s'agissait de légitime défense. Rien n'est plus bénéfique que de tuer pour supprimer les mauvaises personnes et parfois les bonnes. C'est fantastique de voir des gens innocents se faire juger et tuer à cause des erreurs de la justice.	logique antiphrase adverbe intensité xx parallélismes	OUI	OUI	OUI
Elève 11	La deforestation	Rien n'est si intelligent que de couper des milliers d'arbres pour y construire des usines ou des habitations à la place. C'est si exaltant de regarder ces arbres tombés comme des gouttes de pluies et être gentiment coupé par de beaux jeunes hommes. Voir ces animaux qui font la fête tellement ils sont heureux. Si génial d'entendre le bruit si doux et si discrets que produisent les machines. Grace à cela, la terre sera en pleine forme et ira mille fois mieux. C'est donc si merveilleux d'avoir inventé la deforestation.	antiphrase adverbe intensité démonstratifs hyperbole énumération = exagération énonciation 1ère personne = interpelle locuteur	OUI	OUI	OUI
Elève 12	Le bac	Rien n'est plus intelligent que de faciliter le bac chaque année en France. Cela permet à plus de jeune de trouver le travail qu'ils veulent et de moins en moins de personne se retrouver ignorés de tous dans la rue. Cela incite à travailler plus et les études après le bac passent en toute facilité. Pour tout le monde.		NON	NON	OUI
Elève 13	Télé-réalité	Rien n'est si intéressant à regarder que les télé-réaltés. Les filles refaites de la tête aux pieds, les jeunes hommes si intelligents, cela nous instruit tellement, parfait pour nos études. Ce qui est dommage c'est que les jeunes de nos jours détestent ce genre de reportages instructifs.	antiphrase adverbe intensité hyperbole énumération = exagération énonciation 1ère personne = interpelle locuteur modalisation	OUI	OUI	OUI
Elève 14	Le travail des enfants	Rien n'est si beau que de voir un même ouvrier derrière une machine d'atelier. Chaque enfant à sa place dans une usine. Dès sa sortie du berceau, il faut, le plus rapidement possible lui inculquer les valeurs du travail. En l'envoyant pourquoi pas dans une manufacture de T-shirt ? En	antiphrase adverbe intensité hyperbole modalisation indéfini totalité	OUI	OUI	OUI

		maniant les différents solvants, il découvrira la notion de risque et toutes ces choses dont on ne donne pas la leçon aux simples écoliers.				
Elève 15	Les pubs	Rien n'est si merveilleux que d'être coupé en plein milieu d'un film, pour nous proposer des produits si utiles, si intéressant, si constructif, si indispensable, si influençable, des pubs si longues durant pratiquement une heure contre quarante cinq minutes d'épisodes, avec des centaines de slogan que l'on retient mieux que nos cours de français pour au final retenir que leur musique et ne plus ce souvenir du film que l'on regarde.	antiphrase adverbe intensité énumération hyperbole modalisation utilisation 1ère personne	OUI	OUI	OUI
Elève 16	La politique de Donald Trump	Rien n'est si bien pensé que la politique de notre cher président des Etats-Unis : Donald Trump. Honnêtement, il est bien mieux que Barack Obama, en plus quel charisme, quel physique, on dirait qu'il a 20 ans de moins qu'il ne le laisse penser. Et puis cette coupe de cheveux, je parie qu'il est sponsorisé par Schwarpskof. Mais parlons de sa politique ma foi tellement bien pensée : l'idée d'autoriser le port d'arme est juste géniale. C'est vraiment rassurant de savoir que son enfant actuellement en maternelle se baladera avec une AK-47. En plus, il mérite de passer dans le Guinness des Records ! Il a dans toutes ses conférences prononcer au moins 64 fois le mot "China". Cet homme mérite l'attention et le respect de tous. C'est décidé, mon personnage de dessin animé préféré sera Donald Duck, que j'appellerai Donald Trump.	antiphrase adverbe intensité question rhétorique ponctuation - exclamation hyperbole superlatifs emploi 1ère personne modalisation	OUI	OUI	OUI
Elève 17	Le lycée	Rien n'était si amusant que de se sentir enfermé derrière les barrières dans son lycée. Pour un lycée agro-environnemental c'est la meilleure image possible que d'être entouré de barrières, rien de mieux pour les animaux que de monter en haut des barrières, pour rejoindre un bois splendide, rempli de troncs couchés	antiphrase adverbe intensité superlatifs	OUI	OUI	OUI

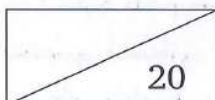
		sur le sol.				
Elève 18	Conditions de justice	Rien n'est si beau que la justice de nos jours. C'est satisfaisant de voir les vie en prison d'une pédophile sachant qui est nourrit, logée, payer tandis que quand un "rottweiler" mord un enfant il se fait exécuté. La justice de nos jours et vachement cool.	antiphrase adverbe intensité superlatifs	OUI	OUI	OUI
Elève 19	Les pubs	Rien n'est si bénéfique que les pubs, elle nous sont très utiles, nous ne perdons pas de temps avec elles, sept minutes et dix-neufs spots publicitaires de pur bonheur, de plus c'est sur que nous achetons des voitures tous les jours. Lorsque nous regardons la télévision, nous sommes pressés de voir les pubs car elles sont grandes sources de divertissement.	antiphrase adverbe intensité hyperbole superlatifs emploi 1ère personne	OUI	OUI	OUI
Elève 20	Le port d'arme	Rien n'est si merveilleux, si intelligent que ces petits gadgets que l'on peut transporter partout avec nous avec lesquels on peut gentiment chatouiller les personnes qui nous embêtent C'est personne pleines d'amour pour les autres. Mais ça nous facilite tellement la vie ce petit engin. Une manière douce de se faire entendre, obéir. Rien est si beau que cette couleur rouge vif qui sort des corps quand on appuie sur ce bouton. Quelle belle société.	antiphrase adverbe intensité litote xx hyperbole superlatifs emploi 1ère personne	OUI	OUI	OUI
Elève 21	Les pubs	Les pubs à la télévision, rien n'est plus intéressant, plus merveilleux que ceci ! Nous sommes vraiment tous épanouis devant une boîte de céréales sur un écran n'est-ce-pas ? Encore plus lorsqu'elle coupe notre série préférée toutes les cinq secondes. C'est vrai que lorsqu'une publicité envahie notre écran notre seule pensée et d'aller courir au magasin aller chercher cet article !	antiphrase adverbe intensité question rhétorique ponctuation hyperbole superlatifs emploi 1ère personne	OUI	OUI	OUI

Copie 1 :

Classe :

Nom :

Prénom :



Avec

intercalaires

Épreuve commune de

Appréciations

- 1) Il s'agit de Textes décrivant la guerre. Le premier Texte est du mouvement du Classicisme le second et le troisième sont deux Textes des Lumières.
 Ils ont fait différents contes philosophiques afin de mettre en avant les mœurs de la société à leur époque. Voltaire a également participé à différents procès tel que l'Affaire Calas.
 ou
- 2) Dans le premier Texte l'auteur décrit la guerre en énumérant les causes de la guerre et il utilise certains points d'ironie pour s'en moquer et utilise donc des anti-phrases pour le faire plus ingénieusement et avec plus de sureté ; ils ont inventé [...] l'art militaire. » (L7 à 8)
 ou presque un oxymore
 Dans le second Texte l'auteur compare la guerre à une maladie et ou + à une
 va également comparer ce qui pour lui on devrait faire dans son état naturel que lorsqu'il jouit de la paix... à ce que l'on fait soit la guerre. dans les deux cas l'auteur va énumérer les résultats donner ; Positif pour la paix et négatif pour la guerre.

Dans le troisième, L'Auteur fait passer son point de vue pour la guerre à travers un extra-terrestre « un Sirien ». Celui-ci dit qu'il faudrait écraser l'humanité pour que cela cesse « Il me prend envie de faire trois pas et d'écraser de trois coups de pieds toute cette fourmilière d'assassin ridicules » dans cette phrase nous sommes également comparés à des fourmis pour montrer une sorte d'infériorité au Sirien. A la fin le philosophe raisonne le Sirien en lui faisant comprendre que c'est l'humanité complète qui fait exterminer mais que les chefs ; les dirigeants de ces armées.

II

0/1

△ guillemets obligatoires pour les citations

1h

2) Le Philosophe désigne les hommes qui se font la guerre comme (des "miserables" (L15)) et des "animaux" (L2) il s'agit de métaphores qui traduisent une vision sauvage de l'homme.
(on pense aux humains, pas aux "miserables")

TB

3) Dans ce Texte nous pouvons relever le champ lexical du massacre :

"tuent", "querelles", "égorgés", "écraser", "massacre",

Le résultat de cette guerre est un morceau de terre qui aura valu la mort de plus beaucoup d'hommes.

↳ Qui et surtout beaucoup de morts = c'est ce qui accentue ce champ lexical du massacre.

4) « tuent cent mille autres animaux... » ; « massacre d'un million d'hommes »

« Fourmilière d'assassin ridicules » ces trois hyperboles montrent une exagération.

sur le nombre de mort sauf pour la dernière qui elle donne un aspect ridicule au héros Fosse au "Sirien".

→ oui, bien que l'évocation de "fourmilière" insiste encore sur le nombre.

0,75/1

1/1

0,5/1

5) Les hommes se battent pour des terres supplémentaires « un tas de boue grand comme votre tubin » cela désigne un certain idiotisme de l'homme qui se bat pour de la "boue". Il y a donc un masacre exagéré par l'auteur juste pour un "tas de boue" qu'il désigne dans son texte qui veut dire que pour l'auteur les hommes se battent pour rien. → oui, "tas de boue" est une litote, cela accentue cette idée

1/1

oui
TB

6) Ces guerres profitent qu'au dirigeant de la bataille. Dans le passage ces dirigeants sont comparés à des "barbares sédentaires" qui dirigent le massacre (à travers) de leur cabinet ce qui signifie qu'ils ne participent même pas à la guerre et c'est eux qui ont quand même le butin. Le procédé d'énonciation utilisé est l'ironie car on voit que l'auteur se moque de ses dirigeants « Ordonnent, dans leur Temp de digestion, le massacre [...] qui ensuite en font remercier Dieu ~~est~~ solennellement ». → oui, on peut dire qu'il y a assimilation surprenante évocation celle, "digestion" — essaie de décrypter ce que tu as pressenti comme lien entre les deux! et les serveurs de la prière qui nous font ne pas prendre au sérieux les dirigeants (= sinistre)

B: Ce Texte est particulièrement efficace pour déclarer la guerre car la critique est donnée via un Point de vue extérieur à l'humanité mais aussi avec l'exagération et la moquerie mais aussi le Raisonnement du "Sirien".

Le Point de vue critique donné par un extraterrestre Le "Sirien" donne Plus envie de croire et d'écouter ce qui est dit. Ce personnage est donc Parfaitement bien utilisé par l'auteur pour peut-être toucher plus de monde.

Puis l'exagération de la guerre montre que ces batailles n'ont pas lieu d'être. L'auteur exagère sur le nombre de victimes pour donner de l'ampleur au massacre et il diminue le butin "un tas de boue" pour montrer que se massacre à lieu pour presque rien. Et que les dirigeants sont les vrais gagnants.

Ceci sont également désigné par l'auteur via l'ironie ; il démontre que se bat pour quelqu'un qui lui ne fait rien et nous commande pendant qu'il mange et qu'on meurt de faim et qu'au Finale c'est lui qui gagne le butin.

L'Auteur finit son Texte en disant que les véra^u barbare^a et faux^F se sont les dirigeants de se bataille et pendant ces guerres il y a des gens qui étudie l'environnement et font quelque chose de plus utile que de s'entre tuer.

L. ou les philosophes font des sciences

Dans ce Texte l'Auteur met en avant le fait que la guerre est stupide et inutile et que l'on peut faire des choses plus utiles comme étudier l'environnement.

Il y a donc une dénonciation mais également une solution via une morale implicite

(Le Texte montre une certaine efficacité pour dénoncer la guerre ~~en~~ ~~par~~)

L. pas utile

Classe :

Nom :

Prénom :



14 / 20

Avec
intercalaires

Épreuve commune de

Français

Appréciations

+ (2/2) ortho, syntaxe

15/2'

I) 1) le texte A datant du XVII^e siècle est un texte des "Caractères" écrit par La Bruyère un auteur du néoclassicisme (mouvement littéraire du XVII^e).
Le texte B datant du XVIII^e siècle est un article de l'Encyclopédie (1750-1774) écrit par Diderot et D'Alembert dans le but d'instruire la population.
Le texte C datant du XVIII^e siècle est un chapitre d'un traité philosophique écrit par Voltaire et intitulé "Micromégas".
Voltaire est un philosophe des Lumières et un écrivain français.

il faut
mettre les
guillemets
aux citations
qui

tu pourrais
analyser
ingénierement

2) Le premier texte dénonce la guerre. L'auteur est contre mais il se met à la place d'une personne qui est pour. Il dit que les hommes ont inventés les armes et l'art militaires très ingénieusement pour plus de succès, qu'ils ont amélioré les techniques de destruction.

3/4

oui

guillemets!
oui
c'est une
métaphore OK

oui, il faut
parler d'argu-
mentation indirecte
et dire précisément
comment elle
fonctionne

3.5/6

+ Réat?

0.5/1

métaphore
0.5/1

un homme pour être le maître de la terre.
Le seul élément qui nous montre que l'homme est
contre est quand il dépense la mort du jeune
Socrate que la guerre a fait perdre prématurément.

Le deuxième texte démontre la guerre clairement en
la définissant comme une "maladie convulsive et
violente que seule la paix peut guérir". C'est un
texte argumentatif opposant la paix à la guerre
et faisant admettre le même point de vue à
l'oreille : que la guerre n'est que destruction,
travaille et perte.

Le troisième texte démontre la guerre dans un
contexte philosophique en utilisant la fiction cela est plus
facile de faire parler des personnages exprimant
la guerre et ses problèmes. Voltaire expose
donc son point de vue au travers de ses
personnages et en racontant une histoire.

II. A. 1) discours direct: "Il s'agit, dit le
philosophe, de quelque tas de bœuf grand comme
notre ton." /

discours indirect: le Socrate fait et demande
quel pourrait être le sujet de ces horribles
propos. "Mais de si chétifs animaux?" / au
se dialogue porte selon moi un intérêt plus réel
et plus intéressant à lire et on a l'impression
que le personnage nous parle directement / oui
Mais pour débattre?

2) Le philosophe désigne les hommes qui se font la
guerre comme des bêtes et des animaux. C'est une
comparaison: l'homme est ici comme un animal qui se bat
pour survivre pour tous les moyens possibles.

Le non, plutôt comme un être sans raison, sans réflexion

3) Champ lexical du massacre : "tuent", "massacrent", "horribles", "quartels", "égorgés", "s'égorgent", "égo", "furent", "crucifix", "assassins", "miserables", "barbares", "massacres" / ou

1/1

guillemets
indiquent
quand on
cite le texte

On déduirait de cette phrase que il ne reste même pas une ombre d'une partie des hommes qui un des deux gouvernements a obtenu gain de cause c'est à dire un tas de bœuf par lequel il a envoyé des millions d'hommes combattre, et du temps perdu pour des choses bien plus importantes que cela.

4) Hyperboles : "cent mille fois", "cent mille autres animaux", "ce n'est pas qu'un million de ses millions d'hommes qui se font égorger", "un feu sur ce tas de bœuf", "il ne reste jamais la moindre partie de ces misérables". Elles démontrent la guerre en disant que beaucoup de personnes y sont envoyées et y meurent et que presque personne ne survit pour que il se battent.

1/1

5) Les hommes se battent pour un bout de terre minuscule : "quelques tas de bœufs, grand comme votre talon". Ce procédé est une comparaison (explication) elle accentue les choses en effet le bout de terre est petit mais fait la taille du talon du géant, et il y a quand même des millions de morts juste pour cela c'est ce que veut souligner l'auteur.

0,5/1

idées plutôt
de minimiser
→ hôte

6) Ces guerres profitent aux gouvernements des pays qui veulent des nouvelles terres. Ces gouvernements sont représentés comme des "barbares sédentaires" c'est à dire qu'ils ne participent pas à la bataille mais

0,5/11

se contentent d'envoyer des hommes à la mort.
On les dénonce ici comme des hommes prêts à
envoyer des troupes se battre pour plus que
rien en perdant bien de gagner ce petit bout
de terre qui agrandira leur domaine de
quelques mètres. Ils leur est égal d'envoyer
des hommes mourir le plus important est de
gagner peu importe le nombre de morts et
les conséquences.

B) "Micromégas" est un anti-philosophique de Voltaire
où celui-ci dénonce la guerre.
Comment ce texte est-il efficace pour dénoncer la guerre?

4/6

+ C'est

Premièrement, Voltaire expose son point de vue au travers
de ses personnages en les faisant condamner la guerre.
En effet, le Sien et les philosophes dénoncent les
horreurs de cette - si et s'y opposent en montrant
des causes et des conséquences. Par ailleurs, il
"en s'étonnant et déplorant".

ou

il faut que tu
mettes entre guillemets
"tu peux l'insérer
dans une phrase"

Deuxièmement, Voltaire utilise des hyperboles et un
champ lexical très marqué du massacre ainsi il
accentue la dénonciation et joue avec les sentiments
du lecteur pour le faire adhérer à son point de
vue. En effet, celui-ci décrit la guerre comme un
massacre de "millions d'hommes" qui se battent pour
un bout de terre comparé à la taille du "lata" d'un
gérant et qui tuent sans savoir le motif de cette guerre.

On peut conclure que le texte est efficace car Voltaire
utilise beaucoup d'outils et réussit à argumenter
sa thèse en passant par la réaction des personnages
qui se révoltent contre la guerre et se moquent
des gouvernements ainsi que des hommes qui ne
savent pas pour qui et pourquoi ils se battent.

Entretien avec la formatrice de Lettres Modernes de l'ENSFEA

Selon vous en tant que formatrice qu'est ce qu'apprendre à écrire en seconde GT ?

Je ne pense pas qu'on puisse parler d'apprendre à écrire, ils ont déjà énormément écrits et ils écrivent beaucoup, ils écrivent beaucoup plus que nous. Peut être pas les écrits qu'on attend. Il y a peut-être paradoxalement j'ai l'impression que c'est une génération où les jeunes écrivent plus qu'ils ne parlent ; nous étions une génération, vous et moi (enfin moi disons on est pas de la même) où on parlait plus qu'on écrivait à l'époque.

Qu'est ce qu'apprendre à écrire : je distingue différents types d'écrits, eux ils écrivent déjà beaucoup : sms, tchat, etc. réseaux sociaux ; ensuite l'apprentissage de l'écriture je ne sais pas ce que vous entendez derrière ça. Parce que si je reste sur le plan purement scolaire, ils écrivent énormément puisque en fait tout ce qui est appropriation des savoirs scolaires passe par l'écrit, la prise de note. Qu'est-ce qu'on entend par la prise de notes ? Parce qu'on n'entend pas tous la même chose. Et après, ce sur quoi vous voulez m'amener : qu'est-ce que c'est qu'apprendre à écrire des écrits dans l'enseignement des lettres et là autant d'apprentissage que d'écrits ?

Les ateliers d'écriture (AE) sont très très importants et devraient être présents à chaque séance de cours : quand je dis AE, ça veut pas dire qu'ils vont écrire pendant une demi heure, ça peut être des petits écrits de 5 minutes, 10 minutes parfois 20 minutes mais les 3 piliers de l'enseignement c'est dire, lire, écrire et pour moi il y a une réelle interaction entre les trois. Et alors apprendre à écrire c'est : donner des consignes précises mais il faut que l'enseignant en amont il ait en tête l'objectif qu'il veut atteindre s'il conduit un atelier d'écriture. Par exemple : 2 personnages de théâtre qui dialoguent, il faut qu'il ait réfléchi tout ce dont l'élève a besoin et pourquoi il le fait. Pour moi c'est plus ça dans l'apprendre à écrire c'est réfléchir en amont ce pour quoi je veux faire réfléchir les élèves, comment j'insère cette AE dans ma séance pédagogique et comment je montre aux élèves que cet AE va servir, entre autre, et principalement la lecture des textes.

Quelles formes scolaires prend la didactique de l'écriture en seconde ?

Pour moi il faudrait amener les élèves à différents types différents types d'écrits : il y a les écrits fictionnels, c'est vrai qu'au bac il y a l'écriture d'invention mais à chaque fois que je veux faire aborder aux élèves un texte particulier, un genre littéraire particulier voir un registre particulier, il me semble que la sensibilisation par l'écriture en amont ou en aval est quelque chose d'incontournable, pour s'approprier des savoirs : même parfois en amont.

Exemple sur les écrits fictionnels : la description est une chose que les élèves ont du mal à lire, pour eux c'est une perte de temps on passe deux pages à décrire un immeuble : qu'est-ce qu'on en a à faire de l'immeuble ? Si on est sur Zola, un immeuble de la Goutte d'Or, ils ont envie de sauter des pages. Si en amont je leur ai demandé de décrire quelque chose qui est peut-être plus proche de leur vécu qu'un immeuble de la Goutte d'Or au XIX ils vont d'abord voir la difficulté d'écrire, de décrire, et la construction de la description : comment je peux l'amorcer, qu'est-ce que je décris en particulier si c'est un personnage, est-ce que je décris son physique, ses habits. J'ai l'impression, et pas seulement l'impression, mais la certitude que cet exercice-là va leur permettre de regarder avec un autre regard la description qu'il leur sera donnée et alors après au-delà, la troisième étape c'est leur montrer qu'elle n'est jamais neutre qu'elle n'est pas là que pour décrire la Goutte d'Or ou là vague, si c'est Maylis de Kerangal dans *Réparer les vivants*, mais qu'il y a vraiment dans la description un discours qui est porté par l'auteur et je trouve que c'est peut-être un des textes les plus riches et les plus difficiles. Alors que pour des élèves non lecteurs, ce qu'ils sont à peu près tous et c'est normal parce que c'est aussi notre travail que de les amener à être des lecteurs, la description peut paraître anodine, inintéressante, superflue. Tout ce qui est écrits fictionnels, c'est important pour avoir un autre regard sur la lecture et pour avoir aussi une maîtrise de la langue dans la vie courante. C'est en ça que je vais aussi parler d'écrits qui sont plus fonctionnels et de verbalisation. Très souvent les élèves manquent de lexique et d'aller leur faire écrire une description, un dialogue avec la possibilité d'aller chercher des synonymes, un lexique

plus riche, de s'enrichir du lexique de l'autre c'est aussi une manière de leur faire appréhender encore mieux le langage. Je reviens à ce que je disais j'ai l'impression qu'on a une génération qui écrit plus qu'elle ne parle et qui s'est peut-être un peu appauvri en terme de lexique : très souvent les élèves qui posent problèmes, qui sont des réactions un peu intempestives quand on discute avec eux ils disent souvent « je savais pas comment le dire ». Et je pense que le fait d'écrire énormément, d'enrichir leur vocabulaire, de mettre des mots sur leurs émotions va leur permettre d'éviter ces réactions un petit peu gestuelle, intempestive, agressive parce qu'ils auront conscience qu'on peut le faire avec les mots parce que cela ne leur est pas naturel.

Je pense c'est que l'autre forme d'écrits auxquels on doit les habituer ce sont les écrits fonctionnels : les compte-rendus, les prises de décisions, les lettres, c'est l'intersection entre le fonctionnels et le fictionnels. Ça dépend ce qu'on va mettre Tout cela ce sont des choses dont ils vont avoir besoin et comme justement je redis on écrit peut, il faut qu'on les y amène mais qu'on les y amène de manière plaisante. C'est pas la méthodologie de la lettre : voici les composantes et allez-y c'est plus : l'observation par la lecture. Moi je crois beaucoup au va et vient entre lecture et écriture, dans chaque séance c'est incontournable.

D'après ce que vous dites, la didactique de l'écriture entretient un lien avec le littéraire, la littérature ?

Ah oui c'est fondamental, pour moi voilà c'est vrai que si on lit les enseignants chercheurs, on a une didactique de la lecture et une didactique de l'écriture. Il y des gens comme Reuter, Petitjean écriture plutôt lecture comme Langlade, Decotes, parce que c'est vrai aussi que les exercices ne sont pas tout à fait les mêmes, on sent bien quand on lit les deux qu'il y a un étroit rapport et dans les référentiels c'est vraiment très prégnant on voit bien le lien de l'un avec l'autre.

L'exemple le plus flagrant ça va être l'exemple de la grammaire, exemple qui a été posé : qu'est-ce que je fais pour revenir sur la syntaxe ? Je reste persuadée - ne dis pas que les cours qui ont été faits au collège ne sont pas utiles - mais s'ils n'ont pas servi l'élève je vois pas pourquoi si on refait la même chose au lycée il servirait mieux l'élève. Par contre montrer combien la syntaxe, les choix de cette syntaxe par les auteurs portent du sens : par exemple, dans une pièces de théâtre si j'ai beaucoup les phrases nominales très courtes : on est sur la difficulté de communiquer sa pensée à l'autre ou de rentrer dans l'univers de l'autre. On voit bien que lecture et écriture sont imbriqués. Pour que le élèves soient plus sensibles à ce qu'ils vont écrire c'est intéressant de leur donner à lire de choses, et à l'inverse pour qu'ils soient plus sensibles à ce qu'ils vont lire on leur donne à écrire certains passage. Il y a vraiment une imbrication dans les apprentissages qui est importante. Et ensuite il me semble aussi que laisser parler l'imaginaire et la sensibilité des élèves, c'est quelque chose pour qui est capital, en terme de réception de lecture, mais aussi pourquoi pas en terme d'écriture. C'est-à-dire que à un moment donné, si on est sur un registre fantastique pour parler d'un registre qu'ils aiment bien, il me semble intéressant de les laisser imaginer ce que pourrait être un fantastique dans une nouvelle qu'ils vont écrire ou dans quelques pages. Parce que là aussi écrire à partir de son imaginaire et pouvoir laisser libre cours à son imaginaire ça me semble quelque chose d'important et qui est un peu écarté du scolaire. Le scolaire oublie la sensibilité souvent et oublie l'imaginaire des élèves qu'ils soient adolescents ou enfants. Et je trouve que c'est dommage et là encore c'est leur permettre un regard différent sur l'œuvre d'art que ce soit une pièce de théâtre, un spectacle vivant, ou dans un concert... je peux être sensible au spectacle sur scène d'un concert sans aimer la musique. C'est quand même quelqu'un qui a réfléchi à une mise en scène d'une chanson et ça ça peut parler aux élèves, on pourrait travailler dessus, qu'ils aient ce regard là et qu'on les éduque à ce regard ça me semble important. Encore mieux quand je peux les éduquer à un regard sur le théâtre et sur la peinture et qu'ils aient envie de rentrer dans ces lieux qui leur semblent très éloignés d'eux. Pour moi l'écriture va permettre toutes ces entrées.

Comment les ateliers d'écriture permettent-ils d'enseigner les savoirs et lesquels ? Est-ce que vous pouvez revenir là-dessus ? Qu'est-ce qu'on apprend aux élèves avec ce dispositif-là un peu particulier ?

Je le mettrais dans l'autre sens : un fois que j'ai choisi l'objectif que je veux travailler dans ma séance, on va prendre un exemple. J'ai décidé de leur montrer ce qu'est le registre lyrique : je sais que c'est mon objectif, je pars d'un texte une poésie qu'on puisse de définir dans la poésie en terme de sens, de thème et d'écriture. Peut-être les amener vers ce qui compose le registre lyrique. Je peux aussi commencer par un atelier d'écriture, alors soit je l'aurais après je leur dirais « vous allez avoir à exprimer des sentiments devant tel

spectacle, qu'est-ce que vous pourriez écrire ? Et essayez d'utiliser des procédés d'écriture. Je trouvais encore plus intéressant à mon sens de démarrer là-dessus. Je prend 10 minutes, je leur ai demandé en amont d'amener un paysage un lieu dans lequel ils se sentent bien et qu'ils aiment bien. Peut-être qu'ils décrivent, en quelques vers les sentiments qu'ils ont quand ils se trouvent sur ce lieu. Et là je vais avoir un registre, où je vais avoir la modalisation on a souvent dans le registre lyrique je vais avoir des thématiques qui sont des thématiques souvent utilisées dans le lyrique, peut-être que sans le vouloir ils auront un ou deux procédés d'écriture. Et leur montrer ensuite, leur donner à lire ensuite : quels éléments de comparaison, qu'est-ce qui vous semble intéressant, et progressivement aller avec eux sur le registre lyrique.

C'était plus pour moi l'AE c'est pas tant comment je conduis mon AE c'est plus en fonction de mes objectifs, quel est l'atelier d'écriture qui me semble le plus à même de donner à comprendre, à appréhender à l'élève, ce que je vais étudier ou donner à comprendre à l'élève ce qu'on vient de faire.

Autre exemple : j'ai travaillé sur le dialogue de théâtre et sur les différents aspects du texte de théâtre (didascalies, dialogues, sur un thème en particulier). J'ai envie de leur faire écrire un monologue d'un des personnages ça je peux le faire après. Une fois qu'ils ont compris les différents types de répliques qu'on peut trouver, à quel moment cette réplique est intéressante, quelle est la fonction du monologue parce que quand même un personnage qui parle tout seul sur scène. Ça peut leur permettre de réinvestir les savoirs qu'ils ont appris, ou en tout cas s'ils arrivent pas à les réinvestir que moi je puisse voir où ça bloque : qu'est-ce qui fait qu'ils n'ont pas réussi à le verbaliser. Est-ce qu'ils n'ont pas les idées ? Certains savoirs n'ont pas été clairement définis, ça va me permettre de revenir sur ces savoirs là.

Pour moi ce qui est vraiment important c'est de bien montrer à l'élève en quoi l'atelier d'écriture que je lui propose est en lien avec l'apprentissage qu'il est en train de faire. Parfois il me semble que c'est clair que chez l'enseignant mais qu'il oublie de le montrer à l'élève. Alors ce qu'il risque d'arriver c'est que certains élèves se disent : c'est bien ouais on s'amuse on écrit 2-3 bricoles : c'est pas que ça c'est vraiment qu'on essaie de réinvestir les apprentissages. Je pense que là il y a un vrai travail pour montrer à l'élève combien ce qu'il est en train de faire permet d'aborder l'apprentissage qui est fait en cours. J'ai presque envie de donner un exemple : c'est pas parce que j'ai le mode d'emploi d'un meuble que je sais la construire toute seule. Alors que si on a essayé plusieurs et peut-être à plusieurs, on va peut-être y arriver.

Les enseignants sont-ils formés à mener ces travaux là ? A quels savoirs eux ils se réfèreraient ? Pourquoi ils mettraient ça en place plutôt qu'autre chose pour la didactique de l'écriture ?

Alors est-ce que les enseignants sont formés : non, enfin peut-être j'exagère. Je reste convaincue que quand on arrive dans l'enseignement on reproduit inconsciemment ce qu'on a vécu. Et comme on sort de l'université, je n'ai pas l'impression qu'à l'université on passe par toutes ces étapes-là. C'est vrai qu'au début il y a vraiment violence à se faire et moi je le constate, je n'arrête pas de dire qu'il faut mettre les élèves en activités, qu'il faut penser des activités très différentes, très diversifiées. Et malgré ce martelage, la première séquence que je viens de corriger je constate que quasiment personne n'investit ces espaces là. J'y voit plusieurs raisons :

Je maintient que l'enseignant a peur du vide, que s'il est là c'est à lui de faire le show – j'exagère mais à peine. C'est-à-dire on a du mal à dire à l'enseignant, tout le travail qui est fait c'est plus un travail en dehors de la présence des élèves. Parce que là il y a vraiment à réfléchir : Quel atelier je mets en place ? A quel moment ? Combien de temps ? Comment je le récupère ? Comment je le réinvestis dans mon cours ? Et tout cela ce n'est pas si facile, quand je le dis ça à l'air de couler de source mais non. Quand on essaye de conjuguer ça avec un ensemble de séquences on voit la difficulté. Donc quand on dit qu'il y a un face à face de 18 heures c'est vrai mais les enseignants les font largement leurs 35 heures et j'ai même l'impression qu'ils les dépassent. Donc pour l'instant c'est ça qu'il faut il faut que j'arrive à travailler sur la représentation du métier d'enseignant. Parce que tant que les enseignants n'ont pas compris que ce n'est pas à eux de faire quand on est en classe je n'y arriverai pas. On va parler de formation de l'enseignant

Après c'est très difficile d'avoir des enseignants en formation, moi je trouve qu'on devrait obliger les enseignants à partir en formation au minimum 1 fois par an ou tous les 2 ans. Ils se laissent embarquer par leur quotidien [...] Pas assez formés c'est évident : mais paradoxe ils ne veulent, ne peuvent pas venir et pourtant il me semble que c'est capital. Un élève ne va apprendre que s'il est dans le faire. Ce n'est pas parce

que je regarde quelqu'un faire une marche arrière avec tracteur et remorque que je vais savoir la faire. S'ils prennent le stylo, s'ils mettent en voix, en espace ils vont comprendre certains investissements. Si c'est l'enseignant qui leur dit au mieux ils vont faire confiance à l'enseignant et il y a une petite partie qui va réussir à mémoriser et on laisse tout le reste de la classe. La question elle est là, il va falloir travailler sur la représentation que chaque enseignant en formation se fait de son métier d'enseignant. En même temps il a envie partager ce qu'il aime au lieu de laisser les élèves construire le sens d'un texte, il a envie de le dire lui ce que c'est que le sens de ce texte, il a travaillé dessus, et il a envie de partager et on est là dessus, sur une posture qui est difficile.

Et alors en terme de savoirs : voilà moi je crois que ce n'est pas inutile utile d'aller lire deux-trois article sur ce que c'est qu'une transposition didactique – on a pas encore vu [...] sur la didactique de la lecture permet aussi un recul sur ses pratiques et sur une réflexivité. Je ne crois pas que ce soit cette année que ça puisse être le mieux fait, peut-être dans un an ou deux ils vont aller lire des écrits théoriques qui vont les aider à mieux réfléchir leur pratique.

Il y a la collection du SEREN (Canopée) qui propose des exercices de mise en pratique qui sont très bien faits dont on peut s'inspirer pour pouvoir travailler ces ateliers d'écriture. C'est vrai que la difficulté c'est quels sont les différents ateliers ? On a toujours l'impression de faire la même chose sur la lecture de texte : j'ai le texte, je pose des questions, je répond au question, je fais la prise de note. On a l'impression que l'atelier d'écriture, on a une suite de texte, on a un dialogue. Au bout de 4 ateliers on a fini : et bien non, on n'a jamais fini, je pense que c'est important d'aller puiser dans les idées des autres qui permettent aussi la naissance de nos propres idées à nous. On va avoir l'idée d'un atelier d'écriture qu'on n'a pas lu mais qui nous vient d'autres ateliers et va nous permettre de construire notre propre atelier en fonction des savoirs qu'on veut proférer.

Quelles compétences sont visées du côté des élèves ?

Déjà le terme de compétence je vais revenir je l'aime pas, on est compétent quand on est un professionnel, c'est pas quelque chose qu'on peut inscrire dans la scolarité.

On utilise les deux a du mal à distinguer les deux dans les référentiels professionnels. Je préfère de parler de capacité c'est la possibilité d'utiliser des savoirs pour un savoir-faire particulier. C'est-à-dire que j'ai à rédiger une lettre ouverte, il va bien me falloir aller chercher des savoirs : qu'est ce que la lettre ouverte, quelle forme ça a, qu'est ce que c'est que l'argumentation comment se construit, paragraphe argumentatif, quel procédé » d'écriture je vais utiliser, si je suis en terminale quel registre va être le plus a même de porter ma lettre ouverte. On voit bien qu'on a une série savoirs convoqués pour ce savoir faire particulier qu'est l'écriture d'une lettre ouverte. Les capacité c'est la mobilisation des savoirs et des savoirs faire. Donc quelle capacité on vise, je reviens sur ce que j'ai essayé d'expliquer, en fonction de l'objectif que l'on a on va obliger l'élève à aller chercher les savoirs dont il a besoin pour réaliser l'exercice écrit qu'on lui demande. Ce qui est intéressant c'est que c'est parce qu'il a un exercice écrit qu'il va convoquer des savoirs que peut-être qu'on va s'apercevoir qu'ils ne maîtrisent pas ou dont il n'a pas conscience de l'utilité.

C'est pour ça que je trouve que c'est intéressant de travailler sur la capacité à écrire une argumentation ou une lettre ouverte, parce que j'aurais très bien pu faire un contrôle de connaissances : qu'est-ce qu'un texte argumentatif, quels sont les procédés utilisés et quels sont les registres qui lui sont le mieux associés : il est tout à fait capable de me répondre l'élève, il a appris son cours. Est ce que pour autant il est capable de l'utiliser j'en suis pas sur ; c'est pour ça que l'atelier d'écriture est vraiment porteur des connaissances et des savoirs indispensables à une maîtrise de l'écrit. Et ce qui est intéressant est que ce sont des savoirs et des savoirs faire qui sont conjugués. Si jamais je demande à un élève d'exprimer à l'oral une prise de position sur telle chose ; là on va avoir des savoirs, mais on va aussi avoir un savoir être : c'est-à-dire que quand je suis en train de parler à un public je le regarde, je vais avoir une gestuelle, je peux avoir ma voix qui descend et ma voix qui monte, je suis en train de convoquer autre chose. Les capacités qui sont demandées aux élèves sont fonctions de ce que je veux leur faire travailler, et mon intention en tant qu'enseignant, connaître les savoirs associés à l'exercice que je leur demande et d'aller vérifier que ces savoirs ils savent bien les utilisés, c'est une mise en pratique des savoirs. Un savoir qui est appris et qui n'est pas mis en pratique je ne suis pas sure

qu'il soit tellement appréhendé par l'élève. Il a fait une étape de son apprentissage mais on n'a pas l'apprentissage complet.

Est-ce qu'on apprend à lire en écrivant ?

Oui, alors même tout petit, je crois que la pratique de l'écriture et la lecture conjointe, il me semble d'abord que la lecture elle se fait sur des mots b-a, ba ou m-a, ma, au moins qu'il y ait du sens, de reproduire les mêmes lettres c'est quelque chose essentiel je reviens sur la question de la description je pense qu'on rend l'élève plus sensible à ce qu'il lit si je lui ai demandé et si je lui ai fait confiance. C'est à dire qu'à un moment donné, un élève à qui je demande d'écrire un texte, je vais lire son texte, éventuellement je vais lui demander s'il veut bien le lire, je vais souligner ce qui est intéressant dans son texte, il va aussi avoir une autre image de lui, c'est-à-dire que je vais lui rendre la lecture et l'écriture et la lecture accessible à ce qu'il est et je ne vais pas mettre l'écrivain, l'auteur sur un piédestal, je vais lui montrer effectivement qu'il y en a qui manie très très bien ce matériau très particulier qui est la langue mais que lui aussi à sa manière peut le faire, je vais lui montrer que certaines chansons de slam, éventuellement de rap sont des textes qui sont intéressants qui sont porteurs d'une signification, justesse et sensibilité qui vaut bien certains poètes. Et je vais essayer de les mettre en relation : j'ai un double objectif, je les rend plus sensibles à ce qui est lu mais je rend aussi la littérature plus proche d'eux. Ça va être la même chose pour moi que leur faire rencontrer des auteurs, que les amener sur des salons c'est vraiment désacraliser quelque chose qu'on a pu leur mettre hors de portée comme si c'était pas accessible. Et parfois, des belles rencontres, avec des belles personnes, de beaux moments passés avec les élèves peuvent les amener à avoir envie de lire [... *Récit de la rencontre entre Sylvie Germain et une classe*]

Rencontres, ces exercices d'écriture, cette manière aussi de permettre à l'élève d'approcher une œuvre, un univers permet à l'élève de se faire confiance. Charles : dans son milieu tellement loin de la littérature, a pensé qu'il serait ridicule c'est vrai qu'à 14 ans on n'a pas envie de se mettre en danger, on a parfois une image négative de soi et c'est vrai que quand on a l'opportunité de ces très belles rencontres avec Sylvie Germain, ça en fait un autre adulte on réussit pas à tous les coups.

Je trouve que ça permet d'être plus réceptif à une autre écriture et d'être dans l'altérité parce que j'ai moi-même fait des choses, je suis plus réceptif à l'autre, je suis beaucoup plus dans l'altérité et dans le regard bienveillant que je vais porter sur les écrivains mais en tout cas sur les autres en général. Et quand on parle de travailler l'altérité, les valeurs de la république, le partage etc. C'est dans grands mots mais c'est au quotidien que ça doit se faire et ça, ça permet réellement d'aller sur la découverte d'un autre. Si je les amène sur une littérature avec une culture très éloignée je risque d'entendre des choses que j'ai pas envie d'entendre et mais sur lesquels je vais pouvoir revenir en les replaçant dans le contexte culturel. Peut-être tu comprends pas telle coutume qui se passe dans certain pays mais ne pose pas un regard négatif, imagine que eux quand ils voient certaines de nos façons de vivre ils peuvent être tout aussi étonnés. Est-ce qu'il n'y a pas un regard : moi j'ai pas envie de ça mais je le respecte, c'est autre chose que je le rejette.

Vous avez dit que l'atelier d'écriture, dans le cadre de l'école est vraiment sur un registre du faire, d'expérimenter et je trouve très intéressant que vous soyez parti sur la rencontre avec les écrivains. Où est l'écrivain ici ? Est-ce que quand on fait un atelier d'écriture on forme à être écrivain ?

Non, mais on forme à l'usage de la langue et aux différents usages de la langue, parce que l'élève se sera essayé et qu'il va voir combien l'écrivain manie la syntaxe, le lexique, des procédés d'écriture qui permettent des évocations, ils verront la différence entre un texte écrit et la littérature. Qu'est-ce que c'est qu'un écrivain ? Qu'est-ce que c'est que la littérature ? Et quelle est la littérature qui a droit de cité dans la classe. C'est compliqué aussi, moi il y a des écrivains que j'ai pas envie d'étudier dans ma classe. J'estime qu'on peut les lire sur la plage mais je ne vois pas l'intérêt de leur écriture dans la classe. Ça s'est une opinion très personnelle : alors vous allez me dire : comme vous allez faire, est-ce qu'on étudie toujours Hugo ? Moi je suis beaucoup sur les écrivains contemporains et on peut pas me reprocher d'être sur un consensus littéraire ; Par contre ce que je voudrais montrer aux élèves c'est que certains écrivains ont une écriture très riche, porteuse de sens de différents sens, parce qu'ils ont utilisés un matériau de la langue et tout ce que je viens de citer, est tellement riche que je peux avoir plusieurs interprétations alors que d'autres c'est beaucoup plus minimaliste. Moi la première je prends un roman, c'est pas intéressant mais j'ai passé un

moment avec – je le mettrais jamais en classe. Mais j’ai été confronté à une collègue qui a fait venir un auteur au Lycée que je trouve inintéressant [...] j’ai eu ses élèves en première STAV, CCF du M1 on avait une problématique on devait avoir deux œuvres littéraires : l’élève a choisi la rencontre amoureuse ; dit pas mal d’exemples – élèves d’autres textes, il a écarté cet auteur de lui même je me suis dit en moi-même là il a commencé à faire la différence entre l’écrivain tel que je l’appelle et celui qui fait de l’écriture un passe-temps et parfois peut être publié.

Par contre après il y a un piège : la littérature policière, que je trouve très intéressante et avec laquelle on peut faire plein de choses avec les élèves, est considérée parfois comme une sous littérature et beaucoup de mal pour les enseignants de faire un groupement de texte sur le policier : le policier comme en même temps anthropologique, social il y aurait un travail de fond. Je me trouve avec des enseignants qui me disent c’est pas intéressant, on peut avoir le même discours avec la bande dessinée, il y a des BD que je trouve extraordinaires et je glisserais bien des extraits de BD voire je ferais bien un travail sur *Journal de mon père* de Tanigushi en œuvre quasi-intégrale, mais c’est difficile pour faire rentrer dans la classe de certains enseignants.

Entretien avec l’Inspectrice de Lettres Modernes de l’Enseignement agricole

Selon vous, qu’est-ce qu’apprendre à écrire en seconde ? Ou qu’est ce que ce n’est pas ?

Qu’est-ce qu’apprendre à écrire en seconde... sachant qu’on peut imaginer qu’ils ont déjà fait quelques apprentissages... c’est une vaste question... Pour moi apprendre en seconde, il me semble que c’est faire toucher (peut-être) entrer de manière plus en profondeur dans l’art et la littérature. Je le dirais comme ça. Parce que c’est quand même le moment où me semble-t-il on dépasse peut-être de simples apprentissages, d’imitation d’imprégnation qu’on peut avoir au collège et on met davantage l’élève en situation de compagnonnage avec l’écrivain. Et on remet peut-être davantage l’écriture, alors j’ai presque envie de dire devant la lecture, ou en tous les cas on l’installe dans une place plus conjointe avec la lecture. Il me semble qu’au collège on a plutôt tendance à privilégier la lecture qui donne accès à l’écriture, il me semble qu’au lycée, pour justement faire entrer dans la littérature on va trouver l’écriture non pas simplement comme un levier ou un moyen, elle a une autonomie à part entière mais comme voilà comme un accès privilégié à la littérature. Je le verrais spontanément.

Quelle rapport la didactique de l’écriture entretient-elle avec la didactique de la lecture ? Comment s’articule, selon-vous ce lien entre écriture et lecture ? Vous avez dit que ça se renversait un petit peu au lycée....

Ca ne se renverse pas toujours systématiquement et on pourrait adjoindre la didactique de l’oral, il me semble qu’il faut articuler les trois. Comment on les articule, j’ai envie de dire, je sais pas si vous entendez des entrées concrètes ?

Pas spécifiquement, est-ce qu’en écrivant on apprend à lire ?

Ah oui c’est sur... Je vais partir des difficultés des élèves, on va partir dans ce sens là. Les élèves on se méprend sur les difficultés qu’ils peuvent avoir à lire, on le voit bien parce que souvent quand on donne, quand les professeurs travaillent un texte avec les élèves souvent un des premiers réflexes c’est de demander quel est le lexique qu’ils ne comprennent pas et ils sont dans cette illusion à mon avis et ils le savent aussi eux même parfois, qu’il suffirait de traduire les termes difficiles pour donner accès au texte. Or en fait on se rend compte (la recherche le dit) que les élèves sont dans la difficulté souvent à se faire une image du texte. C’est pas simplement le lexique, se faire une image des textes et on travaille pas assez à mon avis en France sur cette image, ce qui fait qu’on n’est pas dans cette compréhension fine – résultat PISA pointe en France les dysfonctionnements. Il me semble que justement de passer par l’écriture, de travailler sur l’écriture, de travailler sur des textes ou des premières productions qui émanent des élèves c’est une façon déjà de les confronter déjà à leur propre image et comme ça de pouvoir articuler, d’être dans ce travail de, d’imager et de travailler sur des représentations des projections qui vont ensuite croiser, rejoindre

les textes qu'on va pouvoir leur donner à lire évidemment dans une progression intelligente, il y a tout ce travail d'écho qu'il va falloir trouver entre l'activité d'écriture, la consigne et les textes que l'on va rencontrer.

Quel lien faites-vous justement entre les ateliers d'écriture et les formes scolaires de l'écriture en seconde ? Quelle place a, n'a pas ou devrait avoir ce type de dispositif en seconde dans l'apprentissage des ateliers d'écriture ?

Il faut définir ce qu'on entend par atelier d'écriture (AE)...

Disons que c'est que cela vous évoque vous dans le milieu scolaire, l'activité scolaire, évidemment ça vient des AE en dehors, ce que vous en voyez, ce que vous savez, ce que les profs en font, vos représentations.

Alors je vais à nouveau partir de la difficulté car je suis confrontée à cela sur le terrain : la difficulté de l'AE, sa mise en place c'est que j'ai envie de dire mais que l'institution scolaire spontanément ne privilégie pas l'atelier d'écriture. Si on entend l'atelier d'écriture comme moment rituel dans lequel on va donner une part à l'écriture, et à la lecture et à la mutualisation. Pour moi c'est un moment à l'intérieur du groupe, la socialisation d'un texte. Ce temps là c'est vrai qu'il n'est pas formalisé dans le emploi du temps qui ne permettent pas toujours de l'instaurer. Ça c'est une première contrainte. Heureusement il y a beaucoup d'intelligence les professeurs savent ruser et ménager des AE dans des temps qui sont de plus en plus alloués dans l'institution : par exemple, dans les espaces qui sont liés à l'initiative des établissements – dans les EIE, j'ai pu voir des AE très intéressants et stimulant avec des productions. La finalisation et la valorisation du travail du ou des textes qui a été écrit, il y a souvent une exploration dans les EIE, dans l'AP, et de plus en plus dans les temps d'interdisciplinarité parce qu'on en a vu l'intérêt. Moi les exemples que j'ai en majorité d'AE naissent souvent d'un projet inter ou pluridisciplinaire et aussi le levier ça peut être des projets institutionnels – par exemple avec l'Ami littéraire. J'ai un exemple de production mutualisée en Rhône-Alpes dans le cadre du projet Eurêka à un moment il y a un projet financé région ou nationalement et il y a une équipe sur le terrain convaincu de l'intérêt de cette articulation qui fait rentrer la littérature au sens large : quelque exemple de littérature scientifique, on va pouvoir travailler sur des textes de vulgarisation scientifique qui à mon sens rentre vraiment dans ce qu'on peut entendre par des AE.

Dans le cadre de l'enseignement du français, de la classe de français est ce que les AE permettent d'enseigner des savoirs et lesquels ?

Alors, je n'aurais pas commencé par les savoirs, j'aurais plutôt dit que les AE pour moi c'est plus communiquer, échanger, sur une respiration, je sais pas trouver d'autres termes que savoirs, une respiration, une vibration, un rapport au texte que l'enseignant ne perd jamais de vue y compris quand il fait une lecture analytique classique mais qui est peut être galvaudée ou dénaturée par l'approche qu'on peut avoir techniciste même si ça a évolué et là l'AE c'est se mettre dans une espèce d'immersion de la langue du texte ou de l'art, si on démarre par l'image. C'est pour ça que je n'aurais pas commencé par les savoirs mais évidemment cette respiration, cette vibration ça va déboucher sur un savoir faire ; une manière, une approche, une sensibilisation si on entend savoir dans ce sens là de savoir qui va être porté ou qui résulte dans une entrée, j'insiste là dessus parce qu'en fait, c'est peut-être un peu abrupt mais je pense que l'AE c'est vraiment ce qui permet d'entrer de plein pied, dans la langue dans le texte et la littérature. Et que c'est difficile en classe de produire cette immersion sur un fragment, malgré tout le génie de l'enseignant, c'est pas facile, on sait très bien qu'on peut pas rester très longtemps dans les textes au risque de lasser les élèves, alors que là véritablement, et on le voit quand on fait de AE avec les élèves, il y a une espèce de jubilation, il y a un autre rapport au temps donc je dirais dans ce sens là plutôt. Mais il est clair qu'on peut me sembler il déboucher sur les savoirs ou tricoter avec des savoirs je peux parler d'exemple. J'ai un exemple en tête très récent, la semaine dernière j'ai été interpellé là-dessus parce que je savais qu'on allait se rencontrer.

J'étais pas venue pour elle, mais pour un dispositif expérimental de classe prépa avec des bac pro, j'ai rencontré une prof de lettres à Amiens qui a fait tout un travail d'AE, ils ont produit un recueil « *Ils sont fous ces terriens* » c'est très intéressant, elle a mis les secondes GT, elle a mis sur du temps de cours même pas sur des dispositifs particuliers, au cœur de son travail ça a duré assez longtemps. Elle avait travaillé sur le *Petit Prince* en amont et sur les *Lettres persanes*, elle a fait un travail : inventez des personnages qui a la manière des persans ou le petit prince qui arriverait sur notre planète, donc la construction du regard étranger, en l'actualisant avec les problématiques qui pourraient rencontrer. Et il fallait, j'ai pas eu le temps

de voir comment elle avait travaillé sur la consigne pour faire entendre comme chez Montesquieu à la fois le regard naïf et le regard critique, le double regard - c'est pas simple, et il y a des chapitres, les élèves devaient construire des chapitres qui sont un peu comme les *Lettres persanes*, autonomes sur les problématiques mais qui se construisent parce qu'il y a une continuité narrative mais sur la compréhension qu'on eu les élèves, qu'à mon avis ils n'auraient pas eu s'ils étaient pas passés sur ce temps la eux-mêmes d'écriture de travailler sur ce double regard j'ai trouvé ça extraordinaire, et l'intérêt de ce projet c'était aussi d'appréhender la chaîne de production d'un livre. Un livre c'est pas simplement le travail de l'écriture, qu'est ce qu'on en fait, qu'est ce que le texte devient, comment on le met en page, comment il est édité et ils ont même fait des dédicaces en librairie ; c'est vraiment le travail de l'AE ou il y a une valorisation du travail quelque chose qui débouche sur le livre

Est-ce que dans une AE on apprend à être écrivain ? Est-ce qu'on enseigne à être écrivain ? Est ce que c'est le travail de l'écrivain qui est ici référence ?

J'emploierais moins le terme d'écrivain que d'auteur – sans vouloir jouer sur les mots. Pour reprendre Queneau c'est en « forgeant qu'on devient forgeron, c'est en lisant qu'on devient liseron » et en jouant sur les termes « c'est en écrivant qu'on devient écrivain » donc il n'a pas dit écrivain. C'est-à-dire que c'est peut-être une conception française, parce que dans les AE anglo-saxon il y a cette idée qu'il y a l'écrivain qui peut sortir, moi je le vois pas comme ça je le vois davantage comme un travail ce que je disais de rencontre avec l'écrivain, ce que c'est qu'écrire, ce que ça peut constituer pour un écrivain, cette fameuse respiration, cette idée de à un moment ça peut.. parce que les élèves c'est leur représentation : quelle idée de passer du temps à écrire ? Surtout lorsqu'on les met en contact avec le travail d'écrivain qui vont présenter ça comme une espèce de discipline. C'est plus une rencontre avec le travail de l'écriture et de l'écrivain mais dans le rapport à l'écriture je dirais que c'est plus oui, auteur ; c'est à un moment leur donner cette autorité au sens étymologique du terme qu'ils ne se donnent pas nécessairement. Et les mettre en situation d'être capable d'écrire, de produire mais je n'irais pas jusqu'à l'écrivain même si ça peut être à un moment « écrivain en herbe », mais c'est plus la rencontre avec l'univers de l'écriture et donc la figure de l'écrivain que de leur dire en faisant ça vous êtes des écrivains ; en revanche j'irais moins du côté de l'écrivain peut-être paradoxalement que du côté du critique littéraire, davantage, du petit expert c'est-à-dire que je prends un exemple d'AE que moi-même j'avais où je voulais qu'on travail sur la description à partir de portraits. Je voulais faire tout un travail je voulais qu'ils entrent dans la littérature balzacienne sans qu'ils s'ennuient trop sur ces descriptions qu'on a tendance à mettre de côté. Et pour les intéresser à cette dimension là de l'écriture qui me paraît majeure, je leur avais demandé de faire en groupe et ça avait duré un bon moment c'est pour cela que je parle d'ateliers, parce qu'ils y avaient ces temps dans la classe rituels ; je leur avais demandé de produire des descriptions à la manière d'un Balzac un peu fantasmé parce qu'ils ne le connaissaient que de manière ennuyeuse, de décrire de manière très précise des portraits réalistes que je leur avais donné de Degas, de Manet, etc. Et ils avaient été confrontés à la difficulté de comment je m'y prends pour traiter cette matière picturale quel est le lexique qui va me manquer. On avait travaillé j'avais un peu guidé en introduisant des contraintes, voilà je voulais des comparaisons ou des métaphores autour de mythologie je voulais qu'ils enrichissent cette description et on avait fait tout un travail qu'ils avaient lu qu'ils s'étaient découverts écrivains, ils s'étaient extasiés sur leur production, on avait mis en vis à vis les portraits, les descriptions, il y avait tout un jeu, on avait même fait dialogué les portraits, ce que je n'avais absolument pas pensé faire mais c'était les élèves qui m'avaient entraîné là-dedans et ce travail là, qui vraiment été un travail sur lequel j'avais passé beaucoup de temps ça leur avait permis d'entrer vraiment dans des problématiques de description de Balzac. J'avais été très étonnée, cela a été au delà de mes espérances, de voir leur admiration ensuite par rapport au texte comment faisait-il pour passer autant de temps sur le bouton d'un veston, dans le Colonel Chabert, en quoi ça pouvait être métonymie etc. C'est pour cela, j'avais dit qu'ils avaient une espèce de « micro expertise » : voilà comment on fabrique le texte. C'est pour ça je parlais d'une dimension de critique que de l'écrivain qui est dans l'acte de création, alors bien sûr écrivains en herbe, moins cette dimension qui m'intéresse.

Quel intérêt, la réécriture, que ménage les ateliers d'écriture, peut avoir en français ?

Pour moi la vertu majeure de la réécriture c'est de montrer qu'il y a un travail sur la langue. Parce que dans les représentations des élèves aussi bien pour ceux qui auraient des facilités que pour ceux qui auraient des difficultés, ils ont une représentation, l'écriture c'est un don : soit on sait écrire, soit on ne sait pas écrire. Soit

ils sont mauvais, c'est ce qui disent souvent ceux qui sont en difficulté, moi je sais pas écrire, j'ai pas d'idée, je suis sec, moi une fois que j'ai mis un mot, voilà c'est du superflu. C'est ça me semble-t-il qu'il faut un peu casser, le fait de les faire revenir sur quelque chose leur montrer que le texte c'est un produit, eux ils n'ont que le produit en tête, il ne voit pas le processus la réécriture permet de rentrer dans le processus. Ce qui est intéressant aussi c'est de le présenter en miroir, c'est-à-dire de les faire travailler en même temps sur des brouillons d'écrivains qui montrent qu'il y a un travail de réécriture permanent quels que soient les écrivains. Ce qui est intéressant quand on fait l'exercice avec les élèves c'est que parfois il vont trouver mettons que la quatrième version, j'avais ça sur le début du *Horla*, la quatrième version ils la trouvent moins bonne que la troisième. Ça c'est extrêmement intéressant parce que ça permet la réécriture, c'est très important, de travailler sur la réception. On réécrit parce qu'à un moment le texte que l'autre a lu, en l'occurrence en situation scolaire, le professeur, ne correspond pas à toutes les exigences. Et ces exigences, ils ont du mal à les saisir, et pendant très longtemps au lieu de faire réécrire les élèves à partir de leur production, c'était le chemin classique, moi j'étais comme ça, on corrigeait les copies, tout un travail très consciencieux d'annotations personnelles, et on faisait le corrigé voilà ce que l'on attendait. Il a fallu du temps pour se rendre compte que c'était très abstrait et entre ce que l'on disait qu'il fallait faire et évidemment ce qu'ils avaient fait eux-mêmes ils ne mesuraient pas l'écart. La réécriture permet de revenir sur la phrase, sur la construction et de tirer davantage partie des annotations.

Et la réécriture permet de travailler avec une entrée tout simplement linguistique ou la maîtrise des codes. Il est important aussi de dire, lorsqu'on fait réécrire on est dans une attitude qui n'est pas simplement dans la correction des codes, ils font corriger les fautes. Mais corriger un texte c'est déjà pas mal, mais quand on corrige la syntaxe on est au-delà, on entre dans le style du texte. Il me semble que la réécriture elle permet de corriger les codes. Dans la réécriture en même on va donner, la réécriture bien pensée c'est celle qui va donner une consigne supplémentaire. Je m'explique : supposons que j'ai donné en classe, un travail autour de la description d'un monstre, les élèves ont fait leur travail et on se rend compte quand on rend les copies que les monstres ne sont pas fantastiques, comme on l'avait demandé ça verse dans la caricature, on a des monstres qui ne font absolument pas peur, plus peur mais on ne s'en rendait pas compte au départ quand on a donné la consigne. Donc je crois que le travail de réécriture c'est demander aux élèves de reprendre ce qu'ils ont fait mais par exemple en introduisant dans la consigne ce que je viens de dire, c'est-à-dire, vous me reprenez votre travail descriptif, mais en faisant en sorte que les éléments que vous m'avez donné contribuent véritablement à la peur, à l'angoisse, parce que vous avez eu tendance à transformer de façon à ce que ce soit véritablement, on reprend le texte dans sa globalité et moi j'ai le sentiment que lorsque l'on fait ça en plus, et qu'on le fait en binôme ou en groupe, c'est très important d'avoir le regard de l'autre, toujours ce travail de la réception, les élèves se mettent plus facilement à la tâche. Sinon il trouve ça fastidieux de reprendre un travail qu'il a fait, de retravailler sur ses erreurs, si on leur demande pas de redécoller sur autre chose, si on enrichit pas la consigne que l'on donne.

Je voudrais pour finir, avoir votre regard sur mon hypothèse de travail, qui est encore à affiner : les AE ne sont pas généralisés au lycée parce qu'on passe à un enseignement analytique, de commentaire. Or selon moi ces pratiques peuvent justement vraiment constituer un apport pour la lecture, pour le rapport des élèves à la littérature qui est un des enjeux majeurs de l'enseignement au lycée. Et justement au lycée, on arrête ces pratiques elles pourraient servir, elles pourraient servir les objets de l'enseignement des lettres tels qu'ils sont préconisés. Qu'en pensez-vous ?

Je suis entièrement d'accord, vous avez tout à fait raison. Mais je crois qu'il y a un manque de confiance des enseignants et cette illusion que on revient toujours au même, que la lecture, l'entrée dans le texte, l'imprégnation passe d'abord par le décryptage, le décodage, etc. et quelque fois, alors ça évolue heureusement avec les jeunes générations et on assiste à des cours, où les professeurs sont surpris de perdre les élèves, mais je ne suis pas du tout étonné parce qu'on a parfois une lecture très linéaire des textes et qui ne permet pas d'entrer dans les textes. Mais il suffirait que vous mettiez les élèves en activité interactive de lecture / écriture, ils par eux-mêmes guidés par l'enseignant ils découvriraient beaucoup plus facilement et l'intérêt et le savoir faire des auteurs en question en manipulant. Il y a cette idée je crois que la manipulation sur les textes, c'est du collège, on le rabat sur la dimension ludique et quelque part ce ne serait pas sérieux or, voilà nous ce qu'on essaie de développer à l'inspection, même un travail de commentaire imposé – ils n'en n'ont pas sauf en initiation en seconde GT, mais un travail entrer dans le commentaire composé on peut travailler en passant ou en partant du photo-langage avec des activités très créatives qui

vont permettre de comprendre ce qu'est la posture analytique de retour et de regard sur les textes ou sur les œuvres artistiques.

Les enseignants ne sont-ils pas assez formés ?

Il faut avoir les outils je crois que les dispositifs ils sont plus complexes à appréhender, c'est plus facile je pense de construire une séquence en se disant quelle est ma problématique, et je vais trouver 4 ou 5 textes et voilà on fait simple lecture analytique un peu d'interaction c'est plus facile à construire. Voyons, sur quel projet, interdisciplinaire je peux construire un moment qui va me permettre d'entrée dans la poésie. Mettre les élèves en situation, d'écrire de traduire et d'illustrer de la poésie il est clair – bien sûr il faut rentrer dans le poétique mais sur la représentation de ce qu'est la poésie, tout ça ça demande à l'enseignant d'être extrêmement clair ; parfois lorsqu'on est dans un enseignement par séquence – parfois les enseignants sont pas très au clair de ce qu'ils veulent construire comme apprentissages. Et ces dispositifs là où un moment on se donne du temps on donne du temps aux élèves si on n'est pas clair sur les objectifs, si on voit pas clairement comment on va pouvoir – c'est le plus difficile – récupérer tout ça, institutionnaliser tout ça, récupérer tous ces savoirs ces savoirs faire, comme les récupérer pour qu'ils soient transférables si là on n'est pas au clair, on fait pas. Souvent comme dans la formation il n'y a pas ça et les référentiels ne font pas forcément aller vers ça les professeurs ne le font pas. Mais on voit bien que dès que on se donne l'occasion et la latitude de le faire ça transforme les classes. Parce qu'on est dans cette illusion aussi que en énumérant des auteurs et des textes on construit une culture, alors que justement que la culture pour moi voilà c'est la respiration, l'appropriation, c'est l'imprégnation, bon. Et il vaut mieux qu'ils aient un moment 4 ou 5 continents majeurs sur lesquels on a travaillé, qu'une myriade de textes dont on ne voit pas les enjeux, ils vont confondre les auteurs, les textes, et les siècles. C'est pas dramatique en soit mais ça montre bien qu'au niveau de l'enseignement il y a quelque chose qui ne se produit pas.

L'atelier d'écriture en classe de français en seconde et la transmission des savoirs	
Auteur : Marie-Olga SURJOURS	Directrice de mémoire : Cécile Gardiès
Année : 2018	Nombre de pages : 110
Résumé : Cette étude porte sur le rôle des ateliers d'écriture en classe de français en seconde dans la transmission des savoirs. Nous explorons les questions de recherche suivantes : pourquoi la didactique de l'écriture ne prend pas les mêmes formes scolaires que celle de la lecture littéraire ? Comment une didactique plus formalisée de l'écriture d'invention contribuerait à une didactique de la lecture analytique ? Sur quels savoirs s'appuie la transposition didactique de l'écriture littéraire ? Quels sont enfin les différents types de savoirs qui servent de références aux enseignants pour les ateliers d'écriture ? Est-ce que par écrire on apprend à lire ? Et de quelle manière ? Une première partie théorique définit les savoirs de référence sur lesquels s'appuie la transposition didactique de l'écriture littéraire et expose en quoi l'atelier d'écriture peut constituer un dispositif didactique à même de favoriser une acquisition de ces savoirs dans le cadre de l'enseignement de la littérature au secondaire. Une deuxième partie empirique s'attache à démontrer, au travers d'entretiens et par l'analyse de la mise en œuvre d'un atelier d'écriture autour de l'enjeu littéraire de l'ironie mené avec une classe de seconde générale, en quoi l'atelier d'écriture dans l'acquisition de savoirs littéraires mobilisables dans les activités de lecture littéraire.	
Mots-clés : transmission des savoirs, ateliers d'écriture, français, seconde	
Abstract :	
Keywords :	