

Let's
**Meet
up!**

ANGLAIS
de spécialité

T **LE**
B2/C1



LIVRE DU PROFESSEUR

Langues • Littératures • Cultures
ÉTRANGÈRES



Let's
**Meet
up!**

ANGLAIS | TLE de spécialité | B2-C1

Langues • Littératures • Cultures
ÉTRANGÈRES

DIRECTION D'OUVRAGE ET AUTEUR :

Erwan GOURAUD

- Formateur
- Lycée Jean-Jacques Rousseau, Sarcelles (95)

AUTEUR.E.S :

Catherine ARCHAMBEAUD

- Formatrice
- Lycée Fustel de Coulanges, Massy (91)

Aline CHARLES

- Lycée Descartes, Rabat (Maroc)

Anne-Cécile COUTURIER

- Université Paris-Saclay, Université d'Évry (91)

Béatrice FIROBIND

- Lycée Henri IV, Paris (75)

Sue GALAND-JONES

- École Navale, Lanvéoc (29)

Rachael HARRIS

- Lycée Topffer, Genève

Mathilde HENRIOT

- Lycée Montgrand, Marseille (13)

Axel JACOBIN

- Formateur
- LGT Montalembert, Courbevoie (92)

Jennifer ROBB

- Lycée international Victor Hugo, Colomiers (31)

Karin VAN COMPERNOLLE-LOPEZ

- Formatrice
- Lycée Polyvalent Montmajour, Arles (13)

Grammaire et phonologie :

Sylvain GATELAIS

- Maître de conférences à l'Université de Tours (37)



1

Africa: the danger of a single story

→ pages 14-31

Project 1



You are a writer.
You have been asked to write the preface of the biography of an African artist to present his/her life and art work.

Project 2



You are a curator.
Create a podcast to promote the new trends in arts in Africa for the Zeitz Museum of Contemporary Art Africa (MOCAA) in Cape Town, South Africa.



page 16

The Super Piece,
Kofi Agorsor, 1999

GRAMMAIRE

- Le pluperfect simple
- Le superlatif de supériorité

PHONOLOGIE

- Les deux consonnes / de l'anglais
- L'accentuation en anglais

TRADUCTION

- Utiliser le dictionnaire unilingue

POUR L'ÉCRIT DU BAC

A colonial vision of Africa

page 17



- *One King, One Flag, One Fleet, One Empire*
- *Heart of Darkness*, Joseph Conrad, 1899
- *Things Fall Apart*, Chinua Achebe, 1958
- *The Mad Scramble for Africa*

How can Africa retell its own story?

page 20



- Installation by Andrew Gilbert
- *Black Panther*
- *Visions of Africa*, Mike Philipps, 2006

Out in Africa

page 22



- *Looking for Transwonderland: Travels in Nigeria*, Noo Saro-Wiwa, 2012
- *Embrace the Unknown*
- *The danger of a single story*, Chimamanda Ngozi Adichie

Reasserting Africanness

page 25



- Afrochella
- *Decolonising the Mind*, Ngũgĩ Wa Thiong'o, 1986
- *Swan Lake meets Africa*

2

Sparking debates with modern art

→ pages 32-49

Project 1



You are a journalist.
Write an opinion article about a controversial artistic project.

Project 2



You work in a museum of modern art.
Debate about exhibiting a controversial artist.



page 34

Play-Doh, Jeff Koons, 2016

Challenging the aesthetic canon

page 35



- *Poems 3 and 12*, E.E. Cummings, 1983
- The EY Exhibition: Late Turner
- Guggenheim Museum: photos and reviews

So shocking! Art and moral controversy

page 38



- *The Catcher in the Rye*, J.D. Salinger, 1945-46
- *Myra*
- Damien Hirst and Marc Quinn

When female artists create a buzz!

page 40



- Two pictures of Lady Gaga
- *Featured: The Singular Boldness of One Mae West*
- *The Art of Complaining - The Guerilla Girls*

Art and money: the everlasting debate

page 43



- Jeff Koons "Rabbit" sculpture goes for \$91.1 million
- *Thank heavens the curtains have fallen on what would have been a grim and tasteless spectacle*, *The Guardian*, 2019
- *Andy Mouse 3*, Keith Haring, 1986

GRAMMAIRE

- Les verbes de perception
- La forme du verbe après un modal

PHONOLOGIE

- La voyelle longue /ɑː/
- La ION rule

TRADUCTION

- Les noms composés

POUR L'ÉCRIT DU BAC

3 Up for debate!

→ pages 50-66

Project 1



You are a lawyer.
Defend the producer of a horror film accused of inciting violence.

Project 2



You are a drama student.
Write the script of a great debate and turn it into a film.



page 52

Debate between democratic candidates for the presidential election 2020, Miami, June 27, 2019

GRAMMAIRE

- L'expression de l'opposition et de la concession
- Le subjonctif

PHONOLOGIE

- Les diphtongues /əʊ/ et /aʊ/
- L'accentuation des mots en -ic(s) et -ical

TRADUCTION

- Le dialogue

POUR L'ÉCRIT DU BAC

Debating: when talking is winning

page 52



- *Love's Labour's Lost* et *Richard III*, William Shakespeare, 1596 et 1591
- *The Great Debaters*, Denzel Washington, 2007
- *8 ways to win an argument*, www.bbc.co.uk

The art of rhetoric: debating at its best

page 55



- *Whatever happened to civil discourse?*
- Obama's immigration reform speech, 2013
- *The owl and the nightingale*

The greatest debaters: courtroom orators

page 58



- *Where the Crawdads Sing*, Delia Owens, 2018
- Scene in an American courtroom
- *Johnnie Cochran responds to the 'N'-word* (*American Crime Story*)

Modern forms of debates

page 60



- Cabinet Battle #2, *Hamilton*
- Let's debate
- *Why debating still matters*, *The Guardian*, 2016

4

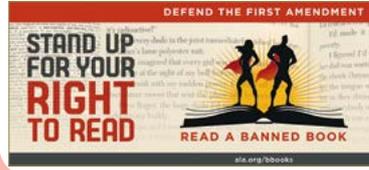
Censorship, an American art?

→ pages 67-77

POUR PRÉPARER
LE GRAND ORAL

Banning books

page 69



- Quotes
- Poster Banned Books Week
- *Do we still really need Banned Books Week?*, *The Washington Post*, 2018

The art of controlling

page 71



- *Timebends: A Life*, Arthur Miller, 1987
- *The warning sign was just outside the theatre door*, *The New York Times*, 2018
- *The Aviator*, Martin Scorsese, 2004
- Couverture de comic magazine
- Hays Code

Questioning censorship

page 73



- Museum of Censored Art
- *As "Hide/Seek" ends, a Step Back to Look for Lessons*
- *"Censorship is not all bad"*, *The Huffington Post*, 2016
- *"Behind the photos: Why violent new images matter"*, *Time*, 2014
- Freedom of Speech

5

I feel, therefore I am.

→ pages 78-94

Project 1



You are an American journalist.

Write an article about Britishness and emotional restraint.

Project 2



You are a scriptwriter.

Adapt a passage from a novel, drama or film into a moving movie scene.



Wuthering Heights,
Andrea Arnold, 2011

page 80

When you cannot speak out

page 80



- *Sense and Sensibility*, Jane Austen, 1811
- *Stiff Upper Lip*
- *Hellelil and Hildebrand, the Meeting on the Turret Stairs*, Frederic William Burton, 1864

When feelings and social expectations clash

page 83



- *Wonder Woman*, Charles Moulton, 1942
- *Boys Don't Cry*, The Cure, 1979
- Sigourney Weaver talks about what drew her to the character of Ellen Ripley in the *Alien* films

When you're almost destroyed

page 85



- *Grief is the Thing with Feathers*, Max Porter, 2015
- *The Young Widow*, Edward Killingworth Johnson, 1877
- *The Descendants*, Alexander Payne, 2011

When your heart takes over

page 87



- *Wuthering Heights*, Emily Brontë, 1847
- *The Meeting Place*, Paul Day, 2007
- *Fleabag*, the wedding speech

GRAMMAIRE

- La phrase exclamative
- *While, during* et *for*

PHONOLOGIE

- Les voyelles /ɪ/ et /i:/
- Prononciation et accentuation des mots en *-ate*

TRADUCTION

- La transposition

POUR L'ÉCRIT DU BAC

6 Portraits of fiction

→ pages 95-111

Project 1



You are a writer.
You have been invited to contribute to a project of a collection of short stories entitled *Crossing the Fourth Wall*. You must use the *mise en abyme* technique.



page 97

Self-portrait, Andy Warhol, 1986

Project 2



You are an artist invited to do a masterclass.
You are one of the artists studied in this unit. You are invited to do a masterclass to talk about your work and what fiction means to you.

Disclosing the creative process

page 98



- *Self-portraits*, Vivian Maier (1956) et David Hockney (1984)
- Chimamanda Ngozi Adichie
- *Why I Write*, George Orwell, 1946

Self-portrait with your public

page 100



- *Letters from Skye*, Jessica Brockmole, 2014
- J.K. Rowling with her fans
- *Stan*, Eminem, 2000

Creator and creature, a strange encounter

page 102



- *Stranger than Fiction*, Marc Forster, 2006
- *The Simpsons*
- W.S., L.P. Hartley, 1973

Crossing the fourth wall

page 105



- *Starring Me! A Surreal Dive Into Immersive Theater*, *The New York Times*, 2016
- *The Art Critic*, Norman Rockwell, 1955
- *The Purple Rose of Cairo*, Woody Allen, 1985

GRAMMAIRE

- Tags et reprises elliptiques
- By et le gérondif

PHONOLOGIE

- La voyelle longue /ɔ:/
- La prononciation des auxiliaires

TRADUCTION

- Inférer le sens d'un mot inconnu

POUR L'ÉCRIT DU BAC

7 You live, you learn.

→ pages 112-127

Project 1



You are a blogger.
Write an entry for the blog Youthvoices entitled "You live, you learn."

Project 2



You are a psychologist.
Explain what it's like to become an adult in an English-speaking country in a podcast for "Teen Life Podcasts" on Youth Radio.



page 114

Songs of Innocence and of Experience, William Blake, 1794

Childhood: easier said than done

page 115



- *Calvin and Hobbes*, Bill Watterson
- *Oliver Twist*, Carol Reed, 1968
- *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, J.K. Rowling, 1997

Innocence and experience

page 117



- *The Street*, Ann Petry, 1946
- *Barn Owl*, Gwen Harwood, 1969
- *Boyhood*, Richard Linklater, 2014

Learning from role models

page 119



- Interview: Lupita Nyong'o
- *The Role Models*, Linda Linham, 2016
- *Dead Poets Society*, Peter Weir, 1989

Sail your ship

page 121



- *Leaving Home*, William Gilbert Gaul, 1907
- Michelle Obama interview and *Fade Away*
- *Still I Rise*, Maya Angelou, 1978

GRAMMAIRE

- Les adjectifs composés
- *For et since*

PHONOLOGIE

- La voyelle brève /ʌ/
- L'accentuation des mots composés

TRADUCTION

- L'étoffement

POUR L'ÉCRIT DU BAC

8

Gay identity in the 1980s: United Selves of America?

→ pages 128-139

POUR PRÉPARER
LE GRAND ORAL

Hitting the Castro

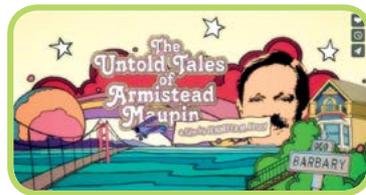
page 130



- Quotes
- A street celebration in the Castro District, 2015
- *How the advent of AIDS advances gay rights*, *The Globe and Mail*, 2014

Tales of the city: gays united in San Francisco

page 132



- *Fairyland: Memories of a Singular San Francisco Girlhood*, Alysia Abbott, 2013
- *Maupin and me: on the Tales of the City Tour*, *The Guardian*, 2014
- *The Homosexual Community in Transition*, <http://kqed.org>, 2009
- *The Untold Tales of Armistead Maupin*, Jennifer M. Kroot, 2017
- Lesbian / Gay Pride poster, 1983

Stronger together: ACTing UP against AIDS

page 135



- *How Keith Haring's art forced us to talk about AIDS*, *The Economist* 1843, 2019
- *The Missing*, Thom Gunn, 1987
- *Angels in America*, Tony Kushner, 1991
- *We Were Here*, David Weissman, 2011
- *Lessons from the AIDS fight*, NPR

9 Mankind, a species designed for exploration?

→ pages 140-157

Project 1



You are a professional adventurer.
Write an online questionnaire to find a partner for your next expedition.

Project 2



You are a finance director.
Prepare a speech to convince an investment group to finance your expedition.



Queen of the Desert,
Werner Herzog, 2016

page 142

Explorers in the making

page 143



- *Alice in Wonderland*, Lewis Carroll, 1865
- Peter Pan's statue
- *Swallows & Amazons*, Philippa Lowthorpe, 2016

No man is an island

page 146



- *The English Flag*, Rudyard Kipling, 1891
- *Uncharted 3: Drake's Deception*
- *A Victorian Lady in Africa: The story of Mary Kingsley*, Valerie Grosvenor Myer, 1989

To infinity and beyond

page 148



- *Koch marks record stay in space for female astronaut*, William Harwood, 2019
- Cover of *Life* magazine, 1969
- *Space Oddity*, David Bowie, 1969

Space: the final frontier

page 150



- Space tourism
- Affiche du film *Arrival*, 2016
- *The Rescue Party*, Arthur C. Clarke, 1946

GRAMMAIRE

- Les inversions sujet / auxiliaire
- Les structures corrélatives

PHONOLOGIE

- La voyelle /ə/ et la réduction vocalique
- La prononciation des prépositions et des conjonctions

TRADUCTION

- Le chassé-croisé

POUR L'ÉCRIT DU BAC

10 The power of music

→ pages 158-173

Project 1

You are a musician.
Write an opinion piece for an American magazine. Demonstrate the impact of music on identity with relevant examples.

Project 2

You are in charge of communication for a music label.
Give a talk about five songs or pieces of music that show the legacy of music across generations.



Joe Cocker's band at Woodstock Festival, 1969

page 160

GRAMMAIRE

- La place des prépositions dans les relatives
- Les structures causatives

PHONOLOGIE

- La voyelle brève /ʊ/
- L'intonation

TRADUCTION

- La modulation

POUR L'ÉCRIT DU BAC

Music in our DNA

page 161



- *Why music can be life-changing*, Kaylee Pugliese, 2016
- *Blinded by the Light*, Gurinder Chadha, 2019
- Album covers

Celebrating heritage through music

page 163



- *Beds Are Burning* (Midnight Oil, 1987) et *This Land Is Your Land* (Woody Guthrie, 1940)
- Notting Hill Carnival
- *To Be Young, Gifted and Black* (Nina Simone, 1969) et *I'm Black and I'm Proud* (James Brown, 1968)

National identity through music

page 165



- *Born in the USA* (Bruce Springsteen, 1984) et *Union Dance* (Gilbert & George, 2008)
- *The Star-Spangled Banner* et *God Save the Queen*

Bridging the divide through music

page 166



- *The Times They Are A-changing*, Bob Dylan, 1964
- *Music is Powerful but it Can't Stop a War*, Henry Rollins
- Pianos for Peace Festival
- *Omoiyari*, Kishi Bashi, 2019

11

Migration: journeys to a new life

→ pages 174-189

Project 1



You are a curator.
You are organising The Immigrant Artist Biennial in New York. Create a leaflet presenting an immigrant artist you want to be honoured.

Project 2



You are an artist.
You are engaged in the promotion of new immigrant artists. Create a podcast to raise awareness of the impact of immigration on art.



page 176

Trump's Mexican Border,
t.Rutt, 2016

New beginnings

page 177



- *The Migration Series, n°3,* Jacob Lawrence, 1941
- *Ellis Island,* The Corrs, 2016
- *The Girl Who Smiled Beads,* Clemantine Wamariya and Elizabeth Weil, 2018

Remaining a stranger

page 179



- *They Don't Love You Like I Love You,* Natalie Diaz, 2019
- "Where are you from?"
- *Immigrants. We Get the Job Done,* The Hamilton Mixtape, 2016

Integration or cohabitation

page 182



- The mortar of assimilation and the other element that won't mix
- *The Joy Luck Club,* Amy Tan, 1989
- *Land of the Free,* The Killers, 2019

Breaking down walls

page 184



- Speech by Barack Obama, 2015
- *See-saws,* Ronald Real et Virginia San Fratello, 2019
- Aeromexico's ad, Ogilvy & Mather Mexico, 2016

GRAMMAIRE

- *As et like*
- *Which et what*

PHONOLOGIE

- La consonne /ŋ/
- Les suffixes accentués

TRADUCTION

- Le prétérit

POUR L'ÉCRIT DU BAC

Food: nature, nurture and culture

page 192



- *What Will People Say?*, Iram Haq, 2017
- Quotes
- *Endurance: Shackleton's Incredible Voyage*, Alfred Lansing, 1959

Home and roots through food

page 194



- *Baltimore Times Online*, 2016
- *Food and Other Series*, Martin Parr, 2014
- *América*, Richard Blanco, 1998
- *White Teeth*, Zadie Smith, 2000
- *Lion*, Garth Davis, 2016

Food as exploration and adventure

page 197



- *Gulliver's Travels*, Jonathan Swift, 1726
- *Food Freedom*, Rob Greenfield, 2019
- Article from online newspaper *The Express*
- Eating 24 Indian Street Food Dishes in 24 hours
- David G. Gordon, the "bug chief"

Corrigé du précis grammatical

→ P. 202

Corrigé du précis phonologique

→ P. 206

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Arts et débats d'idées »

Les termes de l'intitulé de cette thématique (arts, débats, idées) sont tous très riches et prêtent à de nombreuses interprétations. La problématisation des séquences d'enseignement par les professeurs permet d'aborder ces questions terminologiques, de mettre en lumière des éléments polysémiques ou ambigus et ainsi de traiter certains aspects de la question générale selon différents axes d'étude, sans jamais perdre de vue la nécessité d'un solide ancrage dans la réalité culturelle du monde anglophone. Le présent programme propose ci-après trois axes, qui ne sont pas exhaustifs mais qui peuvent contribuer à dégager certaines pistes d'analyse. Ces trois axes partagent l'approche la plus ouverte possible de la notion d'art, en mêlant les apports de la littérature, de la peinture, du théâtre, mais aussi de la chanson, de l'architecture, du roman graphique, entre autres, afin de ne laisser de côté aucun aspect de l'expression artistique. Cette ouverture permet de mettre en évidence des liens entre les arts et les différents débats d'idées.

À travers les différents supports travaillés en cours, ce sont non seulement des connaissances culturelles, littéraires ou civilisationnelles qui sont développées chez les élèves, mais aussi des compétences transversales essentielles : l'exercice d'une pensée critique, libre et informée ; l'habitude d'une tolérance vis-à-vis de la diversité des opinions émises ; la capacité à établir une distinction claire entre faits, croyances et opinions.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : art et contestation ; l'art qui fait débat ; l'art du débat.

Axe d'étude 1 : Art et contestation

Les liens qui unissent l'art et la contestation sont multiples. À travers cet axe d'étude, on se penche sur l'utilisation du support artistique pour défendre un point de vue, apporter un témoignage, dénoncer une injustice et s'inscrire ainsi dans les grands débats sociaux ou politiques propres à une époque et à un lieu donnés.

La contestation d'un ordre social établi est souvent directement liée au geste de l'artiste qui s'engage dans un débat pour y prendre position voire qui utilise son art à des fins militantes.

L'œuvre d'art peut alors remettre en cause les opinions dominantes et devenir subversive, qu'elle passe par la satire ou la caricature sociale (peintures et gravures de William Hogarth), par la chanson politique (Joan Baez, Pete Seeger), par le roman à visée sociale (Daniel Defoe, Charles Dickens) ou anticoloniale (V.S. Naipaul, Chinua Achebe), ou encore par le détournement pictural (Andy Warhol, K.J. Marshall). En incarnant des idées, en leur donnant chair et forme dans des personnages, des situations, des images ou des sons, en suscitant l'émotion, l'indignation, le rire ou l'enthousiasme, les arts confèrent à

ces idées un impact parfois considérable. Nombre d'œuvres d'art ont ainsi permis de sensibiliser le public à une cause, qu'il s'agisse des pièces d'Oscar Wilde ou de Harold Pinter sur les classes sociales au Royaume-Uni, des romans de John Steinbeck ou des photos de Dorothea Lange sur la Grande Dépression, des tableaux de Norman Rockwell sur la ségrégation ou des films de Ken Loach ou de Mike Leigh sur les milieux populaires au Royaume-Uni.

L'art peut aussi contenir une charge dénonciatrice et se révéler porteur d'une contestation de certaines normes sans que l'artiste n'entre pour autant dans une démarche explicite d'engagement, comme on peut le voir par exemple à travers la musique d'Elvis Presley dans l'Amérique des années 1950. La distinction entre la contestation dans l'art et l'art contestataire est alors féconde pour distinguer ce qui relève de l'intention artistique de ce qui est lié à la lecture d'un contexte social.

Cet axe d'étude s'intéresse donc à des situations où les artistes construisent leur œuvre en réaction ou en opposition aux idées et réalités de leur temps – qu'ils se positionnent en témoins et spectateurs ou qu'ils mettent plus directement leur pensée et leur art au service d'une cause. Ainsi, les artistes du monde anglophone ont su exprimer à travers leurs œuvres une forme de résistance à l'oppression sociale ou politique, aux différents types de discrimination (contre les femmes, les minorités ethniques ou sexuelles, etc.) ; une opposition au colonialisme, à la guerre, au progrès, etc.

Bien que souvent apparentée au progressisme, la contribution des artistes au débat d'idées peut à l'occasion être plutôt qualifiée de conservatrice, nostalgique, voire réactionnaire (le poème *Mandalay* de Rudyard Kipling ; le roman *Brideshead Revisited* d'Evelyn Waugh ; la chanson *If the South Woulda Won* de Hank Williams Jr.) : c'est à travers cette diversité qu'on peut éclairer les thèmes historiques ou civilisationnels qu'explorent les élèves de terminale.

Il convient enfin de s'interroger sur les choix esthétiques qui peuvent constituer en eux-mêmes un engagement (écritures expérimentales à la *Tristram Shandy* de Laurence Sterne ; *street art*).

Les connaissances des élèves, acquises tout au long de leur parcours d'éducation artistique, sont mobilisées et mises en valeur dans cette perspective.

Aperçu général de la séquence

L'unité *Africa: the danger of a single story* s'intègre dans l'axe « Art et contestation ». Nous proposons une réflexion autour de la littérature postcoloniale, notamment en Afrique anglophone. Les documents et les questionnements invitent les élèves à réfléchir à la question de la représentation de la colonisation et du colonisé mais aussi aux moyens mis en œuvre par les artistes pour reprendre le contrôle de leur histoire et présenter un visage moderne plus juste de l'Afrique.

Objectifs culturels <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Super Piece</i>, Kofi Agorsor • <i>Heart of Darkness</i>, Joseph Conrad • <i>Things Fall Apart</i>, Chinua Achebe • Installation by Andrew Gilbert • <i>Black Panther</i> and Lupita Nyong'o • <i>Visions of Africa</i>, Mike Philipps • <i>Looking for Transwonderland: Travels in Nigeria</i>, Noo Saro-Wiwa • Afrofuturism • Chimamanda Ngozi Adichie • <i>Decolonising the Mind</i>, Ngũgi Wa Thiong'o 		Thématique : Arts et débats d'idées Axe d'étude : Art et contestation Problématique suggérée : Et s'il était temps pour l'Afrique et sa diaspora de se réapproprier leur histoire ? Thème : La littérature et les arts africains Projets finaux proposés <ul style="list-style-type: none"> • You are a writer.  You have been asked to write the preface of the biography of an African artist to present his/her life and art work. • You are a curator.  Create a podcast to promote the new trends in arts in Africa for the Zeitz Museum of Contemporary Art Africa (MOCAA) in Cape Town, South Africa.
Objectifs linguistiques	Lexique : Discrimination, vision biaisée, exposition, discours colonial et postcolonial, réaffirmation de l'identité africaine	
	Grammaire : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le pluperfect simple</i> • Le superlatif de supériorité 	
	Phonologie : <ul style="list-style-type: none"> • Les deux consonnes / de l'anglais • L'accentuation en anglais 	
	Traduction : Utiliser le dictionnaire unilingue	

Ouverture

p. 18-19

La citation

"The strange thing about Africa is how past, present and future come together in a kind of rough jazz if you like."

Ben Okri est un poète nigérian né en 1959. Après quelques années de son enfance passées à Londres, il vit au Nigéria. Il a publié de nombreux romans, nouvelles, essais et poèmes. *The Famished Road*, publié en 1991, est l'un de ses principaux romans.

Cette citation illustre la frénésie également représentée sur la peinture de cette double page. Le continent africain, à l'image de son histoire, est en mouvement perpétuel. On imagine des sons, des couleurs, des mouvements, des odeurs.

Le *rough jazz* évoque une musique basée sur l'improvisation où les différents instruments doivent rester à l'écoute les uns des autres pour créer une forme d'harmonie, quelque chose de vibrant, vivant et énergique. L'adjectif *rough* traduit aussi l'idée de quelque chose à l'état brut, qui se construit sans partition (pour filer la métaphore). Ici, ce sont le présent, le passé et le futur qui doivent s'écouter pour que l'Afrique se construise.

Le script de la capsule vidéo

It is time for Africa to regain its history. Nowadays, painters, filmmakers, writers and poets struggle to catch up with their past to conquer their future. Africa's richness was coveted for a long time and European countries fought to have their slice of the cake. Fortunately, brilliant voices have reacted and Africa has been rewriting its own story through art and many other forms of expression. Africa is now the place to be where Afrofuturism is the new trend. It combines African culture and identity with technology and science fiction. A new scramble for Africa is emerging. Are you ready? Let's discover more about Africa and the dangers of a single story.

Le document visuel



Kofi Agorsor est un artiste ghanéen né en 1970. Son œuvre est colorée et représente souvent des formes allongées, en mouvement (ici, nous avons des personnages qui semblent danser en cercle, comme si c'était une danse traditionnelle). Cette composition colorée n'est pas sans rappeler les tissus africains. Les formes et couleurs de ces tissus dits « wax » marquent souvent un rang social. Moderne, voire abstraite, l'œuvre de Kofi Agorsor a pris de plus en plus de valeur sur le marché de l'art africain.

TIPS

- Commencer par une réflexion sur l'Afrique anglophone : quels pays ? quelle géographie ? quelle histoire ? quels artistes / lieux artistiques connus ? quels types d'art ? quelles œuvres ?
- Les élèves vérifieront leurs réponses et enrichiront leurs connaissances historiques et culturelles à l'aide de la frise chronologique, en y ajoutant éventuellement des références qui n'y figurent pas. Pour compléter leur compréhension de l'espace géographique, on pourrait projeter une carte des pays africains anglophones.
- Proposer un travail sur la peinture (description des formes, couleurs, impressions) et une mise en lien avec la citation et le titre de l'unité.
- Enfin visionner la capsule vidéo afin de mettre en place des prérequis pour que les élèves soient sensibilisés à cette nouvelle unité et qu'ils aient envie de découvrir comment l'Afrique se raconte.

A colonial vision of Africa

p. 20-21

Document A : *One King, One Flag, One Fleet, One Empire*

→ p. 20

Le document



Cette illustration rétro date de 1911, quelques mois après l'accession au trône de George V (1865-1936, petit-fils de la reine Victoria) en mai 1910. Les représentants de l'Empire britannique rendent hommage à Britannia, personnification du Royaume-Uni et de son empire.

TIPS

- Scinder l'image en deux et faire étudier chaque moitié de l'image à chaque groupe ou à chaque élève en cas de *pairwork*.
- La → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235**, permettra aux élèves de vérifier le vocabulaire de la description. L'agencement des différents éléments de l'image est ici primordial.
- La projection de l'image permettra la vérification des éléments avancés par les élèves. Une attention particulière sera portée aux personnages, à leurs vêtements, au portrait photographique, à la carte en fond, au monument, à l'animal, aux couleurs et au titre.
- Le document pourrait aussi être dévoilé en trois étapes : le titre (à tous), les parties de droite et gauche à deux élèves différents. On demanderait ensuite aux élèves d'imaginer l'autre partie du document.

Le corrigé

1. Focus on the group of people on the left. Explain what they represent.

- Representatives of the British Empire - each country symbolised by its outfit - importance of clothes representing one country - stretching their hands - waving - looking in the same direction - celebrating - looking up.



- Some characters can easily be identified / matched:
 - the man in the middle: colonial soldier - pith helmet - uniform - gaiters - cartridges on a shoulder strap - rifle (African / Indian colonies).
 - the man in red: uniform - kilt - long socks (= hose + flashes) - cartridges on a shoulder strap - red jacket - bearskin hat = Scotland .
 - the man in blue at the back: blue jacket - blue turban with brooch (= India).
 - the man at the back: feather headdress - wrap skirt (American Indian = USA).
 - the man in the foreground: fur hat - jacket with a fur collar (= Canada).

N.B. : si les élèves n'arrivent pas à associer un pays à chacun des personnages de l'image, on pourra leur montrer la carte de l'Empire britannique en 1910 (https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Old_maps_of_the_British_Empire#/media/File:Arthur_Mees_Flags_of_A_Free_Empire_1910_Cornell_CUL_PJM_1167_01.jpg). On leur demandera de lister les pays (*The United States of America, the United Kingdom, Canada, Australia, New Zealand, South Africa, Egypt, India, Pakistan, Sudan, Kenya, Seychelles, Hong Kong*) et de justifier leur association personnages / pays, même si plusieurs associations sont possibles.

2. Explain who the person at the top is and imagine what the woman and the lion symbolise. Comment on the layout of the drawing.

The person at the top: King George V = became King in 1910 - died in 1936 - photography = real person - laurel wreath = honour

Portrait of George V in the centre / under the sun (God?)

The woman: Britannia = allegory of the UK / female personification of the UK - standing above the men - stretching her hand = expecting something - Union Jack on her shield - same level as the lion - smile

The lion: power - king of the animals - symbol of England / Scotland

3. Show how the motto illustrates the background.

One king, one flag, one fleet, one empire → supremacy - power - unity - vast world - journeys - discoveries - Saint Paul's Cathedral in London = center of the Empire - world map - the Empire "on which the sun never sets"

4. Make the intention of the artist clear.

celebration of a new monarch - supremacy over the world - greatest Empire - glory - recognition from different countries

5. Imagine what Britannia, the female personification of the British isles, says to these people. Give her speech to the class.

Toute production prenant en compte le contexte et le symbolisme de Britannia sera acceptée. Les élèves devront prêter une attention particulière à la mise en forme du discours, au style linguistique et à l'intonation.

Document B : *Heart of Darkness*

→p. 20

Le document

Cette longue nouvelle a été écrite par Joseph Conrad (1857-1924), auteur polonais de langue anglaise. Il fait tout d'abord carrière dans la marine marchande britannique, ce qui lui permet de voyager notamment en Afrique. Ses écrits sont largement inspirés de ses expériences à l'étranger.

Publiée à la toute fin du XIX^e siècle (en 1899), ce récit rend compte d'un voyage au cœur de l'Afrique, le long du Congo. Charles Marlow, obsédé par ce fleuve, entreprend un voyage en Afrique au cours duquel il rencontre Kurtz qui fait du commerce d'ivoire. Bien qu'il soit témoin des violences faites aux Africains (liées à la colonisation et à l'impérialisme britannique), Marlow ne leur vient pas particulièrement en aide.

TIPS

- Faire réagir les élèves sur le titre du roman : *Heart of Darkness*. *Darkness* peut ici signifier deux choses : l'ignorance et le mal. Les élèves devraient réfléchir à l'impact du titre sur les attentes de lecture.
- Faire lire la biographie de Joseph Conrad p. 28.
- Travailler sur la narration en relevant les éléments qui traduisent un point de vue.
- Travailler ce texte en parallèle avec le texte C p. 21 afin de comparer les deux points de vue sur la colonisation.

Le corrigé

1. Read the first paragraph and pick out the elements referring to Africans. Conclude on the impression conveyed and the narrator's feelings.

shackled - conquered monster - a thing monstrous and free - not inhuman - howled - leaped - spun - wild and passionate uproar - ugly

We have the impression that the narrator is describing animals, incapable of speech or coherent thoughts. The narrator feels disgusted to consider they are both human beings. He definitely feels superior to Africans. He despises them and their "wild", savage behaviour.

2. "They were not inhuman": explain in your own words what the narrator means and what he expected Africans to be.

The use of a double negation is interesting as it seems the narrator cannot conceive that African people are human, so he uses the negative adjective with a negation. He expected them to be even less human, only enslaved empty-headed creatures.

3. Read the second paragraph and compare the "fireman" to the earlier description. Show what differences the narrator establishes and how he considers this man.

improved specimen - a few months of training - hard at work - improving knowledge - useful - instructed
The fireman is more considered as a man because he seems smarter. He is educated, understands the white man's world and rules. As he is useful to Marlow, he is not despised completely like the others.

4. Imagine the description of the white narrator by the African fireman.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Things Fall Apart*

→p. 21

Le document

Things Fall Apart est un roman de Chinua Achebe, auteur nigérian incontournable qui appartient à la tribu des Igbo. Après des études en littérature anglaise, il devient professeur et assure plusieurs postes dans des universités américaines comme Bard College (New York) et Brown University (Rhode Island). En 1975, il a notamment donné une conférence à l'université de Amherst (Massachusetts) au cours de laquelle il a accusé Joseph Conrad de racisme.

Publié en 1958, ce roman critique la colonisation et la représentation limitée et primitive des Africains. Ce récit narre la vie de Okonkwo qui appartient à la tribu des Igbo et la lente invasion européenne et chrétienne au sein de la vie de son village. Le passage reproduit ici se situe à la fin du roman, lorsque Okonkwo revient dans son village natal après sept années d'exil.

TIPS

- Faire lire la biographie de Chinua Achebe, p. 29.
- Travailler sur la narration : même si le narrateur est omniscient, faire relever les éléments prouvant que c'est la perspective d'Okonkwo qui domine dans ce texte.
- Travailler les textes B et C en parallèle pour faire ressortir les visions opposées. Comparer la manière dont sont présentés Marlow (texte B, p. 20) et les missionnaires / juges (texte C, p. 21)
 - Marlow qui se croit supérieur (texte B) vs. les juges qui sont ignorants des coutumes du village d'Umfia (texte C).
 - Les « sauvages » (texte B) vs. Okonkwo (texte C).
- La mise en relation des deux textes doit mener à la question de la réécriture / reprise de contrôle de la narration africaine.
- Renvoyer à *Practise your grammar* p. 32 pour le *pluperfect* simple.

Le corrigé

1. In the first paragraph, pick out the change Umofia had undergone and show how it had spread.

Appearance of the Christian church. The church had first attracted the low cast, the outcast of society = sort of a shelter for those who were rejected by their own community. But now it is invading the more "respectable" people i.e. Ogbuefi Ugonna. This is seen as a success of the Christian mission as they are spreading God's Word and values in all the social classes of the village.

2. Explain why the justice system was not fair.

High-handed because the messengers are "foreigners". The court of justice is ignorant. They must judge cases with the white men's perspective, moral and set of values. They must not take into account the local beliefs and system of punishment.

3. List the arguments explaining how colonisation happened so smoothly.

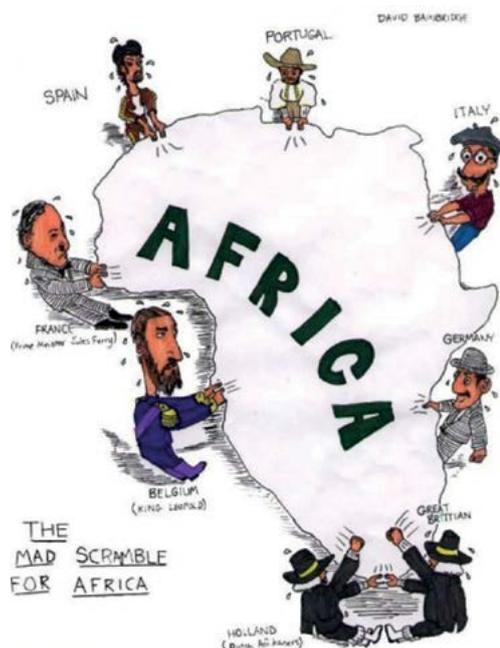
The white men and missionaries are presented as clever as they managed to enroll black people into their ranks. Africans were welcoming, naïve and never anticipated that the white men would tear them apart and thus conquer territory and impose their values.

4. Write a blog post sharing your impression on the portrayal of colonialism in this text.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document D : *The Mad Scramble for Africa* → p. 21

Le document



Ce dessin humoristique, intitulé *The Mad Scramble for Africa*, est l'œuvre de David Bainbridge. Il présente une vision très critique de la volonté européenne de se partager l'Afrique à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Son titre vient de l'expression *scramble for Africa* utilisée lors de la Conférence de Berlin aussi connue sous le nom de conférence de l'Afrique de l'Ouest (1884-1885). La plupart des pays européens s'y « partagèrent » l'Afrique.

TIPS

- Faire lire le *Let's Focus on...* *From colonialism to postcolonialism* p. 29 à la maison et demander aux élèves d'expliquer l'expression *Mad Scramble for Africa*.
- On pourrait dans un premier temps partir du titre du dessin. Si le mot *scramble* n'est pas connu, on montrera le dessin et on demandera un synonyme (*rapid movement, fight for...*). Les tenues et uniformes des personnages devraient guider les élèves vers une période historique. On pourra les renvoyer vers la frise chronologique p. 18 où est mentionnée la Conférence de Berlin.

Le corrigé

1. Describe what the men are doing in the illustration and show how this expresses their position towards Africa.
eight European leaders - to represent a country - typical clothes - stereotypes - to draw - to pull the part of Africa they already controlled - to want your slice of the cake - to claim ownership of - to share - the Boers and British fight over the same area - to divide - a scramble - hard work - to sweat - own personal reasons - greed - negative connotation - to tear Africa apart
2. Read *Let's Focus on...* *From colonialism to postcolonialism* (p. 29) and comment on the title of this drawing. Explain the illustrator's message and how it is conveyed.
reference to the Berlin conference - colonialist vision of partition - interest of Africa not taken into account - every man for himself - pride - prestige - natural resources - own interest - Africa seen as a cloth being pulled and torn
3. Give a voice to Africa. Make her react in a short message.
Toute production mettant en avant la supériorité et l'engouement des pays européens pour ce partage ainsi que la place de l'Afrique mise devant le fait accompli sera acceptée.

How can Africa retell its own story? p. 22-23

Document A : Installation by Andrew Gilbert →p. 22

Le document



Cette installation, intitulée *British Infantry Advance on Jerusalem, 4th of July 1879*, a été créée par l'artiste écossais Andrew Gilbert. Elle a été présentée à la Tate Britain lors de l'exposition *Artist and Empire* en novembre 2015. L'œuvre d'Andrew Gilbert se focalise sur l'empreinte laissée par le colonialisme sur l'Empire britannique et le monde actuel.

TIPS

- La lecture de la biographie de Andrew Gilbert, p. 29, serait un point de départ utile pour l'analyse de cette œuvre.
- Utiliser la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser une œuvre iconographique**, p. 235 pour décrire précisément le positionnement des différents éléments.
- Demander aux élèves quels musées d'art ils connaissent à Londres et ce qu'ils savent de la Tate Britain.
- Prêter ensuite une attention particulière aux différents éléments de l'installation en elle-même, à leur positionnement, aux couleurs, aux matières, tout en relevant les éléments liés à l'Empire britannique.
- Relever ensuite les contradictions et ce qu'elles veulent dénoncer.

Le corrigé

1. Describe this installation.

4 figures standing on a carpet of sand looking in the same direction - 4 British soldiers - colourful uniforms - helmets - headdress - feathers - musical instruments - spear - sunshade - pair of jeans / trousers - tartan kilt - long blonde hair - wig - high-heeled boots - handbags - Union Jack - to march - spoof parade

2. Pick out unexpected elements in the installation and say why they are strange.

contrast British uniforms / African elements
contrast modern clothes / traditional uniforms
contrast modern installation / classical paintings
masculine vs. feminine - blurring of genders: high-heeled boots - kilts
no faces - no facial expressions



3. Imagine the artist's message.

Satire of colonialism and British Empire - make fun of British soldiers and imperialism - link between history of colonialism and modern history - need to retell the story of colonialism

4. You've just visited the exhibition "Artist and Empire" at the Tate Modern. Explain what you saw to a friend and why this exhibition is worth seeing.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Black Panther*

→p. 22

Le document



hatier-clic.fr/2011cet005

Les actrices Lupita Nyong'o et Danai Gurira font la promotion du film *Black Panther* dans l'émission *The View*, qui est présentée par quatre femmes dont Whoopi Goldberg. Créée en 1997 par Barbara Walters pour la chaîne américaine ABC, cette émission aborde des sujets de société variés.

Le script

Journalist: When I first saw this movie, I've seen it twice now, I wanted to move to Wakanda because I was like: this is what the world can look like, this is what I want to do. And it takes place in a fictional African country. But the language that is used, you told me, is actually an African language from where Nelson Mandela...

Lupita Nyong'o: Yes, it's from the very southern cape of South Africa, actually the southernmost point of the continent, the Cape region where Nelson Mandela is from.

Journalist: Yes, so it's actually very, very African. Lupita, you grew up in Kenya, Danai, you grew up in Zimbabwe. And what does it mean to both of you to see African cultures celebrated in this way?

Danai Gurira: It's so liberating, I mean, you know, we come from a continent of great wealth but a continent that has been assaulted and abused, very often... and exploited. And so, oftentimes what colonialism did is that it rewrote our history and you know changed our narrative. And so our narrative, our global narrative is one of poverty and strife. The wealth of the continent is very seldom seen on such a global scale. So what this film does really... it looks cool, it looks futuristic, but it's drawing from ancient cultures on the continent. Very specifically, the diversity in this film is specifically from the continent, inspired by the continent, and like accelerated into a future. And Wakanda is special because it was never colonised. So what we can see there, for all of us, it's a reimagining of what would have been possible

had Africa not been... had Africa been allowed to realise itself for itself, you know. And that's a beautiful...



TIPS

- Procéder à un *brainstorming* sur Marvel et les superhéros (leurs qualités, leurs missions...). Faire remarquer les points communs et les spécificités des héros pour faire ressortir qu'il n'existe pas de héros noir.
- Par groupe (une personne qui connaît ou a vu le film + une personne qui ne l'a pas vu), donner le pitch du film.
- Lire le *Let's focus on...* Black Panther p. 28. Demander quelles qualités sont associées à la panthère et ce que symbolise cet animal. Faire le lien avec les Black Panthers (organisation politique révolutionnaire afro-américaine fondée en 1966 en Californie qui luttait contre les brutalités policières en organisant des milices armées).

Le corrigé

1. Pick out words referring to colonialism and show how it has tainted people's vision of the African continent.

Colonialism = assault - abuse - exploitation. So it created a vision of the African continent as a poor, uncivilised continent.

2. List the positive elements Lupita Nyong'o is trying to put forward about the African continent. Use the movie poster to illustrate your arguments.

wealth - ancient cultures - diversity
on the poster = warriors - green mountains - protecting their land

3. Read *Let's focus on...* Black Panther (p. 28) and explain why Wakanda is so special.

It was never colonised, it offers a vision of the African continent if it hadn't been colonised; it offers a vision of the possible evolution of Africans without colonialism.

4. Make a podcast on the movie *Black Panther*: describe the poster, sum up the story briefly and explain how it fights stereotypes of the African continent.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Visions of Africa*

→p. 23

Le document

Publié pour la première fois dans le journal *The Guardian* le 27 juillet 2006, ce texte est un extrait de *Visions of Africa*, un essai de Mike Phillips, ancien conservateur des Tate Galleries à Londres. Dans cet essai, Mike Phillips explore la façon dont le colonialisme a influencé l'art et donc notre vision européenne du continent africain.

TIPS

- Les élèves pourront partir du titre *Visions of Africa*. Ils rappelleront les stéréotypes vus précédemment et réfléchiront à la façon dont cette vision a pu influencer l'art.
- Faire chercher les éléments portant sur la vision colonialiste et ce qui est mis en place pour apporter une nouvelle lumière.
- La question 5 constitue un entraînement utile pour le Projet 2.
- En devoir, on pourra demander aux élèves de se renseigner sur les œuvres mentionnées dans l'essai.

Le corrigé

1. Give the vision people often have of Africa. Quote examples from the text.

land of safaris, wildlife, Masai - indigenous - native - tainted vision of Africa

"images of wildlife and nature reserves to the spears and hair styles of the Masai" (l. 2-3)

"biological determinism [...] repressed and perverse sexuality" (l. 12-13)

"romanticised and polemical vision" (l. 14)

"colonising gaze" (l. 36)

2. Explain where this vision came from and what it resulted in.

Origin of the vision: paintings and works of art of artists who brought back their vision to Europe - role of Africanistes

"we interpret what we see in a way that is conditioned and determined by a specific visual history, a fact that is all too often forgotten or ignored when we look at real people in our current presentations and explorations of 'diversity'" (l. 6-9)

"visual guide to the traumas and psychological complexities of race and racial science in the 19th and 20th centuries" (l. 30-31)

"attitudes and beliefs that were the background to the imperial division of the continent into a patchwork of colonial states as agreed among the European powers at the Berlin conference of 1884-5" (l. 31-34)

"a sort of dialogue between the colonising gaze and the development of attitudes and beliefs in Europe about the essential nature of the African continent and its people." (l. 35-37)

"psychological confrontation" (l. 44-45)

Result: preconceived vision of Africa - wrongs images - stereotypes - misunderstandings



3. List the different types and origins of the artworks presented and show how meaningful they are.

selection of paintings and sculptures owned by an African-American collector, a British collector – “lesser-known work of prominent artists” (l. 24-25) – “obscure figures about whom little is known” (l. 25)

famous and unknown artists – variety of expressions and points of view

4. Justify the name given to the Tate exhibition: “Seeing Africa”. Comment on the need for such an exhibition.

seeing Africa differently - seeing Africa as it really is - for a new vision of Africa - retelling its own story - need to correct the bias of colonialism

5. Write a short article for an art magazine to present the exhibition and its goals.

Toute production cohérente sera acceptée.

Out in Africa

p. 24-25

Document A : *Looking for Transwonderland: Travels in Nigeria*

→p. 24

Le document

Après avoir grandi à Londres, Noo Saro-Wiwa retourne au Nigéria dans le but d’écrire un guide de voyage. Son compte rendu de Lagos, Abuja ou Ibadan met au jour un nouveau regard sur le Nigéria et Noo se défait de ses propres stéréotypes sur son pays d’origine. Dans ce roman paru en 2012, son regard acerbe sur la société nigériane est très percutant.

TIPS

- Rappeler les stéréotypes vus lors de l’étude des textes de Conrad et Achebe, p. 20-21.
- Laisser les élèves réagir au titre du roman et leur demander d’émettre des hypothèses ou des attentes quant au contenu du texte (*looking for* → *hope, expectations, being lost...*
Transwonderland → *it is an amusement park in Ibadan, Nigeria, like Alice in Wonderland, absurd, nonsensical?*).
- Faire faire une courte recherche sur le Nigéria : quelques faits historiques et géographiques.

Le corrigé

1. Pick out information about Victoria Island and share your impressions on this new modern Africa.

most expensive part of Lagos - inaccessible blur of nightclubs, boat clubs and neon-lit restaurant - proper pavement – supermarkets - global brands - air conditioning - residential mansions - 4x4s - jet skis - foreign banks - art galleries - cultural center-cum-restaurant - embassies - immaculate gardens - Lagos skyline

→ Described as a wealthy neighbourhood, with all the commodities: looks immaculate and it is unexpected to have such a description of an African place. It contrasts with the poverty, dirt / squalor that people tend to associate with Africa.

The economic global development and the importance of culture is striking in this extract as it shows another face of Africa.

2. List the elements which underline what still needs to be improved in Nigeria.

“reacquaint myself with proper pavements, supermarkets, familiar global brands and air conditioning” (l. 15-17) → it is not always like that in other parts of the country.

“new engines would have to be imported” (l. 41) → engines can’t be repaired in Nigeria.

Still discrimination on the part of the British expats → old representation and interaction still exist.

A two-paced country as not everyone can afford to pay a \$18 lunch.

■■■

3. Explain how art also symbolises an evolution in Africa.

presence of a cultural life: sculptures, paintings, photographs, plays... great variety of art forms
link past and present: the "ancient abstract sculptures" (l. 65-66) vs. "modern portraiture" (l. 62-63)
It shows art has always been important in Nigeria. The evolution to more modern forms of art is interesting.

4. Write a page for an event guide to promote Victoria Island.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Embrace the Unknown* →p. 25

Le document



Le *Design Indaba Festival 2018*, à Cape Town en Afrique du Sud, a permis à la designeuse anglaise Morag Myerscough de s'approprier l'espace de l'Artscape Theatre Piazza. Les festivaliers ont pu se détendre et disposer d'un espace bien à eux, grâce à cette installation intitulée *Embrace the Unknown*. Les décors ont été réalisés par des enfants sud-africains. Après le festival, une partie de la structure a été installée de façon temporaire dans un parc, le reste a été utilisé pour rénover une bibliothèque.

TIPS

- Projeter la photo pendant une minute et demander aux élèves de repérer un maximum d'éléments. Deux élèves envoyés au tableau essayeront alors de reproduire l'image d'après les souvenirs de leurs camarades. On pourrait aussi faire travailler les élèves par paires : un regarde la photo et la décrit, l'autre écoute la description et essaie de reproduire le dessin.
- Dans les deux cas, la → [Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique](#), p. 235, sera utile.
- En projetant l'image à l'ensemble de la classe, on vérifiera les réponses et complètera la description en mettant en avant les couleurs, les formes, les matériaux, les différents lieux.
- Il conviendra de s'assurer de la compréhension de la citation de l'artiste avant de répondre à la question 2. Les verbes *belong to* et *relate to* devront directement être reliés au titre de la double page et à celui de l'unité.

Le corrigé

1. Describe the photo. Point out the elements that you traditionally associate with African art.

geometrical elements - colourful - rainbow-like - Rainbow Nation - dynamic - set in the middle of a city - contrast between colours / sky / cityscape

2. "My whole thing about being is about belonging and making work that people feel part of and they belong to and they can relate to." Read *Let's Focus on... Afrofuturism* (p. 28) and explain how this quote by Morag Myerscough and her installation *Embrace the Unknown* can illustrate Afrofuturism.

mixing traditions and modernism - to embrace the unknown - need for newness - to go forward - a new vision of the African city - a possible vision of the future of African city - need for a place you belong to - to make the place your own - to rewrite your own story

Definition of Afrofuturism: coined by American writer Mark Dery, Afrofuturism is the expression of blackness, black struggles and black ideas, through the imagining of new, advanced and hopeful futures or worlds. It enables to understand the past and present, by crafting futures we can trust.

3. You are the designer of this project. Convince the festival organiser it symbolises Africa.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *The danger of a single story* →p. 25

Le document



Lors de cette conférence TED, Chimamanda Ngozi Adichie aborde la question de la perception de l'Afrique et des stéréotypes qui perdurent à son sujet. Elle combat cette vision limitée et réductrice en montrant avec humour l'absurdité de ces idées préconçues.

Chimamanda Ngozi Adichie est une intellectuelle nigériane, auteure de romans à succès (*Americanah*, *Purple Ibis*, *Half of a Yellow Sun...*) connue pour son engagement féministe. Son intervention *We Should All Be Feminists* lors d'une autre conférence TED a d'ailleurs été publié sous forme d'essai et a été reprise en partie par la chanteuse Beyoncé dans son titre *Flawless*.

Le script

Years later, I thought about this when I left Nigeria to go to university in the United States. I was 19. My American roommate was shocked by me. She asked where I had learned to speak English so well, and was confused when I said that Nigeria happened to have English as its official language. She asked if she could listen to what she called my "tribal" music, and was consequently very disappointed when I produced my tape of Mariah Carey. She assumed that I did not know how to use a stove. What struck me was this: she had felt sorry for me even before she saw me. Her default position toward me, as an African, was a kind of patronising, well-meaning pity. My roommate had a single story of Africa. A single story of catastrophe. In this single story there was no possibility of Africans being similar to her, in any way. No possibility of feelings more complex than pity. No possibility of a connection as human equals. I must say that before I went to the U.S. I didn't consciously identify as African. But in the U.S. whenever Africa came up people turned to me. Never mind that I knew nothing about places like Namibia. But I did come to embrace this new identity. And in many ways I think of myself now as African. Although I still get quite irritable when Africa is referred to as a country. The most recent example being my otherwise wonderful flight from Lagos two days ago, in which there was an announcement on the Virgin flight about the charity work in "India, Africa and other countries". So after I had spent some years in the U.S. as an African, I began to understand my roommate's response to me. If I had not grown up in Nigeria, and if all I knew about Africa were from popular images, I too would think that Africa was a place of beautiful landscapes, beautiful animals, and incomprehensible people, fighting senseless wars, dying of poverty and AIDS, unable to speak for themselves, and waiting to be saved, by a kind, white foreigner. I would see Africans in the same way that I, as a child, had seen Fide's* family. This single story of Africa ultimately comes, I think, from Western literature. Now, here is a quote from the writing of a London merchant called John Locke, who sailed to west Africa in 1561, and kept a fascinating account of his voyage. After referring to the black Africans as "beasts who have no houses", he writes, "They are also people without heads, having their mouth and eyes in their breasts." Now, I've laughed every time I've read this. And one must admire the imagination of John Locke. But what is important about his writing is that it represents the beginning of a tradition of telling African stories in the West. A tradition of Sub-Saharan Africa as a place of negatives, of difference, of darkness, of people who, in the words of the wonderful poet, Rudyard Kipling, are "half devil, half child". And so I began to realise that my American roommate must have, throughout her life, seen and heard different versions of this single story, as had a professor, who once told me that my novel was not "authentically African". Now, I was quite willing to contend that there were a number of things wrong with the novel, that it had failed in a number of places. But I had not quite imagined that it had failed at achieving something called African authenticity. In fact I did not know what African authenticity was. The professor told me that my characters were too much like him, an educated and middle-class man. My characters drove cars. They were not starving. Therefore they were not authentically African.

*Fide était le fils de la servante dans la famille de Chimamanda Ngozi Adichie. Il a inspiré un personnage de Americanah.

TIP

- Diviser la classe en 2 groupes.
 - Groupe A : faire lire la bio de Chimamanda Ngozi Adichie p. 119.
 - Groupe B : travailler sur l'accentuation en lien avec le second point phonologique de l'unité (p. 33) en relevant les mots accentués dans le discours. Utiliser un des paragraphes, par exemple celui ci-dessous, et demander à surligner les mots accentués. On pourra également travailler sur le premier point de phonologie : les deux consonnes / de l'anglais.
- This single story of Africa ultimately comes, I think, from Western literature. Now, here is a quote from the writing of a London merchant called John Locke, who sailed to west Africa in 1561, and kept a fascinating account of his voyage. After referring to the black Africans as "beasts who have no houses", he writes, "They are also people without heads, having their mouth and eyes in their breasts."*

/ clair	/ sombre
literature - London - Locke - black	single - ultimately - called - sailed - also - people

Le corrigé

1. Pick out words showing how Africans are commonly seen by Americans.

For her roommate, they don't speak English, they can't use a stove, they listen to tribal music. Vision of "safari Africa", patronising vision, full of catastrophes (wars, AIDS...).

2. List the novels and people she mentions and define what "African authenticity" is according to them.

John Locke - Rudyard Kipling: vision of people with not even a human body.

The professor: unique vision of Africa as poor, uneducated, starving.

3. Explain what it means to be "African" for Chimamanda Ngozi Adichie.

Being African means embracing diversity (not a country, but a full continent), but it is also similar to being a Westerner (Mariah Carey, English as an official language, driving a car...).

4. PAIR WORK. Write five questions the audience asks Chimamanda Ngozi Adichie after her talk. Imagine her answers.

Toute production cohérente sera acceptée.

Reasserting Africanness

p. 26-27

Document A : Afrochella

→ p. 26

Le document



Voici l'une des affiches du festival Afrochella de 2019. Depuis 2017, ce festival a lieu tous les ans entre Noël et le Jour de l'an à Accra, capitale du Ghana. Il met en avant la culture africaine sous toutes ses formes (art, mode, gastronomie, musique) en célébrant à la fois des artistes africains ou d'origine africaine et l'esprit d'entreprise et de développement.

TIPS

- On pourra donner uniquement le nom Afrochella. Un parallèle pourra être établi avec le célèbre festival américain Coachella qui a lieu tous les ans en Californie, près de Los Angeles.
- On demandera aux élèves s'ils connaissent d'autres festivals dans des pays anglo-saxons et plus spécifiquement en Afrique anglophone. On leur fera préciser dans quel pays ce festival peut avoir lieu.
- En groupes, les élèves pourront ensuite décrire l'affiche (titre, tenues et position des femmes, couleurs, police d'écriture, sponsors), confirmer leurs hypothèses et suggérer ce que le festival met en avant (les tenues des jeunes femmes mettent clairement l'accent sur la mode).

Le corrigé

1. **Guess what Afrochella could be and justify with elements from the poster.**
concert (stadium = large place = large audience / visitors) - parallel Coachella in L.A. / Afrochella - culture - fashionable recent venue
2. **Explain how this event can bring people together, from and within Africa.**
large festival - avant-garde fashion - African festival
3. **Afrochella's "purposes are to tell the New Africa story from a native's perspective". Comment on this statement.**
to let young new African artists have a voice in the story of Africa - to gather artists from different African countries - to turn Africa into an international stage - to tell Africa's story from the inside - to be more powerful - to give an African vision of Africa - emergence of a new African dynamics - Afrofuturism
4. **You are the communications manager for Afrochella. Write a paragraph to present the event.**
Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Decolonising the Mind*

→ p. 27

Le document

Ngugi Wa Thiong'o est un auteur et critique kenyan connu pour ses pièces de théâtre et ses essais universitaires. Son recueil rassemble des essais sur la question de la langue et de son rôle dans la construction de l'identité. Il remet donc en question l'utilisation des langues européennes dans la construction d'une littérature africaine et dénonce le manque de valeur attribuée aux poètes, dramaturges, romanciers africains qui écrivent dans leur langue natale.

TIPS

- Travailler sur la nature du document (un essai = une thèse à défendre, un point de vue exprimé).
- Anticiper le contenu à partir du titre.
- Réfléchir sur le rapport entre langue et colonisation : exprimer un point de vue. Revoir les expressions de l'accord et du désaccord et préparer les élèves à prendre parti pour l'un des auteurs mentionnés.

Le corrigé

1. **Explain why Okara thinks literal translations are better.**
Literal translations are closer to the original meaning, culture and context. Okara thinks that distorting the English (or any European language) is not a problem as it allows a better understanding of the original meaning and mindset.
2. **Comment on Ngugi Wa Thiong'o's use of rhetorical questions and its impact on the reader.**
Rhetorical questions help us understand he doesn't completely agree with the authors he is citing. It allows him to give time to the readers to reflect on the point and build his own opinion, while suggesting that he values African languages because it shows a complete decolonisation of the mind and the way of thinking.

■■■

3. Conclude on how the English language is perceived. Contrast the views of the three authors (Okara, Thiong'o and Achebe).

Okara: English language needs to be manipulated to fit the original language. Literal translation.

Nugi Wa Thiong'o: English language = language of colonisation. Language is a reflection of the culture. African writers should write in their native languages.

Chinua Achebe: English needs to adapt and evolve in Africa = African English.

4. Show the importance of language as a means to decolonise the African continent in a thread of tweets.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Swan Lake meets Africa* → p. 27



Swan Lake meets Africa

Interview of Dada Masilo, South African choreographer

hatier-clic.fr/2011cet006

Le document

Ce reportage a été diffusé sur la chaîne Voxafrica dans l'émission culturelle AfroBuzz (qui traite de toute l'actualité culturelle au Cameroun et dans sa diaspora). Datant de juillet 2014, ce document est une interview de la chorégraphe et danseuse sud-africaine Dada Masilo entrecoupée d'images du ballet *Swan Lake*. Il a été tourné lors de sa venue au Sadler's Wells de Londres pour jouer son ballet, les 17 et 18 juin 2014.

Le script

So my name is Dada Masilo. I am 29 years old. I'm a dancer-choreographer from Johannesburg, South Africa. And we are at the Sadler's Wells in the UK, in London, and I'm going to be opening my production of *Swan Lake* tonight. *Swan Lake* is the first ballet that I saw when I was 12, when I started dancing, and I fell completely in love with the tutus when I first saw them. So I thought: one day, I wanna be able to dance this ballet as well. And so in 2010 I decided to make my own version. I mean the basic narrative is that the prince falls in love with a swan. And then he is deceived by the black swan who then pretends to be the white swan. In my version, the prince is gay. I'm playing with that stereotype because people always think that men who dance are gay. So I thought: what would happen if we had a gay prince, for a change, you know. Just to break the gender stereotypes and to play around with it a bit and make it a bit more androgynous. I mean I was really interested also in just breaking it a bit, because I didn't want to make a *Swan Lake* that was exactly the same as the classical. I wanted to do something different with my version.

In the beginning fusing classical ballet and African dance was not easy at all. It was really challenging because African dance is into the ground, there's a lot of stern movements, and ballet is completely the opposite, it's very graceful, it's very light, it's very soft. So in the beginning I battled just to make them speak to each other but I think with just practise and determination, like I'm just going to make this work, it came together in the end. A lot of people were a bit sceptical about it working of course, you know, because I'm taking two techniques that don't speak to each other and I'm gonna make something out of this, and on top of that taking a very famous classic to do that. It was a bit daunting in the beginning because I did think that it was gonna fall all flat on its face, you know. But I thought, OK, let me just try and then if it doesn't work, it doesn't work. The themes for me of *Swan Lake*... I really wanted to work with the traditions of both the classical and the African. So I'm musing that, and the cultures as well. OK, and then also the issue of homosexuality and gender, playing with gender stereotypes, creating that androgyny, just breaking the hierarchy. In South Africa, with homosexuality, I mean there's still quite a lot of homophobia. So I guess people were divided, you know, they stalled those people that are still very homophobic so they didn't take very well to it. I remember one of our reviews said that this version of *Swan Lake* is a homophobe's worst nightmare, you know, because he definitely doesn't want to see it. But the majority of the audience seemed to be OK with it, it was just a different take. But I think that with homophobia, it will take a lot of time to sort of get over it. But also it's the problem of the world. I'm hoping that we're opening people's minds and that soon they'll start looking at it in a different way. I hope the reaction from the UK is gonna be good, you know. We've been so excited to come here to Sadler's Wells, it's a big honour for me and it's a big honour for the company. I really hope that the reaction is good. It's always very difficult to know what the reaction of each country is going to be. So I've kind of adopted this thing of... I'm just going in there and share my baby, with each different country. But I don't gonna have any expectations, you know, because I think that's dangerous. We may have had good responses in South Africa and in Europe, but each country is different. So I don't know. I mean I look forward to hearing and seeing the reactions of the people, but I am not expecting anything. I'm just gonna come and share my baby with the UK.

TIPS

- Partir du titre de la vidéo et souligner la confrontation étonnante entre *Swan Lake* et *Africa*. Demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur cette rencontre, sur le contenu de cette vidéo.
- La photo du manuel page 27 permettra de confirmer ou d'infirmes les propos des élèves.
- Visionner la vidéo sans le son afin de se focaliser sur le ballet en lui-même et les éventuelles oppositions.
- Passer ensuite l'audio pour compléter les réponses.
- Cette démarche peut être inversée (d'abord l'audio puis les images).

Le corrigé

1. Explain why staging *Swan Lake* was symbolic for choreographer Dada Masilo.

first ballet she saw when she was 12 - reason for her love for ballet and tutus

2. Pay attention to the extracts of the ballet. Underline the contrasts you come across and indicate how they make this ballet original and avant-garde.

- modern clothes (down jacket) vs. tutus
- men in tutus / prince dancing in tutu, only one dancing on pointe
- short-haired or bald ballerinas - no buns - no ballet shoes - barefoot
- choreography: softness, grace and lightness of classical ballet vs. massive, into the ground African dance / stern movements - to stamp - to trample - to jump - to sway your hips - to shout
- challenging choreography of two different cultural dances
- male, gay prince - androgyny

3. Comment on the stereotype about Africa Dada Masilo denounces in this ballet. Explain how it focuses on identity.

Double cliché: according to Dada, people think that many African males are gay (mainly due to the spreading of AIDS in Africa) + any male dancer is gay → play with gender stereotypes - fight against homophobia really present in South Africa - "a homophobe's worst nightmare" - everything is possible - you can be whoever you want, whoever you are - homophobic audience - need to open people's mind.

4. Show how the choreographer makes her African identity clear in this ballet.

traditional African dance mixed with classical ballet - dance barefoot - Afro-infused ballet

5. You are a dancer and you explain your motivation to join Dada Masilo's troupe.

Toute production cohérente sera acceptée.

Let's focus on...

p. 28-29

Cette double page est une ouverture sur trois thématiques centrales à l'unité : la nouvelle Afrique mise en lumière par des mouvements comme l'*Afrofuturism*, l'émergence de nouveaux festivals et la création de musées, ainsi que des films comme *Black Panther. From colonialism to postcolonialism* explique comment l'Afrique a été modifiée par le colonialisme et comment le postcolonialisme tente de renverser la tendance.

Projects

p. 30

1 You are a writer.

You have been asked to write the preface of the biography of an African artist to present his/her life and artwork.



TIPS

- Lister les artistes vus dans l'unité et consulter le portfolio pour trouver l'inspiration.
- Demander de définir *Africanness* et de répondre à la problématique de l'unité *the danger of a single story*.
- Prévenir les élèves sur l'importance de ne pas faire de plagiat. On ne veut pas une fiche d'identité de l'artiste, mais le point de vue de l'élève sur les œuvres et comment elles apportent une vision nouvelle de l'Afrique. On attend une critique artistique.
- La préface doit s'organiser comme un essai : une introduction avec une ligne directrice, un développement et une conclusion. S'inspirer éventuellement de l'essai de Ngũgĩ Wa Thiong'o p. 27.
- La → **Fiche méthode 13**, Relire un devoir écrit, p. 247, donnera des réflexes de lecture.

2 You are a curator.

You work at the Zeitz Museum of Contemporary Art Africa (MOCAA) in Cape Town, South Africa. Create a podcast to promote the new trends in arts in Africa.



TIPS

- Se renseigner sur ce nouveau musée, le plus grand musée d'art contemporain africain au monde. Noter qu'il occupe un ancien silo à grain : on réécrit l'histoire à partir du passé.
- Dire aux élèves d'élargir les recherches à tous types d'art contemporain.
- La lecture du document 1 page 35 pourra donner un éclairage nouveau sur le monde de l'art en Afrique.
- Le podcast est un exercice de prise de parole en continu sans lecture d'un texte afin de rendre l'enregistrement le plus authentique possible. Les élèves doivent s'approprier ce code oral en écoutant différents podcasts sur l'art ou en réécoutant le document C page 25. Le travail sur la prononciation et l'intonation pourra être complété par un travail sur le précis phonologique. Les élèves pourront utiliser un logiciel comme Audacity afin de faciliter l'enregistrement et le rendre plus authentique en insérant un jingle, de la musique, une interview... Le brouillon, support de la prise de parole, est un élément clé de cet exercice. Il s'agira d'y prêter une attention particulière.

Create your portfolio

p. 31

La page *Create your portfolio* permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Les élèves trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées dans cette page pourront les aider dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 32

Le pluperfect simple

1. Okonkwo was banished from Umuofia for seven years because he **had accidentally killed** a clansman. When he **returned** to his village, he **realised** that it **had changed** a lot. Obierika, his best friend, explained that the white man **had come in** and **(had) begun** converting men to Christianity. It **was** too late to drive the Europeans out because many of the clansmen **had joined** the white man's side and **(had) renounced** their traditional titles.

2. Obierika said that the white man **was** very clever. He explained he **had come** quietly and peaceably with his religion. He added that he and the other villagers / they had been amused at his foolishness and **had allowed** him to stay. He added that the white man **had put** a knife on the things that **had held** them together and they had fallen apart.
Il faut être attentif à transposer les temps mais également certains pronoms (we).

Le superlatif de supériorité

3. a. Nigeria is the **most populous** country in Africa.
b. Okonkwo was the **strongest**, the **bravest** and the **most respected** warrior of his clan.
c. Many of the **fastest**-growing economies in the world are now in Africa.
d. Chinua Achebe is the **most famous** Nigerian novelist and poet. His novel *Things Fall Apart* is the **most widely** read book in African literature.
e. What is the **largest** town in Kenya?
f. The **highest** African mountain is Kilimanjaro.
4. a. Kenya is the most beautiful country I've ever visited.
b. Lagos is the busiest city I've ever seen.
c. South Africa is the furthest / farthest place I've ever been to.

Improve your pronunciation

p. 33

Les deux consonnes / de l'anglais

1.

/ clair	/ sombre
English • pleasure • glass • aloud • like • lecturer • cleaner • club	tall • milk • told • shelves • bald • until

2.

/ clair	/ sombre
colonial • enslaved	colonial • people • shackled • compelled • ill-treated

L'accentuation en anglais

3. colonial • imperialism • European • arrogant • customs
• company • village • missionary • religion • government •
foolishness

4. African countries were gradually given their independence after WW2, partly because of the rapid growth of local independence movements.

5. university • diversity • humanity • identity • capacity • personality

On peut en déduire la règle suivante : tous les mots se terminant par le suffixe -ity sont accentués sur la syllabe qui précède immédiatement cette terminaison.

Let's translate

p. 34

1. Les réponses varieront en fonction du dictionnaire utilisé.

- **Humdrum** a pour synonyme *monotonous, boring, tedious*. Il faut noter qu'il s'agit normalement d'un adjectif, or dans le texte il est utilisé comme nom. On pourra le traduire par « monotonie » ou par « ennui ».

- **Wealthy** a pour synonyme l'adjectif *rich*. On peut le traduire par « riche » ou « fortuné ».

- **A blur of + GN** désigne un ensemble de choses confuses, difficiles à distinguer les unes des autres. On pourra le traduire par « un méli-mélo de », « une succession floue de » ou par « une suite confuse de ».

- **Crave** a pour synonyme le verbe *desire*. On peut le traduire par « désirer ardemment » ou « avoir très envie de ». Notons que le verbe peut se construire sans préposition ou avec la préposition *for* (comme dans le texte).

2. Les réponses varieront en fonction du dictionnaire utilisé. Ici, il faut être attentif si la définition s'applique à une chose ou à une personne.

- **Genuine** : *real, not false, authentic*. Le mot peut qualifier une personne (et dans ce cas signifier « sincère »). Ici, il faudra le traduire par « véritable » ou « vrai ».

- **Proxy** : ce mot désigne souvent une personne (« mandataire »). On utilise aussi ce terme dans un contexte électoral (« procuration »). Ici, on pourrait le traduire par « un substitut », « un ersatz », « un succédané ».

3. Il est bien sûr impossible de former en français un adverbe en -ment à partir de l'adjectif frustrant. Ici, il s'agit d'évoquer la frustration des enfants qui ne vont jamais sur Victoria Island. On peut proposer des étoffements du type : « pour notre plus grande frustration », « à notre grande frustration » ou une relative « ce qui était frustrant ».

4. Il s'agit d'évoquer des « étés d'enfance ». Il est envisageable d'avoir recours à une proposition subordonnée de temps : « lorsque j'étais enfant, je passais mes étés », un complément de temps introduit par une préposition : « durant mon enfance, je passais mes étés », ou une simple apposition : « enfant, je passais mes étés ». Il est bien sûr possible de traduire par un complément du nom : « je passais les étés de mon enfance ».

Proposition de traduction du texte

While I spent my childhood summers in a modest house on the periphery of a quiet neighborhood in the humdrum of Port Harcourt, some of my wealthy Nigerian schoolmates were living my dreams in Victoria Island, the most expensive part of Lagos, once a genuine island, by now joined by a land bridge to the mainland. Their lives were an inaccessible blur of nightclubs, boat clubs and neon-lit restaurants – far more exciting than England. VI, as it is known, might even have been an adequate proxy for all those Caribbean holidays I craved for but, frustratingly, my father never took us to Lagos.

Lorsque j'étais enfant¹, tandis² que je passais mes étés dans une modeste maison de la périphérie d'un quartier calme et monotone de Port Harcourt³, certains de mes camarades de classe nigériens⁴ fortunés vivaient mes rêves à Victoria Island. Il s'agissait du quartier le plus cher de Lagos, autrefois une vraie⁵ île, mais désormais reliée au continent⁶ par un pont terrestre. Leurs vies étaient un méli-mélo⁷ inaccessible de boîtes de nuit, de clubs nautiques et de restaurants éclairés par des néons... bien plus enthousiasmants que l'Angleterre. VI, telle qu'on la surnomme, aurait même pu être un substitut⁸ convenable à ces vacances antillaises que je désirais ardemment, mais, pour notre plus grande frustration, mon père ne nous emmenait jamais à Lagos.

(1) Ou « durant mon enfance ».

(2) *While* peut avoir un sens temporel ou exprimer un contraste. La conjonction « tandis que » présente la même ambiguïté en français.

(3) On remarquera la cascade de compléments du nom introduits par des prépositions : *a modest house on the periphery of a quiet neighborhood in the humdrum of Port Harcourt*. Pour ne pas trop alourdir la phrase déjà très longue, on peut par exemple transposer le nom *humdrum* en adjectif (« monotone »).

(4) Ne pas confondre « nigérien » (originaire du Nigeria) et « nigérien » (originaire du Niger).

(5) Ou « véritable ».

(6) Ou « à la côte ».

(7) Ou « une suite confuse de » / « une succession floue de ».

(8) Ou « succédané » / « ersatz ».

N. B. : l'une des difficultés du texte réside dans la longueur de la première phrase. Vous pouvez conseiller à vos élèves de la scinder en deux (sans toutefois abuser de ce procédé).

Pour l'écrit du Bac

p. 35-37

Les documents

1 Cet article de presse de Rebecca Anne Proctor a été publié sur le site artnet.com le 2 octobre 2019. Artnet est une plateforme en ligne dédiée au marché international de l'art. On peut y suivre les tendances, les résultats des ventes aux enchères d'œuvres d'art, ainsi que les artistes et leur cote.

N. B. : 1-54 (l. 23) est une foire d'art africain contemporain qui se tient chaque année à New York, Marrakech et Londres.

2 Le poème *Do not fear the past* est l'œuvre de la poétesse Zuhura Seng'enge, originaire de Tanzanie. Il a été écrit en 2016. Pour en savoir plus sur cette auteure, nous vous conseillons ces deux sites :

<http://womenwriters.one/tanzania/zuhura%20seng%27enge.html>

<http://badilishapoetry.com/zuhura-sengenge/>

3 Cette photo a été prise lors de l'exposition *I Came Apart at the Seams* de Mary Sibande, artiste sud-africaine. L'exposition s'est tenue à Somerset House, à Londres, en 2019. Pour en savoir plus : <https://www.somersetshouse.org.uk/whats-on/mary-sibande-i-came-apart-at-the-seams>

TIPS

- Renvoyer les élèves aux → **Fiches méthode**
 - 16, Faire une synthèse de documents : conseils pour l'épreuve écrite, p. 254 ;
 - 17, Comprendre les critères d'évaluation de l'épreuve écrite, p. 256.
- Vous trouverez les grilles d'évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: text 1 from "the seeds are there" to "in November" (l. 14-26).

The seeds are there: strong art schools, a growing number of high-net-worth individuals, and rapid urbanisation. Researchers project that the continent will be home to at least nine cities of more than 10 million people by 2050. Meanwhile, museums in Europe and North America have hosted an unprecedented number of shows of African art in recent years, while art fairs dedicated to the field have sprung up worldwide, including 1-54 in New York, Marrakech, and London, where its seventh edition opens this week, and the newer Art X Lagos, which kicks off its fourth edition in Nigeria in November.

Les graines sont là : de solides écoles d'art, un nombre grandissant d'individus fortunés et une urbanisation rapide. Les chercheurs estiment que le continent accueillera au moins neuf villes de plus de 10 millions d'habitants d'ici 2050. Pendant ce temps-là, des musées en Europe et en Amérique du Nord ont accueilli ces dernières années un nombre sans précédent d'expositions d'art africain, tandis que des salons spécialisés dans ce domaine émergent à travers le monde, notamment le 1-54 à New York, Marrakech et Londres, dont la septième édition ouvre ses portes cette semaine, ainsi que le très récent Art X Lagos, qui donne le coup d'envoi de sa quatrième édition en novembre.

2. Write a commentary on the three documents. Use the following guidelines and take into account the specificities of the documents (500 words).

a. Explain how art helps link the past, present and future.

Doc 1: link to future prosperity and cultural development + art markets are picking up + new way of seeing Africa

Doc 2: witness - testimony of the past - memory - importance of language - roots of the ancestors to reconnect with identity - past as a lesson to help present and future identity of Africa

Doc 3: the artist pays homage to her family and ancestors by representing herself in different ways, uniforms and forms to show the evolution

→ Art manages to redefine one's identity by using the past. In one piece of art, you are not limited by time, you can represent / dwell on the past (doc 2 and 3), the present or even imagine the future.

Art allows artists to insert and reflect on their past experiences in order to regain control of their identity and how they want to present themselves in the future (doc 2 and 3).



b. Analyse how modern art illustrates Africa's development.

Doc 1: the development of an art market + art schools + growing number of exhibitions of African artists in European and American museums

Doc 2: recognition of the past experience = things have changed + freeing African from a false narration imposed on them

Doc 3: evolution of means and evolution of situation: painting with an immobilised character - sculpture with more movement possible - real person, free to move and look back

→ Development = process of growth - process of improvement. Synonyms = burgeoning, flourishing, maturation, progress, improvement, breakthrough, advancement.

→ Development = commercial-trade. Art contributes to the economic development of the continent (doc 1) with more art schools, more auctions, more exhibitions and an increased value at the international level. This growing interest for African contemporary art is a way to recognise the value of the continent.

→ Development = evolution of Africa (doc 2 and 3), relying on the past experiences and embracing the trauma to go past it. Freeing oneself from a preconceived image / idea (from painting to real person). The poem opposes "lies" and "truth" at the beginning, begging people to rid themselves of the past narrations and to create their own way of representing themselves.

c. Show how art is a powerful tool to create a new Africa.

Doc 1: art hub - great potential - countless aesthetic traditions → diversity - new museums in South Africa, Morocco and Senegal + new institutions for young talents.

Doc 2: own the identity that was erased + reconnect + verbs in the imperative: the persona is giving advice to rebuild an identity.

Doc 3: contemporary art = new form, unexpected.

→ New Africa = question of identity, redefining itself (doc 2).

→ New = unexpected (doc 1 and 3). The art world is looking at the continent in a new light. It is full of promises. Culture and art as a means to challenge old norms, redefine them to embrace the diversity of the continent.

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Arts et débats d'idées »

Les élèves du cycle terminal sont régulièrement invités, en cours de français en classe de première, en cours de philosophie en classe terminale, à interroger ce qui définit l'art, l'œuvre d'art ou encore l'artiste au sein des sociétés humaines. L'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères permet de réinvestir ou de prolonger ces réflexions dans une direction spécifique, celle des domaines culturels propres au monde anglophone. C'est dans ces contextes très variés que peut se poser la question des relations entre les arts et les débats d'idées. Il s'agit donc de s'appuyer sur les acquis des élèves qui, arrivant en classe terminale, ont non seulement déjà commencé à se forger une culture du monde anglophone mais ont aussi abordé de façon plus transversale des notions liées aux arts qu'ils peuvent réinvestir en enseignement de spécialité.

Les termes de l'intitulé de cette thématique (arts, débats, idées) sont tous très riches et prêtent à de nombreuses interprétations. La problématisation des séquences d'enseignement par les professeurs permet d'aborder ces questions terminologiques, de mettre en lumière des éléments polysémiques ou ambigus et ainsi de traiter certains aspects de la question générale selon différents axes d'étude, sans jamais perdre de vue la nécessité d'un solide ancrage dans la réalité culturelle du monde anglophone. Le présent programme propose ci-après trois axes, qui ne sont pas exhaustifs mais qui peuvent contribuer à dégager certaines pistes d'analyse. Ces trois axes partagent l'approche la plus ouverte possible de la notion d'art, en mêlant les apports de la littérature, de la peinture, du théâtre, mais aussi de la chanson, de l'architecture, du roman graphique, entre autres, afin de ne laisser de côté aucun aspect de l'expression artistique. Cette ouverture permet de mettre en évidence des liens entre les arts et les différents débats d'idées.

À travers les différents supports travaillés en cours, ce sont non seulement des connaissances culturelles, littéraires ou civilisationnelles qui sont développées chez les élèves, mais aussi des compétences transversales essentielles : l'exercice d'une pensée critique, libre et informée ; l'habitude d'une tolérance vis-à-vis de la diversité des opinions émises ; la capacité à établir une distinction claire entre faits, croyances et opinions.

Axe d'étude 2 : L'art qui fait débat

L'artiste se retrouve souvent au cœur de polémiques lorsque ses œuvres aboutissent à une remise en question des codes et des canons de son époque. Cet axe d'étude permet d'évoquer les querelles esthétiques qui suscitent le débat tant parmi les critiques qu'au sein du public, au point même de semer le doute sur la dimension artistique de l'œuvre. C'est la question que font naître certaines

installations d'art contemporain comme celles de Damien Hirst ou Tracey Emin. Les élèves peuvent également prendre conscience de la dimension avant-gardiste de la peinture en réaction aux normes de la Royal Academy (William Turner ou les préraphaélites) ou du *pop art* qui s'approprie les codes de la société de consommation pour les intégrer au processus créatif. La culture anglophone est riche d'artistes qui se sont retrouvés au centre de polémiques, non pas en fonction de critères esthétiques mais à cause du regard porté par le public sur leur œuvre, à l'aune des valeurs morales ou politiques de l'époque. Ainsi, il peut être judicieux d'évoquer certaines œuvres considérées comme sulfureuses en raison des tabous qu'elles brisent (ainsi *Lady Chatterley's Lover* de D.H. Lawrence) ou subversives par la critique politique qu'elles véhiculent – en lien, bien entendu, avec leur contexte historique (dans certaines œuvres de Nadine Gordimer ou André Brink sur l'Apartheid par exemple).

La question de la controverse autour de l'œuvre d'art est indissociable de celle de la censure. Ainsi des romans comme *Brave New World*, censuré à sa sortie en Irlande, ou *The Catcher in the Rye*, une des œuvres les plus fréquemment interdites dans les bibliothèques américaines, ou encore *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* de Sherman Alexie peuvent être évoqués comme révélateurs de valeurs morales de la société dans laquelle ils ont déchaîné les critiques. À partir de phénomènes comme *Banned Books Week* ou les *trigger warnings* affichés à l'entrée de certaines expositions aux États-Unis, les élèves peuvent également réfléchir sur la notion de bienséance, de *political correctness* et sur les critères qui peuvent conduire à limiter ou non l'accès à certaines œuvres. Il peut enfin s'avérer pertinent de s'interroger sur le positionnement des artistes, selon qu'ils cherchent à faire polémique (comme le *street artist* Banksy lorsqu'il orchestre la destruction de son œuvre *Girl with a Balloon*), qu'ils refusent de se soumettre à des critères non artistiques pour concevoir leur œuvre (comme le suggère Oscar Wilde dans la préface de *The Picture of Dorian Gray*) ou que le débat naisse à leur insu, voire qu'ils cherchent à l'éviter en s'imposant une forme d'autocensure (comme E.M. Forster, qui n'a pas souhaité que soit publié de son vivant *Maurice*, roman relatant une histoire d'amour homosexuel).

Aperçu général de la séquence

L'unité *Sparking debates with modern art* s'intègre dans l'axe « L'art qui fait débat ». Nous proposons une réflexion autour de la modernité pour amener les élèves à prendre conscience que les œuvres d'art dites « modernes » à une époque – que ce soit par leur forme (p. 40-41), leurs contenus (p. 42-43) ou la personnalité de leur créateur (p. 44-45) – ont souvent créé des polémiques et suscité des débats auprès du public, de la critique ou des politiques avant de devenir des œuvres considérées aujourd'hui comme incontournables... et de grande valeur marchande (p. 46-47).

<p>Objectifs culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Play-Doh</i>, Jeff Koons • Poems by E. E. Cummings • William Turner • The Guggenheim museum • <i>The Catcher in the Rye</i>, J.D. Salinger • <i>Myra</i>, Marcus Harvey • <i>God Knows Why</i>, Damien Hirst • <i>Self</i>, Marc Quinn • Lady Gaga • Mae West • The Guerrilla Girls • <i>The Rabbit</i>, Jeff Koons • <i>Andy Mouse 3</i>, Keith Haring • Pop Art • Modernist poetry • Amy Winehouse 	<p>Thématique : Arts et débats d'idées</p> <p>Axe d'étude : L'art qui fait débat</p> <p>Problématique suggérée : Trop cher, trop avant-gardiste, incompris, violent, immoral : l'art au centre des controverses.</p> <p>Thème : L'art moderne anglo-saxon et ses polémiques</p> <p>Projets finaux proposés</p> <ul style="list-style-type: none"> • You are a journalist. Write an opinion article about a controversial artistic project. • You work in a museum of modern art. Debate about exhibiting a controversial artist.
<p>Objectifs linguistiques</p>	<p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les arts (peinture, architecture, littérature, cinéma, musique) • Les réactions : provocation, scandale • La vente, le marché de l'art <p>Grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les verbes de perception • La forme du verbe après un modal <p>Phonologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La voyelle longue /ɑ:/ • La <i>ION rule</i> <p>Traduction : Les noms composés</p>

Ouverture

p. 38-39

La citation

"The purpose of art is not to produce a product. The purpose of art is to produce thinking."

Erik Wahl est un graffeur, auteur et conférencier américain originaire de San Diego. Dans cette citation il souligne l'importance de l'art comme objet de réflexion. Cette citation s'appuie sur les répétitions (*the purpose of art is (not) to produce*), l'allitération en p (*purpose, produce, product*), l'opposition (*to produce / not to produce*) et la rupture finale avec la mise en avant du mot *thinking* qui ici prend tout son sens. Ainsi le but de toute œuvre d'art n'est pas de créer un bel objet mais bien de faire réfléchir. En 2013, Erik Wahl reprend cette idée dans le best-seller *Unthink: Rediscover Your Creative Genius*.

Le script de la capsule vidéo

Modernity, modernism, what does that mean? New forms? New subjects? Or just something so new and different that it usually rouses debates? Modern artists can be painters, novelists, playwrights, singers or visual artists. But they've got a common point. They've always triggered quarrels and polemics when revealing their artworks to the public. Reactions can be very diverse.

"Is this really art?"

"The subject is so shocking!"

"What a provocative artist!"

Some activist groups are even doing their best to create the buzz in the art world. Even money can be taken into account: "Is this artwork really worth millions?" Whatever these polemical reactions, modern artists usually impose themselves and their style. They manage to become accepted, even praised... and become a kind of classic! Let's take an artistic trip!

Le document visuel



Cette photo a été prise lors de l'exposition *Jeff Koons Now* à la Newport Street Gallery, à Londres, le 30 mai 2016. Elle représente une des cinq sculptures *Play-Doh* que Koons a réalisées entre 1994 et 2014. *Play-Doh* représente un colossal tas de pâte à modeler. Les célèbres couleurs de la marque éponymes sont mélangées, comme un enfant le fait lorsqu'il joue. D'une hauteur, largeur et longueur de plus de trois mètres (3,12 x 3,83 x 3,48 m), cette sculpture a été réalisée en aluminium polychromé.

TIPS

- Travailler sur le titre et le nuage de mots pour anticiper le thème de l'unité.
- Faire réfléchir les élèves sur le sens de *modern art* en leur demandant de situer ce mouvement dans le temps. Il conviendrait de les interroger sur les différents types d'art qui pourraient entrer dans cette catégorie, sur les artistes qui ont fait le buzz, sur leurs goûts en matière d'art moderne.
- Vérifier ensuite leurs hypothèses avec la frise en repérant les œuvres, artistes et événements qui ont pu faire polémique, sans exclure d'autres éléments qui n'y figureraient pas.
- Demander aux élèves d'interpréter la citation en insistant sur la répétition de certains mots, le sens de l'allitération en p et le poids du mot *thinking*.
- La → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235**, pourrait être consultée et utilisée. Il conviendrait d'interroger les élèves sur Jeff Koons et ses œuvres. En partant des pré-acquis des élèves, on pourrait dresser une liste des éléments connus, prendre en compte le titre, l'artiste et la date, réfléchir aux objectifs de l'artiste et aux réactions que son travail a pu susciter et enfin demander aux élèves de donner leur point de vue sur cette œuvre.
- Terminer cette double page en visionnant la capsule vidéo et en faisant le lien entre le titre, la citation, la frise et le nuage de mots.

Challenging the aesthetic canon p.40-41

Document A : Poems 3 and 12 →p. 40

Le document

E.E Cummings (1894-1962) est un poète, écrivain et peintre américain connu pour son rôle dans le mouvement de la poésie avant-gardiste et moderniste (*modernist free-form poetry*). Il écrivit plus de 2 900 poèmes et fut ami avec Gertrude Stein, femme de lettres et amis des écrivains de la *Lost Generation* à Paris, ainsi qu'avec Ezra Pound, poète moderniste américain. Ces deux poèmes proviennent du recueil publié en 1994 par Richard S. Kennedy et intitulé *E.E. Cummings, Selected Poems*. Ces poèmes n'ont pas de titre, c'est donc le ou les premiers mots qui permettent de les désigner, ou encore le chiffre donné dans le recueil (3 et 12). On peut noter que la publication de *The sky was candy luminous* est posthume puisqu'elle date de 1983. Le poète aimait jouer avec la typographie : on trouve donc régulièrement son nom écrit en minuscules : e.e. cummings.

TIPS

- La mise en page du poème et sa forme très particulière nous invitent à proposer une sorte de jeu avec les élèves : il serait judicieux de projeter les poèmes et d'essayer de deviner le principe de cette écriture. La disposition des lettres et des mots imite une forme qui rappelle ce dont il parle (le nuage, le vol des oiseaux). Avant même d'aborder le sens des mots, c'est l'aspect visuel qui mettra les élèves sur la piste de l'interprétation.
- La présence de deux poèmes permet de faire travailler les élèves en interaction. On pourrait, dans un premier temps, demander aux élèves de travailler en binômes sur un poème (élèves A et B sur le premier poème, élèves C et D sur le second). L'entraide est en effet intéressante pour des textes qui peuvent sembler déroutants au premier abord. Les élèves A, B, C et D se présentent mutuellement leur poème lors de la phase d'interaction.
- Avant de commencer à répondre aux questions, il peut être utile de demander aux élèves de retranscrire les poèmes sans mise en forme.
Poème 3 : "The sky was candy luminous, edible, spry pinks shy lemons greens cool chocolates under a locomotive spouting violets"
Poème 12 : "Birds here, inventing air Using twilight's vastness. Be look now come soul; &: and whose voices are"
- Pour la question 4, on peut noter les questions imaginées par les élèves au tableau ou sur un pad collaboratif pour, ensuite, réfléchir tranquillement aux réponses que le poète pourrait donner.

Le corrigé

1. Present in one sentence the subject of the two poems.
Poem 3: description of the sky - mixture of colours - eyesight and taste present (cloud like a candy)
Poem 12: observation of birds' flight + their song (voices)
2. Read *Let's focus on... Modernist poetry*, p. 48. Identify what makes these poems modern and draw a parallel with modernist poetry.
Modernist style: simple words - few verbs but most of all unusual - typography (brackets but no space, no capital, uppercase letter or in the middle of a word, large spaces between words or syllables). Several lines for one word - no regular stanza - no rhyme. Reading is like a game: playing with language.
3. Explain how this original form gives access to the meaning of the poems.
The form of the poems imitates the shape of the object (the cloud spreading in the sky or the movement of the birds' flight) and reflects the beauty of the scene. The layout is as appealing as what is described. Visual poetry too. The form illustrates the content of the poem which celebrates the beauty of the sky.
4. During a lecture in Harvard, E.E. Cummings told the students: "If poetry is your goal, you've got to forget all about punishments and all about rewards." Write down three questions you could ask him about this statement.
Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : The EY Exhibition: Late Turner →p. 40

Le document



Cette vidéo a été réalisée par la Tate Britain, ce fameux musée d'art britannique situé à Londres, pour présenter l'exposition dédiée aux œuvres que J.M.W. Turner (1775-1851) a peintes dans la dernière partie de sa vie, à partir de 1835. On y voit différents professionnels de la musée intervenir et expliquer le but de l'exposition, à savoir mettre en avant la spécificité du style de Turner et de ces œuvres tardives, mais aussi les réactions qu'elles ont suscitées.
Détails sur cette exposition en allant sur le site du musée : <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/exhibition/late-turner-painting-set-free>

Le script

David Blayney Brown (co-curator): There is a whole panorama of interests going on in Turner's work. He was a modern artist but, at the same time, he didn't abandon the interests that he'd had all through his life. The last period was a kind of wonderful synthesis of everything that had gone before. We thought that it was high time that we did a special exhibition about the last phase of Turner's life. It's really the first comprehensive exhibition of that period of Turner's work, that's ever been done. We start this exhibition in 1835, which was when Turner turned 60. In the early 19th century it was thought that once you were 60 you were really on the edge of senility and you were beginning to lose it.

Amy Concannon (co-curator): At the time, critics didn't really know what to make with many of his works. They were so different from those of his contemporaries.

David Blayney Brown: If people didn't like his work, it was all too easy for them to say: "Well, actually, this is because he was losing his marbles, because he was losing his faculties."

Amy Concannon: Turner went to Switzerland six times over the course of his life, and five of those times were in his late period. The exhibition throws a spotlight on Venice. He was utterly beguiled by the light, the colour, the culture and the social scene as well as its history. So it had the full kind of array of subjects that Turner loved to depict in his work.

Rebecca Hellen (paintings conservator): What shows through with Turner's painting technique at this time is that he has a supreme confidence in the handling of his paint. When you are able to look at artists' brushes and palette knives then you can really understand which instruments he was using to create all these incredible different textures. This is really delightful to see an object which he would have held and used in his studio.

Amy Concannon: One of the strong features of the exhibition is a return time and time again to mythological and historical subject matter; and there's a room at the heart of the exhibition in which history paintings are placed alongside paintings of up to date contemporary subject matter.

David Blayney Brown: The pictures we have are a huge panorama of time and perhaps for an artist who's getting older and who's thinking about the future and his legacy, these paintings are full of meaning.

Amy Concannon: I think in many ways this is the most fascinating period of Turner's career. This is the artist as a master.

David Blayney Brown: One can either see Turner as completely outside his time or one can see him as very old-fashioned but what is completely new and unlike whatever any other artist was doing is the handling of his paint. It's him, it's unique.

TIPS

- La vidéo permet de découvrir le style de Turner. Si le peintre n'a pas été abordé plus tôt, il est préférable de laisser un premier visionnage assez contemplatif, où les élèves peuvent s'imprégner du style du peintre et de la muséographie avant de se concentrer sur la compréhension orale proprement dite. Le premier visionnage permet de répondre à la question 1.
- Pour la question 2, les élèves peuvent s'inspirer des tableaux aussi bien que de ce qui est dit dans la vidéo.
- Outre la découverte de Turner, cette vidéo permet aussi d'aborder les différents métiers qui existent à l'intérieur d'un musée car les intervenants sont variés (*curator, conservator*, mais aussi *communication team* qui a réalisé la vidéo). On aperçoit d'ailleurs des moments que l'on n'a pas l'habitude de voir en tant que visiteur (accrochage, choix des toiles...). On peut faire repérer aux élèves tous les métiers représentés, ainsi que les moments-clés de la mise en place d'une exposition.

Le corrigé

1. Present the exhibition. Show how the video puts forward Turner's paintings.

Exhibition of Turner's later works (from 1835 on, when he turned 60) - at The Tate Britain - paintings painted in Switzerland, Italy (Venice) + objects / artefacts (brushes, palette and palette knives).

2. Show what makes William Turner's painting modern for his time.

Turner's modernity: use of light and colours more than details about subjects - using the texture of the paint: "the handling of his paint" - various subjects and yet, sometimes classical ones.

3. List the different reactions his works triggered at the time and contrast them with today's recognition.

Today: recognition and admiration (cf. exhibition about one part only of his career).

As opposed to, in his time, controversy and criticism ("critics didn't know what to make", "losing his marbles"). People at a loss to understand.

4. The Bank of England has decided to celebrate Turner's art by featuring the painter's portrait on the new £20 banknotes. As a guide at Tate Britain, you explain what an unmissable artist Turner is.

Tout production cohérente sera acceptée.

Document C : Guggenheim Museum: photos and reviews

→p. 41

Le document



Le document est composé d'une photo du musée Solomon R. Guggenheim situé sur la 5^e avenue à New York. Ce musée qui était d'abord appelé *the museum of non-objective paintings* avait dès le départ vocation à exposer des œuvres d'artistes avant-gardistes, modernistes.

Mais c'est à son architecture et aux débats qu'elle a suscités que l'activité va s'intéresser. Dessiné par le fameux architecte Frank Lloyd Wright en 1959, ce bâtiment aujourd'hui unanimement reconnu, a longtemps été critiqué et controversé, comme le montrent les nombreux extraits de critiques qui entourent la photo. Ces opinions variées ont été émises à différentes époques et montrent des avis parfois opposés les uns aux autres.

TIPS

- En complément de la photo, on peut utiliser une vidéo du type <https://www.youtube.com/watch?v=wdPi5OIUpRU> (première vidéo sur cette page), qui propose d'autres critiques de l'époque comparant le musée à différents objets tels que *inverted cupcake* ou *washing-machine*. L'intérêt de la vidéo est de compléter la vue extérieure par une vue de l'intérieur du bâtiment.
- Les opinions opposées peuvent donner lieu à un mini-débat scénarisé entre deux ou trois habitants de New York assistant à l'inauguration du musée (un pour, un contre et éventuellement un plus mitigé).
- En travail de recherche à la maison, demander aux élèves de trouver un autre bâtiment qui a fait l'objet de controverse dans le monde anglo-saxon. En début d'heure, en binômes ou en groupes, ils se présentent mutuellement ce qu'ils ont choisi, expliquent la polémique et donnent leur avis personnel.
- Renvoyer les élèves au cours lumni sur le musée Guggenheim : <https://www.lumni.fr/video/entrainement-a-la-comprehension-orale>.

Le corrigé

1. Describe the Guggenheim museum and explain how different it is from other Manhattan buildings.

Round, conic, cylindrical shape - no vertical line - all white - no proper windows - various heights as opposed to surrounding buildings and skyscrapers (cube-shaped, clear vertical and horizontal line, cf. skyline - stone buildings).

2. Classify the different points of view expressed on NY's Guggenheim museum and rephrase these arguments in your own words.

Positive comments:

"The building itself is an attraction for visitors, which is one of the things that sets the Guggenheim apart from other NYC art museums, like MoMA.": now, architecture itself is part of the museum attractivity.

"A symbol of our free society which welcomes new expressions of the creative spirit of man.": modern building to symbolise new movement of modern art - coherence between architecture and what is exhibited.

"I think the legacy of this building is in the message that architecture does not have to lie down and play dead in front of art.": architecture is an art which must aim at modernity too.

Negative comments:

"A building that should be put in a museum to show how mad the 20th century is.": idea of madness, as if no rule had been respected, idea of a madman's mind conceiving it. Ironically enough, idea that it should be exhibited (museum now as piece of art in itself).

"Wright's monumental and ultimately mischievous failure.": no argumentation, just hideous aspect.

"It's a giant lavatory basin.": it does not look like a building - ugliness - unflattering comparison with a daily object (indirectly linked to dirt).

3. Explain the evolution in people's opinions over the years from its construction to recently.

Opinions have evolved between 1959 (creation date) and now: currently considered a masterpiece, a landmark - no longer criticised. Typical of controversy over modernity / modern artworks.

4. You are the curator of the Guggenheim museum. To celebrate the 60th anniversary of its opening, you deliver a short speech to recall its controversial history.

Toute production cohérente sera acceptée.

So shocking! Art and moral controversy

p. 42-43

Document A : *The Catcher in the Rye* → p. 42

Le document

Ce roman de J.D. Salinger (1919-2010) raconte les trois jours de fugue et d'errance dans New York d'un jeune Américain, Holden Caulfield. Ce phénomène littéraire est un grand classique de la littérature américaine, et cela depuis sa parution en 1951 jusqu'à aujourd'hui. C'est un des romans les plus lus dans le monde et il est étudié dans les écoles bien qu'il soit souvent considéré comme moralement choquant (thème de la fugue, du sexe et langage cru).

L'extrait retenu provient du chapitre 10 et correspond au moment où Holden Caulfield, l'adolescent qui est aussi le narrateur, se trouve seul dans un bar à New York.

TIPS

- Il peut être intéressant d'utiliser une couverture du livre en anticipation. Certaines sont peu parlantes mais celle que l'on trouve en suivant le lien ci-dessous est exploitable. Elle permet de faire deviner le contexte de la fugue : <http://gurneyjourney.blogspot.com/2009/06/catcher-in-rye-cover.html>.
- Le rythme des phrases (langue parlée), le choix d'un registre familier ainsi que le récit à la première personne font que le texte se prête bien à une lecture à haute voix. Une fois le texte étudié et compris des élèves, bien sûr ! On peut, pour entraîner cette lecture à voix haute, utiliser l'enregistrement du chapitre 10 disponible sur YouTube à <https://www.youtube.com/watch?v=wR27BtarRfc>.
- Il n'existe pas d'adaptation cinématographique de ce roman car Salinger a toujours refusé d'en vendre les droits à Hollywood. Son personnage dit d'ailleurs "If there's one thing I hate, it's the movies." Si l'on souhaite proposer une activité autour de l'idée d'adaptation, il est important que les élèves aient connaissance de ces réticences et fassent une tâche cohérente avec ce point de vue de l'auteur (convaincre son fils, Matt Salinger, aujourd'hui acteur, d'adapter le roman, débats au sein de la famille...).
- Pour la question 2, veiller à ce que les élèves utilisent les informations du *Let's Focus* p. 49.

Le corrigé

1. Describe the scene in one sentence.

Alone / on his own in a NYC bar, observing people, listening to music, inviting girls to dance, denied alcohol because of his age.

2. Focusing on the situation described in the extract, identify what could be scandalous in the 1940s.

Despite prosperity, late 1940s as a period of conservatism and conformity / no extravagance. Scandalous behaviour: a minor alone in a bar, ordering alcohol, flirting with older women ("thirty or so").



3. Pick out words and expressions which were also morally shocking. Comment on the style in general and deduce J.D. Salinger's aim when writing such a story.

Use of familiar language and slang: "pimpy-looking, whory-looking, lousy, as fast as hell, insulted the hell out of me, I figured the hell with it, goddam, God damn it, moron".

Oral quality of the language: "should've, I'm not kidding, sort of cute" + nominal sentences "Buddy singer. Very brassy".

Salinger's aim: to reflect a teenager's language of his time, to sound authentic, to make the reader identify with the character / feel close to him, to provoke and shock?

4. You work for a publisher. Write a short introduction for the new edition of *The Catcher in the Rye*, focusing on its originality and scandalous aspect. (Read *Let's Focus on... The Catcher in the Rye*, p. 49.)

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Myra* → p. 43

Le document



Myra by Marcus Harvey,
told by David Bowie

Ce tableau a été réalisé en 1995 par l'artiste anglais Marcus Harvey (né en 1963) et présenté lors de l'exposition *Sensation* : celle-ci eut lieu à Londres en 1997 et réunissait des œuvres d'artistes contemporains (*Young British Artists*), dont certaines, comme *Myra*, étaient très controversées.

Myra est le portrait d'une Britannique, Myra Hindley, qui fut accusée du meurtre de cinq enfants âgés de 10 à 17 ans dans les années 1963-65 avec son compagnon Ian Brady et condamnée à la prison à vie.

De grande taille (2,70 x 3,40 m), ce tableau qui, de loin, ressemble à une photographie prise par la police, a en fait été réalisé à partir de moulages en plâtre de la main d'un nourrisson. L'enregistrement de cette présentation audio de l'œuvre de Harvey par David Bowie, célèbre chanteur britannique, a été réalisé pour l'audioguide d'une rétrospective sur l'exposition *Sensation* organisée au Brooklyn Museum fin 1999, début 2000 (cf. : <https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/exhibitions/683>).

Le script

Meet Myra. Myra Hindley. English woman, lover, murderer. You may not recognise her. But three decades ago, in the 1960s, when she was convicted of torturing and murdering children, on the bleak Devonshire moors, her face appeared in every newspaper in England. And she's not forgotten. In a country with no death penalty, she still lives, in jail. She stares out from this image like as if from a monk cell. Walk up close, and you'll see that it's labour-intensive, composed of countless prints made from the cast of a child's hand. The result is as indistinct as a photograph on cheap newsprint. Loaded with charged associations. And at the same time referring to Chuck Close's gargantuan images based on photographs. It ironically becomes clearer the further you get away from it. Marcus Harvey's work often offends people. In fact this image was physically assaulted when it was exhibited in London just a few years ago. Was it cruel to make such a painting? How might the victims' families react? Does the size of the painting somehow elevate the subject? Should those who commit atrocities be memorialised in works of art or the media? Is Harvey saying something about Myra herself or about Myra's unavoidable image? Reproduced countless times in prints and on television, why is she so fascinating? These are open ended questions you must answer for yourself.

TIPS

- Le document est proposé pour une exploitation en audio, mais il serait souhaitable que les élèves aient le tableau sous les yeux avant ou pendant l'écoute, sans pour autant divulguer d'informations à l'avance.
- Le commentaire audio comportant de nombreuses questions ouvertes, notamment dans la dernière partie, on peut reprendre celles-ci et demander aux élèves d'en choisir une ou deux et d'y répondre dans une production de type essai ou d'en discuter sous forme de débat.
- *The Grave-Digger* est une chanson de David Bowie écrite en 1967. Elle peut être mise en parallèle avec l'histoire de Myra et susciter un questionnement similaire sur l'utilisation de la figure du meurtrier dans l'art.
- Une vidéo de Associated Press montre l'exposition de 1997 et propose des témoignages sans aucun commentaire. On peut donc demander aux élèves d'en faire la voix off, notamment sur le passage montrant Myra : <https://www.youtube.com/watch?v=4NSC5zIGzs&t=18s>.

Le corrigé

1. Give information about the painting (subject / technique).

Subject: Myra Hindley, female serial killer - killed and tortured children in England (Devonshire moors) - in jail when the audio was made - huge media coverage.

Technique: big painting looking like a photograph from afar - made of countless prints made from the cast of a child's hand - tiny squares like a cheap newsprint.



2. Explain why it caused a scandal and the questions it raised.

Painting considered scandalous because of:

- the choice of subject ("child murderer") while portraits usually pay tribute to the model might shock the victims' families and the public at large ;
- the size of the painting (may seem to elevate, glorify the subject) ;
- the use of the prints of a child's hand (cf. 5 children slaughtered).

Result: the painting was "physically assaulted" while exhibited in London.

3. Comment on the tone used by David Bowie. Does he take sides?

Very neutral tone, does not sound shocked nor enthusiastic, about Harvey's work and the issue, unbiased, reluctant to take sides on the issues he raises.

N.B.: in audioguides, the tone is usually very enthusiastic to convince the listener about the work's worth.

4. Myra was shown in an exhibition called *Sensation* at the Royal Academy of Arts in London. Act out a mini-debate between two journalists invited for the exhibition preview.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Damien Hirst and Marc Quinn* →p. 43

Le document



Damien Hirst et Marc Quinn sont des artistes plasticiens britanniques contemporains. Nés respectivement en 1965 et 1964, ils ont fait partie du mouvement des *Young British Artists* dans les années 90 (cf. exposition mentionnée ci-dessus à propos de Myra).

Damien Hirst fut lauréat du Turner Prize en 1995. Ses œuvres ont souvent créé le scandale, notamment à cause de l'exposition d'animaux morts dans du formol, ou vivants dans des pièces fermées comme ce fut le cas pour des papillons. Damien Hirst se dit hanté par l'obscurité de la mort. Il est aujourd'hui l'un des artistes les plus cotés du monde de l'art contemporain. *God Knows Why* (2005) consiste en une carcasse de mouton écartelée et conservée dans du formol. La mise en scène rappelle la crucifixion.

Marc Quinn est également un artiste mondialement reconnu, puisque ses œuvres ont été exposées aussi bien en Europe qu'aux États-Unis. *Self* est un projet démarré en 1991. Il consiste en une série d'autoportraits de l'artiste sous forme de moulages de sa tête remplis de son propre sang prélevé petit à petit et conservé à cette fin.

TIPS

- Afficher les œuvres l'une après l'autre au tableau. Demander à l'élève A de les décrire à l'élève B (dos tourné par exemple) pour souligner l'étrangeté de ces deux œuvres.
- Renvoyer à la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique**, p. 235.
- Damien Hirst et Marc Quinn étant des artistes contemporains, il serait intéressant de demander aux élèves de faire des recherches sur leurs dernières créations (élève A sur un artiste, élève B sur l'autre pour qu'ils puissent ensuite échanger en *pair work* : présenter, décrire l'œuvre et réagir en justifiant son choix).

Le corrigé

PAIR WORK. Student 1 on the first document, student 2 on the second document.

1. Read the artist's biography. Present the artwork and the technique used.

God Knows Why: real sheep body severed and exhibited in a glass cube filled with formaldehyde.

Self: like a self-portrait sculpture made of the artist's own blood (4.5 litres syphoned over 5 months) kept above a freezing cabinet.

2. Identify the references to classical art.

God Knows Why: reminds us of a crucifixion scene (like all religious subjects, traditional theme in classical art).

Self: reference to the tradition of artists' self-portraits (painting and sculpture) - but normally oil on canvas or bronze, marble or sculpture.

3. Explain what makes the artwork controversial.

God Knows Why: the use of real animals - cutting and then exhibiting "corpses" - parallel between sheep and Jesus Christ on the cross (may be considered blasphemous).

Self: use of real blood, comparison with vampirism and transhumanism.

4. Remember your first impression when looking at the artwork; contrast it with your opinion after studying it.

Toute production cohérente sera acceptée. On peut s'attendre à trouver des adjectifs du type *disgusted, indifferent, detached, intrigued, interested, amazed, repelled, fascinated...*

Cette production pourrait être articulée avec des connecteurs marquant l'opposition (*while, contrary to, however, and yet...*).

5. With your friend, you are in a gallery, looking at one of these artworks. One of you likes it, the other does not. Confront your points of view in an informal discussion.

Toute production cohérente sera acceptée.

When female artists create a buzz! p. 44-45

Document A : Two pictures of Lady Gaga →p. 44

Le document



L'artiste américaine Lady Gaga est connue pour ses tenues excentriques et sulfureuses. Les deux photos présentées ici ont été prises lors d'une cérémonie de remise des *MTV Music Awards* en 2010 (à gauche) et 2013 (à droite). Sur la première photo, l'artiste porte un ensemble robe, chapeau, chaussures et sac entièrement faits de viande fraîche. Selon Lady Gaga, cette tenue, conçue par le designer Franc Fernandez, visait à dénoncer la façon dont les homosexuels étaient traités dans l'armée américaine. Ils ne pouvaient entrer dans l'armée que s'ils acceptaient de ne pas dévoiler leur homosexualité. *Don't ask, don't tell* est une politique discriminatoire vis-à-vis des homosexuels et bisexuels dans l'armée américaine, mise en place par l'administration Clinton, en vigueur de 1994 à 2011. Le message de Lady Gaga signifiait que l'on devait se battre pour ses droits si on ne voulait pas finir comme un morceau de viande. Mais la tenue carnivore a fait polémique car elle a vraiment choqué les végétariens, vegans et protecteurs des animaux.

La photo de droite propose une vision très futuriste d'une tenue de religieuse. C'est la première d'une série de cinq tenues dont la dernière se compose d'un simple bikini fait en coquillages. On peut se questionner sur la vision de la femme.

TIPS

- Faire travailler les élèves par deux, un sur chaque photo ou scinder la classe en deux pour que chaque groupe travaille sur une des photos, sans utiliser le livre pour maintenir le déficit d'informations.
- Faire observer le détail des tenues, les couleurs, les matières et les accessoires.
- L'interprétation de chaque tenue peut être différente selon les élèves mais ils devront justifier leur ressenti et leur point de vue.

- La → **Fiche méthode 6**, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235, et l'aide lexicale de la page 44 seront utiles.
- Les élèves échangeront avec leur partenaire ou avec l'autre groupe sur les questions 1 et 2.
- Après que le professeur aura donné des précisions sur les messages réellement véhiculés par l'artiste (surtout pour la robe 1), les élèves répondront à la questions 3. On pourrait aussi leur montrer la dernière tenue de la série de cinq portées par Lady Gaga en 2013 (photo 2) pour faire réfléchir à l'évolution de ces tenues au fil de la soirée et au message de l'artiste concernant la représentation de la femme.
<https://i.guim.co.uk/img/static/sys-images/Guardian/Pix/pictures/2013/8/26/137753267261/Katy-Perry-performs-her-n-008.jpg?width=300&quality=85&auto=format&fit=max&s=11d5a6248596c4a26f9ebbb8dbe3bab2>
- Pour la question 5, chaque élève rédigera un titre et un sous-titre correspondant à la photo qu'il a étudiée. On pourra partager ces éléments et demander à la classe de choisir le plus percutant.

Le corrigé

1. Describe the photos in detail.

Photo 1: a matching meat dress, purse and hat - crystal jewels - fishnet tights - long white and blue tie-dye hair

Photo 2: Lady Gaga is singing / speaking into a microphone - concert - award ceremony

The outfit: an all-white ensemble - dressed in a nun's outfit - face framed by a large white headdress - long pearl necklaces - looks like a nun, a priest - very covering

2. Imagine the message Lady Gaga wanted to convey.

Several interpretations can be accepted.

Photo 1: anti-vegan / vegetarian or, on the contrary, pro-vegetarian (meat here disgusting) - defense of women often seen as meat - need to fight for what one believes in, fight for our rights - against or for animal rights - waste of food

Photo 2: image, place of the woman in society, in religion - vision, criticism of some religions - no female priest in some religions - women wearing long and covering outfits in some religions

3. Explain why it was scandalous.

Photo 1: display of fresh meat - play with food - unthinkable for people in need - protection of animals - repelling exhibition of meat and blood

Photo 2: reference to female outfits in some religions - place of women in religion - Lady Gaga (emancipated woman) playing a nun

4. Ask your teacher for more information about these dresses. Discuss the relevance of the clothing.

Photo 1: Lady Gaga's message is not obvious - against the US military's Don't ask, don't tell policy - provocative - shocking - outrageous - bold - weird

Photo 2: contrast with the evolution of the 5 outfits worn by Lady Gaga that evening - representation / evolution of the image of women

5. PAIR WORK. Write the headlines and subheadlines of an opinion article about these two appearances.

Toute production relevant de ce type de presse écrite et mettant en avant le côté scandaleux des tenues sera acceptée.

Document B : *Featured: The Singular Boldness of One Mae West*

→p. 45

Le document

Cet article, rédigé par Rachel Wager-Smith, une journaliste et blogueuse californienne, fait revivre la tumultueuse actrice américaine Mae West. Née en 1893 à Brooklyn aux États-Unis, Mae West était aussi chanteuse et scénariste. Véritable sex-symbol des années 1920 aux années 1940, elle est morte en 1980 à Los Angeles.

TIPS

- Les élèves entreront dans le texte en regardant le titre. Les mots *boldness* et *One Mae West* donnent un aperçu du personnage.
- On pourra montrer une photo de l'actrice pour la situer dans son époque (noir et blanc, mode).
- Ils s'appuieront sur la première phrase du texte, citation de l'actrice, qui illustre bien son caractère et sa philosophie de vie. On demandera aux élèves de repérer dans le texte des éléments pouvant illustrer cette phrase.
- Les citations des propos de l'actrice seront un point d'ancrage.
- La compréhension du texte sera facilitée par les notes lexicales et le parti pris de la journaliste.

Le corrigé

1. Use the article to write a short presentation of Mae West as an artist.

American Hollywood sex icon and scandalous comedian from the 1920s - writer, producer and director of the Broadway play *Sex*, in 1926 - bold, fearless and wild - gossip-provoking

2. Explain the scandal surrounding her Broadway play and her personality as a whole.

Play seen as obscene: prostitution, bribery, murder, rape and drunkenness - actors sent to jail - refusal to shut the show down - arrogant attitude in court - provocation - proud of who she was - important legacy

3. Pick out and analyse a few stylistic elements suggesting the journalist's admiration for the star.

- Striking quotes from the actress: "You only live once, but if you do it right, once is enough" (l. 1-2) - "Give my regards to Broadway" (l. 45-46)

- Short sentences with repetitions: "So said Mae West and so lived Mae West." (l. 2-3) - "But before she outraged America, she outraged New York City" (l. 18-19) - "She was bold. She was fearless. She was wild. She was Mae West." (l. 59-60)

- Repetition of connecting words showing opposition such as "but".

4. PAIR WORK. Play a short interview of the artist. Use elements from the text to question her about her vision of life.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *The Art of Complaining - The Guerrilla Girls*

→ p. 45

Le document



The Art of Complaining - The Guerrilla Girls

hatier-clic.fr/2011cet013

Ce reportage présente un projet des *Guerrilla Girls*, à la Tate Modern de Londres, du 4 au 9 octobre 2016. Créé à New York en 1985, le mouvement des *Guerrilla Girls* regroupe des artistes femmes anonymes qui dénoncent le racisme et le sexisme dans l'art à travers des œuvres et des performances engagées et protestataires.

Le script

Reporter: We are in London today, at Tate Modern, to meet up with the Guerrilla Girls, who are currently operating a complaints department within the Tate Exchange Space in the new Switch House Building that opened this past summer. The Guerrilla Girls have invited the public to come join them in the gallery and post complaints about art, politics, culture or anything you might care about. And the Guerrilla Girls are experts at complaining. They are an anonymous group of women artists who, since 1985, have served valiantly as the conscience of the art world, using a wide variety of tactics to question and disrupt art world practices, and to expose sexism, racism and corruption in our culture at large. They are also here in London revisiting their 1986 poster "It's even worse in Europe" with a new display at the Whitechapel Gallery based on questionnaires they sent to museum directors across Europe. They asked them about their representation of artists who are female, gender non-conforming, or from places others than North America or Europe. And the project aggregates these responses and shares new and revealing statistics. Playing upon the word "guerrilla" as in freedom fighter and gorilla, the animal, the group members wear masks, when in public, each choosing the name of a dead woman artist as a pseudonym. Today we're sitting down with Frida Kahlo and Käthe Kollwitz who are gonna talk with us a bit about the art of complaining and prompt us to find our own ways to question the world around us.

Guerrilla Girls: Hi! We're the Guerrilla Girls and this is your art assignment. Right. So maybe, basically, a lot of us were complainers but mostly because we saw so much injustice, in politics, of course, but also in our own little world of the art world in New York City, where we were artists. And we saw no opportunities for women artists and artists of colour. And

everyone was pretending that everything was OK. So we got this idea, let's do something about it, let's use some new media savvy techniques to break through people's ideas that whatever they see in galleries and museums is the best – which we knew so many great artists who weren't getting anywhere. So we decided to blame one group after another. We had this idea to do a new kind of political poster. We had a meeting in Frida's loft of a bunch of colleagues and friends, named ourselves the Guerrilla Girls, passed the hat around to pay to print the first posters. And the Guerrilla Girls were born.

TIPS

- On montrera aux élèves une photo des *Guerrilla Girls*, celle du manuel page 45 ou tout autre photo. Les élèves pourront commenter les tenues, les affiches aperçues derrière les trois personnes et commencer à émettre des hypothèses. On veillera à faire commenter l'utilisation de masques et le nom choisi par le mouvement en relevant le jeu de mot entre *guerrilla* et *gorilla*.
- Le début de la vidéo (c'est-à-dire jusqu'à 1 minute 10) pourrait être visionné sans le son. Ainsi les élèves confirmeraient et/ou complèteraient leurs hypothèses à partir des images.
- Un travail sur l'audio de la vidéo uniquement permettrait de se concentrer sur les nombreux éléments évoqués par la journaliste puis par les deux membres du groupe.
- Visionner ensuite la vidéo avec la bande son.
- Conseiller aux élèves de consulter le site de la Tate au sujet de cette exposition : <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/tate-exchange/workshop/complaints-department>.

Le corrigé

1. Identify the nature and context of the video.

a report about an event / artistic performance organised by the Guerrilla Girls at Tate Modern, in London - a place where visitors can register complaints against art, politics or anything else - archive pictures - interview - masks - to denounce

2. Pick out information about the Guerrilla Girls and what they fight for.

created in New York City - in 1985 - feminist group of artists - against racism and sexism in art - members named after dead famous female artists

3. List the tools they use in order to attract people's attention.

wear gorilla masks - anonymous - pun gorilla / guerrilla - use pseudonyms - create posters exhibitions to denounce - involve the public - to raise awareness of

4. You are a Guerrilla Girl. Write a short message to a gallery director who has kept exhibiting only white male artists for the past ten years.

Toute production cohérente sera acceptée.

Art and money: the everlasting debate

p. 46-47

Document A : Jeff Koons "Rabbit" sculpture goes for \$91.1 million

→ p. 46

Le document



Jeff Koon's "Rabbit" sculpture goes for \$91.1 million

hatier-clic.fr/2011cet014

Cette vidéo (d'une durée de 2 minutes 26) est un extrait d'une émission télévisée canadienne, *Breakfast Television Toronto*, diffusée tous les matins en semaine. Les deux présentateurs stars sont Frank Ferragine et Devo Brown. Ils commentent une vidéo présentant une œuvre d'art contemporain qui vient d'être vendue au prix vertigineux de 91,1 millions de dollars. La sculpture *Rabbit* de Jeff Koons devient ainsi l'œuvre d'art contemporain la plus chère vendue au monde.

Le script

Devo: Six ten, welcome back to Breakfast Television. Happy Thursday morning Frankie. Let's chat of art, here.

Frank: Yes, I'm reading this right now. So this is a sculpture by a current artist.

Devo: Jeff Koons.

Frank: 91.1 million.

Devo: After all the fees and everything that is what it went for. This is what it looks like Frankie.

Frank: Okay.

Devo: The stainless steel shiny bunny – he made it in 1986 – is called *Rabbit*.

Frank: Mm-Hmm.

Devo: It went last night.

Frank: That's one of the most celebrated works of the twentieth century art.

Devo: Mm-hm. Stainless steel. It's about 41 inches in height and was sold for more than 20 million of its presale estimates. It's overtaking. Do you remember last year, last November, David Hockney, his 1972 work on *Portrait of an artist with* – it's a pool with two figures – that went for – I believe it was 90.3 million and this one goes for 91.1. What would you spend...

Frank: It's great to see people investing in art. Number one because this arts community is one that needs to be supported but I have no idea like... You know. I've never really invested in much art because I really don't know what the heck I'm doing.

Devo: I appreciate it. I respect it. Would I ever spend that kinda... I don't have that kinda of money to spend on it so, no, I would never spend that kind of money. But when you go by these galleries like in the Distillery or on Queen West and stuff, I love seeing that.

Frank: Great.

Devo: But this, this is... So, come on, Jeff Koons is known for doing things that are like inflatable balloons. That's what that is based on. It's a child's inflatable rabbit.

Frank: Right.

Devo: And you can see in the ears, if we go back to you, you can – the ears are kind of ruffled a little bit, even though this is a stainless steel sculpture. You can see that. So this one went for 91.1 million yesterday.

Frank: By the way, the identity of the rabbit buyer was not disclosed because he wants nobody to know that he spent so much money...

Devo: No they did say who it was. It is Robert, Bob, Nnuchin. I think this is how you say his last name. This is a bit of a tough spelling but he's an art collector.

Frank: OK.

Devo: That was disclosed there. All right. There you go. That's the latest to go. So artists keep doing your thing because you can make some big bucks.

Frank: You can.

Devo: And how are you dedicated to your job?

Frank: Dedicated!

Devo: Yes, he is! Look at that jacket. Yeah. You're gonna be with an amazing 90-year-old woman – she is so great – who has been dedicated for over four decades to Tim Hortons and is still serving Canada's favourite coffee with a smile!

TIPS

- La vidéo permet un travail uniquement audio dans un premier temps. En effet, cette vidéo comprend de lourds bandeaux de textes qui vont forcément attirer le regard des élèves et perturber leur écoute. De plus, un de ces titres, *Jeff Koons Rabbit sculpture sets 91.1 million record for living artist* dénature complètement le travail de compréhension de l'oral en donnant l'information clé. On peut donc faire écouter la bande son jusqu'à 0:52 et demander aux élèves de repérer le nom des deux artistes évoqués et de leurs œuvres, puis de répondre aux questions 1 et 2.
- Montrer la photo de la sculpture de Koons ainsi que celle du tableau de Hockney pour confirmer les éléments repérés par les élèves.
- Le visionnage de la vidéo avec l'image permet de vérifier les informations comprises et de répondre à la question 3.

Le corrigé

1. Give information about the product and sale.

a stainless sculpture - rabbit - ruffled ears - 41 inches high
- made in 1986 - sold the day before for 91.1 million dollars -
more than 20 million of its presale estimates

2. Pick out the other reference to a contemporary artist and explain what is said about the art business.

a painting by David Hockney - *Portrait of an artist* - a pool with two figures - painted in 1972 - sold for 90.3 million dollars

amazing price - stunning - bewildering - "So artists keep doing your thing because you can make some big bucks, you can."

3. Analyse how the journalists' body language and expressions reveal their amazement.

- Both journalists are laughing - are joking - are surprised.

- One of the journalists lists different elements using his fingers to convince.

- They are insisting on some words by speaking very slowly and distinctly: "I love seeing that. But this..." - "ninety-one-point-one-million" - "stainless steel" - "shiny" - "bunny".

- Vocabulary to speak about the artwork: "it's a child's inflatable rabbit" - not a work of art - looks like a toy - shouldn't be that expensive.

4. Imagine the dialogue after the camera has stopped.

Toute production dans la continuité de cette scène (surprise, convivialité...) sera acceptée. Les élèves veilleront à introduire des éléments du langage parlé.

Document B : *Thank heavens the curtains have fallen on what would have been a grim and tasteless spectacle*

→p. 46

Le document

Cet article de presse, écrit par la journaliste Barbara Ellen, est paru dans *The Guardian* le 24 février 2019. Il dénonce la mascarade que seraient les tournées d'hologrammes de stars de la musique, comme Amy Winehouse. Ces tournées ont pour but de faire « revivre » des artistes aujourd'hui décédés.

TIPS

- Comme c'est souvent le cas avec les articles de presse, les élèves vont pouvoir adopter une approche méthodique afin de faciliter la lecture et l'accès au texte. Il conviendrait de leur faire repérer :
 - le titre, qui donne déjà une idée très claire du contenu du texte et du parti pris de la journaliste ;
 - la première phrase de l'article qui marque ici nettement l'opposition que l'on retrouvera tout au long de l'article ;
 - la première phrase de chaque paragraphe qui en résume l'idée principale.
- L'article est court mais le lexique n'est pas usuel. On pourrait demander aux élèves de s'appuyer sur les notes lexicales et les mots connus pour inférer le sens des mots inconnus et repérer les oppositions décelées dans la première phrase de l'article. Ils pourraient ainsi répertorier le pour et le contre de ce projet.

Le corrigé

1. Give information about the project.

Amy Winehouse hologram tour organised 7 years after her death - image superimposed over a backing tape - agreed by her family to benefit her charitable foundation - postponed because of difficulties

2. List the different arguments for and against this project.

For: benefit to her charitable foundation - big business for promoters - easier to deal with a hologram than an unprofessional singer - very helpful for busy artists who can just do one show

Against: thrill of seeing / listening an artist perform live - respect of the artist who wouldn't have wanted that

3. Pick out words and expressions showing it is an opinion article.

This article is not neutral as the journalist expresses her own opinion. She clearly stands against that type of hologram shows.

Thank heavens - a grim and tasteless spectacle - a naff hologram - the tour has been postponed. Good - a ghoulish sanitised projection - soullessly - it seems farcical - it would never have been something Winehouse would have chosen, alive or dead.

4. React to the article by writing a post to express your personal opinion.

Toute production marquant une opinion sera acceptée.

Document C : *Andy Mouse 3*

→p. 47

Le document



Cette peinture (acrylique sur toile, 96,5 cm x 96,5 cm) fait partie d'une série de peintures réalisées entre 1985 et 1986 par l'artiste américain Keith Haring. Sa rencontre avec Andy Warhol et sa passion pour Mickey Mouse de Disney ont donné naissance au personnage iconique de Andy Mouse.

TIPS

- Faire décrire le tableau par un élève pendant que son camarade le dessine afin de mettre en avant les éléments importants.
- Renvoyer les élèves à la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235** et à la biographie de Keith Haring page 49.
- Demander ensuite d'analyser l'œuvre et enfin de l'interpréter en mettant en avant le message de l'artiste.

Le corrigé

1. Describe this artwork and explain who inspired the character of Andy Mouse.

Description of the artwork: square painting - two blue figures - a green dollar bill - Mickey-like figure - portray - carry - dance - colourful - dynamic - vibrant - yellow spiky hair - large round grey eyes - red skin - grey background - pink-dotted carpet

Character of Andy Mouse: inspiration - iconic - funny - three symbols of consumerism: Mickey Mouse, Andy Warhol and the dollar bill - famous cartoon character and well-known Pop Art artist - pay tribute to - hero - mentor - admiration

2. Comment on the particular style of this artwork.

iconic figure / style - unique hand-drawn sign - bold lines - vivid colours - dynamic pose - impression of an animated image - art for both adults and children - art for everybody

3. Explain what is being said about art and money. Use *Let's focus on... Pop Art (p. 48)* to link it to Pop Art.

money-oriented work of art - parody of consumerism - art makes money - money makes art - art accessible to everyone - irony - fame and money

4. Some Pop artists use speech balloons on their artworks. Imagine what Andy Mouse could be saying.

Toute production qui prend en compte les éléments évoqués précédemment sera acceptée.

Let's focus on...

p. 48-49

Cette double page *Let's Focus on...* permettra aux élèves de consulter les biographies des artistes William Turner, E.E. Cummings, Keith Haring, Marc Quinn, Damien Hirst et Amy Winehouse. Les trois points culturels présentent le Pop Art, la poésie moderniste et le roman de Salinger, *The Catcher in the Rye*, qui fait scandale depuis sa parution en 1951. Ces différents rappels permettront aux élèves d'avoir un point d'ancrage pour découvrir et analyser les documents des différentes doubles pages de l'unité. Les trois zooms s'intéressent à trois domaines artistiques différents : roman, poésie et peinture.

Projects

p. 50

1 You are a journalist. 

Write an opinion article about a controversial art project.



TIPS

- Les élèves devront être curieux et chercher, dès le début de la séquence, à enrichir leur univers artistique.
- Ils pourront se créer un portfolio en listant les différents types d'art, œuvres d'art et artistes du monde anglo-saxon qui ont donné lieu à des controverses, dans le passé, ou plus récemment. Ce seront des références utiles pour les épreuves du bac.
- Les → **Fiches méthode** permettant d'analyser différents types d'art (film, pièce de théâtre, textes littéraires, document iconographiques) pourront aider les élèves à étoffer leur approche (fiches 1 à 6 pages 227 à 235).
- La → **Fiche méthode 13, Relire un devoir écrit, p. 247**, donnera des réflexes de relecture.
- (Re)lire l'article d'opinion sur les tournées d'hologrammes page 46 pour travailler l'objectif pragmatique (écrire un article où l'on exprime un point de vue clair).

2 You work in a museum of modern art.

Debate about exhibiting a controversial artist.



TIPS

- Attribuer des rôles aux élèves ou les laisser choisir.
- Les élèves devront réfléchir à leur rôle et aux arguments que cette personne pourrait avoir en fonction de son métier. Pour mieux connaître ces métiers, on peut utiliser le document <http://mag.rochester.edu/plugins/acrobat/teachers/MuseumCareers.pdf>.
- Ils devront lister leurs arguments : volonté de l'artiste de transmettre un message et importance de montrer cette œuvre d'art vs. les éléments considérés comme choquants.
- Comme pour tout débat, les expressions du point de vue et de l'anglais oral devront être mises en avant.
- Le précis phonologique, pages 291-297, permettra un travail sur la prononciation et l'intonation.
- L'oral s'appuiera uniquement sur quelques notes / mots clés afin d'entraîner les élèves à l'épreuve d'expression orale en interaction du Grand Oral, lors de laquelle ils devront expliciter leur choix.

Create your portfolio

p. 51

La page *Create your portfolio* permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Les élèves trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées dans cette page pourront les aider dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 52

Les verbes de perception

- a. All of the sudden, during the show, she heaved a sigh. → I heard her **heave** a sigh.
 - b. When we came out of the opening exhibition, a man was selling his drawings in the street. → Did you notice the man **selling** his drawings in the street?
 - c. When I entered the concert hall, some people in the audience were jeering and booing. → When I entered the concert hall, I could hear some people in the audience **jeering and booing**.
 - d. Mae West arrived at the courthouse in a limo. → The journalists saw Mae West **arrive** at the courthouse in a limo.
 - e. At that very moment during the gig, a hand touched my shoulder. → I felt a hand **touch** my shoulder.

La forme du verbe après un modal

- a. The man who painted this hideous and outrageous portrait **must be** crazy.
 - b. Salinger's *The Catcher in the Rye* **might have been** one of the most controversial and provocative novels of the early 1950s.
 - c. Why are there so many people in front of the museum? They **must be queuing up**.
 - d. The controversy sparked by the film **might have jeopardised** his acting career in Hollywood.
 - e. The concert was great last night. You **should have come!**
3. I should have visited the sculpture department on the second floor.
I should have taken a leaflet before leaving.
I should have bought a ticket on the internet in advance to avoid queuing up.
I should have taken some photos.
I should have come with my best friend: she loves modern art.

Improve your pronunciation

p. 53

La voyelle longue /ɑː/

1. Tous les mots contiennent la voyelle /ɑː/ sauf *warden* /ɔː/, *war* /ɔː/, *forward* /ə/, *standard* /ə/.

La graphie *ar* est prononcée /ɔː/ en position accentuée quand elle est précédée d'un *w* (*war*, *warden*, mais aussi *dwarf*, *warm*, *warning*...).

En position inaccentuée, elle est réduite en schwa /ə/ (**f**orward, **s**tandard).

2. a. **artist**, **rather**, **avant-garde** (*are* est susceptible d'être prononcé /ɑː/ en position accentuée mais comme il s'agit d'un auxiliaire, il est normalement réduit et prononcé /ə/)

b. **chance**, **father**, **masterpiece**, **pass**

c. **glanced**, **started**

La ION rule

3. **tradition** • **conclusion** • **material** • **obvious** • **simultaneous** • **decoration** • **spontaneous** • **influential** • **exhibition** • **revolution** • **Australia** • **television** (exception)

4. a. **influence** → **influential**

b. **inform** → **information**

c. **courage** → **courageous**

d. **music** → **musician**

e. **outrage** → **outrageous**

Let's translate

p. 54

- Traduction par **un adjectif** : *Hollywood movies* → des films hollywoodiens, *box office success* → un succès commercial.
 - Traduction par **un étoffement** : *a Broadway play* → une pièce jouée à Broadway.
 - Traduction par **un complément du nom** : *plot points* → des éléments de l'intrigue, *a Variety review* → une critique de *Variety*, *stage prosties* → des putains de théâtre.

2. • **String** est un nom (indices : le mot est précédé du déterminant possessif *her* et il est suivi d'un complément du nom introduit par *of*). Il s'agit d'un mot courant (« une ficelle ») mais qui n'a pas ici son sens propre habituel : il s'agit ici d'une série de films...

- **Dubious** est un adjectif (indices : présence de la terminaison *-ious* et il précède le nom *virtue* qu'il qualifie). Le mot rappelle l'adjectif « dubitatif » en français et est lié à l'idée de doute : il s'agit de remettre en cause la vertu du mode de vie de ces femmes. On peut le traduire par « suspect », « douteux ».

- **Flippant** est un adjectif (indices : présence de la terminaison *-ant* et il précède le nom *humour* qu'il qualifie). Il s'agit bien entendu d'un faux ami. Il s'agit sans doute d'un adjectif qui a une connotation positive (il est juxtaposé à *good*) et qui qualifie un sens de l'humour. L'adjectif signifie ici « léger » ou « désinvolte ».

- **Sit well** est un groupe verbal / une locution verbale (indices : il est précédé de l'auxiliaire de la négation *didn't*). On peut à partir du contexte supposer qu'il s'agit de décrire le sentiment (sans doute négatif) des dirigeants du pays envers les rôles joués par West. La locution signifie « plaire à », « convenir à ».

- **Airwaves** est un nom (indices : il s'agit d'un nom composé constitué de deux noms et précédé de l'article défini *the*). Les deux éléments (*air* et *waves*) nous permettent de déduire qu'il s'agit des ondes (radios).

- **Bribery** est un nom (indices : présence de la terminaison *-ery* et le mot est juxtaposé à d'autres noms). Ce mot renvoie sans doute à un délit car il apparaît dans une liste de mots qui désignent tous des méfaits (*prostitution*, *murder*, *rape*, *drunkenness*). Il s'agit en fait ici de la corruption.

3. Il est impossible de traduire *was raided* par une voix passive en français : le verbe *raid* signifie « faire une descente ». Il faudra avoir recours à une voix active en rétablissant un sujet implicite : « **la police** fit une descente dans le théâtre ».

Il est en revanche tout à fait possible de conserver la voix passive pour *the protagonist was described* (« le personnage principal fut décrit ») et *the actors were hauled to jail* (« les acteurs furent jetés en prison »). La voix active peut lui être préférée pour des raisons stylistiques : « une critique de *Variety* décrit le personnage principal, joué par West, comme... »

Proposition de traduction du texte

West is most well-known today for her string of Hollywood movies which saved Paramount from bankruptcy in the 1930s while simultaneously outraging those who claimed to want to preserve the moral fortitude of the United States of America. She typically played "women who accepted their lives of dubious virtue with flippant good humour" (*Encyclopædia Britannica*)

which did not always sit well with the men who ruled the country – and the airwaves. But before she outraged America, she outraged New York City.

In 1926, West wrote, produced, directed, and starred in a Broadway play. The play featured prostitution, bribery, murder, rape, and drunkenness, to name just a few plot points. The protagonist, played by West, was described in a *Variety* review as “the Babe Ruth of stage prosties” (Rich). The title of the play? *Simply, Sex*. The politics of the Roaring 20s quickly turned *Sex* into a cultural phenomenon. After ten months on Broadway with mixed reviews but huge box office success, the theater was raided and the actors were hauled to jail.

West est surtout connue aujourd’hui pour sa série de films hollywoodiens qui sauvèrent la Paramount¹ de la faillite² dans les années 30, alors qu’au même moment, elle scandalisait ceux qui prétendaient vouloir préserver la force morale des États-Unis d’Amérique. Typiquement, elle incarnait « des femmes qui acceptaient leur vie à la morale douteuse avec humour et désinvolture » (*Encyclopædia Britannica*), ce qui ne plaisait pas toujours³ aux hommes qui dirigeaient le pays... et les ondes. Mais avant de scandaliser l’Amérique, elle scandalisa New York City. En 1926, West écrivit, mit en scène, dirigea et se produisit dans une pièce jouée à Broadway. La pièce dépeignait la prostitution, la corruption, le meurtre, le viol et l’alcoolisme, pour ne citer que quelques éléments de l’intrigue. Une critique du magazine⁴ *Variety* décrit le personnage principal, joué par West, comme « la Babe Ruth des putains⁵ de théâtre » (Rich). Le titre de la pièce ? *Sex*⁶, tout simplement. L’idéologie politique des années folles⁷ fit rapidement de *Sex* un phénomène culturel. Après dix mois à l’affiche de⁸ Broadway, avec des critiques mitigées mais un gigantesque succès commercial, la police fit une descente dans le théâtre et les acteurs furent jetés en prison.

- (1) L’usage fait en général précéder *Paramount* de l’article défini féminin (comme la Warner, la Metro-Goldwyn-Mayer).
 (2) de la banqueroute
 (3) qui ne convenait pas toujours
 (4) Le magazine étant peu connu en France, il est sans doute préférable de rajouter cette apposition.
 (5) *Prostie* est un terme argotique. Il ne faut pas hésiter à respecter le registre de langue et le traduire par un terme vulgaire.
 (6) Il n’est pas indispensable de traduire le titre.
 (7) *The roaring 20s* est une expression consacrée qui désigne la période de grande prospérité aux États-Unis dans les années 20. L’expression équivalente en français est « les années folles » mais ne s’applique pas exclusivement aux États-Unis. On trouve parfois l’expression anglaise, non traduite, en français.
 (8) Notez l’étoffement de la préposition *on*.

Pour l’écrit du Bac

p. 55-57

Les documents

- 1 Extrait de l’article *The mysterious appeal of silent music*, écrit par David Robson et posté sur la page du site BBC culture le 24 mars 2016.
- 2 Photo prise lors de l’exposition *Invisible Art Exhibition* à la Hayward Gallery de Londres en 2012.
- 3 Acte 1, scène 1 de la pièce *Waiting for Godot*, écrite par l’écrivain, poète et dramaturge irlandais Samuel Beckett en 1953.

TIPS

- Renvoyer les élèves aux → **Fiches méthode**
 - 2, Analyser une pièce de théâtre, p. 229 ;
 - 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235 ;
 - 8, Rédiger un essai argumentatif, p. 238 ;
 - 13, Relire un devoir écrit, p. 247.
- Vous trouverez les grilles d’évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 1 from "Perhaps Scott's great idea" to "on iTunes" (l. 11-20).

Perhaps Scott's great idea had arrived before its time. Eleven years later, avant-garde composer John Cage would present his most famous composition, 4'33" — a piece of three movements written with the sole instruction that the musician must not make any deliberate sound. It was so radical that even his own mother had doubts. "Now, Earle, don't you think that John has gone too far this time?" she is said to have asked the composer Earle Brown at one of the early performances.

She needn't have worried. Since then, the silent (or near-silent) music canon has grown to include compositions by John Lennon and Yoko Ono, Korn, Sigur Ros and the hip-hop group Slum Village, who sell both "explicit" and "clean" versions of their track on iTunes.

Peut-être que l'idée géniale de Scott était arrivée trop tôt. Onze ans plus tard, le compositeur avant-gardiste John Cage présentait sa composition la plus célèbre, 4'33" — un morceau en trois mouvements avec pour unique instruction que le musicien ne devait faire aucun son délibéré. C'était tellement radical que même sa propre mère avait / eut des doutes. « Dis-moi / Dites-moi ⁽¹⁾, Earle, ne croyez-vous pas que John a été trop loin cette fois-ci ? », aurait-elle demandé au compositeur Earle Brown lors d'une des premières représentations.

Elle n'aurait pas dû s'inquiéter. Depuis lors, les œuvres musicales silencieuses (ou quasi-silencieuses) ont évolué jusqu'à inclure des compositions de John Lennon et Yoko Ono, Korn, Sigur Ros et du groupe de hip-hop Slum Village, qui vendent à la fois des versions « explicites » et des versions « propres » de leur morceau sur iTunes.

(1) Ici, l'adverbe *now* n'a pas sa valeur temporelle (et ne peut donc pas être traduit par « maintenant ») mais permet d'attirer l'attention de son interlocuteur. Il est possible de le traduire par « alors » ou « et bien », « dites moi », etc.



2. Write a commentary on the three documents. Use the following guidelines and take into account the specificities of the documents (500 words).

a. Analyse how silence, pauses and emptiness are used in the different artworks.

Doc 1: silent piece of music played in a concert hall with audience listening.

First experience in NYC in 1941, hardly any sound (only "swish-swishing of the trap drummer and the gentle slapping of the double bass", l. 5-6) by Raymond Scott.

Second experience in 1955 by John Cage, avant-garde composer: "4'33" – a piece of three movements written with the sole instruction that the musician must not make any deliberate sound" (l. 12-13).

Since then, many musical pieces with moments of silence "by John Lennon and Yoko Ono, Korn, Sigur Ros and the hip-hop group Slum Village, who sell both 'explicit' and 'clean' versions of their track on iTunes". (l. 18-20)

Doc 2: exhibition with a succession of frames with white canvas or paper in them, no drawing, no paint, no subject, no title (cf. no label).

Doc 3: extract from a play where the characters are talking but many pauses / moments of silence (when the play is performed) + sentences left unfinished ("and yet...", l. 29) or cues which do not really follow each other: ("Vladimir: Possibly. Estragon: And so on. Vladimir: The point is – Estragon: Until he comes." l. 99-102). No fluency in the discussion: many questions unanswered ("Who?" "What?" l. 40-41). Void also concerns what they are waiting for: uncertainty about who / what Godot is.

b. Considering form and contents, explain the modern and controversial aspect of these artworks.

Modernity: challenging the aesthetic canon, questioning the rules and customs of classic art, unsettling, disturbing the audience's habits. Going even further than modern art (contemporary music or abstract art) by using the void.

Unusual forms: Doc 1: no musical notes / no real partition.

Doc 2: no paint, no design. Doc 3: no continuity in the theatrical dialogue.

Audience used to appreciating (music) harmonious rhythms and melodies, skillful musicians / (painting) beautiful shades and colours, precise lines, detailed depictions in case of figurative art.

Contents: absence of content (or is the void a content in itself?) in silent musical piece and blank canvas, absurdity in the two men's dialogue about religion.

Controversial since it challenges all traditional rules and questions what art is - may be considered a provocation, some kind of fraud (making money out of "nothing") - no apparent artistic skill required - very disturbing if unexpected.

c. Guess what the aim of the different artists was.

- Maybe to provoke the art world, to create a buzz and be heard and talked about.
- Perhaps to test how far modernity can reach.
- Surely to question art itself: what is music / painting / theater? Should everything be played / seen / said?
- To make spectators wonder what part they play in a work of art: only observe or interpret - fill in the missing parts - take part in what is happening by projecting their own experience and feelings - participating to "complete" the work of art.

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Arts et débats d'idées »

Les élèves du cycle terminal sont régulièrement invités, en cours de français en classe de première, en cours de philosophie en classe terminale, à interroger ce qui définit l'art, l'œuvre d'art ou encore l'artiste au sein des sociétés humaines.

L'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères permet de réinvestir ou de prolonger ces réflexions dans une direction spécifique, celle des domaines culturels propres au monde anglophone. C'est dans ces contextes très variés que peut se poser la question des relations entre les arts et les débats d'idées. Il s'agit donc de s'appuyer sur les acquis des élèves qui, arrivant en classe terminale, ont non seulement déjà commencé à se forger une culture du monde anglophone mais ont aussi abordé de façon plus transversale des notions liées aux arts qu'ils peuvent réinvestir en enseignement de spécialité.

Les termes de l'intitulé de cette thématique (arts, débats, idées) sont tous très riches et prêtent à de nombreuses interprétations. La problématisation des séquences d'enseignement par les professeurs permet d'aborder ces questions terminologiques, de mettre en lumière des éléments polysémiques ou ambigus et ainsi de traiter certains aspects de la question générale selon différents axes d'étude, sans jamais perdre de vue la nécessité d'un solide ancrage dans la réalité culturelle du monde anglophone. Le présent programme propose ci-après trois axes, qui ne sont pas exhaustifs mais qui peuvent contribuer à dégager certaines pistes d'analyse. Ces trois axes partagent l'approche la plus ouverte possible de la notion d'art, en mêlant les apports de la littérature, de la peinture, du théâtre, mais aussi de la chanson, de l'architecture, du roman graphique, entre autres, afin de ne laisser de côté aucun aspect de l'expression artistique. Cette ouverture permet de mettre en évidence des liens entre les arts et les différents débats d'idées.

À travers les différents supports travaillés en cours, ce sont non seulement des connaissances culturelles, littéraires ou civilisationnelles qui sont développées chez les élèves, mais aussi des compétences transversales essentielles : l'exercice d'une pensée critique, libre et informée ; l'habitude d'une tolérance vis-à-vis de la diversité des opinions émises ; la capacité à établir une distinction claire entre faits, croyances et opinions.

Axe d'étude 3 : L'art du débat

Le débat prend de multiples formes et remplit des fonctions très diverses. Il va de la conversation la plus élaborée aux échanges dans lesquels la violence des mots traduit l'indigence de la pensée.

La maîtrise des mots peut être à double tranchant : elle peut permettre de convaincre, d'emmener l'auditoire avec soi – on pense aux discours de Winston Churchill, Susan B. Antony, John Fitzgerald Kennedy, Martin Luther King – ou, à l'inverse, se transformer en arme de manipulation ou de propagande, comme en témoignent la rhétorique de Marc-Antoine dans *Julius Caesar* de William Shakespeare, les discours de Major dans *Animal Farm* de George Orwell ou ceux, caricaturaux, du Dictateur de Charles Chaplin. On peut s'intéresser à l'utilisation de la parole dans les domaines politique ou judiciaire, par exemple à travers les innombrables scènes de procès qu'offre le cinéma américain (*12 Angry Men*, *Philadelphia*, *Mississippi Burning*, *The Crucible*) ou la célèbre mise en scène du *fillbuster* dans *Mr Smith Goes to Washington* de Frank Capra.

Parfois, l'échange verbal est élevé au rang d'art, avec ses codes, son jeu, ses rituels, qu'il s'agisse des joutes verbales pleines de mots d'esprit (*witticisms*) chez Jane Austen, Woody Allen ou Quentin Tarantino, des débats théâtralisés du jeu politique à la Chambre des communes ou même de la tradition très codifiée des *battles* en hip-hop, où la virtuosité verbale permet de triompher de ses adversaires. Cet art de convaincre est aussi l'enjeu des *debating societies* dans le monde scolaire et universitaire (*The Great Debaters* de Denzel Washington). Il convient de le reconnaître et de le valoriser dans le discours des élèves.

La classe, et tout particulièrement celle de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères, est le lieu idéal pour l'apprentissage des compétences requises pour la prise de parole en public : confiance, maîtrise de la langue, posture, lexique étendu, art de la répartie. On peut s'appuyer sur des œuvres qui donnent des clés pour surmonter les préjugés, les handicaps et les craintes liés au langage : les cours de diction dans *Singin' in the Rain* ou *My Fair Lady*, ou encore la thérapie qui permet au roi George VI de dompter son bégaiement dans *The King's Speech*.

Aperçu général de la séquence

L'unité *Up for debate!* s'intègre dans l'axe « L'art du débat ». Nous vous proposons d'aborder plusieurs formes du débat à travers la littérature, le cinéma, l'art, la politique et la fiction. Il s'agit de faire découvrir aux élèves les stratégies, les outils utilisés pour faire passer un message, et surtout sortir victorieux d'un débat ! Autant de stratégies qui leurs seront utiles pour se préparer au Grand Oral.

Objectifs culturels <ul style="list-style-type: none"> • <i>Love's Labour's Lost</i> et <i>Richard III</i> (William Shakespeare) • <i>The Great Debaters</i> (Denzel Washington) • Immigration reform speech (Barack Obama) • <i>The owl and the nightingale</i> (anonyme) • <i>Where the Crawdads Sing</i> (Delia Owens) • <i>American Crime Story</i> (série télévisée) • <i>Hamilton</i> (comédie musicale) • The O.J. Simpson case • Alexander Hamilton • Lin-Manuel Miranda 		Thématique : Arts et débats d'idées Axe d'étude : L'art du débat Problématique suggérée : Certains orateurs ont élevé l'exercice du débat et du discours au rang de grand art. Avant le Grand Oral, partez à la découverte de leurs personnalités et de leurs stratégies. Thème : Les grands débats et leurs stratégies Projets finaux proposés <ul style="list-style-type: none"> • You are a lawyer.  Defend the producer of a horror film accused of inciting violence. • You are a drama student.  Write the script of a great debate and turn it into a film.
Objectifs linguistiques	Lexique : Débattre, défendre ses idées	
	Grammaire : <ul style="list-style-type: none"> • L'expression de l'opposition et de la concession • Le subjonctif 	
	Phonologie : <ul style="list-style-type: none"> • Les diphtongues /əʊ/ et /aʊ/ • L'accentuation des mots en <i>-ic(s)</i> et <i>-ical</i> 	
	Traduction : Le dialogue	

Ouverture

p. 58-59

La citation

"My father always used to say, 'Don't raise your voice. Improve your argument.'"

L'archevêque sud-africain Desmond Tutu, qui a reçu le prix Nobel de la paix en 1984, offre ici un conseil qui permettra aux élèves de rentrer dans la séquence. Ce n'est pas celui-celle qui parle le plus fort qui gagne le débat, mais bien celui-celle qui maîtrise tout autant l'art de la rhétorique que son argumentaire.

Le script de la capsule vidéo

Debating has always been at the core of democratic values. It allows us to respectfully exchange and share our thoughts and beliefs. Great orators' speeches resonate forever in collective memory. From Shakespeare's characters, full of wit and repartee, to presidential wannabees, the art of debate is an important Anglo-Saxon tradition. Debating societies have formed and trained students all over the English-speaking world to master the power of words. And whether they defend their ideas, or their clients, great rhetoricians practise their skills to convince, persuade and win over their audiences. Debating matters today more than ever. So let's discover inspirational speeches and orators, and... let's debate!

Le document visuel



Cette photographie du débat démocrate pour l'investiture en 2020 souligne combien il est important de respecter le tour de parole et de bien écouter les arguments de ses adversaires afin de pouvoir les utiliser pour mieux convaincre.

TIPS

- Travailler sur la communication non-verbale dans l'image : regards, attitude de Bernie Sanders.
- Faire le lien entre les attitudes et la citation.
- Après lecture de la frise, demander aux élèves quelles sont les qualités d'un bon débatteur et d'en citer un appartenant à laire anglo-saxonne si possible (en groupes pour aller plus vite, sous forme de compétition pour dynamiser).
- Visionner la capsule vidéo et la mettre en lien avec la frise en bas de page.

Debating: when talking is winning

p. 60-61

Document A : *Love's Labour's Lost*
et *Richard III*

→p. 60

Le document

Les deux documents proposés sont des extraits tirés de deux pièces de Shakespeare, le premier extrait de la comédie *Love's Labour's Lost* (1596) et le second de la tragédie historique *Richard III* (1591). Ils proposent de parfaits exemples de stichomythies, ces joutes verbales dont le Barde était amateur, le premier sur le ton du badinage, le second bien plus sombre et dramatique. Si les textes peuvent sembler ambitieux, on n'oubliera que l'on peut lire / entendre et bien sûr voir des pièces de Shakespeare sans tout comprendre. Par exemple, nous ne parlerons pas ici de la métaphore sexuelle *rider / spur*, ni ne tenterons d'explicitier les lignes 11-12 dans l'extrait n°1. Il nous a semblé cependant important de faire (re ?) découvrir aux élèves spécialistes sa poésie par le rythme, la prosodie et l'imagerie si féconde de ces textes.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la → [Fiche méthode 2, Analyser une pièce de théâtre, p. 229](#) et la → [Fiche méthode 3, Outils pour l'analyse littéraire et figures de style, p. 230](#), ainsi qu'à la biographie de William Shakespeare (p. 68).
- Travailler en deux groupes : un extrait pour chaque groupe. Faire lire les chapôs indiquant le contexte des extraits et demander en anticipation de décrire les photos accompagnant les textes (indications quant au genre et ton des pièces). On pourra ensuite demander aux élèves de parcourir rapidement les textes et de se concentrer sur les répliques des personnages, leur longueur et la ponctuation (type de dialogue proposé et rythme).
- Faire écouter les documents audio pour saisir le rythme rapide soulignant l'aspect combatif des échanges, mais aussi sa musicalité et ainsi sa dimension poétique. Cette écoute aidera à la question 3 (effets prosodiques), à la 4 (compréhension générale) et à la question 5 d'expression qui leur demande de prendre en compte l'aspect poétique du théâtre shakespearien. Une écoute (ou mieux encore, un visionnage des extraits de ces pièces) permettra de dédramatiser l'appréhension que peut engendrer la lecture de Shakespeare et rendre à ces pièces centenaires toute leur vitalité et leur modernité.
- Les élèves peuvent répondre aux questions en groupes puis s'échanger les informations en expression orale en interaction.

Le corrigé

1. Pick out elements that show the conversation is confrontational (repetitions, negative words).

- needless - too hot - too fast - tire - mire - fools - long - quick - false - fear - sword
- Competition of wit in the very form of the text: alternating cues / lines by two characters trying to seize upon the other's use of language.
- Numerous signs of punctuation indicate the rapidity of the exchange (question and exclamation marks), Biron's surprise and the relentless quickness of Rosaline's wit.
- Use of negative and derogatory language to destabilise the opponent (needless - the intensifier too - mire - fools).
- Hostility conveyed through the use of contrary words and oppositions (long / quick - fools / lovers - heart / tongue - false / true - sword / ring - live / hereafter) + well, then, say marking opposition at the beginning of cues.
- Repetitions of the other's lines with subtle change to take the upper hand (text 1 line 1: Biron didn't dance with Rosaline she danced with him. Lines 11-12 "fair / fall" to change their meaning and make them hers: she does have a pretty face + text 2 : lines 8-9).

2. Analyse the effects produced on the reader by the figures of speech (metaphors...).

Text 1: image / metaphor of the mask (l. 11) and horse (spur - rider l. 6 and l. 8): while Biron compares Rosaline's wit to a fast and unbroken horse that will eventually lose its breath, she turns the analogy around by embracing it. Her wit, like the wild horse, will throw off the man trying to tame it. Biron believes Rosaline is wearing a mask hiding her feelings, and she is indeed happy to wear it.

Text 2:

- Hyperbole line 4: "never man was true" = no man has ever been more honest. Effect produced: to convince Ann of his love.
- Metaphor line 6 "my peace is made" = the war between us is over and you will accept me.

3. Listen to the scene. Focus on the rimes and alliterations and count the feet (syllables) in each line. What effect is conveyed?

- Poetic and musical quality of the texts transmitted by the many rimes (internal and final) and alliterations.
- Fricative alliterations in f and v suggest confrontation and fighting.
- The final rimes at the end of the lines enhance the rapidity of the verbal fencing.
- The number of feet (= the length of each line) is identical two by two, reinforcing the mirroring quality of the exchange.
- Prosody / song: balance of the exchange, almost melodious.

4. Show who wins the battle of wits. Explain why to the other group.

Text 1: punchlines by Rosalind (lines 9-10 and lines 13-14) → when Biron asks the time, she answers back at him by saying that if he doesn't know it, he must be a fool. Again, when he mentions that she may not have many lovers if she wears that mask of contempt, she expresses her relief that he will never be one of them. Her tit-for-tat answers and his surprise seem to indicate that she is the winner of this battle of wit.



Text 2: Anne seems stronger as she never loses ground nor agrees with Richard *but* she finally accepts the ring: she may already be conquered.

5. Imagine the end of the scene and add four lines to the text. Record your own reading / acting of the scene. Respect the tone and rhythm.

Toute production cohérente qui prendra en compte les consignes, notamment concernant la prosodie et l'aspect poétique du texte, sera acceptée.

Document B : *The Great Debaters*

→ p. 61

Le document



The Great Debaters (Denzel Washington, 2007)

hatier-clic.fr/2011cct020

Ce film de Denzel Washington raconte l'histoire vraie, durant les années 1930, d'une équipe de débatteurs d'une université noire du Sud des États-Unis marqué par les lois ségrégationnistes (les fameuses *Jim Crow laws*). Cette équipe du Wiley College remporta le concours national, bien qu'elle ne fut pas autorisée à se déclarer victorieuse, puisque non officiellement inscrite à la Ligue des Débats (*the debate society*), les noirs n'y étant pas admis. Il s'agit d'un extrait du début du film, dans lequel une jeune femme noire, débutante dans l'équipe de débatteurs, prend confiance en elle et en ses capacités rhétoriques.

Le script

Samantha Booké: Resolved: Negroes should be... should be admitted... Resolved: Negroes should be admitted to state universities. My... My partner and I will prove that blocking a negro's admission to a state university is not only wrong, it is absurd. The negro people are not just a colour in the American fabric. They are the thread that holds it all together. Consider the legal and... and historical record: May 13th, 1865, Sergeant Crocker, a negro, is the last soldier to die in the Civil War. 1918, the first U.S. soldiers decorated for bravery in France are negroes, Henry Johnson and Needham Roberts. 1920, *The New York Times* announces that the "n" in "Negro" would hereafter be capitalized. **Oklahoma City College debater #1:** Force upon the South what they are not ready for would result in nothing but more racial hatred. Dr W.E.B. Dubois, he's perhaps the most eminent negro scholar in America, he comments: "It's a silly waste of money, time, and temper, to try and propel a powerful majority to do what they are determined not to do."

Henry Rowe: My opponent so conveniently chose to ignore the fact that W.E.B. Dubois is the first negro to receive a Ph.D. from a white college... called Harvard.

Oklahoma City College debater #1: Dr Dubois, he adds, "It is impossible" – impossible! – "for a negro to receive a proper education at a white college."

Henry Rowe: The most eminent negro scholar in America is the product of an Ivy League education. You see, Dubois knows all too well the white man's resistance to change; but that's no reason to keep a black man out of any college. If someone didn't force upon the South something it wasn't ready for, I'd still be in chains, and Miss Booke here would be running from her own master.

Oklahoma City College debater #2: I do admit it. It is true: far too many whites are afflicted with the disease of racial hatred. And because of racism, it would be impossible for a negro to be happy at a Southern white college today. And if someone is unhappy, it is impossible to see how they could receive a proper education. Yes, a time will come when negroes and whites will walk on the same campus, and we will share the same classrooms; but, sadly, that day is not today.

Samantha Booke: As long as schools are segregated, negroes will receive an education that is both separate and unequal. By Oklahoma's own reckoning, the state is currently spending five times more for the education of a white child than it is spending to educate a coloured child. That means better textbooks for that child than for that child. Oh, I say that's a shame. But my opponent says today is not the day for whites and coloreds to go to the same college, to share the same campus, to walk in the same classroom. Well, would you kindly tell me when is that day going to come? Is it going to come tomorrow? Is it going to come next week? In a hundred years? Never?! No, the time for justice, the time for freedom, and the time for equality, is always... is always... right now!

TIPS

- Anticiper le contenu grâce au titre et à la photo du film (expression de la jeune fille).
- Travail de groupe possible sur tablettes avec possibilité de visionnages multiples, car le support est riche du point de vue cinématographique mais aussi des répliques (fond et forme).
- Pour la question 2 on demandera aux élèves de définir "the way it was filmed" (camera shots, music, actors' body language).
- La question 5 peut être « jouée » à deux (l'adolescent-e et la personne à laquelle elle/il s'adresse), et on demandera aux élèves d'exprimer leur enthousiasme.

Le corrigé

1. Listen to the first debater. Contextualise the story (clothes...).

1930's, Oklahoma, a debate, small audience, context of Civil Rights → Blacks are not allowed to study in a white university (college) and therefore to access better education (Southern state, above Texas → Jim Crow laws + Great Depression).

2. Watch the full excerpt and explain how the way it was filmed conveys the shift of power in the debate.

- evolution of the music
 - evolution of the body language
 - camera shots from her feet to her face to surrounding her
 - body language and the tones of voices
- All towards her moving from the underdog to a position of power / leading position.

3. Pick out the different figures of rhetoric used by the debaters. Show the effects conveyed and indicate if they are effective tools.

Repetitions and anaphors: to press, support their arguments. Classic devices used in rhetoric, to emphasise a point, often with great emotional pull + makes the line memorable + rhythm and cadence to the line (*anaphora* in Greek = to bring back, to carry back) + metaphors ("The Negro people are not just a colour in the American fabric, they are the thread that holds it all together") to grasp the audience's attention.

4. List the arguments given by the debaters in three groups (emotions, facts and numbers, body language) and show that the young woman wins the debate.

- "Wrong" (*pathos* – emotions – morals) + "absurd" (facts – sensibility).
- Evidence-based answer – logic-based answer (*logos*, appeal to reason) – historical facts – journalistic backing – numbers.
- *Ethos* (credibility of the speaker): she is a young black woman, victim of discrimination herself.
- Body language: at the start unconfident gait, wringing hands, eyes + camera flashes, quivering voice (too low, too hesitant, stammering).
- Camera shot starts on her feet, walking slowly, making small steps, up to her face, lacking self-confidence, gradually camera shot closing in, closing up on her face, then moving around her, all encompassing (+ she stamps her feet and raises her voice) while the young white man is leaning, looking tired, beaten.

5. A teenage member of the audience comes back home and explains why she/he was convinced.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : 8 ways to win an argument →p. 61**Le document**

Cet article tiré du site de la BBC détaille les huit stratégies nécessaires pour gagner un débat. La structure simple de l'article permettra à tous les élèves d'accéder au sens du document.

TIPS

- Attirer l'attention sur le titre pour anticiper le contenu.
- Constituer deux groupes pour la question 1 afin d'aller plus vite.
- Demander aux élèves d'utiliser au moins un conseil du texte dans leur production (question 3).

Le corrigé**1. Separate the strategies in a two-column chart (before the debate / during the debate).**

Before the debate: build your arguments - be relevant - counter objections - break out of the echo chamber

During the debate: be cogent - look for the weak spots - listen - don't get bogged down

2. List the tips given to weaken your opponent.

Know your opponents' arguments before you even hear them.

Think about "the attacks that could be launched".

Look for weaknesses: "critique".

3. Choose three tips and write in your own words why they are the best.

Toute production cohérente sera acceptée.

The art of rhetoric: debating at its best

p. 62-63

Document A : Whatever happened to civil discourse?

→p. 62

Le document

Cette bande dessinée permet d'aborder de façon humoristique un concept important du discours : les questions rhétoriques.

TIPS

- Ce travail se prête bien au fonctionnement en groupes car les élèves pourront échanger leurs impressions et la manière dont ils comprennent cette blague. On peut imaginer que cela permette aussi aux élèves d'échanger et de mieux comprendre le concept.
- Faire lire ou jouer le dialogue par les élèves pour qu'ils accèdent plus rapidement au sens.
- La dernière tâche peut également être faite à l'écrit.

Le corrigé**1. Look at the questions and give a definition for a rhetorical question.**

A rhetorical question is a question which doesn't require an answer.

2. Explain the element which makes this cartoon funny and imagine why orators use this type of question.

The element is that, in the end, the man sitting on the bench answers the question by another question.

3. Imagine the dialogue between the two men. Both use rhetorical questions.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Obama's immigration reform speech, 2013

→ p. 62

Le document



Obama's immigration reform speech, San Francisco, Nov. 25 2013

hatier-clic.fr/2011cct021

Cet extrait vidéo, devenu viral, montre Barack Obama, alors fraîchement réélu, défendant à San Francisco, dans le quartier de Chinatown, sa réforme de l'immigration. Son discours, appelant les représentants républicains au « bon sens » et à voter une réforme plus « humaine », fut interrompu par Ju Hong, un étudiant sans-papier, réclamant au président de cesser les expulsions. Cet extrait montre les échanges entre les deux hommes.

Le script

Barack Obama: We're going to grow our economy; we're going to make our country more secure; we'll strengthen our families; and most importantly, we will live... most importantly, we will live up...

Ju Hong: My family has been separated for 19 months now.

Barack Obama: Most importantly, we will live up to our character as a nation.

Ju Hong: I've not seen my family. Our families are separated. I need your help. There are thousands of people [inaudible]

Barack Obama: That's exactly what we're talking about.

Ju Hong: ... are torn apart every single day.

Barack Obama: That's why we're here.

Ju Hong: Mr President, please use your executive order to halt deportations for all 11.5 (million) undocumented immigrants in this country right now.

Barack Obama: What we're trying...

Ju Hong: Do you agree?

Audience: Obama! Obama! Obama!

Ju Hong: ... that we need to pass comprehensive immigration reform at the same time we, you have a power to stop deportation for all undocumented immigrants in this country.

Barack Obama: Actually I don't. And that's why we're here.

Ju Hong: So, please, I need your help.

Barack Obama: Okay...

Ju Hong: Stop deportations!

Audience member: Stop deportations!

Barack Obama: Thank you. All right...

Audience members: Stop deportations! Stop deportations!

Barack Obama: What I'd like to do... No, no, don't worry about it, guys. Okay, let me finish.

Audience members: Stop deportations! Yes, we can! Stop deportations!

Barack Obama: These guys don't need to go. Let me finish. No, no, no, he can stay there. Hold on a second. Hold on a second. So I respect the passion of these young people because they feel deeply about the concerns for their families. Now, what you need to know, when I'm speaking as President of the United States and I come to this community, is that if, in fact, I could solve all these problems without passing laws in Congress, then I would do so. But we're also a nation of laws. That's part of our tradition. And so the easy way out is to try to yell and pretend like I can do something by violating our laws. And what I'm proposing is the harder path, which is to use our democratic processes to achieve the same goal that you want to achieve. But it won't be as easy as just shouting. It requires us lobbying and getting it done. So for those of you who are committed to getting this done, I am going to march with you and fight with you every step of the way to make sure that we are welcoming every striving, hardworking immigrant who sees America the same way we do – as a country where no matter who you are or what you look like or where you come from, you can make it if you try. And if you're serious about making that happen, then I'm ready to work with you. But it is going to require work. It is not simply a matter of us just saying we're going to violate the law. That's not our tradition. The great thing about this country is we have this wonderful process of democracy, and sometimes it is messy, and sometimes it is hard, but ultimately, justice and truth win out. That's always been the case in this country; that's going to continue to be the case today.

TIPS

- Diriger les élèves vers la biographie d'Obama p. 69 et vers la boîte de vocabulaire en bas de la page pour leur fournir le lexique nécessaire.
- En anticipation, les faire réfléchir d'abord sur le titre pour déduire le thème de ce discours, puis sur la position et le langage corporel d'Obama sur la photo pour ainsi émettre des suppositions sur la situation.

Le corrigé

1. Watch the exchange and analyse the situation.

Comment on the heckler's intervention.

- The young man is asking for the president to stop deportations and families to stay together / not be separated.
- The heckler is asking for help, and thinks the president can act on this.
- Obama says this is not a decision he can take on his own, as "this is a nation of laws", laws which must be passed democratically through Congress.

2. Focus on Obama's voice, his tone and body language and show how he adapts to the situation.

- He decides to personally answer the young man: his voice is low, he turns around and looks at him, tries to exchange; asks the police not to take him out ("they don't need to go, let me answer your question"): in control of the situation.
- His voice is clear and loud, his tone reassuring, he makes calming gestures (open arms, pointing...).

3. Find the differences Obama mentions between himself and the young man. Explain how they help him win the argument.

- The young man interrupts; acts impulsively; appeals to emotions (of the public, of the president) → *pathos* + his youth highlighted by Obama ("the passion of these young people" → unreasonable, naïve: discredits him).
- Obama on the contrary keeps his cool, he stays poised and calm. Tries to *explain* the situation, the democratic process. Appeals to logical and practical reasoning at the beginning before gradually moving on to a father-like figure of protection and power: "welcoming", "fight with you, march with you".

"I'm the president" → *ethos*

"I understand, and I know how to act" → *pathos*

"I am serious and trustworthy" → *logos*

4. Pick out examples of repetitions and stressed words and comment on how Obama evokes "the American Dream".

- Repetitions to mark / make his point: "violate / violating the law", "not just saying / not just shouting" (implying it's a hard task) + "march with you", "fight with you" (all encompassing, father figure).
- Historical concepts: "the Constitution"; "a nation of laws"; "traditions"; "you can make it if you try" → the concept of the American Dream, self-made man, liberty, pursuit of happiness.

5. PAIR WORK. As a journalist, interview a person who was in the audience.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *The owl and the nightingale* → p. 63

Le document

The owl and the nightingale est probablement le premier poème comique écrit en langue anglaise. Il décrit une querelle entre deux oiseaux, censés être des femelles, chacun se moquant de l'autre avec autant d'énergie qu'ils se défendent. Les sujets de moquerie sont tous relatifs à des valeurs bien humaines.

TIPS

- Montrer des exemples de couvertures pour anticiper le contenu.
- Dresser un parallèle avec d'autres œuvres qui ont recours à des animaux pour décrire ou critiquer la société (fables de La Fontaine)
- Possibilité de demander aux élèves de ne se concentrer que sur un animal pour le questionnement.
- Traiter la question 1 avec tous les élèves pour lancer le travail et s'assurer de leur compréhension.

Le corrigé

1. Read the introduction. List the words used to describe the owl and the nightingale. Analyse how the narrator describes the two birds.

Owl: unpleasant, ugly, dirty Nightingale: happier

→ Narrator clearly pictures the nightingale as superior to the owl.

2. Read the text from "you nasty" to "harshly" (l. 9-20). Comment on the tone and the words used by both the nightingale and the owl to address each other.

→ Nightingale feels threatened: protect (x 2), exposed, threats, bully, cruelly.

→ Owl feels judged and despised: ugly face, wretched howling, angry, insult, upset, embarrass.

3. Explain how it impacts the reader's view of the two characters.

Reader led to believe owl is nasty / horrible / cruel but that nightingale is gentle and in danger.

4. Read the end of the text (l. 21 to the end). Describe the strategies used by the owl and the nightingale to end the argument.

Owl wants to trick the nightingale to eat her and end her insulting rant. Nightingale uses rhetoric to try and escape her deadly fate.

5. You are an animal witnessing the argument. Imagine who is going to win this debate and why.

Toute production cohérente sera acceptée.

The greatest debaters: courtroom orators

p. 64-65

Document A : *Where the Crawdads Sing* →p. 64

Le document

Where the Crawdads Sing raconte l'histoire de la « fille des marais » dont l'implication supposée dans un meurtre a hanté la petite ville balnéaire de Barkley Cove en Caroline du Nord. En 1969, Chase Andrews est retrouvé mort et les habitants suspectent immédiatement Kya Clark, la « fille des marais »...

TIPS

- Anticiper avec la couverture du livre et / ou les deux images de la double page ainsi que le titre du roman, en l'explicitant.
- Relier le texte au nom de la double page pour montrer que l'on va parler des procès / tribunaux.
- Former des groupes pour répondre aux questions 1 à 4 afin d'aller plus vite.
- Faire repérer les personnages aux élèves les plus en difficulté et associer leur rôle / métier dans le récit.

Le corrigé

1. List the facts put forward by the witness and comment on how he expresses himself.

Description of the man sounds very vague. Author insists on his familiarity "yeah" (x 3) + "Bout" → underlines possible lack of solemnity and education.

2. Compare the facts with their interpretations by the lawyer. Explain the lawyer's strategy.

Tries to influence the jury - shows there are some clear doubts - compares perceptions to promote uncertainty.

3. Imagine the effect of this analysis on the jury.

Jury members may start to doubt - question testimony therefore guilt of person who is judged.

4. Comment on the ending of the testimony. What was the lawyer's objective?

Lawyer underlines the lack of precision / exactitude in the testimony and concludes that the witness has been helpful to bring this weakness forward in the end.

5. GROUP WORK. Make a list of possible counter-arguments following this testimony. Write and act the defence lawyer's plea.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Scene in an American courtroom*

→p. 65

Le document



Cette photographie d'une salle d'un tribunal américain semble tout droit tirée d'une scène d'un des multiples films de genre *courtroom dramas* qui émaillent le cinéma américain de *12 Angry Men* à *A Time to Kill*. Ce document permet une transition vers l'extrait de *American Crime Story* présenté en document C en analysant les différents protagonistes.

TIPS

- Un travail en binôme peut être proposé, notamment pour les questions 1 (un élève a le document sous les yeux et le dessine, l'autre tente de deviner ce qui est dessiné au fur et à mesure) et 5 (en écriture collaborative, permettant d'enrichir fond et forme).
- La question 5 permettra un entraînement au *Project 1* (p. 70).

Le corrigé

1. Draw a sketch of the photo and identify the main protagonists: judge, court reporter, clerk, defendant, witness, policeman, jurors, attorney(s).

Clockwise, from the man in the foreground with glasses: two attorneys (or an attorney and his plaintiff or defendant), a policeman, the clerk, the judge, the lawyer / attorney, a court reporter, a witness, the jurors (members of the jury).

2. Analyse the photo and imagine the photographer's aim.

- Photograph taken from the point of view of a juror, behind the wood railing and slightly higher than them, almost at the level of the judge, in order to convey both the whole scene and the importance of the different parts: the judge sits up higher, to underline his status and power, and the jurors are on the side, enabling them to observe indirectly the scene.
- Several convergence lines, almost a wood labyrinth with at its center, in full light, the lawyer, wearing a light green suit contrasting with the dark background.
- Faces of the jury are hidden / cut off from the photo, as they are anonymous representants of the community.

3. Identify the symbols of power present in the room.

Traditions through rich furniture and wood decorations, U.S. flag (Constitution, 5th Amendment), robe of the judge (symbol of power of the law), policeman (symbol of order / application of the law).



4. Focus on the lawyer and explain how she intends to convince the jury

Her body language (hands flat open, welcoming and inviting them to think and answer, a gesture which often accompanies a form of question), her position (slightly bending over towards the jury, as a means to getting closer to them), eye contact (straightforward and frank).

5. You are the court reporter and you record what the lawyer has just said. Write the final sentences of her closing speech to the jury.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Johnnie Cochran responds to the 'N'-word (American Crime Story)*

→ p. 65

Le document



Johnnie Cochran responds to the 'N'-word (American Crime Story)

hatier-clic.fr/2011cet022

La série télévisée *American Crime Story* a tenté de retranscrire, fidèlement à la réalité, l'affaire O.J. Simpson qui a défrayé la chronique aux États-Unis dans les années 1990. O.J. Simpson, célèbre joueur de football américain, était accusé du double homicide de son ex-femme, Nicole Brown Simpson, et de son amant. Cette scène reprend un célèbre échange entre les avocats des deux parties autour d'un des accusés invisibles du procès : le racisme.

TIPS

- Anticiper le contenu grâce à l'image ou à la photo du document B.
- Expliciter le titre et le *N-word* avant de visionner la vidéo.
- Possibilité de faire lire le *Let's focus on... The O.J. Simpson trial* (p. 68) avant de regarder la vidéo.
- La question 5 pourrait aussi être traitée en expression orale en continu, évaluée ou non.

Le script

Prosecutor Christopher Darden: The N-word is a dirty, filthy word, Your Honor. It is so prejudicial and inflammatory that the use of it in any situation will evoke an emotional response from any African American. We're talking about a word that blinds people. If you mention that word to this jury, it will blind them to the truth. They won't be able to discern what's true and what's not. It will impair their judgment, it will affect their ability to be

fair. It will force the black jurors to make a choice. Whose side are you on? The man, or the brother's?

Man: Is he serious?

Prosecutor Christopher Darden: So people strongly urge the court, respectfully, not to allow that vile word to be uttered at any time during this trial.

Defense attorney Johnnie Cochran: Your Honor, I did not plan to speak on this matter. But I would be remiss if I did not respond to my good friend, Mr Chris Darden. Mr Darden's remarks this afternoon are perhaps the most incredible remarks I have heard in a court of law in my 32 years of practice. His remarks are deeply demeaning to African Americans. And so, first and foremost, Your Honor, I would like to apologize to African Americans across this country. It is preposterous to say that African Americans collectively are so emotionally unstable that they cannot hear offensive words without losing their moral sense of right and wrong. They live with offensive words, offensive looks, offensive treatment every day. And so, Your Honor, I am ashamed that Mr Darden would allow himself to become an apologist for Mark Fuhrman. Who are any of us to testify as an expert as to what words black people can or cannot handle? Your Honor, across America, believe you me, African Americans are offended at this very moment. And so, for a friend that I deeply respect, I would say this was outlandish, unfortunate and unwarranted. Thank you, Your Honor.

[quietly] Nigga, please.

Le corrigé

1. List the impactful words used by the first lawyer in the extract.

filthy word - prejudicial - inflammatory - blinds people to the truth - impair judgement - ability to be fair - men or brothers

2. Read *Let's focus on... The O.J. Simpson trial* (p. 68) and analyse the lawyer's original goal with this plea.

The lawyer wants to prevent this trial from becoming a means to fight / voice criticism against what a lot of people believed was a discriminating American legal system. He wants the jury to focus on the crime not on the societal issues at stake.

3. Pay attention to the second lawyer's body language and the words he uses. How does he manage to turn the debate around?

Confident - condescending - irritated → he ridicules his opponent and seems to address a larger audience.

4. Analyse the use of silence and music and their impact on the viewer. Imagine the impact of silence on the jury.

Silence / pauses help(s) dramatising the scene, allow(s) the camera to catch the audience's facial expressions and give(s) the jury time to reflect about what was said.

The music enhances the message conveyed, adds drama, turns this scene into a dramatic / staged soliloquy / monologue.

5. Imagine the answer the first lawyer could make to persuade the jury that he is right about the use of the N-word. Act it out using silences, voice modulation and convincing body language.

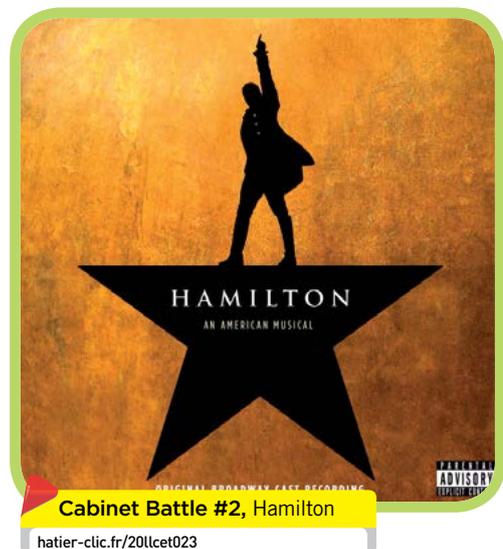
Toute production cohérente sera acceptée.

Modern forms of debates

p. 66-67

Document A : *Cabinet Battle #2, Hamilton* → p. 66

Le document



La comédie musicale *Hamilton* a créé la surprise en 2015 en remportant un énorme succès à Broadway. Elle retrace le parcours d'un des « pères fondateurs » des États-Unis, Alexander Hamilton. Ce sont les airs de rap, mêlés à des ballades plus traditionnelles, qui semblent avoir séduit le public. Elle est écrite et composée par Lin-Manuel Miranda qui incarne aussi le héros.

TIPS

- Faire faire la question 1 à la maison en « classe inversée » pour permettre aux élèves de faire des recherches supplémentaires.
- Répondre à la question 1 avec les élèves pour s'assurer qu'ils comprennent les enjeux du document.
- Montrez une scène du *musical* en amont pour contextualiser la scène étudiée.
- La question 4 peut aussi être faite en expression écrite en interaction, entre groupes par exemple, pour créer une dynamique plus forte. Les productions écrites pourront (ou pas) être ensuite déclamées.

Le corrigé

1. Read *Let's focus on... Alexander Hamilton* (p. 69) and explain the arguments of each participant at the cabinet meeting. Insist on key words stressed by the cabinet members and their importance in the debate.
Jefferson: The USA needs to keep its word / honour its treaty and support France in its war against England.
Hamilton: France is leaderless, and the USA should not get involved.
2. Comment on the reaction of other members of the cabinet and the effect on the cabinet and listeners.
 Shocked - surprised - offended by the exchanges.

3. Explain what the rap battle form adds to this form of debate.

Rhymes stress important words - brings a modern twist to the debate - emphasises the vehemence of the two speakers. Audience's reactions add drama to the scene.

4. PAIR WORK. Create a rap battle between two politicians of the English-speaking world. Imagine their debate and rap it!

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Let's debate*

→ p. 66

Le document

Key Skills for effective debating

Thinking skills	Communication skills
Academic success	Social engagement
Attitude towards school	Teamwork skills
Self-confidence and assertiveness	Expectations and ambitions

"There once was a class of young voices
 But all they could make was loud noises
 They learnt to debate
 And had fun with their mates
 And now they have unlimited choices"

"There has been a significant transformation in quiet students and those with behaviour issues – it has given them confidence and a focus."

En raison de problèmes de droits, nous avons rebaptisé l'organisation bien réelle *Debate Mate* en *Let's debate*. L'activité que nous proposons est une analyse d'un document authentique tiré du site de *Debate Mate*, une organisation caritative britannique qui propose des ateliers, rencontres et compétitions dans les établissements secondaires au Royaume-Uni afin d'améliorer les capacités oratoires des élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés.

TIPS

- Diriger les élèves en amont vers le très riche site internet de *Debate Mate* (proposant notamment d'excellentes vidéos) ainsi que leur fil Twitter.
- La question 2 peut être traitée sous la forme d'un diagramme de Venn, car certaines compétences peuvent bien sûr servir aux élèves dans divers contextes.

Le corrigé

1. Read the introduction and imagine the activities proposed by *Let's debate*.

Teaching students how to master the art of rhetoric by teaching effective communication skills during workshops. Work together as a team, but also develop critical thinking, improve students' knowledge of current affairs.

2. Analyse the table and classify the skills in 3 categories: functional skills, learning and thinking skills, skills that enrich classroom learning

Functional skills: self-confidence and assertiveness - communication skills - social engagement - expectations and ambitions.

Learning and thinking skills: thinking skills - teamwork skills - academic success.

Skills that enrich classroom learning: teamwork skills - attitude towards school - self-confidence and assertiveness.

3. Read the two quotes and explain how students can benefit from debating.

Listen to each other's arguments and learn to "agree to disagree" - improve critical thinking and discover a plurality of arguments - master humour and rhetoric - learn to refute and retaliate - broaden their fields of thinking - build empathy and confidence - improve self-worth, self-management and leadership - strengthen emotional capacity.

4. Give examples of "communication skills".

Active listening - open-mindedness - asking questions - being clear and succinct - being empathetic - using feedback, confidence, non-verbal communication (body language, tone of voice, facial expression, silences, hand, arm and leg gestures, eye contact...).

5. You are a teacher. Prepare a speech to convince your students to take part in a debating programme.

Toute production cohérente sera acceptée.

TIPS

- Travailler en anticipation sur le titre et proposer sous forme de carte mentale les premières idées des élèves.
- Les questions peuvent être travaillées en groupes ou en binômes.
- Concernant la question 5, en binômes, on insistera sur les procédés stylistiques énoncés par Sam Leith, sur le fond autant que sur la forme rhétorique des échanges.

Le corrigé

1. Read the first two paragraphs and explain in your own words what are the essential qualities to be a good debater according to the journalist.

Confidence - logic - listening to your opponent and to the audience - paying attention to the context.

2. Give a definition of "free speech" as mentioned in this article.

Everybody must be able to express their views. And if they're wrong, they can therefore be challenged and refuted.

Rebuttal of wrong arguments (and counter-arguments) can only happen through debating, whereas common ground can also be reached.

3. Comment on Twitter as a debating platform, with its advantages and drawbacks.

Advantages: everybody can participate. Not limited to the preserve of public schools or university debating societies.

Drawbacks: free speech appears limited because of online abuse and disrespect. No real exchange, no conversation, and no possibility of a conclusion / outcome. An often angry, aggressive tone.

4. Find elements which characterise modern forms of debating.

Social media change the way people debate: shorter debates, different rhetoric techniques such as catchphrases, short sentences expressing the essence of what the speaker wants to say (soundbites) but also who debates (usually younger people), and the very subjects of the debates. Many topics are now debated especially subjects concerning minorities (see #MeToo, cultural appropriation, historical reparations, etc.).

5. PAIR WORK. Debate online about the importance of free speech, using Sam Leith's advice. Student A believes Twitter is a good platform. Student B believes the opposite.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Why debating still matters* → p. 67

Le document

Il s'agit d'un article du quotidien anglais *The Guardian*, issu de sa rubrique *Education*. Alors qu'une équipe d'adolescents britanniques vient de remporter le championnat international de débats inter-écoles, l'article interroge la pertinence de l'art de la rhétorique dans le monde d'aujourd'hui, quand il est le plus souvent associé à la Grèce antique et aux écoles privées britanniques (les *public schools* dont est issu par exemple le Premier Ministre Boris Johnson, d'ailleurs diplômé d'Oxford où il étudia les lettres classiques).

Let's focus on...

p. 68-69

Nous proposons dans cette double page de courtes biographies de personnalités présentes dans l'unité, en commençant par William Shakespeare, dont deux extraits de pièces ouvrent la double page *Debating: when talking is winning* (p. 60). Denzel Washington, quant à lui, a réalisé le film *The Great Debaters* dont un extrait édifiant sur les capacités oratoires d'une jeune femme noire figure p. 61. Barack Obama a démontré sa maîtrise rhétorique, notamment lors d'une allocution à San Francisco en 2013 (p. 62). Enfin, Lin-Manuel Miranda a composé et interprété la comédie musicale *Hamilton* dont un passage (p. 66) dévoile la force rhétorique d'une *battle* hip-hop.

Nous proposons un développement sur le contexte du film *American Crime Story* (p. 65) en relatant le célèbre procès d'O.J. Simpson, star du football américain accusé du meurtre de son ex-femme et de son amant. Ce procès fut le théâtre d'envoies verbales, d'intenses plaidoiries et de tirades devenues célèbres de la part des avocats de la star.

Enfin, le Père fondateur Alexander Hamilton méritait une biographie plus étoffée. Sa trajectoire de vie fut en effet tout à fait extraordinaire. Son éloquence et sa maîtrise de l'art du débat ont marqué l'histoire de la construction des États-Unis.

Projects

p. 70

1 You are a lawyer.

You work for an important American law firm and you defend the producer of a horror film who has been accused of inciting violence. Write and act out your closing speech.



TIPS

- Présenter cette tâche comme un entraînement au Grand Oral.
- S'appuyer sur les documents modélisants (p. 64-65 en particulier).
- Demander aux élèves de se filmer ou de s'enregistrer en audio pour faciliter la correction.
- Renvoyer à la → **Fiche méthode 8**, Rédiger un essai argumentatif, p. 238 pour organiser leurs propos au mieux.
- Dire aux élèves d'éviter de lire leurs notes.
- Proposer aux élèves de travailler leur communication non-verbale en s'entraînant devant un miroir ou en se filmant.

2 You are a drama student.

Write the script of a great debate and turn it into a film.



TIPS

- Renvoyer les élèves à des documents modélisants, par exemple des extraits de débats historiques célèbres tels que ceux entre Lincoln et Douglas autour de l'esclavage, des révérends Jackson et Falwell autour de l'apartheid, ou encore les débats autour de la colonisation et décolonisation au Royaume-Uni (réparations, retours d'œuvres d'art exposées au *British Museum* dans leurs pays d'origine...).
- Afin d'aider les élèves à trouver une thématique ancrée dans le monde anglophone, reprendre des sujets précédemment étudiés en classe, ou présents dans le manuel, mais aussi leur proposer des sujets d'actualité par exemple autour de la monarchie, du Brexit, de l'éducation dans les pays anglo-saxons (*fee-paying universities, uniforms...*), de la peine de mort ou des lois de contrôle des armes à feu aux États-Unis.
- Insister sur un travail à l'écrit en groupe, dont chaque membre aura un rôle bien défini, qu'il s'agisse de l'écriture ou de la mise en scène.
- L'aspect cinématographique permettra avant tout de mettre en avant les points de vue et angles de caméra choisis, et bien sûr le langage corporel des acteurs pour convaincre. Le document B p. 61 sera modélisant.
- Renvoyer à la → **Fiche méthode 15**, Réaliser une vidéo, p. 252.

Create your portfolio

p. 71

La page *Create your portfolio* permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Les élèves trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées dans cette page pourront les aider dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 72

L'expression de l'opposition et de la concession

1. a. Most of his arguments were arguable. **However / Nevertheless**, he managed to gain support from the audience.

b. **Although** everyone is entitled to their opinion, there is a difference between opinions based on evidence and those based on misinformation.

c. The defendant was found guilty, **in spite of / despite** compelling evidence which proved his innocence.

2. a. His wife provided him with a cast-iron alibi, but the jury were convinced he was the murderer.

→ **Despite his / a cast-iron alibi**, the jury were convinced he was the murderer.

→ **Although** his wife provided him with a cast-iron alibi, the jury were convinced he was the murderer.

b. I don't agree with this candidate on every issue, but I'll vote for him.

→ I don't agree with this candidate on every issue. **And yet**, I'll vote for him.

→ **While** I don't agree with this candidate on every issue, I'll vote for him.

c. I'm too shy to speak in public, but I'll take part in the debating competition.

→ I'm too shy to speak in public. I'll take part in the debating competition, **though**. (*à placer à la fin*)

→ I'm too shy to speak in public. I'll take part in the debating competition, **all the same**.

Ou bien : I'm too shy to speak in public, **but all the same** I'll take part in the debating competition.

Le subjonctif

3. a. She insisted in her speech that freedom of speech **(should) be respected**.

b. The chairman requested that our cell phones **(should) be** turned off. (*N.B. : une proposition infinitive serait aussi possible* : The chairman requested our cell phones to be turned off.)

c. The teacher advised (him) that he **(should) not deviate** from the topic. (*N.B. : une proposition infinitive serait aussi possible* : The teacher advised him not to deviate from the topic.)

4. Suggestions :

It's imperative that a good debater (should) be able to counter the arguments of their opponents.

It's important that a good debater (should) have a sense of humour.

It's crucial that a good debater (should) display solid logic, reasoning, and analysis.

It's advisable that a good debater (should) never lose their temper.

NB : Notez l'emploi du singulier their (*l'équivalent de l'écriture inclusive française*) pour éviter d'utiliser his ou her.

Improve your pronunciation

p. 73

Les diphtongues /əʊ/ et /aʊ/

1. both, know, hope, so.

2.

/əʊ/	/aʊ/
know • swallow • own • bowl • show	owl • down • allow • howl • now • crown • however

3.

/əʊ/	/aʊ/
proposals • provoked • over • control • although • most • Joey • told • jokes	sounded • arouse • Brown

L'accentuation des mots en -ic(s) et -ical

4. democ**ra**tic • hyper**bol**ic • polem**ic**al • **Cath**olic (exception) • scient**ific** • **pol**itics (exception) • rhet**or**ical • econ**om**ic

Let's translate

p. 74

1. Comme c'est souvent le cas dans la langue orale, le pronom sujet est la plupart du temps omis. On trouve, par ailleurs, des formes familières telles que *yeah*. L'orthographe reflète la prononciation ('bout pour about). Vous pouvez aussi signaler à vos élèves que l'action se situe dans le Sud des États-Unis. L'emploi du verbe *reckon* est un régionalisme typique de cette région (*I reckon that... = I think that...*). En français, pour rendre cette oralité, il est possible par exemple d'omettre le « ne » de la négation, d'utiliser des apostrophes pour marquer des formes éliées (« J'crois »), des formes familières telles que « ouais » pour traduire *yeah*, etc.

2. Il s'agit de pieds (*foot* ou *feet*, notez que les deux formes sont possibles : on peut dire *five feet ten* ou *five foot ten*). Un pied correspond à 30 cm environ. La taille de l'homme est donc de 1 m 53 (que l'on peut arrondir à 1 m 55).

3. On peut avoir recours à un **verbe de mouvement** (*stand up* → se lever), un **adjectif** (*kept his head down* → garda la tête baissée). L'adverbe *back* dans *sit back down* peut se traduire par le préfixe « re- » (« vous pouvez vous rasseoir »). Notons que l'anglais distingue le verbe de position *sit* (« être assis ») du verbe de mouvement *sit down* qui se traduit par un **verbe pronominal** (« s'asseoir »).

Proposition de traduction du texte

"Now Mr Price, you told the sheriff during his investigation that there was a skinny passenger on the bus who could've been a tall woman disguised as a man. Is that correct? Please describe this passenger."

"Yeah, that's right. A young white man. Reckon he was 'bout five ten, and his pants just hung on him like sheets on a fence post. He wore a big bulky cap, blue. Kept his head down, didn't look at anybody."

"And now that you've seen Miss Clark, do you believe it's possible that the skinny man on the bus was Miss Clark in disguise? Could her long hair have been hidden in that bulky cap?"

"Yeah, I do."

Eric asked the judge to request that Kya stand up, and she did so with Tom Milton by her side.

"You can sit back down, Miss Clark," Eric said, and then to the witness, "Would you say that the young man on the bus was the same height and stature as Miss Clark?"

"I'd say 'bout exactly the same," Mr. Price said.

– « Alors¹ M.² Price, vous avez dit au sheriff durant son enquête qu'il y avait un passager très maigre dans le bus qui aurait pu être une grande femme déguisée en homme. C'est bien cela ? Décrivez ce passager, s'il vous plaît. »

– « Ouais, c'est ça. Un homme blanc et jeune. J'crois qu'il faisait environ 1 m 55 et son pantalon tombait sur ses fesses comme des draps sur un poteau de clôture. Il portait une grosse³ casquette...⁴ bleue. Il gardait la tête baissée et regardait personne. »

– « Et maintenant que vous avez vu Mademoiselle Clark, croyez-vous qu'il soit possible que l'homme très maigre dans le bus ait été Mademoiselle Clark déguisée ? Ses longs cheveux auraient-ils pu être dissimulés dans cette grosse casquette ? »

– « Ouais, j'crois bien⁵. »

Eric s'en remit⁶ au juge pour qu'il demande à Kya de se lever, ce qu'elle fit, avec Tom Milton à ses côtés.

– « Vous pouvez vous rasseoir, Mademoiselle Clark », dit Eric. Puis, il s'adressa au témoin : « Diriez-vous que le jeune homme dans le bus avait la même taille et la même stature que Mademoiselle Clark ? »

– « J'dirais presque exactement la même », répondit M. Price.

(1) Ici, l'adverbe *now* n'a pas sa valeur temporelle (et ne peut donc pas être traduit par « maintenant ») mais permet d'attirer l'attention de son interlocuteur. Il est possible de le traduire par « alors » ou « et bien », etc.

(2) *Mr.* est une abréviation utilisée uniquement en anglais. Le français utilise « M. ».

(3) *Big* et *bulky* ont des sens proches. Il est difficile de trouver deux adjectifs en français pour traduire cette nuance. On peut donc les traduire tous les deux par un adjectif unique (« grosse »).

(4) La postposition de l'adjectif et la virgule en anglais sont le signe d'une pause ou d'une hésitation (que l'on peut matérialiser en français par les points de suspension).

(5) Ici, la reprise elliptique sujet + auxiliaire (*I do*), qui a une valeur emphatique, peut être traduite par la reprise du verbe « croire » et par l'adverbe emphatique « bien ».

(6) Il est préférable d'éviter de répéter le verbe « demander ».

TIPS

Remarques générales :

- quand il y a plusieurs répliques, le changement d'interlocuteur est marqué par un tiret en français.
- en français, il faut inverser le verbe et le sujet (« dit Eric ») contrairement à l'anglais.

Les documents

1 Ce document est un extrait du scénario du film *12 Angry Men*, réalisé par Sidney Lumet en 1957. Il s'agit d'un film de genre typiquement anglo-saxon, un drame judiciaire durant lequel un jury composé de 12 hommes (non nommés, mais à qui on a attribué un numéro) doit décider de la culpabilité ou de l'acquittement d'un jeune homme de 18 ans accusé de parricide. Cet intense huis clos met en scène un affrontement de valeurs éthiques et morales, la vulnérabilité des convictions de certains, le pouvoir rhétorique d'autres. Il explore les différents moyens pour créer un consensus, et les possibilités d'évolution, voire de changement radical d'une prise de position.

2 Cet article d'opinion a été publié dans le *Washington Post*. Son auteure, Donna Zuckerberg, est une jeune universitaire spécialiste des Lettres Classiques qui étudie le sexisme et le racisme dans les textes littéraires grecs et latins. Elle souhaite ainsi ouvrir le débat concernant ces sujets et ne pas laisser l'extrême-droite s'en emparer. Ici elle parle de son expérience, et de celle de la jeune membre de la chambre des Représentants aux États-Unis Alexandria Ocasio Cortez, lors de débats sur Internet. Elle interroge la définition du terme « débattre » et les limites du débat en ligne, lorsque certains n'y voient qu'une occasion de ridiculiser et mépriser leurs adversaires, notamment dans un contexte sexiste. Elle invite alors les femmes à ne pas participer à ces « débats » qui n'en sont pas.

3 Ce tableau est une œuvre du célèbre artiste britannique Banksy. Ce tableau dystopique, et pourtant étonnamment réaliste, rare œuvre de Banksy qui ne soit pas du *street art*, a été vendu pour un record de 9,9 million de livres sterling en 2019. Parfois considéré comme une allégorie du Brexit, cette œuvre fut pourtant exposée pour la première fois en 2009 sous le titre *Question Time*. Une centaine de chimpanzés se font face dans la chambre des Communes du Parlement britannique, et le tableau reprend l'ensemble de la mise en scène du débat parlementaire (président de la chambre – *Speaker* – au centre, chef de file de la majorité conservatrice debout, à gauche, un dossier sous le bras). Le titre lui-même fait référence à un débat politique historique au Royaume-Uni concernant la dévolution (le transfert) des pouvoirs aux différentes assemblées écossaise, nord-irlandaise et galloise. Le pouvoir semble ici avoir été dévolu aux primates...

TIPS

- Renvoyer les élèves aux → **Fiches méthode**
 - 13, Relire un devoir écrit, p. 247 ;
 - 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235 ;
 - 3, Outils pour l'analyse littéraire et figures de style, p. 230 ;
 - 8, Rédiger un essai argumentatif, p. 238 ;
 - 16, Faire une synthèse de documents, p. 254 ;
 - 17, Comprendre les critères d'évaluation de l'épreuve écrite, p. 256.
- Vous trouverez les grilles d'évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 2 from "A call to debate" to "Intelligence and logic" (l. 19-27).

A call to debate may seem intellectual, even civilized. In theory, well-structured and respectful debates are an ideal opportunity to an audience that isn't fixed in its views. In reality, however, most "debate me" types seem to view them mainly as a chance to attack their opponent's credibility. Their model is not Lincoln and Douglas, but rather Socrates: By needling their interlocutors with rapid-fire questions, they aim to reveal, as they see it, their opponents' ignorance and stupidity, and their own superior intelligence and logic.

Appeler / Demander à débattre peut sembler intellectuel, même civilisé. En théorie, les débats qui sont bien structurés / organisés et respectueux sont une occasion idéale de toucher un public dont les opinions ne sont pas figées. En réalité, cependant, la plupart des adeptes de l'injonction « Débats avec moi ! » semblent ne considérer les débats que comme une chance d'attaquer la crédibilité de leurs opposants. Leurs modèles ne sont pas Lincoln et Douglas, mais plutôt Socrate : en assenant des salves de questions à leurs interlocuteurs, ils cherchent à montrer, selon leur modèle / d'après eux, l'ignorance et la stupidité de leurs opposants, et la supériorité de leur intelligence et de leur logique.

2. Write a commentary on the three documents. Use the following guidelines and take into account the specificities of the documents (500 words).

a. Define the notion of "debate" based on the three documents.

1. Places of debate: justice and law (doc 1) - Congress / government (doc 2 and 3) - everyday life (doc 2) - contrast of the decorum of debating (traditions / famous green chairs) vs. place of wilderness that is the jungle where the chimpanzees come from (doc 3) - new places / platforms of debate with internet and especially Twitter (doc 2).

2. Functions and forms of debate: it entails respecting and listening to your opponent to engage in proper debate (3 docs) - to discuss a question by considering different / opposed viewpoints (3 docs) - lexical field of speech / talk / words / discuss (doc 1 and 2) - every argument is taken into account (display of arguments in doc 1: social) - standing your ground (doc 1) - the parliamentary debates before each law, with amendments and editing (doc 3).

3. Debating means convincing your opponent in order to win (etymology: debate comes from Latin de- + beat → idea of victory), doc 2 (l. 26) - convincing your opponent (doc 1: jury n°8 will have convinced all the others by the end of the film) - legislative process (doc 3).

b. Would you say debating is what defines democracy?

1. Democracy means taking into account everyone's voice and situation (definition: rule by the people in Greek): not one narrative / argument is valid (doc 1) - idea of vote / participation (doc 1 and doc 3) - is Banksy's work (doc 3) a parody of British democracy or on the contrary a new form of democracy, in which monkeys, like in *Planet of the Apes*, represent a less corrupt species?



2. A common point: equality as a keystone of democracy, through fair justice (lexical field in doc 1) vs. aggressiveness and superiority. Doc 1: idea of “owing” a fair trial through debate and collective responsibility (l. 59) - doc 2: lexical field of superiority and violence that goes against a democratic debate (l. 6-7, 11, 24-26) - aggressiveness displayed by some monkeys in doc 3 + impossibility of debating, no common language (prophetic: very aggressive exchanges during the Brexit Parliament debates between Boris Johnson and his opponents).

3. Cornerstone of democracy: free speech, its limits (or absence of) as questioned in doc 1 and 2 (“bad faith arguments” doc 2, l. 46) + doc 3, people’s representatives should guarantee and protect free speech.

c. According to you, should public debates be open to everyone?

1. Yes: the very principle of democratic debate → expressing your arguments should be open to all, as long as they respect their opponents. Rules must be fixed and respected. Doc 3 shows that even MPs do not often respect these rules: monkeys mimicking humans (jaded, shouting, angry, probably laughing, cf. Jacob Rees Mogg’s infamous posture, reclining on the bench of the Commons in September 2019).

2. Caveat: an opinion is not valid unless it’s based on facts. Notion of truth / dishonesty and the dangers of devious or deceitful arguments (doc 1, l. 73-74, and doc 2).

3. The limits of debating + at what point does it stop being a debate? Dispute vs. heated discussion. But to be heard, rules apply, and these rules can be manipulated and diverted as expressed in doc 2, paragraph 4. Is debating always worth it / the best solution / possible / necessary (doc 2)? Lack of trust in representants (doc 3). Interesting to note the way Banksy expresses himself: no debating. He refuses to speak or uncover his identity: no words, just street art, therefore open to all.

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Arts et débats d'idées »

Les élèves du cycle terminal sont régulièrement invités, en cours de français en classe de première, en cours de philosophie en classe terminale, à interroger ce qui définit l'art, l'œuvre d'art ou encore l'artiste au sein des sociétés humaines. L'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères permet de réinvestir ou de prolonger ces réflexions dans une direction spécifique, celle des domaines culturels propres au monde anglophone. C'est dans ces contextes très variés que peut se poser la question des relations entre les arts et les débats d'idées. Il s'agit donc de s'appuyer sur les acquis des élèves qui, arrivant en classe terminale, ont non seulement déjà commencé à se forger une culture du monde anglophone mais ont aussi abordé de façon plus transversale des notions liées aux arts qu'ils peuvent réinvestir en enseignement de spécialité.

Les termes de l'intitulé de cette thématique (arts, débats, idées) sont tous très riches et prêtent à de nombreuses interprétations. La problématisation des séquences d'enseignement par les professeurs permet d'aborder ces questions terminologiques, de mettre en lumière des éléments polysémiques ou ambigus et ainsi de traiter certains aspects de la question générale selon différents axes d'étude, sans jamais perdre de vue la nécessité d'un solide ancrage dans la réalité culturelle du monde anglophone. Le présent programme propose ci-après trois axes, qui ne sont pas exhaustifs mais qui peuvent contribuer à dégager certaines pistes d'analyse. Ces trois axes partagent l'approche la plus ouverte possible de la notion d'art, en mêlant les apports de la littérature, de la peinture, du théâtre, mais aussi de la chanson, de l'architecture, du roman graphique, entre autres, afin de ne laisser de côté aucun aspect de l'expression artistique. Cette ouverture permet de mettre en évidence des liens entre les arts et les différents débats d'idées.

À travers les différents supports travaillés en cours, ce sont non seulement des connaissances culturelles, littéraires ou civilisationnelles qui sont développées chez les élèves, mais aussi des compétences transversales essentielles : l'exercice d'une pensée critique, libre et informée ; l'habitude d'une tolérance vis-à-vis de la diversité des opinions émises ; la capacité à établir une distinction claire entre faits, croyances et opinions.

Principe de l'unité de synthèse

La conception des unités de synthèse a été guidée par trois objectifs.

1. La première idée est de proposer un sujet portant sur une des thématiques du programme, et pouvant être mis en lien

avec différents axes (ceux proposés dans les programmes et d'autres possibles). Tout en découvrant un nouveau sujet, les élèves sont ainsi invités à reprendre et enrichir des réflexions et des questionnements qui ont été abordés dans les unités précédentes.

2. L'objectif est aussi d'inviter les élèves à systématiquement établir des liens entre les documents pour exercer leur esprit de synthèse : ainsi, dans chaque double page, nous proposons un questionnaire portant sur l'ensemble des documents – au lieu d'un questionnaire par document comme c'est le cas dans les unités classiques. Ainsi, les élèves utilisent le questionnaire pour comparer et mettre en regard les différents documents (textuels, visuels, audios ou vidéos).

3. Cet esprit de synthèse est enfin entraîné et concrétisé en fin d'unité avec la double page « Pour préparer le Grand Oral » qui propose une question générale portant sur la thématique (et non pas uniquement sur le sujet de l'unité). Les élèves sont invités à argumenter grâce à un sujet de débat à organiser en classe. Cela leur permettra de confronter leurs idées et d'enrichir leur réflexion autour d'une question parfois formulée de façon un peu polémique.

Suite à cette activité de groupe, ils pourront, en individuel, formuler la problématique qu'ils choisiraient pour le Grand Oral, soit en reprenant le sujet de débat tel quel, soit en reformulant sous forme d'une question plus précise. L'élaboration du plan devrait être facilitée par le fait d'avoir débattu en amont.

Deux exemples de problématiques avec un plan possible sont proposés.

Présentation de l'unité *Censorship, an American art?*

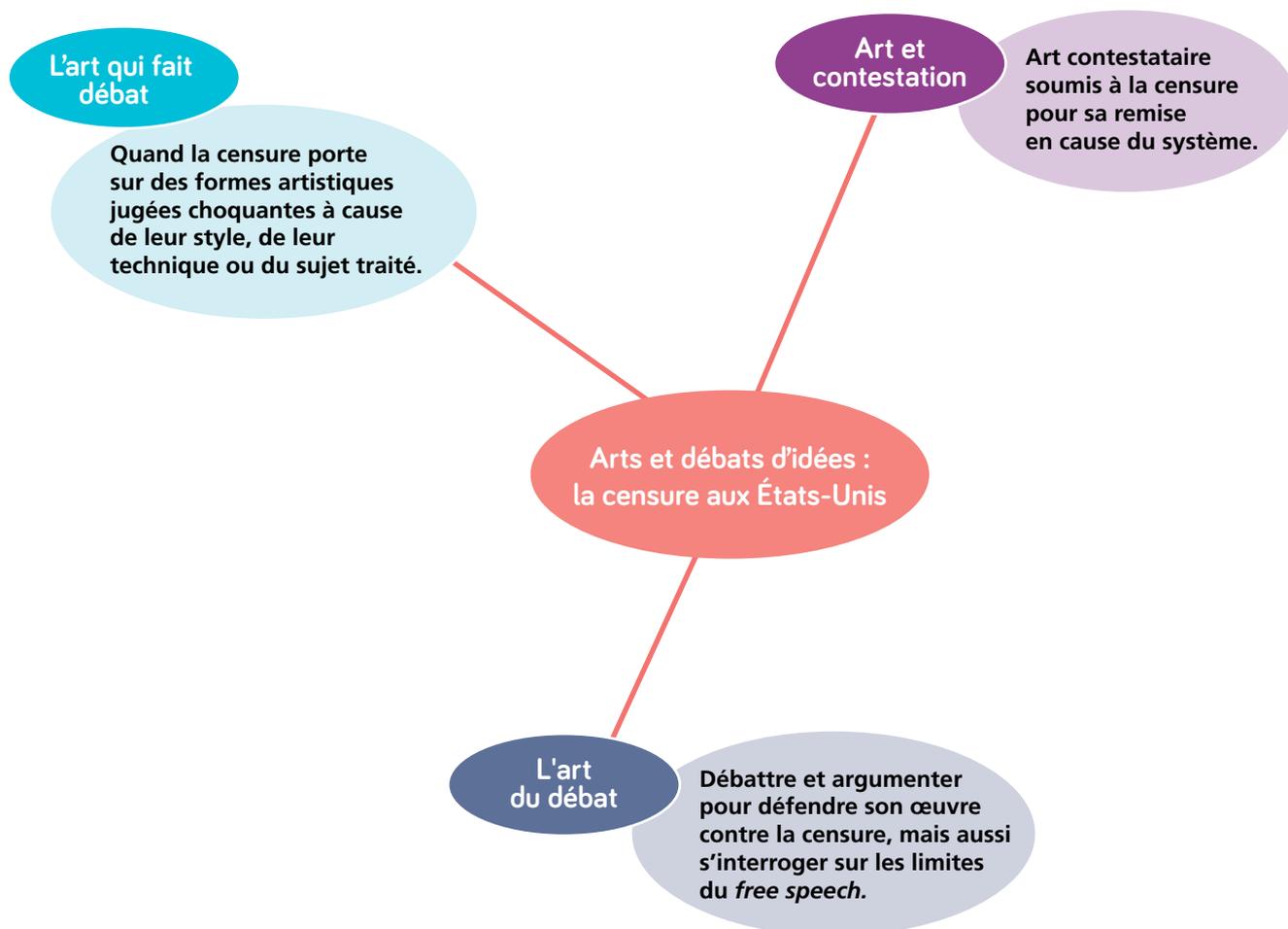
Cette unité porte sur la censure aux États-Unis : elle permet aux élèves de réfléchir à la thématique « Arts et débats d'idées », en reprenant à la fois ce qui relève du contenu, de la forme et de la diffusion des œuvres d'art (littérature, peinture, cinéma, bande dessinée, architecture, théâtre).

Les premiers amendements de la constitution (*Bill of Rights*) adoptés en 1791 proclament plusieurs libertés qui sont au fondement de la société américaine : liberté de religion, liberté de la presse mais aussi liberté d'expression. *"The people shall not be deprived or abridged of their right to speak, to write, or to publish their sentiments; and the freedom of the press, as one of the great bulwarks of liberty, shall be inviolable."* Cette liberté d'expression semble être contradictoire avec toute idée de censure puisqu'elle suggère que tout citoyen (et donc tout artiste) a le droit d'exprimer ses sentiments, ses opinions, sans crainte d'être poursuivi pour raisons morales, idéologiques ou politiques.

Et pourtant, comme cette unité propose de le faire découvrir aux élèves, cet amendement a souvent été mis à mal aux États-Unis par des autorités (administratives, culturelles ou politiques) limitant le droit d'expression avec des méthodes plus ou moins coercitives : interdictions pures et simples, autocensure, *trigger warnings* pour prévenir les spectateurs que leur sensibilité pourrait être heurtée. Ces formes plus ou moins directes de censure visent des œuvres dont le contenu, la langue ou les idées sont considérées comme choquantes pour le public, et il est intéressant de voir que le XXI^e siècle n'est pas forcément synonyme d'ouverture d'esprit de ce point de vue-là (voir la multiplication des *trigger warnings* dans les théâtres mais aussi sur la chaîne Disney + par exemple).

Mais cette unité invite aussi les élèves à réfléchir à la limite du *free speech* : si la liberté d'expression semble être une liberté fondamentale, ne faut-il pas, d'une façon ou d'une autre, contrôler les discours de haine (*hate speeches*) qui, au nom du premier amendement, revendiquent le droit de répandre des idées dangereuses et des fausses informations ?

Toutes ces questions devraient permettre de nombreux échanges dans la classe, en partant des documents proposés mais aussi en incluant des cas qui pourraient se présenter dans l'actualité au moment du travail sur cette unité.



Banning books

p. 78-79

Cette double page d'introduction permet d'entrer d'emblée dans la problématique de la censure en évoquant, d'un côté, le premier amendement et le fait qu'aucun livre ne peut être légalement interdit (cf. le titre du document 2 *Defend the first amendment* et les lignes 12-13 du document 3 *"Books aren't 'banned' in this country anymore. The Supreme Court has made that impossible."*) et, de l'autre, les cas de livres retirés des bibliothèques (notamment des bibliothèques scolaires ou pour jeunes lecteurs). Plus précisément, le thème de la censure est introduit ici grâce à des documents sur la *Banned Books Week*, organisée chaque année aux États-Unis.

TIPS

- Partir du premier amendement de la Constitution : *"The people shall not be deprived or abridged of their right to speak, to write, or to publish their sentiments."* Faire reformuler puis trouver des exemples dans la vie de tous les jours, dans la presse et enfin dans l'art. Cela permettra de situer l'art dans un contexte plus large.
- Le principe d'une unité de synthèse étant de faire travailler les élèves sur plusieurs documents en même temps, éviter d'aborder ces documents les uns après les autres et préférer les groupes rotatifs. Constituer trois groupes (un groupe par document, avec le document 3 attribué à des élèves niveau B2 solide en CE pour une question de temps). Accorder quinze minutes pour comprendre et analyser les documents et leurs implications, puis former des groupes de trois élèves (les trois doivent avoir travaillé sur des documents différents). Chaque élève présente aux deux autres le document sur lequel il a travaillé. Puis, ensemble, ils font le travail de synthèse à partir des questions.
- Pour des élèves intéressés par le droit et les carrières juridiques, renvoyer à un document clair sur la réglementation concernant les bibliothèques scolaires sur : <https://education.findlaw.com/student-rights/banning-books-and-the-law.html>. Ils feront ensuite une présentation au reste de la classe.
- Inviter les élèves à faire des recherches sur les livres les plus fréquemment interdits (certains ont pu être étudiés en LLCER comme *To Kill a Mockingbird*, *The Catcher in the Rye* ou *The Adventures of Huckleberry Finn*) et à trouver ce qui a pu « choquer » à une époque donnée. Tâche possible : faire ensuite une brève présentation et un argumentaire pour défendre la réintégration du livre dans la bibliothèque d'un établissement scolaire américain.

Document 1 : Les citations

→p. 78

• Les auteurs

- **Mae West** (1893-1980) était une actrice américaine, véritable sex-symbol des années 20, connue pour ses multiples frasques et aventures sexuelles. Elle fut très largement attaquée par les censeurs et dut adapter son jeu pour gagner en sobriété. Il est donc assez ironique de la voir défendre la censure au nom de la morale (cf. texte B p. 45). On pourrait même la soupçonner d'utiliser cette citation de façon provocatrice pour attirer l'attention — sachant qu'elle exprime ici l'inverse de ce que l'on pourrait attendre d'elle. Voir cette autre citation : *"I believe in censorship. I made a fortune out of it."* Mais on ne peut pas s'attendre à ce que les élèves saisissent ces subtilités sans aide, bien évidemment.

- **Henry Louis Gates** est un intellectuel américain (professeur, critique d'art, historien et cinéaste) né en 1950 qui a obtenu un Emmy Award en 2018. Il dirige à Harvard le laboratoire de recherche sur les études africaines et afro-américaines, ce qui explique son allusion au lynchage.

• Analyse des citations

Quote 1: *"Right now I think censorship is necessary; the things they're doing and saying in films right now just shouldn't be allowed. There's no dignity anymore."*

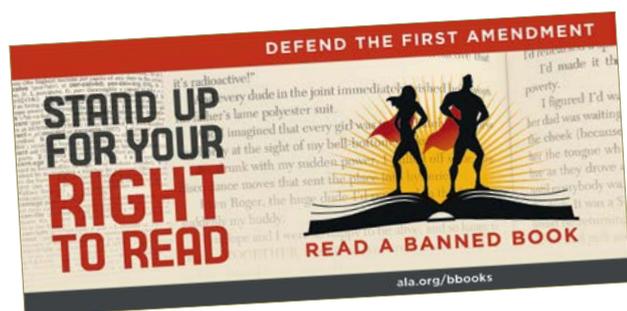
This quote seems to be in favour of censorship. It suggests that there are cases / moments when it is necessary to resort to censorship to avoid excesses (actions and language) and for the sake of dignity. Mae West may allude to shockingly violent or sexual scenes and words.

Quote 2: *"Censorship is to art as lynching is to justice."*

This quote condemns censorship in art for being just as illegal and cruel as lynching used to be: it offers no way back and it is not fair since it is not based on the law (i.e. 1st amendment), it offers no fair trial. Artists whose works are censored have no way to defend themselves since the law is not taken into account. For them, censorship may mean artistic death.

The confrontation of these two contradictory quotes triggers the debate about censorship: even if censorship has sometimes been justified by its advocates as the only means to avoid excesses, it remains fundamentally illegal and can be seen as the enemy of art and freedom of expression.

Document 2 : Poster Banned Books Week → p. 78



Ce document est un poster pour la *Banned Books Week* organisée chaque année depuis 1982 au mois de septembre par différentes associations réunissant éditeurs, bibliothécaires et libraires pour défendre la liberté de lire en mettant en avant les livres qui ont été les plus retirés ou écartés des rayons. Des informations plus complètes sont accessibles sur le fil Twitter <https://twitter.com/bannedbooksweek?lang=fr>.

Le poster est comme une invitation à manifester avec son slogan *Stand Up for Your Right*, même si l'action de rébellion consiste en fait à lire un livre. La cape et le physique de super-héros des deux silhouettes suggèrent le côté héroïque de cet acte de lecture.

Le texte que l'on devine sur le fond de l'affiche est un extrait de *The Absolutely Diary of a Part-Time Indian* de Sherman Alexie (livre souvent interdit dans les écoles parce qu'il aborde des thèmes jugés choquants tels que l'alcool, le harcèlement, la maladie mentale ou l'homosexualité).

Document 3 : Do we really still need Banned Books Week? → p. 79

Cet article du célèbre quotidien américain de qualité, le *Washington Post*, interroge la légitimité de l'organisation de la *Banned Books Week*. Le journaliste parle en son nom pour évoquer ses doutes concernant l'intérêt de cet événement, compte tenu du fait qu'aucun livre n'est officiellement interdit. Il part alors interroger James Larue de *The Office for Intellectual Freedom at the American Library Association* qui lui explique son point de vue et semble le convaincre. Avec le cas de *Island Trees School District vs. Pico* en 1982 (auquel il est fait allusion l. 12-13), la Cour Suprême a rappelé que le premier amendement de la Constitution interdit aux autorités scolaires de retirer certains livres de leurs bibliothèques à cause de leur contenu.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 3, from "central to" to "moral certainty" (l. 4-10).

Central to these celebrations is the annual list of the Top 10 Most Challenged Books. This year, like most years, that list includes: Khaled Hosseini's "The Kite Runner," Harper Lee's "To Kill a Mockingbird" and other fantastic, award-winning novels that only the most ignorant and backward people would object to.

Which is part of the problem. Are we winning any converts with this annual orgy of self-righteousness? The rhetoric of Banned Books Week is pitched at such a fervent level that crucial distinctions are burned away by the fire of our moral certainty.

Au centre / cœur de ces célébrations, on trouve la liste annuelle des 10 livres les plus contestés / remis en question / censurés / controversés. Cette année encore, la liste comprend *Les cerfs-volants de Kaboul* de Khaled Hosseini, *Ne tirez pas sur l'oiseau moqueur* d'Harper Lee et d'autres romans récompensés tout aussi remarquables¹, auxquels seuls les gens les plus ignorants et rétrogrades s'opposeraient.

C'est en partie là que réside le problème. Cette orgie de bien-pensance nous permet-elle de convertir qui que ce soit ? La rhétorique de cette semaine des livres interdits est imprégnée de tant de ferveur qu'elle efface des distinctions cruciales sur l'autel des certitudes morales.

(1) ambiguïté possible si l'on traduit par « romans fantastiques » (cf. genre fantastique)

2. Explain the contradiction between the official texts and reality.

Official texts mentioned: first amendment of the Constitution + reference to a decision made by the Supreme Court.

These texts proclaim freedom of speech and make it illegal to ban books.

And yet, the very existence of this Banned Books Week → some sort of banning / censorship is still going on / still exercised.

3. Show that debates are still raging about "classic" and more modern books.

Despite what the official texts say, debates about many books are still raging.

The article (doc 3) alludes to *To Kill a Mockingbird*, which is a classic, and other books like *The Kite-Runner* by Khaled Hosseini, or *Two Boys Kissing* by David Leviathan (dealing with homosexuality).

Some books are still banned from many school libraries even if they are not forbidden.

Considered dangerous / bad influence for young readers. Parents are afraid their children might borrow them.

4. Use the different documents to give a definition of censorship.

Censorship = fact of censoring, suppressing a book or preventing its publication (or parts of it) - may apply to any work of art or opinion piece on the ground that it is inappropriate, shocking or dangerous.

Censorship in the strict sense of the term is forbidden in the USA (cf. first amendment).

But some kind of censorship remains = removal of shocking scenes or words (cf. quote by Mae West) - restricting people's access to books - limiting "display".

The art of controlling

p. 80-81

Cette double page invite les élèves à découvrir comment une forme d'autocensure peut se substituer à une censure officielle, en touchant notamment ici des univers artistiques tels que le cinéma, la bande dessinée ou le théâtre.

En proposant des documents allant de l'Amérique des années 30 à celle d'aujourd'hui, on pourra ainsi voir comment des codes datés, que tous s'accordent désormais à trouver ridicules voire révoltants (interdiction de faire des allusions au crime, à la violence ou au sexe et de manquer de respect envers les représentants des différentes institutions), ont en fait laissé place au *xx^e* siècle à des avertissements, les fameux *trigger warnings*, qui, au nom du principe de précaution, entament en fait la liberté artistique dans une mesure qui n'est pas sans rappeler le *Hays Code* et le *Comics Code* du milieu du *xx^e* siècle.

TIPS

- Faire le parallèle avec les *trigger warnings* présents sur Disney + (taper « *Disney + trigger warnings* » dans un moteur de recherche et aller dans Images).
- Les codes peuvent aussi être travaillés dans leur intégralité : *Hays Code* disponible sur : <https://www.asu.edu/courses/fms200s/total-readings/MotionPictureProductionCode.pdf>
Comics Code sur : <http://cblfd.org/the-comics-code-of-1954/>.
- Activité possible à propos des *trigger warnings* : reprendre des résumés de pièces classiques (si cela est possible, partir de pièces étudiées en classe) et imaginer les *trigger warnings* possibles.
- Activité ludique pour faire travailler les règles du *Hays Code* : répartir les élèves en groupes ou en tables de 4, leur demander d'imaginer et de décrire brièvement, sur des petits papiers, des scènes ou dialogues de cinéma (par exemple, deux scènes acceptables, deux qui ne le seraient pas selon les règles du Code). Ensuite, les groupes ou tables s'échangent les papiers. Chacun son tour, un élève lit la description de la scène et endosse le rôle d'un membre de la Commission pour expliquer aux trois autres en quoi la scène décrite respecte ou non le Code (en citant la règle). Il conclut en disant s'il accepte d'accorder directement le sceau autorisant la diffusion ou s'il exige des modifications.
- L'un des films à avoir vraiment signé la fin du *Hays Code* est *Some Like It Hot*. Proposer un visionnage de l'œuvre intégrale ou d'extraits choisis puis demander aux élèves de repérer quelles règles du Code y ont été enfreintes (une grande majorité !).

Document 1 : *Timebends: A Life*

→p. 80

Ce texte est extrait de l'autobiographie de l'écrivain américain Arthur Miller (1915-2005), notamment connu pour ses pièces de théâtre *Death of a Salesman* (1949), qui fait partie du programme limitatif pour le bac 2021 et 2022 et *The Crucible* (1953). Arthur Miller a été victime du maccarthysme (chasse aux sorcières contre les sympathisants communistes de 1950 à 1954). C'est d'ailleurs Elia Kazan, mentionné dans l'extrait, qui avait donné son nom à la commission d'enquête.

Dans ce passage, on comprend le mécanisme d'influence – qui est en lui-même une forme d'autocensure – qui se met en place à l'époque du maccarthysme. Arthur Miller reçoit un retour sur son projet de script pour le film *On the Waterfront*, qui doit être réalisé par Elia Kazan. Ce dernier l'appelle pour lui annoncer que son script est accepté à une condition (imposée par les studios et, indirectement, le FBI) : les personnages de syndicalistes corrompus doivent être des communistes. Arthur Miller refuse et est accusé d'anti-américanisme par Cohn, le patron de la Columbia Pictures. C'est finalement Budd Schulberg qui signera le scénario.

Document 2 : *DENVER — The warning sign was just outside the theatre door* →p. 80

Cet article du grand quotidien américain *The New York Times* traite de la multiplication des avertissements qui s'affichent à l'entrée des théâtres pour prévenir le spectateur que la représentation contient des éléments potentiellement dérangeants ou dangereux (scène de violence ou de sexe, langage grossier, mais aussi effets de surprise, fumée, lumières stroboscopiques...). Le principe de précaution qui justifie ces avertissements n'est pas synonyme de censure mais limite tout de même la spontanéité du spectacle artistique. Tout en restant relativement objectif, on sent que le journaliste penche du côté des artistes maintenant que l'art est aussi là pour créer des effets de surprise et faire réfléchir le spectateur par des scènes parfois dérangeantes.

Document 3 : *The Aviator*

→p. 81



The Aviator (Martin Scorsese, 2004)

hatier-clic.fr/20llcet028

Le film *The Aviator* de Martin Scorsese, sorti en 2004, est un biopic sur la vie du producteur et aviateur américain Howard Hughes, qui produisit et réalisa notamment des films controversés tels que *Hell's Angels* (1930) et *Scarface* (1932). Le rôle principal est joué par Leonardo DiCaprio. Dans l'extrait proposé, on voit le producteur face à la Commission qui lui reproche de montrer, dans son dernier film, une femme aux seins trop volumineux et menace de ne pas lui accorder le *seal of approval* (sceau / cachet symbolisant l'autorisation de diffusion). Howard Hughes essaie de prouver avec une certaine ironie que la poitrine de Jane Russell n'est pas plus imposante que d'autres poitrines couramment montrées à l'écran.

Le script

Howard Hughes: Good afternoon, gentlemen. Sorry I'm late.

Chairman: Secretary please record that Mr Hughes has arrived and this session is now called to order. I yield the floor to Mr Breen.

Mr Breen: Mr Hughes, members of the committee, I have reviewed Mr Hughes' photoplay entitled *The Outlaw* and I can state categorically that I have never seen anything quite so unacceptable as the shots of the mammaries of the character named Rio. For almost half the picture, the girl's mammaries, which are quite large and prominent, are shockingly uncovered. For this reason, I concluded the picture appeals only to prurient interests and should be denied the Motion Picture Association's seal of approval. Really, Mr Hughes.

Chairman: Thank you, Mr Breen. Mr Hughes.

Howard Hughes: Thank you, Mr Chairman. Mr Breen. It's good to see you again. I haven't seen you all since that situation with all the violence in *Scarface*. The situation here seems to revolve around Miss Russell's mammaries. Mr Breen feels that they are too prominent, yes? More prominent than other mammaries have been up on the screen? Well, I hope to dispel that notion. Jean Harlow. Ann Sheridan. Irene Dunne. Claudette Colbert. Rita Hayworth. Betty Grable. And the lovely Miss Jane Russell. Now, all these shots, save for Miss Russell, were enlarged from pictures that received Mr Breen's seal of approval. Now, as you've probably noticed by now, they all contain mammaries. I will ask my associate to join me now. May I introduce Dr Ludlow Branson of Columbia University? Dr Branson is a mathematician of some note. Yes, and he will now demonstrate that in fact Miss Russell's mammaries are no more prominent than any of these other fine ladies'. Doctor... Doctor... you forgot your calipers.

Dr Branson: Gentlemen, Mr Hughes. Let us commence by calling

this Mammary Exhibit Number One. Now, you'll see that the length of the actual cleavage, if I may, is five inches and a quarter. Now if we move to Mammary Exhibit...

(Off.) Dateline: Hollywoodland. Movie tycoon Howard Hughes...

Document 4 : Couverture de comic magazine

→p. 81



Cette couverture permet de donner un exemple de magazine portant le sceau *Approved by the Comics Code* (en haut à droite). Le baiser très chaste illustre bien ce qui était considéré comme acceptable par ce code qui fut adopté en 1954 par the *Comics Magazine Association of America*. Comme le *Hays Code* (document 5), il s'agissait d'exclure toute scène de violence, de remise en question de l'autorité, de sexe qui pourrait exercer une mauvaise influence sur les jeunes gens auxquels ces ouvrages étaient destinés. Des informations plus complètes sont disponibles en suivant le lien : <http://cblbf.org/comics-code-history-the-seal-of-approval/>.

Document 5 : *Hays Code*

→p. 81

Le *Motion Picture Code*, plus souvent appelé le *Hays code* (Will H. Hays était à l'époque le président de la *Motion Picture Producers and Distributors of America*), fut promulgué en 1930 par l'association des producteurs et distributeurs de cinéma et réellement appliqué à partir de 1933. Ce code formulait des règles à respecter concernant les contenus, la langue ou la moralité : un film qui ne s'y soumettait pas risquait de ne pas obtenir l'accord de la Commission (accord concrétisé par l'attribution d'un sceau) et donc, de ne pas pouvoir être distribué. Ce code a progressivement perdu de son autorité pour être remplacé, en 1968, par un système de classification par âge qui servait d'avertissement aux spectateurs.

Des informations plus complètes sont disponibles en suivant le lien : <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/UsefulNotes/TheHaysCode>.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 2, from "please be advised" to "Vietnam War" (L. 1-8).

"Please be advised," it cautioned, in capital letters. "This production contains: Strobe lighting effects. Sudden loud noises. Theatrical fog/haze. Scenes of violence. Adult language. Sexual situations. Adult humor and content."

The subject was a play called "Vietgone," about a Vietnamese couple who meet in a refugee camp in Arkansas during the Vietnam War.

« Veuillez noter / prendre en compte l'alerte suivante » disait l'avertissement en lettres majuscules. « Cette représentation comprend : des effets de lumière stroboscopiques. Des bruits forts et soudains. De la fumée et de la brume artificielle / des fumigènes. Des scènes de violence. Un langage destiné aux adultes. Des scènes à caractère sexuel. Des contenus et un humour destinés aux adultes¹.

Le sujet était une pièce intitulée *Vietgone*, l'histoire d'un couple de Vietnamiens qui se rencontrent dans un camp de réfugiés de l'Arkansas pendant la Guerre du Vietnam.

(1) Ceci étant la traduction d'un avertissement, les répétitions ne sont pas gênantes.

2. Explain the different reasons why artworks have been considered shocking at different periods. Explain the fears they correspond to.

• Fear that the public might be shocked by: violent scenes, explicit sexual situations, reference to crime (murder, arson, illegal trade, alcohol) or rude language. "Miscegenation" (sex between white and black people) was also considered revolting.

• Today: strong effects too (cf. health hazard).

• Historical contexts explain these fears (alcohol and Prohibition, segregation, and now, legal proceedings).

3. Show the different ways that have been used to enforce control or censorship on art.

Different ways to enforce control: rules artists have to abide by - pressure to make them modify their work to make it acceptable - threats not to allow distribution or publication without the seal of approval (movies and comics). Trigger warnings to warn the spectators (indirect influence: artists may unconsciously adapt their work and, in a way, use self-censorship to avoid having to use warnings).

N.B.: codes not issued by the government but self-imposed by professional organisations (indirect pressure).

4. In document 2, Susie Medak says: "To me, it's a frustrating trend – what's the point in experiencing art if you don't expect to be surprised?" How can this sentence be used when considering the documents presented?

• Codes and warnings suggest guidelines (what is acceptable and not) and may limit creativity and encourage routine.

• All works may become the same: nothing unexpected, no experimentation, no novelty for fear of shocking.

• Art should be an "experience": spectator involved, expected to react and think. Intellectual challenge.

• Self-censorship may lead to impoverishment of artistic creation.

Questioning censorship

p. 82-83

Cette double page aborde la question des limites de la censure et remet en cause l'idée que les États-Unis sont un pays de liberté d'expression. Les opposants à cette censure mettent au jour une nouvelle résistance face à ce processus et questionnent l'éthique et la moralité d'un excès de liberté ou d'un excès de censure.

D'une part, cette double page propose des critiques ouvertes de la censure (doc 1, 2 et 5) et, d'autre part, elle présente les limites d'une liberté d'expression qui peut laisser place à des discours haineux et perpétuer des inégalités (docs 3 et 4).

TIPS

- Dans l'esprit d'une unité de synthèse, proposer des activités à partir de deux documents à la fois dans un premier temps : un groupe travaille sur les documents 1 et 2, un autre sur les documents 1 et 3 (documents contradictoires), un autre sur les documents 4 et 5. Ensuite, mise en commun par groupes de trois pour répondre aux questions.
- Pour que les élèves comprennent l'enjeu de la question soulevée dans le document 4, proposer un travail à partir de célèbres photos de presse ayant soulevé une controverse. Attribuer une photo à chaque groupe. Les élèves expliquent le contexte et ce qui fait polémique avant de donner leur avis personnel. Le site <http://100photos.time.com/> propose de nombreuses photos célèbres (mais toutes ne sont pas des photos ayant suscité la controverse).

En voici quelques exemples (parfois accompagnés d'articles pour approfondir la réflexion si besoin) :

- The Burning Monk, 1963

<http://100photos.time.com/photos/malcolm-browne-burning-monk#photograph>

- Nguyen Ngoc Loan executing a Vietcong fighter <https://www.nytimes.com/2018/02/01/world/asia/vietnam-execution-photo.html>

- Famine in Somalia, 1992

<http://100photos.time.com/photos/james-nachtwey-famine-in-somalia>

- The Falling Man, 2001

<https://www.esquire.com/news-politics/a48031/the-falling-man-tom-junod/>

- Alan Kurdi, Syrian refugee drowned, 2015

<https://www.mid-day.com/articles/the-image-that-moved-the-world/16508170>

- Boy in the Ambulance, Syria, 2016

<https://www.bbc.com/news/world-middle-east-40176781>

- Faire lire le slam (document 5) à voix haute et mettre en voix en travaillant sur les intonations, les pauses et la prononciation. Demander aux élèves de s'enregistrer (avec ou sans musique de fond) pour faire ressortir l'importance de l'intonation et de l'accentuation pour être convaincant.

- Faire réfléchir les élèves à la question des *hate speeches* : dans quelle mesure peut-on limiter ces discours ? La liberté d'expression est-elle universelle et doit-elle s'appliquer à tous les domaines ? La censure peut-elle être bénéfique ?

- Prolonger le débat autour de la notion de *Cancel Culture* qui consiste à boycotter les œuvres d'artistes ayant fait l'objet d'accusations, notamment pour abus sexuel : cf. Woody Allen, Roman Polanski... Laisser les élèves exprimer librement ce qu'ils pensent de ce genre de sujet.

Document 1 : *Museum of Censored Art* →p. 82



Cette photo présente un musée temporaire installé devant la *National Portrait Gallery* à Washington D.C. En 2011, ce musée a censuré une vidéo lors de l'exposition intitulée "*Hide/Seek*" sous la pression de la *Catholic League* et de quelques membres conservateurs du Congrès. En réponse à cette censure, deux activistes, Mike Blasenstein et Michael Dax Iacovone, ont décidé de s'installer dans un container devant le musée et de montrer cette vidéo. Ce document remet donc clairement en cause la censure artistique.

Document 2 : *As "Hide/Seek" Ends, a Step Back to Look for Lessons* →p. 82

Ce reportage radio a été diffusé en février 2011 sur la radio américaine NPR (*National Public Radio*), suite à la controverse d'une œuvre censurée à la *National Portrait Gallery* à Washington D.C. L'exposition s'intitulait "*Hide/Seek: Difference and Desire in American Portraiture*". Cet enregistrement présente le point de vue des conservateurs (au sens politique du terme) et dénonce les raisons politiques et religieuses cachées derrière cette censure. Le conservateur du musée tente de défendre son choix dans l'exposition et met au jour les connivences religieuses et politiques qui imposent le retrait de cette œuvre. Là aussi, la censure artistique est clairement remise en cause.

Le script

Anchorman: Next week, the National Portrait Gallery bids goodbye to a controversial exhibit. It gained less attention for what is in the exhibit than what was taken out, a video that shows a crucifix covered in ants. It was part of the first gay and lesbian themed show at the Smithsonian Institution. When it opened last fall, one of the curators told NPR's Neda Ulaby he did not expect controversy.

Curator: We are not doing "up with gay people", we are not doing a political exhibition.

Anchorman: It became political. Conservative members of Congress called for the exhibit's cancellation and then the video's removal infuriated the art world. Days before the show closes, Neda Ulaby revisited the Portrait Gallery.

Neda Ulaby: David Ward is an unlikely culture warrior. He is a straight American history scholar and a self-described bureaucrat who's worked for the Smithsonian for 30 years.

David Ward: It's been interesting since last we talked.

Neda Ulaby: Words say that he believed from the beginning that the art would speak for itself.

David Ward: The show deals with masterpieces by major American artists and it doesn't deal with weird, strange, outsider artists. It deals with canonical figures.

Neda Ulaby: Andy Warhol, Annie Leibovitz, Thomas Eakins.

David Ward: This is mainstream America. We thought that the art would carry our argument.

Neda Ulaby: But the argument the gay lesbian and queer art contributed to American culture was apparently too much for some Conservative members of Congress. They wanted the show cancelled. It is unclear if any of them saw it. The controversy started when the Catholic league targeted a video in the show by artist David Wojnarowicz called *Fire in My Belly*.

Jonathan Katz: *Fire in My Belly* offers among the most poignant and powerful images of what it was like to live with AIDS.

Neda Ulaby: That's curator Jonathan Katz. He says Wojnarowicz worked on the video while his lover, well much of his community, was dying from AIDS. The video includes 11 seconds of large black ants crawling on a small plastic crucifix. The league blasted out emails calling it Catholic-bashing, a full month after the show opened.

Jonathan Katz: In my most paranoid moments, I am often wondering if the reason it took them a month to attack the show was that they were actually focus-grouping, trying to figure out what the proper handle to get at the exhibition would be.

Neda Ulaby: There is a long history of loud fights over controversial art in museums with public funding, from André Serrano's *Piss Christ* to Robert Mapplethorpe's unsettling photographs of gay leather culture.

Jonathan Katz: It is no longer the same game that it was 15-20 years ago where you simply had to point out the homo and yell "kill it" and the mob attacked. Now, you have to clothe your homophobia in something else.

Document 3 : "Censorship is not all bad" →p. 82

Cet article paru sur le site d'informations en ligne créé aux États-Unis en 2005, le *Huffington Post*, montre les limites de la liberté d'expression et des dérives qui peuvent s'en suivre. Le passage ici s'inquiète de la liberté pour les discours haineux qui, sous couvert de cette liberté fondamentale, promeuvent des idées dangereuses. L'article met aussi en garde contre l'autocensure et démontre un manque d'équilibre dans la censure et la liberté d'expression.

Document 4 : "Behind the photos: Why violent new images matter" →p. 83

Cet article du magazine américain *Time* aborde la question de l'image et de l'impact des photos de journalistes lors de conflits ou de catastrophes et donc de la censure dans la presse. En effet, la question de la publication de photos choquantes dans les médias participe à cette question de la censure et de la liberté d'expression. Montrer, ou pas, des photos choquantes a un impact politique : le journaliste insiste sur l'idée que ces photos peuvent faire réagir les sociétés qui ne sont pas touchées directement et peuvent contribuer à fournir l'aide nécessaire aux personnes en détresse. Cependant, d'un point de vue plus pragmatique et commercial, les éditeurs hésitent à publier ce genre de photos car ils ne veulent pas perdre leur lectorat.

Document 5 : Freedom of Speech →p. 83

Ce slam amateur a été publié en 2013 sur le site <https://powerpoetry.org/poems/freedom-speech-8> (site permettant à tout poète amateur de publier en ligne ses créations sur le sujet de son choix). Ce poème dénonce une forme de fausse liberté d'expression qui existe aux États-Unis et tente de mettre au jour cette hypocrisie. Les premières lignes critiquent en effet la censure qui tire sur ceux qui souhaitent s'exprimer librement. Cette répression et cette violence dans le poème tend à éveiller les consciences et remet en cause l'idée que les États-Unis sont *the Land of the Free*. Les Américains apparaissent comme des prisonniers qui n'ont pas conscience de leur emprisonnement.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 4, from "one argument" to "altogether" (l. 1-8).

One argument is that editors for mainstream outlets, and perhaps even photographers as well, are unethically withholding from readers certain horrific imagery of contemporary conflicts and disasters because of a fear of offending or shocking, or even from a fear that readers will abandon the publication altogether.

Un argument (avancé) est que les rédacteurs qui travaillent pour les médias conventionnels / traditionnels, et peut-être aussi les photographes eux-mêmes, adoptent une attitude non éthique / abandonnent toute éthique en se retenant de publier certaines images terrifiantes de conflits contemporains et de désastres par peur d'offenser ou de choquer les lecteurs, voire par peur que ceux-ci abandonnent purement et simplement la publication.

2. Explain the various ways censorship is being questioned in the different documents.

Doc 1: artistic censorship. Showing a masterpiece that was censored = rebellion / resistance to censorship.

Doc 2: when politics and religion interfere with art = censorship with an agenda.

Doc 3: what about "hate speech"? possibility to use censorship for a good cause?

Doc 4: shocking vs. reality of a situation in order to get the help populations need.

Doc 5: hypocrisy of the freedom of speech in the U.S. Impression of freedom to hide self-censorship, censorship integrated into our speech.

→ Show the limit of both censorship and a total freedom of speech. Trying to find a balance between what is acceptable and what is not (doc 3 + 4)... but who decides (doc 5)?

3. Define what ethics is and how the different documents play with this notion.

Ethics concerns morality and the moral principles that lead someone's behaviour, defining what is morally right and wrong. It is also applied to any system or theory of moral values or principles.

Doc 1 + 2: morally wrong for politics to intervene and pass judgement on a piece of art. Art should be apolitical.

Doc 3: to what extent is it ethical to allow hate speech?

Doc 4: showing or not showing the horrific reality of war or disaster... that is the question!

Doc 5: repression of freedom of speech is unethical... We don't even realise that we are stifled / constrained.

4. Discuss the importance of freedom of speech and its limits.

Doc 1 + 2: freedom of speech for artists, yet it can shock religious beliefs = good reason to censor art?

Doc 3: freedom of speech can lead to allowing hate speech.

Doc 4: right to portray reality to shock and relay the help that is really needed in some situation (i.e. Darfour but also any armed conflicts, cf. napalm girl during the Vietnam war...) + role of the social media and the spread of horrific images by individuals and not journalists + self-censorship.

Doc 5: freedom of speech is an illusion in our society + self-censorship is ingrained in our speech and we don't even realise that we are not free to say what we want.

Pour préparer le Grand Oral

p. 84-85

La double page Grand Oral invite les élèves à prendre du recul sur l'ensemble de la thématique, en réutilisant si possible des réflexions et des exemples vus lors de l'étude des différents axes. La page de gauche donne des conseils concernant l'art de convaincre à l'oral, la page de droite propose un sujet général sous forme de question. Celle-ci, indiquée au centre de la carte mentale, est un point de départ possible pour ce questionnement, avec des pistes de réflexion suggérées.

La partie basse de la double page fait un rappel, à titre indicatif, de documents des différentes unités qui pourraient être utilisés pour illustrer les idées développées.

Extrait des programmes officiels

Le candidat présente au jury deux questions préparées avec ses professeurs et éventuellement avec d'autres élèves, qui portent sur ses deux spécialités, soit prises isolément, soit abordées de manière transversale en voie générale. Pour la voie technologique, ces questions s'appuient sur l'enseignement de spécialité pour lequel le programme prévoit la réalisation d'une étude approfondie.

Le jury choisit une de ces deux questions. Le candidat a ensuite 20 minutes de préparation pour mettre en ordre ses idées et créer s'il le souhaite un support (qui ne sera pas évalué) à donner au jury.

L'épreuve se déroule en 3 temps.

- Pendant 5 minutes, le candidat présente la question choisie et y répond. Le jury évalue son argumentation et ses qualités de présentation. L'exposé se déroule sans note et debout, sauf aménagements pour les candidats à besoins spécifiques.
- Ensuite, pendant 10 minutes, le jury échange avec le candidat et évalue la solidité de ses connaissances et ses compétences argumentatives. Ce temps d'échange permet à l'élève de mettre en valeur ses connaissances, liées au programme des spécialités suivies en classe de première et terminale.
- Les 5 dernières minutes d'échanges avec le jury portent sur le projet d'orientation du candidat. Le candidat montre que la question traitée a participé à la maturation de son projet de poursuite d'études, et même pour son projet professionnel. Le jury va porter son attention sur la solidité des connaissances, la capacité à argumenter et à relier les savoirs, l'expression et la clarté du propos, l'engagement dans la parole, la force de conviction et la manière d'exprimer une réflexion personnelle, ainsi que sur les motivations du candidat.

Le débat proposé :

SHOULD ART HAVE LIMITS?

Cette interrogation générale sur les limites de l'art permet aux élèves de reprendre différentes réflexions concernant le rôle de l'art et des artistes, tout en posant la question de leurs devoirs. Ils peuvent ainsi articuler leur présentation en utilisant ce qu'ils auront appris des artistes engagés et des différentes polémiques nées autour de certaines œuvres d'art tout en analysant les différents types de débats qui ont ainsi été suscités.

La notion de limite reprendra aussi en compte les éléments spécifiques à cette unité de synthèse avec la question de la liberté d'expression et de la censure qui s'opère toujours de manière plus ou moins directe. Mais cela pourra aussi faire ressortir le pouvoir de l'art à mettre en lumière des problèmes de société, à combattre des injustices et des inégalités.

La portée citoyenne de l'art et des messages qu'il peut transmettre amène à réfléchir à l'aspect universel de l'art (*ethics*) mais aussi à son aspect contextuel et historique pour mieux comprendre les enjeux à la fois de la liberté d'expression et des raisons de la censure.

TIPS

- Le thème de l'art est abordé en cours de philosophie. Inviter les élèves à utiliser ce qu'ils auront vu dans cette discipline pour enrichir leur réflexion. Par exemple, leur demander de choisir deux citations du cours de philosophie sur l'art et de les traduire en anglais. Une mise en commun sur un pad collaboratif ou lors d'un travail de groupe pourrait être intéressante. Cette thématique de l'art pourrait d'ailleurs faire l'objet d'un Grand Oral sur deux disciplines : LLCER et philosophie.
- Proposition de déroulé pour aller du débat à la préparation du Grand Oral

Étape 1 : le débat mouvant

Pour préparer les élèves à mener un vrai débat en autonomie, proposer une phase préparatoire avec l'exercice du débat mouvant. Le but du débat mouvant est de faciliter la prise de parole et d'être capable de défendre son point de vue. Pour cela, il faut désigner trois *emplacements* (*FOR, AGAINST, NO OPINION*). Pour chaque phrase polémique donnée (ou projetée), les élèves se placent en fonction de leur opinion. Seuls les élèves *FOR* ou *AGAINST* ont le droit de justifier leur choix. Ceux qui sont *NO OPINION* n'ont pas le droit de parler. Pour chaque phrase, les élèves ont donc la possibilité de se déplacer en fonction de leur opinion.

Les élèves peuvent enfin être convaincus et changer de position avant de passer à la phrase suivante. Ils doivent alors justifier les raisons qui les ont poussés à changer d'avis.

Les phrases pour le débat mouvant doivent être polémiques et sous forme de phrases affirmatives ou négatives (mais pas de questions).

Ex: Hate speech should be allowed as it is part of the freedom of speech.

An artist can say anything he / she wants.

Young people should be protected from shocking press photos.

A kiss between two men or women must not be shown in movies.

Passer à la phrase suivante quand les élèves n'ont plus d'arguments.

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Valeurs_de_la_republique/EC_Le_debat_mouvant.pdf

Étape 2 : le débat sur *Should art have limits?*

Répartir les élèves par groupes de sept (un *moderator*, trois élèves *for*, trois élèves *against*). Attribuer des rôles aux élèves pour faciliter les points de vue à défendre.

Accorder dix à vingt minutes pour réfléchir, en groupe, aux principaux arguments à développer. Laisser les élèves feuilleter leur manuel pour qu'ils aient des exemples précis d'œuvres.

Pendant ce temps de préparation, limiter la prise de notes pour que le débat soit spontané.

Ensuite, lancer le débat : le modérateur doit animer les discussions, donner la parole aux différents participants en s'assurant que les échanges soient à peu près équilibrés.

Étape 3 : préparation d'une présentation type Grand Oral

Suite au débat, accorder du temps aux élèves pour qu'ils notent les idées qui ont été échangées et les arguments qu'ils ont trouvés convaincants. Ensuite, les élèves réfléchissent à une problématique qui découle du grand débat et préparent, en individuel, leur présentation en organisant leur plan.

Propositions de plan : *Should art have limits?*Exemples de problématiques possibles suite au débat

PROBLÉMATIQUE 1 : *Should artists be allowed to express any message they want?*

1. The universal message of art

- Aesthetics that reflects the evolution of society (Doc A, B or C p. 40-41, Doc C p. 27): what used to be provocative becomes standards (Doc 2 p. 82).
- Art is a means to denounce the wrongs of society (image p. 29, Doc A p. 22, Doc C p. 65, Doc B p. 22).
- Power of art as an alternative counter-power (Doc C p. 45), rhetorics in art (Doc A p. 60) and its power to convince (Docs B and C p. 20-21).

2. Art and freedom

- Freedom of speech is an unalienable right → art as an alternative means to promote freedom of expression (Doc A, B or C p. 40-41, Doc A p. 44).
- Art sheds a new light on the hidden restrictions (Doc A p. 44, Docs 1 and 2 p. 82, Doc C p. 27, Docs 2 and 3 p. 78-79 + quotes p. 78).
- Can we really show anything (Doc 4 p. 83)? Or say anything under the pretense of freedom of speech (Doc 3 p. 82, Doc 5 p. 83)?

3. The limits to freedom of speech and censorship

- Moral controversy: provocation for provocation's sake? Ethical limits (Docs A, B and C p. 42-43, Docs 1 and 2 p. 82).
- Checks and balances: a need for censorship (quotes p. 78, Doc 5 p. 81, Doc 3 p. 81).

PROBLÉMATIQUE 2 : *What are the limit of artistic freedom?*

1. The dangers of limiting freedom of speech

- Freedom of speech is an unalienable right → art as an alternative means to promote freedom of expression (Doc A, B or C p. 40-41, Doc A p. 44).
- Art sheds a new light on the hidden restrictions (Doc A p. 44, Docs 1 and 2 p. 82, Doc C p. 27, Docs 2 and 3 p. 78-79 + quotes p. 78) and self-censorship (Doc 5 p. 83).
- Art is a means to denounce the wrongs of society (image p. 29, Doc A p. 22, Doc C p. 65, Doc B p. 22) and avoid the "danger of a single story" (Doc C p. 25).

2. The upsides of limiting freedom of speech

- Moral controversy: provocation for provocation's sake? Ethical limits (Docs A, B and C p. 42-43, Docs 1 and 2 p. 82).
- Checks and balances: a need for censorship against hate speech (quotes p. 78, Doc 5 p. 81, Doc 3 p. 81).
- To avoid offending anyone (Doc A p. 44, docs 1 and 2 p. 82).

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Expression et construction de soi »

Construction et expression de soi ont partie liée : l'expression révèle autant qu'elle engendre une identité. Le récit d'une vie, d'aventures, ou plus simplement d'une expérience, peut prendre une dimension universelle ou collective dans le cas de héros imaginaires devenus des mythes ou incarnant des valeurs nationales comme Robinson Crusoé ou Huckleberry Finn ou de personnes réelles engagées dans la vie de la cité comme Winston Churchill ou Barack Obama. La culture anglophone est riche de figures mythologiques (civilisations premières), fictionnelles (personnages de théâtre, de romans ou de nouvelles) ou réelles (femmes ou hommes politiques, artistes) se construisant selon des processus initiatiques ou à travers l'expression individuelle. Construction et expression de soi ont favorisé l'émergence de nouveaux mouvements ou genres artistiques. Le romantisme britannique ou le transcendentalisme américain placent ainsi l'individu et l'expression individuelle au cœur de leur projet esthétique, philosophique voire politique, alors que l'art expressionniste se fonde sur l'expression d'une subjectivité et vise une réaction émotionnelle forte. Mémoires ou autobiographies de femmes ou d'hommes publics, autobiographies et journaux intimes fictionnels, romans épistolaires, autoportraits en peinture donnent à entendre ou voir des personnalités affirmées. Romans picaresques, romans d'éducation et *road novels* ou *road movies* proposent, quant à eux, des récits d'initiation à valeur plus ou moins didactique.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : l'expression des émotions ; la mise en scène de soi ; l'initiation, l'apprentissage.

Axe d'étude 1 : L'expression des émotions

Pour de nombreux artistes, l'émotion constitue tout à la fois le terreau et le matériau grâce auxquels se construisent une œuvre, une personnalité et une identité. Ainsi, l'expression et l'exploitation des émotions caractérisent différents courants et modes artistiques qui se développent dans le monde anglophone.

Le courant romantique en constitue un exemple évident, qu'il s'agisse d'exprimer la communion avec la Nature, comme chez William Wordsworth (*I wandered lonely as a cloud*), le deuil, comme chez Edgar Allan Poe (*Annabel Lee*), ou la passion amoureuse menant jusqu'à la folie, comme chez Emily Brontë (*Wuthering Heights*). La figure même du poète romantique, passionné, tourmenté, trouvant dans l'écriture une forme de sublimation de ses sentiments exacerbés, se retrouve également dans le portrait de John Keats qu'offre le film *Bright Star* de Jane Campion.

Il est opportun de chercher avec les élèves à définir précisément les termes de romantisme, de transcendentalisme ou encore

d'expressionnisme, afin d'en dégager certains aspects universels mais aussi d'autres plus spécifiques à des cultures diverses, dans une logique contrastive qui peut avantageusement s'appuyer sur les connaissances acquises durant la scolarité en cours de français. Mais il est également judicieux de ne pas limiter l'approche au seul domaine de la littérature, car ce sont les arts en général qui apportent leur contribution à l'expression des émotions, participant ainsi à la construction d'une identité individuelle et collective. Ainsi, le cinéma de Jane Campion ne recule pas devant l'expression d'une véritable violence émotionnelle qui malmène ses personnages féminins mais contribue aussi à les construire. L'art chorégraphique exploite également les émotions, à divers titres et de façon plus ou moins expressive : il offre une entrée sensible très pertinente pour s'emparer des aspects culturels propres à différentes nations et différentes époques (danses traditionnelles amérindiennes ; chorégraphies de Martha Graham). Les arts picturaux et narratifs peuvent se rejoindre dans une véritable cosmogonie constituée d'émotions, de mémoire et de sentiments (*Dreamtime* des aborigènes australiens) : l'expression des émotions est alors étroitement liée à une forme de spiritualité, comme dans les installations vidéo de Bill Viola. Enfin, l'art oratoire ne peut être oublié, tant il joue par nature sur l'expression des émotions de l'orateur et de l'auditeur à sa réception. Cela peut s'observer aussi bien dans certains grands monologues du théâtre de Shakespeare (dans *Hamlet* ou dans *Romeo and Juliet*) que dans des discours politiques comme chez Martin Luther King (*I have a dream*) ou chez Robert F. Kennedy à l'annonce de la mort du précédent (*Statement on Assassination of Martin Luther King*). La dimension existentielle de l'expression des émotions est centrale. Certains artistes poussent loin la recherche dans ce domaine et n'hésitent pas à mettre en lumière les émotions les plus intenses ou les plus violentes, de la douleur à l'épiphanie (théâtre expressionniste de Eugene O'Neill ou de Tennessee Williams, poésie d'Emily Dickinson ou de Sylvia Plath, nouvelles de James Joyce ou romans de Virginia Woolf, peinture de William Turner ou de Francis Bacon). D'autres expriment des émotions plus retenues, ce qui n'en constitue pas moins des œuvres fortes et qui participent également d'une construction identitaire singulière (tableaux de Mary Cassatt, d'Edward Hopper ou de Grant Wood).

Aperçu général de la séquence

Cette unité permet de mener une réflexion sur la manière dont la littérature et les arts expriment les émotions dans les pays anglo-saxons, en l'occurrence la Grande-Bretagne et les États-Unis. Que se passe-t-il quand un individu, submergé par ses émotions, défie les contraintes sociales et culturelles ? Comment comprendre ce flux d'émotions ? Les élèves seront amenés à se demander si l'art permet de mieux maîtriser, voire de sublimer, ces émotions telles qu'elles sont décrites et analysées dans les arts.

Objectifs culturels <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sense and Sensibility</i>, Jane Austen • Stiff upper lip • <i>Hellelil and Hildebrand, the Meeting on the Turret Stairs</i>, Frederic William Burton • <i>Wonder Woman</i>, Charles Moulton • <i>Boys Don't Cry</i>, The Cure • Sigourney Weaver • <i>Grief is the Thing with Feathers</i>, Max Porter • <i>The Young Widow</i>, Edward Killingworth Johnson • <i>The Descendants</i>, Alexander Payne • <i>Wuthering Heights</i>, Emily Brontë • <i>The Meeting Place</i>, Paul Day • <i>Fleabag</i>, Phoebe Waller-Bridge • Le romantisme 		<p>Thématique : Expression et construction de soi</p> <p>Axe d'étude : Expression des émotions</p> <p>Problématique suggérée : Laisser libre court à ses impulsions ou conserver à tout prix son self-control : comment les sociétés anglo-saxonnes gèrent-elles leurs émotions ?</p> <p>Thème : Expression des émotions et des sentiments</p> <p>Projets finaux proposés</p> <ul style="list-style-type: none">  • You are an American journalist. Write an article about Britishness and emotional restraint.  • You are a scriptwriter. Adapt a passage from a novel, drama or film into a moving movie scene.
Objectifs linguistiques	Lexique : Émotions et sentiments	
	Grammaire : <ul style="list-style-type: none"> • La phrase exclamative • <i>While, during</i> et <i>for</i> 	
	Phonologie : <ul style="list-style-type: none"> • Les voyelles /ɪ/ et /i:/ • Prononciation et accentuation des mots en <i>-ate</i> Traduction : La transposition	

Ouverture

p. 88-89

La citation

"I don't want to be at the mercy of my emotions. I want to use them, to enjoy them, and to dominate them."

Oscar Wilde, écrivain, romancier, dramaturge et poète irlandais né à Dublin en 1854 et mort à Paris en 1900, évoque dans cette citation tout le panel des attitudes que chaque individu peut avoir face à ses propres émotions : y être soumis, ou au contraire chercher à mieux les comprendre pour pouvoir les utiliser à son avantage.

Le script de la capsule vidéo

Some people think that for British people, expressing your emotions is not an easy task. Social constraints and cultural habits traditionally weigh heavily on individuals. Whether you call it a stiff upper lip or composure, bottling up your emotions is traditionally seen as a feature of Britishness. Yet there is more than meets the eye. Visual arts and books depict characters who choose to challenge social norms. Sometimes, these characters are overwhelmed by their emotions and have to vent out their feelings to survive. In the 19th century, Romantic poets, writers and painters endeavoured to capture the beauty or the violence of our emotions. They applied them to landscapes or showed how they defined us as unique and complex beings. Still today, the stories artists tell us aim to show that our emotions are what makes humans so amazing. Are you ready to discover more about emotions? Open your eyes, open your hearts, here we go!

Le document visuel



Cette image est tirée de l'adaptation cinématographique de *Wuthering Heights* par Andrea Arnold en 2011. La réalisatrice britannique a notamment pris le parti de réduire les dialogues et d'exprimer l'intensité de l'émotion par les regards, les gestes, mais aussi et surtout par le lien à la nature, à la lande en l'occurrence (liberté, connexion à soi, émotions vraies).

TIPS

- Établir un lien entre le nuage de mots et les verbes de la citation d'Oscar Wilde.
- S'interroger sur le personnage féminin du document visuel : imaginer ses émotions, ses sensations physiques pendant cette promenade, envisager un lien avec le courant romantique.
- Lire la frise chronologique pour mettre en évidence les différentes périodes et références culturelles.
- Terminer par la capsule vidéo, de façon à avoir une vue d'ensemble de la problématique et des enjeux de l'unité.

When you cannot speak out

p. 90-91

Document A : *Sense and Sensibility*

→p. 90

Le document

Dans cet extrait se reflète toute la problématique symbolisée dans le titre du roman : d'un côté la jeune fille raisonnable et sensée, Elinor, et de l'autre Marianne, qui est la proie d'émotions violentes quand elle croise Willoughby, qui l'avait quittée subitement après l'avoir courtisée. Le jeu amoureux, comme souvent chez Jane Austen, se double d'une critique subtile des convenances sociales dans le milieu aisé.

TIPS

- Le travail à réaliser sur ce premier document de l'unité consiste à montrer comment les trois personnages doivent composer avec leurs propres émotions pour obéir aux conventions sociales.
- Demander aux élèves de replacer le roman dans son contexte socio-culturel (cf. *British literature*, p. 264, et *Literature & Arts - UK*, p. 300).
- Proposer également aux élèves de visionner la bande annonce de l'adaptation filmique (www.youtube.com/watch?v=GOXvgB1ENzs).
- Le repérage des termes liés aux réactions physiques, des gestes, des champs lexicaux liés aux émotions permettent de réfléchir sur les contraintes sociales de l'époque.
- Les élèves pourront dresser un portrait de chaque personnage : Marianne est franche et exprime librement ses émotions, alors qu'Elinor l'exhorte à plus de retenue et de raison, car il serait inconvenant de montrer ce que l'on ressent. Le personnage de Willoughby, très gêné, doit lui aussi jouer avec les conventions pour ne pas montrer sa vraie nature.

Le corrigé

1. List the physical signs related to emotions and match them with each character.

Marianne: "her whole countenance glowing with sudden delight" (l. 6-7) - "pronouncing his name in a tone of affection, held out her hand to him." (l. 16-17) - "Her face was crimsoned over" (l. 21) - "in a voice of the greatest emotion" (l. 21-22) - "in the wildest anxiety" (l. 31) - "looking dreadfully white, and unable to stand, sunk into her chair" (l. 39)

Willoughby: "wishing to avoid her eye, and determined not to observe her attitude" (l. 18) - "her touch seemed painful to him" (l. 24) - "he was evidently struggling for composure" (l. 25) - "becoming more tranquil" (l. 26) - "spoke with calmness" (l. 26-27) - "his complexion changed and all his embarrassment returned" (l. 34) - "recovered himself again" (l. 36)

N.B.: no emotions related to Elinor (cf. infra)



2. Find the words and expressions that describe the three characters' behaviours. Read *Let's focus on ... Stiff upper lip* (p. 99) and match them with the social conventions of the time.

Elinor: "her sister caught hold of her." (l. 7-8) - "be composed," (l. 11) = attitude opposed to Marianne's: "to be composed at such a moment was not only beyond the reach of Marianne, it was beyond her wish" (l. 13-14) - "was unable to say a word" (l. 20) - "tried to screen her from the observation of others" (l. 40) = Elinor constantly controls her emotions and advocates composure and calm.

Willoughby: perfectly controls his countenance when he realises that both Marianne and Elinor are there (l. 16-19). He keeps on talking with a woman while Marianne betrays herself. "he was evidently struggling for composure." (l. 25) = the word "struggling" refers to Willoughby's effort to keep calm and carry on.

Conclusion: men and women are supposed to behave in a very formal way: "he immediately bowed, but without attempting to speak to her," (l. 3-4), talking about mundane things not to offend anyone. Social conventions suggest that they should hide their emotions behind clichés and sentences devoid of any meaning. The idea is that you should not express your feelings in public.

3. Explain how the title of the book reflects the characters' personalities.

"Sense" means the ability to act with restraint, judgement and reasoning. Marianne is much more mental and introvert. She urges her sister to be composed, that is to say not to show her feelings.

"Sensibility" means to give way to feelings and emotion. Elinor is very sensitive and even submitted by the flow of her emotions

N.B.: Jane Austen initially entitled her book *Elinor and Marianne*.

4. The following day, Willoughby reports the scene to his best friend. Imagine their conversation.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Stiff Upper Lip*

→ p. 91

Le document



Stiff Upper Lip

hatier-clic.fr/2011cet031

Cette vidéo (à arrêter à 1:39) est extraite d'un documentaire intitulé *Stiff Upper Lip, An Emotional History of Britain*, diffusé sur BBC 2. L'homme interviewé est Thomas Dixon, historien de la philosophie, des sciences, de la médecine et de la religion, spécialisé dans l'histoire des émotions et dans l'histoire intellectuelle et culturelle de l'époque victorienne.

TIPS

- Commencer par demander un simple repérage des mots porteurs de sens, puis un repérage des différentes idées énoncées par Thomas Dixon : *definition of the cult of sensibility - politeness - composure - stiff upper lip*.
- Renvoyer à la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.**

Le script

There was something known as the cult of sensibility in the 18th century, which refers to this movement, not just in Britain, but in fact throughout Europe, of celebrating feeling and sentiment. What it centers around is that in shared feelings of sympathy with our fellowmen and women there's something of great importance to understand the human nature and as a result understanding society and politics as well. Politeness is an 18th century ethos, ideal, which is spread quite widely through aspirational classes. For example to be polite would be to be able to show feeling in response to the theater, but not to go over the top. To show that balance, that moderation, which was the key to politeness, to shed a quiet tear but to retain one's manly composure. "They're very good at suffering," that's what all the literature about women in this period says. Women are very good at maternal altruism, sacrificing themselves and suffering in silence. This is a very backhanded compliment of course to say to women: you're so great at suffering and having no power, please carry on doing it. These tests of endurance the British men are pulling themselves through in this period, the exploration, swimming the Channel, climbing mountains, trying to find the source of the Nile, and so on. There was an extreme version of the stiff upper lip, proving that the anglo-saxon male could achieve anything, could suffer anything and come out at the other end robust and manly. And I think it was a bit pathological.

Le corrigé

1. List the main features defining social conventions in the 18th century.

- Sharing sympathy meant that you understood humans and the way of the world.
- Politeness was part of social conventions, meaning that you were supposed to show feelings when attending a theatre play, but not indulge in being too emotional.

2. Explain in your own words what the concept of balance and composure meant at the time.

Balance and composure meant that you can adapt your behaviour so as to show you have feelings and understanding but that you are able to control them so as not to offend other people. This is very much what French people identify as *le flegme britannique*.

3. Describe the attitude of the woman and the man. Explain how emotions were accepted in the UK.

Both symbolise what the expression "stiff upper lip" means: fortitude and phlegm.

Woman: sits very straight - stiff - ideally matches the words "suffering in silence".

Man: stands very proudly for the photo - sports outfit that match the words "tests of endurance", his posture matches the words "robust and manly".

Emotions were accepted as long as they were balanced and moderate. They were considered tokens of politeness.

4. Select one 18th or 19th century British painting (www.britishpaintings.org) which depicts how emotions were dealt with at the time and introduce it briefly to the class.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Hellelil and Hildebrand, the Meeting on the Turret Stairs* →p. 91

Le document



Cette aquarelle et gouache sur papier a été réalisée par le peintre irlandais Frederick William Burton en 1864. Ce tableau appartient au mouvement préraphaélite, dans lequel on retrouve beaucoup de scènes médiévales. On peut le voir à la National Gallery of Ireland. Le sujet est tiré d'une ballade médiévale danoise traduite par l'amie de Burton, Whitley Stokes, en 1855. Elle raconte l'histoire d'Hellelil, tombée amoureuse de son garde Hildebrand, prince d'Angleterre. Le père d'Hellelil désapprouve cette relation et ordonne à ses sept frères de tuer le jeune prince. Burton a choisi d'imaginer un moment romantique de l'histoire, la rencontre finale des deux amoureux, avant la terrible fin qui les attend.

Image disponible ici: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1d/Hellelil_and_Hildebrand%2C_the_meeting_on_the_turret_stairs%2C_by_Frederic_William_Burton.jpg

TIPS

- Faire remarquer aux élèves la structure du tableau et l'organisation des éléments dans l'espace, puis le travail sur les couleurs, les ombres et les lumières.
- Organiser un *pair work* : demander à l'élève A d'analyser la femme et à l'élève B d'analyser l'homme. Mettre en commun les spécificités de chaque personnage et leurs points communs (posture, vêtements, traits du visage, etc.).
- À partir des éléments explicites, les deux élèves réfléchissent sur l'intention de l'artiste quand il imagine ce moment entre les deux personnages.
- Renvoyer à la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.**

Le corrigé

1. Describe the general layout and explain how the characters express or repress their emotions.

Vertical axis: the wall on the left, the column on the right = a narrow space - two characters standing in the stairs - elements suggesting verticality (plait, pleats on the dress, sword, leg of the man, architecture) - Meaningful detail in the upper part of the painting: the man is holding the woman's arm with both hands. She's looking away, whereas he is focused on the kiss he gives on her arm. The man is holding her arm with both his hands, and he seems to be going down the stairs (a symbol for his going down to hell).
Horizontal axis: link between the two characters: he is holding and kissing her outstretched arm. Cross-like structure, with the kiss as the central point.

2. Read *Let's focus on... Romanticism* (p. 98) and show how the painting illustrates the period during which it was created.

The painting exemplifies forbidden love, it is both poignant and quite composed. Romantic artists usually focused on the intensity of human emotions, yet here passion is only shown in the man's kissing the woman's arm.

3. Find information about the characters' stories and imagine their conversation at that specific moment.

Toute production cohérente sera acceptée.

When feelings and social expectations clash

p. 92-93

Document A : Wonder Woman

→p. 92

Le document



Cette case tirée d'une planche de bande dessinée américaine réalisée par Charles Moulton en 1942 met en scène l'une des premières et l'une des plus célèbres super-héroïnes, Wonder Woman. Elle montre ici en quoi les émotions sont une des caractéristiques essentielles des êtres humains.

TIPS

- Mettre en perspective le titre de cette double page et le personnage de Wonder Woman.
- Faire expliciter :
 - le lien entre Diana Prince et Wonder Woman ;
 - en quoi les émotions viennent ici marquer une différence entre deux groupes d'individus ;
 - en quoi une super-héroïne vient perturber les codes de la bande dessinée, et ce dans le contexte de l'époque (besoin de figures héroïques pour exacerber la fierté patriotique, cf. couleurs des vêtements des super-héros du type Captain America).
- Faire comparer le dessin de 1942 et la sexualisation plus récente de Wonder Woman (montrer l'affiche du film de 2017: www.imdb.com/title/tt0451279/mediaviewer/rm1404907776).

Le corrigé

1. Explain who this character is and list her two identities.

Wonder Woman = Diana of Themyscira is an Amazon Princess sent on Earth. She has a double identity, as she can be called Diana Prince, a status in which she feels emotions.

2. Analyse what this comic suggests about expected gender roles.

Wonder Woman challenges gender stereotypes: she is a powerful warrior fighting for peace and justice. She is pictured as a beautiful and very strong woman, and also a character many girls and women can easily identify with.

3. Create the previous panel to explain why she came to this conclusion.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Boys Don't Cry

→p. 93

Le document

Il s'agit ici des paroles d'une des chansons les plus célèbres du groupe The Cure (cf. *Let's Focus on*, p. 99), un des groupes phares du mouvement post-punk et new wave britannique. Le style vestimentaire et le maquillage du chanteur Robert Smith, les vidéo-clips des chansons, les thèmes abordés, tout se rapporte à l'idée de défier les conventions, dont la notion de genre.

TIPS

- Proposer aux élèves de visionner la chanson (www.youtube.com/watch?v=Q460cEwJgCI) avant de se concentrer sur les paroles.
- Réfléchir sur le sens du titre / refrain de la chanson *Boys Don't Cry*, proverbe qui permet de lancer la réflexion sur la rébellion d'un individu face aux contraintes sociales ou familiales.
- Prolonger cette réflexion à l'aide de la couverture du single, sur laquelle figurent des soldats, archétypes de la virilité s'il en est.

Le corrigé

1. Map out the lexical field of emotions used in the song.

Sadness: "unkind" (l. 5) - "tears in my eyes" (l. 9)

Embarrassment and guilt: "sorry" (l. 1) - "I have said too much / Been too unkind" (l. 4-5)

Regrets and shame: "break down at your feet / And beg forgiveness, plead with you" (l. 11-12) - "too late" (l. 13) - "it's no use / [...] you've already gone away" (l. 22-23) - "Misjudged your limits / Pushed you too far" (l. 24-25) - "I would do 'most anything / To get you back by my side" (l. 28-29)

2. Explain why the singer expresses emotion by laughing instead of crying.

• First reacts with disdain for his own sadness, still submitted to social constraints: "I tried to laugh about it / Hiding the tears in my eyes / 'Cause boys don't cry" (l. 8-10).

• Then realises what he has done and feels ashamed: "I try to laugh about it / Cover it all up with lies / I try to laugh about it / Hiding the tears in my eyes / 'Cause boys don't cry" (l. 15-19).

• Finally laughs because he realises how stupid he is for submitting to social constraint and stereotypes about boys: "But I just keep on laughing / Hiding the tears in my eyes / 'Cause boys don't cry" (l. 30-32)

3. List the verbs used in the conditional and deduce the singer's feelings for the person the song is written for.

"I would say I'm sorry / If I thought that it would change your mind" (l. 1-2) - "I would break down at your feet" (l. 11) - "I would tell you that I loved you / If I thought that you would stay" (l. 20-21) - "I would do 'most anything / To get you back by my side" (l. 28-29)

Use of would: speculate about what could happen and what we wish would happen.

The boy is trying to figure out possible positive outcomes to the stalemate he finds himself in. He tries to convince himself that it is not too late and tries to make amends for his bad behaviour.

■■■

4. Pick out expressions that show how the singer feels about his past behaviour. Imagine his past actions.

"I have said too much / Been too unkind" (l. 4-5) -
 "Misjudged your limits / Pushed you too far / I took you for granted / I thought that you needed me more" (l. 24-27)
 The boy may have behaved like a bully, he may have been rude, selfish, he may have offended his friend, knowing he was hurting him/her or cheating on him/her.

5. Write the reply of the person this song is written for. Use the same lexical field.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : Sigourney Weaver talks about what drew her to the character of Ellen Ripley in the Alien films →p. 93

Le document



Dans cet extrait d'une interview, Sigourney Weaver parle de son rôle d'Ellen Ripley dans les films *Alien*. Elle y explique en quoi ce personnage a marqué un changement pour elle et pour le cinéma. Sur ce thème, on peut également lire l'article du *Guardian* qui fournit des informations sur le choix de Sigourney Weaver pour incarner Ripley (www.theguardian.com/film/2009/oct/13/ridley-scott-alien-ripley) ou encore l'article de Nick Goundry sur l'influence d'Ellen Ripley sur la science-fiction (<https://gointothestory.blcklst.com/how-important-was-ripley-as-a-female-alien-to-sci-fi-genre-2c18e808d584>).
 N.B. : l'article précédent datant de 2010, il n'existait que quatre films de la saga *Alien* à l'époque. Deux autres ont vu le jour depuis.

TIPS

- Procéder à un *brainstorming* sur les films pour faire ressortir l'histoire et le rôle de Sigourney Weaver.
- Soit proposer un premier visionnage global de l'interview aux élèves, puis les laisser travailler en autonomie sur l'ensemble de l'extrait pour répondre aux questions, soit leur montrer la première phrase de Sigourney Weaver (jusqu'à *written as a man*) et leur faire reformuler la phrase pour qu'ils comprennent bien ce que représente pour l'actrice le fait de jouer un personnage initialement prévu pour un homme. Puis passer aux questions de repérage et de compréhension.

Le script

I think what attracted me to Ellen Ripley was that she first of all's a character that was written as a man. So it was written in a very straightforward way, this was a kind of direct person who didn't have these scenes where she was suddenly vulnerable. She didn't, you know, throw her hands up and... and wave for someone else to save her. She was a thinking, moving, deciding creature and, I think that's the other thing that interested me, was that she went from someone who sort of believed that the world was in a certain way to someone who couldn't believe in anything anymore. And went from someone who was a thinking person to someone who is kind of an instinctive animal. So there were lots of progressions in the character that I just was very interested to play. There is a certain amount of sexism in the film, the guys had pin-ups everywhere and being a woman officer I get a certain amount of guff from the guys. Err, and I think that, that is... it's a very important element to show: the workplace as a real place and I think all the *Alien* movies do that actually. They are not up in the clouds science fiction, they're not cerebral, they're very kind of down and dirty and about survival and really about who people are. You find out who people are very quickly when... you all have to face a common enemy and... And it's true that, that, you know, Ripley didn't react to a lot of these... this sexism or whatever. She kept her cool and I think that was something that was, that was good for women to see. You know, she didn't depend on anyone else, she didn't whine, she didn't complain. She just did her job and, and in doing so, also tried to save other people.

Le corrigé

1. Pick out elements that define Ellen Ripley's character.

Ellen Ripley is strong-headed and resilient: "a thinking, moving, deciding creature". - Both an officer on a spaceship and a warrior "instinctive animal", "down and dirty and about survival". - She contradicts / shatters all the usual gender stereotypes (women are weak and cry a lot, etc.).

2. Explain what Sigourney Weaver criticises about how female characters expressed their emotions in films at the time. Show how it was different for Ripley.

Ripley does not behave according to usual stereotypes about women, which is what made a change in cinema. At the time women were still considered weak and subservient characters. They were much less likely to be the heroines of a movie than their male counterparts. Cinema was quite a male preserve at the time. This heroine challenges gender roles and even supersedes the notion of gender.

"Ripley didn't react to a lot of these... this sexism or whatever. She kept her cool and I think that was something that was, that was good for women to see. You know, she didn't depend on anyone else, she didn't whine, she didn't complain. She just did her job and, and in doing so, also tried to save other people." "She didn't, you know, throw her hands up and and wave for someone else to save her."

3. You listened to Sigourney Weaver's interview. Write a message on your Instagram story to show how Sigourney Weaver was ahead of her time.

Toute production cohérente sera acceptée.

When you're almost destroyed

p. 94-95

Document A : *Grief is the Thing with Feathers*

→ p. 94

Le document

Grief is the Thing with Feathers est un texte hybride, à mi-chemin entre la prose, la poésie et le théâtre, dans lequel Max Porter (cf. biographie p. 99) utilise les voix, parfois parlées et parfois intérieures, d'un père et de ses deux fils, pour sonder et exprimer leur expérience du deuil. Deux autres personnages sont présents : la mère elle-même, et un corbeau, du nom de « Crow », qui accompagne le père et ses fils dans cette transition douloureuse. Il a été mis en scène au théâtre par Enda Walsh en 2018, avec Cillian Murphy dans le rôle du père.

L'extrait proposé ici rassemble deux moments du texte : le premier (jusqu'à *recharging their kindness without any input from me*, l. 37-38) est situé au milieu du livre et montre la souffrance au cœur de cette famille, le second est la dernière page du roman. Cet assemblage permet de montrer l'évolution des émotions vers une forme de libération.

TIPS

- Accorder aux élèves un temps d'observation avant d'entrer dans le contenu du texte pour leur permettre d'apprécier cet objet-texte d'un point de vue esthétique (la mise en page, la présence de vers plutôt que de paragraphes, la typographie, etc.).
- Ce texte se prête particulièrement bien à une analyse des procédés stylistiques : utilisation de comparaisons introduites par *like*, de métaphores (*their voice was the life and song*), d'allitérations, de personnification (*the ashes stirred and seemed eager*). Renvoyer donc à la → **Fiche méthode 3, Outils pour l'analyse littéraire et figures de style, p. 230.**
- Pour aller plus loin si on le souhaite, on peut aussi explorer l'intertextualité suggérée par l'auteur ici, en proposant des recherches en autonomie (ouverture sur l'histoire littéraire). Le titre est une référence directe à Emily Dickinson (*Hope is the Thing with Feathers*). Les élèves peuvent se rendre compte en lisant quelques-uns de ses poèmes que Dickinson est une pionnière en termes de liberté avec la forme, la ponctuation... et que ses poèmes traitent d'émotions intenses et du thème de la mort.
- L'auteur établit également un lien très fort avec l'œuvre poétique de Ted Hughes, et avec l'un de ses personnages principaux : « Crow ». Le recueil *Birthday Letters* de Ted Hughes est une forme de dialogue avec sa première femme, Sylvia Plath, après sa mort.

- Pour une entrée dans le texte par le biais du théâtre, proposer aux élèves de rechercher des images de la mise en scène d'Enda Walsh et d'en déduire quelles émotions sont véhiculées. Vous en trouverez notamment à ces adresses :
<https://www.theguardian.com/stage/2019/mar/29/grief-is-the-thing-with-feathers-review-cillian-murphy-is-a-wonder>
<https://www.barbican.org.uk/whats-on/2019/event/wayward-productions-grief-is-the-thing-with-feathers>
- Voici un exemple de BookTube channel pour la question 4 :
<https://www.youtube.com/watch?v=kGppPdGOJE>

Le corrigé

1. Sum up in your own words what takes place in each part.

- The father, who is a scholar, is writing a book, but he crosses out every chapter title he has planned. The typography here shows a discrepancy / gap: what he tries to focus on vs. what's on his mind (= his wife).
- The children confess they have lied about the cause of their mother's death, and their mother understands.
- The father explains he wants to make sure he never forgets his wife and describes how moved he is by the comforting attitude of his sons.
- Father and sons drive to a meaningful place to disperse the mother's ashes.

2. Describe how each character feels and reacts to the mother's death.

Father: near-destroyed but needs to care for his sons. Realises *they* are the ones caring for him ("like guards", l. 48). Unable to focus on work: his mind is entirely taken up by his feeling of loss.

Very sensitive: use of simile ("like appendicitis", l. 35) gives physical dimension to his suffering. Feels guilty about maybe forgetting things and for not feeling he supports his sons as he should ("without any input from me", l. 38).

Boys: they represent a life force, movement, positive energy and life going on (close reading: notice the flurry of -ING forms used to describe the boys and what they are doing, l. 65-68). They react by inventing a different death for their mother, to make it more epic, or striking, or to protect themselves and keep the truth of it to themselves only. They are protective of their father (= reversed roles).

3. Explain how the specific structure of the text matches the swirl of emotions of the characters.

Hybrid form (poetry, prose, drama) + free use of typography (crossing out, capital letters), use of speech marks or not, to show that dialogue can be voiced or not = inventive form to show there is no preconceived way of responding to intense emotions that can break you.

Close reading: the use of capital letters represents yelling but also a form of emotional release.

4. Say why you were moved and whether you liked this passage. Analyse the emotions on your BookTube channel.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *The Young Widow*

→p. 95

Le document



Cette gouache et aquarelle sur papier (56 x 35 cm), exposée au Victoria and Albert Museum à Londres, est typique de l'art pictural victorien parce qu'elle raconte une histoire et s'intéresse au thème du deuil. Le peintre, Edward Killingworth Johnson, né près de Londres en 1825, a produit beaucoup d'aquarelles centrées sur l'expérience des femmes à l'ère victorienne (*The Anxious Mother, The Reader, The Love Letter*).

TIPS

- Renvoyer à la → **Fiche méthode 6**, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.
- Anticiper avec le titre, émettre des hypothèses à l'oral.
- Travail en deux groupes distincts pour analyser l'arrière-plan et le premier plan.
- La question 3 permet d'aborder l'ère victorienne à travers le prisme d'une émotion touchant à la fois à l'intime et au public. La reine Victoria a passé 40 ans à porter le deuil de son mari le Prince Albert, vêtue de noir de 1862 à la fin de sa vie en 1901, et s'est consacrée à ériger des monuments en hommage à feu son mari (le Royal Albert Hall à Londres par exemple). Le deuil est devenu, à ce moment-là, une affaire très publique, très codifiée, avec la publication de *mourning guides* par exemple. Voir : <https://www.springhillhistorichome.org/2016/09/queen-victoria-mourning/>

Le corrigé

1. List all the contrasts you can observe in the painting (colours, layout, shapes...).

Vertical / horizontal lines.

Rectangular shapes / hard lines vs. flowing wedding dress / softness of the woman's features.

Black and white.

Colourful flowers / dull background colours (wall and floor, furniture).

Lush quality of flowers and wedding dress / sober, strict, unadorned quality of mourning dress and wooden box.

Indoors, domestic space / outdoors, nature (painting in the background).

2. Explain how the painter conveys emotions.

Colours → stark black and white contrast → her two dresses represent two identities: bride and widow → she is in mourning.

The young woman is folding away her wedding dress and looking down. The flowers in bloom, next to the wooden box, suggest that youth, pleasure and love may have been cut short by death (confirmed by title). The painting on the wall behind her shows romantic scenery that the young widow has to renounce + painting in the background is a "still" life. The expression on the young widow's face shows submission / renouncement / nostalgia.

This painting tells a sentimental story.

3. Make an online research on attitudes to mourning and social constraints in the Victorian era (www.victorianweb.org). Explain to the class why this painting is a typical example of Victorian art.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *The Descendants*

→p. 95

Le document



The Descendants (Alexander Payne, 2011)

hatier-clic.fr/2011cet034

Ce document est extrait d'un film réalisé en 2011 par Alexander Payne, dans lequel la vie d'une famille change brutalement de cours suite à l'accident de bateau de la mère qui se retrouve plongée dans le coma. Ici, le père de famille vient d'apprendre que sa femme aimait un autre homme et prévoyait de le quitter. Comment dire adieu à une femme qu'on a aimée mais qui vous a trompé ?

Le script

"Girls, let me go in for just a quick moment alone first. I'll be right out."

"You were going to ask me for a divorce so you could be with some fucking fuckhead Brian Speer? Are you kidding me? Who are you? The only thing I know for sure is you're a goddamned liar. So what do you have to say for yourself? Go ahead, make a little joke and tell me I've got it all wrong. Tell me again that I'm too out of touch with my feelings and I need to go to therapy. Isn't the idea of marriage to make your partner's way in life a little easier? For me it was always harder with you. And you're still making it harder. Lying there on a ventilator and fucking up my life. You are relentless. You know what I was going to ask you for a divorce some day. Daddy's little girl. I'm bringing in your daughters now. Alex is home from school. Try to be nice, okay?"

TIPS

- Renvoyer à la → **Fiche méthode 1, Analyser un film**, p. 227.
- Anticiper à partir du titre et faire émettre des hypothèses.
- Utiliser l'image pour organiser un *brainstorming* et émettre des hypothèses d'anticipation.
- Renvoyer à la → **Fiche méthode 7, Écrire à la manière de...**, p. 237, pour la question 4.

Le corrigé

1. Watch the video without the sound and describe what happens in the scene.

Setting: a hospital ward.

A man walks in with two children, probably his daughters. Seems to be familiar with the place. He enters a room alone and pulls the curtains behind him. He moves close to the bed and addresses the woman lying there, who seems to be in a coma. The expression on his face is intense: he seems in pain, or angry.

2. Now watch the video with the sound and check if you were right.

Notice how the light, gentle music ends the moment the man enters the room = mood switches to more intense and grave.

Notice tone of voice: controlled, icily angry + language used: swearing.

Content: talk of divorce is not what was expected.

We understand they are husband and wife, and the girls are their daughters.

3. Explain the effect produced by the monologue in this particular situation.

The monologue is rather shocking (swearing, accusatory tone) and seems out of place. The male character mentions divorce.

Interestingly, this monologue is in fact a dialogue ("try to be nice", etc.) with only one person who is in a capacity to speak.

Dramatic quality of the scene: notice the movement and gestures of the husband, circling the bed, moving closer.

4. Imagine what the children might have thought their dad said. Write the inner monologue.

Toute production cohérente sera acceptée.

When your heart takes over

p. 96-97

Document A : *Wuthering Heights*

→ p. 96

Le document

Wuthering Heights, écrit par Emily Brontë (voir biographie p. 99) est un classique de la littérature gothique et romantique, notamment car l'auteure y dépeint des émotions poussées à l'extrême. Cet extrait correspond à un moment crucial : Heathcliff, caché, écoute Catherine parler à Nelly jusqu'au moment où elle dit "*it would degrade me to marry Heathcliff*". Il s'enfuit, et n'entend donc pas les sentiments qu'elle exprime immédiatement après, qui constituent l'un des monologues les plus iconiques de la littérature romantique.

TIPS

- Si le doc B p. 91 n'a pas encore été exploité, il sera intéressant de faire lire aux élèves en amont le *Let's focus on... Stiff upper lip*, p. 99, et de leur proposer une recherche sur *gender roles in the Victorian era (How was a gentleman supposed to behave? How was a lady supposed to behave?)* afin de confronter ces idées au texte.
- La photo p. 89 peut servir d'appui ici pour évoquer les notions de fond de l'unité : romantisme, émotions, passion...
- Le monologue de Catherine, surtout de "*What were the use of my creation*" (l. 42) jusqu'à "*I am Heathcliff*" (l. 53-54) est beau à lire et à entendre. On peut donc en travailler la lecture, voire la récitation.
- De nombreuses adaptations cinématographiques sont disponibles. On peut comparer la mise en scène de ce tournant narratif, en se focalisant sur le traitement de l'émotion (théâtral, intériorisé, etc.). Parmi les plus connues :
 - le film en noir et blanc de William Wyler (1939) avec Laurence Olivier. L'extrait correspondant au texte étudié est visible à : <https://www.youtube.com/watch?v=jggKtnREk4>
 - le film de Peter Kosminsky (1992) avec Ralph Fiennes et Juliette Binoche où l'aspect de folie passionnelle est plus évident. L'extrait correspondant au texte étudié est visible à : <https://www.youtube.com/watch?v=VNmWxt-8J1U>
 - le film de Peter Bowker et Coky Giedroyc (2009) avec Tom Hardy et Charlotte Riley est plus grand public (disponible sur YouTube)
 - la version de 2011 d'Andrea Arnold, plus expérimentale, rend bien compte de l'atmosphère du roman : <https://www.youtube.com/watch?v=3-b0DBepmgo>
- Il existe aussi des romans graphiques, dont celui de Sean Michael Wilson (2011).
- Enfin, on peut aussi exploiter la chanson de Kate Bush (1978). <https://www.youtube.com/watch?v=Fk-4IXLM34g>

Le corrigé

1. Map out the characters in the text (names and relationships).

Nelly is the narrator. She is a servant (calls Catherine "Miss Catherine").

Catherine is considering marriage with two possible husbands: Edgar Linton and Heathcliff.

Catherine and Heathcliff have grown up together at Wuthering Heights ("place him out of my brother's power", l. 29-30, "my great miseries in this world have been Heathcliff's miseries", l. 43-44).

2. Find elements which suggest extreme emotion, and use them to explain the scene

The scene begins with Catherine laughing and crying (l. 8 and 10) and ends with Nelly saying, "I was out of patience with her folly!" (l. 59-60) → intensity of Catherine's emotions.

Analysis of syntax: very long sentences with repetition of "and" (polysyndeton), abundant punctuation (commas, dashes) → an emotional outpour.

Key term: "explain my secret", l. 15-16. Catherine loves Heathcliff but will marry Edgar Linton → emotional turmoil.

3. Link the following terms to the male character they describe. Deduce what emotions are suggested through the use of natural imagery.

- moonbeam: Edgar Linton
- lightning: Heathcliff
- frost: Edgar Linton
- fire: Heathcliff
- foliage in the woods: Edgar Linton
- eternal rocks: Heathcliff

Edgar Linton and Heathcliff are polar opposites. Edgar: linked to cold + impermanence (leaves), whereas Heathcliff linked to fire and electricity (passion, life, but also danger and destruction → thrill).

4. Explain in your own words the definition of love Catherine gives (l. 53-57)

For Catherine, love is fusional. Being in love means being one (myth of the androgyn), separation is impossible. She and Heathcliff have the same identity.

5. PAIR WORK. Read *Let's Focus on... Romanticism* (p. 98) and discuss what makes *Wuthering Heights* a core example of Romanticism. Present your ideas to the class. Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *The Meeting Place*

→p. 97

Le document



Cette statue en bronze de 9 mètres de haut se trouve dans la gare de Saint Pancras de Londres, dans le terminal de l'Eurostar. Le sculpteur, Paul Day, a utilisé comme modèles lui-même et sa femme.

TIPS

- Projeter la photo de cette statue (il est possible d'en trouver d'autres pour varier les angles de vue) afin que les élèves puissent apprécier la taille exceptionnelle de cette œuvre et bien la situer dans son contexte.
- Ceci permettra aussi de commenter la dimension esthétique de la statue.
- Proposer une courte séance de *brainstorming* sur ce que symbolise ce lieu particulier qu'est la gare : lieu de passage, de retrouvailles, de séparation, etc. Peut-on y exprimer ses émotions ?

Le corrigé

1. Describe the characters in detail: clothing, posture, gestures, facial expressions.

Formal clothing suggesting people on their way to, or back from, work (jackets, high heels, etc.).

Sense of movement in the statue: creases in clothes, hair. Upward, uplifting, vertical movement (woman's heels don't touch the ground).

Man and woman might have arrived from opposite directions and are locked in an embrace (arms and hands suggest intertwining and tenderness).

Expression of strong emotion in the closeness of the faces, and the locked looks.

2. Explain the link between the statue and its location.

A train station is a place suggesting meetings, separations, partings, transitions, etc. It is a place of movement and journeys. This statue shows, through the angle of romance, the human dimension of travelling.

It is also a more modern outlook on showing and displaying emotions.

3. Imagine the conversation between these two characters.

Toute réponse cohérente sera acceptée.

Document C : *Fleabag, the wedding speech* → p. 97

Le document



Fleabag, the wedding speech

hatier-clic.fr/2011cet035

Il s'agit d'un extrait de la deuxième saison de *Fleabag*, série créée et jouée par Phoebe Waller-Bridge. Elle est narrée à la première personne par Fleabag, qui s'adresse souvent à la caméra et par-delà, au spectateur (*breaking the fourth wall*). Le ton est particulièrement libre, drôle, parfois choquant. Dans cette deuxième saison, Fleabag, célibataire généralement malheureuse dans sa vie sentimentale, tombe amoureuse d'un prêtre catholique.

Script

The priest: Sorry. Didn't get much sleep last night. So it turns out it's quite hard to come up with something original to say about love, but I've had a go... Love is awful. It's awful. It's painful. It's frightening. It makes you doubt yourself, judge yourself, distance yourself from the other people in your life. It makes you selfish. It makes you creepy, makes you obsessed with your hair, makes you cruel, makes you say and do things you never thought you would do.

Woman in white: There's something wrong with your priest.

The priest: It's all any of us want, and it's hell when we get there. So no wonder it's something we don't want to do on our own. I was taught if we're born with love then life is about choosing the right place to put it. People talk about that a lot, feeling right, when it feels right it's easy. But I'm not sure that's true. It takes strength to know what's right. And love isn't something that weak people do. Being a romantic takes a hell of a lot of hope. I think what they mean is, when you find somebody that you love, it feels like hope.

Woman in red: Go out the side way, now.

The priest: So thank you for bringing us all together here today. To take words from this book of love, be strong and take heart, all you who hope in the Lord.

TIP

Nous proposons une approche en deux temps :

- premier temps : les vingt premières secondes, juste avant *Love is awful*. Mettre en pause la vidéo afin de répondre à la question 1 qui permet de formuler des observations et des hypothèses.
- dans un deuxième temps, passer la vidéo en entier.

Le corrigé

1. Describe the setting and imagine the event. List what you expect the priest to mention.

An outdoor religious ceremony. Probably a wedding. Many flowers. From the way he is dressed, this is a Catholic priest. The priest will probably mention love as a beautiful gift, as an everlasting bond, bliss, happiness...

2. Watch the video, pick out the words used to talk about love and use them to give a definition.

"Awful, painful, frightening, you doubt / judge yourself, it makes you creepy and cruel, it's hell... but it's also hope." The priest defines love as an intense, rollercoaster feeling that can challenge the way you see yourself. It can hurt and upset, but it is ultimately powerfully positive.

3. Analyse the attitudes and body language of the various characters. Deduce their feelings.

Some characters consider that the priest's speech is comical, some seem ill at ease.

The woman in the red dress seems to have a special connection with the priest (the woman sitting next to her calls him "your priest"). From her facial expression, she seems to be on the verge of tears, both happy and sad, very emotional.

The priest's voice and gestures show how emotionally engaged he is.

4. The woman in red walks up to the priest at the end of the ceremony. Imagine their conversation.

Toute production cohérente sera acceptée.

Let's focus on...

p. 98-99

Vous trouverez sur cette double page de plus amples informations sur les deux paradigmes de l'expression des émotions dans la société britannique : le romantisme et l'exaltation, la sublimation des sensations et des sentiments, qui vient bouleverser la traditionnelle vision du flegme britannique et du *stiff upper lip*, également symbolisé par l'adage bien connu *keep calm and carry on*.

Projects

p. 100

1 You are an American journalist.

You carry out an in-depth report on emotional restraint as a typical feature of Britishness and you want to debunk clichés about the British. Write an article and add photos and videos that will be published on your newspaper website.



TIPS

- Renvoyer à *Create your portfolio* p. 101 pour trouver de nouveaux docs.
- Proposer aux élèves qui le souhaitent de travailler dans un premier temps en groupe pour collecter des informations, puis procéder à une mise en commun et une discussion sur la pertinence des documents trouvés. Chacun travaillera pour soi dans un deuxième temps.
- Les élèves doivent garder en tête la multiplicité des ressources : la presse, les arts visuels et les romans (contemporains et plus anciens) vont venir soutenir des extraits de films par exemple.
- Ce reportage de fond peut être multimédia, et comporter par exemple une petite vidéo avec une interview d'autres élèves ou bien un montage avec des personnalités britanniques représentatives.
- La vidéo B p. 91 peut servir de document modélisant.

2 You are a scriptwriter.

You are part of a team of scriptwriters who want to revamp the romantic film genre. You decide to adapt a scene into something new and challenging yet focusing on the power of emotions.



TIPS

- Dans la phase de *brainstorming* qui peut commencer avec la page *Create your portfolio* sous les yeux (p. 101), on peut encourager les élèves à se raconter leurs scènes préférées de films / séries / romans contenant la composante romantisme ou comédie romantique, plutôt que de simplement donner des titres. Types possibles : déclaration d'amour, demande en mariage, rupture, etc.
- Les deuxième et troisième pistes de déroulé du projet peuvent être faites sous forme de tableau. Il est important que les élèves puissent dire pourquoi ils pensent qu'on peut changer un élément, comment le faire, et dans quel but. Il ne s'agit pas de tourner en dérision mais de montrer comment une scène dans laquelle par exemple des personnages pleurent n'est pas nécessairement un moment de tristesse.
- Il est tout à fait possible de soigner la mise en scène de la conférence de presse (les élèves sont familiers du format *convention*), voire de jouer la scène.
- Renvoyer à la → **Fiche méthode 9**, Points de vue, p. 240 et à la → **Fiche méthode 15**, Réaliser une vidéo, p. 252.

Create your portfolio

p. 101

La page *Create your portfolio* permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Les élèves trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées dans cette page pourront les aider dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 102

La phrase exclamative

1. a. William is so sensitive! → How sensitive William is!
- b. Heathcliff is such an arrogant man! → What an arrogant man Heathcliff is!
- c. His wife is so shy and introvert! → You can't imagine how shy and introvert his wife is.
- d. The Smiths are such boring people. → What boring people the Smiths are!
- e. Oh my God! This is such sad news! → What sad news!
- f. Emily Brontë's *Wuthering Heights* is such a poignant novel! → How poignant Emily Brontë's *Wuthering Heights* is!
- g. They behaved so recklessly! → How recklessly they behaved!
- h. What a hard time we've been having! → We've been having such a hard time!

2. What a heartwarming / moving / touching / emotional / romantic scene!
How schmaltzy / corny / soppy / kitsch!
The Meeting Place is such a fabulous / awesome / beautiful work of art!
This sculpture is so ugly / hideous / tacky / trashy!

TIP

- La sculpture a été beaucoup critiquée par la presse mais est très appréciée du public. Il est intéressant de confronter des sentiments différents, y compris négatifs, et d'explorer le vocabulaire qui traduit ces émotions.

While, during et for

3. a. **During** the Victorian Era, women were required to restrain their feelings.
- b. Marianne was so shocked that she fainted and remained unconscious **for** five minutes.
- c. **While** her husband was in hospital, she was overwhelmed with grief.
- d. Pets can bring comfort **during** times of stress.
- e. Your friendship and your ability to listen have been a great help to me **over** / **during** the past year.
- f. **During** the meeting, Ron's boss kept criticising him. He held back his anger **for** a while, then he freaked out and gave him a piece of his mind.
- g. Queen Victoria wore mourning **for** forty years following the death of her beloved husband, Prince Albert.
- h. He met his soulmate **while** he was in college.

Improve your pronunciation

p. 103

Les voyelles /ɪ/ et /i:/

1.

/ɪ/	/i:/
fill • kin • sit • rich • sin • live	feel • keen • seat • reach • seen • leave

2.

/e/	/i:/	/eɪ/
heaven • breakfast • dreadful • pleasure • dead • feather • I dreamt	leap • Sigourney Weaver • eager • a dream	break • great

TIP

- Vous pouvez attirer l'attention de vos élèves sur les différences de prononciation entre *a dream* / *I dreamt* et *break* / *breakfast*.

3.

/ɪ/	/i:/
women • in • sensitive • think • it • Heathcliff • this	believed* • cliché • Heathcliff • deep • heaved • relief* • feel • spleen

*Les préfixes *re-* (*relief*) et *be-* (*believe*) se prononcent avec la voyelle /i/, une voyelle qui ressemble à /i:/, mais est plus brève et n'apparaît qu'en contexte inaccentué.

Prononciation et accentuation des mots en -ate

4.

/eɪt/	/ət/
<i>manipulate</i> (verbe) • <i>illustrate</i> (verbe) • <i>educate</i> (verbe) • <i>narrator</i> (verbe auquel on a ajouté le suffixe -or) • <i>annihilated</i> (verbe) • <i>decorator</i> (verbe auquel on a ajouté le suffixe -or) • <i>date</i> (mot d'une syllabe)	<i>desperate</i> (adjectif) • <i>accurate</i> (adjectif) • <i>private</i> (adjectif) • <i>delicately</i> (adjectif auquel on a ajouté le suffixe -ly)

5. Les syllabes en gras portent l'accent primaire, celles qui sont soulignées portent l'accent secondaire.
passionate • *inappropriate* • *permeate* • *inconsiderate* •
devastated

Let's translate

p. 104

1.

	Traduction littérale	Traduction avec transposition
<i>what is the meaning of this?</i>	quelle est la signification de ceci ?	qu'est-ce que (tout) cela signifie ?
<i>he was evidently struggling</i>	évidemment, il luttait...	il était évident qu'il luttait...
<i>with calmness</i>	avec calme	calmement
<i>I was not fortunate enough</i>	je n'ai pas été assez chanceux	je n'ai pas eu la chance
<i>he made no reply</i>	il ne fit pas de réponse	il ne répondit pas

C'est bien sûr la traduction comportant une transposition qui est, à chaque fois, la plus recevable.

2. Ce *will* traduit la volonté : « Ne voulez-vous pas me serrer la main ? »

TIP

Vous pouvez vous reporter au tableau p. 272 qui donne toutes les valeurs des modaux *will* et *would*.

3. Il faudra ici avoir recours à une proposition infinitive de but introduite par « pour » : « il était évident qu'il luttait **pour garder son sang-froid** ».

4. - **Watch** se traduit rarement par « regarder » (essentiellement dans *watch the TV / a film*). Ce verbe se traduit en général par « surveiller ». Ici, la traduction la plus adéquate est « observer ».

- **Cry** n'a pas son sens courant de « pleurer » mais de « crier » ou « s'écrier », sens plus courant dans les textes littéraires, surtout de cette époque.

- **Notes** ne se traduira pas par « notes » mais par « billets » ou « (petits) mots ».

Proposition de traduction du texte

"Good God! Willoughby, what is the meaning of this? Have you not received my letters? Will you not shake hands with me?" He could not then avoid it, but her touch seemed painful to him, and he held her hand only for a moment. During all this time he was evidently struggling for composure. Elinor watched his countenance and saw its expression becoming more tranquil. After a moment's pause, he spoke with calmness.

"I did myself the honour of calling in Berkeley Street last Tuesday, and very much regretted that I was not fortunate enough to find yourselves and Mrs. Jennings at home. My card was not lost, I hope."

"But have you not received my notes?" cried Marianne in the wildest anxiety. "Here is some mistake I am sure — some dreadful mistake. What can be the meaning of it? Tell me, Willoughby; for heaven's sake tell me, what is the matter?"

He made no reply; his complexion changed and all his embarrassment returned [...].

– Pour l'amour du ciel¹, Willoughby, qu'est-ce que tout cela signifie ? N'avez-vous pas reçu mes lettres ? Ne voulez-vous pas me serrer la main ?

Il ne put alors l'éviter mais son contact lui parut² douloureux et il ne lui tint la main que durant un instant³. Pendant tout ce temps, il était évident qu'il luttait pour garder son sang-froid⁴. Elinor observa son visage⁵ et vit son expression s'apaiser. Après une courte pause, il parla calmement.

– Je me suis permis de me présenter à Berkeley Street mardi dernier et j'ai eu le regret de ne pas avoir la chance de vous trouver chez vous, vous et Mrs.⁶ Jennings. Ma carte ne s'est pas égarée⁷, j'espère.

– Mais n'avez-vous pas reçu mes billets ? s'écria Marianne, en proie à l'anxiété la plus folle. Ceci est une⁸ erreur⁹, j'en suis sûre... une regrettable¹⁰ erreur. Qu'est-ce que cela peut vouloir dire ? Pour l'amour du ciel, dites-moi, Willoughby, dites-moi ce qui se passe.

Il ne répondit pas, son expression changea et il eut à nouveau l'air embarrassé.

(1) Juste ciel !

(2) paraissait

(3) très brièvement

(4) pour retrouver son sang-froid / son calme

(5) *Expression* et *countenance* ont des sens assez voisins et se traduisent tous les deux par « expression » : il faut éviter la répétition.

(6) Mme

(7) perdue

(8) Ici, *some* exprime une indétermination. On le traduit en général par un article indéfini ou par « quelque ».

(9) un malentendu

(10) une terrible

Les documents

1 Moins connu que *Jane Eyre*, *Villette* est le dernier roman écrit par Charlotte Brontë. Le parcours de l'héroïne du roman, Lucy Snowe, rappelle celui de son auteure qui a quitté le Yorkshire pour enseigner à Bruxelles, en compagnie de sa sœur Emily. Emily ne supportait pas d'être loin de chez elle et est vite repartie, mais Charlotte – comme Lucy Snowe – est tombée amoureuse d'un professeur. Dans *Villette*, il est français et s'appelle Paul Emanuel. Lucy, froide comme la neige, protestante et moralement irréprochable, met longtemps à s'adapter au tempérament colérique et vif de Paul Emanuel, et à admettre qu'elle l'aime. C'est l'objet de ce passage, situé à la fin du roman, où enfin la glace se brise.

N. B. : Mme Beck est la cousine de Paul Emmanuel, et ne tient pas à ce qu'il se rapproche de Lucy.

2 L'article de presse, *Has Britain lost its stiff upper lip?*, est tiré de *Telegraph* du 26 février 2010. Il s'agit d'un article d'opinion qui permet d'ajouter une dimension historique à la problématique de l'expression des émotions.

3 Le document iconographique pointe un des stéréotypes les plus fréquents sur les Britanniques, à savoir leur manière de gérer les émotions.

TIPS

- Renvoyer les élèves aux → **Fiches méthode**
 - 16, Faire une synthèse de documents, p. 254 ;
 - 13, Relire un devoir écrit, p. 247 ;
 - 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235 ;
 - 3, Outils pour l'analyse littéraire et figures de style, p. 230.
- Vous trouverez les grilles d'évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 1 from "Madame Beck, brought to the spot" to "opened an outlet" (l. 5-12).

Madame Beck, brought to the spot by vigilance or an inscrutable instinct, pressed so near, she almost thrust herself between me and M. Emanuel. "Come, Paul!" she reiterated, her eye grazing me with its hard ray like a steel stilet. She pushed against her kinsman. I thought he receded; I thought he would go. Pierced deeper than I could endure, made now to feel what defied suppression, I cried — "My heart will break!"

What I felt seemed literal heart-break; but the seal of another fountain yielded under the strain: one breath from M. Paul, the whisper, "Trust me!" lifted a load, opened an outlet.

Madame Beck, que¹ la vigilance ou un instinct impénétrable avait amenée sur les lieux, s'approcha² si près qu'elle se jeta presque entre moi et M. Emanuel. « Venez³, Paul ! » répéta-t-elle⁴, et je sentis son regard acéré me frôler comme un stilet d'acier⁵. Elle se poussa contre celui qui était son parent⁶. Je pensais qu'il reculait ; je pensais qu'il allait partir. On m'avait blessée⁷ plus profondément que je ne pouvais le supporter, on me faisait maintenant éprouver un sentiment impossible à contenir⁸ je m'écriai : « Mon cœur va se briser ! »

Ce que je ressentis littéralement, ce fut que mon cœur se brisait ; mais, comme sous la pression d'un courant d'eau⁹, un autre joint céda : dans un souffle, Mr Paul me murmura « Faites-moi confiance », et un poids se souleva, une issue apparut.

(1) Réorganiser la syntaxe en proposition relative pour éviter le calque.

(2) S'éloigner de la traduction littérale pour aller au sens.

(3) Le vouvoiement s'impose dans cette situation.

(4) Inversion sujet-verbe en français dans un récit.

(5) Le regard est comparé à un instrument coupant : *graze / hard / steel stilet*. Il est écessaire d'étoffer (« je sentis »), de réorganiser la syntaxe et de transposer les catégories grammaticales (gérondif *grazing* → infinitif : « me frôler »).

(6) La dilution par une périphrase permet d'éviter la maladresse de « se poussa contre son proche ».

(7) *Pierced* : la traduction littérale n'a pas de sens, il faut avoir recours à une équivalence.

(8) *Defied suppression* : c'est le sens plus psychologique du verbe *suppress = bottle up / restrain / curb = suppress a feeling / anger / resentment*, donc mot à mot « qui défie le refoulement ». La traduction va devoir s'éloigner du texte pour aller au sens (dissimuler, maîtriser, taire, brider).

(9) Là encore, aller au sens plutôt que de vouloir à tout prix garder la métaphore



2. Write a commentary on the three documents. Use the following guidelines and take into account the specificities of the documents and the different points of view (500 words).

a. Compare the way the expression of emotions is tackled in each document, using their specificities (publication date and dates mentioned, voice, tone, cultural context...).

Doc 1	Doc 2	Doc 3
<ul style="list-style-type: none"> - a novel - 1853 - Victorian era (= rigid codes of moral propriety and emotional restraint, gentlemanly behaviour...) - first-person narrative, the expression of emotion is tackled from an internal point of view + form of the novel: detailed description, precise and sometimes difficult language + vivid, imaginative imagery (use of metaphors) - two characters who suddenly let go of their emotions and challenge social conventions 	<ul style="list-style-type: none"> - a newspaper "opinion" article - published in 2010, mentions the British Empire 19th century, the Blitz early 20th, the death of Princess Diana late 20th - use of the first person, informal + humorous tone - theme of expression of emotion from a more external, historical and cultural angle - sheds light on the evolution of the famous "stiff upper lip" in Great-Britain and explains why British people are more comfortable with their emotions today than in the past 	<ul style="list-style-type: none"> - a cartoon - clothes, haircuts and situation = modern context - humorous, gently sarcastic tone - theme of expression of emotions is given a comical dimension - cultural stereotype "he's English"

b. Analyse the ways the tension between expression and repression of emotions is shown or commented on.

Doc 1:

- The lexical field of emotion is pervasive + omnipresent ("his lips expressed something almost like the wordless language", l. 2-3 + "made now to feel [...] I cried [...] my heart [...] what I felt", l. 8-11 + "sob [...] thrilling [...] shiver [...] wept" l. 13).
- This lexical field is opposed to the lexical field of restraint: "suppression", l. 9 + "calm", l. 14 + "persons of steadier and more resolute character", l. 28 and to the condemnation of emotion: "her eye grazing me with its hard ray like a stylet", l. 6-7 + "What you do is wrong [...] it is an act characteristic of men of your unreliable, imaginative temperament", l. 26-27.



- The tension between expression and repression of emotion is seen through the three characters: Mme Beck is defined by repression, M. Emanuel by expression, and Lucy Snowe is in the process of discovering expression.

- Idea that she can repress no more is stated explicitly ("feel what defied suppression", l. 8-9) + through metaphor of fountain breaking a seal l. 11.

Doc 2:

- Like in doc 1, the lexical field of water is used to represent emotion that cannot be contained ("spilling out", l.2 + "slow slide towards puddles", l. 8-9 + "outpouring", l. 14).

- The tension between repression and expression is explored chronologically. Restraint is seen as a feature of 19th century Britain (link with doc 1): "the heyday of the British Empire" (l. 38-39), relying on control and composure. This idea of Victorians being "immune" to emotion is precisely what doc 1 challenges.

- The "stiff upper lip attitude" continued in British people's collective response to Blitz.

- Modern times seen as the end of stiff upper lip ("share emotion rather than repress it", l. 76) even if twist at the end suggests there is still some discomfort in talking about emotions!

Doc 3:

- Repression of emotion is clearly and explicitly addressed here "he can't relate to his feelings, he's afraid of intimacy". Context: a "girl talk", putting a comical spin on national and gender stereotypes.

- The caption "white wine wisdom" also suggests that perhaps the women are expressing their own emotions more freely than usual.

c. Explain what vision of emotions in relation to identity these documents convey.

Doc 1:

Lucy Snowe is battling her entire upbringing as a Victorian young lady (cannot hold in her emotion, cannot repress the love she feels for M. Emanuel).

What is seen by Mme Beck as a "crisis" is also an identity crisis. The extract also shows the confrontation (which turns to love) between French M. Emanuel and English Lucy. It is interesting to establish parallels with doc 3 in terms of stereotypical (or not) links between gender identity / cultural or national identity and expression / repression of emotions.

Doc 2:

repression of emotion is explored through the prism of history and national identity. The causes for a restrained attitude are found in the 19th century, but are also seen in popular culture (James Bond and Hugh Grant).

Doc 3:

here again, the link between cultural identity and the repression of emotions is made explicit.

6

Portraits of fiction

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Expression et construction de soi »

Construction et expression de soi ont partie liée : l'expression révèle autant qu'elle engendre une identité. Le récit d'une vie, d'aventures, ou plus simplement d'une expérience, peut prendre une dimension universelle ou collective dans le cas de héros imaginaires devenus des mythes ou incarnant des valeurs nationales comme Robinson Crusoé ou Huckleberry Finn ou de personnes réelles engagées dans la vie de la cité comme Winston Churchill ou Barack Obama. La culture anglophone est riche de figures mythologiques (civilisations premières), fictionnelles (personnages de théâtre, de romans ou de nouvelles) ou réelles (femmes ou hommes politiques, artistes) se construisant selon des processus initiatiques ou à travers l'expression individuelle. Construction et expression de soi ont favorisé l'émergence de nouveaux mouvements ou genres artistiques. Le romantisme britannique ou le transcendantalisme américain placent ainsi l'individu et l'expression individuelle au cœur de leur projet esthétique, philosophique voire politique, alors que l'art expressionniste se fonde sur l'expression d'une subjectivité et vise une réaction émotionnelle forte. Mémoires ou autobiographies de femmes ou d'hommes publics, autobiographies et journaux intimes fictionnels, romans épistolaires, autoportraits en peinture donnent à entendre ou voir des personnalités affirmées. Romans picaresques, romans d'éducation et *road novels* ou *road movies* proposent, quant à eux, des récits d'initiation à valeur plus ou moins didactique.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : l'expression des émotions ; la mise en scène de soi ; l'initiation, l'apprentissage.

Axe d'étude 2 : Mise en scène de soi

De nombreux artistes ont choisi de se mettre en scène dans leurs œuvres, dans une démarche artistique qui dépasse la simple mise en valeur narcissique.

Certains se demandent qui ils sont, cherchent un sens à leur existence, dans une démarche parfois cathartique. Les autoportraits, littéraires ou picturaux, jalonnent la production artistique et interrogent la notion même du sujet et de son identité (*Biographia Literaria* de Samuel Taylor Coleridge, autoportraits de David Hockney). D'Oscar Wilde s'affichant en dandy dans une mise en scène vestimentaire savamment orchestrée aux artistes qui se sont construit des alter-ego, des avatars (David Bowie), la mode voire le travestissement participent de cette construction de soi.

Dans certains récits, la mise en scène de soi n'est pas seulement une expression de soi, c'est aussi le contrôle de la postérité de son propre nom à travers la mise en scène d'une figure. C'est notamment le cas des nombreuses autobiographies de dirigeants politiques (*Autobiography* de Benjamin Franklin, *My Early Life* de Winston Churchill) mais aussi d'artistes qui témoignent de leur rôle dans une époque (autoportraits de Vivian Maier).

Il s'agit également pour d'autres de réfléchir, ou de commenter leur propre personne, ou leur rapport à leur art (*Why I Write* de George Orwell, *One Writer's Beginnings* de Eudora Welty), parfois en choisissant la fiction comme une forme plus sûre ou plus pudique de la mise en scène de soi ou de l'autorévélation (*Confessions of a Young Man* de George Moore, ou l'œuvre cinématographique de Woody Allen).

Concevoir une œuvre autour de sa propre existence peut être un moyen de se faire porteur d'une identité collective. Les récits d'anciens esclaves, d'Indiens d'Amérique ou de *hyphenated Americans*, par exemple, sont autant de voix faisant entendre la pluralité des identités américaines (*A Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave* de Frederick Douglass, *The Absolutely True Diary of a Part Time Indian* de Sherman Alexie).

L'autobiographie, le journal, mais aussi l'architecture, la sculpture, la peinture, la photographie ou la musique peuvent servir la mise en scène d'un soi collectif, que cela soit intentionnel (hymnes nationaux commissionnés, mémoriaux du National Mall à Washington) ou non (chants traditionnels devenus chants patriotiques tels que *Rule Britannia*, *Auld Land Syne* ou encore *Land of My Fathers*). À l'inverse, certains artistes se mettent en scène pour remettre en cause les représentations communément acceptées (interprétation subversive de l'hymne national américain par Jimi Hendrix ou de l'hymne national britannique par les Sex Pistols ; *Bloody Sunday* de Paul Greengrass).

Aperçu général de la séquence

Cette séquence se concentre sur la figure de l'artiste (écrivain, cinéaste, peintre, photographe) et sa relation à son personnage, son œuvre et son public. Nombreux sont ces artistes qui aiment se mettre en scène dans leur œuvre, ou y convoquer des éléments de leur propre vie. La littérature va permettre au créateur d'intégrer à son œuvre soit le personnage de l'écrivain, soit celui du lecteur, voire du fan. L'imaginaire nous conduit à envisager ce que penserait ce personnage s'il devait rencontrer celui ou celle qui l'a imaginé. Il s'agit donc là de briser ce qu'on appelle au théâtre le quatrième mur, c'est-à-dire celui qui sépare l'acteur du public, la réalité de la fiction.

Objectifs culturels <ul style="list-style-type: none"> • <i>Self-portrait</i>, Andy Warhol, Vivian Maier, David Hockney • Chimamanda Ngozi Adichie • <i>Why I write</i>, George Orwell • <i>Letters from Skye</i>, Jessica Brockmole • J.K. Rowling • <i>Stan</i>, Eminem • <i>Stranger than Fiction</i>, Marc Forster • <i>The Simpsons</i>, Matt Groening • W.S., L.P. Hartley • <i>The Art Critic</i>, Norman Rockwell • <i>The Purple Rose of Cairo</i>, Woody Allen • Breaking the fourth wall • Cameos • <i>Mise en abyme</i> 		<p>Thématique : Expression et construction de soi</p> <p>Axe d'étude : Mise en scène de soi</p> <p>Problématique suggérée : Quand l'artiste se met en scène, interroge son rapport à ses fans, à son œuvre et au monde.</p> <p>Thème : Quand la fiction et la réalité s'entrecroisent.</p> <p>Projets finaux proposés</p> <ul style="list-style-type: none">  You are a writer. You have been invited to contribute to a project of a collection of short stories entitled <i>Crossing the Fourth Wall</i>. You must use the <i>mise en abyme</i> technique.  You are an artist invited to do a masterclass. You are one of the artists studied in this unit. You are invited to do a masterclass to talk about your work and what fiction means to you.
Objectifs linguistiques	Lexique : Opinions et jugements, sentiments, relations humaines, processus créatif	
	Grammaire : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tags</i> et reprises elliptiques • <i>By</i> et le gérondif 	
	Phonologie : <ul style="list-style-type: none"> • La voyelle longue /ɔ:/ • La prononciation des auxiliaires 	
	Traduction : Inférer le sens d'un mot inconnu	

Ouverture

p. 108-109

La citation

"All the world's a stage, and all the men and women merely players."

Cette citation de *As You Like It* de William Shakespeare nous plonge tout de suite dans l'idée que chaque humain joue un rôle, soit choisi, soit assigné, et ce tout au long de sa vie. C'est une première mise en abyme, puisque cette phrase se trouve dans une pièce de théâtre, et fait de chaque personne du public un acteur ou une actrice, et de la vie une pièce ou un jeu.

Voici la citation complète :

JACQUES: *All the world's a stage, / And all the men and women merely players; / They have their exits and their entrances, / And one man in his time plays many parts, / His acts being seven ages. (Act 2, Scene 7)*

Ce thème est également repris dans *Macbeth*: "*Out, out, brief candle! / Life's but a walking shadow, a poor player / That struts and frets his hour upon the stage / And then is heard no more. It is a tale / Told by an idiot, full of sound and fury, / Signifying nothing.*" (Act 5, Scene 5)

Le script de la capsule vidéo

Portraying others has always been part of an artist's job. But who would deny that artists themselves are also a great subject? By making self-portraits, artists are telling us about their work, whether it be painting or photography. As for writers, they may use words to explain what writing means to them. Fiction itself may become a subject. *Mise en abyme* can be used to picture a reader's love... or a spectator turning into a mad fan. Why not imagine a writer coming across his or her character? Or a cartoonist owing his or her characters an answer. Such encounters also happen in theatre. So, what if fiction became real? Imagine meeting your favourite hero? Come on, let's give it a try and cross the screen!

Le document visuel



Cet autoportrait, réalisé par Andy Warhol en 1986, se regarde à plusieurs niveaux : le portrait central, autoportrait typique du style de Warhol, lui-même encadré d'une série de portraits, le tout exposé dans une salle qui offre des chaises vides pour les spectateurs, puis capté en photographie. C'est donc un enchaînement d'images (*embedding*) qui renvoie à la mise en abyme.

TIPS

- Proposer aux élèves de créer des liens entre le nuage de mots, le titre de l'unité et le document visuel dans un premier temps. Comment passe-t-on de *portrait* à *self-portrait* ? Comment la fiction peut-elle se mettre en scène ? Accepter plusieurs hypothèses pour les concepts de *play within a play* et *fourth wall*.
- La capsule vidéo permet de confirmer ou d'infirmar ces hypothèses et d'envisager la problématique de l'unité.
- La frise permet d'attirer l'attention des élèves sur la modernité des œuvres qui seront étudiées (sans pour autant en déduire que la mise en abyme est née au xx^e siècle, comme le prouve la citation de Shakespeare).

Disclosing the creative process

p. 110-111

Document A : Self-portraits

→p. 110

Le document



Il s'agit ici de deux autoportraits moins conventionnels que ceux que les élèves peuvent avoir en tête. Le premier est celui de la photographe américaine Vivian Maier qui se prend en photo avec un effet de miroir, mais sans se regarder. Le second, réalisé par le peintre anglais David Hockney, est presque une mise en abyme de l'autoportrait puisqu'il pose sur la photo à côté d'une série de petits tableaux où il s'est peint dans la même tenue. Il nous offre donc une vision artistique fragmentée de lui-même.

TIPS

- Le travail d'analyse sera plus riche s'il est mené en *pair work*. Ne pas hésiter à utiliser les ressources numériques pour que chaque élève ne voie que le document à analyser, puis échange avec son partenaire pour faire émerger non seulement les différences évidentes mais surtout les points communs, c'est-à-dire les caractéristiques d'un autoportrait.
- Suite à cette activité, la question 3 propose aux élèves de faire des recherches sur ces deux grands artistes en travail à la maison (élève A sur Vivian Maier, élève B sur David Hockney) : recherche sur la vie et l'œuvre + choix d'un autre autoportrait de ce même artiste. Échange à l'oral en *pair work* en début d'heure ou présentation à la classe.
- Renvoyer au *Let's Focus* sur la mise en abyme et demander aux élèves d'expliquer en quoi ces œuvres sont des illustrations de ce procédé.

Le corrigé

1. Describe your self-portrait in detail and analyse how the artist has portrayed himself/herself.

Vivian Maier: black and white photo - she is holding her own camera - she does not look straight at the camera but upwards - photo taken in front of a mirror. On the right, another mirror reflects the whole scene endlessly / ad infinitum, with a variation in the angle.



David Hockney: two parts: on the right the artist himself is standing for a photo - on the left, five small paintings that correspond to various parts of his own body: hair, face, left eye with glasses, shirt, lower part of the body - symmetry between left and right (cf. clothes and shoes) and yet differences: the face is not exactly realistically painted and split into two small paintings, the stripes of the shirt are not realistic. The cigarette is not painted at all.

2. Compare and contrast the two self-portraits and your interpretations.

Toute production cohérente sera acceptée.

3. Do some research about the artist's life and career. Jot notes (only words, no sentence) and get ready to make a short presentation to your partner.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Chimamanda Ngozi Adichie

→p. 110

Le document



Chimamanda Ngozi Adichie

La romancière nigérienne Chimamanda Ngozi Adichie prend ici la parole pour évoquer son histoire personnelle. Elle explique comment la littérature l'a influencée très jeune dans sa représentation du monde et comment elle a dû apprendre à faire la différence entre le monde décrit dans la fiction (essentiellement un monde de « blancs ») et le monde réel (pour elle, le monde africain), pour éviter ce qu'elle appelle "*the dangers of a single story*".

Le script

I grew up in Nigeria, I grew up in Nsukka university town. My father was a professor, my mother was an administrator. I was an early reader. And what I read as a young child were British and American children's books. And in those books the characters were white and blue-eyed. They had pink pigs and snow at Christmas, they ate apples and they had Easter eggs at Easter. I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories written in pencil on lined exercise books, all my characters were white and blue-eyed. They ate apples and played in the snow at Christmas and talked about going out when the sun came out. And this despite the fact that I lived in a world where people were mostly black and ate mangoes rather than apples. And didn't have snow and never talked about the weather because there was no need to. The sun was always out. And of course I had never seen a pretty pink pig. All the pigs I'd seen were brown and quite disgusting. What this demonstrates I think is the power of stories, how impressionable and vulnerable we are in the face of stories.

Because I had read books in which characters were white and foreign, I had become convinced that the stories that were worthy of books were those in which characters were white and foreign. I loved those British and American books. They stirred my imagination, they opened up new worlds for me, but the unintended consequence was that I did not consciously, actively know that people like me, little girls with skin the colour of chocolate, whose kinky hair did not form ponytails could also exist in literature. Representation matters. If we see only one kind of person, doing a certain job over and over, we begin to think that only that kind of person can do that job, which is of course not true.

TIPS

- L'analyse de ce document audio peut se faire en deux temps : dans un premier temps, un repérage sur l'expérience de Chimamanda Ngozi Adichie en tant que jeune lectrice puis quand elle a commencé à écrire (s'arrêter à *quite disgusting*). Puis aborder la deuxième partie de l'audio dans laquelle elle aborde le fond du problème. Renvoyer ensuite à sa biographie p. 119 pour compléter les informations.
- La question 4 peut donner lieu à une mise en scène en paires ou en groupes : un élève joue l'écrivaine, le ou les autres lui posent leurs questions pour qu'elle y réponde.
- Une vidéo a été mise en ligne par Gallimard (www.youtube.com/watch?v=Rh5qNYU-ijl), où l'on voit l'écrivaine parler de son livre *Americanah*. Elle répond à des questions que l'on n'entend pas (un bref écran noir marque ces temps de question) : on peut proposer aux élèves de regarder cette vidéo et d'imaginer les questions qui ont été posées.

Le corrigé

1. Use the elements the writer gives about her childhood to introduce her.

She was born and raised in Nigeria. - Educated family background. - Early reader and early writer. - Influenced by elements often found in American and British children books (Christmas, Easter eggs, apples, snow, white characters, blue-eyed girls with ponytails, pretty pink pigs).

2. Explain the discrepancy between what she read and wrote as a child and her own life.

Books obviously meant to match the daily lives of British and American children. Depiction of their daily life, daily routine, typical natural surroundings and stereotyped characters. But this did not coincide with her own daily life as a Nigerian girl. She realised this only when she started writing by imitating these books and imposing cultural clichés on her own stories.

3. "Representation matters": expand on this quote from her speech.

This quote refers to one's representation of the world. As she read books meant for American and British children, she imagined that every story had to come up with specific features. Then she realised that these references depend on the country you live in and the culture you belong to. Describing snowy landscapes or white blue-eyed girls was not consistent with what she lived. This was a representation imposed on her and not coming out from her own experience.

4. You are in the audience. Referring to what has been said, prepare three questions you would like to ask Chimamanda Adichie. At home, do some research about the writer to find more answers.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Why I Write*

→p. 111

Le document

Cet essai, rédigé par George Orwell, est une réflexion introspective sur le travail et le statut de l'écrivain. Il a été publié en 1946 dans le magazine *Gangrel* (magazine littéraire trimestriel qui parut de 1945 à 1946 en Grande-Bretagne). Plusieurs écrivains avaient été sollicités pour s'exprimer sur ce sujet. Le texte intégral est disponible en ligne (www.orwell.ru/library/essays/wiw/english/e_wiw).

TIPS

- Ce texte n'est pas forcément connu des élèves. Partir d'un *brainstorming* rapide sur le nom de George Orwell peut introduire la notion de l'écrivain engagé (cf. 1984 ou *Animal Farm* qui peuvent avoir été étudiés en 1^{re}). À partir de là, leur proposer cette rencontre plus intime avec l'écrivain qui nous explique clairement les raisons pour lesquelles un individu embrasse cette profession.
- Le titre *Why I Write* suppose des réponses, une liste de raisons. Laisser cinq minutes aux élèves pour imaginer ce qu'un-e écrivain-e pourrait donner comme justifications. Comparer ensuite avec celles proposées par Orwell.

Le corrigé

1. Explain in your own words the four reasons why, for George Orwell, writers write.

Sheer egoism: a narcissistic attitude suggesting that you consider that your opinions and your written productions may be of interest for other people.

Aesthetic enthusiasm: a personal pleasure in the creative process of writing and playing with words and sounds.

Historical impulse: writers are close to journalists as they want to bear testimony for the events and the context in which they live.

Political purpose: political is meant here in its widest meaning, that is to say as being part of the civil affairs of one's country, or the government. The very word comes from Latin (*politicus* = of citizens or the state). It means that a writer is first of all a citizen.

2. Read *Let's focus on...* George Orwell's biography (p. 118) and choose the concepts which correspond most to Orwell's personal attitude towards writing.

George Orwell is motivated by a "historical impulse" and writes for a "political purpose".

Cf. p. 118: George Orwell was a politically and socially committed author and journalist. - He spent three years with the poor in Paris and London before writing his first book (*Down and Out in London and Paris*, 1933). - He fought against fascism in Spain in 1937. - He addressed some of the major political issues of his time, including imperialism, fascism and communism, especially in his most famous books: *Animal Farm* (1945) and *1984* (1948).

3. Show how Orwell judges and considers his own writings.

He is not narcissistic but rather displays genuine social and political commitment ("When I sit down to write a book, I do not say to myself, 'I am going to produce a work of art.' I write it because there is some lie that I want to expose, some fact to which I want to draw attention, and my initial concern is to get a hearing.", l. 25-28). He sees himself as a witness who bears testimony and makes sense of the way of the world.

He also considers that his writing is triggered by some "aesthetic enthusiasm" ("But I could not do the work of writing a book, or even a long magazine article, if it were not also an aesthetic experience.", l. 28-29).

4. Sum up what the life of a writer is, according to Orwell. Imagine why he feels the need to make such a portrait of his work.

Orwell is uncompromising about the writing process. He is not tooting his own horn but shows bitter realism in the way he describes a writer's daily routine: "All writers are vain, selfish and lazy, and at the very bottom of their motives there lies a mystery. Writing a book is a horrible, exhausting struggle, like a long bout of some painful illness. One would never undertake such a thing if one were not driven on by some demon whom one can neither resist nor understand.", l. 40-43).

Orwell does not indulge in self-praise and remains humble (cf. final lines). He confesses that when he lacked political commitment, his writing was not up to his own expectations.

5. You are a writer, and you do not quite agree with George Orwell. In the introduction for your new novel, quote and discuss three of his motives and give counter-arguments.

Toute production cohérente sera acceptée.

Self-portrait with your public

p. 112-113

Document A : *Letters from Skye*

→p. 112

Le document

Ce passage ouvre le premier roman de Jessica Brockmole, écrit à la suite d'un voyage réalisé en Écosse. Ce roman épistolaire est basé sur l'amitié qui va lier ce lecteur assidu à cette jeune poétesse. Il met donc en exergue le lien entre un écrivain et son fan, thème repris dans les documents B et C sous des angles différents.

TIPS

- Le document B peut être utilisé en anticipation pour introduire l'idée de fan.
- Avant de commencer la lecture proprement dite, inviter les élèves à partir de la mise en page pour élucider qu'il s'agit de deux lettres envoyées par deux personnes différentes et écrites de deux lieux opposés pour ensuite émettre des hypothèses sur le lien entre les deux écrits.
- Un travail de repérage entre les points communs et les différences entre les deux lettres peut permettre de clarifier le statut des deux personnages, avant de passer à l'exploration de la situation décrite par l'écrivaine dans son livre, à savoir l'idée qu'un fan cherche à entrer en contact avec son auteure favorite pour lier une relation privilégiée.
- Suite à l'étude du texte, on peut proposer un visionnage du *book trailer* réalisé par l'éditeur et disponible sur www.youtube.com/watch?v=jzs77HzjYDU. Cela permettra aux élèves de deviner la suite de l'intrigue. Ils peuvent être invités à laisser un commentaire sur ce *trailer*.

Le corrigé

1. This is the very beginning of the novel: explain what you can guess about the characters and the plot.

First letter: David Graham, Illinois, USA: straightforward style, probably written by a boy or a teenager. He alludes to some health issue (hospital, nurse, etc.) and justifies the reason why he decided to write Elspeth Dunn a letter. He finishes his letter by offering to paint a horse, thus meaning he wants to strike up a correspondence with her.

Second letter: Elspeth Dunn, Isle of Skye, Scotland, UK: she deliberately dodges the personal issue but rather focuses on her status of a famous writer. She does not ask personal questions about him nor does she mention personal emotions at being praised by a fan.

2. Analyse what makes the style typical of a correspondence.

Both letters display the usual letter-writing conventions: opening and closing sentences.

Both characters directly address their recipient.

David: "I wanted to write to express my admiration for your book", l. 4-5 - "writing a letter, uninvited, to a published author such as yourself — this feels by far my most daring act.", l. 16-17.

Elspeth: "my first letter from a 'fan'", l. 27 - "my humble little works", l. 31 - "In gratitude", l. 35



3. Explain what aspects of a reader/writer relationship is illustrated here.

Revealing words at the end of both letters: David: "with admiration" / Espeth: "in gratitude": He explains how much he admires her and how her poems helped him while at hospital, and she explains how grateful she is for receiving a letter from someone who truly appreciates her poems (which she refers to with sarcastic words: "blasted thing", l. 34).

Relationship between a writer and a fan = delicate situation: imbalance, potential danger of being personally involved. A fan writes about his/her feelings as an individual, whereas being a writer is a public status. Encroaching on someone's life is a possible risk.

4. Answer the second letter using the appropriate style.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : J.K. Rowling with her fans →p. 113

Le document



J.K. Rowling va à la rencontre de ses fans pour dédicacer ses livres, signer des autographes et se faire prendre en photo lors de la première de la pièce *Harry Potter and the Cursed Child* de Jack Thorne. Cette photo a été prise le 30 juillet 2016 au Palace Theatre de Londres.

TIPS

- En fonction des moyens dont vous disposez, vous pouvez choisir de ne montrer qu'une partie de la photo pour que les élèves formulent des hypothèses sur la situation.
- L'évocation de Harry Potter risque de provoquer des remous dans la classe : laisser les élèves échanger sur ce qu'ils connaissent et aiment (ou pas) dans cette saga avant de commencer l'exploitation de la photo.
- On peut proposer un court travail sur les autographes en tapant *writers' autographs* dans un moteur de recherche pour que les élèves relèvent les formules typiques (*best wishes, with all the best...*). Le déchiffrement de certaines écritures manuscrites peut même, dans certains cas, devenir un défi tant l'écriture de certains est illisible. Le but est d'obtenir des exemples de formules qu'ils pourraient réutiliser mais aussi et surtout de découvrir la variété des écritures manuscrites et de se sentir plus proches des écrivains.
- Faire rédiger un paragraphe aux élèves pour comparer les situations décrites dans le document A et le document B.

Le corrigé

1. Present the context of this press photo based on the details you can see.

J.K. Rowling (author of the Harry Potter series) meeting her fans and willingly being photographed with a fan. She is also about to sign an autograph from a book, a theatre leaflet (*Harry Potter and The Cursed Child*) and even drawings.

Context: maybe the premiere of the theatre adaptation (*Harry Potter and The Cursed Child*).

2. Explain why fans want to have a selfie with an artist and also why artists wish to meet their public.

Fans: feel so much admiration and love for their favourite author that they want to meet them in real life. Want to take photos / selfies as keepsakes. Feel proud of being so close to the writer.

Writers: need the feedback, appreciate being praised, like singers during live concerts. Realise how famous and loved they are. Meeting readers and fans is part of your duty as a writer / an artist.

3. You are the fan who took the selfie. Write the Snapchat caption you post.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : Stan →p. 113

Le document



Cette chanson marque le passage de l'admiration du fan à la relation pathologique de possession, une relation exclusive fantasmée qui peut mettre l'artiste en danger. La chanson raconte l'histoire de Stan, qui prétend être le plus grand fan d'Eminem. Il lui écrit plusieurs lettres, de plus en plus agressives. Finalement, il s'enregistre alors qu'il est au volant de sa voiture, en état d'ivresse. Au moment où il se demande comment Eminem va pouvoir écouter sa cassette, il a un accident. Le quatrième couplet montre Eminem dans son propre rôle, écrivant une lettre à Stan et essayant de le raisonner. Mais cette lettre arrive trop tard.

TIPS

- Il pourrait être intéressant de faire un parallèle entre cette histoire et *Misery*, de Stephen King (cf. manuel *Let's Meet up!* LLCE 1^{ère}, p. 30), dont l'héroïne est également une fan excessive, voire pathologique, qui s'approprie son artiste favori jusqu'à avoir droit de vie et de mort sur lui.
- Montrer le début de la vidéo jusqu'au moment où on découvre la pièce avec toutes les photos d'Eminem et la lettre avec son adresse (1:05) et faire un premier repérage.

- Créer quatre groupes : trois auront en charge l'analyse d'une lettre / d'un couplet de la chanson pour montrer l'évolution du message et de l'attitude de Stan, et le quatrième travaillera sur la réponse d'Eminem. Puis procéder à une mise en commun pour conclure sur la nature pathologique de la relation fan / chanteur.
- Prolongement possible : Eminem explique pourquoi il a écrit cette chanson au cours d'une interview (www.youtube.com/watch?v=khWEvO5YVno).

Le corrigé

1. Identify the different characters in the video and explain more precisely who Stan is.

Woman: Stan's girlfriend - pregnant

Main protagonist: Stan, who claims to be Eminem's biggest fan

Eminem: who plays his own role

2. Show how the growing obsession is suggested by pictures, lyrics and tone.

Evolution from one letter to the next: change in the words used (first letter: positive "I like the shit you did with Ruckus", "your biggest fan" - second letter: more aggressive "it's fucked up you don't answer fans", "That's pretty shitty" yet still admiration "I even got a tattoo with your name across the chest" - third message: utterly offensive words "Dear Mister-I'm-Too-Good-To-Call-Or-Write-My-Fans, this'll be the last package I ever send your ass", even threatens "I hope your conscience eats at you and you can't breathe without me".

Details showing that Stan is insane: his attitude (dyes his hair to look like Eminem, very aggressive attitude towards his pregnant girlfriend while in their flat, driving while being drunk).

His actions: the room revealing his obsession for Eminem, his desire to look like him, his anger after the concert because Eminem had not greeted him personally, the fact that he has no moral conscience as he confesses that he didn't slit his girlfriend's throat, but just tied her up in the trunk of the car, etc.

His personal logic: from praising how close Eminem and he are to blaming Eminem for ignoring him, and then to threatening him

3. Explain the irony in the cast. Deduce what Eminem suggests about the relationship between the stars and their fans.

Eminem is both the one that sings the song and part of the story (fan's voice reading the letter). Stan's girlfriend is a famous singer too, Dido. This song is a way for him to talk about stalking fans who harass their favourite artist because they consider that the artist belongs to them.

4. PAIR WORK. Act out a dialogue between Eminem and Stan's brother a few years later, discussing stalking and the star system.

Toute production cohérente sera acceptée.

Creator and creature, a strange encounter

p. 114-115

Document A : *Stranger than Fiction*

→p. 114

Le document



Stranger than Fiction (Marc Forster, 2006)

hatier-clic.fr/2011cet043

Stranger than Fiction est un film réalisé par Marc Forster et sorti en 2006. Il raconte la rencontre improbable entre Karen Eiffel, écrivaine en manque d'inspiration, et Harold Crick, son personnage dont elle a décidé de se débarrasser. Harold, personnage en chair et en os, cherche désespérément à comprendre quelle est cette voix qu'il entend dans sa tête et qui « narre » sa vie dans les moindres détails.

Le script

The assistant: Excuse me! Excuse me! Are you Miss Eiffel?

Karen Eiffel: Yes.

The assistant: Am I interrupting?

Karen Eiffel: Yes.

The assistant: I'm the assistant your publishers hired.

Karen Eiffel: The publishers think I have a writer's block.

The assistant: Do you have a writer's block?

Karen Eiffel: I don't know how to kill Harold Crick.

Voice-over: This is a story about a man named Harold Crick. Harold lived a life of solitude. He would walk home alone. He would eat alone. When others' minds would fantasise about their upcoming day...

Harold Crick: Hello?

Voice-over: Harold just counted brush strokes.

Harold Crick: All right, who just said Harold just counted brush strokes?

Dave, I'm being followed.

Dave: How can you be followed? You're not moving.

Harold Crick: A spy woman's voice. She's narrating.

Dave: Oh.

Voice-over: Harold couldn't concentrate on his work.

Harold Crick: I can't think while you're talking.

Woman: Do you have a voice speaking to you?

Harold Crick: About me. Accurately. And with a better vocabulary.

Voice-over: Harold found himself exasperated.

Harold Crick: Shut up!

Voice-over: Cursing the heavens in futility.

Harold Crick: No, I'm not cursing you, stupid voice. So shut up and leave me alone!

Jules Hilbert: So you're the young gentleman who called me about the narrative. The thing to determine conclusively is whether you are in a comedy or a tragedy. Have you met anyone recently who might love the very core of you?

Harold Crick: I'm an IRS agent.

Angry woman: Get bent, taxman!

Harold Crick: Everyone hates me.

Jules Hilbert: Well, that sounds like a comedy.

The assistant: Have you written anything new enough?

Karen Eiffel: I figured out how to kill Harold Crick.

Voice-over: Little did he know that events had been set in motion that would lead to his imminent death.

Harold Crick: What? Why? Hello! Come on!

Jules Hilbert: This woman, Karen Eiffel, one of my favourite authors.

Harold Crick: That's her. That's the voice. She's the narrator. Karen Eiffel, my name is Harold Crick. I believe you're writing a story about me.

Karen Eiffel: Is this a joke?

Harold Crick: You have to understand. This isn't a story to me, it's my life. I want to live.

I need to speak to Karen Eiffel. I'm one of her characters.

Hostess: I'm sorry?

Harold Crick: I'm in her new book. And she's going to kill me.

Jules Hilbert: How exciting is that.

TIPS

- Les dialogues sont assez clairs et peuvent donner lieu à un travail de compréhension orale classique. Un premier visionnage peut permettre une compréhension globale, les suivants peuvent se faire sans images pour une meilleure concentration sur les dialogues. Les élèves devraient bien distinguer les différents interlocuteurs mais aussi faire la différence entre Karen Eiffel qui intervient dans les dialogues et sa voix qui lit ce qu'elle est en train d'écrire.
- Si l'on veut travailler avec les élèves sur le milieu de l'édition, on peut rajouter en complément de la question 1 un repérage des différents métiers de l'édition représentés ici (*secretary, publisher, critic*).
- Ce visionnage peut donner lieu à de nombreuses productions : imaginer la rencontre entre Karen et Harold, rédiger la mort d'Harold telle que Karen aurait pu l'écrire (cf. bulldozer qui détruit son immeuble) mais aussi, parce que c'est une bande-annonce qui doit donner envie de voir le film, demander aux élèves d'écrire un post YouTube pour réagir à cette vidéo.
- Revenir sur le titre et faire un parallèle avec le titre de la double page avec les élèves.

Le corrigé

1. Explain who Karen Eiffel and Harold Crick are and what problem they are faced with.

Karen Eiffel: a popular novelist / creator of the character, Harold Crick.

Her problem: faced with a writer's block, at a loss to finish her novel.

Harold Crick: a "real man" apparently, but in fact, he is a character in Karen Eiffel's novel.

His problem: hearing Karen's voice "narrating" every single moment in his life, understanding that she intends to kill him + boring life, unappreciated (taxman).

2. "I need to speak to Karen Eiffel, I'm one of her characters": show what this quote reveals about a creator's responsibility towards his/her characters.

A character = a writer's creature - writers' duty to take responsibility for their characters, like a commitment - need to answer for the plot, impossibility to get rid of a character (cf. character haunting the writer).

3. PAIR WORK. Act out the encounter between a character and his/her author. Ask the class to guess who you are.

Toute production cohérente sera acceptée. Les élèves choisissent à deux un personnage et font des recherches sur l'auteur et l'intrigue avant de jouer la scène. Le personnage peut remercier son auteur, mais aussi lui faire des reproches, des suggestions.

Document B : *The Simpsons*

→p. 114

Le document



Ce dessin est extrait d'une vidéo mise en ligne sur YouTube et montrant une partie d'un jeu vidéo appelé *The Simpsons' Game*. Ce jeu est inspiré de la célèbre série des *Simpsons*, créée en 1989 par Matt Groening (cf. *Let's Focus* p. 119) et diffusée sur la Fox Broadcasting Company. Sur cette image, on voit Matt Groening qui rencontre ses personnages et leur demande de l'excuser pour ce qui leur est arrivé : en effet, les Simpsons reprochent à leur créateur d'avoir vendu ses droits pour faire des jeux vidéos où ils se font souvent massacrer.

TIPS

- La série étant connue des élèves, on peut commencer par passer la musique du générique de début avant même l'exploitation de l'image pour laisser les élèves échanger sur ce qu'ils connaissent et apprécient (ou pas) dans cette série.
- Le but étant de faire travailler l'imagination des élèves, il est préférable de ne pas contextualiser l'image précisément. Si on le souhaite, on peut ensuite visionner une partie de l'extrait visible en suivant ce lien à partir de 14:00 : www.youtube.com/watch?v=LBWbxHJS_7Q.
- Pour la question 4, il est important de garder l'idée de reproche en rapport avec le fait que Matt Groening soit le créateur de la série (et donc, responsable de ce qui arrive à ses personnages).

Le corrigé

1. Read *Let's focus on... Cameos and Matt Groening's biography* (p. 118-119). Explain which character is the odd one out in the picture. Identify the two different worlds which are unexpectedly meeting here.

Odd one out: Matt Groening, not a cartoon character but a cartoonist - other characters are fictional.

Two different worlds (fiction and reality) - breaking the fourth wall: the two worlds meet when they should not (different realms).

2. Use the elements you see to make suppositions about the situation and what the characters are talking about.

The Simpsons look angry with Matt Groening, reproachful (cf. arms crossed). Matt Groening is kneeling, apologetically. Wants them to forgive him for what he has done.

Suppositions: for making them look this way - for what has just happened in the episode...

3. Explain what makes the scene and characters comical.

Comical situation: all the family agree (not always the case!), same position. Lisa, the bright one, particularly furious (frowning) despite Matt Groening's size.

4. Write down the dialogue for this scene and act it.

Toute production cohérente sera acceptée.

- On peut aussi explorer l'idée que le romancier peut se trouver comme habité, voire possédé par son personnage et que ce dernier semble échapper à tout contrôle. Un parallèle pourrait être fait également avec ces écrivains qui se sont sentis prisonniers de leur personnage et n'ont pas pu s'en débarrasser (cf. Conan Doyle avec Sherlock Holmes, qui en 1891 a déclaré : *"I think of slaying Holmes... and winding him up for good and all. He takes my mind from better things."*
Voir l'article: <https://writingcooperative.com/when-arthur-conan-doyle-killed-sherlock-holmes-f9856a5abfdb>)
- Pour guider les élèves dans cette réflexion, on pourrait leur demander d'écrire le *diary* d'un écrivain qui se sentirait prisonnier de son personnage.

Le corrigé

1. Explain the situation and what makes it strange.

Weird / unusual situation: meeting between a writer and a man who pretends to be his recurring character, William Stainsforth ("you've written about me", l. 16-17).

Realistic tale turning into a near fantastic one: meeting reality and fiction or nightmare?

2. Describe how the character of William Stainsforth was portrayed in Walter's books.

William Stainsforth played different parts: pimp, blackmailer, murderer (l. 5-6). Always nasty, villainous and wicked, ("you made me just as nasty as you could", l. 18-19 - without any positive aspect, without any "virtue" (l. 57). Even lost one arm ("Stainsforth of the iron hand' you called me", l. 65-66).

3. What is L.P. Hartley saying about the writer's responsibility?

Writer responsible for the characters featuring in his fiction: A character = a creature made from scratch ("I was a kid once", l. 54). Writer must imagine a whole personality. Some characters used as "scapegoats" (l. 31) or as a laughing stock ("you got some fun out of me, didn't you?", l. 17), as if they were some fictional punchbags (cathartic function, purgation of emotions thanks to a fictitious situation).

Meaning of the story:

- moralistic interpretation: responsibility synonymous with a need to be balanced and realistic (nobody is only "nasty" without extenuating circumstances) ;

- reflection on fiction: novelists may become obsessed with / haunted by their characters, unable to escape them, they feel trapped.

4. Write the sequel of the story. A surprising event is expected!

Toute production cohérente sera acceptée, dans la mesure où elle prend en compte que William Stainsforth est le personnage de l'écrivain (ex : il l'oblige à écrire une autre version, une autre suite, cf. *Misery* de Stephen King).

Document C : W.S.

→p. 115

Le document

Ce texte est un extrait d'une nouvelle de Leslie Poles Hartley (1895-1972), romancier et nouvelliste britannique connu notamment pour *The Go-Between*. Elle fait partie du recueil *The White Wand and other Stories* publié en 1953. Cette nouvelle raconte l'histoire d'un romancier, Walter Streeter, qui reçoit une série de cartes postales d'un correspondant inconnu qui signe juste W.S. D'un ton ironique au début, les cartes contiennent des messages de plus en plus menaçants, et sont postées de plus en plus près de chez Walter, au point qu'il décide de demander une surveillance policière. Un soir, alors qu'il est en train d'écrire, un homme se présente chez lui et prétend être un policier. La nouvelle tourne au fantastique lorsque le lecteur comprend que W.S. est en fait le personnage de l'écrivain, qui lui en veut d'avoir fait de lui un minable.

TIPS

- Dans le recueil, cette nouvelle fait une douzaine de pages et pourrait donc être étudiée dans son intégralité ou en lecture suivie. La langue est accessible pour des élèves de niveau B2-C1. La nouvelle est en ligne à www.rulit.me/books/the-complete-short-stories-of-l-p-hartley-read-174857-113.html.
- L'intérêt de cette nouvelle (et de la double page) est d'amorcer une discussion sur la responsabilité du créateur vis-à-vis de ses personnages mais aussi vis-à-vis de ses lecteurs qui s'y attachent. On peut organiser en classe un débat ou une réflexion autour de cette idée de responsabilité : peut-on tout faire faire et dire à son personnage ?

Crossing the fourth wall

p. 116-117

Document A : *Starring Me! A Surreal Dive Into Immersive Theater*

→p. 116

Le document

Cet article, publié en 2016, est tiré du *New York Times*. Il aborde le concept de théâtre immersif, qui consiste à faire participer le public à la pièce, à le mettre en contact direct avec les personnages.

TIPS

- L'article dans son intégralité est disponible à www.nytimes.com/2016/01/08/theater/starring-me-a-surreal-dive-into-immersive-theater.html. Cela peut être intéressant si l'on veut avoir des détails plus précis sur les différentes représentations. Possibilité de diviser la classe en groupes (chaque groupe travaille sur un type de *happening* et le présente aux autres).
- On pourra procéder de même avec l'extrait reproduit dans le manuel.
- Cet article donne l'occasion de découvrir les théâtres et lieux de spectacle new yorkais, via une carte interactive ou des recherches différenciées (chaque élève fait une recherche sur un théâtre et son programme du moment pour le présenter ensuite brièvement à trois autres camarades).
- Pour la question 3, il est important que les élèves soient invités à donner leurs réactions personnelles, car ce type d'expérience peut être très différemment vécue selon la personnalité de chacun. Certains pourront être embarrassés à l'idée de se mettre en scène, alors que d'autres peuvent être attirés par ce genre de spectacle.

Le corrigé

1. Read *Let's focus on... Breaking the fourth wall* (p. 118). Give a definition of "*immersive theatre*" and explain why the journalist speaks of "*fourth wall-blurring productions*".

Immersive theater = performance where the spectator is invited to take part / interaction with the characters / being part of the show, getting on the stage instead of staying behind the fourth wall (invisible wall between stage and room, between reality and fiction)

Fourth wall-blurring productions = wall no longer impassable / blurred limits

Fourth wall more or less blurred: journalist attended "10 events involving all levels of participation, from not much to nonstop" (l. 18-19)



2. Focusing on style and choice of vocabulary, show how the journalist suggests that this is a very personal experience.

"I" very present (personal tone - not always the case in an article), private, intimate experience, mentioning personal reactions to the different situations (discomfort, embarrassing, horribly mortifying, haunted, poignant). No objectivity intended.

"All of us" (l. 1): reader included - "You begin to wonder?" (l. 11): reader invited to participate in the article too (by answering the question).

3. PAIR WORK. Discuss whether you would like to take part in such a performance and say why.

Toute production cohérente sera acceptée (cf. remarque ci-contre dans TIPS).

Document B : *The Art Critic*

→p. 117

Le document



The Art Critic est une peinture de Norman Rockwell datant de 1955 et qui a fait la couverture du *Saturday Evening Post* du 16 avril 1955 (magazine américain mensuel puis bimestriel dont Rockwell a réalisé de très nombreuses couvertures). Rockwell avait commencé sa carrière d'illustrateur à 22 ans en dessinant la couverture de ce journal très populaire à l'époque. On y voit un critique d'art qui pourrait aussi être un artiste ou un étudiant regarder avec minutie un portrait typique de la peinture hollandaise du XVII^e siècle. L'originalité tient au fait que les personnages des tableaux (celui que le jeune homme observe, mais aussi celui d'à côté) observent également l'observateur puisque tous les regards sont tournés vers lui.

TIPS

- Le site du musée Rockwell propose des photos et esquisses permettant de voir comment le peintre a travaillé sur ce tableau (www.nrm.org/thinglink/text/ArtCritic.html). Les élèves peuvent le consulter et sélectionner une de ces images complémentaires pour la commenter et justifier leur choix. On peut aussi leur demander de se glisser dans la peau de Norman Rockwell pour expliquer son travail à partir de l'image retenue.

- Suite à l'étude de ce tableau et de l'extrait de *The Purple Rose of Cairo*, on pourrait également faire imaginer une scène de dialogue entre les personnages et le jeune homme, en s'inspirant par exemple du programme *À Musée Vous, À Musée Moi* sur *The Problem We All Live With* (www.arte.tv/fr/videos/071478-019-A/a-musee-vous-a-musee-moi/).
- La question 3 peut donner lieu à un enregistrement de type audio-guide. Les élèves doivent être encouragés à tenir compte du public auquel ils sont censés s'adresser (des lycéens) et donc adapter leur style. Cela devrait éviter une simple lecture d'informations ou analyses trouvées en ligne. Ils peuvent aussi s'appuyer sur la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique**, p. 235 et s'enregistrer avec leur téléphone ou un ordinateur (en utilisant Audacity ou Online Voice Recorder par exemple, ou alors en faisant une vidéo avec bande son).

Le corrigé

1. Describe the painting, focusing particularly on the characters' gazes. Explain what makes the situation odd.

A young man (art critic? painter? student?) observing the details of a 17th century Dutch painting with a magnifying glass. Palette + easel in his arms (to copy it maybe). Woman portrayed seems to be looking back / surprised and amused by his curiosity. Three men in a nearby painting also staring at him: shocked, annoyed.

Odd situation: interaction subject of the painting + spectator, as if the characters were alive and observing the visitors.

2. Deduce what Norman Rockwell suggests about the link between the observer and the observed.

Humorous painting to suggest: spectators' closeness to the characters / intimacy / impression that they can communicate and learn from each other.

Also questions the role of painting and need to look at details you could not observe in real life (it would be shocking to stare at a woman's bosom like that!).

3. You are a guide in the Norman Rockwell Museum. Go to www.nrm.org/thinglink/text/ArtCritic.html and prepare a presentation of *The Art Critic* for a group of students.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *The Purple Rose of Cairo*

→p. 117

Le document



The Purple Rose of Cairo (Woody Allen, 1985)

hatier-clic.fr/2011cet044

Cette vidéo est un extrait de *The Purple Rose of Cairo*, film réalisé par Woody Allen en 1985. L'histoire se passe aux États-Unis pendant la grande Dépression et repose sur une mise en abyme du monde du cinéma. Cécilia, spectatrice et grande amatrice du film *La Rose Pourpre du Caire*, voit ce film pour la cinquième fois lorsque Tom Baxter, le personnage principal, s'interrompt, interpelle la jeune femme et traverse l'écran pour la rejoindre, créant ainsi la panique parmi les spectateurs mais aussi les personnages du film qui ne peuvent plus continuer l'intrigue comme prévu. L'extrait correspond à ce moment-clé où Tom traverse l'écran pour aller chercher Cécilia dans la salle de cinéma.

Le script

Man #1: Back from Egypt. From the Bedouins to Broadway.

Man #2: I'm not a religious man, but I hereby vow never to fly over the Atlantic in bumpy weather... and never to look at another camel. Drinks, anyone?

Miss Rita: Boy, I can't wait to get out of these clothes and hit some of the nightspots.

Man #1: Well, children, let's not waste any time. The floor show at the Copacabana starts in 10 minutes. And we're meeting the Countess and Larry Wilde.

Tom Baxter: I am impressed. I really am. You have yourself quite a place here. And I still can't get over the fact that 24 hours ago I was in an Egyptian tomb. I didn't know any of you wonderful people, and here I am now. I'm on the verge of a madcap Manhattan weekend.

Man #2: I hope you like your martinis very dry.

Tom Baxter: Oh, no, no thanks. I think I'll wait for that glass of champagne at the Copacabana.

Housemaid: Miss Rita, somethin' on your mind? You ain't been yourself since you come back from them pyramids.

Miss Rita: No, it's nothing. I'll be OK.

Housemaid: I don't suspect it has anything to do with that explorer fellow, Mr. Tom Baxter.

Miss Rita: Now, why would you say that?

Housemaid: The way he speaks, all romantic-like.

Miss Rita: Yeah. Come on, Delilah. Draw my bath.

Housemaid: Yes, ma'am. Now, will you be wantin' the big bubbles or the asses' milk?

Miss Rita: Boy, I can't wait to get out of these clothes and hit some of the nightspots.

Man #1: Well, children, let's not waste any time. The floor show at the Copacabana starts in 10 minutes. And we're meeting the Countess and Larry Wilde.

Tom Baxter: Well, I am very impressed. I really am. You have yourself quite a place here. You know, I still can't get over the fact that 24 hours ago I was in an Egyptian tomb. I didn't know any of you wonderful people... And here I am now. I'm on the verge of a madcap... Manhattan... weekend.

My God, you must really love this picture.

Cecilia: Me?

Tom Baxter: You've been here all day. I've seen you here twice before.

Cecilia: You mean me?

Tom Baxter: Yes, you, you. This is the fifth time you're seeing this.

Miss Rita: Henry, come here, quickly.

Tom Baxter: I gotta speak to you.

Man #1: Old sport, you're on the wrong side.

Miss Rita: Tom, we're in the middle of a story.

Tom Baxter: I want to have a look around. You go on without me. Who are you?

Cecilia: Cecilia.

Usherette: I'll get the manager.

Tom Baxter: Let's get out of here and go somewhere where we can talk.

Cecilia: But you're in the movie.

Tom Baxter: Wrong, Cecilia. I'm free. After 3,000 performances of the same monotonous routine, I'm free.

Man #1: Call Father Donnelly.

Miss Rita: Tom!

TIPS

- La complexité de la situation et la multitude des voix font que cet extrait ne se prête pas à un exercice de compréhension orale stricto sensu : le sens vient de l'ensemble, images + son. Un premier visionnage est donc nécessaire pour élucider la situation avant de rentrer, si on le souhaite, dans le détail des dialogues. Un visionnage sans le son est aussi envisageable (ou une anticipation à partir du plan de l'acteur qui sort de l'écran).
- Suite au premier visionnage, on peut demander aux élèves de situer l'intrigue historiquement en utilisant les costumes, la musique (jazz quand Tom s'adresse à Cecilia) et aussi le style de film projeté (noir et blanc, romantique, avec une représentation stéréotypée de la servante noire).
- Pour la question 3, on peut demander aux élèves de rédiger le script de la scène (PE) puis de justifier leur choix à l'oral (POC).
- Renvoyer au *Let's Focus* sur *Breaking the fourth wall* p. 118 pour faire expliciter en quoi cet extrait illustre le procédé.

Le corrigé

1. Sum up the situation and explain what makes it so original.

Cecilia, a movie-goer, watches a romance for the fifth time when the main character of this movie, Tom, steps out of the screen and its black and white world to join her in the real, coloured world.

Originality: two worlds (real and fictional) colliding - surprising moment when Tom comes out of the screen.

2. Read *Let's focus on...* *Mise en abyme* (p. 119). Say how the *mise en abyme* is illustrated here and what it reveals about the relationship between spectators and characters.

Mise en abyme: a movie within a movie (N.B.: same title *The Purple Rose of Cairo*) - a spectator in a movie theater while spectator of Woody Allen's movie also in a theater.

Mise en abyme to illustrate / showcase the link / intimacy between a spectator and a character, as if the character was really alive - confusion between reality and fiction, especially when fiction becomes a refuge, a shelter from a boring or bleak world (cf. Depression years).

3. You have been granted one wish by a fairy: you can go onto the screen for the movie of your choice. Imagine what scene you would like to be part of, and what you would say. Write down a few sentences to justify your choice.

Toute production cohérente sera acceptée.

Let's focus on...

p. 118-119

Cette double page permet aux élèves de découvrir des procédés artistiques mettant en scène le créateur et le processus de création : mise en abyme, caméo et franchissement du quatrième mur sont autant de techniques utilisées par les artistes (écrivains, dramaturges, cinéastes ou peintres) pour parler de leur métier et de leur œuvre. L'utilisation de ces termes précis, ainsi que la connaissance des artistes évoqués dans l'unité, doit leur permettre de proposer des présentations riches, avec des analyses poussées.

Projects

p. 120

1 You are a writer.



You have been invited to contribute to a project of a collection of short stories entitled *Crossing the Fourth Wall*. You must use the *mise en abyme* technique.



TIPS

- Les élèves peuvent être invités à fabriquer leur histoire par étapes, en se constituant des fiches de personnages, de lieux avec recherche de vocabulaire précis (à partir de dessins pour les plus artistes d'entre eux). Ils peuvent aussi faire une chronologie (sous forme de frise par exemple) pour réfléchir aux étapes de leur intrigue.
- S'ils le souhaitent, les élèves peuvent reprendre des artistes vus dans l'unité ou se pencher sur les œuvres présentées dans la page *Create your portfolio* et faire des recherches dessus pour être cohérents avec leur choix (un romancier avec un de ses personnages).
- Ces histoires peuvent ensuite faire l'objet d'un recueil réunissant toutes les productions de la classe.
- Les fiches utiles pour cette production écrite sont la → **Fiche méthode 7**, Écrire à la manière de..., p. 237 et la → **Fiche méthode 13**, Relire un devoir écrit, p. 247.

2 You are an artist invited to do a masterclass.

You are one of the artists studied in this unit. You are invited to do a masterclass to talk about your work and what fiction means to you.



TIPS

- Les élèves ne sont probablement pas familiarisés avec l'idée d'une masterclass : il est important qu'ils en aient vue au moins une avant de se lancer dans cette tâche (voir document B p. 110 ou tout autre exemple) pour qu'ils repèrent le ton, le rythme et le type de langue utilisés dans ces interventions.
- L'étape de recherche est importante : elle doit permettre aux élèves de réellement se familiariser avec l'auteur choisi, son œuvre et sa vie de manière à ce que l'intervention soit cohérente avec ce que cet auteur est vraiment.
- Il s'agit d'une tâche d'expression orale. En fonction de la taille du groupe, on peut leur proposer de s'enregistrer, se filmer, mais aussi de le faire devant la classe. Dans ce cas-là, les élèves peuvent jouer le rôle de public et poser des questions à la fin.
- Pour encourager les élèves à s'écouter, on pourrait aussi leur demander de prendre des notes et d'écrire un court article suite à cette intervention.

Create your portfolio

p. 121

Cette page permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Ils y trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées les aideront dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 122

Tags et reprises elliptiques

1. a. I don't think I'll be seeing my editor today, but if I **do**, I'll ask him to get in touch with you.
 b. I'm not going to the book fair but Dan **is**.
 c. The policeman told me he would send someone, but he **hasn't**.
2. a. "He receives hundreds of letters from fans each week."
"He does?" / "Does he?"
 b. Next week, I'll have the opportunity to meet Stephen King at an autograph signing event. **"You will?" / "Will you?"**
 c. I'm not a big fan of *The Simpsons*. **"You're not?" / "You aren't?" / "Aren't you?"**
3. a. Most novelists are narcissistic, **aren't they?**
 b. You can't go to the library with me, **can you?**
 c. She has been stalked by an obsessed fan, **hasn't she?**
 d. Once, you saw Matt Groening in person, **didn't you?**
 e. You've never read a novel by G. Orwell, **have you?** (*Ici, l'adverbe négatif never impose un tag positif.*)

By et le gérondif

4. a. You can get his latest novel **by ordering it on the Internet**.
 b. You can get in touch with Matt Groening **by sending an e-mail to his press attaché**.
 c. She earns her living **by translating popular novels**.
 d. You can get your book published **by hiring a literary agent**.
5. I could thank him / her **by sending him / her a bunch of flowers / a box of chocolates / a congratulatory letter...**
 Why not repay him / her for his / her extraordinary novel **by writing an enthusiastic / a rave review of his / her book on my blog?**
 How about expressing my gratitude **by inviting him / her to our local book fair?**

TIP

- Ici, il est certes question d'apprendre à utiliser *by* + gérondif, mais il est possible de réviser l'expression de la suggestion. Pensez aux modaux *could* et *might*, à *how / what about* + V-ing, *Why not* + BV?, *Let's* + BV...

Improve your pronunciation

p. 123

La voyelle longue /ɔ:/

1. Dans tous les mots de la liste, la graphie *or* se prononce /ɔ:/, sauf :
 – dans *word*, *work* et *worship* où elle se prononce /ɜ:/ (comme dans *girl*).
 – dans *inspector* où elle se prononce /ə/ (comme dans *father*).
 La règle est la suivante : *or* se prononce normalement /ɔ:/ en contexte accentué sauf quand il est précédé d'un /w/ et est suivi d'une consonne. Dans ce dernier cas, on le prononce /ɜ:/ : *worse*, *world*, *worth* (il existe toutefois quelques exceptions prononcées /ɔ:/ : *sword*, *sworn*, *worn*...).
 En position inaccentuée, la voyelle *o* est normalement réduite et est prononcée /ə/ (en particulier dans le suffixe *-or* : *governor*, mais pas seulement : *effort*, *Oxford*, *comfort*...).
2. a. *ought*, *George*, *Orwell*, *four*
 b. *also*, *author*, *more*, *four*, *bought*, *all*
 c. *exhausting*
 d. *Walter*, *talking*, *fraud*

La prononciation des auxiliaires

4. La prononciation habituelle des auxiliaires est la forme faible, c'est-à-dire réduite, prononcée avec la voyelle *schwa* /ə/ : *had* /həd/, le premier *was* /wəz/, *have* /(h)əv/ et *should* /ʃəd/ seront ainsi susceptibles d'être réduits dans ces contextes, surtout si le rythme de parole est rapide.
 Quand il s'agit d'insister sur l'auxiliaire, pour exprimer un contraste par exemple, la forme forte accentuée s'impose. Dans l'extrait, *Walter* s'étonne que l'homme parle de lui au passé. Il répète ainsi le verbe *was*, puis l'utilise au présent, marquant ainsi un contraste avec la forme au prétérit :
"Was /wɒz/?" *said Walter, edging away from him.*
"You are /ɑː/ *a policeman."*

Let's translate

p. 124

1. a. *Pant* est un verbe (indice : il est à l'infinif en *to*). *Stealthy*, *crafty* et *overwhelming* sont des adjectifs (indices : les terminaisons *-y* ou *-ing*, ils précèdent des noms et sont donc en position épithète). *Clenched* est un participe passé employé comme adjectif. *Hint* est un nom (indice : il est suivi d'un complément introduit par *of*).

b. et c. *pant* → haleter, être essoufflé, être à bout de souffle (il s'agit sans doute d'un verbe qui exprime une attitude, un mouvement provoqué par un stress), *clenched* → serré (indice contextuel : *fist*), *crafty* → malin, roublard, retors (associé à *face* et *cruel*, on peut déduire qu'il s'agit d'un adjectif qui a un sens négatif), *stealthy* → furtif, lent, voire imperceptible (il s'agit de qualifier le mouvement d'une aiguille), *overwhelming* → irrésistible (on peut noter le préfixe *over* qui marque un excès, l'adjectif qualifie une force), *hint* → une once, un soupçon, une pointe de... (indice : structure en *of*, le nom précède un nom qui exprime une qualité abstraite).

TIPS

- Les hypothèses peuvent être plus ou moins proches du sens du mot inconnu. Il est important de préciser qu'il est préférable de donner un sens approximatif (erreur peu sanctionnée) que de ne pas traduire ou de laisser un blanc.
- Après avoir tenté d'inférer ces mots inconnus, il est possible de vérifier les hypothèses dans le dictionnaire unilingue : les hypothèses, même fausses, permettront de trouver plus facilement une traduction à partir des définitions.

2. Il est souvent difficile de traduire certaines métaphores. Traduire *paralysed Walter's thought* par « paralysa la pensée de Walter » est sans doute maladroit. Une solution consiste à renoncer à traduire la métaphore (« empêcha Walter de réfléchir »). Il en va de même de *touch*, que l'on peut traduire par « éclairer » ou éventuellement « atteindre ».

Fact peut se traduire par « événement », « détail » ou « souvenir », plutôt que par « fait ». Il est préférable de traduire *clarity* par « netteté » plutôt que par « clarté », plus ambigu en français.

3. Il faudra étoffer la préposition au moyen d'un groupe nominal : « Il fouilla (dans) sa mémoire à la recherche / en quête du détail qui le sauverait ».

Proposition de traduction du texte

Walter began to pant.

"I'll give you two minutes to remember," Stainsforth said.

They both looked at the clock. At first the stealthy movement of the hand paralysed Walter's thought. He stared at William Stainsforth's face, his cruel, crafty face, which seemed to be always in shadow, as if it was something the light could not touch. Desperately he searched his memory for the one fact that would save him; but his memory, clenched like a fist, would give up nothing. "I must invent something," he thought, and suddenly his mind relaxed and he saw, printed on it like a photograph, the last page of the book. Then, with the speed and magic of a dream, each page appeared before him in perfect clarity until the first was reached, and he realized with overwhelming force that what he looked for was not there. In all that evil there was not one hint of good.

Walter commença¹ à haleter².

« Je veux bien vous donner³ deux minutes pour vous en souvenir », dit Stainsforth. Ils regardèrent tous les deux la pendule⁴. D'abord, le mouvement furtif⁵ de l'aiguille empêcha Walter de réfléchir. Il regarda fixement⁶ le visage de William Stainsforth, un visage cruel et retors⁷, qui semblait toujours rester dans l'ombre, comme si la lumière ne pouvait pas l'atteindre⁸. Il fouilla désespérément dans sa mémoire, en quête du détail qui pourrait le sauver⁹; mais sa mémoire, serrée¹⁰ comme un poing, ne voulait rien livrer¹¹. « Il faut que j'invente quelque chose », pensa-t-il. Soudain, sa mémoire se détendit et il vit, imprimée dans son esprit, telle une photographie, la dernière page du livre¹². Puis, avec la rapidité et la magie d'un rêve, chaque page défila devant lui avec une netteté parfaite, jusqu'à la première, et il se rendit compte, avec une force irrésistible, que ce qu'il cherchait ne s'y trouvait pas. Dans tout ce mal, il n'y avait pas une once¹³ de bien.

- (1) commençait
- (2) être essoufflé / à bout de souffle
- (3) Je vous donne
- (4) l'horloge
- (5) imperceptible
- (6) observa
- (7) rusé / roublard
- (8) l'éclairer
- (9) qui le sauverait
- (10) fermée
- (11) céder / divulguer / lâcher
- (12) roman
- (13) un soupçon

Pour l'écrit du Bac

p. 125-127

Les documents

1 Cet article du *Guardian* parle de ces livres qui proposent au lecteur de construire leur histoire au fur et à mesure, en faisant des choix successifs à partir d'une intrigue connue au départ (cf. *Hamlet*).

2 Les affiches de cette campagne pour les librairies datant de 2011 évoquent le plaisir de la lecture, de se plonger dans un livre et de s'identifier à des personnages, aussi étranges soient-ils !

3 J.M. Coetzee, romancier d'origine sud-africaine et prix Nobel de littérature en 2003, est surtout connu pour ses récits engagés, comme *Waiting for the Barbarians* (1980). Mais dans *Elizabeth Costello*, il raconte l'histoire d'une romancière qui, sur ses vieux jours, parcourt le monde pour parler de son œuvre et de la censure. L'extrait, écrit du point de vue de son fils, aborde le thème de l'inspiration et du lien avec la vie quotidienne.

TIPS

- Renvoyer les élèves aux → **Fiches méthode**
- 16, Faire une synthèse de documents : conseils pour l'épreuve écrite, p. 254 ;
- 3, Outils pour l'analyse littéraire et figures de style, p. 230 ;
- 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235 ;
- 17, Comprendre les critères d'évaluation de l'épreuve écrite, p. 256.
- Vous trouverez les grilles d'évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 3 from "The change came" to "or some of them" (l. 15-24).

The change came when he was thirty-three. Until then he had not read a word she had written. That was his reply to her, his revenge on her for locking him out. She denied him, therefore he denied her. Or perhaps he refused to read her in order to protect himself. Perhaps that was the deeper motive: to ward off the lightning stroke. Then one day, without a word to anyone, without even a word to himself, he took one of her books out of the library. After that he read everything, reading openly, in the train, at the lunch table. 'What are you reading?' 'One of my mother's books.' He is in her books, or some of them.

■ ■ ■

Le changement survint lorsqu'il eut trente-trois ans. Jusqu'alors, il n'avait pas lu un seul mot de ce qu'elle avait écrit. C'était la réponse qu'il lui faisait¹, la vengeance qu'il lui infligeait pour l'avoir maintenu à distance². Elle le reniait, donc lui aussi la reniait³. Ou peut-être refusait-il de la lire pour se protéger. C'était peut-être ça le motif le plus profond : éviter d'être frappé par la foudre⁴. Puis un jour, sans un mot à personne, sans même un mot à lui-même, il emprunta un de ses livres à la bibliothèque. Après cela, il lut tous ses livres⁵, ouvertement, dans le train, à table, pendant le déjeuner. « Qu'est-ce que vous lisez ? » « Un des livres de ma mère. »

Il apparaît dans ses livres, ou dans certains d'entre eux.

(1) Réagencer la syntaxe et étoffer pour aller au sens.

(2) *Lock out* = *prevent from entering*, changer de point de vue.

(3) L'imparfait donne un sens différent (décision irrévocable, permanence) par rapport à un passé simple qui marquerait une action unique, ce qui serait un contresens.

(4) *Lightning stroke* : condenser pour aller au sens.

(5) *Everything* : étoffer, car le calque ne serait pas assez précis.

2. Write a commentary on the three documents. Use the following guidelines and take into account the specificities of the documents and the different points of view (500 words).

a. Study how the acts of writing and reading are portrayed in the three documents.

Doc 1: writing as a game, chance process - need to make successive decisions - reader involved in these choices, part of the creative process...

Doc 2: focus on readers' engrossment in the story - becoming one with the hero, identification

Doc 3: focus on a writer's job (and daily organisation) + impact on her relatives (fiction prevailing over family life) + how fiction writers draw inspiration from their life (son recognises himself in some characters)

b. Show how the reader becomes part of fiction.

Reader has his / her share: choosing the plot (doc 1), drawing parallels between himself / herself and the character (pleasure of identifying with a baddy) or looking for common features. Reading always a personal act and process - reader not an outside spectator, full part in the process of fiction. Exchange, interaction between character and reader.

c. Explain the artists' aim when they use *mise en abyme* or invite the reader to break the fourth wall.

Invitation to break the fourth wall for the reader to:

- understand how fiction works
- discover the mystery of creation
- share the writer's experience, doubts and fears
- break the spell
- wonder about his / her own act of reading...

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Expression et construction de soi »

Construction et expression de soi ont partie liée : l'expression révèle autant qu'elle engendre une identité. Le récit d'une vie, d'aventures, ou plus simplement d'une expérience, peut prendre une dimension universelle ou collective dans le cas de héros imaginaires devenus des mythes ou incarnant des valeurs nationales comme Robinson Crusoé ou Huckleberry Finn ou de personnes réelles engagées dans la vie de la cité comme Winston Churchill ou Barack Obama. La culture anglophone est riche de figures mythologiques (civilisations premières), fictionnelles (personnages de théâtre, de romans ou de nouvelles) ou réelles (femmes ou hommes politiques, artistes) se construisant selon des processus initiatiques ou à travers l'expression individuelle. Construction et expression de soi ont favorisé l'émergence de nouveaux mouvements ou genres artistiques. Le romantisme britannique ou le transcendentalisme américain placent ainsi l'individu et l'expression individuelle au cœur de leur projet esthétique, philosophique voire politique, alors que l'art expressionniste se fonde sur l'expression d'une subjectivité et vise une réaction émotionnelle forte. Mémoires ou autobiographies de femmes ou d'hommes publics, autobiographies et journaux intimes fictionnels, romans épistolaires, autoportraits en peinture donnent à entendre ou voir des personnalités affirmées. Romans picaresques, romans d'éducation et *road novels* ou *road movies* proposent, quant à eux, des récits d'initiation à valeur plus ou moins didactique.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : l'expression des émotions ; la mise en scène de soi ; l'initiation, l'apprentissage.

Axe d'étude 3 : Initiation et apprentissage

Dans le domaine de l'art, le roman d'apprentissage, abondamment représenté dans la littérature anglophone, vient immédiatement à l'esprit (*Bildungsroman*, *novel of education* ou *novel of apprenticeship*). *The History of Tom Jones, a Foundling* de Henry Fielding est d'ailleurs considéré comme un prototype du genre. Aussi cet axe peut-il dans un premier temps aborder l'évolution morale, intellectuelle ou psychologique du personnage, voire de sa quête de lui-même (*Oliver Twist* de Charles Dickens ou *The Mill on the Floss* de George Eliot) mais également celle du public, en raison des aspirations didactiques ou édifiantes de nombreuses œuvres (*Past and Present* d'Augustus Egg sur le personnage typique de la *fallen woman* à l'époque victorienne ; *Pygmalion* de G.B. Shaw). Moment privilégié de l'apprentissage, l'enfance est souvent la première étape du roman de formation. De *Tom Brown's School Days* à *Harry Potter* en passant par *Jane Eyre*, un grand nombre

d'œuvres se déroulent dans un cadre scolaire et peuvent permettre d'aborder les spécificités culturelles de chaque système : la dureté des punitions pour faire plier l'enfant dans *Boy* de Roald Dahl, les *dining clubs* d'Oxford dans *The Riot Club* de Lone Scherfig, le phénomène des fraternités ou des clubs aux États-Unis comme dans *Glee* de Ian Brennan, Brad Falchuk et Ryan Murphy.

Néanmoins, le thème de l'initiation ne se résume pas au roman de formation. Le passage de l'enfance à l'état d'adulte représente une étape cruciale d'un point de vue ethnographique, en particulier chez les peuples premiers (rite initiatique du *walkabout* chez les aborigènes d'Australie) et constitue également un thème riche dans les arts. Il permet d'explorer la relation de l'enfant à sa famille (*Matilda* de Roald Dahl et plus généralement dans la littérature jeunesse), les tourments de l'adolescence (*The Breakfast Club* de John Hughes, *The Catcher in the Rye* de J.D. Salinger, *Buffy the Vampire Slayer* de Joss Whedon) ou la construction de l'individu face aux injonctions et aux normes sociales (*The Custom of the Country* d'Edith Wharton, *Into the Wild* de Sean Penn).

À l'âge adulte, ce qui forme l'individu, ce sont les expériences auxquelles il est confronté, un voyage par exemple (dans la tradition du Grand Tour du XVIII^e ou XIX^e siècle ou dans les *road novels* et *road movies* américains de *On the Road* de Jack Kerouac à *Thelma and Louise* de Ridley Scott) ou une rencontre avec un mentor (dans le milieu sportif pour *Million Dollar Baby* de Clint Eastwood ou policier pour *Mississippi Burning* d'Alan Parker). Ce peut être également une expérience professionnelle (celle des femmes dans les usines pendant la guerre, incarnée par le personnage de *Rosie the Riveter*) ou encore un engagement politique (celui des féministes qui firent leurs armes en militant pour la tempérance ou l'abolition de l'esclavage).

Parfois, des expériences douloureuses et brutales précipitent l'apprentissage. L'épreuve du deuil (*Inside Out* de Pete Docter), la cruauté du monde des enfants et la perte de l'innocence (*Lord of the Flies* de William Golding) ou encore la violence du monde des adultes (romans de Mark Twain, collections du Foundling Museum de Londres, récits de l'évacuation des jeunes civils pendant le Blitz, photos d'enfants au travail de Lewis Hine) sont autant d'éléments qui participent de l'initiation de l'individu. Quelquefois, l'apprentissage s'achève même sur un échec qu'il s'agit de surmonter pour en ressortir grandi (*It's a wonderful life* de Frank Capra).

Aperçu général de la séquence

L'unité *You live, you learn* s'intègre dans l'axe « Initiation et apprentissage ». Nous proposons une réflexion sur la transition de l'enfance vers l'âge adulte : les expériences douloureuses, l'apprentissage, la perte d'innocence et comment la rencontre avec un mentor peut aider l'individu à voler de ses propres ailes.

Objectifs culturels

- *Songs of Innocence and of Experience*, William Blake
- *Calvin and Hobbes*, Bill Watterson
- *Oliver Twist*, Charles Dickens
- *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, J.K. Rowling
- *The Street*, Ann Petry
- *Barn Owl*, Gwen Harwood
- *Boyhood*, Richard Linklater
- Lupita Nyong'o
- *The Role Models*, Linda Linham
- *Dead Poets Society*, Peter Weir
- *Leaving Home*, William Gilbert Gaul
- Michelle Obama
- *Fade Away*, Oasis
- *And Still I Rise*, Maya Angelou
- *The Bildungsroman*

Objectifs linguistiques

Lexique : Grandir, devenir indépendant, les émotions, l'apprentissage

Grammaire :

- Les adjectifs composés
- *For* et *since*

Phonologie :

- La voyelle brève /ʌ/
- L'accentuation des mots composés

Traduction : L'étoffement

Thématique : Expression et construction de soi

Axe d'étude : Initiation et apprentissage

Problématique suggérée : Devenir adulte dans le monde anglophone d'hier et d'aujourd'hui.

Thème : Grandir dans un pays anglo-saxon

Projets finaux proposés

- **You are a blogger.**

Write an entry for the blog Youthvoices entitled "You live, you learn."



- **You are a psychologist.**

Explain what it's like to become an adult in an English-speaking country in a podcast for "Teen Life Podcasts" on Youth Radio.

Ouverture

p. 128-129

La citation

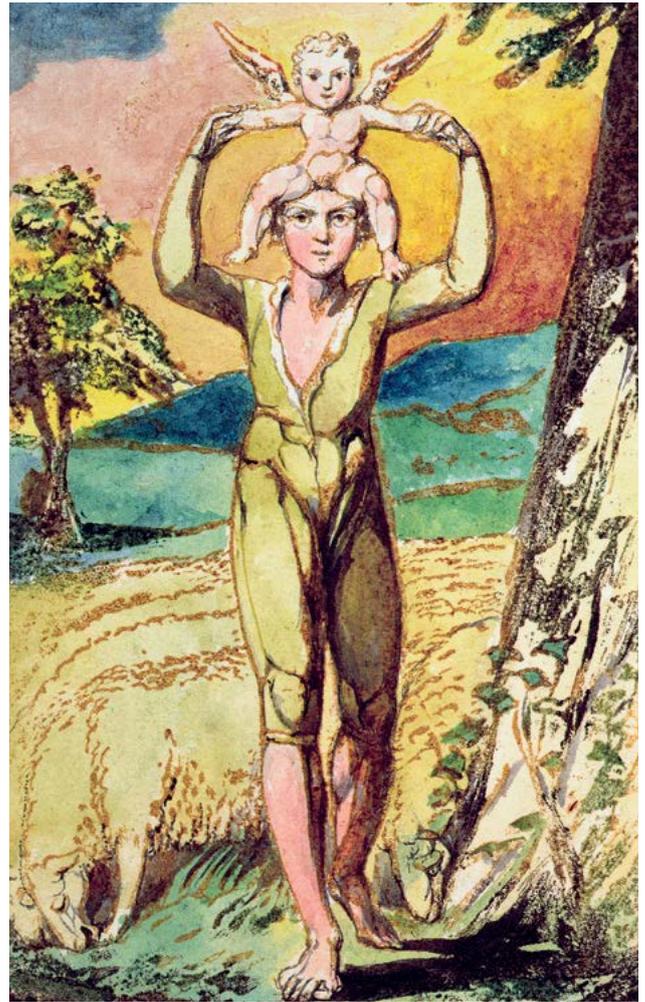
"I'm not afraid of storms, for I'm learning how to sail my ship."

La romancière américaine Louisa May Alcott (1832-1888) a écrit depuis son enfance et a terminé un premier livre à seize ans. Cependant, son roman *Little Women* (*Les Quatre Filles du Docteur March*) est de loin le plus célèbre. Louisa a été élevée par un père philosophe et comptait parmi ses enseignants Henry David Thoreau et Ralph Waldo. La citation montre comment Louisa « navigue » depuis l'enfance vers l'âge adulte et n'a pas peur des « tempêtes », des épreuves, car elles lui permettent d'apprendre et la rendent plus forte.

Le script de la capsule vidéo

Growing up... How can you cope with that? No wonder it is the inspiration of many films, novels, songs or poems... How is the transition between childhood and adulthood depicted in the English-speaking world? Childhood is easier said than done. Harry Potter, for example, has a really miserable time during his childhood at the Dursleys. And Charles Dickens paints a dire portrait of a Victorian childhood in his novel *Oliver Twist*. In the passage from childhood to adulthood, there is a transition: innocence is lost but experience is gained. These are key moments in life, often depicted in films. *Boyhood*, directed by Richard Linklater, is a striking example. We can look up to a particular person and consider them a role model: a person we really admire. This person will have an impact on our identity, our choices and our development. Finally though, it will be time to sail your ship, to seek your independence and stand on your own two feet. Let's see how this is done in the English-speaking world.

Le document visuel



Cette gravure du poète et artiste William Blake est placée en regard du titre *Songs of Experience*. Le poète et l'enfant regardent droit devant eux, avec détermination. L'une des idées suggérées ici est qu'après « l'innocence », pour traverser le monde complexe de « l'expérience », il faut être guidé par l'enfant intérieur – qui pour Blake est aussi un lien au divin.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la → [Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.](#)
- Travailler sur le tableau, le faire décrire (titre, couleurs, personnages, ce qui attire l'œil en premier).
- Travailler sur le nuage de mots et la citation et faire émettre des hypothèses sur le thème de l'unité.
- Visionner la capsule vidéo pour confirmer les hypothèses.
- Enfin, faire lire la frise afin de fixer les premiers repères historiques.

Childhood: easier said than done p. 130-131

Document A : Calvin and Hobbes

→p. 130

Le document



Le document est un extrait de la bande dessinée américaine *Calvin and Hobbes* de Bill Watterson. Publiée de 1985 à 1995, elle met en scène les aventures de Calvin, un jeune garçon de six ans, et de Hobbes, son tigre en peluche. Dans cet extrait, Calvin discute avec son père au sujet des bénéfices que l'on peut retirer des activités sportives, mais ils ne sont pas d'accord.

TIPS

- Faire faire une brève recherche sur *Calvin and Hobbes* et faire lire la biographie de Bill Watterson p. 139.
- Décrire la bande dessinée en prêtant attention aux expressions de chacun des personnages.
- Travailler en binômes : un élève prend des notes sur le père et le second des notes sur l'enfant.
- Après les questions 1 à 3, analyser les relations père / fils afin de préparer la question 4.
- Insister sur la prononciation, l'intonation et l'accentuation lors de la question.
- Les élèves pourront s'enregistrer en salle informatique, ou s'ils sont équipés, tourner une petite vidéo.

Le corrigé

1. Pick out elements showing that Calvin (the young boy) is having a tough time at school. Explain it in your own words.

to enrol in - lunchtime - to put an end to - to get mocked
- despondent - dejected - to be ridiculed - to (not) be keen on - unsporty

2. Compare and contrast Calvin's and his father's attitudes regarding teamwork.

Calvin: indignant - to be (not) mad about - to (not) see the point - to lack a competitive spirit - to (not) see eye to eye with - would sooner / would rather = prefer

Father: beneficial - cooperation - life lessons - to interact with - victory - defeat - give and take - to shape a personality

3. Comment on what the cartoon strip shows about childhood and adulthood.

Childhood: growing up - not a bed of roses - a steep learning curve - live and learn - to have fun - to make the most of
Adulthood: to gain in maturity - to lack enjoyment / amusement - to be at stake - to get to grips with serious issues

4. Continue the conversation between Calvin and his father
Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Oliver Twist

→p. 130

Le document



Oliver! (Carol Reed, 1968)

hatier-clic.fr/2011cet050

Il s'agit d'un extrait de la comédie musicale *Oliver!*, basée sur le roman *Oliver Twist* de Charles Dickens. Oliver rencontre Fagin, criminel cupide et avide de richesses qui apprend aux jeunes orphelins comment pratiquer le vol à la tire.

Le script

Boys: Leave it!

Fagin: Leave him alone! Dodger, take off the sausages. Charlie, lay a place at the table for mister... Twist. Dodger tells me you have come to London to seek your fortune, Oliver.

Oliver: Yes, sir.

Fagin: Well, we must see what we can do to help you, mustn't we?

Oliver: Oh thank you, sir.

Boy: These sausages are mouldy.

Fagin: Shut up and drink your gin! You're staring at the pocket handkerchiefs, eh, my dear? We just hung them up, ready for the wash, that's all.

Oliver: Is this a laundry then, sir?

Boys: Yeah, a laundry.

Fagin: Not exactly, my boy. I suppose a laundry would be a very nice thing, indeed. But our line of business pays a little better. Don't it, boys?

You see, Oliver...

In this life, one thing counts

In the bank, large amounts

I'm afraid these don't grow on trees,

You've got to pick a pocket or two

You've got to pick a pocket or two, boys,

You've got to pick a pocket or two.

Boys: Large amounts don't grow on trees.

You've got to pick a pocket or two.

Fagin: Let's show Oliver how to do it my dear. Just a game, Oliver, just a game.

Why should we break our backs

Stupidly paying tax?

Better get some untaxed income

Better pick a pocket or two.

You've got to pick a pocket or two, boys,

You've got to pick a pocket or two.

Boys: Why should we all break our backs?

Better pick a pocket or two.

Fagin: Robin Hood, what a crook!
 Gave away, what he took.
 Charity's fine, subscribe to mine.
 Get out and pick a pocket or two
 You've got to pick a pocket or two, boys.
Boys: Robin Hood was far too good
 Get out and pick a pocket or two.
Fagin: Take a tip from Bill Sikes
 He can whip what he likes.
 I recall, he started small
 He had to pick a pocket or two.
 You've got to pick a pocket or two, boys
 You've got to pick a pocket or two.
Boys: We can be like old Bill Sikes
 If we pick a pocket or two.
Fagin: Dear old gent passing by
 Something nice takes his eye
 Everything's clear, attack the rear
 Get in and pick a pocket or two.
 You've got to pick a pocket or two, boys
 You've got to pick a pocket or two.
Boys: Have no fear, attack the rear
 Get in and pick a pocket or two.
Fagin: When I see someone rich,
 Both my thumbs start to itch
 Only to find some peace of mind
 I have to pick a pocket or two.
 You've got to pick a pocket or two, boys
 You've got to pick a pocket or two.
Boys: Just to find some peace of mind
Fagin and boys: We have to pick a pocket or two!
Fagin: Put them all back in the box.

TIPS

- La question 1 peut se faire en binômes : l'élève A regarde la vidéo, tandis que l'élève B tourne le dos à l'écran. A explique à B ce qu'il a observé avant une mise en commun en deux groupes : tous les A et tous les B.
- La question 2 peut également être traitée en binômes. Cette fois-ci, l'élève A se concentre sur Fagin et l'élève B sur les jeunes garçons.
- Pour aller plus loin, les élèves pourront comparer l'interprétation du personnage de Fagin dans d'autres œuvres, le film de Roman Polanski par exemple, dont voici la bande annonce www.youtube.com/watch?v=Icymw_K_d3A.
- Les élèves pourront faire des recherches sur d'autres romans de Dickens qui décrivent les conditions de vie des enfants à l'époque victorienne : *David Copperfield* ou *Great Expectations*.

Le corrigé

1. Read *Let's Focus on... Oliver Twist* (p. 138) and watch the video without the sound. Deduce the context.

Victorian times - orphans - homeless boys - ragged clothing - a crook - working class - socially deprived - underprivileged - dilapidated building - in ruins - poverty - to teach sb sth - a new recruit - to pick pockets - to pilfer - to make a living

2. Watch the video with the sound. Define the boys' relationship to Fagin (the old man).

The boys: urban street kids - to be kept off the streets - food and lodging - to look up to sb - to be grateful - to learn the art of

Fagin: to look after - to exploit - to give sb a roof over their head - to provide shelter - in exchange for - to live off (stolen goods)

3. Discuss Charles Dickens' portrayal of childhood at that time.

bleak - to (not) be cared for - survival of the fittest - child labour - to be left to one's own devices - child victimisation - to be treated appallingly - living conditions

4. Identify why the boys have "got to pick a pocket or two".

to steal - handkerchiefs - wallets - snuff boxes - to make money - to resell - to earn a living - to get by

5. Oliver talks to one of the other boys about his first day at Fagin's. Act out their conversation.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Harry Potter*

→p. 131

Le document

Il s'agit d'un extrait du premier livre de la série des Harry Potter, écrit par J.K. Rowling en 1997. Cet extrait donne un aperçu de l'enfance de Harry.

TIPS

- Faire établir un lien entre le titre de l'unité et les photos de Harry et Hermione.
- Travailler en groupes sur les questions 1 à 4. La mise en commun se fera en classe entière.
- Avant de traiter la question 5, rappeler aux élèves les caractéristiques d'un journal intime.

Le corrigé

1. Explain why Harry lives with the Dursleys and his relationship with them.

Why: nephew - aunt - to be dropped off - front step - to be taken in - orphan - parents - car crash - to be killed

Relationship: to (not) care about - to hold in contempt - to despise - to look after - grudgingly - cruel treatment - to be ignored - to feel invisible

2. Focus on the setting and atmosphere. Analyse the author's intentions.

Setting: the Dursleys' house - kitchen - cupboard under the stairs - Dudley's birthday - masses of presents

Atmosphere: tense - anxious - expectant - resigned - threatening - conflictual

Author's intentions: to highlight - lack of consideration - preferential treatment - loveless

3. Discuss the difficulties Harry faces in childhood.

orphan - lack of love and affection - no parental guidance - living conditions - dire - unfairness

4. Read *Let's focus on...* *Bildungsroman* (p. 138) and explain how this scene is typical of the *Bildungsroman*.

beginning of the novel - childhood - to surmount - obstacles - to overcome - trauma - death - to grow up

Bildungsroman = a novel that tells the story of a protagonist who develops over time.

5. Write an entry in Harry's diary, revealing his inner thoughts.

Toute production cohérente sera acceptée.

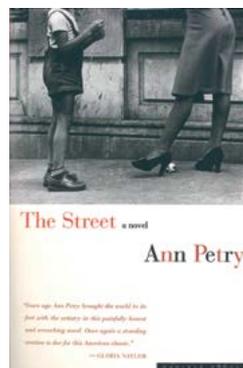
Innocence and experience

p. 132-133

Document A : *The Street*

→p. 132

Le document



Ann Petry (1908-1997) est la première Afro-Américaine à avoir vendu plus d'un million d'exemplaires d'un livre, avec *The Street*, paru en 1946. Petry a fait des études de pharmacie et a poursuivi sa vie professionnelle dans ce domaine, jusqu'à devenir écrivaine à plein temps. À propos de *The Street*, où elle raconte le parcours d'une mère afro-américaine qui élève seule son fils, Bub, Petry a déclaré

dans un entretien : "The answer to the race question is going to be found in the children, if you ask me."

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique**, p. 235.
- Organiser un *brainstorming* sur le titre du roman.
- Faire observer l'utilisation du noir et blanc et l'angle de vue choisi.
- Anticiper en amenant les élèves à réfléchir à la fonction d'une couverture de roman, en leur demandant d'en trouver des exemples parlants.

Le corrigé

1. Describe the setting and the characters in detail and imagine the relationship between them.

Black and white.

Derelict street - dirty walls - litter on the street (scrap of paper).

Black American child dressed in typical 1940's clothes + black woman wearing high heels and a short skirt.

Facing each other and close → probably mother and son.

2. Use the information you have to guess what the novel might be about.

Title + elements in the picture = a difficult life, maybe for a mother and her son.

3. Find a summary of Ann Petry's novel on the internet: does it correspond to what you imagined or does it shed new light on the photograph?

Toute réponse cohérente sera acceptée.

To find information:

• Literary ladies guide: www.literaryladiesguide.com/book-reviews/the-street-1946-by-ann-petry/

• Wikipedia: [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Street_\(novel\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Street_(novel))

• Newspaper article: www.theguardian.com/books/2019/dec/14/the-street-the-1940s-african-american-thriller-that-became-a-huge-best-seller

Single mother raising her 8 year old son - Harlem - has big dreams for him but has to fight social, racial and gender oppression - American dream questioned.

4. PAIR WORK. Imagine the dialogue between these two characters. Link it to the title of this double page.

Toute réponse cohérente sera acceptée.

Document B : *Barn Owl*

→p. 133

Le document

Barn Owl est la première partie d'un poème intitulé *Father and Child*, dont la seconde partie s'appelle *Nightfall*. La narratrice est enfant dans la première partie, alors que la seconde se déroule 40 ans plus tard.

TIPS

- Utiliser l'enregistrement audio soit avant la lecture, soit après avoir lu le poème une première fois.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 4, Analyser un poème, p. 232.**
- Le poème étant très visuel et clairement articulé en séquences, on peut inviter les élèves à passer par le dessin ou la bande dessinée pour s'approprier l'œuvre : choisir trois ou quatre moments clés, relever une citation et illustrer le tout.

Le corrigé

1. Focus on stanzas 1 to 3 of this autobiographical poem.

Pick out terms which suggest the narrator's state of mind.

"Blessed", l. 2 - "horny fiend", l. 3 - "my prize", l. 8 - "master of life and death", l. 16 - "judge whose law would punish", l. 17-18 → feels special, all-powerful, god-like.

2. Compare the terms used to describe the owl before and after the girl's first shot. Explain what has changed in your own words.

Before: "swooped home", "daylight-riddled eyes", "his place", "high beam", "dream", l. 9-12 - "beak and claw", l. 18

After: "swayed, ruined", l. 19-20 - "obscene bundle of stuff", "dropped, and dribbled", "bowels", "hopped", l. 24-27 - "wrecked thing", l. 31 - "hobbled" (l. 33)

Transition through focus on owl's eyes: "daylight riddled eyes", l. 10 → "those eyes [...] mirror my cruelty", l. 29-30 → "the blank eyes shone once into mine, and slept", l. 37-38 → Elegance and ease in movement + high up position + symbols of power (beak + claw) are annihilated. After the shot, the owl is reduced to damaged organic components. Owl = "my prize", becomes "he" once it is shot.

3. Identify the words expressing emotions and comment on the shift between innocence and experience.

Stanzas 1 to 3: confidence ("I knew", l. 8 - "I stood", l. 14) + thrill / adrenaline ("holding my breath", l. 14)

Turning point l. 21 (= exact middle of poem): adjective "afraid". Mood changes, innocence is lost.

"I saw those eyes that did not see mirror my cruelty", l. 28-30: faced with her actions in the innocent eyes of the owl, sees herself and judges herself for the first time.

In the end, experience is reached when she is as blind as the owl, because of her tears.

■ ■ ■

4. Explain why the narrator sees herself as "a lonely child" now. Consider the role her father plays.

Start of the poem: the child wants to have the same power as her father, who can't forbid anything at the moment because he is asleep ("my father's gun", l. 4 - "old no-sayer, robbed of power by sleep", l. 7-8).

Mid-poem: she realises that with power comes responsibility, and that death is not an abstract idea. "Lonely child", l. 22-23, when faced with an injured, dying owl.

End of the poem: the father teaches her about power and responsibility by making her cope with the consequences herself and then by standing by her.

5. Write the story from the point of view of the father.

Toute réponse cohérente sera acceptée.

Document C : *Boyhood*

→p. 133

Le document



Boyhood (Richard Linklater, 2014)

hatier-clic.fr/2011cet051

Ce document est la bande-annonce du film *Boyhood* de Richard Linklater. Sa biographie p. 139 évoque ses choix de réalisation singuliers. Pour ce film en particulier, il a réuni chaque année, pendant 12 ans, la même équipe d'acteurs pour filmer le temps qui passe au sein d'une famille.

Le script

Mother: Eh, stop, put the barrier up!

Father: You guys ready to have some fun?

Boy and girl: Yeah!!!

Father: Don't worry about it.

Boy: Wish we could use the bumpers.

Father: You don't want the bumpers. Life don't give you bumpers.

Teacher: There's a new student joining us today.

Pupil: Hey dude, welcome to the suck.

Boy: Mom.

Woman: Have you been partying?

Boy: A little bit.

Man: What do you want to be, Mason? What do you wanna do?

TIPS

- Faire lire le *Let's Focus sur le Bildungsroman* p. 139.
- Anticiper en invitant les élèves à discuter, à l'oral, des moments clés d'une existence entre 6 et 18 ans.
- Pour les groupes appréciant les activités théâtrales, proposer cette activité sous la forme d'un *freeze frame* : constituer un tableau vivant du premier jour d'école primaire par exemple. Voici un lien explicitant cette technique : <https://dramaresource.com/freeze-frames/>.

Le corrigé**1. Explain the unique way this film was shot.**

portrait - time lapse - using same actors over 12 years - boyhood from age 6 to 18

2. Select a few key moments and indicate why they were included in the film.

Fight with sister in the backseat - riding bicycle - playing ball outside... → everyday life moments: growing up.

First party - first kiss - passion for photography... → turning points, coming of age, *Bildungsroman*.

3. The boy in the film is now in his late twenties. He makes a brief speech at an awards ceremony to express what he feels whenever he sees that film.

Toute réponse cohérente sera acceptée.

Learning from role models

p. 134-135

Document A : Interview: Lupita Nyong'o →p. 134**Le document**

Il s'agit d'un entretien avec l'actrice et écrivaine Lupita Nyong'o, réalisée pour le blog en ligne dédié à la littérature jeunesse de Barnes and Nobles, grande chaîne de librairies aux États-Unis. Lupita Nyong'o est née en 1983 au Mexique et a grandi au Kenya. Elle a joué ses rôles les plus connus dans *12 Years a Slave* (2013) et *Black Panther* (2018).

TIPS

- Avant l'étude du texte, proposer aux élèves une recherche en ligne pour apprendre à connaître Lupita Nyong'o (ses principaux rôles, ses engagements militants, etc.).
- Faire faire une recherche sur les noms propres mentionnés dans le document (Alek Wek et Oprah Winfrey).
- Proposer une entrée plus littéraire grâce à un *brainstorming* sur l'utilité de la littérature jeunesse ainsi que sur les livres et les histoires qui ont marqué les élèves quand ils étaient petits et leur demander s'ils s'identifiaient aux personnages de leurs lectures.

Le corrigé**1. Explain the terms "colorism" (l. 21 and 54), "validation" (l. 43 and 64) and the expression "gatekeepers of beauty" (l. 28-29).**

Colorism: the idea that in a "dark-skinned world", people with darker skin are discriminated against, and those with lighter skin are considered more beautiful.

Validation: acknowledge importance.

Gatekeepers of beauty: idea that there are some people who judge and determine what / who is beautiful.

2. Identify who Lupita Nyong'o's role models were and say why they were important to her.

Her mother: taught that beauty comes from within.

Alek Wek: "dark as night" supermodel → very black is very beautiful.

3. Pick out elements that show Lupita Nyong'o's reasons for writing the book and becoming a role model herself.

Children are impressionable / sensitive / can be influenced → necessity to reach them before they internalise / absorb negative points of view that lead to bad self-image.

4. You are the journalist, continue the interview with a couple more questions. Write up her answers.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *The Role Models*

→p. 135

Le document



Après une carrière dans les affaires, Linda Linham, native de l'Ohio, se consacre désormais à la peinture. Son sujet principal est la vie locale (à Coshocton), ses amis, connaissances, et les lieux qui lui sont chers. Elle met particulièrement en scène des sujets féminins et tient à faire ressortir les liens entre passé, présent et futur. Elle a peint ce tableau sur commande, à l'occasion de la 50^e réunion d'une classe de lycée de 1966 aux États-Unis. Elle a souhaité montrer les liens entre éducation, identité et transmission.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.**
- Diviser le tableau en deux et faire repérer les personnages aux élèves répartis en groupes.
- Mettre en place un *brainstorming* : quel type de société est représenté ici ? Quel pays ? Quel type de lieu ? Quel âge ont les personnages ? La diversité de la société est-elle retranscrite ? Le second degré est-il présent ici ?
- Utiliser les connaissances des élèves (films, séries...) pour aborder l'importance culturelle des rites de passage de la fin de la *high school* : *prom, graduation, yearbook...*

Le corrigé

1. Explain the title of the painting.

children - adults - teenagers - life stages - various jobs - walks of life - key moments - generations

2. Describe the layout of the painting, the use of colours, the objects depicted, the facial expressions and impression of movement or inactivity.

Central elements: road - path (symbolic) - cars - Mustang (journeys = movement) - top right: school (surrounded by greenery and light: youth, hopes).

Characters: elderly person - schoolgirl holding hands - many characters facing us and smiling.

Teenager in foreground: growing up - having to make choices - link between past and future: date 2016 on T-shirt.

Overall dynamic / positive feel: characters taking a step forward, smiling, heading towards future.

Red undertones: dawn or sunset, emphasising passage of time - beginnings and endings.



3. Analyse the different meanings this painting may have.

Life as a journey with people to help you along the way
- a place for everyone - school is where it all begins - generations helping each other.

Lack of diversity - traditional gender roles - stereotypical characters: small-town society.

Tone / mood of painting: a form of innocence and idealisation = a dream of success rather than a realistic representation.

4. Guess the artist's message.

Each person is a role model for the next generation, in all walks of life. Maybe a broader range of role models is needed.

5. Write a review of this painting.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Dead Poets Society*

→p. 135

Le document



Dead Poets Society (Peter Weir, 1989)

hatier-clic.fr/2011cet052

Cet extrait du film *Dead Poets Society* (à arrêter à 3:22, après "Thank you"), réalisé en 1989 par Peter Weir, est très connu. On y suit un groupe d'élèves dans une prestigieuse et austère école pour garçons lors de leur dernière année de *high school*. Un nouveau professeur de lettres, Mr Keating, bouscule leur façon de penser, de voir le monde, de considérer l'autorité. Il les encourage à écouter leurs passions et à saisir l'instant présent. Pris dans un dilemme insoluble entre sa passion pour le théâtre encouragée par Keating, et le refus catégorique de ses parents de le voir s'engager sur cette voie, un élève se suicide. Keating est tenu pour responsable et est renvoyé. L'extrait proposé ici se situe à la fin du film, au moment où il retourne une dernière fois en classe après avoir été remplacé, pour récupérer ses affaires.

Le script

Mr Nolan: What is poetry?

Cameron: That page has been ripped out, sir.

Mr Nolan: Well, borrow somebody else's book.

Cameron: They're all ripped out, sir.

Mr Nolan: What do you mean, they're all ripped out?

Cameron: Sir, we...

Mr Nolan: Never mind. Read!

Cameron: "Understanding Poetry by Dr. J. Evans Pritchard, Ph. D. To fully understand poetry, we must first be fluent with its meter, rhyme and figures of speech, then ask two questions.

1) How artfully has the objective of the poem been rendered

and 2)... How important is that objective? Question 1 rates the poem's perfection; question 2 rates its importance. And once these questions have been answered, determining the poem's greatness becomes a relatively simple matter. If the poem's score for perfection is plotted on the horizontal of a graph..."

Todd: Mr Keating! They made everybody sign it.

Mr Nolan: Quiet, Mr Anderson.

Todd: You gotta believe me. It's true.

Mr Keating: I do believe you, Todd.

Mr Nolan: Leave, Mr Keating.

Todd: But it wasn't his fault!

Mr Nolan: Sit down, Mr Anderson! One more outburst from you or anyone else, and you're out of this school! Leave, Mr Keating. I said leave, Mr Keating.

Todd: O Captain! My Captain!

Mr Nolan: Sit down, Mr Anderson! Do you hear me? Sit down! Sit down! This is your final warning, Anderson. How dare you? Do you hear me?

Knox: O Captain! My Captain!

Mr Nolan: Mr Overstreet, I warn you! Sit down! Sit down! Sit down! All of you. I want you seated. Sit down! Leave, Mr Keating. All of you, down. I want you seated. Do you hear me? Sit down!

Mr Keating: Thank you, boys. Thank you.

TIPS

- Anticiper à partir du titre : expliciter *society* (valeur culturelle, notion d'appartenance...).
- Travailler sur le chapô pour permettre un accès plus rapide à l'implicite.
- Visionner le document en deux temps : jusqu' à 00:58 pour répondre à la question 1, puis repasser la vidéo en entier depuis le début afin de répondre aux autres questions.
- Suite à l'étude du document, proposer aux élèves une lecture du poème *O Captain! My Captain!* de Walt Whitman.

Le corrigé

1. Focus on the students (attitude, expression) and deduce their state of mind at the start of the extract.

Looking down - quiet - submissive - serious to gloomy - some seem sad / on the verge of tears.

2. Compare the attitudes of Mr Keating and the new teacher. Deduce their conceptions of role models.

New teacher: stern - strict - traditional - distant - cold vs. Mr Keating understanding - authority and threat as ways to wield authority.

Mr Keating: a closer, more relatable role model - empathetic - seems moved.

3. Describe the turning point in the video, and explain how Mr Keating has proved to be an inspiring role model.

One student (Anderson) stands on his table and calls Mr Keating "O Captain, my Captain": defies authority - shows his loyalty - makes his own decision - chooses to stand out - step up → things that Mr Keating has taught them. This proves he has been an inspiring role model. Others follow.

4. Write the letter one of the students sends to Mr Keating at the end of term.

Toute production cohérente sera acceptée.

Sail your ship

p. 136-137

Document A : *Leaving Home*

→ p. 136

Le document



William Gilbert Gaul (1855-1919), artiste américain, est connu comme peintre de guerre, ayant réalisé des tableaux sur des thèmes militaires depuis la guerre de Sécession jusqu'à la Première Guerre mondiale. Le tableau intitulé *Leaving Home* montre un jeune homme entouré des siens qui s'apprête à partir pour la guerre de Sécession.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la → [Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.](#)
- Les questions 1 et 2 peuvent se faire en groupes. Groupe 1 : les personnages féminins. Groupe 2 : les personnages masculins.
- Les questions 3 et 4 peuvent se faire en groupes ou en binômes.
- Faire établir un lien entre le tableau et le titre de cette double page.
- Faire parler les personnages en créant des bulles de texte.

Le corrigé

1. Guess what the characters' relationships to one another might be.

son - father - mother - grandmother - sister - aunt - servant - maid - cook - housekeeper - stable boy

2. Focus on the directions the characters are facing (including animals) and their body language. Analyse the artist's intentions.

Directions: the focal point of the picture is the son - to look towards - to look down - to look straight at

Body language: to lean back - to show confidence - fatherly gesture - to pat a shoulder - to have one's head buried in a handkerchief - to be overcome - to wring one's hands together

Intentions: to give undivided attention to - to be the focus of attention - to be centre stage - to highlight - a momentous occasion - to convey emotion

3. Guess why the boy is leaving home and describe the emotions of each character.

Why: to be in uniform - to go to war - to join up - to ride away

Emotions: distress - grief - concern - worry - fear - sorrow - stoicism - pride - expectancy

4. Explain how the painting illustrates the transition from boyhood to adulthood.

to gain in independence - to stand on one's own two feet - to break family ties - to (no longer) be tied to one's mother's apron strings

5. The father pushes a note into his son's pocket, just as he is leaving. Write the note.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Michelle Obama interview and Fade Away

→ p. 136

Le document

Le premier document est une interview de Michelle Obama lors de la promotion de son livre *Becoming* diffusée sur la chaîne de télévision de Chicago *Windy City*.

Le script

Journalist: This book is about you.

Michelle Obama: Yeah.

Journalist: About all of you. And I think... I felt like... we knew you, but reading in this book, I told my friends, I felt like reading my girlfriend's diary.

Michelle Obama: Because it's also about us, you know. And not just us as women or black women but us as people I think... You know, what I know about my story is that it is the quintessential American story. This was the place that helped me become, in so many ways. We are sitting in my high school. Whitney Young was like my first big step out of my comfort zone. Coming from South Shore, an hour and a half bus ride, and coming to this what was then a new magnet school, you know. Because magnet schools were a new thing, where kids from all over the city were coming, so I was meeting black bourgeois kids, kids who belonged to Jack and Jill, like I told in the book...

Journalist: Bourgy.

Michelle Obama: Look, bourgy.

Journalist: Bourgy, OK.

Michelle Obama: You know, people whose parents were doctors, in business and black kids too. I hadn't seen that in my little working-class community. So, this was the... this school helped me find a place where I could be smart, and feel good about it. This was a place where every student here were striving for the same thing. And, you know, I have... I have a special connection, you know, Whitney Young helped me give me my voice at a very early age, so. Why wouldn't we be here?

Journalist: Yeah, yeah, absolutely and you've just talked about your voice and feeling comfortable here, because there are parts in your book where people in your own family, your cousin, said to you: "Why are you talking like a white girl?" And I think it brings up something very interesting that not everybody can relate to in terms of there are two languages. And you had to fit in in South Shore, then you come up here to Whitney Young,

there's a whole new world here where maybe you have to be someone else and finding that. Even speaking with the girls that you spoke with yesterday. I mean, what do you say to kids who are struggling to find their place?

Michelle Obama: Well, first of all, recognising that they're not alone in that struggle, I think, sharing that story because I know there are so many kids, whether it's... you know coming from black community and saying you talk like a white girl or talking a different language and being in a different culture or, you know, leaving a home where most of the people don't go to college and going away to college... There are so many different versions of, you know, "talking like a white girl". That was just my version of it. And first of all, I think acknowledging that that happens and that there is... And that... there is disjointedness that happens to you. I talked about that disjointedness the first time I went to Africa to meet Barack's sister, you know, when you're African American and you go to the motherland and you think I'm gonna feel like this is my home. But then you realise that, you know, just because you're African American doesn't mean that people in Africa can relate to you. So, there's so many, you know, ways that we kind of lose this... this sense of who we are and where do we fit in. I think it's important for kids to hear that from somebody like me, for all of us to share that because... I know you must have experienced that, being on TV and... And, you know, how do you push beyond who people thought you should be.

Journalist: Right.

Michelle Obama: What happens to the people you leave behind and how do they feel about it. How do you straddle that? Make sure that your success doesn't mean that you are looking down on the people that you love and that you care about. Not a lot of people know that there are kids walking that tightrope every single day. So...

Le document

Le second document est la chanson *Fade Away* d'Oasis, sortie en 1994. Noel Gallagher, le chanteur du groupe, a précisé que le sujet de la chanson est « grandir mais ne pas vieillir ».

TIPS

- Avant l'étude des documents, faire faire deux recherches en devoir à la maison. 1. Le groupe Oasis 2. Le livre de Michelle Obama *Becoming*. Les élèves pourront ensuite les présenter en classe en guise d'anticipation.
- Le travail sur les questions 1 à 3 se fait en deux groupes : A. Michelle Obama B. Oasis.
- La chanson est probablement plus difficile à analyser que l'entretien avec Michelle Obama. On peut donc envisager une pédagogie différenciée.
- La question 5 reprend le titre de la double page. Les élèves doivent chercher la définition de cette expression. Pour la production, ils pourront s'inspirer des documents audio ou avoir leurs propres idées.
- Faire un rappel des caractéristiques d'un discours.
- Pour aller plus loin, écouter l'interview de Michelle Obama en entier : www.youtube.com/watch?v=8POAamGvUw4.

Le corrigé

1. Identify the nature of your document and the people who feature in it.

Michelle Obama: televised interview - TV host - former First Lady

Oasis: video - song - group / band

2. Sum up the subject of your document.

Michelle Obama: growing up - challenges - obstacles - to fit in - to struggle - to juggle - to be torn between - disjointedness - to be part of - to belong to two cultures

Oasis: to sing to - a childhood friend - growing up - childhood dreams - to fade away - distant memories - to look back on - loss of innocence - nostalgia

3. Pick out the advice about growing up.

Michelle Obama: to be prepared - to stand up for oneself - to face tough times - to make the most of opportunities - to strive for success - culture clash - accept your background - a balancing act - you are not alone

Oasis: childhood dreams and ambitions - to disappear - great expectations - to be forgotten - carefree childhood - to grow up - to gain experience - to keep on living your dreams - to resurrect your dreams - to remember your childhood - to dream while you can - your ship will sail on

4. Swap information with the other group and then discuss what is said about learning to become an adult in both documents.

Mise en commun et synthèse des informations de la question 3.

5. Take inspiration from both documents and give a motivational speech encouraging young people to "sail their ship".

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Still I Rise*

→ p. 137

Le document

Maya Angelou (1928-2014), auteure afro-américaine militante, est connue pour ses romans autobiographiques *I Know why the Caged Bird Sings* et *All God's Children Need Traveling Shoes*. Elle était une figure éminente du mouvement américain pour les droits civiques. Sa poésie *Still I Rise* s'adresse aux oppresseurs blancs pour faire part des abus et des mauvais traitements qu'a subi son peuple.

TIPS

- Faire lire la biographie de Maya Angelou page 139.
- Faire écouter la poésie (piste 31 du CD) avant de la lire pour mieux repérer le ton, les émotions, la musicalité par exemple.
- Renvoyer les élèves vers la → [Fiche méthode 4, Analyser un poème, p. 232.](#)
- Pour la question 2, renvoyer les élèves vers la → [Fiche méthode 3, Outils pour l'analyse littéraire et figures de style, p. 230.](#)
Ce travail peut être fait en groupes afin de multiplier les points de vue.

Le corrigé

1. Read *Let's Focus on... Maya Angelou* (p. 139) and describe her background. Identify who she is addressing in her poem and why.

Background: author - tough childhood - downtrodden - civil rights activist - awarded the Medal of Freedom

Who she addresses: white oppressors

Why: to voice a reaction to her oppressors - oppression rooted in writing "you may write me down in history" (l. 1) - physical oppression "You may tread me" (l. 3) - historical oppression "out of the huts" (l. 29) - to show her defiance - to emphasise she will not be defeated

2. Focus on the poetic devices (imagery, similes, rhetorical questions). Comment on the effect produced.

Simile: "like dust" (l. 4), "like hopes" (l. 11), "like I've got diamonds" (l. 27). Effect: create a concrete image - add depth, meaning - have a lasting effect

Metaphor: "I'm a black ocean" (l. 33). Effect: briefer, more effective than a simile - convey a vivid image

Rhetorical question: "Does my sassiness upset you?" (l. 5), "Why are you beset with gloom?" (l. 6). Effect: a question asked for effect - not the answer - to address the target (the oppressor) directly

Assonance -i-: "with your bitter twisted lies" (l. 2). Effect: to drive home her point

3. Find a phrase that is repeated. Highlight the impact it has on the reader.

Phrase: I rise

Impact: to stir up emotion - to emphasise a point - a powerful, an unwavering tone - gutsy - sheer grit and determination

4. Identify the main themes and explain why this poem has become a beacon of hope for young adults.

Themes: power and worthiness of black women - overcoming oppression - belief in oneself (self respect, confidence, nothing can get me down, nothing will hold me back) - love for one's culture - a call to others to rise above the society they were born in

5. Make a podcast presenting a poem entitled "Still I Rise, an inspiration for all young people."

Toute production cohérente sera acceptée.

Let's focus on...

p. 138-139

Les deux sujets traités illustrent l'axe de cette unité : initiation et apprentissage.

Célèbre roman de Charles Dickens, *Oliver Twist* a fait l'objet de plusieurs adaptations cinématographiques et théâtrales.

Le roman est une critique sévère des injustices de la société victorienne qui dresse un portrait lugubre de l'enfance à cette époque.

Le choix du genre *Bildungsroman* semble cohérent au sein de cette unité. En effet, plusieurs documents illustrent le voyage depuis l'enfance vers l'âge adulte : grandir, perdre son innocence, affronter voire surmonter des épreuves.

Projects

p. 140

1 You are a blogger. 

Write an entry for the blog Youthvoices entitled "You live, you learn".



TIPS

- Inviter les élèves à revoir les encadrés lexicaux de l'unité pour rebrasser le vocabulaire.
- Les renvoyer vers le document A page 134 qui est modélisant.
- Inviter les élèves à consulter les documents vus en classe ou ceux proposés dans *Create your portfolio*.
- Demander de réfléchir aux différentes caractéristiques d'un blog (présentation, format et style).
- Le travail peut se faire en salle informatique ou à la maison si les élèves sont équipés.

2 You are a psychologist. 

Explain what it's like to become an adult in an English-speaking country in a podcast for "teen life podcasts" on Youth Radio.



TIPS

- Si cette tâche n'est pas évaluée, noter les idées pour le podcast sur des post-it et les coller sur une feuille A3. Faire circuler ces feuilles pour partager les idées avec d'autres groupes.
- Organiser la réalisation du podcast avec une carte heuristique : introduction, arguments, exemples...
- Renvoyer les élèves vers des sites comme wordreference qui proposent d'écouter la prononciation des mots.
- Inviter les élèves à avoir qu'une liste d'une dizaine de mots sous les yeux afin de fluidifier leur prise de parole.

Create your portfolio

p. 141

La page *Create your portfolio* permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Les élèves trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées dans cette page pourront les aider dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 142

Les adjectifs composés

1. a. Ron Wesley is a **red-haired** and **green-eyed** boy.
 - b. J.K. Rowling is a **world-famous** author.
 - c. Harry has a **bad-tempered** uncle.
 - d. Charles Dickens wrote a lot of **heart-breaking** novels.
2. a. sensible and calm = **level-headed**
 - b. behaving in a calm and polite way = **well-behaved**
 - c. exciting or impressive = **mind-blowing**
 - d. intolerant = **narrow-minded**
 - e. autodidactic, having skills or knowledge acquired through one's own efforts = **self-taught**
 - f. no longer modern = **old-fashioned**

For et since

3. a. I **haven't heard** from my stepfather **for** a long time.
 - b. His daughter **has been** self-supporting and **has been standing** on her own two feet **since** the age of 18.
 - c. Timothy **has grown up** a lot **since** I last saw him.
 - d. Penny **has been overindulged** by her parents **since** they got divorced.
 - e. When Mr Keating was dismissed, he **had been teaching** English literature at Welton Academy **for** only a few months.
4. a. Harry **has been learning** magic at Hogwarts since the age of 11 / he was 11. He's been friends with Hermione and Ron (ever) **since** (then).
 - b. When I left my parents' home at (the age of) 19, I'd **been working** for this / that company for six months.

Improve your pronunciation

p. 143

La voyelle brève /ʌ/

1. La graphie <u> se prononce /ʌ/ dans : *Dudley, much, cupboard, bus, up, rush, begun, sun, lunch, just, dust, thus, muck.*

Dans les autres cas, on la prononce : /ʊ/ dans *bully* et *put* (qui sont des exceptions), /u:/ dans *juvenile*, /ju:/ dans *pupil* et /ju/ dans *education*.

2.

/ʌ/	/u:/	/aʊ/
<i>double • country • cousin • trouble • rough • enough • southern</i>	<i>group • souvenir</i>	<i>house • around • south • thousand</i>

3. a. *young • adulthood*
- b. *punished • uncle • cousin • Dudley*
- c. *slums • suffered • hunger • London • industrial*

L'accentuation des mots composés

4. *school yard* (n.) • *dark-skinned* (adj.) • *fairy tale* (n., mais peut être parfois utilisé comme un adjectif : a *fairy-tale scenario*) • *workhouse* (n.) • *world-famous* (adj.) • *newspaper* (n.) • *rock band* (n.) • *stone wall* (n.) • *teenager* (n.) • *cheese sandwich* (n.)

5. a. *pickpockets • handkerchief • gentleman • bookstall • police station*
- b. *foster family • cold-blooded • narrow-minded*

Let's translate

p. 144

- *a tiny man in a violet top hat* → un homme **minuscule qui portait / coiffé** d'un haut de forme violet (on étouffe au moyen d'une proposition relative)
- *strangers in the street* → des étrangers **qu'il croisait** dans la rue (on étouffe au moyen d'une proposition relative)
- **without a word** → sans **dire** un mot (on ajoute un verbe à l'infinitif)
- **some unknown relation** → **un / quelque** parent inconnu (ici, le déterminant indéfini *some* marque une indétermination et peut se traduire par l'article indéfini « un »)
- *if he knew the man* → s'il connaissait **cet** homme (on traduit parfois l'article défini *the* par le déterminant démonstratif « ce / cet / cette... » en français)
- *had actually shaken his hand* → lui avait serré la main (en français, les parties du corps sont souvent précédées de l'article défini et non du déterminant possessif)

- Aunt Petunia **had rushed them out of the shop.**
Tante Pétunia **les avait fait sortir du magasin à la hâte / rapidement / vite fait.**

Il est aussi possible d'utiliser le verbe se dépêcher (sans chassé-croisé) : « la tante Pétunia s'était dépêchée de les faire sortir du magasin. »

Dans tous les cas, il faudra transposer la préposition *out of* par une structure verbale causative : « faire sortir ».

- A *relation* doit se traduire ici par « un parent » (un membre de la famille, *a relative*).
- La répétition suggère une itération, une répétition dans le temps. La meilleure solution est de le transposer par l'adverbe souvent.

Proposition de traduction du texte

When he had been younger, Harry had dreamed and dreamed of some unknown relation coming to take him away, but it had never happened; the Dursleys were his only family. Yet sometimes he thought (or maybe hoped) that strangers in the street seemed to know him. Very strange strangers they were, too. A tiny man in a violet top hat had bowed to him once while out shopping with Aunt Petunia and Dudley. After asking Harry furiously if he knew the man, Aunt Petunia had rushed them out of the shop without buying anything. A wild-looking old woman dressed all in green had waved merrily at him once on a bus. A bald man in a very long purple coat had actually shaken his hand in the street the other day and then walked away without a word. The weirdest thing about all these people was the way they seemed to vanish the second Harry tried to get a closer look.

Plus jeune, Harry avait souvent rêvé qu'un parent inconnu viendrait¹ le chercher pour l'emmener avec lui, mais cela n'était jamais arrivé ; les Dursley étaient sa seule famille. Pourtant, il avait parfois l'impression (ou peut-être l'espérait-il) que des étrangers qu'il croisait dans la rue le connaissaient. De bien étranges étrangers qui plus est. Un jour, un homme minuscule coiffé d'un haut de forme violet lui avait fait la révérence alors qu'il était sorti faire les courses avec tante Pétunia et Dudley. Après avoir demandé à Harry d'un air furieux s'il connaissait cet homme, tante Pétunia s'était dépêchée de les faire sortir du magasin sans avoir rien acheté. Un autre jour, dans un bus, une vieille femme l'air hagard², tout³ habillée de vert, l'avait, d'un air guilleret, salué de la main. L'autre jour, un homme chauve dans un très long manteau pourpre lui avait⁴ serré la main dans la rue, puis était reparti sans dire un mot. Le plus étrange chez tous ces gens était la façon dont ils semblaient disparaître à la seconde où Harry essayait de les regarder de plus près.

- (1) Plusieurs concordances des temps sont également possibles : « venait » ou « vienne ».
- (2) L'adjectif composé *wild-looking* est difficile à traduire. Jean-François Ménard, dans sa traduction chez Folio, propose « échevelée ». On peut aussi proposer, plus familièrement, « qui avait l'air fofolle ».
- (3) Vous pouvez attirer l'attention sur l'orthographe de l'adverbe « tout », normalement invariable et qui ne s'accorde pas (« une **tout** autre histoire »), sauf quand le mot qui suit commence par une consonne (« **toute** nue », « **toute** dépenaillée »).
- (4) Il n'est pas indispensable de traduire *actually*.

Pour l'écrit du Bac

p. 145-147

Les documents

1 L'article de presse *The Moment I Knew I Was an Adult*, de Teresa Lee, a été publié en 2015 dans le *Huffington Post*. Il parle du moment charnière où l'on réalise qu'on est enfin devenu adulte.

2 Dans l'extrait de la nouvelle *The Loneliness of the Long Distance Runner*, le narrateur explique comment la course à pied lui permet d'éclaircir ses idées et de gagner en lucidité et par là-même l'aide à grandir

3 La peinture murale *Girl with Balloon* est une des œuvres emblématiques du street artiste Banksy. La petite fille tend la main vers un ballon en forme de cœur, qui s'envole. L'inscription « il y a toujours de l'espoir » se trouve derrière l'enfant.

TIPS

- Dans les textes, repérer les personnages et les pronoms personnels qui les désignent.
- Travailler sur les titres des documents et les dates.
- Renvoyer les élèves aux → **Fiches méthode**
 - 3, Outils pour l'analyse littéraire et figures de style, p. 230 ;
 - 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235 ;
 - 13, Relire un devoir écrit, p. 247 ;
 - 16, Faire une synthèse de documents, p. 254 ;
 - 17, Comprendre les critères d'évaluation de l'épreuve écrite, p. 256.
- Vous trouvez les grilles d'évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 2 from "It was hard to understand" to "in the darkness forever" (l. 23-36).

It was hard to understand, and all I knew was that you had to run, run, run, without knowing why you were running, but on you went through fields you didn't understand and into woods that made you afraid, over hills without knowing you'd been up and down, and shooting across streams that would have cut the heart out of you had you fallen into them. And the winning post was no end to it, even though crowds might be cheering you in, because on you had to go before you got your breath back, and the only time you stopped really was when you tripped over a tree trunk and broke your neck or fell into a disused well and stayed dead in the darkness forever.

■ ■ ■

C'était difficile à comprendre, et tout ce que je savais c'est qu'il fallait courir, courir, courir, sans savoir pourquoi, et pourtant tu continuais à courir / avancer / foncer, traversant des champs qui n'avaient pas de sens, des bois qui (te) faisaient peur, franchissant des collines en oubliant que tu les avais gravies et descendues, traversant comme une flèche des cours d'eau qui auraient figé ton cœur / arrêté ton cœur net si tu y étais tombé. Et le poteau d'arrivée ne marquait même pas la fin, même si la clameur des foules t'y invitait, parce qu'il fallait continuer avant de pouvoir reprendre ton souffle, et l'unique fois où tu t'arrêtais vraiment, c'est quand tu trébuchais sur un tronc d'arbre et que tu te brisais le cou ou que tu tombais dans un puits abandonné et que tu y restais mort, dans les ténèbres / le noir pour toujours.

2. Write a commentary on the three documents. Use the following guidelines and take into account the specificities of the documents and the different points of view (500 words).

a. Compare the different documents focusing on the intention of the artist or author.

Doc 1: news article

Intention: to point out - to question - the different steps / stages - to require - to reach - adulthood

Doc 2: short story

Intention: to express - to narrate - adolescence - teenager - to run away from - society - to reject childhood values

Doc 3: mural

Intention: young girl - to let go of - to reach for - balloon - loss of innocence - dreams

b. Find elements related to the theme of initiation and learning.

Doc 1: parental initiation - to learn how to - spell your name - rebel against your parents - drive - go to college - guidelines

Learning: at what point? - to reach adulthood - my first paycheck - to pay taxes - to count on yourself - a learning moment - baby steps - training wheels

Doc 2: realisation: running across country - the only honesty and realness there was in the world - loss of innocence: it would be no different ever - you had to run, run, run without knowing why you were running

Running: metaphor for living - a means - to reflect - to escape from society

Doc 3: childhood doesn't last - fragile - to slip from one's grasp - loss - out of reach

Balloon: innocence - dreams - hopes - love

c. Comment on the vision of growing up these documents convey.

Doc 1: the childhood-adulthood threshold - no magical age - the tipping point - baby steps - different stages for everyone - responsibility - independence - old, young

Doc 2: running = growing up - loss of purity - loneliness - clarity - to go your own way

Doc 3: ambiguous - letting go of - reaching for - balloon - to want sth back - bright red - heart-shaped - there is always hope

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Expression et construction de soi »

Construction et expression de soi ont partie liée : l'expression révèle autant qu'elle engendre une identité. Le récit d'une vie, d'aventures, ou plus simplement d'une expérience, peut prendre une dimension universelle ou collective dans le cas de héros imaginaires devenus des mythes ou incarnant des valeurs nationales comme Robinson Crusoé ou Huckleberry Finn ou de personnes réelles engagées dans la vie de la cité comme Winston Churchill ou Barack Obama. La culture anglophone est riche de figures mythologiques (civilisations premières), fictionnelles (personnages de théâtre, de romans ou de nouvelles) ou réelles (femmes ou hommes politiques, artistes) se construisant selon des processus initiatiques ou à travers l'expression individuelle. Construction et expression de soi ont favorisé l'émergence de nouveaux mouvements ou genres artistiques. Le romantisme britannique ou le transcendentalisme américain placent ainsi l'individu et l'expression individuelle au cœur de leur projet esthétique, philosophique voire politique, alors que l'art expressionniste se fonde sur l'expression d'une subjectivité et vise une réaction émotionnelle forte. Mémoires ou autobiographies de femmes ou d'hommes publics, autobiographies et journaux intimes fictionnels, romans épistolaires, autoportraits en peinture donnent à entendre ou voir des personnalités affirmées. Romans picaresques, romans d'éducation et *road novels* ou *road movies* proposent, quant à eux, des récits d'initiation à valeur plus ou moins didactique. Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : l'expression des émotions ; la mise en scène de soi ; l'initiation, l'apprentissage.

Principe de l'unité de synthèse

La conception des unités de synthèse a été guidée par trois objectifs.

1. La première idée est de proposer un sujet portant sur une des thématiques du programme, et pouvant être mis en lien avec différents axes (ceux proposés dans les programmes et d'autres possibles). Tout en découvrant un nouveau sujet, les élèves sont ainsi invités à reprendre et enrichir des réflexions et des questionnements qui ont été abordés dans les unités précédentes.
2. L'objectif est aussi d'inviter les élèves à systématiquement établir des liens entre les documents pour exercer leur esprit de synthèse : ainsi, dans chaque double page, nous proposons un questionnement portant sur l'ensemble des documents

– au lieu d'un questionnement par document comme c'est le cas dans les unités classiques. Ainsi, les élèves utilisent le questionnement pour comparer et mettre en regard les différents documents (textuels, visuels, audios ou vidéos).

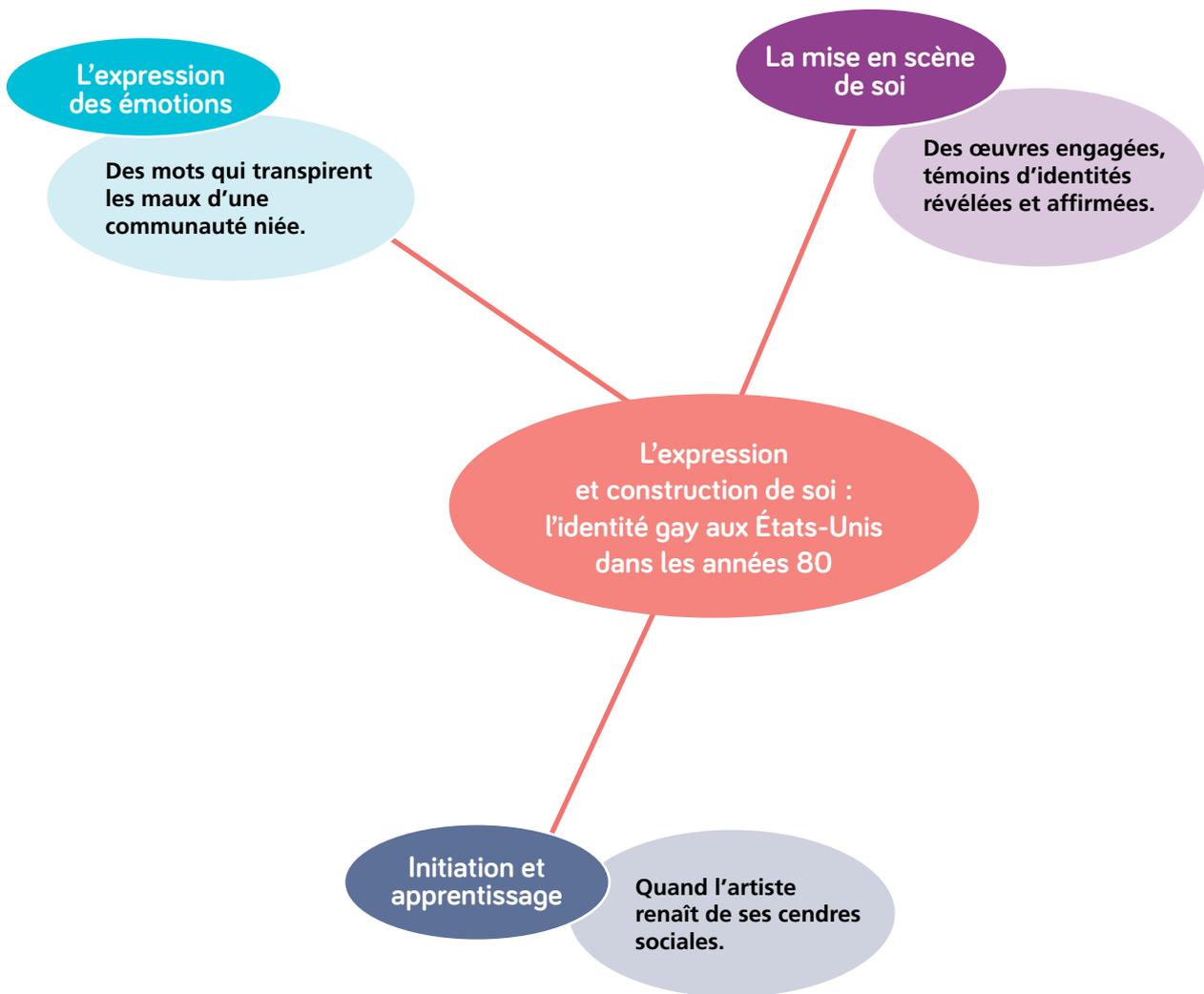
3. Cet esprit de synthèse est enfin entraîné et concrétisé en fin d'unité avec la double page « Pour préparer le Grand Oral » qui propose une question générale portant sur la thématique (et non pas uniquement sur le sujet de l'unité). Les élèves sont invités à argumenter grâce à un sujet de débat à organiser en classe. Cela leur permettra de confronter leurs idées et d'enrichir leur réflexion autour d'une question parfois formulée de façon un peu polémique.

Suite à cette activité de groupe, ils pourront, en individuel, formuler la problématique qu'ils choisiraient pour le Grand Oral, soit en reprenant le sujet de débat tel quel, soit en reformulant sous forme d'une question plus précise. L'élaboration du plan devrait être facilitée par le fait d'avoir débattu en amont.

Deux exemples de problématiques et des plans correspondants sont proposés.

Présentation de l'unité *Gay identity in the 1980s: United Selves of America?*

Cette séquence, qui illustre la thématique « Expression et construction de soi », traite du lien intrinsèque entre l'aspect cathartique du langage (écrire comme exutoire) et le vécu qu'il traduit dans l'affirmation d'une identité. Cette réflexion est à remettre dans le contexte des mutations sociales et médicales qui divisent les Américains dans les années 80 et qui auraient toutes pu illustrer la thématique que nous choisissons ici de traiter. En effet, le combat de la cause LGBT, terni par multiples pertes humaines liées à la propagation meurtrière du SIDA, est mené de front avec la lutte des femmes pour le maintien de la décision de la Cour Suprême des États-Unis à l'issue de l'affaire *Roe vs. Wade* en 1973, visant à dépénaliser l'avortement. L'expression est alors l'un des seuls moyens d'engager le changement et de se construire dans une Amérique marquée par des inégalités et des tensions. Chaque artiste s'épanche avec les moyens qui lui sont propres et s'intègre dans une lutte communautaire dont seule la force galvanise sa quête de soi. Inspirés par une unité menacée puis retrouvée, ces derniers marqueront l'histoire de leurs histoires, nous permettant ainsi de nous appuyer sur des documents aussi authentiques que mémoriels. Dans une année où l'étude de la philosophie sera découverte et approfondie, les élèves seront invités à s'inspirer de ces œuvres artistiques et d'apprentissage, au service de l'éthique, pour se forger un esprit citoyen.



Hitting the Castro

p. 148-149

Cette double page d'ouverture amène les élèves dans le quartier iconique gay du Castro (à San Francisco, en Californie). Elle a pour but de les aider à cerner le sujet de la séquence, et à envisager les problématiques qu'il soulève. En effet, il s'agit pour l'élève de comprendre le contexte de l'époque et de se l'approprier pour se poser ainsi la question du chemin parcouru afin de redonner au Castro ses lettres de noblesse. Les références citées dans cette double page s'inscrivent dans des contextes socio-politiques variés. En mars 1982, le Wisconsin est le premier État à interdire toute discrimination contre les homosexuels. Les autres documents coïncident avec la légalisation du mariage gay dans plusieurs États, l'accès aux mêmes opportunités pour les homosexuels servant dans l'armée, ou encore les débats avec l'exécutif pour accorder aux citoyens transgenres le droit de s'enrôler. Les élèves sont ainsi poussés à inscrire leur réflexion dans une démarche autant temporelle que factuelle.

TIPS

- Débuter par le document 2 (la photo) pour permettre aux élèves d'explicitier le titre de la double page. En effet cette photographie prise en 2015, dans un San Francisco visiblement uni, contraste avec le titre de l'unité qui pose la question de l'identité.
- Décoder la signification du drapeau permettra d'étoffer l'ambivalence *United States / selves* déjà identifiée. Il conviendra ensuite de remettre les choses en contexte à l'aide des informations fournies par la façade du bâtiment en arrière-plan.
- Une fois la notion d'ambivalence saisie, les élèves seront alors à même d'expliquer et d'opposer les deux citations qui se font écho et sont complémentaires. Explorer les pronoms dans les deux citations et l'utilisation du procédé d'accumulation dans la seconde uniquement.
- Enfin étudier le texte, en ne limitant pas l'exercice de traduction à un exercice de compréhension. En effet, travailler sur l'aspect stylistique et sur la valeur du témoignage permettra de se saisir d'autres repères culturels fondamentaux.

Document 1 : Les citations

→ p. 148

• Les auteurs

– **Armistead Maupin** (né en 1944 à Washington) est un écrivain américain célèbre aux États-Unis pour le style léger qui a fait le succès de *Tales of the City*. D'abord publiée sous forme d'histoires dans des journaux locaux, l'œuvre, qui s'inspire de son vécu en tant qu'homosexuel ayant quitté le nid pour vivre sa vie à San Francisco, deviendra une série de romans à succès.

– **Audre Lorde** (née en 1934 à New York – décédée en 1992 aux Îles Vierges) était une auteure, essayiste et autobiographe afro-américaine, connue pour son écriture engagée, en particulier sur les problèmes raciaux et le féminisme lesbien. Dans *Cables to Rage* (1970), un recueil de poèmes, elle s'insurge contre l'injustice sociale et personnelle dont elle est victime et révèle son homosexualité pour la première fois. Elle explore également la relation mère-fille dans son roman *Zami: A New Spelling of My Name* (1982, remarqué pour son style suggestif).

• Analyse des citations

– The two quotes are from two different authors, at different times; but echo each other to a certain extent. Indeed, they both revolve around the notion of identity whether it is at a personal level or as a community.

– Armistead Maupin advocates the importance of existing beyond biological family bonds and suggests that logical bonds are the ones that set our well-being free.

– As for Audre Lorde, she brings the discrepancy between being and pretending to the fore. She may cumulate several social flaws, but the fact remains that, deep inside, she knows who she is.

– Both quotes describe the evolution of gay people's life in their own way: the second one is all about acknowledging the limits of existing socially, when the first stands for the next step: becoming.

Document 2 : A street celebration in the Castro District

→p. 148



Cette photographie du quartier du Castro a été prise au moment du *Frameline Film Festival*, autre nom du *San Francisco International LGBTQ+ Film Festival* fondé en 1977. Cet événement fait partie d'un héritage perpétué par l'association à but non lucratif du même nom basée à San Francisco. Il s'agit du plus ancien et du plus reconnu des festivals qui plébiscitent les films LGBTQ+. Il accueille environ 63 000 personnes chaque année.

Document 3 : How the advent of AIDS advanced gay rights

→p. 149

L'article dont est tiré cet extrait est issu du quotidien national canadien *The Globe and Mail*. C'est un journal de qualité, réputé sérieux, qui officie depuis 1936. Son siège se trouve à Toronto et sa couleur politique est de centre-droit. André Picard, journaliste spécialisé dans la santé publique, est l'auteur de cet article. C'est aussi l'un des éditorialistes du journal, lui-même homosexuel, comme annoncé dans son tweet en date du 17 août 2019.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 3 from line 6 ("When AIDS struck") to line 17 ("living on the margins.").

When AIDS struck, priorities changed, and quickly, from hedonism to survival. And, ironically, the advent of AIDS probably advanced gay rights more than anything else in history.

"HIV-AIDS changed public perceptions a lot: It showed a more humane side of the community," says Ed Jackson, director of program development at Canadian AIDS Treatment Information Exchange, and a longtime activist. "It also galvanized gay men into being more active and more visible. It brought people out of the closet."

Mr. Jackson said the large number of HIV-positive men, and the often-overlooked contributions of many lesbian women who cared for the sick, forced members of the gay community to interact with the system, instead of living on the margins.

■ ■ ■

Quand le SIDA a frappé, les priorités sont passées, et ce rapidement, de l'hédonisme à la survie. D'ailleurs, paradoxalement, l'avènement du SIDA a probablement fait progresser les droits des homosexuels plus que toute autre chose dans l'histoire.

« Le VIH-SIDA a beaucoup fait évoluer l'opinion publique. Il a révélé / montré une facette plus humaine de la communauté », dit / confie Ed Jackson, directeur en charge du développement de logiciel informatique canadien à SIDA Traitement Information et Échange, et militant de longue date. « Cela a également poussé / motivé les hommes gays à être plus impliqués et visibles. Ils ont été amenés à sortir du placard. »

M. Jackson a ajouté que le nombre élevé d'hommes testés positifs au VIH, au même titre que les contributions trop souvent oubliées de nombreuses lesbiennes qui prenaient soin des malades, ont poussé les membres de la communauté gay à interagir avec le système, plutôt que de vivre en marge de la société.

2. Identify the different battles the gay community had to fight.

The community suffered from intersectionality.

Doc 1: isolation (echoes doc 3) due to marginalisation in quote 2 or aloofness / reserve / detachment of his family in quote 1.

Doc 2: the right to become gay American citizens through and through (symbol of the flag).

Doc 3: faced bigotry / intolerance and were denied the fundamental rights of a citizen: "routine raid" (l. 3) - "harassment (l. 4) - "the right to visit partners in hospital" (l. 18-19) - "taking time off" to visit partners (l. 20) or benefit from healthcare insurance (l. 21).

In other words, they were the pawns of a divide and rule policy / a society divided over sexual preferences / a two-tier justice.

3. Find elements showing how the gay community came together in the 1980s.

The numerous obstacles they faced gathered the community around the same goal: to survive.

Doc 1: in their hope for a better tomorrow → quote 1 praises the notion of "logical family" that "makes sense for us" which echoes "the truth and the light" in quote 2.

Doc 2: in their day-to-day life: the only distinction in this bustling area is the flag, and the film festival being annually held since 1977 is also a big symbol of unity (see doc 3, l. 27).

Doc 3: in protest "Stonewall" (l. 4) - "from hedonism to survival" (l. 6-7) - in court "battles were waged before administrative tribunals" (l. 22-23).

4. Comment on the idea that the rise of gay culture helped marginalised individuals find their place.

These documents also emphasise the changing face of marginalised individuals.

Doc 1: accumulation in quote 2 results in a balance between good and evil. I → Eye. In quote 1 use of "we", "our" and "us" stand for a community spirit. "us" → US (United selves).

Doc 2: the flag is brandished in the air like a trophy - 2 intertwined flags redefining the essence of being gay in America - a flag is by definition a symbol of unity.

Doc 3: "marginalized → normalized" (l. 25) - "galvanized gay men into being more active and more visible" (l. 12) - more interactions with the system (l. 16), a system they fit in.

Tales of the city: gays united in San Francisco

p. 150-151

Cette double page propose différents regards sur San Francisco, ville iconique de la communauté hippie des années 70 qui devint, quelques années plus tard, le refuge de minorités de tous ordres, au premier rang desquelles la minorité homosexuelle. San Francisco fut à la fois un lieu de rassemblement et de lutte pour l'égalité des droits, mais aussi le berceau de la construction d'une identité individuelle et plurielle. Harvey Milk, premier conseiller municipal ouvertement gay de San Francisco, assassiné en 1978, est une figure de proue du militantisme des droits des homosexuels et une icône de la ville. Véritable allégorie de l'acceptation et de l'unité, terrain d'apprentissage et d'expression artistique, la ville fantasmée reste ancrée dans une réalité américaine capitaliste et non dénuée de discriminations ou de luttes de pouvoir. Elle prend dans cette unité une dimension quasi humaine, en devenant un personnage à part entière des célèbres *Tales of the City* d'Armistead Maupin.

TIPS

- Un travail préparatoire sur le titre permettra de révéler la référence aux *Tales of the City* de Maupin et de faire réagir à la notion (aux multiples facettes) d'histoire (*tales, stories, history, his-story*).
- Insister sur les sources et les paratextes, puis prendre connaissance des questions afin d'orienter la lecture et la découverte des documents vers les trois thèmes des questions, qui constituent les trois parties d'un développement type Bac.
- Travailler le document 3, historique et factuel, en premier, puis le document 5 pour montrer comment la communauté s'est créée autour d'une lutte commune pour la liberté et l'union (composition, couleurs, symboles, formes...). Puis il est possible de travailler sur l'article du *Guardian* (doc 2), qui introduira l'univers de Maupin, comme une transition entre le réel et la fiction. On pourra ensuite proposer un travail de groupe pour le document 4 en demandant aux élèves d'effectuer plusieurs repérages (images d'archives, autobiographie, fiction / réalité, représentation de la ville). Enfin, on travaillera le document 1 en insistant sur ses aspects littéraires (métaphores, rythmes, etc.) et sur le regard a posteriori de la narratrice (fiabilité du récit ?).

Document 1 : *Fairyland: Memories of a Singular San Francisco Girlhood* →p. 150

Cet extrait du roman autobiographique d'Alysia Abbott, *Fairyland: Memories of a Singular San Francisco Girlhood*, propose le point de vue rétrospectif d'une jeune femme sur son enfance avec son père, homosexuel, dans la communauté gay de San Francisco au début des années 80. Son regard d'enfant considérait la ville comme un monde magique, enchanté (le *Fairyland* du titre joue sur les mots, le terme argotique *fairy* désignant les homosexuels), propice au rêve et à l'espoir, à la création artistique et à l'amour.

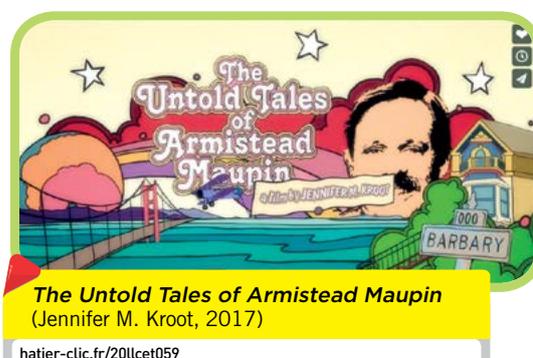
Document 2 : *Maupin and me: on the Tales of the City Tour* →p. 150

Ce texte est un extrait d'un article du journal britannique *The Guardian* intitulé *Maupin and me: on the Tales of the City Tour*. Un reporter raconte son séjour à San Francisco, véritable pèlerinage sur les traces des fameuses *Tales of the City*, célébrant la fin de la série culte des romans d'Armistead Maupin, figure tutélaire du monde gay aux États-Unis, après plus de 30 ans d'observation de la communauté gay de la ville. Ce témoignage artistique de la construction de la communauté gay fut à la fois contexte et tremplin à l'affirmation de soi de nombre de ses lecteurs-trices, et du reporter lui-même.

Document 3 : *The Homosexual Community in Transition* →p. 151

Ce texte est un extrait d'un article historique tiré du site internet de KQED, média public de San Francisco qui diffuse ses programmes à la radio ainsi que sur deux chaînes de télévision. On y découvre l'évolution et la construction de la population homosexuelle de San Francisco à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Document 4 : *The Untold Tales of Armistead Maupin* →p. 151



La bande-annonce de ce documentaire célèbre la vie haute en couleur du plus célèbre écrivain de San Francisco. Il s'y raconte et dévoile sa quête identitaire, un voyage vers la découverte de soi d'un jeune homme issu d'une famille ultraconservatrice de Caroline du Nord, passé par la guerre du Vietnam avant de se trouver et de s'accepter enfin à San Francisco, avec ceux qu'il nomme sa « famille logique » (*Logical Family* est le titre de son autobiographie parue en 2017, traduite en français par « Mon autre famille »).

Le script

Armistead Maupin: My whole success was concurrent with my coming out sexually.

Purple-haired woman: In 1976, I had just moved to San Francisco and it seems as though *Tales of the City* was our guide to San Francisco and everything that was going on.

Armistead Maupin: I knew that I had landed on something that was going to make me famous, because I had the subject matter that wasn't being covered. There was a huge influx of LGBT people and they weren't being written about.

Ian McKellen: Initially, he was writing for San Francisco, then when he publishes a book, well America discovered it and then we discovered it in Europe. And when Armistead arrives in London he's a rock star.

Laura Linney: *Tales of the City* is a classic and like a classic, you can pick it up at any time in your life and get something different from it. It's just as powerful and just as meaningful.

Armistead Maupin: I grew up in Raleigh, you know, there are so many things I still love about the South except possibly the people and the politicians. The reason I embraced conservatism was that I was terrified by who I was. And so you keep the lid on and you want the lid on for everybody else. My whole life I've been trying to please people, and I got here and I thought nobody is happy with my life the way it was.

Young man: It really wasn't until I came out that I understood how suffocating I was when I was in the closet.

Armistead Maupin: You were supposed to keep the secret and I knew that the secret was what was poisoning us.

Black-haired man: His fiction is almost a trojan horse. It smuggles in all sorts of things under disguise of a fantastic story about people you're interested in.

Armistead Maupin: Sooner or later, though, no matter where in the world we live, we must join the diaspora, venturing beyond our biological family to find our logical one. It's clearer and clearer as I get older that sometimes people that you share blood with are not coming along with you on the ride.

White-haired woman: The idea of logical family really gives people an option to say: "I choose you."

Armistead Maupin: You were coming this way, and I was going that way. And then I just turned around: Didn't I see you on a website?

Ian McKellen: He loves the world but he does find it hilarious and funny. Wonderful.

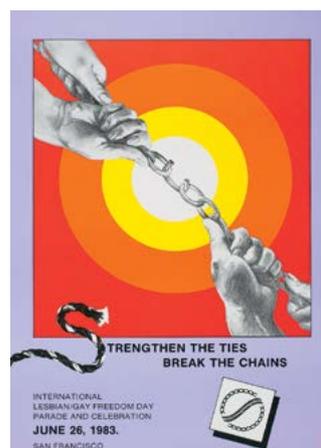
Transvestite: Books in the Castro. Who knew?

Armistead Maupin: I know, really.

Transvestite: People read, I guess I do. Maybe you.

Document 5 : Lesbian / Gay Pride poster

→p. 151



Cette affiche de la Lesbian / Gay Pride de San Francisco date de 1983. Sa composition, mêlant couleurs, formes et symboles, permet de cerner les enjeux de la communauté à San Francisco à cette époque.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 2 from l. 38 ("Being gay") to l. 52 ("it's a character.").

"Being gay has taught me tolerance, compassion and humility. It has shown me limitless possibilities of living. It has given me people whose passion and kindness and sensitivity have provided a constant source of strength. It has brought me into the family of man, Mama, and I like it here. I like it."

More recently, Maupin has said: "My only regret about being gay is that I repressed it for so long. I surrendered my youth to the people I feared when I could have been out there loving someone. Don't make that mistake yourself. Life's too damn short."

It's this compassion and openness to change that makes Maupin and *Tales* so special. And it is San Francisco that makes it all possible. The city isn't just a setting – it's a character.

« Être gay m'a appris la tolérance, la compassion et l'humilité. Ça m'a montré les possibilités infinies de la vie / le nombre illimité de façons de vivre. Ça / Cela m'a permis de rencontrer des gens dont la passion, la gentillesse et la sensibilité ont été pour moi une source d'énergie inaltérable. Ça m'a fait entrer dans la grande famille des hommes, maman, et je m'y sens bien. J'aime ça. / Ça me plaît vraiment. / Je m'y plais vraiment. »

Plus récemment, Maupin a déclaré : « La seule chose que je regrette dans le fait d'être gay c'est de l'avoir réprimé (pendant) si longtemps. J'ai sacrifié ma jeunesse aux gens dont j'avais peur alors que j'aurais pu être là, dehors, à aimer quelqu'un. Ne faites / commettez pas cette erreur. La vie est sacrément trop courte. / est trop courte, vraiment. / est bien trop courte. »

C'est cette compassion et cette capacité à changer qui rendent Maupin et ses chroniques si remarquables. Et c'est grâce à San Francisco que tout cela est possible. / C'est San Francisco qui rend tout cela possible. La ville n'est pas seulement un décor. C'est un personnage.



2. Explain how San Francisco became a haven for the gay community in the 1980s.

- A sanctuary where "like-minded searchers" (doc 1, l. 24-25) can gather. A refuge where love can happen and grow (doc 1). A place of acceptance (doc 2, 4 and 5) to be opposed to homophobia, racism and close-mindedness of conservative social environments (doc 2 and 3): "sense of belonging" (doc 1, l. 38-39) - community providing strength (doc 2, l. 41) - a place where you stop being terrified of who you are (doc 4).
- A shelter to re-create a home, a family, relationships (all documents). Maupin's "logical family" vs. "biological family" (doc 4). "The family of man" replacing his real family in the letter to his mother (doc 2, l. 42). San Francisco welcomes dishonoured veterans (doc 3, l. 5). A place where people can "strengthen the ties" with the metaphor / symbol of the rope (doc 5).
- Building protective walls away from the rest of the world: the Golden Gate Bridge as a symbol of insularity (doc 4). Maupin deriding Southern people ("there are so many things I still love about the South except possibly the people and the politicians", doc 4) - symbolic concentric circles: inclusiveness / globality → new world (doc 5) - metaphor of the game of chess (doc 1, l. 16): get out of the square you were assigned to, or enter a new square / box? - a good move / endless options / opportunities.

3. Comment on the idea that San Francisco was a place both in and outside the world.

- American identity as a background: San Francisco tells the story / history of the USA (doc 3) + it is a classic American city: description of parks, streets, Victorian mansions, though "dilapidated" (doc 1, l. 26) and therefore to be rebuilt. Economic and political powers (doc 3) in a capitalist society (creation of a "gay market" in doc 2 + bookshops in doc 4).
- A mythical place over the rainbow: the city as a character (doc 2, l. 52): personification of the city, given human qualities (doc 3, l. 8) + city becomes the "world" (doc 1, l. 40) + a controversial place where mavericks meet (doc 2, l. 4-5) + the Golden Gate Bridge (doc 4) metaphorically leading to a new place through a "Golden Gate" + Fairyland (title doc 1 + pun with fairies = gays) + symbolic rainbow colours of the poster (doc 5) + the very word tales imply fiction, imagined creation.
- Yet, reproducing the outside world: drugs, crime (doc 1, l. 21), racism, lack of diversity: mainly white men (last paragraph of doc 3) + stereotypes doc 2 (l. 7-8) and doc 4 (0:32) + Eddy abandoned his pregnant wife (doc 1, l. 14-15). Limits of integration: the "diverse community" remembered by the narrator of doc 1 can be put in contrast with a more reliable historical document 3 (l. 41-42). A place where most gay men gathered but still lived closeted before the gay rights movement started (doc 3, l. 34-35)



4. Show how the city, both real and fictional, brought about the emergence of a new identity.

- The canvas of a new identity: name of the bookstore is *Books Inc.* in doc 2 (pun with "incorporated" for a business company and the integration / incorporation of the community) + creation of a community with its own codes (doc 3, l. 20 + archives footage in doc 4) + possibility to tell / voice the "secret that was poisoning us" (doc 4) + the creation of her identity by the narrator as a child: "Eddy Body's not anybody" (doc 1, l. 2).
- A place of freedom and "emotional catharsis" (doc 4). The Eldorado, a dreamed place where everything is possible, the idea of change brought about by the city (doc 2, l. 32), "a movement of epic proportions" (doc 3, l. 21) - the creation of the gay rights movement (Harvey Milk as a "hero", doc 1). Poster "break the chains" (doc 5) with hands symbolising the community, pulling together to free themselves, in a parallel with slaves. Possibility to tell the "secret that was poisoning us" (doc 4). The demonstrations / Prides and marches: owning the streets and the City (doc 5 + archives in doc 4).
- A medium for "self-expression" (doc 1) and artistic identity: *The Tales* give a voice and a meaning to the community and become "a guide to the city" (doc 4), "a classic, powerful and meaningful" (doc 4). Published in newspapers (doc 4), blurring fiction / reality (doc 4: "his fiction is like a Trojan horse") + Maupin's autobiography / *bildungsroman* qualified as "gay history" (doc 4): history / his-story / their story(ies) + importance of books (bookshops in doc 2 and 4). Reading *The Tales* as a rite of passage (doc 2, l. 10) - place which can produce "tales" (doc 2) + the narrator creating stories (doc 1).

Stronger together: ACTing UP against AIDS

p. 152-153

L'ensemble des cinq documents de cette double page permet d'aborder une deuxième étape de notre réflexion. Le sort de cette harmonie construite par la communauté gay désormais installée, repérée, sexuellement libérée mais qui n'en demeure pas moins observée a été très vite décriée, voire de nouveau stigmatisée. En 1980, le *gaybourhood* (jeu de mot entre *gay* et *neighbourhood*) fait face à l'épreuve inédite de la lutte contre un nouvel ennemi : le SIDA. Les pertes sont d'abord humaines mais affectent aussi l'expression et la construction de soi. Les rassemblements ne se font plus prospères mais mortuaires dans une atmosphère de plus en plus délétère : des souvenirs marquant pour la plupart des maillons de cette chaîne humaine de nouveau seule face à la maladie. Chacun des documents proposés ici revient sur cet épisode douloureux et rend hommage à la solidarité doublée de résilience dont la communauté a fait preuve face à l'adversité.

TIPS

- Document 1 : procéder à une analyse du tableau comme mentionnée dans l'article, en projetant d'abord l'œuvre sans les mots, puis les révéler et faire réagir les élèves.
- Document 2 : le poème peut être analysé en groupes, en le découpant en trois parties (les deux premières strophes, les deux suivantes puis les trois dernières). Proposer aux élèves de faire des repérages classiques (rimes, allitérations, métaphores, champs lexicaux, etc.) en insistant sur les effets produits par ces procédés poétiques (voir la → [Fiche méthode 4, Analyser un poème, p. 232](#)).
- Document 3 : visionner des extraits de la pièce disponibles en ligne afin de révéler l'originalité de sa théâtralité (des personnages différents joués par les mêmes acteurs, des personnages de fantômes, ou de personnes décédées, les anges). Par exemple : <https://www.youtube.com/watch?v=qfRv3100IKA&frags=pl%2Cwn>.
- Document 4 : analyser les autres affiches du film (il y en existe cinq différentes) et visionner la bande-annonce.
- Document 5 : l'écoute pourra être précédée d'une anticipation autour d'Act Up. On pourra demander aux élèves d'imaginer ce que signifie cet acronyme. Puis on procédera à l'écoute en repérant les différents intervenants et en analysant notamment le fond sonore.

Document 1 : *How Keith Haring's art forced us to talk about AIDS* →p. 152

Ce document est un extrait d'un article du journal britannique *The Economist* à propos de la grande exposition rétrospective de Keith Haring à la Tate Liverpool qui eut lieu en 2019. Le document propose un tableau de Haring, *Ignorance = Fear* ainsi qu'un extrait de l'article qui en fait une analyse en revenant sur la vie militante de Haring et son implication dans la lutte contre le SIDA aux côtés d'Act Up.

N.B. : ligne 23, il faut lire *sufferers* et non *suffers*.

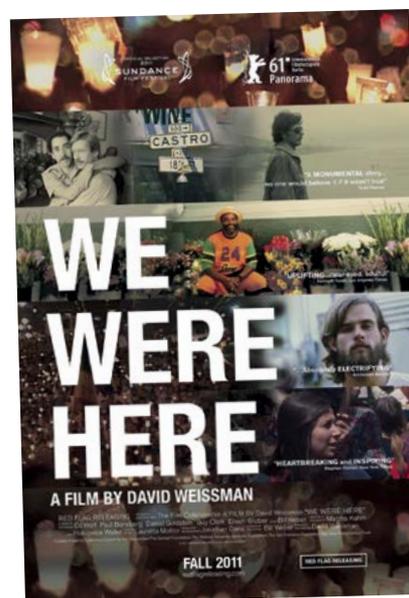
Document 2 : *The Missing* →p. 152

Ce poème au titre évocateur est extrait du recueil maintes fois récompensé *The Man with Night Sweats*. Son auteur, le poète britannique Thom Gunn (1929-2004), a vécu la plus grande partie de sa vie à San Francisco et fut témoin de l'hécatombe dûe à l'épidémie du SIDA dans les années 80. Avec grâce, compassion et une courageuse honnêteté, sa poésie, ici classique (pentamètres iambiques, rimes *abab*), et d'autant plus émouvante, énonce le sentiment de solitude de ceux qui survivent, tout en évoquant les souvenirs de temps meilleurs.

Document 3 : *Angels in America* →p. 153

Ce monologue est extrait de la célèbre pièce de théâtre, *Angels in America*, écrite par Tony Kushner en 1991. Cette œuvre, qui reçut le Tony Award de la meilleure pièce ainsi que le prix Pulitzer, examine de façon complexe, métaphorique et symbolique la communauté homosexuelle durant l'avènement du SIDA en entremêlant les vies de plusieurs personnages, dont certains, déjà décédés, les fameux *angels*, sont bien présents sur scène. Ici Belize, qui est infirmier, déverse sa colère contre l'abandon des pouvoirs publics en un monologue désenchanté d'une honnêteté bouleversante.

Document 4 : *We Were Here* →p. 153



Cette affiche du film documentaire *We Were Here*, datant de 2011, retrace la crise de l'épidémie du SIDA à San Francisco à travers le témoignage de cinq protagonistes, parmi lesquels des militants, une infirmière et des artistes.

Document 5 : *Lessons from the AIDS fight* → p. 153



Cet extrait d'une émission diffusée sur NPR (*National Public Radio* aux États-Unis) traite de la lutte pour les droits des homosexuels, et particulièrement du combat contre le SIDA. Elle évoque aussi la création de l'association Act Up, au travers des manifestations organisées, des actions menées et de la colère suscitée par l'injustice de l'abandon de la communauté par les pouvoirs publics. Il comporte des extraits du documentaire *How to Survive a Plague* de David France, réalisé en 2012.

Le script

Aizenman: This was four years after AIDS first made headlines. More than 6,000 Americans had already died.

Petrelis: I mean, my anger just knew no limits.

Aizenman: David Barr was another young gay man living in New York, grappling with this new disease. He was too overwhelmed to dwell on his anger. He was just out of law school and part of a network of volunteers helping people with AIDS.

David Barr: It was a war zone. Like, I don't have time to go yell at politicians, you know? I got to diaper somebody. You know, I've got to create a legal services program to keep people from being evicted.

Aizenman: But while the work felt vital...

David Barr: It was never satisfying because whatever help we were providing was really temporary. You know, we lost everybody.

Aizenman: By early 1987, the threat felt apocalyptic.

Unidentified protester: What do we want?

Unidentified protesters: A cure.

Unidentified protester: When do we want it?

Unidentified protesters: Now.

Aizenman: Hundreds of gay men and their supporters began taking to New York City streets in shows of anger.

Unidentified protesters: Health care is a right. Health care is a right.

Aizenman: For Petrelis, to lay down in front of traffic with all these other people...

Petrelis: Screaming at the top of their lungs, I felt they were taking my anger and putting it out there to the world.

Aizenman: For Barr, the young lawyer, it was galvanizing.

David Barr: The anger helped us to fight off a sense of hopelessness.

Aizenman: Soon, all over the country, thousands were joining up. They called themselves "AIDS coalition to unleash power", Act Up.

France: The Act Up ethos was that they had united in anger.

Aizenman: David France is the author of a history of Act Up called "How to survive a plague". The demonstrations you've been hearing are excerpts from a 2012 documentary he made by the same name.

France: The task of Act Up was to take that anger and turn it into action. They were no longer invisible sufferers of the disease, they were terrifying sufferers of the disease.

Aizenman: And they started using that power very strategically. What Act Up wanted was a cure. So they took it upon themselves to figure out the specific road blocks in government policy, in clinical trials, then unleashed their anger to force the decision-makers to the table.

Unidentified protesters: Release the drugs now! Release the drugs now!

Aizenman: It kicked off in 1988, at a government building in suburban Maryland.

David Barr: Our goal was to seize control of the FDA.

Aizenman: David Barr says they wanted the Food and Drug Administration to give AIDS patients access to an experimental drug. The FDA wouldn't even discuss it.

Unidentified protesters: Guilty, guilty, guilty, guilty.

Aizenman: The activists laid down in rows, blocked entrances. It made national news.

Unidentified protesters: Seize control, seize control, seize control.

Aizenman: Within days, the FDA agreed to meet. In a couple of months, officials opened access to experimental drugs. Next, Act Up took on the National Institutes of Health, then the pharmaceutical companies. Here's France.

France: What they were able to revolutionize was really the very way that drugs are identified and tested.

Aizenman: Fast-tracking drug trials, getting the government to set research priorities such that in 1996, scientists finally found the treatment that would keep people alive. France says there's no question Act Up sped up the breakthrough.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 1 from l. 14 ("But as Haring") to l. 27 ("stayed silent.").

But as Haring (who had himself been diagnosed with AIDS) and his fellow activists knew, no one was actually talking about it, not meaningfully. The epidemic was exacerbated by shame, blame and ignorance. In 1987 Ronald Reagan gave his two cents on how to prevent the disease: "Don't medicine and morality teach the same lessons?" In reality, no lessons were being taught. Many people believed that HIV could be contracted from a kiss, a cough, or even a toilet seat: fears that stigmatised sufferers and contributed directly to the mishandling, by doctors and others, of the crisis. Religious organisations bawled that AIDS education amounted to promoting "immoral lifestyles" so governments and individuals stayed silent.

Mais Haring – qui avait été lui-même déclaré séropositif au SIDA – et ses camarades militants le savaient bien : personne n'en parlait réellement, clairement / pas ouvertement en tout cas. L'épidémie était exacerbée par la honte, la culpabilité et l'ignorance. En 1987 Ronald Reagan y mit son grain de sel et, en donnant son avis pour éviter la maladie, il proposa : « La médecine et la morale n'enseignent-elles pas les mêmes leçons ? ». En réalité, aucune leçon n'était enseignée. De nombreuses personnes pensaient qu'on pouvait contracter le VIH en s'embrassant, si quelqu'un toussait, et même en s'asseyant sur des toilettes : des peurs qui stigmatisaient les malades et contribuèrent directement à la mauvaise gestion de la crise par les docteurs et d'autres encore. Des organisations religieuses hurlèrent / montèrent au créneau / s'indignèrent sous prétexte que l'éducation autour du SIDA revenait à promouvoir des « styles de vie immoraux », donc les gouvernements et les individus restèrent muets.

2. Comment on the different characteristics of the shock provoked by the AIDS crisis among the community.

- Expression of emotions: guilt and culpability, feeling of punishment (immorality / morals). Sufferers were dying in vast numbers. Painting of doc 1 expresses the shock through the depiction of the characters hiding their faces and mouths, stomping their feet (l. 12-13, l. 17-18, l. 26) + lexical field of disease: "evil" (doc 1, l. 38) + plague / sick + mutilated / decomposed body (doc 2) + rhyming effect of the poem, classical form, solemn tone, lexical field of dissolving ("unwholeness, no escape"...). In doc 5, expression of shock through the numbers given, and the feeling of complete dissolving / disintegration ("we lost everybody") + adjectives such as "apocalyptic", "invisible", "overwhelmed" + expression "a war zone", "hopelessness". Doc 4: the numerous candles for mourning the dead, feeling of despair and solitude (the man looking at the sea).

- Paradox of the virus: body and love turned enemies. Paradox expressed in the analysis of the painting in doc 1 (l. 1 to 9) + doc 2: the body loses its shape and contour, becomes a statue (fixed in death) enhanced by the alliterations (in sibilant sk, s and x in first stanza) - third stanza contrast "contact", "friend", "unlimited embrace" vs. the proliferation of the virus. See in doc 3 with Louis going from lover to lover, loss of meaning in love, destruction of relationships (l. 3-4).

- "Positive" consequence: existential process through the building of a community: AIDS, as bad as it was, precipitated their *bildung* (their self-cultivation, education, formation) and quest for identity. Doc 1: "the solution was to make noise" (l. 28). The use of pronouns "we" and "us" (all docs). Solidarity through the crisis as seen on the poster: people gathering, hugging, the candles lit up to celebrate and represent every dead person + symbolism of the flowers (life, love). Doc 5: the chants / demonstrations.



3. Analyse the notions of justice and equality through creation and action in the fight against AIDS.

- Anger at injustice: a community abandoned by the public, pharmaceutical companies and of course the government. Especially in doc 3: angry tone, in the rhythm, the theatrics of the monologue, almost a rant, asking for no answer + Republican government targetted ("GOP", l. 10) + the justice system (l. 12). Anger turned into action as expressed in doc 5 and the creation of Act Up: the very meaning of the acronym (AIDS Coalition To Unleash Power) → coalition + power. Actions disrupting the system, occupying key buildings (like AIDS occupy people's bodies), putting pressure on the governments through the media, to "revolutionise" the medical and political system. And it worked: it was "galvanizing" (doc 5).

- Justice in action: through community and fight. The start of an initiatory journey as expressed in doc 1: "alarm call" (l. 2). The idea of a fight for education and sharing what you knew (doc 1, l. 45). Doc 4: the adjectives used in the critics' quotes to show the collective undertaking: "inspiring", "uplifting", "monumental", "electrifying". Doc 5: members of Act Up such as David Barr (interviewed in the audio) were lawyers: justice had to be gained on its own ground, with new weapons.

- The American nightmare: freedom is denied to the sufferers. Doc 3, from line 22 to the end: "I hate America". Place of discrimination ("white cracker", l. 25 + "people like you", l. 25) + Reagan's reaction in doc 1, homosexuals are people of no "morality" (l. 20), while religious showed no empathy or charity towards gays, who were considered of leading "immoral lifestyles" (l. 26). Doc 2: the freedom of "contact" and "unlimited embrace" has been destroyed + the metaphor of the body of the narrator, turned into a "statue", unable to move.

4. Account for the role of artists regarding the gay community's struggle against the disease.

- Self-expression as a means to inform and remember → initiation, coming-of-age. Testimony: doc 4 (title + documentary genre) - artists such as Haring (doc 1) became activists / "artivists". Doc 3: an all-encompassing living portrait of this generation, on stage. Doc 5: the actions led by Act Up could almost be described as happenings, performed art (blocking streets by lying on the road, occupying and spraying / shedding fake blood on key buildings).

- Artists pivotal to give sufferers a voice. Doc 1 painting: simple message, words clear, educational + gaining power: appropriation of symbol of the pink triangle (l. 30). Doc 3: the play is literally giving voice to the victims with the characters of the Angels. Doc 4: the film uncovers the testimonies and memories of five protagonists who went through this period.

- Cathartic function of art. Doc 2: written in iambic pentameter and also a traditional rhyme scheme (abab): traditional formal poem taking a contemporary theme as its subject, an image of both friendship and desire, two sources of empowerment and identity. Art as a means to demand justice: no art for art's sake. Art had to be political, in a universal and collective dimension (doc 1).

Pour préparer le Grand Oral

p. 154-155

La double page Grand Oral invite les élèves à prendre du recul sur l'ensemble de la thématique, en reprenant si possible des réflexions et des exemples vus lors de l'étude des différents axes. La page de gauche donne des conseils concernant l'art de convaincre à l'oral, la page de droite propose un sujet général sous forme de question. Celle-ci, indiquée au centre de la carte mentale, est un point de départ possible pour ce questionnement, avec des pistes de réflexion suggérées.

La partie basse de la double page fait un rappel, à titre indicatif, de documents des différentes unités qui pourraient être utilisés pour illustrer les idées développées.

Extrait des programmes officiels

Voir p. 76 de ce Fichier.

Le débat proposé :

CAN SOCIETY HELP YOU KNOW AND EXPRESS WHO YOU REALLY ARE?

Cette interrogation générale met l'accent sur la possibilité par ou pour la société de favoriser l'affirmation de l'identité individuelle. Elle invite les élèves à mobiliser des connaissances glanées sur l'ensemble du cycle terminal dans le cours de spécialité, convoquant les axes du programme de Première au même titre que ceux de Terminale. Ainsi, le candidat pourra autant explorer la relation entre l'individu et le groupe, que le rapport aux autres, ou encore la correspondance entre son imaginaire et l'imaginaire collectif qui constitue autant de réalités dans lesquelles affirmer son identité relève du défi. Il fera dès lors sans conteste appel à des qualités de synthèse pour associer idées nouvelles et idées anciennes en prévenant des idées reçues. Enfin, le sujet implique aussi une (re)connaissance de soi, dans une société où d'aucuns s'imposent en leaders (opérant et assumant des choix), laissant peu de place à l'expression d'autrui.

TIPS

- Désigner une secrétaire au tableau afin de créer une carte mentale à partir des termes du sujet, pour amener les élèves à problématiser, en grand groupe. Pour ce faire, inviter les élèves à compléter la carte heuristique fournie en page 155.
- Aider les élèves à choisir les trois pistes les plus pertinentes pour répondre au sujet.
- Accompagner les élèves dans la problématisation (s'aider de la fiche *Preparing your presentation page 84*).
- Garantir le concours de tous est possible dans le dispositif du *WORLD CAFE*. Il s'agit d'un système d'ateliers tournants, qui se complètent dans l'étoffement des trois parties envisagées pour traiter le sujet. En pratique, chaque atelier est dirigé par un leader qui reste toujours au même poste et prend en notes les idées apportées par chaque groupe avec qui il réfléchit pendant 10 à 15 minutes. À l'issue du temps imparti, le groupe change de leader et ainsi de suite, jusqu'à ce que chaque groupe ait interagi avec les trois leaders

- Inviter chaque leader à rendre compte des idées pour chaque partie à l'ensemble du groupe classe, pendant qu'une secrétaire les prend en notes dans un tableau en trois colonnes.
- Lancer le débat, manuel en main, et inviter les élèves à illustrer leurs interventions avec des documents issus des unités 5, 6, 7 et 8. Dans le cas où certaines unités n'auraient pas été traitées, se focaliser sur celles qui l'ont été.
- Suite au débat, demander aux élèves de noter les idées et arguments qui les ont marqués puis les inviter à réfléchir à une problématique qui découle du grand débat. Ensuite, préparation, en individuel, de leur présentation avec l'élaboration de leur plan.

Propositions de plan : *Can society help you know and express who you really are?*

Exemples de problématiques possibles suite au débat

PROBLÉMATIQUE 1: *To what extent do both the individual and the group intertwine in the process of building an identity?*

1. Appearance: the frame of the self

"To be or not to be that is the question" (Hamlet, Shakespeare)

- Sometimes being seems to come down to ticking the boxes of a list based on the customs of our time, the values our parents passed onto us, etc. (doc C p. 111).
- To express who we are we have to be aware of it while society often makes breaking out of the mold difficult / harsh (doc B p. 93 - visual doc page 86 - quote 1 p. 148).
- Impactful encounters can help us go beyond the clichés forced onto us by society (doc A p. 134 - doc B and C p. 135).

2. Pretending: a passage to becoming

"All the world's a stage and all the men and women merely players" (As you like it, Shakespeare)

- We tend to re-present ourselves in other's representations of who we should be until we break free (doc B p. 110 - doc A p. 114 - doc 1 p. 145 - doc 1 p. 150).
- However old habits die hard and our true nature always takes over (doc 3 p. 127). It is the case for any person who comes out of the closet (doc 2 p. 150 Maupin = Mouse, then himself through and through).
- Family is where you belong (quote 1 p. 148 - examples of Oliver Twist and Harry Potter - doc 5 p. 151).

3. Art: A tangible yet progressive identity.

"This above all: to thine own self be true" (Hamlet, Shakespeare)

- Overcoming your own fear can lead to the endgame. Cathartic dimension of language: I speak / write / paint therefore I am (doc 4 p. 151).
- Expressing yourself helps to let it go and to create reminders that you've come a long way (doc C p. 137 - doc 1 and 2 p. 152).

Conclusion: in the end one can wonder if becoming yourself despite the image others want to trap you in is an end or a means (doc B p. 93).

PROBLÉMATIQUE 2: *To what extent are the inner and the outer selves complementary in one's identity?*

1. The outer self: the art of pretending

- To socially exist it seems inevitable to fit the standards of one's time, or one's social status to control one's emotions (doc A p. 90 - doc C p. 91 - doc A p. 96).
- It often seems easier to be a social statue (doc B p. 97 - doc A p. 136).
- Sometimes one's outer self is preconceived by others (doc C p. 137) and questions the balance between what people want you to look like and who you are.
- It's not always true that "everytime it feels right it's easy" and the priest in doc C p. 97 gives a humorous but meaningful stance on this point.

2. Becoming oneself: the art of compromising / balancing

- The fine line between showing and being may be blurry, however a balance of the two can be an important key to build oneself an identity (doc B p. 110).
- What makes the difference between acting (playing a role) and being has a lot to do with emotions, that allow one to strike a balance (doc A p. 114).
- Amistead Maupin's life and work exude this idea of balance (doc 4 p. 151).
- One should not try to imitate role models but should rather be inspired by them (doc A p. 134 - doc B p. 133).

3. Impacting the group: the artistic normal

- The experience of breaking the fourth wall can help us come to terms with our emotions and feelings. Art creates new bonds between people and reshapes existing groups (doc A p. 116).
- Art triggers emotions, important to learn about and from it. In doc A p. 112, art is a healer as it can be a pick me up (doc 2 p. 152).
- Art can also bring about evidence of the unhappy life you live and help you break new ground (doc C p. 117 - doc 5 p. 151).
- Art can help the individual stand up for a group's right to take on their common identity (doc 1 p. 152 - doc 4 p. 153).

Conclusion: at the end of the day, one's identity is born in his inner self but remains determined by the values passed on by one's surrounding and is even shaped by the society one lives in. The development of the inner self thus goes hand in hand with a balanced outer self, inspired by role models or art (doc 1 and 2 p. 148).

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Voyages, territoires, frontières »

Dans le monde anglophone, voyage et frontière occupent une place particulière dans un contexte d'expansion et de colonisation lourde de conséquences pour les terres de départ et les terres d'arrivée. L'explorateur est transformé en héros ou en prototype du colon en littérature (dans *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe par exemple) et la frontière devient un mythe fondateur et structurant (États-Unis) ou une réalité destructrice pour les peuples premiers dans les territoires colonisés (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Inde, Irlande, Nouvelle-Zélande). Le concept de territoire est également fondamental dans la construction d'une histoire nationale et d'une identité particulière comme on le voit avec le développement de l'empire britannique « sur lequel le soleil ne se couche jamais », même si encore aujourd'hui il peut s'avérer source de difficultés politiques (Gibraltar, Malouines, etc.). Les classes sociales et les sectorisations urbaines, quant à elles, jouent un rôle essentiel pour les groupes et les individus et peuvent générer sentiment d'appartenance ou sentiment d'aliénation, de la cohésion ou de la ségrégation. Toutes ces questions participent de l'histoire et des cultures des pays anglophones et demeurent prégnantes dans leurs structures et pratiques politiques, économiques, sociales et artistiques actuelles.

Axe d'étude 1 : Exploration et aventure

Si la langue anglaise s'est répandue aussi largement depuis plusieurs siècles, c'est avant tout le fruit de l'action de nombreux explorateurs qui ont permis à la Couronne britannique de transformer une bonne partie du monde en empire colonial. Tout en s'intéressant à certains parcours humains remarquables (David Livingstone, Mary Kingsley), il convient de fournir aux élèves les repères historiques, politiques, sociaux, économiques et philosophiques qui sous-tendent la démarche impérialiste coloniale. L'appréhension de ces questions complexes peut se nourrir de diverses sources documentaires, historiques mais aussi littéraires, de Rudyard Kipling à Chinua Achebe en passant par Joseph Conrad ou l'expédition de Lewis et Clark.

Il est intéressant de creuser ce qui semble constituer une forme d'esprit d'exploration spécifique au peuple britannique, peut-être à cause de son statut insulaire. De nombreux romanciers et journalistes britanniques férus de récits exotiques sont d'ailleurs de grands voyageurs, à l'image de R.L. Stevenson ou de Gertrude Bell. Ainsi, de grands récits d'aventures mettent en lumière des personnages héroïques qui accèdent parfois à des statuts quasi mythiques à travers cette soif de découvrir le monde, que ce soit pour se l'approprier ou pour asseoir une supposée supériorité nationale : on songe aux expéditions polaires de Scott ou de Shackleton, et aussi à de nombreux personnages de fiction qui reflètent cet insatiable esprit d'aventure.

Mais l'esprit d'aventure n'est évidemment pas l'apanage du peuple britannique. Il se retrouve également aux États-Unis, pays fondé par des Européens porteurs de l'espoir d'un nouveau monde puis de l'envie de repousser la « frontière », dans une logique expansionniste qui devient l'expression d'une « destinée manifeste ». Cette frontière, ligne d'horizon de l'exploration, contribue à donner peu à peu naissance à une nouvelle identité politique, intellectuelle, religieuse, aux dépens des peuples autochtones déjà présents sur ces territoires. Les arts offrent de multiples visions et illustrations de cet esprit d'aventure et plus largement de l'exploration des grands espaces (romans de James Fenimore Cooper ou de Jim Harrison ; films de John Ford), ce qui n'exclut pas une vision du monde souvent teintée de colonialisme. L'exploration des grands espaces d'Australie ou d'Afrique est tout aussi intéressante pour comprendre à travers la fiction ce qui contribue à forger une conscience collective de l'espace conquis, mais une conscience souvent inégalement partagée entre descendants de colons et de colonisés. Ces différents éléments constituent un terreau fertile pour les auteurs de science-fiction, qui aiment à transposer dans d'autres lieux ou temps certaines valeurs et pratiques issues du monde anglophone, avec plus ou moins de déformation (*Dune* de Frank Herbert ; *Avatar* de James Cameron). De même, certains discours politiques savent exploiter le souvenir d'un passé national structuré par l'esprit d'aventure et d'exploration (discours sur la *New Frontier* de J.F. Kennedy).

L'exploration peut donc être le fait d'une nation, d'un groupe constitué mais aussi d'un simple individu : pour peu qu'elle soit analysée comme une forme de quête, elle peut aller de pair avec la quête de soi. Aussi peut-il être utile d'aborder cet axe à différents niveaux et jusqu'à un degré élevé de subjectivité : pour un enfant ou pour un adolescent par exemple, l'exploration du monde est fondamentale et tout y constitue une aventure, quand bien même cela se limite à son environnement proche. Il s'agit alors de franchir des frontières au propre ou au figuré, ce qui est à relier à l'idée de dépassement de ses propres limites : la littérature de jeunesse, notamment, abonde d'exemples en la matière (*Cider with Rosie* de Laurie Lee, *Adventures of Huckleberry Finn* de Mark Twain). Soulignons enfin que l'exploration et l'aventure ne sont pas nécessairement liées à de grands espaces terrestres à découvrir, fussent-ils réels ou virtuels. L'exploration se joue parfois sur un terrain plus inattendu, soit parce qu'il est souterrain, spatial ou sous-marin, soit parce que ce terrain est au contraire réduit à la petite échelle d'une ville, d'un quartier, d'une zone oubliée. Les territoires explorés peuvent encore relever du domaine de la connaissance ou de la science, de la théorie de l'évolution de Charles Darwin jusqu'aux découvertes fondamentales sur la structure de l'ADN par Rosalind Franklin, Francis Crick et John Watson.

Aperçu général de la séquence

L'unité *Mankind, a species designed for exploration?* s'intègre dans l'axe « Exploration et aventure ». Nous proposons une réflexion autour de l'idée que l'homme en tant qu'espèce est voué à l'exploration et recherche de nouvelles limites à dépasser, et ceci depuis son plus jeune âge. En tant que

nation, le Royaume-Uni a montré une soif d'exploration et de découverte qu'on retrouve au cœur de l'expansion coloniale. Les documents et les questionnements invitent les élèves à réfléchir au rôle de l'exploration dans le progrès social, technologique et l'évolution des idées.

Objectifs culturels <ul style="list-style-type: none"> • <i>Queen of the Desert</i>, Werner Herzog • <i>Alice in Wonderland</i>, Lewis Carroll • Peter Pan's statue • <i>The English Flag</i>, Rudyard Kipling • Mary Kingsley • Peggy Whitson • Christina Koch • Space race • <i>Space Oddity</i>, David Bowie • Science fiction • <i>The Rescue Party</i>, Arthur C. Clarke • Elizabethan explorers: Drake and Raleigh 		Thématique : Voyages, territoires, frontières Axe d'étude : Exploration et aventure Problématique suggérée : Une invitation à l'exploration à travers le voyage sous toutes ses formes : imaginaire, spatial... Thème : Les différents types d'exploration Projets finaux proposés <ul style="list-style-type: none">  • You are a professional adventurer. Write an online questionnaire to find a partner for your next expedition.  • You are a finance director. Prepare a speech to convince an investment group to finance your expedition.
Objectifs linguistiques	Lexique : L'exploration, la découverte, le dépassement de soi	
	Grammaire : <ul style="list-style-type: none"> • Les inversions sujet / auxiliaire • Les structures corrélatives 	
	Phonologie : <ul style="list-style-type: none"> • La voyelle /ə/ et la réduction vocalique • La prononciation des prépositions et des conjonctions 	
	Traduction : Le chassé-croisé	

Ouverture

p. 158-159

La citation

Cette citation est attribuée au célèbre auteur de *The Adventures of Tom Sawyer*, Mark Twain. La voici dans son intégralité : “*Twenty years from now you will be more disappointed by the things you didn't do than by the ones you did do. So throw off the bowlines. Sail away from the safe harbor. Catch the trade winds in your sails. Explore. Dream. Discover.*”

Le script de la capsule vidéo

It seems exploration is part of mankind's genetic make up. The adventure began with the sea explorers of the Elizabethan era. The exploration of remote areas led to the creation of an empire, on which the sun never sets. Thanks to bold explorers, even the furthest points of the globe have been conquered. And finally outer space was conquered too. A taste for adventure develops from a young age, often starting in fiction. As we grow up, this curiosity towards uncharted territories continues, and so does the desire to face the challenges of exploration. For all mankind, the call for adventure paves the way for unknown possibilities. Who knows what future adventures we have in store? What we can be sure of is that mankind will rise to the challenge, good... or bad. Let's look together at where we've come from, and where we're heading.

Le document visuel



Cette photo est tirée du film *Queen of the Desert* de Werner Herzog. Le film retrace la vie de Gertrude Bell, exploratrice, écrivaine et archéologue, qui a beaucoup voyagé au Moyen-Orient. Elle a même représenté le gouvernement britannique dans l'administration des colonies et territoires de cette région. Elle est décrite comme l'alter ego féminin de Lawrence d'Arabie.

TIPS

- Procéder à un *brainstorming* : proposer aux élèves de s'exprimer à partir du mot *exploration* et de mettre en relation les divers éléments de cette double page en formulant des hypothèses sur le contenu de l'unité. Ce terme apparaît en effet dans le titre de l'unité, se retrouve dans le document iconographique à droite, dans le nuage de mots, dans la petite photo de la capsule vidéo ainsi que dans la citation de Mark Twain, mais aussi dans la frise chronologique du bas de page, frise qui met en avant les grands explorateurs britanniques. L'exploration est donc un concept qui guide l'individu comme la société dans une quête de découverte et de sens.
- Visionner la capsule vidéo et demander les élèves quelles images leur sont familières, et quels liens ils peuvent établir avec la frise chronologique.
- Proposer sur la grande image un travail en deux groupes ou en *pairwork* : l'un sur le fond et l'autre sur le premier plan de l'image.

Explorers in the making

p. 160-161

Document A : *Alice in Wonderland*

→p. 160

Le document

Il s'agit ici de l'incipit du livre de Lewis Carroll. Nous faisons connaissance avec le personnage d'Alice, qui quitte le monde réel et s'interroge sur ce qui va se passer lorsque sa chute à travers le tunnel arrivera à sa fin. Nous suivons donc cette petite exploratrice qui nous fait part de ses inquiétudes mais aussi de ses préjugés représentatifs de l'empire britannique et de la période victorienne. Certains élèves auront peut-être une idée préconçue sur le livre et le personnage d'Alice. Cette confrontation au texte va leur permettre de comprendre la subtilité de l'œuvre de Lewis Carroll.

TIPS

- Renvoyer les élèves au *Let's Focus on...* (p. 168) pour lire la biographie de Lewis Carroll.
- Commencer l'étude du document par une phase de repérage des différentes étapes du départ d'Alice (elle s'ennuie, puis elle suit le lapin, puis elle tombe dans un trou, qui se transforme en tunnel et ensuite en puits, à l'intérieur duquel elle tombe pendant très longtemps). Cette distorsion du temps et de l'espace marque le passage vers *Wonderland*.
- Se concentrer sur certains détails troublants : pas de description précise de la façon dont elle parvient à rentrer dans le terrier, sa chute dans le puits devient un moment d'exploration, voire une quête de sens, Alice n'a jamais peur, mais elle se pose beaucoup de questions.
- Terminer sur l'implicite du texte. Pour faire comprendre l'apparente absurdité de la situation aux élèves, leur proposer de dessiner la scène et/ou de la jouer et/ou de la raconter avec leurs propres mots comme s'ils étaient Alice. Alice est une exploratrice guidée par sa curiosité mais aussi ses a priori socio-culturels, et elle vient de commencer sans en être consciente une quête de sens (cf. pots de marmelade reconnaissables à leur étiquette mais vides de tout contenu = métaphore de l'opposition signifiant / signifié, *signifier / signified*).
- N.B.: il y a deux coquilles dans le texte. Ligne 23, il faut lire *it was labelled* et pas *if*. Ligne 32, il faut lire *this was* et pas *has*.

Le corrigé

1. Pick out the elements showing the moment Alice enters Wonderland and explain your choice.

Alice actually enters Wonderland as the reader reads from one paragraph to the next, i.e. between line 13 and 14.

"In another moment down went Alice after it, never once considering how in the world she was to get out again."
(l. 14-15)

The passage must be very fast since she does not realise at once what is happening to her. "Alice had not a moment to think about stopping herself before she found herself falling down" (l. 17).



2. Rephrase Alice's explanation for such a very long fall in the well.

"Either the well was very deep, or she fell very slowly, for she had plenty of time as she went down to look about her, and to wonder what was going to happen next." (l. 19-20)

The well may be very deep (logical, realistic) or she falls slowly (physically impossible, irrational answer, but one that a child may possibly give). This means that the usual logic may not account for what happens to her but another one may. If the well is very deep, it may well go down to the middle of the Earth (logical yet unrealistic).

The explanations provided by Alice reflect the logic of a little girl. Such flexibility of space and time is characteristic of a dream-like world. "I wonder how many miles I've fallen by this time?" she said aloud. "I must be getting somewhere near the centre of the earth. Let me see: that would be four thousand miles down, I think –" (l. 29-31)

3. Describe how she is transformed into an adventurer and an explorer.

- She asks herself questions: "I wonder" (l. 29) - "then I wonder" (l. 34) - "she began again, 'I wonder if...'" (l. 36) → she is interested and curious.

- She resorts to rational elements: distance expressed in miles: "four thousand miles down, I think –" (l. 31) - scientific / geographical references: "the centre of the earth" (l. 30) - "Latitude" and "Longitude" (l. 34-35) - "New Zealand? Or Austria?" (l. 39).

N.B.: As a child, Alice uses words she has learnt but she does not master their meaning at all. Too many signifiers: "nice grand words" (l. 35) / no signified: "Alice had not the slightest idea what Latitude was" (l. 34). Hence "antipathies" (l. 37) instead of Antipodes, which would logically match the idea that she will "fall right through the earth" (l. 36), i.e. fall from Britain to New Zealand. But as the meaning of words is lost: "it didn't sound at all the right word" (l. 38), it could just as well be Austria (first country in the alphabetical list of countries taught at school at the time). Alice goes from Z (Zealand) to A (Austria) instead of going from A to Z, and confuses Australia and Austria. This is a good example of nonsense literature.

- Alice is a biased explorer → slip of the tongue Antipodes / "antipathies" (l. 37) - "what an ignorant little girl she'll think me for asking!" (l. 41) → she has prejudices about the people she will meet.

- She also carries her social conventions with her: "Please, Ma'am" (l. 39) - "she tried to curtsy as she spoke" (l. 39-40) as she imagines a formal meeting with unknown people.

4. Rewrite the same passage from the point of view of the Rabbit.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Peter Pan's statue*

→p. 161

Le document



Cette statue de bronze se trouve à Hyde Park à Londres, à proximité du lac Serpentine. On y voit Peter Pan qui joue de la flûte, entouré par des fées et de petits animaux que l'on aperçoit sur le socle. L'histoire raconte que J.M. Barrie, créateur du personnage de Peter Pan, a commandé la statue au sculpteur George Frampton parce que ce sont ses promenades dans ce parc qui l'ont inspiré pour écrire l'histoire. Le modèle choisi était un enfant de 6 ans du nom de Michael Llewelyn Davies qui ressemblait au personnage créé par Barrie.

TIPS

- Procéder à un *brainstorming* rapide sur les souvenirs personnels des élèves sur le personnage de Peter Pan, éventuellement complété par une rapide recherche à la maison.
- Accorder une à deux minutes aux élèves pour qu'ils relient l'image à l'œuvre et pour qu'ils repèrent les détails sur le piédestal de la statue. La réponse aux questions 1 et 2 sera enrichie par le travail personnel demandé dans la troisième question.
- Ce document iconographique peut être utilisé pour entamer l'étude de cette double page, car il permet de faire le lien entre la littérature enfantine et la notion d'exploration d'un monde inconnu, thème que l'on retrouvera dans le texte comme dans la vidéo.

Le corrigé

1. Describe the characters on the pedestal and focus on Peter Pan's attitude.

The stump (pedestal): animals (hare / rabbit, mice in a hollow) - tangled roots - fairies with thin wings and in long dresses - they are intertwined and spiral up.

Peter Pan: standing - short tunic, petals around the neck, playing a long pipe - distant gaze, looking out / lost in dreams.

2. Explain how this statue triggers both imagination and a sense of adventure.

- A bronze statue in a park made as a tribute for a fictional character.
- Mixing of real-life animals and fairy tale creatures.
- Peter Pan's attitude: one foot forward, one arm raised, playing music = dynamism, call for adventure.
- Peter Pan symbolises childhood (he actually refuses to grow up), and a sense for adventure on the imaginary island of Neverland.

3. Visit the website <https://www.royalparks.org.uk> and write in your own words a short label providing more background information about the statue.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Swallows & Amazons*

→p. 161

Le document



Swallows & Amazons
(Philippa Lowthorpe, 2016)

hatier-clic.fr/2011cct062

Ce document est la bande annonce du film *Swallows and Amazons*, dans lequel quatre enfants (*the Swallows*) en vacances dans le Lake District, en Grande-Bretagne, vont partir à l'aventure sur un petit voilier. Ils naviguent seuls vers une île et entament une sorte de guerre avec des enfants rivaux (*the Amazons*). Par ailleurs, la présence d'un homme mystérieux qui vit sur une péniche ajoute suspense et danger à leur aventure. Vous trouverez plus d'infos sur le site <https://arthur-ransome-trust.org.uk>

Le script

- All present and accounted for?
- We're here.
- I'm so glad they can come up here and do all the things they take for granted. I don't want them frightened to grow old.
- There's our lake!
- We could camp.
- Sleep under the stars.
- Please, say yes.
- I promise, I'll look after everybody.
- She's a beauty, ain't she?
- Wait for me!
- Here's to "Swallow" and all who sail in here.
- I hereby name this Walker Island and claim it for our own!
- We're on the island.
- This is the place.
- There's something down there.
- What's that?
- A houseboat.
- If you go near my boat again, I won't be quite so understanding.
- Are you always this rude?
- That was me being polite.
- The Amazons. What does this mean?
- The Jolly Roger, that's their sign.

- Who are you?
- I'm Nancy Blackett, part-owner of the Amazon. Give us back our island.
- I'm not frightened of you.
- Or the pirate who sent you.
- She means Uncle Jim.
- Shut up, you donkey!
- This is our chance. Follow him.
- Who knows what's going on in that boat. Something fishy.
- And I don't mean with nets.
- Where are you going?
- On a top secret mission.
- Why are you snooping through my things? This is not a game.
- He's alone. What are we waiting for?
- I saw them dump Captain Flint in their boat.
- We have to find out who did it.
- This means war.
- They'll be back before tea.
- We're Walkers. We don't give in that easily.
- You were supposed to look after the others, not to get them into trouble.
- You've done more than enough.
- Go.
- That was the bravest thing I've ever seen.
- Swallows forever.

TIPS

- Avant le visionnage, faire anticiper à partir du titre, et établir un lien avec le titre de la double page et avec l'image.
- Proposer une découverte de la première partie de la vidéo de 00:00 à 00:40 en *pair work* (*student A: audio only / student B: pictures only*) qui débouche sur un échange d'informations entre les deux élèves, puis mise en commun pour aboutir à une formulation d'hypothèses sur la suite du document.
- Passer ensuite à la réponse aux questions 1 et 2.

Le corrigé

1. Pick out all the elements that refer to adventure and exploration.

Finding an old boat - discover a small island - going camping on your own - discovering an old houseboat.

2. Explain what this expedition turns into.

- Discovery of another group of kids who live on the island.
- Dangerous exploration: secrets - hidden weapon - odd events.

3. PAIR WORK. After watching the trailer of the movie, discuss the possible outcome for the children with a friend. Your friend disagrees.

Toute production cohérente sera acceptée.

No man is an island

p. 162-163

Le titre de cette double page est une citation d'un poème de John Donne datant de 1624, qui contient également la phrase célèbre "ask not for whom the bell tolls", utilisée dans le titre du livre d'Ernest Hemingway. Il permet d'envisager l'idée de l'aventure et de la soif d'exploration comme un désir d'ouverture à d'autres civilisations.

Document A : *The English Flag*

→p. 162

Le document

Ce poème de Kipling paru pour la première fois dans le *National Observer* le 4 avril 1891 raconte un fait divers au cours duquel le tribunal de Cork en Irlande a été incendié, ainsi que le *Union Jack* qui se trouvait sur le toit.

La lecture (audio authentique) de *The English Flag* qui figure sur le CD comprend l'intégralité du poème, alors que ne figure sur la page du manuel qu'une partie du texte. Vous trouverez ci-dessous le poème complet.

The English Flag

Above the portico a flag-staff, bearing the Union Jack, remained fluttering in the flames for some time, but ultimately when it fell the crowds rent the air with shouts, and seemed to see significance in the incident. — DAILY PAPERS.

Winds of the World, give answer! They are whimpering to and fro —

And what should they know of England who only England know? —

The poor little street-bred people that vapour and fume and brag, They are lifting their heads in the stillness to yelp at the English Flag!

Must we borrow a clout from the Boer — to plaster anew with dirt?

An Irish liar's bandage, or an English coward's shirt?

We may not speak of England; her Flag's to sell or share.

What is the Flag of England? Winds of the World, declare!

The North Wind blew: — "From Bergen my steel-shod vanguards go;

I chase your lazy whalers home from the Disko floe;

By the great North Lights above me I work the will of God,

And the liner splits on the ice-field or the Dogger fills with cod.

"I barred my gates with iron, I shuttered my doors with flame,

Because to force my ramparts your nutshell navies came;

I took the sun from their presence, I cut them down with my blast,

And they died, but the Flag of England blew free ere the spirit passed.

"The lean white bear hath seen it in the long, long Arctic night, The musk-ox knows the standard that flouts the Northern Light: What is the Flag of England? Ye have but my bergs to dare, Ye have but my drifts to conquer. Go forth, for it is there!"

The South Wind sighed: — "From the Virgins my mid-sea course was ta'en

Over a thousand islands lost in an idle main,

Where the sea-egg flames on the coral and the long-backed breakers croon

Their endless ocean legends to the lazy, locked lagoon.

"Strayed amid lonely islets, mazed amid outer keys,

I waked the palms to laughter — I tossed the scud in the breeze —

Never was isle so little, never was sea so lone,

But over the scud and the palm-trees an English flag was flown.

"I have wrenched it free from the halliard to hang for a wisp on the Horn;

I have chased it north to the Lizard — ribboned and rolled and torn;

I have spread its fold o'er the dying, adrift in a hopeless sea;

I have hurled it swift on the slaver, and seen the slave set free.

"My basking sunfish know it, and wheeling albatross,

Where the lone wave fills with fire beneath the Southern Cross.

What is the Flag of England? Ye have but my reefs to dare,

Ye have but my seas to furrow. Go forth, for it is there!"

The East Wind roared: — "From the Kuriles, the Bitter Seas, I come,

And me men call the Home-Wind, for I bring the English home.

Look — look well to your shipping! By the breath of my mad typhoon

I swept your close-packed Praya and beached your best at Kowloon!

"The reeling junks behind me and the racing seas before,

I raped your richest roadstead — I plundered Singapore!

I set my hand on the Hoogli; as a hooded snake she rose,

And I flung your stoutest steamers to roost with the startled crows.

"Never the lotus closes, never the wild-fowl wake,

But a soul goes out on the East Wind that died for England's sake —

Man or woman or suckling, mother or bride or maid —

Because on the bones of the English the English Flag is stayed.

"The desert-dust hath dimmed it, the flying wild-ass knows,

The scared white leopard winds it across the taintless snows.

What is the Flag of England? Ye have but my sun to dare,

Ye have but my sands to travel. Go forth, for it is there!"

The West Wind called: — "In squadrons the thoughtless galleons fly

That bear the wheat and cattle lest street-bred people die.

They make my might their porter, they make my house their path,

Till I loose my neck from their rudder and overwhelm them all in my wrath.

"I draw the gliding fog-bank as a snake is drawn from the hole, They bellow one to the other, the frightened ship-bells toll,

For day is a drifting terror till I raise the shroud with my breath,

And they see strange bows above them and the two go locked to death.

"But whether in calm or wrack-wreath, whether by dark or day,
I heave them whole to the conger or rip their plates away,
First of the scattered legions, under a shrieking sky,
Dipping between the rollers, the English Flag goes by.

"The dead dumb fog hath wrapped it — the frozen dew's have
kissed —

The naked stars have seen it, a fellow-star in the mist.
What is the Flag of England? Ye have but my breath to dare,
Ye have but my waves to conquer. Go forth, for it is there!"

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la biographie de Rudyard Kipling (p. 169). Comme ils connaissent sûrement une de ses œuvres, faire remarquer le symbolisme du Raj et la présence britannique dans *Le Livre de la Jungle*.
- Faire écouter le poème en entier et demander ce que les élèves ont compris avant de procéder à la lecture dans le manuel, puis donner une copie écrite du poème complet.
- Faire remarquer que le titre fait allusion au drapeau anglais, bien que le *Union Jack* soit le drapeau britannique. Vérifier que les élèves connaissent la différence.
- Attirer l'attention des élèves sur la phrase "*what should they know of England who only England know?*", référence à l'importance de l'Empire dans l'inconscient collectif britannique.

Le corrigé

1. Pick out the various places and countries mentioned.

North Wind: the Arctic, Berger (in Norway), Dogger (Dogger Bank = in North Sea), Disko (Greenland).

South Wind: the Virgins (Virgin Islands in Caribbean), the Horn (Cape Horn, Africa), the Lizard (Cornwall, England), Southern Cross (constellation visible from southern hemisphere, features on Australian flag).

East Wind: Kuril Islands (off Russia), Praya (Indonesia), Kowloon (Hong Kong), Singapore, Hoogli: perhaps the Hooghly river (India).

West Wind: no place mentioned specifically but many references to maritime travel (galleons, rudder, ship-bells, bow) and mentions of wheat and cattle make us look towards the Americas, logical destination of the West Wind.

2. Describe the negative elements of exploration that come up in the poem.

North Wind: hard life for explorers, "forcing ramparts", "they died".

South Wind: slavery.

East Wind: challenging weather "typhoons", "plundering", "died for England's sake".

West Wind: challenges at sea "drifting terror", "shrieking sky".

3. Find information on a British explorer. Prepare a slideshow with maps, timelines and background information and present it to the class.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Uncharted 3: Drake's Deception*

→ p. 163

Le document



Ce jeu vidéo est sorti en 2011 sur PlayStation. Le héros s'appelle Nathan Drake, clin d'œil au célèbre explorateur sir Francis Drake. Il traverse l'Europe et le Moyen-Orient à la recherche d'une cité perdue.

TIPS

- À partir de l'image de la jaquette, demander aux élèves de formuler des hypothèses sur le genre de ce jeu vidéo.
- Renvoyer au *Let's focus on* p. 168-169 pour réfléchir sur ce que signifie être un aventurier. Demander aux élèves de faire une brève recherche sur Nathan Drake avant de proposer la définition en anglais de l'adjectif *uncharted* et de relier ce terme au personnage de Drake.
- Comparer cette définition à celle d'un dictionnaire.

Le corrigé

1. Describe the main character, the landscape and imagine his feelings.

Rugged, handsome, battered clothes, bandolier (= belt across shoulders for ammunition), sand dunes, distant city, might be feeling in awe, frustrated, determined.

2. Read *Let's Focus on... The age of exploration* (p. 168). Explain the references to travel and discovery in this game.

Title: Uncharted (maps, etc.) - name of hero: Drake = reference to sir Francis Drake - undiscovered city in background - image reminds us of Lawrence of Arabia.

3. Look at the inset images on the back cover and explain what makes the character an adventurer.

Top image: hand over eyes to scan the horizon like captain of a ship - lower image: we can make out an explosion = danger, uncertainty - main image: a solitary man facing his destiny.

4. You are a video game tester. Prepare a review you want to publish on YouTube.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : A Victorian Lady in Africa →p. 163**Le document**

Ce document est un extrait du livre de Valerie Grosvenor Myer qui décrit les voyages en Afrique de Mary Kingsley, Anglaise qui, à l'époque victorienne, voyageait en Afrique.

TIPS

- Le texte ne présentant pas de difficulté lexicale majeure, il peut être lu avant le cours.
- Commencer par demander aux élèves de faire une recherche sur la femme typique de l'époque victorienne. Ceci peut également être fait en amont.
- Ce texte peut être utilisé comme point de départ vers une réflexion sur les différentes femmes exploratrices présentes dans cette unité.
- Si vous avez des acteurs en herbe parmi vos élèves, la question 4 peut être abordée sous forme de monologue : on imagine Mary en train de raconter son voyage à un groupe d'amis, ou sous forme de *travel vlog* sur YouTube.

Le corrigé**1. Describe some of the dangers Mary faced and show how this makes her an adventurer.**

Getting lost in mangrove swamps - animals: especially crocodiles but also insect bites (malaria?) - getting stuck in the mud when the tide goes out, so she's an adventurer by facing these challenges - more so as a woman of that time.

2. Compare Mary's canoe trip with a similar trip taken by steam boat.

Mary is close to nature and danger - steamer passengers see landscape and animals from afar: few / no risks, little effort / exercise involved, someone else (ship's captain) responsible for the trip and destination.

3. Use the text and her biography to explain why Mary was so untypical of Victorian women.

Despite a typical upbringing she decided to travel with her inheritance and not invest safely. She isn't married and has her own finances, not only visited Africa but lived with, and as, the natives. Interesting to note that despite this she still dressed in typical Victorian clothing.

4. Write Mary's letter home describing this canoe trip.

Toute production cohérente sera acceptée.

To infinity and beyond

p. 164-165

Document A : Koch marks record stay in space for female astronaut →p. 164**Le document**

Il s'agit d'un article paru en décembre 2019 sur le site spaceflight.com, un site internet qui propose des vols spatiaux en plus de fournir des informations sur l'espace.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers le *Let's Focus on... Space race* p. 169 et les biographies des deux astronautes avant d'aborder cette double page.
- Travailler ce document conjointement avec le document B (cf. infra).
- Attirer l'attention sur la phrase "*humanity's love for exploration*" et son lien avec la problématique de cette unité et les autres explorateurs présentés.

Le corrigé**1. Describe Koch's training, achievements and previous experience before this trip.**

Master's in electrical engineering, research trips to Antarctica and Greenland, designed instruments used by NASA, selected for NASA astronaut training in 2013.

2. Pick out the elements that underline her enthusiasm for this adventure

"It's a wonderful time for" (l. 33), "humanity's love for exploration" (l. 42), "it's inspiring" (l. 50), "a real honor" (l. 56), "most awe-inspiring thing that I've ever seen" (l. 61-62), "took my breath away" (l. 71).

3. In your own words, explain what space exploration means for mankind today.

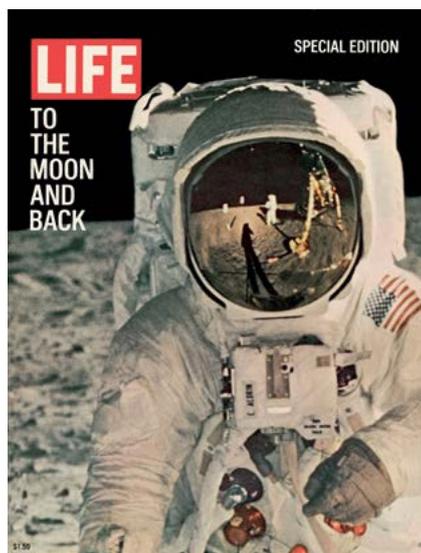
Reaching the limits of human possibility - scientifically, physically and in terms of actual distance.

4. Record the audio of Christina Koch describing her favourite moment in space.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Cover of Life magazine →p. 164-165

Le document



Ce document, devenu quasiment mythique, est la couverture du magazine américain *Life* en date du 20 juillet 1969. Cet hebdomadaire fut publié entre 1883 et 1972 et devint un magazine de référence. De 1972 à 2002, il passa à une périodicité mensuelle, avant de devenir un supplément à certains quotidiens américains, jusqu'à la disparition de sa formule papier en 2007. Aujourd'hui, ce magazine continue en ligne, et publie régulièrement des livres de photographies. Une autre photographie du magazine est très célèbre, celle du marin embrassant une infirmière dans les rues de New York lors du *VJ Day* (jour de reddition du Japon) en 1945.

TIPS

- Procéder à un *brainstorming* sur cet événement avant de passer à l'étude du document.
- Ne pas hésiter à utiliser ce document pour commencer l'étude de la double page, car cette image va probablement attirer l'attention des élèves plus rapidement que les textes.

Le corrigé

1. Describe the image; pay particular attention to the background and the technical elements.

In the foreground to the right: an astronaut. We notice the colours of buttons on front of the spacesuit and of course the American flag (the Stars and Stripes). In the reflection of the visor we can see another astronaut and the lunar module, which contrasts with the empty desert behind the astronaut. The red colour of the flag and the buttons are picked out again in the magazine title. As we cannot make out any specific face behind the visor, the astronaut seems to be the symbol of a whole nation.

2. Explain the reason the American flag is so visible on the spacesuit.

Reference to space race and the USA "victory".

3. Read *Let's focus on... Space race* (p. 169) and write the editorial for this magazine.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Space Oddity* →p. 165

Le document

Cette chanson écrite et interprétée par David Bowie est sortie le 11 juillet 1969, soit moins de dix jours avant le premier alunissage. Elle figurera ensuite sur l'album du même nom. Inspirée par le film de Stanley Kubrick *2001: A Space Odyssey*, cette chanson donna lieu au premier clip vidéo musical enregistré dans l'espace par Chris Hadfield en 2013. Major Tom, le héros de cette chanson, apparaît dans d'autres chansons de Bowie, y compris dans *Ashes to Ashes*.

TIPS

- Anticipation : faire lire seulement les deux premières lignes et faire émettre des hypothèses sur le contenu du texte. Et/ou faire remarquer le titre aux élèves : *oddy* veut dire quelque chose d'étrange, mais c'est aussi un clin d'œil au film de Kubrick.
- Faire écouter la version instrumentale avant d'écouter la chanson. Est-ce que les élèves reconnaissent la chanson ? Pensez-ils que c'est une chanson joyeuse ou non ?
- Puis, pendant une première écoute de la chanson, demander aux élèves de noter les mots liés à *space*.
- Avant d'aborder la question 3, procéder à un *brainstorming* sur ce que les élèves aimeraient apprendre sur la vie dans un vaisseau spatial.

Le corrigé

1. Pick out all the elements that refer to space travel and adventure.

Ground control, helmet, countdown, engines, capsule, floating, stars, above the world, spaceship, circuit, above the moon, planet Earth.

2. Explain what happens to Major Tom.

We imagine after a technical problem ("your circuit's dead, there's something wrong", l. 26), his craft floats off into space and does not return ("there's nothing I can do" l. 20 - "tell my wife I love her very much, she knows" l. 24).

3. PAIR WORK. Student A: you are a journalist. Student B: you are Major Tom. Prepare questions for an interview with Major Tom, your partner imagines his replies.

Toute production cohérente sera acceptée.

Space: the final frontier

p. 166-167

Document A : Space tourism

→p. 166

Le document



Space tourism

hatier-clic.fr/2011cet064

Cette vidéo fait la promotion d'une entreprise qui propose à ses clients de faire un véritable voyage dans l'espace. Plus d'informations sont disponibles sur leur site (www.spaceadventures.com), notamment les différents voyages proposés, ainsi qu'une citation de Buzz Aldrin qui peut servir de déclencheur de parole avant de visionner la vidéo: "This mission is a unique opportunity for a private citizen to become one of the great explorers of the 21st century."

Le script

After the first astronauts saw the Earth from space, they came back with stories of its beauty and fragility. At Space Adventurers, we turn these stories into first-hand experiences for commercial space pioneers. Since 2001, we've organised eight space flights for private astronauts. Now we are giving more people the opportunity to achieve their dreams of going to space than ever before by participating in a suborbital space flight. Space Adventurers as a company has been built by providing private citizens the opportunity to fly in space. Until now, there have only been two ways for people to experience space. Either by spending tens of millions of dollars to visit the International Space Station or a few thousand dollars to experience weightlessness on Earth. As we look forward into the future of Space Adventures, we're going to continue to develop our existing experiences. But we also have a wonderful mid-price option that people will be able to purchase and experience for the first time. That's a suborbital space flight. Participants will be able to reach over a hundred kilometres, experience a few minutes of weightlessness and marvel at the Earth below. But most of all, they will get their astronaut wings by having actually reached the border of space.

TIPS

- L'objectif est ici de faire prendre conscience aux élèves que les voyages dans l'espace sont la prochaine grande étape des voyages d'exploration.
- Travail en autonomie sur le document vidéo puis réponse aux questions possible.
- Procéder à un *brainstorming* à partir du terme NASA.
- Anticiper à partir de l'image dans le manuel, mais aussi des images / captures d'écran de décollage d'équipes de la NASA, du drapeau américain sur la lune, etc. afin d'obtenir une première série de mots utiles (*space, rocket, spaceship, take off, etc.*) avant de se lancer dans le visionnage.
- Il est également possible de visionner tout ou partie du document sans le son, puis de demander aux élèves de formuler des hypothèses sur le contenu informatif. Le visionnage complet permettra de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

Le corrigé

1. From the various elements you can see and hear, identify what kind of document this video is.

Verisimilitude: alternation between extracts from documentaries or TV news and a short animation movie.

Not a fiction: cf. logo "space adventure, the first private spaceflight company" - Eric Anderson, co-founder and chairman of the company.

→ The video is a commercial promoting space flights not for trained astronauts but for any customer.

2. Read *Let's focus on... Space race* (p. 169) and explain what is unprecedented here.

Space race: technological race that was part of a geopolitical competition between the USA and Russia (USSR at the time).

Space tourism: commercial approach to state-of-the-art technology. It is no longer a specialist preserve but something everybody can experience, as long as they have enough money to pay for it.

3. In your own words, describe how unique this adventure will be for customers.

Toute production cohérente sera acceptée.

4. After watching the video, discuss with your friend whether such an adventure would be worth it.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Affiche du film Arrival →p. 166

Le document



Ce document est l'affiche d'un film américain de science-fiction, réalisé par Denis Villeneuve (qui a aussi réalisé *Blade Runner 2049*) en 2016. Dans ce film, plusieurs vaisseaux spatiaux apparaissent à différents endroits à travers le monde. Une linguiste est appelée par l'armée pour essayer de communiquer avec les extraterrestres.

TIPS

- Commencer par un *brainstorming* rapide sur le thème des extraterrestres (livres, films, séries...).
- Si nécessaire, renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.**
- On peut également les renvoyer au point 33 du précis grammatical (Hypothèses et propositions subordonnées en *if*, p. 290).
- Utiliser ce document en anticipation de la lecture du texte de Arthur Clarke p. 167.

Le corrigé

1. Identify the elements on the poster, and guess what the content of the movie may be.

Elements: strange vertical ship standing over the ocean - looks like a dish - contrast between the plain surface of the ship and the battleships on the sea.

Content: title (*Arrival*) - tagline (*Why are they here?*) - they = probably aliens arriving on planet Earth - danger looming ahead - fear of the unknown.

2. Explain what genre this movie belongs to.

Science fiction (a sci-fi movie): spaceship = UFO.

3. Visit a website that gives you the synopsis of the film and explain what makes the story something exceptional.

(Read *Let's focus on... Science fiction*, p. 168.)

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *The Rescue Party* →p. 167

Le document

Le texte est extrait d'une nouvelle écrite par Arthur C. Clarke et disponible dans son intégralité en ligne (www.baen.com/Chapters/0743498747/0743498747__1.htm). La grande originalité de ce texte réside dans le point de vue : le lecteur suit des personnages qui s'avèrent des extraterrestres, mais on ne le perçoit pas d'emblée. Il y a donc un travail à mener sur le choix fait par Clarke d'envisager une exploration spatiale non pas avec des astronautes humains découvrant une planète inconnue mais avec des astronautes extraterrestres en mission sur la planète Terre.

TIPS

- Utiliser le document B en anticipation (cf. supra).
- Le travail de repérage à mener sur les personnages (questions 1 et 2) doit permettre aux élèves de prendre conscience du point de vue choisi par l'auteur. La question 1 peut être traitée par un groupe et la question 2 par un autre. Procéder ensuite à un échange d'informations avant de passer à la question 3.
- Si vous projetez le texte sur un tableau numérique, cacher le chapô en italiques peut permettre de renforcer le doute et l'effet de surprise liés à la découverte de l'identité des personnages.
- Question 4 : les élèves doivent mettre en valeur leurs émotions quant à l'arrivée de ces extraterrestres (surprise, soulagement, inquiétude, colère, etc.) et donner également un aspect technique lié à l'aventure spatiale.

Le corrigé

1. Identify the main characters and the purpose of their expedition.

Three characters: Rugon, Alveron and Orostron.

They have just managed to spot a series of spaceships: "Lying across league after league of space, ranged in a vast three-dimensional array of rows and columns with the precision of a marching army, were thousands of tiny pencils of light. They were moving swiftly" (l. 18-20).

They are searching for another race of living beings they thought had gone extinct: "the race that we believed had crept to die in the heart of its planet." (l. 24-25).

2. Pick out the elements that help define the crew as space explorers.

• Words related to space: "space", "planets", "light years" (l. 2), "Universe" (l. 13), "nebula" (l. 14).

• Description of what Rugon is constantly looking at: "driving his detector beams far ahead into space. There were certainly no planets within many light years" (l. 1-2), "The picture on the vision screen was the familiar one of endless star fields, sun beyond sun to the very limits of the Universe." (l. 12-13).

• Their reaction when they finally find what they have been searching for: "the greatest fleet of which there has ever been a record. Each of those points of light represents a ship larger than our own." (l. 27-28).



- The decision made by the third character: "An hour later, Orostron left the crippled mother ship to make contact with the great fleet ahead." (l. 38-39).
- The final question asked by Rugon reveals how curious they are, how eager they are to meet this other race of living beings.

3. From the words and expressions you find in the text, explain how these aliens consider humans.

- They believe them to be quite primitive compared to them. "This is the race," he said slowly, "that has known radio for only two centuries" (l. 24) - "they are very primitive" (l. 28) - "the youngest civilization in the Universe. Four hundred thousand years ago it did not even exist." (l. 36-37).
- They show admiration and realise how brave this group has been, and give us details about the circumstances, i.e. a matter of life and death: "Yes, they dared to use rockets to bridge interstellar space! You realize what that means. It would take them centuries to reach the nearest star." (l. 29-31) - "To measure the extent of their accomplishment, think of the ages it took us to conquer space, and the longer ages still before we attempted to reach the stars. Even if we were threatened with annihilation, could we have done so much in so short a time?" (l. 33-35).

4. Create the video message the captain sends back to Earth as they are about to make contact with the aliens.

Toute production cohérente sera acceptée.

Let's focus on...

p. 168-169

Cette double page met en regard les grands explorateurs du passé (sir Francis Drake, sir Walter Raleigh), dans le cadre de la conquête de nouveaux territoires promue par la reine Elizabeth I pour créer des comptoirs et assurer la puissance commerciale de son royaume, et les grands explorateurs des xx^e et xxi^e siècles que sont les astronautes Peggy A. Whitson et Christina Hammock Koch, pour qui l'exploration de nouveaux territoires se fait sur une autre planète. Entre ces repères historiques se trouve une définition de la science-fiction en tant que genre littéraire qui apporte, par le prisme de la fiction, des réponses aux aspirations et aux inquiétudes de l'humain face à ces territoires et ces peuples inconnus, ainsi que les biographies des auteurs de récits d'aventure et d'exploration, réelle ou imaginaire, Mary Kingsley, Rudyard Kipling, Arthur Clarke et Lewis Carroll, vus dans l'unité.

Projects

p. 170

1 You are a professional adventurer.

You are planning your next trip and you are looking for a partner to accompany you. Write an online questionnaire to find someone to join your expedition.



TIPS

- Avant d'écrire les questions du questionnaire, encourager les élèves dans une réflexion sur les qualités requises pour être un bon aventurier.
- Il faut également se poser des questions sur nos propres qualités, notre caractère pour trouver le partenaire qui nous correspond le mieux : demander aux élèves s'il leur faut quelqu'un avec les mêmes caractéristiques qu'eux ou quelqu'un qui les complète.
- Encourager différentes manières de recueillir de l'information, plutôt que des questions fermées du type « Êtes-vous courageux ? », « Que feriez-vous si... ? ». Un bon questionnaire comprend également des questions sur le même sujet, posées de manière différente.
- Une fois que les questions sont prêtes, les élèves peuvent créer leur questionnaire sur une plateforme tel que GoogleForms, SurveyMonkey ou SoGoSurvey.
- Laisser les élèves remplir les questionnaires de leurs camarades. Y a-t-il des bons aventuriers au sein de la classe ?

2 You are a finance director.

You work for a group of explorers who are looking for financial backing for their next trip. Pitch an investment group to finance their expedition.



TIPS

- Bien sûr, nous ne demandons pas aux élèves de créer un budget précis ou de détailler le moindre objet nécessaire à l'expédition. Cependant, une recherche internet fournira des informations utiles (chercher "how much does a polar expedition cost?" par exemple).
- Il faut plutôt encourager les élèves à trouver des arguments pour persuader les investisseurs de les soutenir. Pour cette partie ils peuvent travailler en groupe afin de créer des diapositives qui seront le support d'une présentation orale en classe.
- N'hésitez pas à renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 8, Rédiger un essai argumentatif, p. 238** pour trouver du vocabulaire adapté.
- Des citations d'aventuriers et d'écrivains peuvent également être utilisées pour persuader le public.

Create your portfolio

p. 171

La page *Create your portfolio* permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Les élèves trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées dans cette page pourront les aider dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 172

Les inversions sujet / auxiliaire

- a. The Soviets not only launched the first artificial satellite in 1957, but also sent the first man into space. → Not only **did the Soviets launch** the first artificial satellite in 1957, but they also sent the first man into space.
 - b. The space travelers had never seen such an odd planet before. → Never before **had the space travelers seen** such an odd planet.
 - c. A science fiction film has seldom received such positive reviews. → Seldom **has a science fiction film received** such positive reviews.
 - d. He took a photo with his cell phone immediately after a UFO appeared in the sky. → No sooner **had a UFO appeared** in the sky **than he took** a photo with his cell phone.
 - e. The space shuttle had hardly lifted off when it exploded in the sky. → Hardly **had the space shuttle lifted off** when it exploded in the sky.

- a. My boyfriend is afraid of the unknown and **so am I**.
 - b. NASA wants to send a manned mission to Mars and **so does China**.
 - c. In the 1950s, the United States had not yet developed the technology to go to the moon and **neither had the Soviets**.
 - d. "I can't believe he writes science fiction novels." "**Neither can I**."

Les structures corrélatives

- a. A huge ball of light was seen in the sky, prompting scientists to claim that it was **either** a UFO **or** a drone.
 - b. This man is so boring! He's **neither** adventurous **nor** imaginative.
 - c. Going to space must be **both** an exciting **and** a spooky experience. (either... or... *n'est pas exclu*)
 - d. Lewis Carroll was **both** a famous writer **and** a talented mathematician.
 - e. **Whether** you like it **or** not, you'll have to read *Alice in Wonderland*.

4. a. *L'homme ne pourra jamais voyager vers une autre étoile, qu'elle soit proche ou éloignée.*

Man will never be able to travel to another star, whether (it is) near or far.

b. *Dans un lointain futur, l'homme devra soit aller vivre sur une autre planète soit disparaître.*

In the / a distant future, man will either have to go and / to live on another planet or (have to) die out.

Improve your pronunciation

p. 173

La voyelle /ə/ et la réduction vocalique

1. **adventurous** • **familiar** • **spaceman** • **planet** • **distant** • **control** • **interstellar** (in porte l'accent secondaire, *stell* porte l'accent primaire) • **astronomer** • **memorable** • **satellite** • **horizon**

Toutes les voyelles inaccentuées sont réduites en *schwa* sauf le *i* de *satellite* qui est diphthongué et prononcé /aɪ/ ainsi que le *a* de *spaceman* prononcé /æ/ (il est toutefois également possible de prononcer ce mot /speɪsmən/).

2. a. **Lewis Carroll worked** as a **mathematics professor** in **Oxford**.

b. **During Elizabeth the first's reign, two major seamen contributed to making Britain a leading colonial power.**
Toutes les voyelles inaccentuées sont réduites à l'exception du *u* de *contributed* /kənˈtrɪbjʊtɪd/ et du *e* de *seamen* prononcé /e/ (mais la prononciation /si:mən/ est également courante).

TIPS

- Vous pouvez attirer l'attention de vos élèves sur quelques mots seulement, souvent mal prononcés par les francophones car ils ne réduisent pas les voyelles inaccentuées : *Carroll* /kærəl/, *Oxford* /ɒksfəd/, *professor* /prəˈfesa/, *major* /meɪdʒə/.
- *Power* est prononcé en anglais britannique avec une triphthongue : /paʊə/ (on considère donc que ce mot n'est composé que d'une syllabe).

La prononciation des prépositions et des conjonctions

3. a. "What was Alice looking **at**?" /æt/

Forme forte obligatoire car la préposition est placée en fin de phrase, dans une question.

b. "She was looking **at** a white Rabbit."

Ici, le locuteur prononce la préposition à la forme forte. La forme faible /ət/ serait toutefois possible et même attendue.

c. "What kind **of** job did he apply **for**?" /fɔːr/

For est obligatoirement prononcé à la forme forte car elle est placée en fin de phrase, dans une question. Notez la prononciation du /r/ final (le locuteur est américain). Of est prononcée à la forme faible.

d. "He applied **for** a job **at** NASA. He has a passion **for** space exploration." Toutes les prépositions sont prononcées à la forme faible, prononciation la plus naturelle et la plus attendue.

4. a. The Apollo 11 spacecraft was launched **from** Cape Kennedy **at** 13:32 on July 16, 1969.

b. I'm convinced **that** the first manned mission **to** Mars could take place sooner **than** we imagine.

c. H.G. Wells is best known **for** such science fiction novels **as** *The Time Machine* **and** *The War of the Worlds*.

d. He gazed up **at** the sky **and** said **that** one day he would go **to** the Moon.

Up est une particule. Les particules sont toujours accentuées.

Let's translate

p. 174

1.

she tried to look down

Elle essaya de baisser le regard.

Look down / look up, très fréquents dans les textes narratifs, sont souvent traduits au moyen de chassés-croisés. Ici, il est toutefois possible de ne pas y avoir recours : « Elle essaya de regarder en bas. »

as she fell past it

alors qu'elle passait devant lui en tombant

2. - **Make out** est un verbe à particule composé d'une base *make* et d'une particule *out*. Il est impossible à partir de ces deux éléments d'en déduire le sens. On peut penser qu'il s'agit d'un verbe de perception visuelle car il est coordonné à un autre verbe de perception (*look down*). Son sens est donc sans doute proche de *see*. Il signifie « discerner », « voir », « percevoir ».

- **Pegs** est un nom : il porte la marque du pluriel et est précédé de la préposition *upon* (les prépositions introduisent des groupes nominaux). Il est question, dans le texte, de cartes et de tableaux accrochées à la paroi du puits. On peut en déduire qu'il s'agit d'un élément qui sert à accrocher des images sur un mur : « un crochet », « un clou »...

- **Jar** est un nom : il est précédé dans le texte par des articles (*the, a*). Il s'agit, en outre, d'un faux ami qui ne signifie pas « jarre », mais qui désigne sans doute un récipient. Dans le texte, il est indiqué que cet objet porte une étiquette où il est écrit *ORANGE MARMALADE*. On peut en déduire qu'il s'agit d'un pot.

- **Underneath** est un adverbe. Il s'agit d'un mot invariable, qui n'introduit rien, en fin de phrase. On voit qu'il est composé de l'élément *under*. On peut en déduire qu'il signifie « en-dessous » ou « dessous ».

3. - **Side** se traduit habituellement par « côté », traduction peu heureuse dans ce contexte. Ici, il désigne les « parois » du puits dans lequel se trouve Alice.

- **Filled** se traduit d'ordinaire par « rempli ». Ici, comme il s'agit de parois, il convient de le traduire par « recouvert ».

- **Pictures** : on peut hésiter entre « images », « photos », « tableaux ». Le texte datant de 1865, il est peu probable qu'il s'agisse de photos.

Proposition de traduction du texte

Either the well was very deep, or she fell very slowly, for she had plenty of time as she went down to look about her, and to wonder what was going to happen next. First, she tried to look down and make out what she was coming to, but it was too dark to see anything; then she looked at the sides of the well and noticed that they were filled with cupboards and bookshelves: here and there she saw maps and pictures hung upon pegs. She took down a jar from one of the shelves as she passed: it was labelled "ORANGE MARMALADE," but to her great disappointment it was empty: she did not like to drop the jar, for fear of killing somebody underneath, so managed to put it into one of the cupboards as she fell past it.

Soit le puits était vraiment très profond, soit elle tombait très lentement, car elle eut plus de temps qu'il ne fallait¹, pour regarder autour d'elle et pour se demander ce qui allait se passer². D'abord, elle essaya de regarder en bas pour savoir où elle allait ; mais il faisait trop sombre³ pour voir quoi que ce soit. Ensuite, elle regarda les parois du puits, et s'aperçut qu'elles étaient recouvertes de placards et d'étagères : ça et là⁴, elle vit des cartes et des tableaux pendus à des clous. En passant, elle prit sur une étagère un pot de confiture qui portait une étiquette sur laquelle il y avait écrit : « MARMELADE D'ORANGES », mais, à son grand regret⁵, il était vide. Elle ne voulait pas⁶ laisser tomber le pot, de peur de tuer quelqu'un en-dessous. Ainsi, elle parvint à le déposer dans l'un des placards devant lesquels elle passait, tout en tombant.

- (1) *Plenty of* indique une quantité plus que suffisante. « Plein de » serait sans doute trop familier.
 (2) Inutile de traduire *next* par « après » ou « par la suite ».
 (3) noir
 (4) ici et là
 (5) à sa grande déception
 (6) Emploi assez atypique du verbe *like* qui se traduit par « vouloir » ou « désirer » (cf. l'expression *if you like*).

TIP

Les traductions de ce texte ne manquent pas et sont même assez faciles à trouver sur internet. N'hésitez pas, une fois le texte traduit, à comparer la traduction faite en commun avec celles disponibles en ligne.

Pour l'écrit du Bac

p. 175-177

Les documents

1 Thomas Cook organisa dès 1855 les premiers circuits touristiques en Europe pour les touristes britanniques, puis les premières croisières sur le Nil. Fondateur des agences de voyages Thomas Cook et pionnier du secteur touristique, son nom devint le symbole d'une nouvelle forme d'aventure.

2 Le livre de Conrad *Heart of Darkness* reprend bon nombre d'éléments autobiographiques de l'auteur, qui a sillonné les océans lorsqu'il était dans la marine marchande britannique. Le récit de Marlow est en partie inspiré du voyage de Conrad au Congo, voyage durant lequel il a remonté le fleuve Congo pour aller chercher Georges-Antoine Klein, un agent de la Compagnie du Commerce et de l'Industrie du Congo.

3 Cet article porte sur la nouvelle vague de tourisme spatial lancée par diverses entreprises, dont SpaceX d'Elon Musk et Blue Origin de Jeff Bezos. Il s'agit ici de Virgin Galactic, entreprise de Richard Branson qui propose des vols suborbitaux au grand public.

TIPS

- Renvoyer les élèves aux → **Fiches méthode**
 - 3, Outils pour l'analyse littéraire et figures de style, p. 230 ;
 - 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235 ;
 - 16, Faire une synthèse de documents, p. 254 ;
 - 17, Comprendre les critères d'évaluation de l'épreuve écrite, p. 256.
- Vous trouverez les grilles d'évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 2 from "Now when I was a little chap" to "I had a hankering after" (l. 18-26).

"Now when I was a little chap I had a passion for maps. I would look for hours at South America, or Africa, or Australia, and lose myself in all the glories of exploration. At that time there were many blank spaces on the Earth, and when I saw one that looked particularly inviting on a map (but they all look that) I would put my finger on it and say, 'When I grow up I will go there.' The North Pole was one of these places, I remember. Well, I haven't been there yet, and shall not try now. The glamour's off. Other places were scattered about the Equator, and in every sort of latitude all over the two hemispheres. I have been in some of them, and... well, we won't talk about that. But there was one yet – the biggest, the most blank, so to speak – that I had a hankering after."

« Quand j'étais gamin, j'avais la passion des cartes¹. Je pouvais regarder² pendant des heures l'Amérique du Sud, ou l'Afrique, ou l'Australie, perdu dans toutes les gloires de l'exploration. À cette époque, il y avait énormément d'espaces vierges³ sur la terre et quand j'en apercevais un sur la carte qui avait l'air particulièrement attrayant (mais ils le sont tous), je posais le doigt dessus et je disais : « Quand je serai grand, j'irai là-bas. » Parmi ces territoires vierges, il y avait le Pôle Nord⁴, je me rappelle. Je n'y ai toujours pas mis les pieds, et ce n'est pas maintenant que j'essaierai. Le prestige⁵ a disparu... Il y en avait d'autres, dispersés de part et d'autre de l'Équateur et sous toutes sortes de latitudes dans les deux hémisphères... J'ai visité certains d'entre eux, et... – eh bien, nous ne parlerons pas de ça. Il y en avait un cependant, le plus grand, le plus vide, si j'ose dire, qui m'attirait⁶ plus que tout. »

- (1) Penser à la modulation du déterminant pour obtenir une expression plus idiomatique (avoir la passion de).
- (2) La fonction itérative de *would* se retrouve dans l'imparfait français.
- (3) *Blank space* : un espace vide, donc par extension un territoire vierge.
- (4) Le réagencement syntaxique permet de rendre la phrase plus spontanée en français.
- (5) *Glamour* : il vaut mieux proposer une traduction en français plutôt que de garder l'anglicisme dans le texte traduit.
- (6) *To hanker* = *to yearn* : désirer, avoir une grande envie de, en l'occurrence ici, ce terme représente la soif d'exploration, d'où la traduction par « m'attirait ».

2. Write a commentary on the three documents. Use the following guidelines and take into account the specificities of the documents and the different points of view (500 words).

a. Explain how the concept of exploration has evolved over time.

Past: exploration = meant only for specific categories of people (adventurers, settlers, seamen) - travelling meant being on a ship for a long time - dangerous.



Turn of the century: exploration transformed into entertainment, i.e. tourism. Meant only for people who can afford it - the whole world is at hand, with various means of transportation.

Near future: exploration linked to technology improvements - space is seen as a new territory to conquer - still meant for people who can afford it.

b. Study the different aspects of the call to adventure in the three documents.

Doc#1: Thomas Cook advertisement, 1905	Doc#2: <i>Heart of Darkness</i> , Joseph Conrad, 1899	Doc#3: article by Jackie Wattles, <i>CNN Business</i> , May 10, 2019
<ul style="list-style-type: none"> • Advertising poster • Slogan: "a Cook's Ticket will take you anywhere, like the magic carpet" • Company: Thomas Cook • Elements: <u>Middle</u>: a winged fantasy creature holding a red carpet. <u>Top</u>: a group of people dressed in a 19/20th century like fashion. <u>Bottom</u>: a landscape made of mountains and a lake / a river. <u>Message conveyed by the document</u>: discovering the world is now possible thanks to Thomas Cook's travelling company. It will be a magical experience. 	<ul style="list-style-type: none"> • Call for adventure: the Thames is a river that suggests a departure for a long journey on sea. • Reference to great British explorers from the past (sir Francis Drake). • "the adventurers and the settlers" (l.11) • Seamen defined as: "Hunters for gold or pursuers of fame, they all had gone out on that stream, bearing the sword, and often the torch, messengers of the might within the land, bearers of a spark from the sacred fire." (l. 13-15) • Narrator: fascinated by exploration ever since he was a child: "lose myself in all the glories of exploration." (l. 19) • As a boy: fascination for maps, and for one river that looked like a coiled snake (cf. last paragraph). 	<ul style="list-style-type: none"> • Space tourism: 21st century exploration and adventure. • For Richard Branson, Virgin Galactic's CEO, travelling in space is the moment when he will be able to "fulfill my dream of going to space" (l. 12-13). • Economic stake: new facilities in New Mexico for the company (Spaceport America): "promise of making New Mexico a space tourism and flight viewing destination and offering a major boon for the local economy." (l. 24-25) • Branson is not the only one interested in this adventure (Jeff Bezos & Elon Musk, l. 27-29). This reminds us of the rivalry amongst explorers, as in the race to the South Pole between Scott and Amundsen or between countries like the USA and USSR during the space race for example.



c. Show how tourism and travel may be considered the legacy of past explorations and adventure stories.

Tourism = travelling for pleasure, need to open up your mind, discover new places, people and culture, to see the world for yourself.

Need to have first-hand experience and possibly bear testimony (photos, videos, objects and souvenirs, etc.)

= need to consider oneself an adventurer who discovers landscapes and sceneries for the first time.

Cultural aspect: go sightseeing, visit monuments, museums, cultural sites to learn more about past and current civilisations and cultures.

Common point between exploration, adventure stories and tourism: find meaning and accomplishment, personal quest about yourself as you discover the world.

Tourists follow explorers into lands that are unknown for the masses.

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Voyages, territoires, frontières »

Dans le monde anglophone, voyage et frontière occupent une place particulière dans un contexte d'expansion et de colonisation lourde de conséquences pour les terres de départ et les terres d'arrivée. L'explorateur est transformé en héros ou en prototype du colon en littérature (dans *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe par exemple) et la frontière devient un mythe fondateur et structurant (États-Unis) ou une réalité destructrice pour les peuples premiers dans les territoires colonisés (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Inde, Irlande, Nouvelle-Zélande). Le concept de territoire est également fondamental dans la construction d'une histoire nationale et d'une identité particulière comme on le voit avec le développement de l'empire britannique « sur lequel le soleil ne se couche jamais », même si encore aujourd'hui il peut s'avérer source de difficultés politiques (Gibraltar, Malouines, etc.). Les classes sociales et les sectorisations urbaines, quant à elles, jouent un rôle essentiel pour les groupes et les individus et peuvent générer sentiment d'appartenance ou sentiment d'aliénation, de la cohésion ou de la ségrégation. Toutes ces questions participent de l'histoire et des cultures des pays anglophones et demeurent prégnantes dans leurs structures et pratiques politiques, économiques, sociales et artistiques actuelles.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : exploration et aventure ; ancrage et héritage ; migration et exil.

Axe d'étude 2 : Ancrage et héritage

Dans le monde anglophone, marqué par des migrations de toutes natures, l'ancrage dans un territoire et l'héritage d'une culture sont souvent au cœur de la construction de l'identité, qu'elle soit individuelle ou collective. L'héritage est souvent objet de fierté, voire de revendication : il s'agit dans ce cas d'assumer, de clamer haut et fort son sentiment d'appartenance ou son patriotisme. On peut ainsi s'intéresser à la manière dont les individus ou les communautés célèbrent leur culture et leur héritage, via la littérature, les arts ou encore le sport et les traditions culinaires (épopées vantant le « récit national » comme chez Walter Scott, mouvement du *Celtic revival* en Irlande, événements comme les *Highland Games*). Cet héritage se constitue également à travers la construction ou la préservation d'un patrimoine mémoriel, qu'il soit architectural, culturel ou naturel (statues historiques, musées, parcs nationaux, commémorations comme le *Poppy Day* ou organisations comme le *National Trust* au Royaume-Uni). Dans les communautés immigrées, la préservation de l'héritage permet de maintenir un lien avec la terre natale

tout en enrichissant la culture du pays d'accueil, comme en témoignent des manifestations telles que le *Notting Hill Festival* à Londres, illustration du multiculturalisme au Royaume-Uni. Parfois, cette célébration dépasse la simple revendication et prend la forme d'une lutte ou d'un combat, tout autant pour la défense d'un territoire ou la maîtrise d'une frontière que pour la préservation d'un héritage menacé, comme c'est parfois le cas pour les minorités (peuples autochtones d'Australie et de Nouvelle-Zélande, des États-Unis ou du Canada par exemple), pour lesquelles la préservation du patrimoine culturel et environnemental est une question de survie. De même, l'enjeu historique de la frontière entre la République d'Irlande et l'Irlande du Nord relève de ces luttes qui mêlent étroitement territoire, frontière, héritage et ancrage culturel.

L'identification à un territoire est essentielle pour de nombreux artistes ou écrivains qui ont à cœur de représenter leur terre ou région natale, que ce soit pour l'exalter ou pour en offrir une vision nostalgique ou critique : le vieux Sud américain chez William Faulkner, Carson McCullers ou Flannery O'Connor, New York chez Paul Auster ou Dublin chez James Joyce. Ce territoire peut être rural (comme chez Robert Frost ou Thomas Hardy), mais également urbain : il pourra être fructueux de s'intéresser notamment à la géographie de la ville américaine et à ses logiques de ségrégation sociale, telles qu'elles sont représentées par exemple chez Spike Lee (*Do The Right Thing*) ou dans la série *The Wire*.

Parfois enfin, la revendication d'un héritage ou d'un ancrage culturel ou territorial peut conduire à des polémiques, des dérives ou des excès. Elle peut alors aller jusqu'à la xénophobie et au repli identitaire. On peut s'intéresser par exemple aux controverses autour de l'héritage confédéré dans les États du Sud des États-Unis ou autour de la frontière américano-mexicaine, aux mouvements suprémacistes américains ou sud-africains, ou encore à la façon dont le Brexit cherche à répondre en partie à des logiques de préservation de l'identité et de souveraineté nationales du Royaume-Uni.

Aperçu général de la séquence

L'unité *The power of music* s'intègre dans la thématique « Voyages, territoires, frontières » et l'axe « Ancrage et héritage ». Nous proposons une réflexion autour de la musique anglo-saxonne, qu'elle soit l'expression d'une identité individuelle ou nationale, qu'elle invite à célébrer un héritage commun ou qu'elle permette de surmonter des différences pour unir les peuples. Les documents et les questionnements invitent ainsi les élèves à réfléchir à la portée de la musique et ce à qu'elle nous apprend sur la société anglo-saxonne et nous-mêmes.

Objectifs culturels

- Woodstock Festival
- *Blinded by the Light*, Gurinder Chadha
- Madonna
- David Bowie
- *Beds Are Burning*, Midnight Oil
- *This Land Is Your Land*, Woody Guthrie
- *To Be Young, Gifted and Black*, Nina Simone
- *I'm Black and I'm Proud*, James Brown
- Bruce Springsteen
- Gilbert and George
- *The Star-Spangled Banner*
- *God Save the Queen*
- *The Times They Are A-changing*, Bob Dylan
- Henry Rollins
- *Omoiyari*, Kishi Bashi
- The Sixties
- Notting Hill Carnival
- Relocation of Japanese Americans during WWII
- Lady Gaga

Objectifs linguistiques**Lexique** : Pouvoir, musique, identité, héritage**Grammaire** :

- La place des prépositions dans les relatives
- Les structures causatives

Phonologie :

- La voyelle brève /ʊ/
- L'intonation

Traduction : La modulation**Thématique** : Voyages, territoires, frontières**Axe d'étude** : Ancrage et héritage

Problématique suggérée : Écouter une chanson peut permettre de retrouver ses racines, mais c'est aussi entamer un voyage qui peut changer votre vie à tout jamais.

Thème : La musique fait partie de notre identité.**Projets finaux proposés**• **You are a musician.**

Write an opinion piece for an American magazine. Demonstrate the impact of music on identity with relevant examples.

• **You are in charge of communication for a music label.**

Give a talk about five songs or pieces of music that show the legacy of music across generations.

Ouverture

p. 178-179

La citation

"Music is forever; music should grow and mature with you, following you right on up until you die."

Paul Simon, célèbre chanteur, musicien, compositeur et acteur américain, souligne ici l'importance de la musique dans la construction de soi. Le duo de folk et de pop Simon and Garfunkel (Paul Simon et Art Garfunkel) a connu un succès retentissant pendant les années soixante avec des chansons comme *Bridge over Troubled Water*, *The Sound of Silence* ou *Mrs Robinson*.

Le script de la capsule vidéo

Music can mean a lot of different things to different people. It can be inspirational, patriotic, life-changing, a game-changer. But how does the music we listen to help shape our identity? Music is a part of who we are; it's in our DNA. Music will speak to you, accompanying you through the choices you make, the decisions you take, the challenges you face in life. Music is also a way to celebrate heritage; to sing out about devotion to our own culture and why we should be proud of it. Music can give a sense of national identity. It unites people. National anthems, sung at sports events for example, evoke the history, traditions and struggles of a people. Music builds bridges. It is a means of bringing people together, creating links between them and new friendships. Music is also a medium to bring about change, as the protest songs in the 1960s aimed to do. So 1, 2, 3... lend us your ears!

Le document visuel



Cette photo a été prise en 1969 pendant le célèbre festival de Woodstock, qui a réuni des milliers de jeunes gens autour de leurs artistes préférés. Le photographe a choisi de ne pas mettre en valeur Joe Cocker et son groupe mais plutôt la foule immense, montrant ainsi l'influence et le pouvoir de rassemblement de la musique.

TIPS

- Travailler sur la photo : musiciens vus de dos, foule immense, équipement, instruments, nom de l'artiste et du festival, époque.
- Renvoyer les élèves vers la → [Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.](#)
- Relier la citation à la photo : contraste entre l'effet d'union produit par la photo et de côté individuel de la citation.
- Après lecture de la frise, dresser une liste des styles musicaux et des artistes de la culture anglo-saxonne connus des élèves (en groupes pour aller plus vite, voire sous forme de compétition pour dynamiser).
- Visionner la capsule vidéo et la mettre en lien avec la frise en bas de page.

Music in our DNA

p. 180-181

Document A : Why music can be life-changing

→p. 180

Le document

Ce texte est un extrait du blog *Odyssey* écrit par Kaylee Pugliese, journaliste américaine. Elle explique l'importance de la musique et à quel point elle fait partie intégrante de notre quotidien. *Odyssey* a été créé en 2014 par deux étudiants de l'université d'Indiana. Aujourd'hui, le site compte plus de 15 000 auteurs bénévoles et 30 millions de lecteurs. On peut y lire des articles sur tous les sujets : actualité, politique, mode et sport parmi d'autres.

TIPS

- Procéder à un *brainstorming* à partir du titre *Why music can be life-changing*. Travailler en groupes. Distribuer une feuille A3 à chaque groupe. Les élèves notent leurs idées sur des post-it qu'ils collent sur leur feuille. Ensuite les feuilles circulent afin de partager les idées.
- Travailler avec un binôme sur le chapô, puis mettre en commun en classe entière.
- Possibilité d'un travail de groupes pour les questions 1 à 4.
- Question 4 : ouvrir le débat à des réponses qui ne se trouvent pas dans le texte. Les élèves pourront donner leurs avis et ainsi enrichir leurs idées pour la question de production (la question 5).
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 8, Rédiger un essai argumentatif, p. 238.**

Le corrigé

1. Pick out elements that show how music can compensate for negative feelings.

"Think about all of the bad days" (l. 4) - "that 4 minutes can make your day 10 times better" (l. 6-7) - "music is one thing that isn't broken" (l. 8-9)

2. Explain what the author means when she says: "music will speak for you", l. 14.

to convey a message - to express one's emotions - to dare to say sth - to let your feelings out

3. Show how music is a symbol of unity, in your own words.

"it has the ability to bring people together (l. 19): to unite - to make sb feel better - to console - to improve a mood - to spur on a sports team - to come together
Examples: national anthems, religious hymns, holiday songs, campfire songs, happy birthday song.

4. Explain the effect music can have on people.

to cheer sb up - life-changing - to bring people together - music for every occasion - to help sb get through sth - "Music is the light that needs to be let in." (l. 25)

5. Write an article for a webzine, entitled "Music is life-changing".

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Blinded by the Light*

→p. 180

Le document



Blinded by the Light
(Gurinder Chadha, 2019)

hatier-clic.fr/20llet070

Cette vidéo est la bande-annonce du film *Blinded by the Light*, réalisé par Gurinder Chadha. En Angleterre, en 1987, un jeune Anglo-pakistanaï coïncé entre deux cultures et en plein questionnement, trouve une issue de sortie grâce à la musique de Bruce Springsteen.

Le script

- So you still coming to my party tonight?
- Yeah, of course.
- Emma's mates are coming and I know one who would be perfect for you.
- She's not fussy.
- Really?!
- First day. Start at the top and stay there. Stay away from the girls!
- I want to be a writer. But my family is stuck in another century.
- Writing isn't a job. I need you to do more.
- Make a wish beta.
- Kiss a girl. And get out of this dump.
- Bruce is the direct line to all that's true in this shitty world.
- Seriously? What does he know about our world?
- You should be listening to our music before you start getting confused and hating yourself.
- I listen to everything. I can feel it all right here. It's like Bruce knows everything I've ever felt. Everything that I've ever wanted.
- A few poems. They're not brilliant, but they're mine.
- Do you think that this man sings for people like us?
- But he talks to me.
- You can not be serious mate.
- My dream was to come here and work hard for my family.
- If you don't try to fix this, we will lose our son for good.
- This guy is incredible. You've never heard lyrics like his.
- Is that Billy Joel?
- Billy Joel? You try to raise your kids right, J.
- Bruce sings about not letting the hardness of the world stop you from letting the best of you slip away. My hope is to build a bridge to my ambitions. But not a wall between my family and me.
- Purpose of your visit?
- I'm going to see Bruce Springsteen's hometown.
- I can't think of a better reason to visit the United States than to see the home of the Boss.
- Tramps like us, baby, we were born to run.
- Did you write that? I told you before, your lyrics are rubbish. That didn't even rhyme!

TIPS

- Anticiper le sujet en regardant la bande-annonce sans le son et relever les textes incrustés : *From the director of Bend It Like Beckham*, par exemple.
- Pour aller plus loin, les élèves pourront écouter et analyser les chansons de Bruce Springsteen qui figurent dans la bande-annonce (*Dancing in the Dark*, *The Promised Land*, *Born to Run*) et faire le lien avec le sujet du film.
- Afin d'enrichir leurs connaissances cinématographiques, les élèves pourront relever 1. les différents composants d'une bande-annonce (*opening music*, *motion graphics*, *voice over*, *voice off*, etc.) et 2. le format et le but poursuivi.
- En production (question 4), les élèves pourraient s'inspirer d'autres artistes que Springsteen.

Le corrigé

1. Identify the setting and the various characters in the trailer.

Luton, North London - 1980s - Margaret Thatcher's Britain - New York immigration counter - at home - at school - in the classroom - at the canteen - in the street - at a nightclub.
The main character (Javed Khan) - his friends - his family (mother, father, sister) - his teacher - immigration officer.

2. Describe Javed Khan's family background and the difficulties the boy faces.

Family background: Pakistani roots - traditional - immigrant parents.

Difficulties: torn between two cultures - culture clash - to feel like a misfit - to feel left out - overbearing father - to respect one's culture - to get a classical job - to be a writer - to be successful - to work hard.

3. Outline the influence that Bruce Springsteen's music has on Javed's life.

a sense of belonging - a sense of release - to get away from it all - a refuge - self preservation - to stay sane - to turn one's life around

4. Imagine the conversation a modern Javed has with his teenage kid about the power of music. He uses his own experience.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : Album covers

→p. 181

Le document



Ce document se compose de deux pochettes de disques : les albums *Celebration* de Madonna et *Aladdin Sane* de David Bowie.

TIPS

- Faire lire les biographies de Madonna et de David Bowie, p. 189.
- Passer un extrait de chaque album en classe.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique**, p. 235.
- Pour dynamiser, la question 3 peut se faire sous forme de *battle* avec une *Team Madonna* et une *Team Bowie*.
- Question 5 : faire un rappel sur comment parler pour convaincre (organiser ses idées, s'entraîner, insister sur la prononciation, l'intonation, l'accentuation).

Le corrigé

1. Research your artist: nationality, background, music style, duration of music career.

Madonna: American - difficult childhood - mother died - first album 1983 - pop, dance, disco - 1983 to present

David Bowie: British - early life spent in London - debut album 1967 - glam rock, soul, R'n'B, electronic - 1967-2016

2. Describe the album cover and say why the artwork has been critically acclaimed.

Madonna: artist Mr. Brainwash - combination of a photo (by Jean-Baptiste Mordino) and a portrait (by Alberto Tolot) - full colour - background - newspaper-like text

Critically acclaimed: pop art - street art - similarities with Andy Warhol's Marilyn Monroe

David Bowie: artist Brian Duffy - androgenous - bare-chested - eyes closed - tear drop - red and blue lightning bolt - lipstick - white background

Critically acclaimed : work nicknamed *The Mona Lisa of Pop* - a legacy - iconic

3. PAIR WORK. Swap information, then convince your partner that your artist better illustrates the title of this page "Music in our DNA".

Toute production cohérente sera acceptée.

4. As a graphic designer, you have been asked to create a new album cover that represents the power of music. Choose an artist and defend your project.

Toute production cohérente sera acceptée.

Celebrating heritage through music

p. 182-183

Document A : *Beds Are Burning* et *This Land Is Your Land*

→p. 182

Le document



Beds Are Burning
(Midnight Oil, 1987)

hatier-clic.fr/2011cct071

Ce document se compose de deux chansons : *Beds Are Burning* de Midnight Oil, groupe australien qui réclame la restitution de leurs terres aux aborigènes, et la chanson folk patriotique *This Land Is Your Land* de Woody Guthrie, chanteur américain.

TIPS

- Demander aux élèves d'interpréter le titre de cette double page *Celebrating heritage through music*.
- La chanson *This Land Is Your Land* est peut-être plus facile à analyser que *Beds Are Burning*. On peut donc décider de différencier et d'attribuer *This Land Is Your Land* aux élèves plus fragiles.
- Pour aller plus loin, après l'étude de la chanson de Midnight Oil, les élèves pourront effectuer une recherche sur le *National Sorry Day*.
- Travailler sur la vidéo de *This Land Is Your Land*. Cette interprétation est intéressante pour rebrasser certains symboles des États-Unis : <https://www.youtube.com/watch?v=rRnHx3yVuf4>.

Le corrigé

GROUP WORK. Student A on Midnight Oil, student B on Woody Guthrie.

1. Listen to the song. Explain the meaning of the title.

Midnight Oil: serious situation - impossible to sleep - dire circumstances

Woody Guthrie: land is for everyone - to belong to - a country - a homeland

2. Indicate the country and consider the tone of the song.

Midnight Oil: Australia - a criticism - to lambaste - recriminatory - to appeal to - national conscience - a call for action - protest song - to come down on

Woody Guthrie: American - celebratory - to sing the praises of - patriotic - bright - old-style America

3. Listen carefully to the lyrics and pick out information concerning cultural heritage.

Midnight Oil: Aborigines - to be dispossessed of - to be removed from - ancestral land - outback - desert climate: "forty-five degrees" - ownership: "it belongs to them, let's give it back" - invasiveness: "four wheels scare the cockatoos" - juxtaposing Australian and Aborigine: "East Kintore to Yuendumu".

Woody Guthrie: "this land is my / your land" - "this land was made for you and me" - "From California to New York island" - "Freedom highway" - "Redwood forests"

4. Exchange messages with fans of both bands on a social network. Compare and contrast the different portrayals of heritage in music and show your song best illustrates the title of the page.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Notting Hill Carnival → p. 182

Le document



Il s'agit d'une publicité faite par TFL (*Transport for London*) en 2008 pour le carnaval de Notting Hill. TFL est l'organisme responsable des transports en commun de la ville de Londres. Cette affiche est entourée de statistiques concernant le carnaval.

TIPS

- Former des groupes pour accélérer l'exploitation.
- Renvoyer les élèves vers la → [Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235](#).
- Réviser les chiffres en *pair work*.

Le corrigé

1. Read *Let's Focus on... Notting Hill Carnival* (p. 189).

Show how the Notting Hill Carnival celebrates heritage with music.

a carnival - to celebrate - to pay homage to - Caribbean community - acknowledgement of culture and traditions

2. Explain how the numbers reflect a massive commitment to musical heritage.

an enormous amount of - a huge budget - vast numbers - a significant sum (of money) - a massive tribute to - costume creation - parade distance - attendees - performers

3. Explain to a friend why it is so important to attend next year's Notting Hill Carnival.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *To Be Young, Gifted and Black* et *I'm Black and I'm Proud* → p. 183

Le document

Ces deux chansons ont été écrites à la fin des années 60 par des artistes américains : *To Be Young, Gifted and Black*, par Nina Simone, célèbre chanteuse de blues, engagée pour les droits civiques (voir sa biographie p. 188) et *I'm Black and I'm Proud*, de James Brown, considéré comme l'un des pionniers de la funk et surnommé *Godfather of Soul*.

TIPS

- Faire lire la biographie de Nina Simone p. 188 et faire faire une recherche sur James Brown.
- Travailler sur le genre musical, le rythme et le message des chansons.
- Mobiliser les connaissances des élèves sur la période de *segregation and civil rights* aux États-Unis.
- Pour aller plus loin, faire écouter cette émission de NPR sur Nina Simone : <https://www.npr.org/2019/01/08/683021559/nina-simone-to-be-young-gifted-and-black-american-anthem?t=1587991801657>.

Le corrigé

GROUP WORK. Student A on Nina Simone, student B on James Brown.

1. Consider the song's release date and the lyrics. Find evidence of the challenge the artist faced then.

Nina Simone: released in 1969 - segregation - African-American - struggle for civil rights - lack of consideration - prejudice - to undo the effects of - centuries of racism - Black Power movement - Civil Rights Act, 1968

James Brown: released in 1969 - challenges - similar to Nina Simone

2. Analyse the song's message about heritage and sum it up.

Nina Simone: to increase self confidence - to raise self esteem - to feel good about oneself - black empowerment - to improve outlook - to show pride in being black - joy in black identity - being black is "a lovely precious dream" (l. 2)

James Brown: anthem for Black Power movement - a leader in the black community - to encourage self-worth - to stick up for one's rights - to suffer abuse - hardship - militant - "We rather die on our feet than keep livin' on our knees" (l. 34)

3. Swap information and ideas on how these songs promote the notion of heritage.

Nina Simone: to celebrate heritage - to count oneself lucky - to get over past abuse

James Brown: to stand up against - refusal of racism - to accept heritage

4. As a music critic, you have just asked Nina Simone or James Brown why she/he chose to sing this particular song. Act out a short interview.

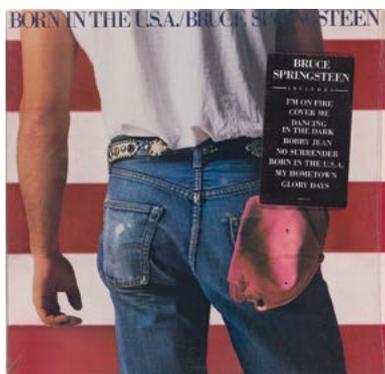
Toute production cohérente sera acceptée.

National identity through music p. 184-185

Document A : 1. *Born in the USA* 2. *Union Dance*

→p. 184

Le document 1



La célèbre photographe américaine Annie Leibovitz a conçu cette couverture controversée pour l'album de Bruce Springsteen, *Born in the USA*. On y voit le chanteur de dos, face à un fragment du drapeau américain. D'aucuns ont prétendu que Springsteen urinait sur le drapeau, ce qu'il a formellement démenti.

Le document 2



Gilbert & George, couple d'artistes vivant à Londres, aiment se mettre en scène et questionner les tendances de la société actuelle, comme ici le nationalisme. Parmi leurs œuvres emblématiques, on peut citer *The Singing Sculpture*, qui les a rendus célèbres.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la biographie des artistes p. 188 et 189.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.**
- Faire décrire l'arrière-plan et les personnages pour mettre en lumière l'importance des drapeaux.
- Faire travailler les élèves en groupes A et B, puis échanger à l'oral en *pair work* en allant de l'explicite à l'implicite : *colours, background, clothing, posture, references to the USA or UK.*
- Pour la question 4, ne pas hésiter à pousser l'analyse et renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 8, Rédiger un essai argumentatif, p. 238.**

Le corrigé

1. Comment on the title of these documents

Bruce Springsteen: direct reference to the US and the emblematic folk-rock artist

Gilbert & George: title = mix of Union Jack and Gilbert & George dancing on the flag (presumably to the music of the British anthem)

2. Find details expressing patriotism.

• Visual and explicit references to a nation with the presence of the flag in both images.

• The characters represent a stereotypical image (Bruce Springsteen: working man wearing jeans, sleeves rolled up; Gilbert & George depicted as British gentlemen). The characters seem to be less important than their nation.

3. Show the ambiguity of the artists' relationship towards their flag.

Bruce Springsteen: truncated torso and flag - seen from the rear - can be interpreted in various ways (modesty? irreverence? admiration? etc.)

Gilbert & George: tongues pulled out - exaggerated use of the flag - present everywhere - they *dance* on the flag - image looks like a stained glass window (reference to the Anglican religion? respect or denunciation?)

→ visual art, dance and music allow for a controversial interpretation

4. PAIR WORK. You both work for *Rolling Stone* magazine.

Argue that your image should be on the front page of the next edition of the magazine about national identity and music.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : 1. *The Star-Spangled Banner* 2. *God Save the Queen*

→p. 185

Le document 1

The Star-Spangled Banner, paru en 1812, est un poème écrit par Francis Scott Key qui est devenu l'hymne national américain. Le texte rend hommage aux résistants américains contre l'occupant britannique. La musique utilisée pour cet hymne était à l'origine une chanson à boire britannique intitulée *The Anacreontic Song*. L'hymne américain a la réputation d'être difficile à chanter, y compris par les professionnels.

Le document 2

God Save the Queen / King est l'hymne national britannique depuis très longtemps. La souveraine (ou le souverain) ne le chante pas puisqu'il s'agit d'un hommage en son honneur. Son origine, probablement française, remonte au XVII^e siècle. La musique fut composée par Jean-Baptiste Lully et arrangée par Haendel. Les paroles sont en grande partie une traduction d'un hommage à Louis XIV et seuls deux couplets sont reconnus comme officiels par la Couronne anglaise.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 4, Analyser un poème, p. 232** et la → **Fiche méthode 5, La versification : métrique, rythme et rime, p. 233.**
- Le travail sur la phonologie peut se faire en amont, avant la compréhension.
- Pour la première étape (questions 1 à 3), les élèves peuvent travailler soit seuls soit à deux, puis travailler avec un ou deux autres élèves ayant étudié l'autre document pour répondre à la question 4.
- Pour la question 5, renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 8, Rédiger un essai argumentatif, p. 238.**

Le corrigé

1. Explain the title of the anthem.

Document 1: description of the flag

Document 2: homage to the Queen

2. Find elements expressing national identity.

Document 1: the Star-Spangled Banner (title) – “whose broad stripes [...] fight” (l. 3) – “our flag was still there” (l. 6) – “the land of the free and the home of the brave” (l. 8) – “a home [...] no more” (l. 19) – “in triumph doth wave” (l. 23) – “freemen shall stand” (l. 25) – “their loved home” (l. 26) – “made and preserved us a nation” (l. 28)

Document 2: Queen, head of state – “from shore to shore” (l. 17) – “scatter our enemies” (l. 9) – “God save us all” (l. 14) – “may she defend our laws” (l. 32) – “Lord [...] family” (l. 18-20) – “for Britain’s sake” (l. 26) – “victory bring” (l. 38)

3. Watch the performance. Comment on the interpretation and its impact on the audience (artist, setting, musical performance...).

Document 1: majestic setting and introduction - orchestra - lion - Buckingham Palace - aerial view of audience, stage - area - rooftop - low angle shot of Brian May - London Eye in background - loud applause → homage to the Queen

Document 2: orchestra - military - audience - football players - voice-over introduces artist - performance in red shiny outfit - emotional - zoom on the military and players, hand over chest - sign language interpreter - text displayed - gigantic flag - U.S. forces in Afghanistan - live piano - fighter planes flying over → homage to the military

4. PAIR WORK. Discuss with your partner what the lyrics and their interpretations have in common and how they differ.

Document 1 may remind students of the French anthem *La Marseillaise*. - more warlike, bloody and violent than - focuses on the people and the military rather than the head of state.

Both documents highlight the importance of God; both emphasise victory and peace.

5. Listen to both anthems and write a short critical review about the musical performances. Demonstrate how they celebrate their country.

Toute production cohérente sera acceptée.

Bridging the divide through music p. 186-187

Document A : *The Times They Are A-changing*

→ p. 186

Le document

Cette chanson a été écrite par Bob Dylan en 1964 pour inciter la société de l'époque à évoluer. Néanmoins, les paroles abordent le thème universel de la société en quête de changement et la chanson a été reprise par de nombreux chanteurs engagés tels que Phil Collins, Bruce Springsteen ou Tracy Chapman.

TIPS

- Anticiper à partir du titre de la chanson et faire le lien avec le titre de la double page : *What important changes are taking place right now? How about in the past?*
- Écouter la chanson avant de lire les paroles (voir hatier-clic) et relever les mots clés. *What words refer to “change”?*
- Compléter le champs lexical du changement grâce aux paroles de la chanson.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 4, Analyser un poème, p. 232** avant d'aborder la question 5.
- Pour la question 5, renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 8, Rédiger un essai argumentatif, p. 238.**

Le corrigé

1. Identify the speaker and the people he addresses in each stanza of the song.

Dylan → older people - writers and critics - politicians - parents

2. Find words and expressions related to change and stability.

Change: “waters [...] have grown” (l. 3-4) – “swimmin’” (l. 8) – “times they are a-changin’” (l. 9) – “wheel’s still in spin” (l. 15) – “heed the call” (l. 20) – “battle [...] ragin’” (l. 25) – “shake your windows and rattle your walls” (l. 26)

stability: “sink like a stone” (l. 8) – “stand in the doorway” (l. 21) – “block up the hall” (l. 22) – “stalled” (l. 24) – “order” (l. 43)

3. For Bob Dylan this song is “an attempt to create an anthem of change.” Find proof of this in the lyrics.

“don’t criticize what you can’t understand” (l. 30-31) – “The present now will later be past” (l. 41-42)

4. Read *Let’s focus on... The Sixties* and Bob Dylan’s biography (p. 188). Find elements in the song referring to the political context of the 1960s.

“There’s a battle outside and it is ragin’” (l. 25)
 “Your sons and your daughters are beyond your command” (l. 32-33)
 “The order is rapidly fadin’” (l. 43)

→ Direct references to the Vietnam War, struggle for civil rights of women and black Americans and protests during Woodstock Festival in 1969.

5. Write a YouTube comment defending or refuting the importance of the song’s message in the 21st century.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *Music is Powerful but it Can't Stop a War* →p. 186

Le document

Il s'agit d'un podcast diffusé sur le site internet Big Think qui invite des personnalités connues à débattre de sujets actuels. Henry Rollins, chanteur, compositeur, musicien, acteur, présentateur et activiste américain, est convaincu du pouvoir d'influence qu'ont les artistes sur leur public mais en voit également les limites.

Le script

Is music a viable force for change? Can music stop things, start things, change things? To a certain degree yes, maybe in pop culture, but if a song or an artist could stop a war, Bob Dylan and Bob Marley would have. If those songs couldn't stop Vietnam or whatever then songs no, they can't stop a war. Can they mobilize people? To a certain degree, maybe from Monday Night Football, but to turn over a government no, but you have to rally the troops somehow. Look at wars of the past, buglers, bagpipes, songs. In the Civil War you had fife and drum. You had the rebel yell. You had melody. You had song. It galvanizes people. When I have to go to the dentist, Slayer, I will get through this and so music is one of those things that — didn't get enough sleep, here is a cup of coffee and a Ramones record. You *will* be awake in two minutes. And so music is very, very powerful, you know. It inspires a whole lot of people. Look how many tickets get sold. Look how many records get sold. Look how we idolize rock stars because they come to our aid. They inspire the hell out of us. Okay, so there is a lot of power there. Bands can certainly bring awareness to things like why did you go to that website? Oh because Tom Morello said I should. Way to go Tom Morello! Smart guy, real smart guy and probably have opened the eyes of a lot of young people all over the world by saying I read this book, so should you. Way to go! And that is him using his rock stardom in a very good way and he does it all the time. Like Eddie Vedder to say hey you like me, we love you man, good, then go to this website and read all about this, make a contribution if you think it's worth it. Hey, that website is going to get looked at by a whole lot of people and so musicians, artist types can definitely and they have historically, shine the light on something. Can they affect real change? To a certain degree, I think you can always fall back on the idea that you don't have to necessarily change the world when you can change worlds. You can get to one person, I do it with my little radio show. I have a radio show on the national public radio station called KCOW. The best letters I get is: "I'm 16 years old and you turned me on to John Coltrane." Yes! Got them. So we just opened that young person's mind up to bebop. Let it spread like a virus. And so you *can* change minds with your stardom or your notoriety, but as far as music being a powerful vehicle for change I'd like to be wrong about it, but I am not convinced of its power.

TIPS

- Anticiper à partir du document C.
- Orienter les écoutes vers la réponse aux questions 2 et 3.
- En devoir à la maison, faire effectuer une recherche sur internet à propos des artistes cités par Henry Rollins.

Le corrigé

1. Before listening, discuss the title with your partner. Do you agree? Find arguments to support your point of view.

one the one hand / on the other hand - in my opinion - protest songs - influential artists - universal lyrics - weapons and violence - politicians - the military

2. Listen and pick out names of conflicts and of artists who wrote protest songs.

Vietnam War - Civil War - Bob Dylan - Bob Marley - Tom Morello - Eddie Vedder - John Coltrane - Henry Rollins

3. "Music is powerful": find arguments given by Henry Rollins to justify his statement and rephrase them in your own words.

"Can they mobilize people? To a certain degree"

"It galvanizes people."

"And so music is very, very powerful, you know. It inspires a whole lot of people."

"They inspire the hell out of us."

"Bands can certainly bring awareness to things"

"You don't have to necessarily change the world when you can change worlds. You can get to one person,"

"opened that young person's mind up"

"And so you *can* change minds with your stardom or your notoriety"

→ Music itself is inspiring. Thanks to their notoriety, the artists can help their fans be more open to change and awareness.

4. Present a protest song to your partner or the class. Say why you think it is effective but also has its limits.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Pianos for Peace Festival* →p. 187

Le document



Depuis 2015, *Pianos for Peace* est un festival qui se tient à Atlanta (en Géorgie) chaque année en septembre. Durant 15 jours, 88 pianos peints par des artistes sont placés dans les lieux publics et parcs de la ville. Des musiciens y donnent des concerts. À la fin du festival, les pianos sont offerts à des hôpitaux, des maisons de retraite, des écoles, etc.

TIPS

- En anticipation (livre fermé), on pourra poser les questions suivantes : *Where can pianos be found? Do you play the piano? How do you feel when you play / listen to piano music? Can you describe a / your piano?*
- Inciter à comparer cette image avec celle du festival de Woodstock en pages d'ouverture.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.**

Le corrigé

1. Pick out elements making this piano special. Say what effect they have on you.

Elements: colour - letters spelling the word "peace" - flowers - graffiti

Effect: feel good - fun - joyful - happy - optimistic

2. Using the picture and caption, determine how this festival bridges the divide.

visual art attracts all people - piano in unusual places - all people can enjoy the music - pianos donated to sick, poor, young people - enjoying art and music

3. You've just listened to someone playing this piano in the street. Write a thank you note describing your experience and expressing your feelings.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document D : *Omoiyari* →p. 187

Le document



Omoiyari (Kishi Bashi, 2019)

hatier-clic.fr/2011cet078

Omoiyari est le titre du quatrième album de l'artiste américain d'origine japonaise Kishi Bashi. Dans cet album, il allie musique, poésie, histoire et philosophie. La vidéo explore les endroits liés à l'incarcération des Américano-japonais pendant la Seconde Guerre mondiale et crée des parallèles avec l'Amérique de Donald Trump.

Le script

My name is Kishi Bashi. I'm an American songwriter and a violinist. I sing from the heart, but before I make my next album, I feel that I first need to tell a story.

"On Sunday December 7th 1941, a state of war has existed between the United States and the Japanese Empire."

What does it mean to be American? Can we live between worlds? Can we speak another language, sing a different type of song? Can we dare to look a little different or have a different type of name?

Can we learn to embrace a discolored past?

When we learn to look through the eyes of a stranger, our hearts can grow deeper.

When we learn about our past, we also find out a little bit more about ourselves: our ability to give so much and our tendencies to take it all away.

With every question I asked, many more followed.

What began as a musical journey spiraled into a conversation on the complexities of humanity

There's a war going on between cruelty and compassion that's been waging since time immemorial.

Today we are fighting the final battle.

Maybe one day they'll look back on this time and proclaim that this is when we finally started to listen. When we began to understand that we have much more in common than we once knew. That we all desire the same things: to have a home, to be loved, to be understood, when we started to believe in our potential to save ourselves from our own destruction.

I'm making an album. And with it comes a story. A story without an ending.

Why do we tell stories?

Why do we write songs?

I think we write songs to celebrate.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 1, Analyser un film, p. 227** car Kishi Bashi a intitulé ce document *Songfilm*.
- Le visionnage sans le son permettra de mieux cerner le côté historique car la vidéo allie histoire, poésie, musique et philosophie.
- Se concentrer uniquement sur la bande-son permettra d'apprécier la poésie des paroles, le violon et aussi de comprendre ce que dit Franklin Delano Roosevelt, président américain durant la Seconde Guerre mondiale.
- Comparer avec la seconde partie de la vidéo (de 1:22 à la fin) qui est orientée vers le présent et le futur : message de résilience et espoir d'un monde meilleur grâce à la musique.
- La question 4 peut être donnée en expression écrite à la maison. Les réponses des élèves étant souvent très différentes et personnelles, on pourra utiliser un padlet (tableau blanc virtuel où on peut réunir les travaux des élèves de la classe ; facile d'utilisation et gratuit).

Le corrigé

1. Read *Let's focus on... Relocation of Japanese Americans during WWII* (p. 189), then watch the first half of the video from 00:00 to 01:22, sound off. Comment on what you have seen.

open space - musician - violin - winter - headlines - WWII - people get on buses and trains - newsreels - family pictures in a camp - children - same musician and location as beginning → relocation camp during WWII and nowadays

2. Listen to the soundtrack from 00:00 to 01:22. Explain why you can hear different voices. Explain the goal of the artist.

artist introduces himself - tells a story - sings - voice announcing "state of war" - song - clicking of camera, shooting → artist comments on historical facts - shows what happened to people of Japanese descent during WWII

3. Scan the entire video and soundtrack for ways in which music can bridge the divide.

Visuals: divide between past and present 2018 - historic documents (newsreels, headlines, family photographs) - quotation by Mark Twain "history doesn't repeat itself, but it often rhymes" - relocation camp now and then - Kishi Bashi giving a concert in a retirement home - speaking to people in the street - memorial - "omoiyari" means "empathy, forgiveness"

Soundtrack: singing about a historic event, linked to the present - music tells a story - helps to remember the past - "what does it mean to be American?" - live between worlds - speak another language - dare to look a little different - discolored past - different name - learn to look through the eyes of a stranger - learn about the past - complexities of humanity - we have much more in common than we once knew - I think we write songs to celebrate
→ Kishi Bashi urges us to reconsider our differences and past to acknowledge that we are all humans.

4. GROUP WORK. In small groups, answer Kishi Bashi's questions: Why do we tell stories? Why do we write songs? Report back to the class.

Toute production cohérente sera acceptée.

Let's focus on...

p. 188-189

Le texte sur les *Sixties* permet d'appréhender le contexte pour les chansons de Nina Simone, James Brown et Bob Dylan ainsi que la photo d'ouverture du festival de Woodstock. Le célèbre *Notting Hill Carnival* illustre le titre de l'unité *The Power of Music*. Le zoom sur *Relocation of Japanese Americans during WWII* permet aux élèves d'enrichir leurs connaissances avec un aspect peu connu de la Seconde Guerre mondiale et facilite la compréhension du document D p. 187.

Projects

p. 190

1 You are a musician.



Write an opinion piece for an American magazine. Demonstrate the impact of music on identity with relevant examples.



TIPS

- Proposer d'effectuer la tâche en groupes ou en binômes.
- Définir avec les élèves en quoi consistent la présentation et les contenus de *an opinion piece* (s'inspirer du document A p. 180).
- Les élèves pourront s'appuyer sur les contenus de l'unité, notamment les documents du portfolio, et leurs propres idées et expériences.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 13, Relire un devoir écrit**, p. 247.
- Réunir les productions pour publication à l'aide d'outils TICE (blog, création d'un site...).

2 You are in charge of communication for a music label.



Give a talk about five songs or pieces of music that show the legacy of music across generations.



TIPS

- Proposer aux élèves de travailler en groupes ou en binômes.
- Les élèves pourront s'enregistrer et poster leur travail sur le site du lycée (sous forme de padlet par exemple).
- Proposer de choisir des morceaux parmi ceux de l'unité.
- Renvoyer les élèves qui choisissent de présenter leur travail sous forme de vidéo vers la → **Fiche méthode 15, Réaliser une vidéo**, p. 252.
- Rappeler aux élèves les clés de la réussite à l'oral : langage corporel, prononciation, intonation, accentuation.

Create your portfolio

p. 191

La page *Create your portfolio* permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Les élèves trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées dans cette page pourront les aider dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 192

La place des prépositions dans les relatives

1. a. Jane, **with whom I was lucky enough to perform a duet**, is a great singer.

Jane, **who I was lucky enough to perform a duet with**, is a great singer.

b. She had just fallen in love with a man, **to whom she dedicated her concert**.

She dedicated her concert to the man **who / that / Ø she had just fallen in love with**.

She dedicated her concert to the man **with whom she had just fallen in love**.

c. Ten years ago my brothers formed a band, **in which I played drums**.

Ten years ago my brothers formed a band, **which I played drums in**.

d. The house, **in which Elvish Presley was born**, is now a museum.

The house **which / that / Ø Elvish Presley was born in** is now a museum.

2. a. Country music is not a style of music I'm into.

b. David Bowie was an artist I really looked up to.

c. Gender equality is an issue I'd like to write a song about.

d. Nina Simone is a singer I'd like to pay tribute to.

Les structures causatives

3. a. This song always makes me **cry**.

b. His disastrous performance caused the audience **to boo** the band for 10 minutes.

c. The mayor had a new concert hall **built**.

d. The vocal coach had us **rehearse** over and over until the show was perfect.

e. The newlyweds had their favourite song **played** during the ceremony.

f. When Beyoncé sang *The Star-Spangled Banner* at the Super Bowl, we were made **to stand up**.

4. a. Her / His latest music video made me laugh.

b. I had / got some / a few texts (written) by Bob Dylan translated into French.

c. I sing so badly that my mother (has) urged / pushed / pressed me to take singing lessons.

d. This song really makes me sad.

Improve your pronunciation

p. 193

La voyelle brève /ʊ/

1.

/u:/	/ʊ/
fool • pool • food • stool	full • pull • foot • stood

2.

/u:/	/ʊ/
choose • kangaroo • proof • tool • roof • tooth • zoo	hood • hook • manhood • took • book

3. took • childhood • adulthood • foot

L'intonation

4. a. Her songs have been praised by music ↘critics.

b. What a great ↘performer!

c. "Bob Dylan won the Nobel ↘Prize." "He ↗did?"

d. Turn down the ↘music!

e. Could you turn down the ↗music?

5. a. Did you enjoy the ↗concert?

b. What's the national anthem of the United ↘States?

c. Who wrote the score for this ↘movie?

d. Did you buy his latest ↗album?

e. Who would you like to sing this ↘song with?

f. ↗What?! I beg your ↗pardon?

Let's translate

p. 194

1. *Days* désigne par métonymie « la vie », « l'existence en général » : « La vie est devenue meilleure. »
2. Utiliser le passif est ici totalement impossible en français. Il faut avoir recours soit à une phrase active dont le sujet est le pronom indéfini « on » (« qu'on a besoin de laisser entrer »), soit à une structure impersonnelle (« qu'il faut laisser entrer »).
3. « Elle peut combler les vides / les manques que l'on peut trouver dans nos vies » ou « Elle peut colmater les brèches que l'on peut trouver dans nos vies. »
4. *Out there* désigne en général un lieu où l'énonciateur n'est pas (= *there*) et est en général traduit par « là-bas ». Ici, il permet de désigner un lieu à proximité, accessible. On pourrait le traduire par « autour de nous », « ici-bas », « là-dehors ».
5. On peut étoffer l'adjectif par une relative : « qui change une / la vie » ou « qui bouleverse nos vies ».

Proposition de traduction du texte

Music is something that you can fall in love with. It's important to fall in love with as much as possible in this life. The truth is, love mends all. Love is the most important thing. When I fell in love with music, my life changed. Days became better, the sun seemed brighter. Music saved me and gave me something to believe in. I could feel the hope, the possibilities, and the reason to put passion and all of my heart into something. This is the case for many people. With so many artists and bands and songs out there, there are so many opportunities to find the words that you are looking for.

Moral of the story, music is beautiful. Music is life changing. It can fill the holes that you may see in your life. Music is the light that needs to be let in.

La musique est quelque chose dont on peut tomber amoureux. Dans cette existence, il est important de tomber amoureux autant que possible. La vérité est que l'amour répare¹ tout. L'amour est le plus important. Quand / Lorsque je suis tombée² amoureuse de la musique, mon existence a changé. La vie est devenue plus belle, le soleil semblait plus lumineux. La musique m'a sauvée et m'a donné quelque chose en quoi je pouvais avoir la foi³. Je ressentais l'espoir, les perspectives et les motivations de mettre de la passion et tout mon cœur au service de quelque chose. C'est le cas pour beaucoup de personnes. Avec tant d'artistes, de groupes et de chansons autour de nous⁴, il y a tellement d'occasions⁵ de trouver les mots que l'on cherche. Morale de l'histoire⁶ : la musique est belle. La musique bouleverse nos existences. Elle peut combler les éventuels vides dans nos⁷ vies. La musique est une lumière qu'il faut laisser rentrer en nous.

- (1) *Mend* peut aussi avoir un sens médical : « l'amour guérit tout. »
- (2) L'auteur est une femme, il faut donc accorder le participe passé.
- (3) Ou « en quoi je pouvais croire », « en quoi croire ».
- (4) Ou « Là dehors », « présents sous nos yeux », « ici-bas ».
- (5) Certains considèrent qu'« opportunité » est un anglicisme et condamnent son usage.
- (6) Ou « Moralité ».
- (7) Ou « sa vie ».

Pour l'écrit du Bac

p. 195-197

Les documents

- 1 Cet article extrait du blog du *Huffington Post* (site américain d'actualité politique, économique, culturelle et sociétale, créé en 2005 par Arianna Huffington) explique que la musique nous aide à nous découvrir.
- 2 Les paroles de la chanson *Voices, That's All* de Chumbawamba, groupe de punk rock britannique, démontrent le pouvoir de rassemblement de la musique.
- 3 Extrait du livre d'Oliver Sacks *Tales of Music and the Brain*, paru en 2006 sur la puissance et le pouvoir de la musique.
- 4 Cette photographie montre les légendaires Mick Jagger et Keith Richards (du groupe The Rolling Stones), toujours sur scène depuis les années soixante.

TIPS

- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 16**, Faire une synthèse de documents : conseils pour l'épreuve écrite, p. 254.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 13**, Relire un devoir écrit, p. 247.
- Vous trouverez les grilles d'évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157.

Le corrigé

1. Translate the following passage into French. Document 1 from "Music can support..." to "social skills" (l. 19-26).

Music can support and enrich the development of a positive self-identity as well as provide confidence, motivation and a sense of belonging. Music can enhance creative, social and emotional skills. Music can be both a sense of self-preservation and fundamental well-being, providing a source of support when youth feel stressed, troubled or lonely. Adolescents even hold expectations about the values and characteristics of fans of certain kinds of musical styles, attributing a kind of label for themselves and others around musical preferences. Participation in musical groups or performances can further contribute to building friendships, self-esteem and social skills.

La musique peut favoriser et promouvoir¹ le développement d'une personnalité positive², tout en³ apportant confiance, motivation et sentiment d'appartenance. La musique peut stimuler les compétences créatives, sociales et émotionnelles. La musique peut procurer⁴ à la fois un sentiment de préservation de soi et un bien-être primaire⁵, en apportant une aide aux jeunes lorsqu'ils se sentent stressés, angoissés ou seuls. Les adolescents ont d'ailleurs des idées préconçues⁶ par rapport aux valeurs et aux caractéristiques des fans de certains genres musicaux, attribuant ainsi une sorte d'étiquette aux uns et aux autres sur la base de⁷ leurs préférences musicales. La participation à des groupes ou à des spectacles musicaux peut en outre contribuer à renforcer les amitiés, l'estime de soi et les compétences sociales.

N.B. : la traduction du texte demande de prendre du recul afin de trouver les bonnes tournures en français et d'exprimer toutes les nuances, notamment en ayant recours à la collocation, à savoir l'utilisation d'une suite de mots habituellement utilisés ensemble en français.

(1) Le verbe *support* se traduit spontanément par le verbe « soutenir » en français, or la collocation est impossible avec le nom « développement ».

(2) *Self-identity*, c'est-à-dire l'identité propre, se traduit plus simplement par « personnalité » en français.

(3) *As well as provide* = « cela apporte également » → tout en apportant (participe présent). La transposition permet de garder l'ordre des mots en anglais.

(4) Le verbe *be* ne peut se traduire par « être » pour des raisons de collocation avec le nom « sentiment ».

(5) L'adjectif *fundamental* s'entend ici comme « basique », « primaire ».

(6) Le nom *expectations* se traduit d'ordinaire par « attentes » ; ici les jeunes s'attendent à trouver certaines qualités chez les fans de certains genres musicaux car ils s'en sont fait une idée à l'avance, d'où la notion d'idées préconçues.

(7) *Around* → « sur la base de » (étouffement).



2. Write a commentary on the four documents. Use the following guidelines and take into account the specificities of the documents and the different points of view (500 words).

a. Compare the different documents focusing on the artists' intentions.

Doc 1: what music helps us to discover about ourselves

Doc 2: the legacy of music from WWI to present day, the power of music (just voices)

Doc 3: the peculiar power of music

Doc 4: 2 famous music icons whose careers have lasted since the 60s

b. Pick out elements referring to the notion of heritage in the four documents.

Doc 1: "music that enriches our lives" (l. 7) - "the music we identify with during our early teens often becomes the music that stays with us throughout our life" (l. 15-16) - "creates a strong nostalgia in later years" (l. 17) - "re-connecting us back to our sense of self to the community of friends – new and old – who share those musical preferences" (l. 17-18) - "a sense of belonging" (l. 20) - "a label for themselves" (l. 24) - "songs to call my own" (l. 28)

Doc 2: "Siegfried Sassoon" (l. 1) - "Armistice Day" (l. 3) - "Everywhere a concert hall" (l. 8) - "bar on the corner" (l. 11) - "In the olden days before they put a jukebox" (l. 13) - "in the middle of a demonstration" (l. 21)

Doc 3: "this so-called 'music,' they would have to concede, is in some way efficacious to humans" (l. 30-32) - "a primary function of music is collective and communal, to bring and bind people together" (l. 39-41) - "around the first fires, a hundred thousand years ago" (l. 43-44) - "One has to go to a concert, or a church or a musical festival, to recapture the collective excitement and bonding of music." (l. 49-51)

Doc 4: songs that first aired in the 60s - still popular - in this day and age - transcend generations - passed down from parents to children - successful for decades

c. Explain how the documents show the power of music.

Doc 1: shapes our identity - improves our lives - creates sense of self - connects us to a group

Doc 2: songs, music: foster courage in times of war - create community spirit - bring people together - add power to demonstrations

Doc 3: music is what distinguishes us from alien overlords

Doc 4: anchored in our DNA - legacy passed down from generation to generation

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Voyages, territoires, frontières »

Dans le monde anglophone, voyage et frontière occupent une place particulière dans un contexte d'expansion et de colonisation lourde de conséquences pour les terres de départ et les terres d'arrivée. L'explorateur est transformé en héros ou en prototype du colon en littérature (dans *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe par exemple) et la frontière devient un mythe fondateur et structurant (États-Unis) ou une réalité destructrice pour les peuples premiers dans les territoires colonisés (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Inde, Irlande, Nouvelle-Zélande). Le concept de territoire est également fondamental dans la construction d'une histoire nationale et d'une identité particulière comme on le voit avec le développement de l'empire britannique « sur lequel le soleil ne se couche jamais », même si encore aujourd'hui il peut s'avérer source de difficultés politiques (Gibraltar, Malouines, etc.). Les classes sociales et les sectorisations urbaines, quant à elles, jouent un rôle essentiel pour les groupes et les individus et peuvent générer sentiment d'appartenance ou sentiment d'aliénation, de la cohésion ou de la ségrégation. Toutes ces questions participent de l'histoire et des cultures des pays anglophones et demeurent prégnantes dans leurs structures et pratiques politiques, économiques, sociales et artistiques actuelles.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : exploration et aventure ; ancrage et héritage ; migration et exil.

Axe d'étude 3 : Migration et exil

La migration et l'exil occupent une place centrale dans la culture du monde anglophone. Qu'elle revête une dimension géographique ou sociale, collective ou individuelle, la déterritorialisation est souvent associée à des émotions contradictoires. Elle confronte l'individu à la perte de repères, à la confusion voire à l'aliénation et l'oblige à repenser ses valeurs et son rapport au territoire pour reconstruire son identité en s'interrogeant sur la place qui lui est dévolue.

L'émigration vient immédiatement à l'esprit lorsque l'on envisage cet axe d'étude. Qu'elle soit choisie (on pense aux colons de l'Empire britannique ou à la poursuite du Rêve américain par exemple) ou subie (prisonniers envoyés vers les colonies pénitentiaires d'Australie ou réfugiés pendant les Guerres mondiales ou la guerre froide par exemple), l'émigration peut être liée à différents facteurs économiques (la diaspora irlandaise après la Grande Famine évoquée dans des ballades telles que *The City of Chicago* de Christy Moore), sociaux ou politiques (pour fuir des bouleversements violents comme la décolonisation ou des persécutions politiques ou

religieuses comme pour les *Pilgrim Fathers*). De nombreux récits ayant trait à l'histoire migratoire évoquent les causes des migrations mais aussi leurs effets sur les individus déracinés (*My American Life* de Francine Prose, *Call It Sleep* de Henry Roth).

L'expérience de l'exil est une rupture, un arrachement, un déchirement. Elle entretient un va-et-vient permanent entre un ici et un ailleurs, entre la nostalgie et l'espoir, entre l'exclusion et l'inclusion, entre le moi et les autres : d'où la tonalité souvent mélancolique des récits d'exilés. Que signifie être exilé, déplacé, vivre entre plusieurs mondes ? L'exil des auteurs postcoloniaux (Salman Rushdie, Arundhati Roy) permet d'explorer les contours de cet entre-deux. Confronté à la solitude et parfois au rejet, le migrant doit également surmonter un choc linguistique et culturel (*How the Garcia Girls Lost their Accent* de Julia Alvarez, *American Born Chinese* de Gene Luen Yang, *Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie). La mémoire de l'exil ou d'un traumatisme vécu par ses ancêtres peut constituer un héritage pour les générations suivantes. Les enfants d'immigrants écrivent aussi leurs propres histoires d'exil empreintes d'une nostalgie pour un pays qu'ils n'ont pas connu ou qu'ils ont peu connu, et invitent à analyser la manière dont s'exprime une mémoire chez des individus qui n'ont pas personnellement vécu ces événements (Zadie Smith, Hanif Kureishi, Amy Tan).

Cet axe peut permettre d'aborder l'exil inversé et parfois douloureux dont font l'expérience ceux qui retournent dans leur pays ou région d'origine après une longue période dans un autre lieu (*Interpreter of Maladies* de Jhumpa Lahiri), avec l'impression de ne plus être de nulle part. L'exploration de cette forme de déracinement offre ainsi l'occasion de s'interroger sur la notion d'hybridité culturelle autour de concepts tels que l'intérieur, l'extérieur, le centre, la marge et la périphérie dans lesquels l'individu est tiraillé entre les forces opposées de l'acculturation, de l'attachement aux racines et du déracinement.

Mais on peut également faire l'expérience de l'exil sans franchir de frontières nationales (*Trail of Tears* des Peuples Premiers, Grande Migration dans les tableaux de Jacob Lawrence, exode rural vers une ville présentée comme lieu d'errance, dans *Jude the Obscure* de Thomas Hardy, *Grapes of Wrath* de John Steinbeck, *Subway* de George Tooker, ou *Moon Palace* de Paul Auster), voire sans se déplacer : on peut ici envisager l'exil interne vécu par ceux qui ont choisi de rester dans leurs pays dans des contextes extrêmes (J.M. Coetzee, André Brink, Nadine Gordimer) ou par ceux confrontés aux nouvelles réalités de leur propre territoire suite à la décolonisation (*The Painter of Signs* de R.K. Narayan, *The God of Small Things* d'Arundhati Roy ou autres œuvres de la littérature postcoloniale).

Enfin, la migration peut être abordée dans sa dimension positive, lorsqu'elle offre à celui qui l'entreprend l'espoir d'une vie meilleure (*Ellis Island* de The Corrs), ou permet d'accéder à de nouvelles formes de pouvoir et de liberté (*Brick Lane* de Monica Ali, *Ae Fond Kiss* de Ken Loach). De même, on peut évoquer des auteurs comme T.S. Eliot, Ezra Pound, D.H. Lawrence, Joseph Conrad ou encore James Joyce qui ont quitté leur patrie sans y avoir été le moins du monde forcés et qui ont transcendé leur statut d'exilé dans leurs œuvres.

Aperçu général de la séquence

Au travers de documents authentiques variés, tant dans leur spécificité que dans leur origine ou leur utilisation, cette séquence vise à réfléchir à l'impact de l'immigration sur les individus qui choisissent de vivre aux États-Unis. Comment cette expérience forge-t-elle une nouvelle identité ? Les élèves réfléchiront aux raisons qui poussent différentes personnes à migrer, aux conséquences de ces migrations (sur le plan moral, familial, politique ou économique) et aux réactions, positives ou non, que ces migrations peuvent engendrer.

Objectifs culturels		Thématique : Voyages, territoires, frontières Axe d'étude : Migration et exil Problématique suggérée : Un roman national construit sur les migrations : découvrez le vrai visage de l'Amérique. Thème : Migration et exil Projets finaux proposés <ul style="list-style-type: none">  You are a curator. You are organising <i>The Immigrant Artist Biennial</i> in New York. Create a leaflet presenting an immigrant artist you want to be honoured.  You are an artist. You are engaged in the promotion of new immigrant artists. Create a podcast to raise awareness of the impact of immigration on art.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trump's Mexican Border</i>, t.Rutt • <i>The Migration Series</i>, n°3, Jacob Lawrence • <i>Ellis Island</i>, The Corrs • <i>The Girl Who Smiled Beads</i>, Clemantine Wamariya et Elizabeth Weil • <i>They Don't Love You Like I Love You</i>, Natalie Diaz • <i>Immigrants. We Get the Job Done</i>, The Hamilton Mixtape • <i>The Mortar of Assimilation</i>, C.J. Taylor • <i>The Joy Luck Club</i>, Amy Tan • <i>Land of the Free</i>, The Killers • Naturalisation speech, Barack Obama • <i>Seesaws</i>, Ronald Real et Virginia San Fratello • Immigrant success stories • Melting pot and salad bowl • The Great Migration 		
Objectifs linguistiques	Lexique : Les migrations, le déracinement, l'isolement, l'intégration, la cohabitation	
	Grammaire : <ul style="list-style-type: none"> • <i>As</i> et <i>like</i> • <i>Which</i> et <i>what</i> 	
	Phonologie : <ul style="list-style-type: none"> • La consonne <i>ŋ</i> • Les suffixes accentués 	
	Traduction : Traduire le prétérit	

Ouverture

p. 198-199

La citation

"Immigrants come and change America and are changed by America."

La citation démontre que l'immigration n'est pas à sens unique. Les migrants contribuent aux changements dans la société américaine et, à leur tour, sont impactés par le style de vie de leur nouveau pays.

Douglas Rivlin est le directeur de la communication de *America's Voice*, un groupe libéral de réforme de l'immigration, et *America's Voice Education Fund*, une société qui soutient les immigrants et cherche à améliorer leurs opportunités éducatives et professionnelles.

Le script de la capsule vidéo

The United States has long been considered a nation of immigrants. Migration started in the early 1600s with communities of Europeans settling around the Eastern seaboard. Stories of migration have been told over and over in novels, films, songs and works of art. But how does migrating to the U.S. build a new identity? What is it like leaving one's home country and creating a new life somewhere else? Some migrants fled persecution in the hope of a new beginning. They wanted to start over in the land of opportunity. But living in a new country can be tough. Sometimes migrants feel like they're still on the outside of society looking in. The newly-arrived tell of the challenges of shifting between two cultures: trying to integrate their new society without neglecting or rejecting their origins. Yet, many migrants rise to the challenge and shake things up. Walls are broken down, barriers demolished, as they build a new identity for themselves. Follow the stories in "Migration: journeys to a new life".

Le document visuel



Lorsque le Président Donald Trump a annoncé en 2016 qu'il envisageait de construire un mur entre le Mexique et les États-Unis, les artistes Mihelic et Gleeson (connus sous le nom collectif de t.Rutt) ont créé leur propre version à Jacumba Hot Springs, à environ six mètres de la frontière. Cette œuvre symbolise les effets économiques sur la société américaine d'une baisse de l'immigration.

TIPS

- Travailler sur le titre et le nuage de mots pour anticiper le thème de l'unité.
- Lire la frise et repérer les œuvres et les événements mentionnés.
- Interpréter la citation. Insister sur les verbes à la forme active et passive.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235**. Partir des pré-acquis des élèves : dresser une liste des éléments connus. Prendre en compte le titre, le lieu et la date. Interpréter l'objectif des artistes.
- Visionner la capsule vidéo et faire le lien entre le titre, la citation, la frise et le nuage de mots.

New beginnings

p. 200-201

Document A : *The Migration Series*, n°3 →p. 200

Le document



Cette toile est la troisième d'une série de 60 tableaux, appelée *Migration*, réalisée par le peintre afro-américain Jacob Lawrence entre 1940 et 1941. Lawrence a illustré ce tableau par la citation suivante : *From every southern town migrants left by the hundreds to travel north*. À l'origine destinées à enseigner aux enfants l'histoire de la Grande Migration dans les écoles, ces toiles ont été les premières d'un artiste noir américain à être exposées dans une galerie new-yorkaise et achetées par le MoMA.

TIPS

- Attirer l'attention des élèves sur les couleurs, les formes et l'agencement de cette toile.
- On pourra fournir aux élèves la citation qui illustre ce tableau : *From every southern town migrants left by the hundreds to travel north*.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique**, p. 235.
- Le *Let's Focus... on The Great Migration*, p. 209, et la biographie de Jacob Lawrence, p. 208, seront des points d'ancrage.

Le corrigé

1. Describe the painting and comment on its layout, its colours and the way the different elements are illustrated.

a group of travellers - bundles - boxes - suitcases - to carry - to walk - to move forward - birds - to fly - blue and white sky - dark clothes - orange and yellow patches - contrast - to stand out - from dark to light

2. Show how the artist depicts the need for forward movement. Explain the message conveyed.

Urgency to leave: to stride - to follow - need for change - to leave for good - to flee sth/sb - from right to left

Hope for a new beginning: to look towards the future - to follow one's dreams - expectations - to hope for - to start from scratch - to make a fresh start



3. Read *Let's focus on... The Great Migration* (p. 209) and explain why these people are moving.
to leave the rural South - to run away from the Jim Crow laws - to get away from economic difficulties - to find jobs in the North
4. Create a short audio guide of the painting.
Toute production qui présentera l'œuvre sur le plan artistique et retracera l'histoire de cette migration sera acceptée.

Document B : *Ellis Island*

→p. 200

Le document



Ellis Island est une chanson interprétée par The Corrs, groupe pop rock irlandais aux fortes influences celtiques, dont les membres sont trois sœurs et un frère. Cette chanson fait partie de l'album *White Light*, sorti en 2015.

TIPS

- Cette activité fonctionne particulièrement bien en classe inversée. Les élèves écoutent la chanson à la maison et répondent aux questions 1, 2 et 3. La correction ainsi que les questions 4 et 5 pourront ensuite être faites en cours.
- Anticiper à partir de la photo du manuel p. 200 ainsi que du titre de la double page.
- Travailler dans un premier temps sur l'audio de la chanson, afin que les images du vidéoclip n'influencent pas les élèves.
- Comme pour tout travail de compréhension orale, les élèves s'appuieront sur les mots clés de l'audio et les répétitions dans le refrain.

Le corrigé

1. Listen to the song and list the elements linked to immigration and explain.

"Annie be my guide" → reference to Irish Annie Moore (1874-1924), first immigrant to the USA to go through federal immigrant inspection at Ellis Island in 1892.

"Liberty's a welcome" → Statue of Liberty.

"Far away from home" → leaving one's homeland.

"Crossed the sea and ocean" → immigration coming from Europe.

"To the land of hope" → The American Dream.

"Six minute medical" → medical examination center of Ellis Island.



"Leaving no chalk on me" → after a first inspection, when some immigrants needed to be checked more thoroughly, their clothes were marked by a piece of chalk.
 "Goodbye Ellis Island, hello land of free" → no health issues - immigrants allowed to enter the country.
 "Sing we will belong" → immigrants' will to adapt and belong to the new country.
 "Sing of Ireland" → nostalgia for the homeland.
 "Thanking Ellis Island - Thank you, USA - You gave us a home here" → gratitude for the new country.
 "Wild Atlantic Ocean" → harsh journey across the ocean.

2. Underline the significance of The Corrs being an Irish band.

As many as 4.5 million Irish arrived in America between 1820 and 1930. In the 1840s, they represented nearly half of all immigrants to the USA. The Irish Potato Famine / The Great Famine (1845-1852) and its effect on the following decades increased Irish emigration. Facing poverty and disease, the Irish set out for America where they hoped for a better life, reunited with relatives who had fled earlier on. The Corrs share that journey to America as part of their history.

3. Pick out expressions to show how the immigrants feel about their "new beginnings".

"We'll grow up together / Far away from home"
 "Crossed the sea and ocean / To the land of hope"
 "You gotta keep your wits on you"
 "Goodbye Ellis Island, hello land of free"
 "Sing a song of hope / Sing for us together / Sing we're not alone / Sing we'll go back someday"
 "Sing we will belong / We will come together / Sing of Ireland"
 "Thanking Ellis Island / Thank you, USA / You gave us a home here / Crying a brand new day"

4. GROUP WORK. Say what you think should appear in the video.

Toute proposition des élèves qui sera justifiée pourra être acceptée.

5. Watch the video clip. Justify the director's choices and compare them to yours. Defend your choices in front of the class!

La justification des choix sera primordiale.

Document C : *The Girl Who Smiled Beads* → p. 201

Le document

Ce passage est extrait du livre de Clemantine Wamariya, co-écrit avec Elizabeth Weil. Il raconte l'histoire de Clemantine qui a fui le massacre des siens au Rwanda et a été transférée, avec sa sœur, d'un camp de réfugiés à un autre à travers l'Afrique, avant de rejoindre les États-Unis où elle aura bien du mal à (re)trouver son identité. Dans cet extrait, Clemantine raconte son passage dans le célèbre talk-show américain *The Oprah Winfrey Show* en 2006.

TIPS

- Comme pour tout travail d'approche d'un texte littéraire, les élèves s'appuieront dans un premier temps sur le titre, le nom de l'auteur et le chapô.
- Faire repérer les différents personnages et les informations qui leur correspondent.
- Vous pourrez (ou non) décider de montrer cette scène de retrouvaille en projetant la vidéo YouTube mentionnée ci-dessous. Un travail sur la vidéo et la façon dont Clemantine a raconté cette rencontre, ainsi que sur l'expression et la réaction de sa sœur et elle, pourra être mené en parallèle avec le texte : <https://youtu.be/kiWDY01KSAA>
- Clemantine évoque son expérience dans une *TED Talk* qui vous pourrez recommander à vos élèves : *War and what comes after*.

Le corrigé

1. Present Clemantine, the narrator.

female teenager - lives in the U.S. - immigrated from Rwanda at the age of 12 with her sister Claire - difficult childhood through refugee camps across 7 African countries - granted asylum in the U.S. in 2000 - started school at the age of 13 - took part in an essay contest - took part in Oprah Winfrey Show

2. Explain the sisters' difference of personalities.

Claire: elder sister - kept her toughest, most skeptical face - refused to think anybody was better or more important than her - never felt inferior - inviolable

Clemantine: younger sister - feels her life story is fragmented - lost inside - forever confused

3. Comment on the reference to Elie Wiesel.

other guest of the show - another immigrant to the U.S. - fled horror from extermination camps - survivor - witness - ill at ease - parallel between two lives



4. List the stage effects and what they are used for. Use *Let's focus on...* (p. 208, biography) to account for the presence of iconic Oprah Winfrey.

iconic figure - super star: white love seat of Oprah - Oprah said glowing things

impressive: well-dressed people - black TV blazer - black TV pants

emotion: video of Oprah and Elie Wiesel walking arm in arm through Auschwitz - horrified - crying - "before you left Africa, did you ever find your parents?" - "when was the last time you saw them?" - letter from the parents - repetition "from your parents... from your father and your mother and your sisters and your brother" - "your family IS HERE"

suspense: the producers gave us a break - silence - Oprah put her hand on mine to stop me from unfolding the letter - repetition of "you don't have to read it in front of all these people" - she paused - repetition of "because"

5. You find the staging of the family reunion more popular than personal. Send an email to the production company to complain about it.

Toute production qui justifiera le point de vue sera acceptée.

Remaining a stranger

p. 202-203

Document A : *They Don't Love You Like I Love You*

→ p. 202

Le document

Ce poème de Natalie Diaz, paru sur internet en 2019, a ensuite été publié dans *Postcolonial Love Poem*, en 2020. Née en 1978, cette poétesse américaine fait partie de la tribu indienne des Mojaves. Au sujet de ce poème, elle a écrit : "I wish that this poem might offer you a space to consider American goodness."

TIPS

- Pendant que les élèves procèdent à une première lecture du texte, on peut leur faire écouter la piste du CD où l'auteure déclame son poème. On pourrait aussi utiliser la vidéo <https://youtu.be/x-ryjK2RluQ> pour une première approche.
- À la lecture de la dernière strophe, les élèves pourront associer le prénom Natalie au nom du poète et comprendre qu'il s'agit d'un poème autobiographique.
- Les élèves pourront identifier les trois pronoms personnels (*I - you - they*) du titre et trouver les éléments auxquels ils renvoient dans le texte.
- Les → **Fiche méthode 4**, Analyser un poème, p. 232 et **5**, La versification : métrique, rythme et rime, p. 233 fourniront des outils utiles.

Le corrigé

1. Read the poem and comment on the elements referring to Native Americans and their history.

extermination of Native Americans: someone to love you, someone - not your kind, someone white - some one some many who live - because so many of mine - have not, and further, live on top of - those of ours who don't - If not the place we once were - in the millions?

ghosts: reference to the spirits of the dead

layers, maps: reference to Native Americans being displaced, places being renamed - America is Maps - Maps are ghosts - white and layered with people and places I see through

heavy legacy of her history: when really, she said, Weight, - meaning heft, preparing me - for the yoke of myself - the beast of my country's burdens - which is less worse than - my country's plow

2. Pick out words which represent the USA.

- someone - not your kind, someone white - to lay my face against their white - laps → White vs Native Americans
- What is the United States if not a clot - of clouds? If not spilled milk? Or blood? → reference to the U.S. flag (white and red), to the growing presence of white people spreading throughout the country, slaughtering Native Americans
- America is Maps



3. Comment on the structure of the poem and on the different poetic devices. Explain what they are used for.

42 verses in 14 tercets - unrhymed poem

- individual vs people - one vs whole - *e pluribus unum* (Latin = one from many, used to be the original motto of the USA, now remains on the Great Seal) - repetition: someone, some one - I'll say, say, say -if not
- feeling of incomprehension: opposition some one vs some many
- feeling of incomprehension: homonymes / opposition wait / weight
- no more limits / difficulty to: run-on lines (l. 37)
- mixed feelings: imagery yoke / plow
- erasure of lyrics, of a culture, of a people - claim ownership of sth: use of lyrics from another song (*Maps* by the American indie rock band the Yeah Yeah Yeahs, 2005) - They Don't Love You Like I Love You - don't stray - say say say - maps

4. Focus on the words "wait" / "weight". Comment on what this opposition conveys. Explain the mother's message and how Natalie feels about it.

mother's and daughter's different visions - need to protect her daughter from disillusionment - the mother has already been through that same process - importance of not losing one's history - legacy

5. Natalie explains her poem to her mother.

Toute production cohérente sera acceptée car la perception d'un poème reste personnelle.

Ce document est inspiré de la campagne *Coming into focus*, organisée pour *Asia Month 2013: the clarity of self-definition*. Les jeunes gens photographiés par Jackson Li devaient répondre à la question suivante : *How do you define yourself?* Cette jeune américano-mexicaine explique la dualité de culture à laquelle elle est confrontée.

TIPS

- Demander aux élèves de se concentrer sur la photo dans un premier temps. Faire décrire la jeune femme, son expression, la manière dont elle se tient et ce que cela peut signifier.
- Inviter ensuite les élèves à lire le texte et à le comparer à ce qui a été dit sur la photo.
- La lecture du *Let's focus on... Melting pot and salad bowl*, p. 209, pourra leur donner des clés.

Le corrigé

1. Describe this picture and comment on the position and expression of the girl.

smiling - to lean forwards - to look at one's future - to look expectant / self-assured / optimistic / determined / confident - to be ready to seize one's chance - to be ready to make a go of life in the U.S.

2. Read the text and present her in your own words.

dark-haired, tanned Mexican American girl from Chicago - her parents settled in the USA - torn between two cultures - heavy legacy of Mexican culture where the woman has to stay at home - to want to become a lawyer to help immigrants

3. Explain which elements are seen as stereotypes.

American people: triangular-shaped white bread sandwiches - fair-haired girls - cheerleader - 4th July

Mexican people: empanadas - enchiladas - dark-haired - bronzed complexion - first generation to study - role of women at home - difficulty to study

4. Account for the duality of self-definition here and comment on its impact.

Duality of self-definition: stark contrast between how she looks and how she feels - duality - hard to know who you are / where you belong to - importance of not losing one of the two cultures - will to please - appeal to both cultures

Impact: loss of confidence - no more roots

5. PAIR WORK. Student 1: You are interviewing the photographer. Ask him / her five questions to understand what he / she wanted to convey through this photograph. Student 2: Imagine his / her answers.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : "Where are you from?" →p. 203

Le document

"Where are you from?" is one of the first questions people ask and it's also the one I find hardest to answer. I was born in Chicago but for some people I obviously don't look like I'm from Chicago with my dark, fiery eyes, thick, black, straight hair and bronzed complexion. My lunch box doesn't comprise triangular-shaped white bread sandwiches, in mine there are empanadas. And I don't aspire to becoming a cheerleader. I'm not your typical American but I am American and I'm equally Mexican. I embrace, yet I'm torn between, both cultures. In my family we celebrate July 4th and September 16th Independence Days. I'm from nowhere and everywhere. I belong here, yet I don't belong. Sometimes I feel like a stranger in my own country, I worry I'm not quite American enough.

But this is who I am; this is my identity, my DNA. I will take advantage of this, my "land of opportunity", my "home of the brave", remembering the reasons my parents settled here. I will be the first in my family to go to college (even if Abuela worries I'll never get a husband because I won't know how to make good enchiladas). I will graduate Summa Cum Laude in Law, take the bar exams and be a voice for the people who need me: immigrants.

Document C : *Immigrants. We Get the Job Done*

→p. 203

Le document



Immigrants. We Get the Job Done
(The Hamilton Mixtape, 2016)

hatier-clic.fr/2011cct086

Ce vidéo clip du titre *Immigrants. We Get the Job Done* est tiré de *The Hamilton Mixtape*, sorti en 2016, qui rassemble des titres de la comédie musicale *Hamilton*, dans laquelle l'acteur Lin-Manuel Miranda revisite l'histoire américaine par le rap, le rythm and blues et la pop. Cette chanson est interprétée par le poète somali-canadien K'naan Warsame, le rappeur et écrivain portoricain Residente, l'acteur et rappeur anglo-pakistanaï Riz Ahmed, l'actrice et artiste de hip-hop mexico-américaine Snow Tha Product, ainsi que l'acteur, rappeur et chanteur américain Daveed Diggs. Cette chanson dénonce la réalité des immigrés aux États-Unis. Son titre vient du nom donné à la coalition *Immigrant. We Get The Job Done* qui se compose de douze organisations partenaires. Celles-ci travaillent sur le terrain dans tous les États-Unis pour offrir des services de représentation juridique et lancer des campagnes de sensibilisation.

TIPS

- À partir du titre, les élèves pourront suggérer des noms de métiers et émettre des hypothèses sur la vie des immigrants décrite dans la vidéo. Demander s'ils connaissent le nom de Hamilton, un des Pères fondateurs des États-Unis d'Amérique.
- L'exploitation du vidéo clip pourra se faire en trois groupes : l'un se focalise sur les métiers représentés, un autre sur les conditions de vie des immigrants et enfin un troisième sur le texte. Si certains élèves étudient l'espagnol, ils pourront aussi travailler sur les paroles en espagnol.
- Renvoyer les élèves à la biographie de Lin-Manuel Miranda, p. 69.

Le corrigé

1. Watch the video. Explain how immigrants are portrayed.

Everyone is an immigrant: poor - dirty clothes - poorly housed - overcrowded - exploited - three jobs to survive - hard living conditions - war refugees - to sew the Stars and Stripes - to farm the land - building workers - butchers - maids - nurses - doctors - everyday commuters.

2. Focus on the lyrics. List the historical elements mentioned and highlight their links to immigration.

- We've got the House and the Senate debating this issue - where laws are discussed and voted
- And we all came America trying to get a lap dance from Lady Freedom
- But now Lady Liberty is acting like Hilary Banks with a pre-nup (Hilary Banks is a famous character of the 1990's series *The Fresh Prince of Bel-Air*)
- Statue of Liberty - symbol of the USA - land of freedom
- Man, I was brave, sailing on graves - Don't think I didn't notice those tombstones disguised as waves - dangers of crossing the oceans
- Or crossing these borders with thrifty supplies - immigrants from other countries from the American continent
- Peter Piper claimed he picked them, he just underpaid Pablo (Peter Piper is a character from a famous tongue-twister, symbol of the perfect English pronunciation)
- America's ghost writers, the credit's only borrow-borrowed - the American history is built on immigration / immigrants = real actors but no recognition
- Na they don't play British empire strikes back - America was a colony of the British Empire
- At our own game of invasion, but this ain't Iraq - USA against people migrating to their country but they like invading other countries - war in Iraq
- Who these fugees what did they do for me - refugees
- But contribute new dreams - American Dream of immigration
- Even if our bombs landed on them like the *Mayflower*: reference to the first Pilgrims
- Buckingham Palace
- Capitol Hill: historic Washington, D.C. neighbourhood with landmarks like the U.S. Capitol and Supreme Court
- Blood of my ancestors had that all built - USA = country of immigrants

3. Focus on the negative expressions and write the political implications of this song in your own words.

denunciation of American immigration policies - legal / illegal immigration - USA = nation of immigrants - lack of gratitude - exploitation - role of immigration - criticism of the government

4. Explain the choice and the impact of singing in two different languages.

English / Spanish - Mexican origin of many immigrants - Spanish as second most spoken language of the U.S. - duality of cultures - melting pot / salad bowl

5. You are the director of this video clip. Account for the choices you have made to illustrate the lyrics (population, language, images).

Toute production cohérente sera acceptée.

Integration or cohabitation

p. 204-205

Document A : *The Mortar of Assimilation* → p. 204

Le document



Ce dessin humoristique a été publié en 1889 dans *Puck*, un magazine satirique américain. Il illustre une vision de l'immigration aux États-Unis à cette époque. Ce dessin met en évidence la puissance de l'Amérique et le grand nombre de nationalités qui vont être mélangées avec la même égalité de traitement, sauf l'Irlandais, qui refuse. L'Amérique est représentée par Columbia, une figure allégorique qui est l'équivalent féminin d'Oncle Sam.

TIPS

- Faire observer le document en entier pour mieux en comprendre la nature.
- Renvoyer les élèves vers la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique**, p. 235.
- Faire réfléchir sur le contexte, les symboles, l'identité potentielle de celui qui ne se mélange pas.
- Faire faire des recherches sur les expressions *Blaine Irishman*, écrit sur l'écharpe de l'Irlandais, et *Clan Na Gael*, sur son drapeau.
- Possibilité de faire travailler les élèves en groupe. Groupe 1 : la femme (l'Amérique), groupe 2 : le bol (les immigrants) et groupe 3 : le personnage au bord du bol (l'Irlandais).
- Commenter le titre complet *The mortar of assimilation and the one element that won't mix*.

Le corrigé

1. Describe the cartoon: setting, characters.

Columbia: statuesque - to stand for - a flag - to wrap - a spoon - gigantic - equal rights - to stir - to mix together - facial expression (grim - unconcerned) - to do one's job - to stare out

The bowl: citizenship - nationalities - tiny - cultural diversity - stereotypical - squashed together - waves of immigrants - lack of space - lack of individuality - to cohabit

The Irishman: on the edge of - unruly - to wield a knife - to wave - fearsome - to protest - to be up in arms about

2. Explain the effect the "Star-Spangled Banner" has on the characters.

Star-Spangled Banner: American flag - huge - to be wrapped around - in the name of - equal rights - to symbolise - powerful

Effect: to blend - to melt - a melting pot - to toss - to lose one's identity - to treat equally

3. Analyse the artist's message.

faced with - strength - host country - to assimilate - to be resigned to - anti-Irish sentiment - to integrate - racial stereotypes - willfully - to stand apart - propaganda

4. Read *Let's focus on... Melting pot and salad bowl* (p. 209). Discuss what the cartoon conveys about the challenges of building a new identity in the USA.

Melting pot: individuality - to fuse together - to melt - differences - to ignore - to lose individuality - to take on a new culture

Salad bowl: ingredients - to retain one's identity - to cohabit - to integrate - a cultural mosaic

Challenges: at all costs - to come up against - a desire to fit in - to be part of - overwhelming

Build a new identity: to struggle - to adapt - survival - a balancing act

5. Make them talk: write a speech bubble for one of the characters in the bowl and one for the woman. Express their vision of identity in the USA.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : *The Joy Luck Club*

→ p. 205

Le document

Écrit par Amy Tan en 1989, ce roman montre comment deux générations de Chinoises, mères et filles, vivent leur migration à San Francisco ainsi que leurs difficultés à faire cohabiter deux cultures bien différentes.

TIPS

- Faire lire la biographie de Amy Tan p. 209.
- Rappeler le titre de l'unité et de cette double page pour anticiper le sujet et le contenu de cet extrait.
- Afin d'analyser les relations mère-fille, on peut travailler en groupe. Groupe 1 : la mère. Groupe 2 : la fille.
- Mener un travail sur l'aspect humoristique de cet extrait.
- Faire faire une brève recherche sur Shirley Temple.
- Pour aller plus loin, on pourra visionner sur YouTube plusieurs extraits de l'adaptation cinématographique de ce roman, réalisée par Wayne Wang en 1993.

Le corrigé

1. Pick out information about the mother's identity and show that she believes America is a land of opportunity.

Mother's identity: Chinese - to emigrate - to lose everything - ambitious - integrated

America, land of opportunity: "America was where all my mother's hopes lay" (l. 7) - endless possibilities - wealth - professional opportunities - welfare - home owner - retirement

2. Highlight her ambitions for her daughter.

successful - a child prodigy - to make it - artistic domain - fame - film star - to have high hopes for - to want the best for - to believe in

3. Explain how Jing-mei feels about her mother's ambitions for her.

expectant - upbeat - to look forward to - impatient - to (not) waste an opportunity - fear of missing out - to comply with - perfection - optimistic

4. You're taking part in a radio show entitled "Integrating into American Society". Talk about what this novel extract shows.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : *Land of the Free*

→p. 205

Le document



Land of the Free (The Killers, 2019)

hatier-clic.fr/2011cet087

Cette chanson dénonce la politique anti-immigration du Président Trump. Elle souligne le contraste entre le rêve américain et une vision sombre de la vie aux États-Unis de nos jours (le racisme, les injustices, le contrôle des armes à feu, le mur de Donald Trump). Le titre est inspiré de l'hymne national, le *Star-Spangled Banner* : "The land of the free and the home of the brave". Spike Lee a réalisé la vidéo.

TIPS

- Faire faire des recherches sur le groupe The Killers (notamment sur leur style musical), sur son chanteur Brandon Flowers et son histoire familiale et, enfin, sur l'origine de l'expression *Land of the free*.
- Travailler sur le titre et l'image pour anticiper le sujet de la chanson.
- On peut organiser un *pairwork* en regardant la vidéo sans le son. Un élève tourne le dos à l'écran (*ears*), tandis que l'autre regarde la vidéo (*eyes*) et raconte à son partenaire ce qu'il voit à l'image. Former ensuite deux groupes : les *eyes* et les *ears*. Entre eux, ils comparent leurs notes et leurs observations.
- On peut organiser un autre type de *pairwork* en regardant la vidéo avec le son avant de répondre aux questions 1 à 3 puis d'échanger avec d'autres binômes.

Le corrigé

1. Pick out the issues expressed.

menial work - back-breaking jobs - racial discrimination - to be wary - to look over one's shoulder - injustice - police brutality - gun violence - border wall

2. Explain the chorus and interpret the lyrics. Describe the tone and the effect on the listeners.

Chorus: repetition "Land of the free", "I'm standing crying" - insistence - to convey - to drive home an idea - to emphasise - a stark contrast - to shed tears

Interpret the lyrics: family of immigrants - hardship - to denounce - to bemoan - present day issues - to bring to light - underlying violence - strife

Tone: sad - depressing - resigned - ironic

Effect: to draw attention to - to spark - to trigger - to retaliate - unfairness - injustice

3. Discuss what the band is saying about integrating into American society.

at first sight a land of opportunity - American Dream BUT American nightmare - core values - to comply with - excluded - not fully integrated

4. Interview Brandon Flowers, The Killers' lead singer, about the message in his song.

Toute production cohérente sera acceptée.

Breaking down walls

p. 206-207

Document A : Speech by Barack Obama →p. 206

Le document

Il s'agit d'un discours de Barack Obama prononcé en 2015, alors qu'il était Président des États-Unis. Il l'a tenu lors d'une cérémonie de naturalisation au cours de laquelle 31 personnes ont reçu la nationalité américaine. Barack Obama a exceptionnellement assisté à cet événement afin de lutter contre la xénophobie ambiante et de démontrer la contribution significative des immigrants à la construction des États-Unis dans le passé, le présent et le futur.

TIPS

- Faire faire, en amont du cours, une recherche sur la *naturalisation ceremony in the United States: where, when, why, who, what?*
- Préciser le contexte de ce discours.
- Faire travailler les élèves en groupes afin de répondre aux questions 1 à 3 ou attribuer une question à chaque groupe afin d'accélérer le travail.
- Poser la question suivante : *The President does not normally attend naturalisation ceremonies. Imagine why he attended this one.*
- Renvoyer au *Let's focus on... Famous immigrant success stories*, p. 208, pour faciliter la réponse à question 4.

Le corrigé

1. Pick out the reasons why some immigrants left their home countries and chose to go to America.

Pilgrims: religious persecution

Irish: hunger, famine

Italians: poverty

Chinese: to build railroads

Jews: to flee the Holocaust

Many nationalities: escape war / revolutions / political violence - to improve living conditions - to follow a dream - to escape from a nightmare - to find a better life - the land of milk and honey

2. Find elements that demonstrate immigrant successes.

teachers - doctors - engineers - artists - entertainers - servicemen

to thrive - to make a go of sth - to make the most of

3. Explain why Barack Obama singles out Muhanned Al Naib in his speech.

Iraqi citizen - to be threatened - naturalised American - brave - to stick up for - to stand by - refugee - anti-immigrant sentiment

4. Make a podcast explaining how newcomers to the U.S. can overcome difficulties and build a new identity.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document B : Seesaws

→p. 207

Le document



En 2019, Ronald Real (architecte et professeur à l'université de Berkeley en Californie) et Virginia San Fratello (professeure à l'université de San José, également en Californie) ont installé trois balancelles roses entre les lattes métalliques du mur situé à la frontière entre le Mexique et les États-Unis (El Paso-Ciudad Juarez) pour permettre aux enfants des deux pays de jouer ensemble.

TIPS

- Faire faire des recherches sur le mur de Donald Trump, sur le blocage du budget américain en 2018 et sur la signification de la couleur rose à Ciudad Juarez (qui symbolise les 1 500 femmes portées disparues depuis 1993 dans cette ville).
- Renvoyer les élèves à la → **Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique**, p. 235.
- Faire travailler les élèves en *pairwork* : A. côté gauche, B. côté droit de l'image. Chaque élève explique ce qu'il observe, puis ensemble, ils décrivent les similarités et les différences.
- Faire travailler les élèves en groupes sur les questions 1 à 4. Pour avancer plus rapidement, mettre en place des *expert groups* : un groupe par question.

Le corrigé

1. Describe the photo: setting, characters, atmosphere, colours.

Setting: wasteland - scrubland - borderland - metallic slats - barrier - fence - U.S.-Mexico border - weeds

Characters: children - teenagers - adults - photographers - to wait one's turn

Atmosphere: playful - joyful - cheerful - carefree

Colours: different coloured clothing - dark brown slats - to stand out - bright pink seesaws - to represent 1,500 women - to go missing - a reminder

2. Explain what the seesaws represent.

a balancing point - U.S.-Mexico relations - a metaphor - cause and effect - an innocent act - divisive - duality - joy - sorrow

3. Outline the architect and the artist's intentions.

to be cut off from - to dehumanise - to point the finger at - to break down barriers - to bring people together - to unify - to be connected



4. Explain how this photo illustrates the title of this page "breaking down walls".

togetherness - meaningful - ironical - physical and mental barriers - futility - humour - inventiveness - to overcome - to surmount

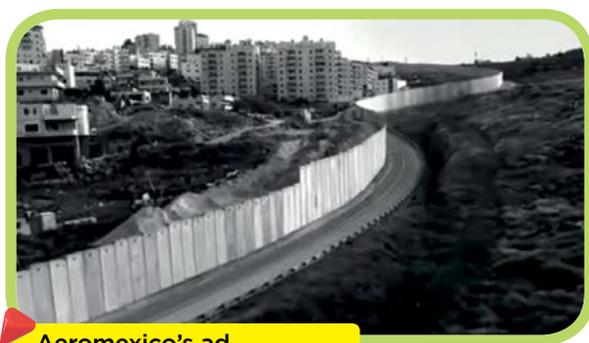
5. After seeing this photo, you decide to post it on Instagram and add a message expressing how you feel about it.

Toute production cohérente sera acceptée.

Document C : Aeromexico's ad

→p. 207

Le document



Aeromexico's ad
(Ogilvy & Mather Mexico, 2016)

hatier-clic.fr/2011cet088

Il s'agit d'une publicité pour la compagnie aérienne mexicaine Aeromexico, qui a été diffusée à la télévision américaine en 2016. C'est une réponse à la proposition faite par le Président Donald Trump de construire un mur entre les États-Unis et le Mexique. Cette publicité dénonce les problèmes que les frontières peuvent générer dans la société.

Le script

Borders. Has anything good ever come of them? Separation. Limits. I've seen as many as mankind has been able to create. Invisible borders. Human. Between men and women. Between the thin and the fat. Between those who make decisions and those who abide by them. I've seen borders formed by hate, of speaking another language, or kissing another man. Or simply because somebody didn't want anything to do with the one next door. Borders in the name of God. Of the law. Borders. On land they can maintain distances. But in the sky they don't exist. Excuse me, I have a job to do.

TIPS

- Visionner la vidéo sans le son pour se concentrer sur les images et deviner le sujet du document.
- On peut arrêter la vidéo à 1:04 afin de ne pas révéler la nature du document.
- La première question peut se faire sous forme de *battle* : le premier groupe à noter 10 ou 15 éléments sur sa feuille a gagné.
- Enrichir le vocabulaire en faisant des captures d'écran des personnages. Demander aux élèves de décrire ce qui se passe. Par exemple : *the people are demonstrating in the street, brandishing placards, yelling their support for, protesting against...*
- Organiser un *pairwork* sur l'efficacité / l'impact de cette publicité pour une compagnie aérienne. Demander de trouver cinq arguments.
- Analyser les effets de langue, notamment la répétition du mot *borders*.

Le corrigé

1. Watch the video without the sound, listing as many items as you can and say why it was shot in black and white.

Objects: fence - barbed wire - street sign - a plane

Geographical borders: Great Wall of China - Mexico-U.S. border wall

People: children - a couple - teenagers - soldiers - policemen - demonstrators - perpetrators of violence

Black and white: to focus on - occurrences - to avoid distraction - to emphasise - urgency - to get a message across

Colour: final images - a plane

2. Watch the video with the sound. In groups, look and pick out information about:

GROUP A. Borders created by mankind and invisible human borders.

Borders created by mankind: men and women - thin and fat - decision makers and decision followers

Invisible human borders: bullying - intolerance - ridicule - violence - to mock - underlying issues

GROUP B. Borders formed by hate and borders made in the name of religion and the law.

Borders formed by hate: hate crimes - a demonstration - a protest - to set on fire - ethnic intolerance - homophobia

Borders made in the name of religion and law: to point the finger at - sectarianism - police brutality

3. Discuss the objective of this video and explain why it ends with "Excuse me, I have a job to do."

Objective: to denounce - to raise awareness - to bring to light - the concept of borders - tension - strife - ideological divide

The end: to rise above - literally - metaphorically - to spread the word - to put an end to

4. Present this ad at the "Best Ad of the Year" ceremony, explaining why you think it deserves the award.

Toute production cohérente sera acceptée.

Let's focus on...

p. 208-209

Cette double page propose aux élèves les biographies de Jacob Lawrence, Oprah Winfrey et Amy Tan. Trois rubriques présentent différents angles de l'immigration aux États-Unis, avec une explication de la Grande Migration, la différence entre les concepts de *melting pot* et de *salad bowl* et des exemples d'immigration réussie à travers neuf personnalités américaines d'origine étrangère (Joseph Pulitzer, Albert Einstein, Madeleine Albright, Carlos Santana, Arianna Huffington, Khaled Hosseini, Jerry Yang, Sergey Brin et Natalie Portman).

Projects

p. 210

1 You are a curator.



You are organising *The Immigrant Artist Biennial* in New York. Create a leaflet presenting an immigrant artist you want to be honoured.



TIPS

- Renvoyer les élèves vers des outils TICE pour la création de leur dépliant : desygner.com, about.easil.com, canva.com...
- Le travail peut se faire en salle informatique avec le professeur ou à la maison si l'élève est équipé.
- Définir les différents éléments du dépliant : illustrations, textes, titre, slogan.
- Il faut établir les règles : respecter un nombre de mots et rédiger en paragraphes explicatifs pour permettre une évaluation.
- Renvoyer les élèves vers la → [Fiche méthode 13](#), Relire un devoir écrit, p. 247.
- Afficher les meilleures productions dans la salle de classe ou au CDI.

2 You are an artist.



You are engaged in the promotion of new immigrant artists. Create a podcast to raise awareness of the impact of immigration on art.



TIPS

- Les élèves pourront s'inspirer des contenus de l'unité et / ou faire des recherches sur internet.
- Rappeler comment prendre la parole pour être convaincant.
- Les élèves pourront faire une carte heuristique pour organiser leurs pensées et leurs idées afin d'éviter la lecture automatique de phrases.
- Le travail peut se faire en classe dans la salle informatique ou l'élève peut s'enregistrer avec son téléphone à son domicile.
- Demander aux élèves de bien s'entraîner avant le jour J en insistant sur la prononciation, l'accentuation et l'intonation.
- Exiger de ne s'aider que d'une liste d'une dizaine de mots pour favoriser une prise de parole spontanée.

Create your portfolio

p. 211

La page *Create your portfolio* permettra aux élèves qui le souhaitent d'approfondir le travail initié dans l'unité. Les élèves trouveront des références essentielles qui pourront les aider à étoffer l'étude de la thématique. Les ressources proposées dans cette page pourront les aider dans la préparation de l'épreuve de l'examen.

Practise your grammar

p. 212

As et like

1. a. **As** you know, American society has often been described as a melting pot.
- b. **Like** most immigrants, my parents believed in the American Dream.
- c. **As** a permanent resident, you have the right to apply for American citizenship.
- d. In New York City, immigrants often lived in ethnic enclaves **like** Chinatown or Little Italy. (*Pour introduire un exemple, il est possible, voire conseillé, d'utiliser également such as.*)
- e. What is it **like** to be an immigrant in New York City nowadays?
- f. **As** previously mentioned, the immigration flow to the U.S. accelerated during the 19th century.
- g. **As** you aren't a U.S. citizen, you can't be hired as a teacher in an American school.

2. a. As we wanted to have dinner in an Asian restaurant, we decided to go to Chinatown.

Comme / Étant donné que nous voulions dîner dans un restaurant asiatique, nous avons décidé d'aller à Chinatown. (cause)

- b. Ten people got arrested as they were trying to cross the border illegally.
Dix personnes ont été arrêtées alors qu' / tandis qu'elles essayaient de traverser la frontière illégalement. (temporalité / simultanéité)
- c. If you were forced to leave your country, would you react as the heroine did?
Si tu étais forcé-e de quitter ton pays, réagiras-tu de la même manière que l'héroïne / comme l'héroïne ? (comparaison, notons la reprise elliptique de l'auxiliaire, qu'on ne traduira pas)

Which et what

3. a. **What** capital city do you like best?
- b. **Which** airport will you depart from? Newark or JFK?
- c. My best friend eventually decided to go to live abroad, **which** upset me a lot.
- d. **What** these refugees need more than anything is shelter, safety and food.
- e. Hundreds of immigrant children were separated from their parents, **which** caused a big scandal all over the world.
- f. **What** Claire and her sister went through during the Rwandan genocide was appalling.
- g. Unbeknownst to the sisters, Oprah Winfrey had planned a reunion with their parents, **which** came as a big surprise to everyone.

Improve your pronunciation

p. 213

La consonne ŋ

2. Le /g/ se prononce dans *single, finger, jungle, English, language, hunger*.
Quand un mot se termine par *-ng*, le /g/ ne se prononce pas (c'est le cas dans *wrong, long, tongue* malgré son orthographe inhabituelle, *gang, among, something*).
Quand on ajoute un suffixe à un tel mot, le /g/ ne se prononce pas non plus (*strongly, bringing* /'brɪŋŋ/). Cela inclut aussi les noms propres (souvent des villes ou des lieux) en *-ingham, -ham* pouvant être considéré comme un suffixe (*Birmingham, Buckingham...*).

Les suffixes accentués

3. *balloon* • *unique* • *decade* • *brunette* • *tattoo* • *Japanese* • *brigade* • *shampoo* • *saloon* • *employee* (exception, mais on rencontre parfois aussi *employee*) • *tycoon* • *cigarette* (mais on prononce *cigarette* en anglais U.S.) • *coffee* (exception)
4. *Lynette* • *Vietnamese* • *refugees* • *degree* • *Tennessee* • *career* • *volunteer* • *Chinese*

Let's translate

p. 214

1. a. *She looked solemn* : il s'agit ici **d'une description**, il faudra donc utiliser l'imparfait.

We talked to them on the phone : il s'agit ici **d'une habitude** ou du moins d'une action qui se répète dans le temps. Là encore, il faudra avoir recours à l'imparfait.

b. *Why didn't you look harder for us?* Bien qu'intégrée dans la narration sans guillemets, cette phrase est du discours rapporté direct (on parle parfois de discours direct libre pour décrire ce procédé). Il est d'ailleurs possible de rajouter des guillemets dans la traduction. C'est pour cette raison qu'il faut utiliser le passé composé français.

c. *I opened the envelope and pulled out a sheet of blue paper.* Il s'agit d'une narration : **les événements se succèdent les uns après les autres**. Il est donc possible d'utiliser le passé simple. Le passé composé n'est cependant pas exclu pour des raisons stylistiques : il s'agit d'un texte narratif récent, qui relève en outre plus du récit ou du témoignage que du roman (c'est le choix qu'a fait la traductrice Julie Groleau dans sa traduction aux éditions Les Escales).

2. a. *How do you start?* L'expression peut être traduite par la formule figée idiomatique et impersonnelle (car à l'infinif) « Par où commencer ? »

b. *Why didn't you look harder for us?* *You* renvoie ici aux parents à qui s'adresse la narratrice. Il faudra donc traduire *you* par la deuxième personne du pluriel « vous ».

c. *You can improve your English if you also listen to audiobooks.* *You* a une valeur générale. On peut le traduire par « on » (« on peut améliorer... »). Ici, il est également possible d'avoir recours à une structure impersonnelle (« C'est beaucoup plus facile d'améliorer... »).

3. Les mots suivants ne présentent aucun problème de polysémie :

- *shack* = *a small building made from pieces of wood or other materials* → une cabane

- *outskirts* = *the part of a town that is far from the centre* → la périphérie. Notons au passage que le mot s'emploie toujours au pluriel avec la préposition *on* dans la structure *on the outskirts of...*

Les mots suivants sont polysémiques et ont plusieurs définitions dans le dictionnaire :

- *relief* = *a feeling of comfort when something frightening or worrying has not happened* → soulagement. Les autres sens (celui de « relief, ornement » en architecture par exemple) sont bien sûr totalement exclus dans ce contexte.

- *breakdown* = *a period of mental illness in which somebody becomes very depressed or anxious*. Le mot peut aussi désigner une panne (d'une voiture, d'un moteur...) mais aussi une dégradation en chimie, sens exclus car on est bien dans un contexte psychologique. Par ailleurs, on a une structure en *have a + N* : comme suggéré dans les TIPS, une solution peut consister à la transposer par un verbe unique : « craquer », « s'effondrer »... ou bien « éclater en sanglots ».

- *unfold* = *to become open or spread out from a folded position* → déplier, ouvrir. Le sens n'est pas accessible si l'élève ignore le sens de *fold*. Toutefois, l'exemple du dictionnaire ou le contexte (il s'agit d'une lettre) permettent de déduire le sens du verbe assez facilement.

Proposition de traduction du texte

"This is from your family, in Rwanda," Oprah said, handing me an envelope. She looked solemn, confident in her purpose. "From your father and your mother and your sisters and your brother." Claire and I did know that our parents were alive. We knew they'd lost everything—my father's business, my mother's garden—and that they now lived in a shack on the outskirts of Kigali. We talked to them on the phone, but only rarely because—how do you start? Why didn't you look harder for us? How are you? I'm fine, thanks, I've been working at the Gap and I've found it's much easier to learn to read English if you also listen to audiobooks. I opened the envelope and pulled out a sheet of blue paper. Then Oprah put her hand on mine to stop me from unfolding the letter. It was a huge relief. I didn't want to have a breakdown on TV.

« Ça vient de votre famille au Rwanda », dit Oprah, en me tendant une enveloppe. Elle semblait solennelle et déterminée¹. « De la part de votre père, de votre mère, de vos sœurs et de votre frère. »

Claire et moi savions bien² que nos parents étaient en vie. Nous savions qu'ils avaient tout perdu³, l'affaire⁴ de mon père, le jardin de ma mère, et qu'ils vivaient désormais dans une cabane à la périphérie de Kigali. Nous (leur) parlions au téléphone, mais rarement⁵ car... Par où commencer ? Pourquoi ne vous êtes-vous pas donné plus de mal pour nous chercher ? Comment allez-vous ? Bien, merci, je travaille chez Gap et j'ai découvert que c'était beaucoup plus facile d'apprendre à lire l'anglais en écoutant aussi des livres audios⁶.

J'ouvris l'enveloppe et j'en sortis une feuille de papier bleu. Puis, Oprah posa sa main sur la mienne pour me retenir⁷ de la déplier. Ce fut un gigantesque⁸ soulagement. Je ne voulais pas m'effondrer à la télévision.

(1) Il est difficile de traduire *in her purpose* : un simple adjectif peut exprimer cette idée (« déterminée », « assurée », « confiante »...).

(2) Ici, on a un *did* emphatique qu'il est possible de transposer par un adverbe ou une locution adverbiale : « bien », « en effet », « effectivement »... Mais il est possible de ne pas le traduire du tout.

(3) Le français utilise rarement le *dash*. On peut utiliser des virgules, deux points, voire des parenthèses ou des points de suspension.

(4) ou le « commerce »

(5) Inutile de traduire *only*.

(6) Ici, on peut transposer la proposition en *if* par un gérondif.

(7) ou « m'empêcher de »

(8) ou « grand », « énorme »

Pour l'écrit du Bac

p. 215-217

Les documents

1 Cette photographie en noir et blanc a été prise pendant les années 1930 par un artiste inconnu.

2 Ce texte est un extrait du roman autobiographique de Maya Angelou *I Know Why the Caged Bird Sings*, publié en 1969. Maya Angelou y décrit comment elle a dû affronter le racisme et les traumatismes qui en découlent pendant sa jeunesse.

3 Cet article de presse a été publié dans le magazine mensuel *Fortune*, publication américaine consacrée à l'économie, le 16 septembre 2019.

TIPS

- Renvoyer les élèves aux → **Fiches méthode**
- 16, Faire une synthèse de documents, p. 254 ;
- 13, Relire un devoir écrit, p. 247 ;
- 17, Comprendre les critères d'évaluation de l'épreuve écrite, p. 256
- Vous trouverez les grilles d'évaluation officielles à : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm?cid_bo=149157

Le corrigé

1. Translate the following passage into French: document 3 from "Nooyi said her journey was brutal" to "long term future of the company" (l. 13-20).

Nooyi said her journey was "brutal," and she hopes her lessons learned will come in handy for the future leaders. Many days, she said she had to fake a smile during her walk into work, or shut the door to her office to take 15 minutes to cry or scream.

"When you're a female, colored woman, immigrant serving as a CEO of a large company and undertaking a transformation, there are tons of critics," she said. "All the time you were in the public eye trying to answer the critics. So it was a grind all the time."

During Nooyi's time at PepsiCo, she said she constantly thought beyond short-term profit and towards the long-term future of the company.

Nooyi ajoute que son parcours fut « brutal » et qu'elle espère que les leçons qu'elle a apprises seront utiles aux prochains dirigeants. Bien souvent, elle raconte qu'elle avait dû faire semblant de sourire en arrivant au travail ou fermer la porte de son bureau pendant 15 minutes, pour pleurer ou crier.

« Quand vous êtes une femme de couleur, immigrée, au poste de PDG d'une grande entreprise et que vous mettez en place une restructuration, il y a des tas de critiques », a-t-elle dit / déclaré. « Vous passez votre temps sur le devant de la scène – sous le feu des projecteurs à essayer de répondre aux critiques. Donc c'était un gros travail au quotidien. »

Pendant tout le temps où Nooyi a travaillé chez PepsiCo, elle a dit qu'elle avait toujours vu au-delà d'un profit à court terme, vers le futur de l'entreprise à long terme.

■ ■ ■

2. a. Compare the different documents (type, characters, tone, dates). Explain the photographer's, journalist's and author's intentions.

Doc 1: photograph - a family (man, wife, child) - black and white - emotional - 1930s

Intentions: to have one's back to the camera - to look forward - to turn one's back on - literally - metaphorically - Statue of Liberty - freedom - opportunity

Doc 2: novel extract - receptionist - Mr Cooper (mentioned) - conductoress - the narrator - factual - indignant - 1969
Intentions: to illustrate - African American - professional opportunities - prejudice - bias - 1960s - civil rights - segregation

Doc 3: magazine article - Indra Nooyi - upbeat - a rallying cry - 2019

Intentions: immigrant success - female cloud - sisterhood - to defy - unconscious bias - a grind - to battle

b. Demonstrate how the documents are related to the theme of journeys, territories, borders.

Doc 1: a journey - to emigrate to - full of promise - American Dream - to leave behind - to discover - a new territory

Doc 2: to overcome - professional territory - to break down barriers - to have the guts to - to set boundaries / borders

Doc 3: immigrant success - CEO - adamant - to come a long way - to have drive - to stand up to

c. Explain how migrating to the USA means building a new identity

Migrating: to leave behind - to make a fresh start - to start over - to settle - to face up to - challenges

Building a new identity: to integrate - to cohabit - to assimilate - different values - a balancing act - to experience - to put up with

Introduction

Extrait des programmes officiels sur la thématique « Voyages, territoires, frontières »

Dans le monde anglophone, voyage et frontière occupent une place particulière dans un contexte d'expansion et de colonisation lourde de conséquences pour les terres de départ et les terres d'arrivée. L'explorateur est transformé en héros ou en prototype du colon en littérature (dans *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe par exemple) et la frontière devient un mythe fondateur et structurant (États-Unis) ou une réalité destructrice pour les peuples premiers dans les territoires colonisés (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Inde, Irlande, Nouvelle-Zélande). Le concept de territoire est également fondamental dans la construction d'une histoire nationale et d'une identité particulière comme on le voit avec le développement de l'empire britannique « sur lequel le soleil ne se couche jamais », même si encore aujourd'hui il peut s'avérer source de difficultés politiques (Gibraltar, Malouines, etc.). Les classes sociales et les sectorisations urbaines, quant à elles, jouent un rôle essentiel pour les groupes et les individus et peuvent générer sentiment d'appartenance ou sentiment d'aliénation, de la cohésion ou de la ségrégation. Toutes ces questions participent de l'histoire et des cultures des pays anglophones et demeurent prégnantes dans leurs structures et pratiques politiques, économiques, sociales et artistiques actuelles.

Trois axes d'étude sont proposés pour cette thématique : exploration et aventure ; ancrage et héritage ; migration et exil.

Principe de l'unité de synthèse

La conception des unités de synthèse a été guidée par trois objectifs.

1. La première idée est de proposer un sujet portant sur une des thématiques du programme, et pouvant être mis en lien avec différents axes (ceux proposés dans les programmes et d'autres possibles). Tout en découvrant un nouveau sujet, les élèves sont ainsi invités à reprendre et enrichir des réflexions

et des questionnements qui ont été abordés dans les unités précédentes.

2. L'objectif est aussi d'inviter les élèves à systématiquement établir des liens entre les documents pour exercer leur esprit de synthèse : ainsi, dans chaque double page, nous proposons un questionnement portant sur l'ensemble des documents – au lieu d'un questionnement par document comme c'est le cas dans les unités classiques. Ainsi, les élèves utilisent le questionnement pour comparer et mettre en regard les différents documents (textuels, visuels, audios ou vidéos).

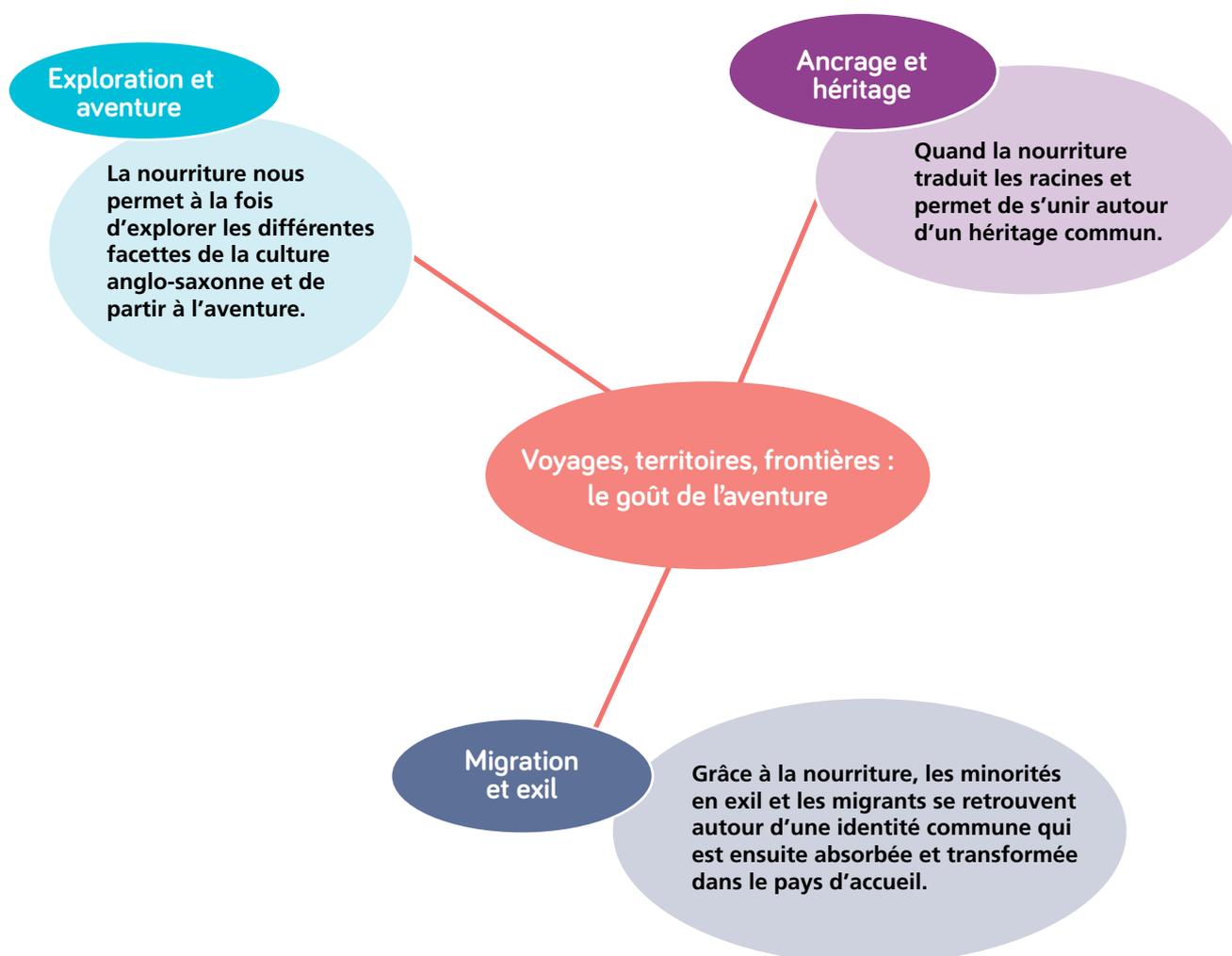
3. Cet esprit de synthèse est enfin entraîné et concrétisé en fin d'unité avec la double page « Pour préparer le Grand Oral » qui propose une question générale portant sur la thématique (et non pas uniquement sur le sujet de l'unité). Les élèves sont invités à argumenter grâce à un sujet de débat à organiser en classe. Cela leur permettra de confronter leurs idées et d'enrichir leur réflexion autour d'une question parfois formulée de façon un peu polémique.

Suite à cette activité de groupe, ils pourront, en individuel, formuler la problématique qu'ils choisiraient pour le Grand Oral, soit en reprenant le sujet de débat tel quel, soit en reformulant sous forme d'une question plus précise. L'élaboration du plan devrait être facilitée par le fait d'avoir débattu en amont.

Deux exemples de problématiques avec un plan possible sont proposés.

Présentation de l'unité *A taste for adventure*

L'unité *A taste for adventure* s'intègre dans la thématique « Voyages, territoires, frontières » et en reprend les trois axes : exploration et aventure ; ancrage et héritage ; migration et exil. Dans cette unité de synthèse, nous proposons une réflexion autour de la nourriture dans le monde anglo-saxon qui reflète nos racines mais qui en même temps nous permet d'explorer et de partir à l'aventure, qu'elle soit délibérée ou imposée par les migrations forcées.



Food: nature, nurture and culture p. 218-219

Cette double page présente la nourriture comme étant à la fois familière et exotique. L'image représente un repas qui, pour beaucoup de nos élèves, peut sembler curieux, mais est typique pour la famille concernée. Le texte, quant à lui, illustre l'importance de la nourriture, même très simple, voire peu appétissante, dans la vie de tous les jours mais aussi dans le cadre de l'aventure.

TIPS

- Avant d'aborder l'unité, demander à quoi pensent les élèves quand on parle de nourriture dans un contexte anglo-saxon. Afin d'aller au-delà des stéréotypes de *fish and chips*, *jelly* ou *hamburger*, projeter au tableau quelques images de nourriture asiatique et africaine tel que les nouilles, du curry, du *jollof rice* ou du *jerk chicken*, plats en provenance du Commonwealth (rappelons que le curry a été élu plat préféré des Britanniques en 2018).
- Commencer par l'image car c'est souvent ce qui attire davantage l'attention des élèves. Renvoyer vers la → [Fiche méthode 6, Décrire et analyser un document iconographique, p. 235.](#)
- Encourager les élèves à imaginer des paysages en lien avec les plats présents dans le texte et l'image, très différents mais tous deux de bons exemples de repas perçus comme exotiques en France.

Document 1 : What Will People Say?

→p. 218



Cette capture d'écran du film *What Will People Say?* (réalisé par Iram Haq en 2017) montre une famille pakistanaise qui partage un repas. Certains de ses membres sont en habits traditionnels. On y perçoit l'influence très forte des coutumes culinaires. Bien que l'image montre un repas typiquement asiatique, l'histoire du film se passe en Norvège, où la jeune fille au centre, Nisha, se trouve partagée entre les traditions familiales et sa nouvelle vie en Europe.

Document 2 : Les citations

→p. 218

• Les auteurs

– **Anthony Bourdain**, célèbre chef américain, souligne que la nourriture que nous consommons nous définit en tant qu'individu et nous unit en tant que nation. Bourdain, né à New York en 1956, est devenu célèbre grâce à son livre *Kitchen Confidential* (paru en 2007), qui raconte la vérité sur ce qui se passe derrière les portes des cuisines dans les grands restaurants new yorkais. Il est décédé en 2018.

– **Martin Parr**, photographe britannique né en 1952 dans le Sud de l'Angleterre, est connu grâce à sa photographie vernaculaire : des images banales de tous les jours, comme les phénomènes météorologiques par exemple. Il s'est servi entre autres de la nourriture pour documenter ses études sociologiques de certains quartiers et villes au Royaume-Uni. Nous étudierons une de ses œuvres dans la double page qui suit.

• Analyse des citations

These two quotes highlight the importance of food. Anthony Bourdain highlights how food gives us a sense of who we are as individuals but also the groups we belong to, culturally, socially and historically. Martin Parr illustrates how food provides a sense of adventure when we take part in the eating experience of an unfamiliar group, thus adding depth as well as broadness to our own social situation.

Document 3 : *Endurance: Shackleton's Incredible Voyage*

→ p. 219

Le livre d'Alfred Lansing raconte la célèbre tentative d'Ernest Shackleton et de son équipe pour traverser l'Antarctique entre 1914 et 1917. La *Imperial Trans-Arctic Expedition*, surnommée *Endurance* d'après le nom du bateau de Shackleton, fut organisée par ce dernier quelques années après la découverte du pôle Sud par Amundsen (en 1911). Pendant que l'équipe de Shackleton traversait le continent, une équipe de soutien devait déposer des équipements et du ravitaillement de l'autre côté du continent, car il n'était pas possible de tout transporter. Le premier équipage s'est retrouvé coincé après la destruction de leur bateau par la glace et les hommes ont dû attendre 22 mois dans des conditions extrêmes avant d'être secourus. Tous ont survécu. La seconde équipe a eu moins de chance. Ils perdirent leur bateau pendant un orage et trois d'entre eux décédèrent en attendant les secours. L'expédition fut financée en partie par le gouvernement britannique, mais aussi par des donateurs privés, y compris J.M. Barrie, auteur de *Peter Pan*. Ce texte décrit la vie quotidienne des explorateurs, et surtout leur nouvel intérêt pour la nourriture.

Le corrigé

1. Translate the following passage from document 3: from "There was only one major change" to "think so much of food" (l. 24-32).

There was only one major change in their general outlook – their attitude toward food. Worsley had this to say: "It is scandalous – all we seem to live for and think of now is food. I have never in my life taken half such a keen interest in food as I do now – and we are all alike... We are ready to eat anything, especially cooked blubber which none of us would tackle before. Probably living totally in the open and having to rely on food instead of fire for body heat makes us think so much of food..."

Il n'y eut¹ qu'un seul changement important² dans leur manière de voir les choses³ : leur attitude vis-à-vis de la nourriture. Voici ce qu'en⁴ dit Worsley : « C'est un scandale : j'ai l'impression⁵ que tout ce pour quoi nous vivons à présent et tout ce à quoi nous⁶ pensons, c'est la nourriture. Jamais de ma vie⁷ n'ai-je manifesté un intérêt aussi prononcé pour la nourriture que maintenant ; et nous sommes tous pareils... Nous sommes prêts à manger n'importe quoi, même⁸ de la graisse de baleine cuite, chose qu'aucun d'entre nous n'aurait entrepris auparavant. Peut-être que le fait de vivre au grand air et de devoir compter sur la nourriture plutôt que sur le feu pour nous réchauffer nous fait tant penser à la nourriture... »



- (1) La situation étant complètement révolue, le prétérit se traduit ici par le passé simple en français.
- (2) L'adjectif *major* se traduit ici par « notable » ou « important » pour respecter la collocation avec le mot changement.
- (3) Le nom *outlook* se réfère à un point de vue personnel, une manière de voir les choses, d'où l'étoffement.
- (4) Worsley s'apprête à parler de nourriture, auquel il est fait référence précédemment, d'où l'insertion du pronom « en ».
- (5) Le verbe *seem* exprime ici l'incertitude et la subjectivité de l'énonciateur.
- (6) L'étoffement est nécessaire ici pour que la phrase soit grammaticalement correcte.
- (7) Le complément de temps est placé en début de phrase pour éviter d'en avoir deux qui se suivent à la fin, entraînant l'inversion sujet verbe induite par l'adverbe « jamais ».
- (8) L'adverbe *especially* placé devant *blubber* en fait un aliment qui les aurait sans doute dégoûtés auparavant, d'où sa traduction par « même » et non pas « surtout ».

2. Pick out elements that show the importance of food habits in defining who you are.

Although we see a mixture of modern and traditional clothes in document 1, the food (served on the floor; eaten with their hands) and thus the meal is the defining element of this family group. In the written document the mealtime is a time when most of them are "quite sincerely happy" (l. 17), a "lovely day" (l. 20) in which food has become a major part of the expedition and their lives, its importance shown as it has become their main interest. Food here is a way of defining the group you belong to, be it family or crew.

3. Explain how food and discovery are closely linked in these documents.

At first view the image represents adventure through trying new foods. We could imagine that the girl in the centre is trying Asian food for the first time (considering her clothes). She doesn't look as at ease as the others, she is staring into the distance, perhaps wishing she was elsewhere. However the film from which it was taken (*What Will People Say?*) tells the story of an Asian girl's fight to free herself from her family's ethnic traditions. We can see how her family has taken refuge in their traditions, including food and mealtimes, whereas the young girl wishes to explore, and become part of her new world. In the text, the adventure consists in tasting blubber and eating with fingers (as opposed to mess table).

4. Show how food can be considered a journey.

A journey is not just the new places we go to. The senses are involved, so it concerns everything we smell, taste, touch as well as see. Anthony Bourdain described food as an ethnic feeling and one of the best ways to get a feel for a place is by trying the local cuisine. The image shows how eating a meal represents an ethnic experience.

Home and roots through food

p. 220-221

Cette double page nous permet de réfléchir au rôle joué par la nourriture dans les traditions et les coutumes qui nous permettent « d'emporter notre maison avec nous » quand nous nous déplaçons ou que nous sommes en voyage. Elle aborde également le fait de conserver (ou non) nos racines en cas de migration.

TIPS

- Avant d'aborder la double page, demander aux élèves quelles sont les plats qui caractérisent les cultures qui leurs sont familières, ou quel type de nourriture on consomme les jours de fêtes dans ces cultures. Demander si ces plats jouent un rôle important lors de ces événements.
- Demander aux élèves de trouver des images de plats « typiques » de certains pays pour inciter à une réflexion sur le rôle de la nourriture dans l'identité culturelle.
- Comme premier abord, demander aux élèves d'analyser rapidement les documents 1, 2, 3 et 4 et éventuellement montrer la vidéo. Leur demander ensuite le rapport entre les documents et le titre de la double page, mais aussi le lien avec la notion « voyages, territoires, frontières ». Demander aux élèves de dresser une liste de tous les pays évoqués dans cette double page.
- Faire remarquer les ingrédients de la recette et demander s'ils leur sont familiers.
- Faire remarquer l'accent sur América (titre du document 3). Demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur sa présence.
- Demander aux élèves de donner leur première impression sur l'installation de Martin Parr (couleurs, agencement, etc.).

Document 1 : *Baltimore Times Online*

→p. 220

Cet article parle des traditions gastronomiques qui voyagent avec les immigrants, plus particulièrement ceux originaires d'Afrique de l'Est qui se sont installés à Baltimore (dans le Maryland). Il décrit également comment se déroulent les fêtes de Noël dans ces familles et donne même une recette d'un plat ghanéen. Libre aux élèves d'essayer la recette à la maison et peut-être d'apporter leur plat en classe !

Document 2 : *Food and Other Series*

→p. 220



Comme dit plus haut, le photographe britannique Martin Parr est connu pour ses prises de vue de la vie quotidienne. L'exposition *British Food*, qui s'est tenue en 1995, invitait les Britanniques à regarder de plus près ce qu'ils consomment au quotidien. Il peut être intéressant de montrer aux élèves cette interview de Martin Parr (<https://www.martinparr.com/tv-and-radio/food-other-series/>) où il décrit son art et les raisons qui président à ses choix de sujets, avec des phrases telles que : *I define my relationship with the world that we live in by the photographs that I take.*

Document 3 : *América*

→p. 221

Le poète Richard Blanco est né en 1968 à Madrid dans une famille d'immigrés cubains, qui s'installa peu après sa naissance à New York, puis finalement à Miami. Durant sa jeunesse, il voyagea souvent à travers l'Europe et l'Amérique du Sud et ses aventures sont présentes dans sa poésie. Il fut le poète officiel à la deuxième investiture de Barack Obama (2013), lors de laquelle il lut son poème *One Today*. Blanco fut alors le premier immigré et premier homosexuel à devenir le poète officiel du président et le cinquième poète à prendre la parole lors d'une inauguration présidentielle aux États-Unis.

Sur son site, Blanco parle de son poème *América* en ces termes : *"My Cuban family never 'got' Thanksgiving. It was one of those traditions without translation. For Cubans, pork isn't the 'other white meat', it is the 'ONLY white meat'. This poem originates from one of my earliest memories of the clash between the two cultures that shaped me."*

Le poème ne figure pas en entier dans le manuel, en voici la fin :

IV.

A week before Thanksgiving
I explained to my *abuelita*
about the Indians and the Mayflower,
how Lincoln set the slaves free;
I explained to my parents about
the purple mountain's majesty,
"one if by land, two if by sea"
the cherry tree, the tea party,
the amber waves of grain,
the "masses yearning to be free"
liberty and justice for all, until

finally they agreed:
this Thanksgiving we would have turkey,
as well as pork.

V.

Abuelita prepared the poor fowl
as if committing an act of treason,
faking her enthusiasm for my sake.
Mamá set a frozen pumpkin pie in the oven
and prepared candied yams following instructions
I translated from the marshmallow bag.
The table was arrayed with gladiolus,
the plattered turkey loomed at the center
on plastic silver from Woolworths.
Everyone sat in green velvet chairs
we had upholstered with clear vinyl,
except *Tío* Carlos and Toti, seated
in the folding chairs from the Salvation Army.
I uttered a bilingual blessing
and the turkey was passed around
like a game of Russian Roulette.
"DRY", *Tío* Berto complained, and proceeded
to drown the lean slices with pork fat drippings
and cranberry jelly—"esa mierda roja," he called it.
Faces fell when *Mamá* presented her ochre pie—
pumpkin was a home remedy for ulcers, not a dessert.
Tía María made three rounds of Cuban coffee
then *Abuelo* and Pepe cleared the living room furniture,
put on a Celia Cruz LP and the entire family
began to *merengue* over the linoleum of our apartment,
sweating rum and coffee until they remembered—
it was 1970 and 46 degrees—
in *América*.
After repositioning the furniture,
an appropriate darkness filled the room.
Tío Berto was the last to leave.

City of a Hundred Fires by Richard Blanco
© University of Pittsburgh Press, 1998

Document 4 : *White Teeth*

→p. 221

Zadie Smith est née sous le nom de Sadie Smith à Londres en 1975. Sa mère est jamaïcaine et son père (de 30 ans l'aîné de sa mère) est anglais. Ses parents font penser aux personnages d'Archie et Clara Iqbal dans *White Teeth*. Intéressée par le jazz, la danse mais aussi le théâtre, Zadie se tourne finalement vers la littérature. Elle écrit son premier roman *White Teeth* pendant ses études à l'université de Cambridge. Ce fut un succès immédiat car avant même sa sortie plusieurs maisons d'édition souhaitaient le publier. Son titre a été traduit en français par *Sourires de Loup*.

Document 5 : *Lion*

→p. 221

Ce film est basé sur l'histoire vraie de Saroo Brierley qu'il raconte dans son livre *A Long Way Home*. À 5 ans, il est séparé de sa famille, puis adopté par un couple australien, joué dans le film par Nicole Kidman et David Wenham. Devenu adulte, Saroo se pose des questions sur sa famille d'origine, et comme dans le film, arrive à retrouver son village natal grâce à ses souvenirs et à Google Earth. La scène débute au cours d'un repas partagé entre amis, puis est suivie par des flashbacks sur sa vie d'enfant et sa famille d'origine.

Le script

- Let's start with where you're from.
- Calcutta.
- Which part?
- I'm adopted. I'm not really Indian.
- I'm starting to remember.
- So we're... our beautiful boy.
- We're very proud of you, son.
- A life I had forgotten.
- Are you OK?
- I had another family. A mother. A brother. I can still see their faces.
- What happened?
- Guddu... Guddu... Guddu...
- I have to find my way back home.
- How long were you on the train?
- A couple of days.
- A couple of days. It will take a lifetime to search all the stations in India.
- Do you have any idea what it's like... How every day my real brother screams my name.
- I always thought that I could keep this family together.
- I need you, Saroo. What if you do find home and I'm not even there? And you just keep searching.
- I don't have a choice.
- What was she like?
- Beautiful.
- Every night I imagine that I'm walking those streets home. And I know every single step of the way. And I whisper in her ear: I'm here.

Le corrigé

1. Translate the following passage from document 4: "For God's sake" to "not entirely unravel" (l. 5-18).

"For God's sake, they're not those kind of Indians," said Archie irritably, offended at the suggestion. "Sam'll have a Sunday roast like the next man. He serves Indian food all the time, he doesn't want to eat it too." "I was just wondering—" "Well, don't, Clara. Please." He gave her an affectionate kiss on the forehead, for which she bent downwards a little. "I've known Sam for years, and his wife seems a quiet sort. They're not the royal family, you know.

They're not that kind of Indians," he repeated, and shook his head, troubled by some problem, some knotty feeling he could not entirely unravel.

« Pour l'amour de Dieu¹, ce n'est pas ce genre d'Indiens là », déclara Archie sèchement, offensé par cette² suggestion.

« Sam mange probablement³ du rôti le dimanche, comme monsieur tout le monde⁴. Il sert déjà des plats indiens à longueur de journée⁵, il ne voudra pas en plus les manger. »

« Je me demandais juste... » « Eh bien, abstiens-toi Clara. S'il-te-plaît. » Il lui donna un baiser affectueux sur le front pour lequel elle se pencha un peu en avant. « Cela fait des années que je connais⁶ Sam, et sa femme est du genre réservée⁷. Ce n'est pas la famille royale, tu sais.

Ce n'est pas ce genre d'Indiens », répéta-t-il. Préoccupé⁸, il secoua la tête⁹, ne comprenant pas tout à fait d'où lui venait cette sensation désagréable¹⁰.

Attention aux expressions toutes faites qu'il ne faut surtout pas traduire mot à mot.

(1) Cette expression exprime ici l'irritation et l'impatience du personnage ; il s'agit de trouver une équivalence.

(2) L'article déterminé *the* a ici un emploi démonstratif.

(3) Le modal *will* exprime une supposition de la part de l'énonciateur qui est plutôt sûr de ce qu'il annonce.

(4) *The next man* signifie « n'importe qui » ou « monsieur tout le monde » et ne peut pas être traduit mot à mot.

(5) L'étoffement avec les mots « déjà » et « à longueur de journée » expriment l'agacement de l'énonciateur.

(6) Ici le *present perfect* se traduit par le présent de l'indicatif et non le passé composé car les deux hommes se fréquentent encore aujourd'hui.

(7) On obtient ici une modulation sous forme de métonymie. En effet, Clara qui ne parle pas beaucoup, est sans doute timide et réservée.

(8) Nécessité de démarrer une nouvelle phrase afin de marquer le lien de cause à effet.

(9) En anglais les parties du corps sont précédées d'un adjectif possessif, alors qu'en français il s'agit d'un article défini.

(10) Il est difficile de garder la métaphore filée (*knotty feeling, unravel*), d'où la modulation (sensation désagréable, ne pas comprendre)



2. Describe the emotions evoked by food in these documents

Nostalgia (docs 1 and 5), pride and independence (doc 1), curiosity (doc 2), a pull between roots and the new country (e.g. pork for Thanksgiving in document 3, curry in London in document 4).

3. Explain how food brings a feeling of home in these documents

Buying it from shops that cater for the immigrants (docs 1 and 3) and where they speak the same language (not necessarily the language of the new home). Martin Parr shows us how different food is throughout the world. This difference to the other reinforces our own roots in document 2. In document 5 food is the trigger for Saroo's childhood memories that will eventually lead him home; it is while eating Indian food that his memory is jogged. In document 4 "home" is three places: Clara proposes curry from her homeland as she claims she can't cook Indian curry, whereas Archie points out their guests will be happy with a traditional dish from their new home, i.e. a Sunday roast.

4. Pick out the elements that make this food feel exotic and foreign.

Unfamiliar ingredients or dishes (peanut soup, fried plantain, yuca). Foreign names (Liberian Collard Greens, Cuban coffee). Martin Parr's installation juxtaposes images of food throughout the world. Ingredients measured in cups and ounces (oz.) as is common in the USA.

Food as exploration and adventure p. 222-223

De même que la nourriture permet de conserver un lien avec ses racines, elle peut également être prétexte à sortir de sa zone de confort en explorant les manières de se nourrir de peuples imaginaires (doc 1) ou d'autres pays (docs 3 et 4). Mais dans un souci de préservation de la nature, certains décident de partir à l'aventure tout en restant chez eux en changeant leur régime alimentaire de manière radicale (doc 2 et 5).

TIPS

- Avant d'aborder la double page, on pourra poser les questions suivantes : *What are the weirdest things you've ever eaten? When and where was it?* Cette anticipation peut être faite dans un padlet avant le cours ou dans le cahier. Les élèves notent les informations, puis échangent en se posant des questions en petits groupes.
- Les élèves parcourent rapidement la double page à l'affût d'éléments similaires et émettent des suppositions, par exemple : *David G. Gordon can't be a vegetarian since insects are animals.*
- Attribuer le chiffre 1, 2 ou 3 à chaque élève. Leur demander de lire en silence le texte 1, 2 ou 3 et de répondre aux questions 2, 3 et 4. Former des groupes de 3 élèves ayant chacun étudié un texte différent : procéder à des échanges, une mise en commun des réponses et une synthèse.
- Visionnage individuel du document 4 et analyse du document 5 en classe inversée : *Which of the three texts do the visuals remind you of? Justify. Now complete your answers to questions 2, 3 and 4.* Ensuite, mise en commun du travail de groupe et trace écrite.

Document 1 : *Gulliver's Travels* →p. 222

Né en 1667 à Dublin, Swift endosse plusieurs casquettes : homme d'église, écrivain, satiriste. Il s'implique également dans la vie politique, d'abord en soutenant les Whigs, puis leurs adversaires, les Tories. Ces deux partis politiques étaient opposés, les Whigs étaient plus libéraux que les Tories. Il passe une partie de sa vie à Londres, avant de retourner en Irlande où il décède en 1745. *Gulliver's Travels* est publié de manière anonyme en 1726, sous le titre *Travels into Remote Nations of the World*. Ce n'est pas la seule œuvre de Swift à aborder la politique sous l'angle de la satire. Dans *A Modest Proposal* (1729), il propose de régler les problèmes de la surpopulation et de la pauvreté en Irlande, en vendant les bébés irlandais comme friandises pour les gens aisés. Cet essai satirique fut publié anonymement afin de critiquer le manque de compassion envers les pauvres et les Irlandais en général.

Document 2 : *Food Freedom* →p. 222

Rob Greenfield est un activiste américain de 33 ans, originaire du Wisconsin. Il œuvre pour la préservation de la nature en réduisant son empreinte carbone autant que faire se peut. Adepte du minimalisme et du happening, il s'est fait connaître en traversant les États-Unis sur un vélo en bambou. Il se nourrissait alors en faisant les poubelles (*dumpster diving*). Il a également attiré l'attention des New Yorkais sur le recyclage en portant sur lui pendant un mois, dans un costume fait de sacs en plastique transparents, tous les déchets que génère l'Américain moyen. Sa dernière expérience, abordée dans le document 2, consistait à ne manger que ce qu'il produisait ou trouvait dans la nature, et ce pendant une année entière. Le livre *Food Freedom*, basé sur ses articles de blog, sortira en janvier 2021. Il y aborde les problèmes induits par l'agriculture industrielle et comment les contourner.

Document 3 : *Article from online newspaper The Express* →p. 223

Le journal britannique *The Daily Express* est un *tabloid* (journal moins grand et moins sérieux que les *broadsheets* tel que *The Times* et *The Telegraph*) de droite fondé en 1900. L'article aborde le sujet du tourisme culinaire et gastronomique, très en vogue notamment au Royaume-Uni.

Document 4 : *Eating 24 Indian Street Food Dishes in 24 Hours* →p. 223

LivingBobby est un vlogger qui poste des vidéos sur YouTube depuis 2014. Il est spécialisé dans les voyages et la nourriture et surtout dans les *24 hour challenges* au cours desquels il essaie un maximum de produits similaires dans une journée. Ses devises *food is life* et *traveling with a limitless heart and mind* correspondent bien à cette unité dans son ensemble. Ici, Living Bobby s'est imposé comme défi de consommer 24 plats indiens de cuisine de rue en 24 heures!

Le script

Hello everybody and welcome back to India. Today I'm gonna be almost like eating but also living like a local for 24 hours. So at the start of this video I actually had a completely different idea of living like a local for 24 hours with my fellow instagrammer-slash-food expert of a friend Vaibhav. We started at a hundred year old street breakfast bar in the heart of Delhi's alleyways, and of course it was absolutely delicious. But then we walked over just a few shops and got a second breakfast that was equally unique and incredible. Oh, that is so good. But I found it a bit weird that we had two breakfasts. And then five minutes after that we were eating something incredibly special again. So we get into a third breakfast shop. All right. We're going to have our third breakfast. But at this point it became very clear that this video was changing. How many foods do you think we can get through today?

I think it would be cool to have like 24 foods in 24 hours. What do you think?

So at this point with the intention to experience as much of the Indian culture as possible in one day we decided to eat 24 street foods in just 24 hours. Guys, get ready to experience the most insane challenging adventure we've ever been on.

This is absolutely amazing. Holy... HOLY!

Document 5 : David G. Gordon, the "bug chief"

→ p. 223



David George Gordon est un cuisinier américain qui est devenu célèbre grâce à son livre de cuisine *The Eat-a-Bug Cookbook*, publié en 1998. Il vit à Seattle.

Pour susciter l'intérêt de vos élèves nous vous conseillons de regarder cet extrait de David G. Gordon dans *The Late Show* (attention arachnophobes s'abstenir !):

https://www.youtube.com/watch?v=47jM2BISlp8&list=PLW7jv-V_yey0MW6m9wp4q0KG50eHzML&index=580.

Le corrigé

1. Translate the following passage from document 2: from "What better way..." to "and thus perish" (l. 18-31).

What better way to accomplish a deep understanding and connection with my food than to force myself to grow and forage every morsel for over one thousand meals in a row - an entire year of breakfast, lunch, and dinner? In my life, I've found the saying "Necessity is the mother of invention" to be incredibly true. [...]

I consider food to be one of the most important aspects of life. Food is truly a life-giving substance. Without it we die. It really is that simple. I think it only makes sense to invest in what gives us life. On the contrary, I think it is deeply flawed to build a system and fully depend on that system that can come crashing down on humanity, and in the wake of that crash leave us unable to eat, and thus perish.

Quelle meilleure manière de parvenir à une compréhension et un lien en profondeur avec la nourriture que de me forcer à cultiver et à cueillir chaque ingrédient nécessaire à plus de¹ mille repas consécutifs, soit une année entière de petit déjeuners, de déjeuners et de dîners²? Au cours de³ ma vie, j'ai toujours⁴ trouvé le dicton « Necessité est mère de l'invention » étonnamment juste. [...]

Je considère la nourriture comme⁵ l'un des aspects les plus importants de la vie. La nourriture est vraiment une substance vitale. Sans elle nous mourons. C'est vraiment aussi simple que ça⁶. Je pense qu'il est logique d'investir dans ce qui nous apporte la vie. Au contraire, je pense qu'il est profondément malsain de créer un système et d'en dépendre entièrement, alors qu'il peut s'effondrer sur l'humanité et, à la suite de cet effondrement, nous priver de nourriture⁷ et par conséquent entraîner notre mort.

Dans cette traduction, nous avons plusieurs exemples du procédé de traduction appelé « transposition » (voir p. 104 du manuel).

(1) La préposition *over* placée devant un nombre signifie « plus de », alors que la préposition « lieu se traduit par « au / par-dessus ».

(2) Les repas, utilisés ici comme noms invariables doivent être au pluriel en français.

(3) Dans *in my life*, la préposition *in* désigne une durée telle que la préposition *during*.

(4) Rajout de l'adverbe « toujours » (étouffement).

(5) *I consider food to be* → « je considère la nourriture comme » (transposition du verbe *to be* en préposition « comme »).

(6) *It really is that simple*. → « C'est vraiment aussi simple que ça. » (transposition de l'adjectif *that* en pronom « ça »).

(7) *Leave us unable to eat* → « nous priver de nourriture » (transposition du verbe *to eat* en nom « nourriture »).

2. Explain what makes food part of the experience of adventure and exploration.

As Rob Greenfield says in document 2, food is an important part of everyday life so it is normal that it is also an important part of exploration. It enables us to experience a journey more completely by eating the local food (document 1, Gulliver, and document 4, Indian street food) and also permits us to explore closer to home by eating new foods (document 5, the bug chief) or rediscovering local foods (document 2, Rob Greenfield).

3. Pinpoint the ways in which the various emotions and feelings expressed toward food are developed.

Doc 1: "loathing" (l. 7) - "greedily devoured" (l. 8-9) → the love and hate of food / tastes, few things delight us more than food we love or disgust us more than food we hate.

Doc 2: "not in alignment with my beliefs" (l. 5) - "deep understanding and connection (l. 18-19) → feelings of our connection to food, part of the cycle of life.

Doc 3: "so eager" (l. 4) - "love" (l. 7) - "particular interest" (l. 28) - "indulge" (l. 50) and the fact people plan their holidays around food show how important it is to them.

Doc 4: vocabulary such as "unique", "delicious", "incredible", as well as facial expressions (especially at the end of the clip), not to mention the concept itself of 24 Delhi foods in 24 hours, show that food is itself an adventure.

Doc 5: a lot of people will probably feel disgusted at the idea of eating insects.

4. Link the curiosity for new food habits to a new vision of the future.

Until recently new food habits have involved eating food from far off places (fruit, avocados, etc.) or even imaginary lands (*Gulliver's Travels*). Perhaps recent awareness about the environmental impact of this practice will lead us to a more conscientious diet, as in the one suggested by Rob Greenfield. Many people have reduced their meat consumption for environmental reasons; perhaps the next logical step in the future of food is eating insects?

Pour préparer le Grand Oral

p. 224-225

La double page Grand Oral invite les élèves à prendre du recul sur l'ensemble de la thématique, en réutilisant si possible des réflexions et des exemples vus lors de l'étude des différents axes. La page de gauche donne des conseils concernant l'art de convaincre à l'oral, la page de droite propose un sujet général sous forme de question. Celle-ci, indiquée au centre de la carte mentale, est un point de départ possible pour ce questionnement, avec des pistes de réflexion suggérées.

La partie basse de la double page fait un rappel, à titre indicatif, de documents des différentes unités qui pourraient être utilisés pour illustrer les idées développées.

Extrait des programmes officiels

Voir p. 76 de ce Fichier.

Le débat proposé :

DOES TRAVELLING BROADEN THE MIND OR REINFORCE A SENSE OF BELONGING?

Cette interrogation sur le rôle du voyage permet aux élèves de reprendre les différentes réflexions de ce thème. Est-ce que le voyage fait partie intégrante du caractère de l'homme ? L'homme est-il fait pour voyager ? Quelle est l'importance de nos racines ? Surtout dans un monde de plus en plus cosmopolite et interdépendant ? Et qu'en est-il du déracinement ? Devons-nous, au contraire recommencer à zéro dans un nouveau pays ? Les élèves peuvent utiliser les pistes abordées, non seulement dans cette unité, mais également dans les trois unités précédentes pour éclairer ces interrogations.

TIPS

- Organiser un débat sur les avantages et les inconvénients du voyage en répartissant les élèves en groupes et en leur assignant des rôles (avantages, inconvénients, modérateur). Amener les élèves à percevoir le point de vue opposé au leur.
- Encourager les élèves à imaginer des problématiques éventuelles pour chaque document qu'ils étudient et ce au fur et à mesure de l'avancement dans la thématique.
- Demander aux élèves d'établir le lien entre les documents au fur à mesure qu'ils les découvrent et de les considérer sous l'angle de la problématique.
- Procéder à un *brainstorming* individuel, puis en binôme, pour finir en classe entière. Regrouper les éléments et dégager des axes possibles.
- Ensuite, les élèves réfléchissent à une problématique qui découle du grand débat et préparent, en individuel, leur présentation en organisant leur plan.
- Définir précisément tous les termes de la problématique.

Propositions de plan : *Does travelling broaden the mind or reinforce a sense of belonging?*

Exemples de problématiques possibles
suite au débat

PROBLÉMATIQUE 1 :

Does travelling change you?

A. Does travel broaden the mind?	
<p>Yes:</p> <ul style="list-style-type: none"> We learn new things: Christina Koch learnt in order to travel (p. 164, l. 23-29) and we learn a lot about the universe, science and human body through space travel. New experiences (street food video, p. 223: "what's this?" repeated). LivingBobby put himself in others' shoes . 	<p>No:</p> <p><i>Queen of the Desert</i> image (p. 159) shows it is possible to travel and not broaden your mind. Man is wearing a typical European dress, natives are transporting travellers' luggage, they are not immersed.</p>
B. Does travel reinforce a sense of belonging?	
<p>Yes:</p> <p>In Blanco's poem (doc 3, p. 221), even after immigrating to the USA the poet's family still belong to their ethnic group (pork, plantain chips, speaking Spanish).</p>	<p>No:</p> <p>In Blanco's poem (doc 3, p. 221), they belong to each other but not to the new place (verse III) – don't fit in, don't have American names, etc.</p>
<p>Conclusion: Travel can both broaden the mind if you let it, and give a sense of belonging to our roots. These ideas are not mutually incompatible.</p>	

PROBLÉMATIQUE 2 :

How essential are roots in the life of an explorer?

<p>1. An explorer is willing to see things from another perspective,</p>	<ul style="list-style-type: none"> From children's perspective: <ul style="list-style-type: none"> Peter Pan (p. 161) "How funny it'll seem to come out among the people that walk with their heads downwards!" (<i>Alice in Wonderland</i>, p. 160, l. 36-37) From immigrant's perspective: <ul style="list-style-type: none"> "and seen the slave set free" (Rudyard Kipling, p. 162, l. 29) <p>VS.: no will to change</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Queen of the Desert</i> (p. 159) Magic Carpet advertisement (p. 175) <i>Gulliver's Travels</i> (p. 222, doc 1)
<p>and compares this new perspective with one that is familiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Omoiyari (p. 187) <p>VS.:</p> <ul style="list-style-type: none"> "Sometimes I feel like a stranger in my own country, I worry I'm not quite American enough." (p. 203, doc B) Melting pot or salad bowl? (p. 204)
<p>2. An explorer accepts to leave his / her comfort zone,</p>	<ul style="list-style-type: none"> "Sail away from the safe harbor. Catch the trade winds in your sails. Explore. Dream. Discover." (Mark Twain, p. 158) Uncharted 3 (p. 163) "continuing to push the boundaries" (Christina Koch, p. 164, l. 83-84)
<p>and knows he / she can rely on his / her roots.</p>	<ul style="list-style-type: none"> "she enjoyed looking down on Michigan and North Carolina where she grew up" (Christina Koch, p. 164, l. 58-60) "The national anthem joins people together in celebration of the county. Religious hymns unite people that way." (p. 180, l. 25-27) Notting Hill Carnival (p. 182, doc B) Picture + quote by Anthony Bourdain, p. 218

■■■

<p>3. An explorer faces his / her fears, doubts and worries,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “She found the journey fascinating but dangerous” (Mary Kingsley, p. 163, l. 18) • “It had ceased to be a blank space of delightful mystery – a white patch for a boy to dream gloriously over. It had become a place of darkness.” (Joseph Conrad, p. 176, l. 28-29)
<p>and has the support of family and friends, with whom he / she shares a common ancestry, heritage and roots.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “How brave they’ll all think me at home!” (<i>Alice in Wonderland</i>, p. 160, l. 27) • “I think it’s inspiring because future space explorers do need to see people that remind them of themselves to kind of bring that inspiration home” (Christina Koch, p. 164, l. 50-53) • “when my mother said,” (Natalie Diaz, p. 202, l. 38) • “As people emigrate from various countries to the United States, they bring many of their traditions and cuisine with them.” (p. 220, l. 1-3)
<p>Conclusion: it takes courage, curiosity and determination to go beyond one’s borders. However, if they didn’t take into account their roots and heritage, explorers would be considered foolhardy instead of heroic characters.</p>	

Corrigé du précis grammatical

1 → P. 267

- a. My parents **own** a small business in Santa Monica. They **work** every day, even on Sundays.
- b. Everybody **knows** that the Moon **rotates** around the Earth.
- c. The milk **is boiling**. Could you please turn the stove off?
- d. Most scientists **think** the world **is getting** warmer because of human activity.
- e. "Do you **want** to have a drink before we **set off**?"
"Yes please, **I'm dying** for a cup of coffee."
- f. My brother-in-law is a pain in the neck. He's always **asking** me for money!

Remarque : avec always, il est possible d'utiliser les deux formes. Le présent simple (he always asks) exprime une simple habitude. Avec be + -ing, il s'agit de faire un commentaire désapprouvateur ou de montrer son agacement.

2 → P. 267

- a. Why **did** you **say** that you **didn't like** your History teacher?
- b. At 17, she **left** school and **bought** her first guitar.
- c. When she **heard** the news, she **burst** into tears.
- d. Last year Stephen **caught** the flu and nearly **died**.
- e. Ross **flung** his coat onto the sofa and **went** to the kitchen.
- f. He **shook** his head, **tore** a page out of his diary and **handed** it to her.

3 → P. 268

- a. It's high time Nancy behaved like an adult.
- b. I'd rather you did it yourself. I'm too busy.
- c. I wish you could join us.
- d. If only I hadn't left school so young!
- e. I wish the concert hadn't been cancelled.

4 → P. 268

- a. I **bought** a magazine while I **was waiting** for the train.
- b. The boys **were still sleeping** when I **turned on** the light.
- c. In 1912, the *Titanic* **was heading** to New York City when it **struck** an iceberg and **sank**.
- d. When the alarm clock **went off**, he **woke up** with a start.
- e. A woman **dropped off** a parcel for you a few minutes ago, but as you **were having** dinner, I **didn't want** to disturb you.

5 → P. 269

- a. Shortly after the takeoff, the plane **crashed** and then **exploded**.
- b. I **haven't heard** from my uncle for ages. I just know he **had** a baby 6 years ago.
- c. When did you **purchase** your house?

- d. **Have** you **ever seen** anything like this?
- e. I **saw** her in the street last week, and I hardly **recognised** her.
- f. My grandmother, who is now 74, **has suffered** from asthma all her life.
- g. According to a report, drug-related deaths **have increased** by 145% over the last decade.

6 → P. 269

- a. **Have** you ever **bought** one of their products?
- b. Debbie left London 9 years ago and I **haven't seen** her again (ever) since / since then.
- c. It's the first time I've **eaten** snake. It's delicious / scrumptious / tasty.
- d. So far / Until now, we **haven't had** to borrow any money from my parents.
- e. No one **has** ever **heard** of this author. / This author **has never been heard of**.

7 → P. 270

- a. We've **been staying** at this hotel for the past few weeks.
- b. I've **hated** that song since I first heard it.
- c. How many times **have** you **read** *Oliver Twist*?
- d. I've **been racking** my brain all day trying to remember her husband's name.
- e. Since the beginning of the pandemic, AIDS **has claimed** over 34 million lives worldwide.

8 → P. 270

- a. The boss fired Mike because he **had stolen** some money from the cash register.
- b. By the time the police **arrived**, the assailant **had injured** three people.
- c. Our parents were really mad when they **found out** where we **had been** the night before.
- d. She **had** just **graduated** from Berkeley, when she **was hired** by a reputable law firm.

9 → P. 273

- a. Our next conference **will be held** in Los Angeles on September 18, 2023. → *Notre prochaine conférence sera organisée / se tiendra à Los Angeles le 18 septembre 2023. (prédiction, renvoi à l'avenir)*
- b. When I **was** a little girl, my mother **would** often **tell** me not to talk to strangers. → *Quand j'étais petite, ma mère me disait souvent de ne pas parler aux étrangers. (habitude dans le passé)*
- c. **Would** you please **be** so kind as to answer my questions? → *Aurais-tu l'amabilité de répondre à mes questions ? (demande polie)*
- d. I'd **be** happy to help you. → *Je serais heureux-se de t'aider. (irréel, conditionnel)*

- e. Accidents **will happen**. It just seems they happen more often to reckless people. → *Les accidents, ça arrive. Il semble seulement que cela arrive plus souvent aux personnes imprudentes. (caractéristique du sujet, fait habituel ou prévisible)*
- f. I've broken my glasses – that **would happen!** → *J'ai cassé mes lunettes : cela devait arriver ! (fait hautement prévisible dans le passé)*

10 → P. 274

- a. I like **Ø** bread but I don't like **the** bread they sell here.
- b. **Ø** gold is **a** precious metal.
- c. Please, open your books to **Ø** page 112.
- d. "How fast were you driving when **the** accident occurred?" "Approximately nineteen miles **an** hour, sir."
- e. Olivia and Emma left **Ø** school after **Ø** lunch and spent **the** afternoon at **the** beach.
- f. Nowadays, **Ø** most children can't add without a calculator.
- g. In 1936, **Ø** King Edward VIII became the very first British monarch to abdicate **the** throne in order to marry Mrs. Wallis Simpson, **an** American divorcee.
- h. He was covered with **Ø** mud from **Ø** head to **Ø** foot.

11 → P. 275

- a. the governor's decision
- b. the beginning of the story
- c. her parents' consent
- d. the cap of his pen
- e. my son's favourite dish
- f. next week's meeting

12 → P. 276

- a. Add the **meat** to the **onions**, the **parsley** and the **tomatoes**. Serve with **potatoes**, **spinach** or **pasta**.
- b. Franck is so unkempt: **his hair looks** like he never combs **it**.
- c. This website is a mine of **information** about African-American history.

13 → P. 276

- a. She's made a lot of progress in math this term.
- b. I had three pieces of toast for breakfast.
- c. The storm did / caused a lot of damage in the garden.
- d. Let me give you a piece / word of advice: don't take too much luggage (with you).

14 → P. 277

- a. Did you get **many presents** for your birthday? (*dénombrable*)
- b. The new desk takes up too **much room**. (*indénombrable*)
- c. I'm very lucky. My parents gave me so **much love!** (*indénombrable*)
- d. **How many guests** are you expecting? (*dénombrable*)
- e. **How much luggage** can I take on the train? (*indénombrable*)
- f. The President has lied so **many times** that people no longer believe him. (*dénombrable*)

15 → P. 277

- a. I had so **little energy** that I stopped running. I have **little stamina**. (*indénombrables*)
- b. Very **few animals** can survive in Antarctica. (*dénombrable*)
- c. There's **little doubt** that Donovan is guilty. (*indénombrable*)
- d. With a **little luck**, you might find a four-leaf clover. (*indénombrable*)
- e. Please, close the door. I need to make **a few phone calls**. (*dénombrable*)
- f. Her webpage contains very **little information** about his career. (*indénombrable*)
- g. The landscape has changed dramatically during the last **few months**. (*dénombrable*)

16 → P. 278

- a. My teacher gave me **some** good advice.
- b. I have **no** intention to hurt your feelings.
- c. I don't **know anything** whatsoever about Italian literature.
- d. **Some** 10,000 people took part in the demonstration.
- e. It was impossible to see **anything** outside in the dark.
- f. She married **some** guy she met in high school.
- g. If I can be of **any** assistance, please, let me know.
- h. The UK has failed to make **any** progress in the fight against obesity over the past 18 years.

17 → P. 278

- a. a **good old French** wine
- b. **black Italian leather** shoes
- c. these **awful pink velvet** curtains
- d. a **small black metal** box

18 → P. 279

- a. Luke **is taller than** me / I (am). I'm **smaller than** Luke.
- b. Carol is **as young / old as** Linsey.
- c. The Earth is **nearer** from the sun **than** Mars. Mars is **farther** from the sun **than** the Earth.
- d. Lake Superior is **deeper than** Lake Ontario. Lake Ontario is **shallower than** Lake Superior.

19 → P. 279

- a. Every day, the situation is getting / becoming worse and worse.
- b. Harry is the cutest boy in (the) school.
- c. It's the saddest story I've ever heard.
- d. The older he gets, the more handsome he becomes / gets.

20 → P. 281

- a. When did you go to Mexico?
- b. What did she sell to pay off her debts?
- c. How tall are you?
- d. How far (away) is the airport (from here)?
- e. How long does it take to fly from Paris to Montreal?

- f. How often do you eat meat?
- g. Whose turn was it to do the washing up?
- h. What is she involved in?
- i. Why did you leave early? / What did you leave early for?

21 → P. 281

- a. The burglar was arrested by the police.
- b. She has been seen by some witnesses near Waterloo Station.
- c. I was given no instructions. / No instructions were given to me.
- d. A new fast food restaurant is being built near the gas station.
- e. The children are looked after by a babysitter twice a month.
- f. This issue will have to be dealt with shortly.
- g. This mansion is said to be haunted.
- h. Trevor was expected to win the race easily.

22 → P. 282

- a. He's a famous actor but I've never heard **of** him.
- b. Have you heard **from** Jane lately? She hasn't called me for ages.
- c. "Have you heard **about** Sam?" "Yes, his wife has left him."
- d. He looked **at** himself in the mirror and burst into tears.
- e. I'm looking **into** the possibility of renting a house.
- f. It's hard work looking **after** four young children all day.

23 → P. 282

- a. Why don't you apply **for** this job?
- b. The Prime Minister was asked to take part **in** a TV debate on drugs.
- c. Her parents didn't approve **of** her relationship with an older man.
- d. She paid for the meal and asked the waiter **for** a receipt.
- e. He can't cope **with** so many students.
- f. The success of our company largely depends **on** the relationship with our employees.

24 → P. 283

- a. The bomb scare was a hoax. No bomb **blew up** in the mall yesterday.
- b. The plane **touched down** at JFK airport at 7 o'clock.
- c. Our trip to Scotland might **be called off**.
- d. Tom **stepped down** as a CEO to spend more time with his family, but the board **turned down** his resignation.
- e. I can't **put up with** my brother's behaviour any longer.
- f. Chris **made up** some excuse about his car breaking down.
- g. I've always **looked up to** my mother for her courage and determination.

25 → P. 284

- a. Brenda's decided **to go to** San Francisco for her holidays.

- b. I clearly remember **visiting** this castle when I was a kid.
- c. Please remember **to do** the shopping on your way home.
- d. During the conference, I couldn't help **yawning**.
- e. My parents are looking forward to **meeting** you.
- f. I'm sorry, I didn't mean **to hurt** you.
- g. He admitted **to stealing** the money but denied **ransacking** the house.
- h. I'm considering **joining** the police.

26 → P. 284

- a. She wanted to know where the nearest gas station **was**.
- b. He complained that nothing ever **grows / grew** in his vegetable garden.
Remarque : ici, il est possible de ne pas faire la concordance des temps car le présent simple a une valeur intemporelle de vérité générale.
- c. She said **he couldn't** remember what he **had said**.
- d. He asked her if / whether she **would be there the day after / the following day**.
- e. He asked him how old he **was**.
- f. She asked me if / whether **I had heard** his latest album.

27 → P. 285

- a. The woman **who / that** is talking to Brenda is her sister.
- b. The cathedral **which / that / Ø** we visited last month is now closed for major renovation.
- c. The people with **whom** he worked have all been dismissed.
- d. Mary ate the dish **which / that / Ø** David had cooked for her.
- e. I'll never forget the day **when / that / Ø** France won the World Cup.
- f. The boy's mother, **whose** injuries were not life-threatening, was taken to hospital but has since been released.

28 → P. 286

- a. We're having a party **on** Friday. Can you come?
- b. The film starts **at** 9 o'clock.
- c. **On** July 20, 1969, Neil Armstrong became the first man to step on the moon.
- d. The doctor kept me waiting **for** almost half an hour.
- e. Your pizza will be ready **in** a few minutes.
- f. Don't call him today. Wait **until / till** tomorrow.
- g. The military operation began **at / after / before** sunrise.

29 → P. 287

- a. My grandmother **has been campaigning / has campaigned** for gender equality for decades.
- b. The Internet **has changed / has been changing** beyond recognition since it **started** to expand a few decades ago.
- c. They **had been driving** for about half an hour when the incident **occurred**.
- d. My son **came** home a few weeks ago and confessed he **had been having / had had** an affair with his boss for 5 months.

- e. How long ago **did** you **start** growing your own vegetables?
- f. How long **have you been working / have you worked** on your first novel?

30 → P. 288

Suggestions:

Don't chew gum in class.

You **are not allowed to** run in the classroom or in the corridors.

You **may not** rock on your chairs.

You **mustn't** use your mobile phone in class.

You **can't** be rude or answer back.

It is prohibited / forbidden to cheat on tests.

Do not talk in class except to ask a question after raising your hand.

31 → P. 289

- a. We **may** have to sell the house. Hopefully it won't come to that.
- b. Louis **can't** be a vampire! He loves garlic.
- c. The doctor was on call last night. He **must** be exhausted.
- d. If all goes as planned, the project **should** be finished by Christmas.

32 → P. 289

- a. Tom is broke this month. He **must spend** all his money on clothes.
- b. This morning, the light was on. My wife **must have forgotten** to switch it off yesterday.
- c. I wonder why Jamie didn't come to school yesterday. He **may / might have been** ill.
- d. The explosion **may / might have been caused** by a gas leak.
- e. I can't find the cat anywhere. She **may / might be taking** a nap in the garden.

33 → P. 290

- a. **Because / As** it was getting late, we decided to go home.
- b. This candidate is less divisive, and **therefore / thus** more likely to win the election.
- c. Thousands of refugees fled the country **due to / following / owing to** the outbreak of the civil war.
- d. I'm so sorry! I was overwhelmed with work, **hence** the delay in responding.
- e. He wasn't able to take part in the race **due to / following / owing to** an ankle injury.

34 → P. 290

- a. Trevor hasn't replied to my invitation. **Therefore**, I presume he isn't coming.
As Trevor hasn't replied to my invitation, I presume he isn't coming.
- b. The company I worked for went bankrupt, **so (that)** I lost my job.
Since the company I worked for went bankrupt, I lost my job.
- c. I need to lose some weight. **Consequently**, I've decided to cut down on sugary and high-calorie foods.
I need to lose some weight. **That's why** I've decided to cut down on sugary and high-calorie foods.
- d. I won't be able to attend the meeting **because** I'll be on holiday with my children.
I'll be on holiday with my children. **As a result**, I won't be able to attend the meeting.

35 → P. 290

- a. I'll stay longer in London if I **find** a cheap hotel.
- b. If I **were** you, I'd take a walk around the park and calm down.
- c. I'll **give** you \$10 if you mow the lawn for me.
- d. If the teacher **spoke** more slowly, his students would understand him.
- e. If the police hadn't been there, these thugs **would have continued** to beat us up.
- f. I **would have slept** better, if the cat **hadn't woken** me up 10 times last night.
- g. If she wants to win the contest, she'll **have to** go all out.

Corrigé du précis phonologique

1 → P. 291

/ɑː/	/æ/
March • heart • part • hard • chart • cart	match • hat • pat • had • chat • cat

2 → P. 291

/ɑː/	/æ/
Carl • father • calm • car	ran • fast • had • after • accident • Sam • glasses • laptop • back

Remarque :

• La locutrice est américaine et prononce *fast*, *after* et *glass* avec la voyelle brève /æ/. Un locuteur qui parle l'anglais britannique standard prononcerait ces mots avec la voyelle longue /ɑː/.

• *As* se prononce souvent /æz/ mais est susceptible d'être prononcé avec une forme faible et se réduit donc souvent en /əz/. Dans l'enregistrement (phrase a.), le premier *as* est prononcé à la forme forte, le second à la forme faible.

TIPS

- Vous pouvez faire écouter l'enregistrement une première fois et demander à la classe si la locutrice est américaine ou britannique. Indice : la prononciation du /r/ après la voyelle dans *Carl* ou *car* est caractéristique de l'anglais américain standard.
- La prononciation /æ/ dans *fast*, *glasses* et *after* est aussi une caractéristique majeure de cette variété d'anglais.

3 → P. 292

/uː/	/ʊ/	/juː/
clue • food • rude • blue • fool • crude	foot • cook • book • good • full • wolf • could	tribute • curfew • cute

4 → P. 293

/ɜː/	/ʌ/
girl • hurt • bird • curt • fern	gull • hut • bud • cut • fun

5 → P. 293

- love /ʌ/ • above /ʌ/ • glove /ʌ/ • improve /uː/
- dull /ʌ/ • gull /ʌ/ • bull /ʊ/ • skull /ʌ/
- heard /ɜː/ • learnt /ɜː/ • earth /ɜː/ • heart /ɑː/
- bone /əʊ/ • none /ʌ/ • done /ʌ/ • one /ʌ/
- couch /aʊ/ • south /aʊ/ • country /ʌ/ • shout /aʊ/

6 → P. 294

- grow /əʊ/ • blow /əʊ/ • crown /aʊ/ • own /əʊ/
- vote /əʊ/ • bone /əʊ/ • stone /əʊ/ • above /ʌ/
- how /aʊ/ • bowl /əʊ/ • allow /aʊ/ • cow /aʊ/
- house /aʊ/ • mouse /aʊ/ • cloud /aʊ/ • shoulder /əʊ/

7 → P. 294

/əʊ/	/aʊ/
most • don't • know • Glasgow • so • both • throwing	how • sprouts • proud • crowd

Remarque : attention à la graphie *ou* qui ne se prononce pas toujours /aʊ/ (*country* /ʌ/ • *should* /ʊ/).

8 → P. 295

father • omission • policeman • paradise • vinegar •
contemporary • elephant • Africa • potato • Charlotte

Toutes les voyelles des syllabes inaccentuées sont réduites à l'exception du second *o* de *potato* (prononcé /əʊ/) et du *i* de *paradise* (/aɪ/).

9 → P. 296

conclusion • television (exception) • technician •
politician • religious • Catholic (exception) • crucify •
dignity • society • priority • metaphorical • identify •
political • ideology

10 → P. 296

- office → official
- physics → physician
- mystery → mysterious
- economy → economic
- specific → specificity
- Christian → Christianity
- ambiguous → ambiguity
- irony → ironical

11 → P. 297

- "Debbie and Dave **have** /ə/ been best friends for 20 years." "I know they **have** /æ/."
- If you **have** /æ/ any good ideas, let me know.
- "I **can** /ə/ do it immediately." "I don't think you **can**." /æ/
- I **have** /æ/ to admit I don't know the first thing about computers.

12 → P. 297

- "Where **were** you?" "I **was** sunbathing on the terrace."
- "**Do** you want to play a game?" "No, I don't."
- If I **were** you, I **would** trust my instincts.
- What **do** you do for a living?