

# LIRE POUR DÉCOUVRIR ENSEMBLE À NOUVEAU!



INGRID RAMÍREZ DAVID  
CYNTHIA LERMA HERNÁNDEZ



FFL  
UNAM

DidaktikÓS

**LIRE POUR DÉCOUVRIR ENSEMBLE  
À NOUVEAU!**

Didaktikós

Serie: Textos Didácticos



INGRID RAMÍREZ DAVID  
CYNTHIA LERMA HERNÁNDEZ

**LIRE POUR DÉCOUVRIR ENSEMBLE  
À NOUVEAU!**

DELEFYL  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Primera edición:

Julio 2023

DR © Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,

C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN 978-607-30-7840-5

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y siguiendo el método de “doble ciego” conforme las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

*"Agradecemos profundamente a la Dra. Liduska Cisarova por la experiencia y conocimientos compartidos que inspiraron la conformación de este manual. Asimismo, agradecemos a Elisabeth David por toda la atención y el apoyo aportados durante la estructuración del mismo."*

## CONTENU INTERACTIF

presentación audiovisual  
haz click en el enlace

[https://youtu.be/x\\_WLVtNaT68](https://youtu.be/x_WLVtNaT68)



o puedes acceder vía QR

# LE CHOCOLAT: DE LA LÉGENDE À L'HISTOIRE

## Pré-lecture

Relie les verbes au passé simple à leur traduction en espagnol.

<ul style="list-style-type: none"><li>• Il apprit / Ils apprirent</li><li>• Il fit / Ils firent</li><li>• Ils se mirent</li><li>• Il débarqua</li><li>• Il se vit</li><li>• Il donna</li><li>• Il naquit</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dio</li><li>• Desembarcó</li><li>• Enseñó/ enseñaron</li><li>• Se pusieron</li><li>• Nació</li><li>• Hizo / hicieron</li><li>• Se vio</li></ul>
--	---

## Lecture

Il était une fois un puissant roi Aztèque nommé Quetzalcoatl. Mi-homme, mi-dieu, il avait pour attribut le serpent à plumes. Grand jardinier du paradis des premiers hommes, il apprit à son peuple à cultiver le cacaoyer et à aimer le chocolat... C'est ainsi que la légende relate les prémices de l'histoire du chocolat, qui s'inscrit en filigrane dans toute la préhistoire de l'Amérique Centrale. En vérité, il semble bien que ce furent d'abord les Mayas qui apprirent à employer les fèves de cacao, graines des fruits d'un arbre poussant à l'état naturel dans la forêt précolombienne. Habiles navigateurs et rusés commerçants, ils se nourrissaient du « *xocolatl* » (d'où vient notre mot chocolat) extrait des fèves qu'ils utilisaient aussi comme monnaie d'échange, car une fois séchées elles se conservent presque indéfiniment. Les Mayas firent découvrir les fèves de cacao à leurs voisins de l'Ancien Mexique qui se mirent bien vite à cultiver eux-mêmes cet arbre miraculeux dont les graines des fruits donnaient une boisson et un aliment fort nourrissants, pouvaient être prélevées comme impôt... , et permettaient un commerce particulièrement fructueux. Quelques siècles plus tard, en 1519, précisément l'année du retour du « serpent à plumes », lorsque Hernán Cortés débarqua au Mexique, il se vit offrir par l'Empereur Moctezuma II une surprenante boisson mousseuse appelée « *cacahuatl* » (qui donna cacao). Il s'agissait, en quelque sorte, de la boisson nationale, qui n'était autre que de la pâte de cacao, battue avec des épices et du miel.

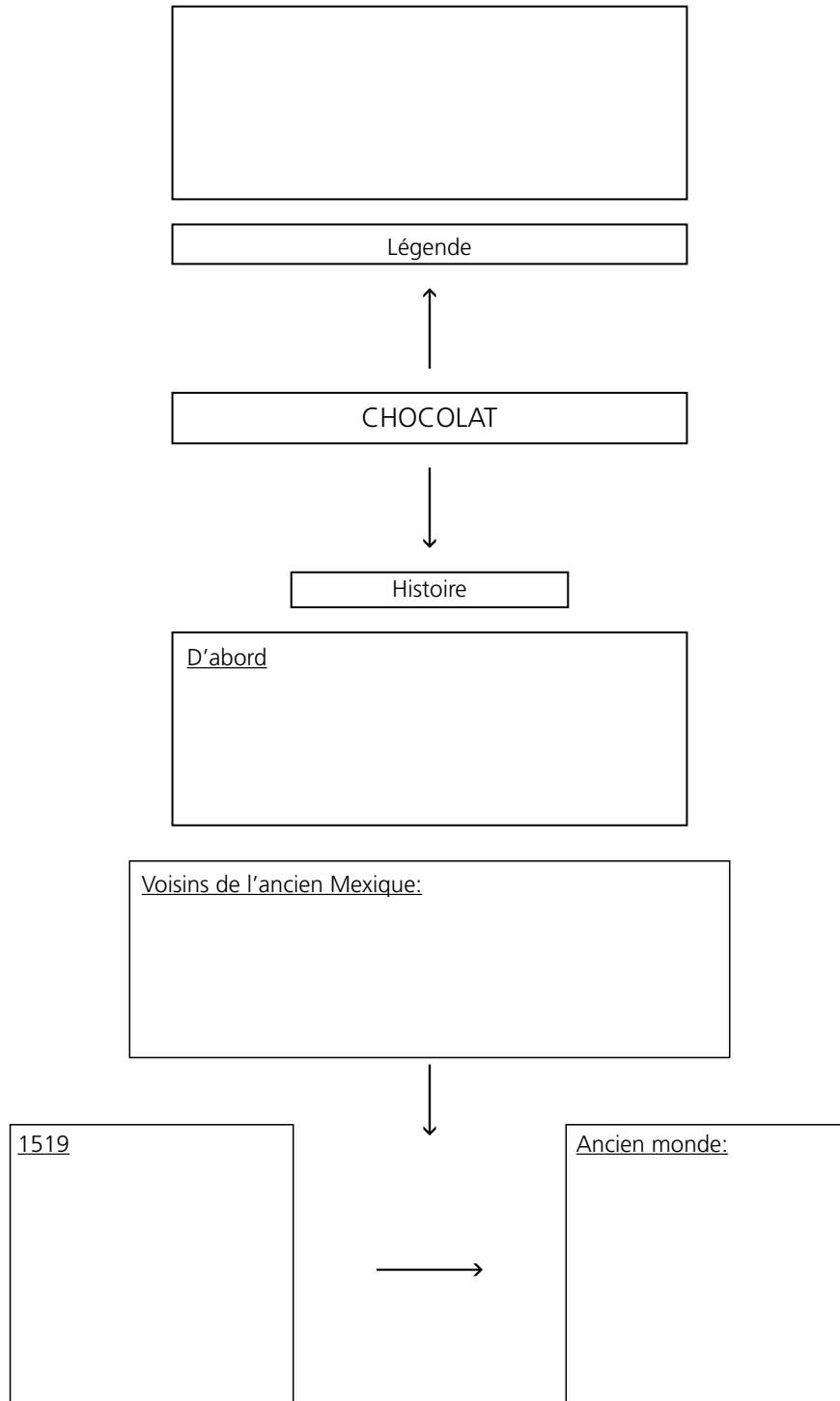


Elle n'avait rien de comparable au chocolat que nous savourons aujourd'hui, mais elle était si réputée (pour ses vertus aphrodisiaques en particulier) que Cortés fit expédier en Espagne des cargaisons de fèves. Ainsi, tandis que la culture du cacaoyer s'étendait à toutes les possessions espagnoles, le chocolat entreprit sa conquête de l'ancien Monde. Il y fit une rencontre mémorable, celle du sucre ! De leur mariage naquit une boisson que l'on servait chaude et plus ou moins épicée, au grand plaisir des aristocrates et des gourmets de l'époque.



Source : *Le chocolat, Paris, Livre Conseil, 1991*

## 1. Raconte en la résumant l'histoire du chocolat



## 2. Relis le texte et dis si c'est vrai ou faux :

	Vrai	Faux
La légende raconte que le peuple aztèque apprend à Quetzalcoatl à aimer le chocolat.		
Les fèves de cacao étaient employées par les Mayas comme aliment et moyen d'échange commercial.		
Les Mayas ont fait connaître aux Aztèques les fèves du cacao.		
La boisson préparée avec les fèves de cacao par les aztèques est comparable à celle que nous savourons actuellement.		
L'ancien monde a aimé surtout le goût sucré d'une boisson venue des territoires d'Amérique.		

### Mémento grammaire : l'imparfait

L'imparfait équivaut au *copretérito* de l'espagnol (terminaisons verbales en *-aba* ou *-ía*). On l'utilise généralement pour décrire, raconter les actions de second plan ou pour des situations qui se répètent dans le passé. Il se forme avec la racine du verbe au présent conjugué à la première personne du pluriel. Ses terminaisons sont *-ais -ais -ait -ions -iez -aient*.

Parler (présent: nous parl-ons)	Permettre (présent: nous permett-ons)	Pouvoir (présent: nous pouv-ons)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je parlais</li> <li>• Tu parlais</li> <li>• Il, elle, on parlait</li> <li>• Nous parlions</li> <li>• Vous parliez</li> <li>• Ils, elles parlaient</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je permettais</li> <li>• Tu permettais</li> <li>• Il, elle, on permettait</li> <li>• Nous permettions</li> <li>• Vous permettiez</li> <li>• Ils, elles permettaient</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je pouvais</li> <li>• Tu pouvais</li> <li>• Il, elle, on pouvait</li> <li>• Nous pouvions</li> <li>• Vous pouviez</li> <li>• Ils, elles pouvaient</li> </ul>

Exception :

La racine de l'auxiliaire *être* est *ét-* : J'étais ; tu étais ; Il, elle, on était ; nous étions ; vous étiez ; ils, elles étaient.

**Traduis les phrases suivantes :**

La boisson préférée de Moctezuma était le « *cacahuatl* ».

---

En Europe, on servait une boisson chaude à base de cacao et de sucre.

---

# LE RÊVE MEXICAIN

Choisis la traduction qui convient des verbes signalés, puis traduis le texte oralement.

<p>Cette victoire que Cortés remporte sur les armées du Tabasco <b>aura</b><sup>1</sup> deux conséquences importantes pour la Conquête, conséquences qui sont toutes deux comme des symboles. La première, c'est que les Espagnols <b>acquerront</b><sup>2</sup> cette réputation de guerriers invincibles, de « dieux », qui va préparer la défaite de Moctezuma. La seconde, c'est que les Halach Uinic* vaincus <b>remettront</b><sup>3</sup>, parmi les présents offerts en signe de paix au capitaine espagnol, celle qui sera l'instrument principal de la destruction: une jeune indienne captive, d'une grande beauté, que les Espagnols <b>baptiseront</b><sup>4</sup> le jour même du nom de dona Marina, et qui <b>deviendra</b><sup>5</sup> la compagne et l'interprète de Hernán Cortés tout au long de sa Conquête.</p> <p>Source : Le Clézio, J.M., (1988). <i>Le rêve mexicain ou la pensée interrompue</i>. pp. 21,22.</p> <p>*Titre de principauté des gouverneurs maya</p>	<p>1. 2. 3. 4. 5.</p>	<p>a. se volverá b. entregarán c. adquirirán d. será e. tendrá f. bautizarán</p>
---	---------------------------------------	--

### Mémento grammaire : le futur

Ce fragment est écrit principalement au futur. Le futur en français est formé à partir de l'infinitif (*il regardera*) ou d'une forme proche de l'infinitif (*elles prendront*).

Pronom	1 <sup>er</sup> groupe <i>-er</i> <i>Aimer</i>	2 <sup>o</sup> groupe <i>-ir</i> <i>Finir</i>	3 <sup>er</sup> groupe <i>-re</i> <i>Croire</i>
<b>1<sup>a</sup> pers. sing.</b>	j'aimerai	je finirai	je croirai
<b>2<sup>a</sup> pers. sing.</b>	tu aimeras	tu finiras	tu croiras
<b>3<sup>a</sup> pers. sing.</b>	il/elle/on aimera	il/elle/on finira	il/elle/on croira
<b>1<sup>a</sup> pers. pl.</b>	nous aimerons	nous finirons	nous croirons
<b>2<sup>a</sup> pers. pl.</b>	vous aimerez	vous finirez	vous croirez
<b>3<sup>a</sup> pers. pl.</b>	ils/elles aimeront	ils/elles finiront	ils/elles croiront

Mais les radicaux de certains verbes du 3<sup>e</sup> groupe sont irréguliers. Cependant, remarque que tous les radicaux se terminent par 'r'.

RADICAUX DE QUELQUES VERBES DU 3 <sup>E</sup> GROUPE <i>-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont</i>			
ALLER	ir-	MOURIR	mourr-
AVOIR	aur-	POUVOIR	pourr-
DEVOIR	devr-	SAVOIR	saur-
ÊTRE	ser-	VENIR	viendr-
FAIRE	fer-	VOIR	verr-
FALLOIR	faudr-	VOULOIR	voudr-

# LE SERPENT À PLUMES

*Pré-lecture*

**Qu'est-ce que le polymorphisme ?**

**Cite des figures polymorphiques que tu connais.**

**Que sais-tu sur Quetzalcoatl ?**

Lecture

## Divinité polymorphe, il incarne également Vénus, l'étoile du matin



**L**a première fois que des navires apparurent sur la côte de la Nouvelle-Espagne, les capitaines de [l'empereur aztèque] Moctezuma allèrent voir ce que c'était. A la vue des Espagnols, tous baisèrent les proues des navires en signe d'adoration : ils pensaient que c'était le dieu Quetzalcóatl qui revenait.»

Telle est l'anecdote rapportée par le missionnaire Bernardino de Sahagún (1500-1590) dans son encyclopédie consacrée au monde aztèque, rédigée un demi-siècle après les faits. Par quel prodige Hernán Cortés, enharnaché de pied en cap, avait-il été confondu avec le dieu-serpent à plumes ? La réponse tiendrait à une prophétie : personnage phare du panthéon méso-américain, Quetzalcóatl – du nahuatl *quetzalli*, «plume verte», et *cóatl*, «serpent» –, disparu depuis des siècles, aurait promis de revenir parmi les siens sous l'apparence d'un homme barbu et au teint clair, au cours d'une année «roseau» du calendrier aztèque. Comme par un fait exprès, l'année 1519, où Cortés a fait irruption dans la vallée de Mexico, était placée sous le signe du roseau.

On sait désormais que ce qui-proquo a été, sinon entièrement inventé, du moins largement ex-

ploré par les Espagnols pour favoriser leur conquête. La nature polymorphe du dieu Quetzalcóatl a peut-être aussi aidé à la confusion. Vénéré vraisemblablement depuis la civilisation olmèque (1200-500 avant J.-C.) par les populations du centre du Mexique, et les Mayas du Yucatán, Quetzalcóatl a, en effet, endossé une multitude d'aspects. Aux temps les plus reculés, prenant l'apparence d'un serpent, il comptait sans doute parmi les anciennes déités agricoles – garantes de la fertilité de la terre – adoptées par les populations sédentaires de cette région. Les nomades du nord, eux, le vénéraient sous la forme de la planète Vénus, la boussole naturelle des peuples itinérants ou encore comme une incarnation du vent.

### Quetzalcóatl est le dieu qui a subi le plus de transformations

Tous ces avatars sont le fruit de trente siècles de métissage. Au cours de l'histoire méso-américaine, nous apprend l'ethnologue français Jacques Soustelle (1912-1990) dans *La vie quotidienne des Aztèques* (Hachette, 1955), au gré des migrations, des batailles et des conquêtes, les peuples se sont échangé les dieux. Le serpent à plumes est l'un des produits les plus aboutis de ce long travail de sédimentation. «De toutes les personnalités divines connues

[...], c'est celle de Quetzalcóatl qui avait subi les plus profondes transformations», écrivait Jacques Soustelle dans le Que sais-je ? qu'il a consacré à la civilisation aztèques en 1970.

Quand le fameux serpent s'est-il manifesté pour la première fois ? Dans *The Myth of Quetzalcóatl* (Johns Hopkins University Press, 1999), l'historien mexicain Enrique Florescano repère sa trace chez les populations olmèques, établies dans le golfe du Mexique entre 1500 et 1200 ans avant J.-C. Mais c'est surtout dans l'antique cité de Teotihuacán, située au nord de Mexico, qu'il apparaît en majesté. Dans cette vaste métropole, qui fut l'une des plus peuplées du monde aux alentours de 500 ans après J.-C., une pyramide hérissée de têtes de reptiles aux crochets acérés lui était dédiée. Le dieu zoomorphe de ce pays aride était alors associé à la fertilité.

Au cours du premier millénaire, son culte prend des proportions considérables : sur le plateau de Puebla, dans la cité de Cholula, une pyramide de 450 mètres de large – le double des grandes pyramides de Gizeh en Egypte ! – lui était consacrée. Aux alentours de l'an 1000, dans l'Etat voisin d'Hidalgo, Tula, la capitale des Toltèques, était entièrement placée sous sa protection. Grâce aux Toltèques, étendant leur influence dans le Yucatán au ●●●



●●● XI<sup>e</sup> siècle, le dieu-serpent à plumes s'est imposé dans la cité maya de Chichén Itzá. Là, il prit le nom de «Kukulcan». Aujourd'hui encore, chaque année, des milliers de touristes viennent assister au spectacle de l'équinoxe de printemps, comme le faisaient les Mayas. Ce jour-là précisément, l'ombre portée de l'escalier de son temple s'étire sur les flancs de la pyramide, dessinant le corps d'un serpent.

Source : Dedeant, C. (août-septembre 2018). Mayas, Toltèques et Aztèques. Ils vénéraient tous le serpent à plumes. *GeoHistoire*. No. 40. pp.35-36.

### *Lecture*

**Complète le texte suivant à partir de la lecture.**

A la llegada de los españoles, los capitanes aztecas \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Esta anécdota fue relatada en \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

El hecho de que los aztecas hayan confundido a Cortés se explica por dos razones:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Esta confusión fue aprovechada por los españoles para \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mientras que las poblaciones sedentarias del sur lo consideraban \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, los pueblos nómadas del norte lo  
veneraban como \_\_\_\_\_

Según un etnólogo francés, esta naturaleza polimorfa de Quetzalcoatl se debe a  
que \_\_\_\_\_

Quetzalcoatl es considerado una de las personalidades divinas de la historia  
mesoamericana que más \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Las primeras manifestaciones de Quetzalcoatl se observan en \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En la antigua Teotihuacán se manifiesta de una forma \_\_\_\_\_  
y se asocia con la \_\_\_\_\_

En el curso del primer milenio, su culto se expande por diversas regiones tales  
como:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

*Mémento grammairre : les temps composés*

**Observe les phrases suivantes :**

- De toutes les personnalités divines, c'est celle de Quetzalcoatl qui **avait subi** les plus profondes transformations.

*De entre todas las personalidades divinas, la que más **había sufrido** profundas transformaciones es la de Quetzalcóatl*

- Hernán Cortés **avait été** confondu avec le serpent à plumes

*Hernán Cortés **había sido** confundido con la serpiente emplumada*

Les verbes signalés sont conjugués dans un temps composé, le **plus-que-parfait** qui correspond en espagnol à des expressions telles que: *yo había visto, ella había leído, nosotros habíamos escuchado*, etc. (Revisar anexo final de tiempos compuestos)

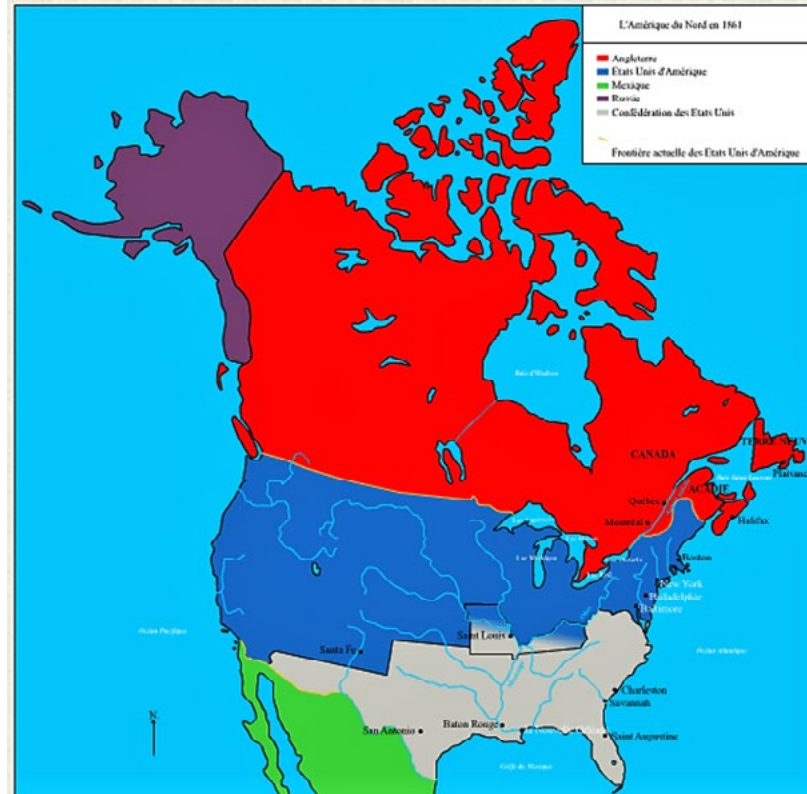
# LA GUERRE DU MEXIQUE : LES RAISONS DE L'INTERVENTION FRANÇAISE AU MEXIQUE

## Pré-lecture

Avant de lire le texte, dis ce que tu sais sur l'intervention française au Mexique :

Époque	
Chefs d'État au Mexique et en France	
Évènements	

## Lecture



## La guerre du Mexique: Les raisons de l'intervention française au Mexique

p. 1 Ce pays ne formait pas à l'époque une véritable nation ; comme nous l'avons vu précédemment, les rivalités ethniques et politiques divisaient la population. De plus, depuis l'indépendance, le Mexique était en proie à des coups d'État incessants, usant financièrement le pays. L'opportunité pour un pays puissant comme la France d'y installer un régime fort et d'en récolter les fruits était tentante. Par ailleurs, le Mexique avait conservé en Europe son image légendaire (et attirante.) d'*Eldorado*, héritée des siècles passés. Le pays avait encore un sous-sol riche en ressources minières : houille, fer, argent, cuivre, plomb, mercure, etc. De plus, son immense territoire était propice à l'élevage et à l'agriculture. Enfin, le fait que les Mexicains avaient rompu leurs relations économiques et commerciales avec l'Espagne ouvrait ainsi de nouveaux horizons aux français. L'aventure du Mexique, baptisée « *la plus Grande Pensée du Règne* », si elle avait réussi, aurait été une des plus grandes réussites qu'ait connu la France.

p. 2 Le Mexique avait subi, au cours de ces dernières décennies, bien trop de coups d'États. Ce climat anarchique résultait du fait que la république mexicaine n'avait pas eu l'autorité et le pouvoir suffisant pour y mettre fin. La seule solution, selon *Napoléon III*, était d'instaurer un Empire, à la tête duquel il placerait un prince européen.

p. 3 Une fois l'ordre rétabli au Mexique, il *amènerait* le progrès : le pays *deviendrait* le premier pays industrialisé d'Amérique latine (comme nous l'avons vu, le sous-sol y était propice.). Une fois le Mexique devenu une contrée attirante, des milliers de colons *viendraient* s'installer dans les terres tempérées, où le climat permettrait urbanisation et immigration. Le port de New York et la fameuse *Ellis Island* (où les immigrants devaient passer une batterie d'examen avant de s'installer aux États-Unis.) *seraient* délaissés au profit du port de Vera Cruz. Des milliers d'Italiens, d'Irlandais, de Grecs, des milliers de ressortissants de tous les pays en difficulté *viendraient* résider au Mexique et non plus aux États-Unis.

p. 4 Au niveau géostratégique, le plan de Napoléon III était excellent : la France *obtiendrait* une influence considérable dans le monde entier. L'Empire mexicain, catholique et latin, *serait* un réel adversaire de la République des États-Unis, anglo-saxonne et protestante. De par son accès à l'océan pacifique, le Mexique *bénéficierait* d'un commerce privilégié avec l'Extrême Orient. Ensuite, en annexant les territoires situés au sud du Mexique, l'Empire *mettrait* la main sur l'isthme de Panama, et, après avoir creusé un canal, en *tirerait* une richesse mirifique.

p. 5 En outre, la guerre civile qui ravageait le Mexique ruinait financièrement les Français établis là-bas, et était accompagnée de son lot de destructions (bétail, récoltes, etc.), de spoliations et de massacres.

p. 6 Enfin, les États-Unis étaient en pleine guerre de Sécession, Washington ne pouvait donc pas contrecarrer les plans de Napoléon III.

Source : Monteil, Pierre. (2018). Les raisons de l'intervention française au Mexique. **La guerre du Mexique**.  
Recuperado de : [http://www.histoire-fr.com/guerre\\_mexique\\_3.htm](http://www.histoire-fr.com/guerre_mexique_3.htm)

1. Lis le texte et trouve les raisons de l'intervention de la France (paragraphe 1, 5 et 6). Remplis le tableau ci-dessous.

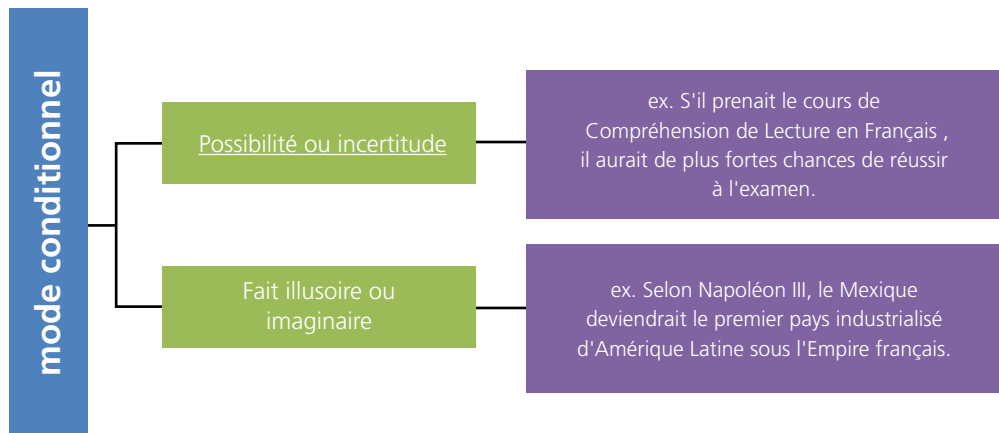
	Connecteur	Raison
1	X	
2		
3		
4		
5		
6		
7		

2. Lis les paragraphes 2, 3 et 4 et réponds : Selon Napoléon III, si la France avait réussi son intervention au Mexique que se serait-il passé ? Observe les verbes en caractères gras qui expriment la possibilité.

*Post-lecture*

Que penses-tu de ce qui est dit dans le texte sur ce moment historique ?

## Mémento conjugaison :



## Construction :



Il y a des radicaux irréguliers: *être*-ser- / *avoir* aur- / *faire*-fer- / **aller**-ir- / **pouvoir**-pourr / **vouloir**-voudr-

Lecture complémentaire: <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/guerre-du-mexique-1-1862-1867-les-raisons/>

# HISTOIRE DE L'IMMIGRATION EN FRANCE

## Pré-lecture

### 1. Complète les blancs avec les mots qui apparaissent ci-dessous.

encouragent — donnant lieu — besoin — veille — s'est engagée  
faible — foyers — pousse — mettre en place — fuient

- a. La fin de la première guerre mondiale crée le \_\_\_\_\_ de main d'œuvre  
necesidad  
pour reconstruire la France.
- b. La révolution industrielle et le besoin de combler la \_\_\_\_\_ croissance  
débil  
démographique française \_\_\_\_\_ l'immigration d'ouvriers.  
promueven
- c. La deuxième vague d'immigration commence avec la Première Guerre mondiale  
et va jusqu'à la \_\_\_\_\_ de la Seconde Guerre mondiale  
véspera
- d. La sidérurgie et l'agriculture font venir plus d'un million et demi de personnes,  
avec des contrats de travail \_\_\_\_\_ aux vagues d'immigration des Italiens.  
dando lugar
- e. Dans les années 1950, les \_\_\_\_\_ des travailleurs migrants symbolisent  
centros  
l'absence de souhait d'intégration de la part de l'État.



- f. La crise économique des années 1970 \_\_\_\_\_ l'État à \_\_\_\_\_  
empuja establecer  
un contrôle des flux migratoires.
- g. Depuis janvier 2015, la plupart des migrants illégaux dans l'Union européenne  
\_\_\_\_\_ la guerre en Syrie et en Irak.  
huyen
- h. La France \_\_\_\_\_ à accueillir 24 000 personnes sur son territoire en  
se comprometió  
deux ans.

Lecture

# HISTOIRE DE L'IMMIGRATION EN FRANCE



1 L'histoire de l'immigration en France commence à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, où la notion d'étranger a commencé à être assimilée à une différence de nationalité. Cette histoire peut être divisée en trois vagues d'immigration successives : la révolution industrielle organise une première vague par un afflux important de main d'œuvre. Ensuite, la fin de la Première Guerre mondiale crée le besoin de main d'œuvre pour reconstruire la France. Enfin, la reconstruction de la France après la Seconde Guerre mondiale engendre l'arrivée d'immigrants.

10 La révolution industrielle et le besoin de combler la faible croissance démographique française encourage l'immigration d'ouvriers venus des pays voisins, pour travailler dans les aciéries ou encore la Société Nationale des Poudres et Explosifs : ainsi, en 1911, la population parisienne réunit 200 000 étrangers, venus de tous les pays d'Europe (c'est-à-dire 7 % de sa population). En 1914, la France compte 420 000 Italiens, 287 000 Belges, 105 000 Espagnols, 102 000 Allemands et 72 000 Suisses. L'immigration des sujets français venant des colonies commence à cette époque aussi (par exemple : l'arrière-grand-père marocain d'Édith Piaf).

25 La deuxième vague d'immigration commence avec la Première Guerre mondiale, et va jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale. Pendant la Première Guerre mondiale, les étrangers, et plus particulièrement les troupes coloniales, sont sollicités pour combattre pour la France : en tout, 600 000 hommes (Nord-Africains, Indochinois, Chinois).

30 Pendant l'entre-deux-guerres, époque de la reconstruction, l'immigration continuera, composée en partie de réfugiés politiques (les Russes blancs (année 1917 et suivantes), les Arméniens (1923 et suivantes), les anti-fascistes italiens (1924-1925), les anti-nazis allemands (1930 et suivantes), les Autrichiens, les Juifs d'Europe de l'Est et enfin environ 500 000 Républicains espagnols (1939 et suivantes). C'est aussi le début de l'immigration ouvrière de masse : la sidérurgie et l'agriculture fait venir plus d'un million et demi de personnes, avec des contrats de travail, donnant lieu aux vagues d'immigration des Italiens et des Polonais. En 1931, on dénombre 2 890 000 étrangers en France, soit 5,9 % de la population totale. Près d'un million d'entre eux sont naturalisés entre 1921 et 1939.

40 La troisième vague d'immigration commence à partir de la seconde guerre mondiale. Sous le régime de Vichy, de multiples mesures contre les populations immigrées sont mises en place : l'étranger n'a plus le droit de libre circulation sur le territoire, ne bénéficie plus de la protection apportée par le droit du travail...

50 À la Libération, la reconstruction du pays favorise une politique d'immigration durable, notamment via le regroupement familial. Toutefois, dans les années 1950, les foyers de travailleurs migrants mis en place par l'Etat symbolisent l'ab-

sence de souhait d'intégration de la part de l'Etat pour des migrants considérés comme destinés à retourner dans leur pays.

Après les Trente Glorieuses, qui ont favorisé l'immigration pour satisfaire aux besoins de l'économie française, la crise économique des années 1970, en partie provoquée par le choc pétrolier de 1973, pousse l'Etat à mettre en place un contrôle des flux migratoires, recentrant fortement sur l'immigration pour motif familial.

60 En 2010, ce dernier représente 45 % des 194 000 entrées sur le territoire national. L'immigration pour motif économique a été réduit à seulement 9 % des entrées. Et l'autre motif d'immigration d'importance croissante au cours des années 2000 est le motif étudiant, avec 31 % en 2010.

65 Ce contrôle des flux n'aura toutefois pas restreint l'accueil de 120 000 à 130 000 réfugiés (boat people) d'Asie du Sud-Est en 1975-1985, ou encore de 8 000 Kosovars en 1999 lors de la guerre du Kosovo.

70 Depuis janvier 2015, plus de 630 000 migrants sont entrés illégalement dans l'Union Européenne, dont 160 000 demandeurs d'asile. La plupart fuient la guerre en Syrie et en Irak. La France s'est engagée à accueillir 24 000 personnes sur son territoire en deux ans, respectant ainsi à minima la répartition des réfugiés souhaitée par la Commission européenne (là où d'autres pays ont saisi l'occasion d'une réelle réévaluation de leurs moyens comme l'Allemagne).

**Gudrun Ledegen & Thomas Vetier**  
(Laboratoire PREFics, université Rennes 2)

#### CAS PARTICULIERS DES PERSONNES QUI POURRONT TÉMOIGNER DANS L'ENCYCLOPÉDIE DES MIGRANTS :

80 **Les Domiens/Ultramarins**  
Dans la société française, bien qu'ils n'aient pas traversé de frontière de pays (La Réunion, la Guadeloupe, Mayotte... sont bel et bien françaises), ces personnes peuvent vivre des situations assimilées à ce que vivent les migrants, par leur langue, par leur culture, par leur couleur de peau... Estimant que ces groupes, qui sont assez peu visibles dans la société « métropolitaine » - peut-être justement à cause de ce traitement ? - méritent d'être considérés, interrogés.

90 **Les Pieds-Noirs, Français d'Algérie**  
Comme le synonyme l'indique, il s'agit ici de Français revenant en France (un peu comme les Retornados au Portugal). Inclure ce groupe amène la question de l'intégration des Harkis.

Source : Ledegen, Gudrun et Vetier, Thomas. (2014-2017). Histoire de l'immigration en France. *L'Encyclopédie des migrants*. Recuperado de: [www.encyclopedie-des-migrants.eu](http://www.encyclopedie-des-migrants.eu) – projet de coopération européenne coordonné par L'âge de la tortue, à l'initiative de l'artiste Paloma Fernández Sobrino.

**2. Lis le premier paragraphe et identifie les trois vagues d'immigration successives dans l'histoire de la France. Spécifie le passage où sont décrites ces étapes dans le texte.**

Vague d'immigration	Époque	Lignes
Première vague		
Deuxième vague		
Troisième vague		

**3. Lis les trois premiers paragraphes du texte (10 à 27) et complète :**

• **Première vague**

Cause : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Pays de provenance : \_\_\_\_\_

• **Deuxième vague**

1ère période : \_\_\_\_\_

Cause : \_\_\_\_\_

Pays de provenance : \_\_\_\_\_

2ème période : \_\_\_\_\_

Causes : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Pays de provenance : \_\_\_\_\_

- 4. Lis le reste du document. Mentionne quelques politiques d'immigration appliquées en France après la deuxième guerre mondiale qui ont défavorisé les étrangers.**

---

---

- 5. Mentionne au minimum 4 motifs d'immigration dans la troisième vague et spécifie la période où ils se sont produits.**

Motifs

Période

---

---

---

## 6. Dis si c'est vrai ou faux.

	Vrai	Faux	Cette information n'est pas dans le texte.
1. La raison principale de l'immigration durant la révolution industrielle est le besoin de main-d'œuvre en France.			
2. Avant le 19 <sup>ème</sup> siècle, l'immigration n'était pas un objet de réflexion en France			
3. Les immigrants de la première vague proviennent surtout des pays colonisés par la France.			
4. Pendant la Première Guerre mondiale, plusieurs hommes étrangers provenant des colonies françaises se sont enrôlés dans l'armée.			
5. La plupart des réfugiés politiques de la deuxième vague, arrivés en France, obtient un contrat de travail.			
6. Dans le régime de Vichy, il est défendu aux immigrants de se déplacer librement dans le territoire.			
7. Après la Libération de la France, l'État s'efforce de procurer une meilleure qualité de vie aux immigrants, afin qu'ils puissent retourner dans leur pays d'origine.			
8. Après la crise du pétrole en France, l'arrivée des immigrants pour des raisons familiales est davantage contrôlée.			
9. Les raisons principales de l'immigration depuis les années 2010 sont économiques et éducatives			
10. Des personnes comme des régions de La Réunion ou La Guadeloupe ont dénoncé leur condition d'existence en tant qu'immigrants.			

# **« ON NE PEUT PAS ACCUEILLIR TOUTE LA MISÈRE DU MONDE »**

*Pré-lecture :*

- 1. Quels sont d'après toi les pays qui reçoivent le plus d'immigrés ?**
- 2. Quelles sont selon toi les causes de la migration ?**
- 3. Quel pourcentage de la population mondiale migre ?**

## Lecture

### « On ne peut pas accueillir toute la misère du monde »

18 décembre 2015, par ritmo

À chaque repas de famille, la tante Francette veut discuter de « la France d'aujourd'hui », en comparaison avec « le bon vieux temps » d'une France révolue. Son sujet de conversation préféré ? L'immigration... « C'est bien triste de voir certains voisins renvoyés au pays mais quand même, la France ne peut pas accueillir toute la misère du monde. Laisser venir tous ces Syriens, ces pauvres Africains, ces gens de l'Est misérables alors que le pays est en crise, c'est irresponsable ! » Combien de fois avons-nous entendu ce genre de propos ? Pourtant, ils sont bien loin d'être fidèles à la réalité des migrations.

### Rester chez soi ou migrer chez son voisin !

**Seulement 3 % de la population mondiale vit en dehors de son pays d'origine.**  
**Dessin : Claire Robert**

Notre planète est peuplée de sédentaires : seulement 3,2 % de la population mondiale est considérée comme migrante (*Les migrations internationales en chiffres*, rapport OCDE, octobre 2013.). En effet, sur 6 milliards d'êtres humains, seulement 232 millions de personnes vivent en dehors de leur pays d'origine, dont 85 % en situation régulière. Où est l'invasion ? Les migrants ne viennent pas « envahir » les pays développés : les migrations Sud/Sud dépassent légèrement les migrations Sud/Nord car les migrants ont, en général, une faible capacité de mobilité. Ils ne peuvent pas assumer les coûts d'une migration vers les pays riches d'Europe, d'Amérique ou d'Asie. La plupart du temps, ils trouvent donc refuge dans les pays voisins.

### Pourquoi émigrer ?

Les migrations ont toujours existé. C'est l'espoir d'une vie meilleure qui pousse les personnes sur les chemins de la migration : les guerres, les dictatures, les persécutions politiques, ethniques ou religieuses, les territoires ravagés par les catastrophes naturelles et les changements climatiques, la grande pauvreté... justifient bien souvent leur départ. Dans certains pays, il y a une vraie désespérance. Quand on ne

peut pas améliorer sa situation, qu'aucune perspective n'est imaginable, qu'il y a la corruption, l'oppression, alors le départ apparaît comme la solution. Mais le voyage coûte cher et ce sont rarement les personnes les plus pauvres qui partent...

### **De quelle misère parle-t-on ?**

**25 % des migrants sont des diplômés de l'éducation supérieure. Seuls les plus riches et les plus cultivés ont les moyens de partir vers les pays occidentaux.**

En France, la population étrangère est composée par 25 % de diplômés de l'enseignement supérieur, un chiffre exactement comparable à l'ensemble de la population non-immigrée (*Enquête emploi*, INSEE, 2011.). Ce n'est pas vraiment toute la « misère du monde » ! De façon générale, les niveaux de formation et de qualification des étrangers qui migrent dans les pays développés ne cessent de progresser. Par ses différentes lois sur l'immigration (notamment celle de 2006 dite Compétences et talents), la France a « choisi » ses migrants sur des critères économiques, de préférence avec un bon niveau de formation. Ingénieurs pour pallier, par exemple, le manque de médecins dans les campagnes françaises ! Mais pour les pays d'origine, cette « fuite des cerveaux », massive mais dont on parle peu, est problématique : entre 50% et 80% des professionnels diplômés d'université de nombreux pays d'Amérique centrale et des Caraïbes vivent à l'étranger (*Registre mondial des Français établis hors de France*, 31 déc. 2011). Un chiffre à comparer avec celui des Français qui sont les moins nombreux des pays européens à vivre ailleurs. Seuls 3 % des Français décident de s'expatrier (*Étude de l'Institut des études démographiques*, 2010.). Une frilosité qui pourrait bien changer en fonction de la conjoncture française !

### **L'héritage colonial**

Si les Algériens, les Marocains, les Maliens ou les Sénégalais viennent plutôt en France, c'est parce que leur pays faisait partie de l'empire colonial français. Entre le XVe et le XVIIIe siècle, la France a pratiqué l'esclavage et la traite des Noirs. Au 16e siècle, elle s'est lancée dans la bataille coloniale en Amérique, des Antilles au Québec, puis sous le Second Empire, c'est le Maghreb, la Cochinchine, la Nouvelle-Calédonie et le Sénégal qui deviennent des colonies françaises. En 1894, sous la Troisième République, est créé le ministère des Colonies puis l'Afrique occidentale française (l'AOF), et l'Afrique équatoriale française (AEF). L'objectif affiché de cette colonisation était d'apporter la civilisation à des « races » que la France jugeait inférieures. On obligeait à l'époque les « Indigènes » des colonies à devenir



Français. Pendant près de quatre siècles, les colonisés et les esclaves ont été condamnés aux travaux forcés, bafoués dans leurs droits humains les plus élémentaires. Beaucoup sont morts en combattant dans les guerres mondiales aux côtés des Français. Peut-on reprocher aujourd'hui aux Algériens, Marocains, Maliens ou Sénégalais de choisir la France comme pays de résidence ? Eux dont les ancêtres ont été forcés d'apprendre la langue, l'histoire et la culture françaises... et qui ont été les grands sacrifiés de cette « mission civilisatrice » ? L'héritage colonial continue d'influencer les mouvements migratoires...

*Source* : Episode 1 : On ne peut pas accueillir toute la misère du monde . (2015). *RITMO*  
(Réseau d'information et de documentation pour le développement durable et la solidarité internationale).  
Recuperado de <https://www.ritimo.org/Episode-1-On-ne-peut-pas-accueillir-toute-la-misere-du-monde>

**1. Lis l'introduction du texte et déduis l'idée principale (aide-toi des questions suivantes)**

a) Qu'oppose la tante Francette ? La France \_\_\_\_\_ et le \_\_\_\_\_ ou la France \_\_\_\_\_

b) Quel est son sujet de conversation préféré ? \_\_\_\_\_

c) Qu'en pense-t-elle ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Quelle question pose l'auteur ? Qu'insinue-t-il ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Quelle idée introduit le connecteur « pourtant » ?

\_\_\_\_\_

Idée principale : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Lis la partie « Rester chez soi ou migrer chez son voisin ! » et donne l'idée principale (aide-toi des questions suivantes) :**

a) Quel est le pourcentage de la population mondiale qui migre ? \_\_\_\_\_

b) De quel pays vers quel pays y a-t-il plus d'immigration ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Idée principale : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Lis la partie « Pourquoi émigrer ? » et donne l'idée principale (aide-toi des questions suivantes) :**

a) Quelles sont les raisons de cette migration ?

---

---

---

b) Quelle réalité introduit le « Mais » ?

---

---

Idée principale : \_\_\_\_\_

---

---

**4. Lis la partie « De quelle misère parle-t-on ? » et donne l'idée principale (aide-toi des questions suivantes) :**

a) À quoi correspondent les 25% ? À \_\_\_\_\_ et qui est comparable à \_\_\_\_\_

b) Comment se fait le choix des migrants ? Dans quel but ?

---

c) Quelle problématique introduit le « Mais » ?

---

d) Qu'apprend-on quant à la migration des Français ?

---



---

e) Qu'insinue l'auteur avec la dernière phrase de cette partie ?

---

Idée principale : \_\_\_\_\_

---

**5. Lis la partie « L'héritage colonial » et donne l'idée principale (aide-toi des questions suivantes) :**

a) Qui vient en France et pourquoi ? \_\_\_\_\_

---

b) Remplis le tableau suivant :

Date	Situation
XV <sup>e</sup> -XVIII <sup>e</sup> siècle	
XVI <sup>e</sup> siècle	
1984	

Que justifie cette immigration ? \_\_\_\_\_

Idée principale : \_\_\_\_\_

---

*Post lecture :*

- 1. Reprends les idées principales de chaque partie et résume l'intention de l'article :**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2. Que penses-tu de cet article ? Ces arguments sont-ils valables pour les migrants d'Amérique Latine ?**

# TRIBUS URBAINES. LA VILLE QUI FAIT LIEN

## Pré-lecture

À partir du titre et du paragraphe d'introduction émettez une hypothèse sur le contenu de cette interview.

### Tribus urbaines

#### « La ville, un lieu qui fait lien »

*Au-delà des arts de la rue, les cultures urbaines, ce sont aussi des comportements, analysés ici par le sociologue Michel Maffesoli, fondateur du Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien (CEAQ). Dans cet entretien, il évoque tout particulièrement les deux phénomènes du tribalisme et du nomadisme*

#### Quel lien établissez-vous entre culture et ville ?

La vraie culture, ce n'est pas seulement les grandes œuvres auxquelles on la réduit trop souvent, c'est celle de tous les jours : habiter, manger, s'habiller - ce qui, au fond, fait le ciment de la vie en société, de "l'Être ensemble". Et c'est dans la ville que s'élabore la culture. Si on regarde sur la longue durée, toutes les civilisations se sont structurées autour de grandes villes, comme Florence ou Paris au XVIII<sup>ème</sup> siècle par exemple. Au cœur de ces villes, les pratiques des jeunes sont essentielles : ils représentent une culture en gestation, la culture de demain et, à coup sûr, celle d'aujourd'hui. Barcelone, Berlin ou Londres, pour n'en citer que quelques-unes, ont une grande force d'attraction dans l'imaginaire juvénile. L'espace crée le lien social, on peut dire que le lieu fait le lien, et la ville est -et a toujours été- une succession de hauts lieux de la culture (religieuse, musicale, sexuelle), avec ses endroits festifs et ses désirs de transgression. Dans les pratiques des jeunes, on voit revenir quelque chose de dionysiaque. C'est le plaisir, l'hédonisme qui dominent.

#### Les cultures urbaines sont marquées à l'heure actuelle par le phénomène de bandes qui font ensemble du graff, du skate, du roller. Vous utiliserez plutôt le terme de tribus ?

Si je les ai baptisées tribus, c'est pour montrer que le phénomène n'est pas

nouveau. On voit aujourd'hui revenir les clans antiques et cette vieille idée tribale du partage d'un lieu où l'on vit tel ou tel goût... Seule nouveauté : le développement technologique. Internet et les téléphones portables permettent la création de tribus éphémères, comme ces *flashmobs*, ces rassemblements ponctuels loufoques, sans objectifs particuliers, comme aller s'allonger dans la cour de la pyramide du Louvre ! Il y a agrégation, viscosité : on veut toujours être avec l'autre. L'expression à la mode « je m'éclate » est révélatrice : on n'est plus un individu, on n'existe que par le regard de l'autre. Tous ceux qui parlent de la montée de l'individualisme dans nos sociétés contemporaines se trompent fortement.

#### Quelles sont les caractéristiques de ces tribus ?

Il faut qu'il y ait des signes extérieurs d'appartenance à la tribu. Qu'ils soient langagiers, vestimentaires, capillaires, ils ont sacramentels : au sens étymologique du terme, ils rendent visible ce qui est invisible. Ceci est valable pour les tribus des beaux quartiers, les « bandes dorées » qui ont, elles aussi, leur accent, leur code, leurs rituels. Dans la conception très rationnelle des temps modernes, on avait oublié que l'homme est un animal qui a besoin de se parer, de se tatouer. Les graffs, les tags obéissent à la même logique : il s'agit de marquer un territoire pour le délimiter, comme le ferait un animal. D'où les bagarres

La ville est aussi un territoire où l'on erre...

C'est l'expression particulièrement forte du nomadisme qui marque l'ensemble de nos sociétés. Les individus au XVI<sup>ème</sup> siècle étaient en quelque sorte assignés à résidence, dans une identité claire et précise, sexuelle, idéologique, professionnelle. La société est aujourd'hui marquée par le retour du nomade : ambiguïté sexuelle (androgynie), mosaïque idéologique et *turnover* professionnel. Le nomadisme de ces jeunes se fait dans l'espace de la ville ou bien d'une ville à l'autre, et les nouvelles technologies facilitent les choses. Je pense notamment à une petite tribu urbaine d'Albi qui est entrée en contact par internet avec deux tribus de Budapest et de Bratislava qui faisaient le même genre de musique, de la techno en l'occurrence. Ces tribus se sont accueillies mutuellement -deux mois ici, deux mois là-bas.

#### Les arts et les comportements nés dans la rue se voulaient transgressifs. Ils sont aujourd'hui très à la mode et même reconnus par les institutions. Que pensez-vous de ce processus ?

C'est une loi humaine. Tout processus de distinction -j'écris sur un mur, je marque mon corps- finit par être copié dans un processus de contamination, je dirais même d'épidémiologie. Les auteurs, les peintres maudits du XIX<sup>ème</sup> siècle sont devenus finalement des références. L'anomie d'aujourd'hui sera le canonique de demain. Pour se protéger, on récupère, et c'est légitime. L'institution canonise ce qui était une transgression et il y a déplacement. L'anomie ira ailleurs...

Propos recueillis par ALICE TILLIER

Source: Maffesoli, Michel. (Mars-avril 2009) Tribus urbaines. « La ville, un lieu qui fait lien ».

Interviewé par Alice Tillier. *Le français dans le monde. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. No. 362. p.46.*

- 1. En te basant sur une lecture attentive du document, dis si les phrases suivantes sont vraies (V) ou fausses (F). Souligne la partie du texte où tu as trouvé la réponse.**

	V	F
1. La culture concerne les grandes œuvres aussi bien que les activités que l'on fait tous les jours.		
2. Florence et Paris sont deux exemples inusités de civilisations qui se sont organisées autour des villes.		
3. Le lien social donne naissance aux espaces (religieux, musicaux, sexuels) de la culture d'une société.		
4. Le contentement et la satisfaction prédominent dans la conduite des jeunes.		
5. Les rassemblements urbains sont identifiés comme des « tribus » même s'ils n'ont pas de caractéristiques des clans anciens.		
6. L'individualisme caractérise notre société.		
7. Aussi bien les tribus de banlieue que celles des beaux quartiers ont besoin de se distinguer par les marques de leurs habits, par exemple.		
8. La pensée rationnelle de notre époque a omis le fait que l'homme est poussé par le désir de se distinguer par son apparence et par la démarcation de son espace.		
9. Les individus de notre époque cherchent toujours à refléter une identité (sexuelle, idéologique et professionnelle) fixe.		
10. Tout acte transgressif dans l'art finit par être un modèle dominant.		

**2. Réponds aux questions suivantes.**

a) Quel rôle jouent les nouvelles technologies dans la dynamique des tribus ?

b) Explique pourquoi l'auteur emploie le terme sacramental pour caractériser les signes extérieurs des tribus ?

c) Exemplifie comment se reflète le phénomène du nomadisme dans l'ensemble de nos sociétés.

**3. Discute avec tes camarades l'affirmation du texte : « On n'existe que par le regard de l'autre. Tous ceux qui parlent de la montée de l'individualisme dans nos sociétés contemporaines se trompent fortement. »**



# LANGAGE ANIMAL ET LANGAGE HUMAIN

## *Pré-lecture*

1. **Comment définis-tu le langage ?**
2. **Quelle seraient selon toi les différences entre le langage humain et le langage animal ?**

## *Lecture*

### **LANGAGE ANIMAL ET LANGAGE HUMAIN**

#### **L'existence d'un langage animal**

En un sens très large, on dit qu'il y a langage dès lors qu'il y a communication, c'est-à-dire transfert d'informations. Les animaux (mais aussi les plantes ou d'autres organismes vivants comme les microbes) émettent des sons ou adoptent certains comportements qui modifient l'attitude de celui qui en est le témoin : il y a alors transmission d'une information

5 entre un émetteur (celui qui envoie un message) et un récepteur (celui qui le reçoit) via un canal qui peut être auditif, visuel, olfactif, etc. C'est ce schème qu'on appelle « communication ». Mais la communication, si rudimentaire soit-elle, ne se réduit pas à ce schème. Elle suppose en outre l'utilisation d'un code commun, c'est-à-dire d'un ensemble de règles partagées. À partir de là, on peut considérer qu'à priori la communication n'a lieu qu'entre un

10 émetteur et un récepteur de la même espèce.

Le code est parfois extrêmement simple. L'épinoche (un poisson), par exemple, se contente, lors de sa parade nuptiale, de mettre en évidence devant une femelle la tache rouge qu'il a sur le ventre. D'autres fois, le code est d'une extraordinaire complexité, comme le montre Karl von Frisch (1886-1982) dans sa célèbre étude parue en 1953: *Vie et Mœurs des abeilles*.

15 Ce naturaliste allemand s'est intéressé à la danse des abeilles qui reviennent à la ruche avec leur butin de nectar et de pollen. Cette danse est de deux sortes :

- soit l'abeille exécute des cercles parallèlement au sol. Cette figure indique que le pollen ou le nectar se trouve à proximité de la ruche ;
  - soit elle trace des figures semblables au chiffre 8 dont l'axe présente une inclinaison variable par rapport au soleil. Cette danse est effectuée si le butin se situe entre cent
- 20 mètres et six kilomètres de la ruche, la forme de la figure et son inclinaison variant selon la distance et l'orientation du butin.

Il est donc clair que le code des abeilles est symbolique : leur danse représente quelque chose en vertu d'une analogie. Cependant, malgré sa complexité, il est très rigide, puisqu'il ne permet d'indiquer qu'une seule chose : comment se rendre à l'endroit où se trouve le butin.

25 À partir de cet exemple, on peut inférer une autre caractéristique du langage animal : c'est un moyen au service de finalités biologiques. Son objet est extérieur à la communication elle-même. Il s'agit d'entrer en contact pour se reproduire, se nourrir ou survivre à un prédateur. Dans *l'Apologie de Raymond Sebond* (1580), Michel de Montaigne (1533-1592) tend à rapprocher l'homme de l'animal en soulignant le caractère naturel du langage humain et en l'accordant ainsi aux bêtes. René Descartes (1596 -650), pour sa part, affirme que le langage humain se distingue du langage animal, car il témoigne d'une faculté de penser propre à l'homme. On dit souvent que Descartes réduit les animaux à des machines. Pour lui, les actions des animaux leur sont dictées par leurs passions (faim, soif, peur, etc.), tout comme les actions des machines résultent inéluctablement de l'activation d'une manivelle ou d'un bouton. Il reconnaît, malgré tout, que certains animaux font preuve de finesse et sont parfois susceptibles d'être éduqués, comme la pie à qui l'on enseigne de dire bonjour quand sa maîtresse arrive. Il affirme à ce propos qu'il en va de même chez les bêtes et chez les hommes: au sein d'une même espèce, certains individus sont plus ou moins aptes à l'apprentissage.

40 Mais ce que refuse Descartes, c'est de dire que les comportements animaux de communication nécessitent la pensée. Il suffit, selon lui, que les animaux éprouvent des passions ou des désirs pour réaliser ces performances. Inversement, il affirme que le langage des hommes est le signe certain d'une pensée : il s'agit là de la vraie différence entre les hommes et les bêtes. Seuls les hommes sont capables d'inventer des signes et de les utiliser de manière illimitée :

45 le langage humain peut s'adapter à n'importe quelle situation et les réponses peuvent varier à l'infini. Le langage animal sert à remplir des finalités biologiques. Mais qu'en est-il du langage humain? Pourquoi l'homme parle-t-il ? C'est la question à laquelle tente de répondre Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) dans son *Essai sur l'origine des langues* (1781). Le philosophe refuse l'idée que le langage humain tel qu'il s'exprime par la langue ait été inventé par les hommes afin de satisfaire des fins pratiques : pour assouvir ses besoins physiques ou faire des outils, il n'est pas nécessaire de parler, il suffit de montrer ou de crier. En revanche, pour exprimer ses sentiments, il faut disposer d'expressions figurées (des « tropes », dit Rousseau). L'homme, après avoir reconnu l'autre comme un autre soi-même, a voulu lui faire part de ses passions. C'est pour cette raison qu'il s'est mis à parler

50 Ce qui apparaît avec la langue, c'est la symbolisation et la conceptualisation, le fait d'utiliser des symboles et de se représenter les choses. La langue sort l'homme de l'animalité en l'inscrivant dans une sphère autre, celle de la culture.

Source : Lafocarde, A. (2017). *Le langage*. Lepetitphilosophe.fr.

**1. Lis le texte de la ligne 1 à la ligne 22 et réponds vrai ou faux. Justifie ta réponse en citant le texte.**

	Vrai	Faux
a. Les êtres humains et les animaux, exception faite des plantes et microbes, peuvent communiquer entre eux.		
b. La communication ne se réduit pas seulement à la transmission d'information entre l'émetteur et récepteur.		
c. On peut affirmer que la communication est l'échange du langage réglementé d'espèces égales.		
d. Les codes de communication de quelques espèces d'animaux, tels que les abeilles et les épinoches, sont complexes.		
e. Bien que la danse de l'abeille soit complexe, le but est strictement celui de trouver le pollen.		
f. La communication des animaux répond à leurs besoins naturels purement biologiques.		

**2. Lis le reste du texte et relie chaque affirmation à l'auteur qui lui correspond.**

1. Ce philosophe croit que chez les humains aussi bien que chez les animaux il y en a des plus capables à apprendre que d'autres.
2. Il affirme que le langage humain est le signe d'une aptitude naturelle à penser absente chez les animaux.
3. Il a essayé d'expliquer dans un de ses textes les raisons pour lesquelles les hommes sont capables de parler.  Montaigne
4. Il estime que le langage humain ne résulte pas de la nécessité de survivre mais de celle de partager les sentiments avec d'autres.  Descartes
5. Il considère que la nature a accordé le langage tant aux hommes qu'aux animaux et que, par conséquent, tous les deux sont des êtres proches.  Rousseau
6. Selon ce philosophe, les actes des animaux ne sont que de réponses mécaniques à des pulsions instinctives comme la faim et la soif.
7. Ce philosophe croit que pour exprimer les sentiments on joue avec le sens figuré des mots, tandis que pour survivre on peut simplement crier ou signaler.

# LE LANGAGE EST SPÉCIFIQUE À L'HOMME

## *Pré-lecture*

**Crois-tu que le langage soit spécifique à l'être humain ?**

## *Lecture*

❶ La capacité à apprendre une langue humaine est innée. D'une part, tous les êtres humains parlent. On n'a jamais trouvé une culture, aussi isolée soit-elle, qui ne possède pas de langage. D'autre part, aucune autre espèce animale ne possède un système de communication productif. ❷ D'autres animaux communiquent aussi entre eux, de manière plus ou moins complexe selon les espèces, mais il n'y a rien qui ressemble au langage, permettant de formuler un nombre infini de phrases à partir d'un nombre fini de « mots ». ❸ De nombreuses tentatives ont eu lieu pour apprendre une langue humaine à d'autres espèces, en particulier aux chimpanzés. Un exemple célèbre est celui de ce couple de chercheurs qui a décidé d'adopter un bébé chimpanzé à la naissance de leur propre enfant. Au bout de deux ans environ, il a fallu arrêter l'expérience : en effet le bébé humain commençait à parler, mais pas le bébé chimpanzé ; par contre, le chimpanzé grimpait parfaitement bien au sommet des arbres, et avait tendance à y entraîner son « frère » ! ❹ D'autres tentatives ont été faites en utilisant la langue des signes des sourds-muets, car si les chimpanzés ne peuvent pas articuler les sons des langues humaines, en revanche, ils ont des mains semblables aux nôtres. Or les langues des signes (il en existe plusieurs) possèdent les mêmes caractéristiques que les langues humaines parlées : elles aussi ont des règles syntaxiques, qui suivent les mêmes principes structurels que les langues parlées. ❺ Mais cette tentative aussi a échoué : les chimpanzés arrivent à apprendre un vocabulaire assez important, de l'ordre de plusieurs centaines de mots (contre 50 000 ou 100 000 pour un être humain) Ils parviennent donc bien à utiliser un symbole pour un concept. Par contre, l'aspect syntaxique, ou productif du langage, c'est-à-dire la capacité à combiner des mots pour former de nouveaux sens, n'apparaît jamais.

*Source : Christophe, A. (2000) « L'apprentissage du langage », Qu'est-ce que l'humain ?  
Vol.2 Dir. Yves Michaud, Éditions Odile Jacob. p.44.*

Résume l'idée principale de chaque partie (10-15 mots)	
①	
②	
③	
④	
⑤	

*Post-lecture*

**Que penses-tu de la communication entre êtres humains et animaux ? Comment la classerais-tu ?**

# LANGUE, ENJEUX DE RECHERCHE ET COMMUNICATION SCIENTIFIQUE

## *Pré-lecture*

Discute avec tes camarades : Doit-on demander aux chercheurs de toujours produire, diffuser et enseigner leurs résultats de recherche dans leur langue maternelle ? Ou doit-on accepter que tous les travaux et conférences se fassent en anglais, au risque de ne plus pouvoir discuter de certains concepts scientifiques dans les langues des pays ?

## *Lecture*

**1** On a tendance à oublier qu'une langue structure les concepts et les points de vue que nous exprimons de telle sorte que pour une pratique professionnelle comme celle de la recherche ou de l'enseignement il est essentiel de pouvoir travailler et publier en mobilisant nos instruments de travail et de pensée, à savoir la langue et les concepts qu'elle structure. Pour les communautés de recherche dont la langue de travail n'est pas structurée par les mathématiques, c'est bien la richesse d'une langue qui conditionne le travail théorique mais également la pratique, notamment dans les disciplines cliniques. Pour la qualité de l'expression de la pensée, il est essentiel de pouvoir exprimer, confronter, discuter et publier des recherches dans la langue dans laquelle une discipline de recherche se structure. Ce premier enjeu de la publication en français dans ma discipline est un enjeu de pertinence, de vivacité et d'originalité de la recherche. La pensée scientifique est incarnée dans une langue vivante pour rester vivante.

**2** Par ailleurs, il n'y a pas que les chercheurs qui sont « linguistiquement situés », les objets qu'ils construisent, notamment dans les sciences humaines et sociales, sont également ancrés dans les contextes linguistiques, historiques... dans lesquels ils sont étudiés. Cela amène à rompre avec la croyance que l'universalité du scientifique permettrait de s'affranchir de la richesse d'une langue dans laquelle le scientifique

est produit et dans laquelle les objets ont été construits. Ceci est un enjeu de pertinence de la recherche. La recherche scientifique est reliée à la réalité du monde qu'elle étudie par la médiation de la langue de travail et de pensée.

**3** Enfin, je n'oublie pas qu'une langue véhicule des points de vue qui sont construits. C'est pour cela que certains champs disciplinaires peuvent se développer dans une communauté de recherche qui utilise et travaille avec une langue donnée. Cela signifie également qu'en tant que chercheur français travaillant dans un espace linguistique francophone, je reste attentif à l'expression de ceux qui, utilisant le français dans cette communauté de recherche, ne partagent pas le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage. C'est un enjeu de définition des orientations et des intérêts scientifiques. La recherche scientifique est définie par la diversité des points de vue que ses langues de travail permettent.

**4** Ayant eu un parcours atypique qui m'a amené à travailler dans des champs de recherche très différents, en sciences dites exactes et en sciences humaines, j'ai publié dans les langues de travail de mes communautés de recherche : anglais et français.

**5** Le choix d'une langue, comme le choix d'une revue, est relatif à l'objectif que l'on poursuit pour rentrer en communication avec une communauté de recherche.

**6** Aujourd'hui, on confond publication scientifique et communication. Pour communiquer, on pourrait imaginer, dans un monde « idéal », faire traduire des textes originaux dans une autre langue par une machine. C'est le rôle que joue l'anglais pour certains, mais il est évident que le choix de l'anglais avantage ceux dont la langue maternelle est l'anglais et appauvrit à l'arrivée la production scientifique si on considère que l'expression de la pensée et la pensée elle-même dépendent de la langue de travail et de la langue maternelle.

*Source : Guyon, M. (2019). Langue, enjeux de recherche et communication scientifique.  
Recuperado de : <https://journals.openedition.org/sociologies/9561>*

1. Lis de manière attentive l'article "Langue, enjeux de recherche et communication scientifique" et complète le texte à trous à partir des mots suivants.

**ligados / llevarse a cabo / vehicula / empobrece / condiciona / influye  
constituye / representa / ignorar / depende / intermediario**

p.1 En el artículo "Langue, enjeux de recherche et communication scientifique" el autor afirma que la riqueza de una lengua \_\_\_\_\_ el trabajo teórico, por lo que la investigación y la enseñanza deben \_\_\_\_\_ a través de la lengua de pensamiento. La cualidad del pensamiento \_\_\_\_\_ de la lengua en que éste se estructura.

p.2 Los objetos de estudio están \_\_\_\_\_ a una lengua y una historia, por lo que la investigación científica no puede \_\_\_\_\_ la riqueza de la lengua en que se construyen estos objetos. La lengua de trabajo y de pensamiento es un \_\_\_\_\_ entre la investigación y objeto de estudio.

p.3 La lengua de una comunidad científica \_\_\_\_\_ puntos de vista específicos de esa comunidad lo cual \_\_\_\_\_ la riqueza y la diversidad de la práctica científica.

p.5 Una lengua específica \_\_\_\_\_ en el tipo el dialogo que establecen ciertas comunidades de investigación

p.6 La traducción en inglés de textos científicos \_\_\_\_\_ una ventaja para los anglófonos pero \_\_\_\_\_ la producción científica.

*Post-lecture*

**Que penses-tu de l'hégémonie de l'anglais dans la communication académique ?**



# INTELLIGENT, VRAIMENT ? UNE BRÈVE HISTOIRE DES TESTS DE QI

## *Pré-lecture*

1. **Qu'implique l'utilisation de l'adverbe « vraiment » et du point d'interrogation dans le titre ?**

2. **Relie les expressions suivantes à leur traduction :**

Être ancré(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Relacionado estrechamente
Au vu de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Una amplia gama de
Regardé comme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Antes de entrar a
Au tournant de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Un puñado
Un large éventail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estar anclado
Un lien fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sobre la base de
Une petite poignée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visto como

## *Lecture*

**P.1** L'étude scientifique de l'intelligence humaine remonte à plus de 100 ans. À cette époque, il y avait plusieurs écoles de pensées sur la façon de la mesurer. Le désaccord principal entre chercheurs et théoriciens reste aujourd'hui de savoir si elle est ancrée dans nos gènes ou bien si elle est largement influencée par l'environnement. En somme, relève-t-elle de la nature ou de la culture ?

**P.2** À la fin des années 1800, l'Anglais Sir Francis Galton (1822-1911) a été l'un des premiers à étudier l'intelligence. Il a tenté de mesurer les caractéristiques physiques des personnes nobles, et il a créé un laboratoire pour mesurer leur temps de réaction et d'autres traits physiologiques et sensoriels. Regardé comme l'un des pères de la recherche moderne sur l'intelligence, Galton a été précurseur dans l'utilisation de

méthodes psychométriques et statistiques. Au vu de la technologie actuelle, sa mesure des paramètres biologiques n'a pas été particulièrement pertinente. Mais il a pu forger des hypothèses testables concernant l'intelligence, que ses successeurs ont utilisées.

### **Les premiers tests de QI**

**P.3** Il faudra attendre le tournant du XXe siècle pour que le Français Alfred Binet (1857-1911) développe la première évaluation ressemblant à un test moderne d'intelligence. Binet détermina une liste de questions afin de pouvoir séparer les enfants qui auraient des difficultés d'apprentissage ou auraient besoin d'une aide spéciale des autres jeunes de différents âges qui, pensait-il, pourraient répondre correctement. Son test était fondé sur le postulat que l'intelligence se développait avec l'âge mais qu'entre pairs, elle était d'un niveau relativement stable.

**P.4** Le psychologue allemand William Stern (1871-1938) introduit, lui, l'idée d'un quotient de l'intelligence ou QI (Quotient intellectuel). Il s'agissait d'une formule pour la détermination d'un âge mental qui pourrait être évalué par un test, comme celui conçu par Binet, divisé par l'âge de la personne et multiplié par 100. Lewis Madison Terman (1877-1956), professeur de psychologie cognitive à l'université Stanford, a pour sa part retravaillé le test de Binet pour qu'il soit utilisable aux États-Unis. Il s'agissait de l'actualiser sur plusieurs points, surtout pour en faire une version pour adultes. Et, dans les années 1930, un autre psychologue américain, David Wechsler (1896-1981), a développé plus avant l'idée d'évaluation de l'intelligence des adultes par le moyen de tests écrits.

**P.5** Les tests modernes, le Wechsler et le Stanford-Binet, ont été grandement améliorés par les scientifiques durant tout le XXe siècle. Ils représentent un progrès important dans l'évaluation psychologique, et mesurent un large éventail de processus cognitifs – vocabulaire, connaissances, arithmétique, mémoires immédiates et à long terme, traitement spatial et raisonnement – avec beaucoup de précision.

**P.6** L'un des principales controverses à propos de ces tests est relative au mouvement eugéniste mais cela dépasse le cadre de cet article.

### **D'où vient l'intelligence ?**

**P.7** Les résultats aux tests se sont avérés prédire une grande variété de variables, scolaires, académiques et d'organisation. Mais il y a également d'autres types de tests

d'intelligence qui mesurent seulement les capacités non verbales. L'armée américaine utilise par exemple les tests Army Alpha et Beta, pour mesurer l'intelligence des candidats, certains d'entre eux étant illettrés. Pour ceux qui ne peuvent pas lire ou écrire, les tests utilisent une série de questions portant sur le raisonnement afin d'évaluer les différences d'intelligence.

**P.8** Ce genre de tests a été perçu par beaucoup comme étant « culturellement acceptable », c'est-à-dire sans discrimination envers des gens à l'éducation lacunaire, ou d'un niveau médiocre pour l'écriture et le langage. Et certains chercheurs et théoriciens ont affirmé qu'ils pouvaient être utilisés « équitablement » et « avec objectivité » pour évaluer la vraie capacité intellectuelle des individus.

**P.9** Les scientifiques mettent souvent en lumière un lien fort entre la performance réalisée à un test de QI et la réussite en matière d'éducation. Les scores atteints même à un jeune âge peuvent prédire les bons résultats scolaires des années à venir. L'une des raisons pour lesquelles les tests de QI prédisent la réussite scolaire pourrait bien être qu'ils couvrent les mêmes champs et ont été construits pour cela. Depuis que la résolution de problèmes et le raisonnement sont enseignés, un parcours éducatif plus long et de qualité se traduit souvent par de bons résultats aux tests de QI de même qu'aux évaluations scolaires. Les enfants qui manquent souvent l'école ont aussi un QI plus bas. Des élèves plus âgés dans une même classe qui ont pu bénéficier d'une année supplémentaire ont souvent un score significativement plus élevé.

**P.10** Cela a conduit beaucoup de psychologues et d'enseignants à se poser la question de savoir si les tests de QI étaient réellement acceptables pour certains groupes. Mais d'autres ont affirmé qu'un troisième facteur – le statut socio-économique – était ici à l'œuvre. Il est probable que les parents les plus fortunés passent plus de temps à aider leurs enfants à se développer et disposent de plus de moyens pour le faire.

**P.11** Alors qu'il s'agit là d'une croyance répandue, la recherche montre que c'est plus complexe. Quand on prend en compte le statut socio-économique des parents, le QI prédit la performance scolaire. Mais quand le QI est contrôlé, les liens entre les deux sont plus distendus. Tout cela suggère que, bien que le statut socio-économique soit un facteur important à considérer quand on évalue le développement d'un enfant, il y a d'autres liens entre QI et performance scolaire qu'il est nécessaire de prendre en compte.

## Nature et culture

**P.12** Beaucoup de scientifiques continuent d'affirmer que les capacités cognitives mesurées par les tests de QI ont un fondement génétique. Mais il y a assez peu de preuves pour étayer ce point de vue, malgré des centaines de millions de dollars dépensés pour identifier les gènes qui permettent l'intelligence et la cognition. Cette prise de position a évolué au cours du temps : on a commencé par espérer identifier une petite poignée de gènes associée à l'intelligence avant d'admettre que, s'il existe un tel socle génétique, des milliers de gènes contribuent à de petites variations dans les résultats des QI.

**P.13** Même si nous pouvions identifier les gènes de l'intelligence, le postulat selon lequel ils agiraient indépendamment de l'environnement est erroné. Nous savons que les gènes « s'allument » et « s'éteignent », en fonction de stimulus qui proviennent de l'environnement. Créer de meilleures conditions d'existence à des périodes cruciales du développement pourrait ainsi avoir un profond effet sur notre intelligence. Certaines études montrent, par exemple, qu'une action en faveur de la nutrition peut améliorer les performances cognitives bien qu'il y ait encore beaucoup de travail à faire dans ce domaine.

**P.14** Les tests de QI ont eu beaucoup de détracteurs. Certains ont suggéré que l'intelligence devenait ni plus ni moins ce que mesurait les tests de QI. Par exemple, l'un des premiers historiens de la psychologie, Edwin Boring, professeur à Harvard, disait : « L'intelligence est ce que les tests testent. »

**P.15** La construction de l'intelligence humaine est fondamentale pour les sociétés dans lesquelles nous vivons. L'intelligence est cruciale pour découvrir des choses nouvelles, trouver des solutions aux problèmes importants, et pour beaucoup d'autres importantes réalisations que nous trouvons essentielles. De nombreuses questions restent posées, non seulement pour la façon de mesurer l'intelligence, mais aussi pour savoir comment l'accroître et préserver nos capacités cognitives du déclin dû à l'âge.

Source : Stough, A. (2015). *Intelligent, vraiment? Une brève histoire des tests de QI*.  
Recuperado de: <http://theconversation.com/intelligent-vraiment-une-breve-histoire-des-tests-de-qi-49518>

1. Selon le premier paragraphe, quel est le principal désaccord entre les chercheurs et théoriciens à propos de l'intelligence ? À quoi se résume cette question?
2. Remplis le tableau suivant sur les premiers tests pour mesurer le QI.

Nom du scientifique et dates	Caractéristiques

3. Quelle conclusion tire l'auteur de cet article sur l'utilisation de ces premiers tests ?
4. Dans les paragraphes 7 et 8 on parle d'autres tests : lesquels ? Comment est-il considéré et pourquoi ?

5. **D'après le paragraphe 9 que permettent de prédire les tests ? Pourquoi ?**
  
6. **Dans le paragraphe 10 on mentionne un autre facteur dont on ne tient pas compte, lequel ?**
  
7. **Que dit l'auteur à propos du facteur socio-économique dans le paragraphe 11?**
  
8. **Selon les paragraphes 12 et 13, peut-on dire quels gènes contribuent à l'intelligence ?**
  
9. **Quelle conclusion en tire l'auteur ?**

*Post-lecture*

**Résume le texte en quelques lignes comme si tu voulais l'expliquer à un camarade qui ne serait pas venu en cours.**

# EXPRESSIONS QUALIFICATIVES DE LA PÉDAGOGIE

Remplis le tableau avec les expressions qualificatives de la pédagogie correspondantes, selon la liste suivante :

PÉDAGOGIE NON-DIRECTIVE / PÉDAGOGIE DE GROUPE / PÉDAGOGIE NOUVELLE / PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE / PÉDAGOGIE DE L'EXISTENCE / PÉDAGOGIE DIRECTIVE / PÉDAGOGIE INTUITIVE / PÉDAGOGIE ACTIVE / PÉDAGOGIE DE L'ESSENCE / PÉDAGOGIE DETERMINISTE ET SOCIOLOGIQUE.

	Définition
	Une conception qui fait essentiellement appel à l'intuition pour l'acquisition des connaissances. Inspirée par les psychologies sensualiste et associationniste, elle prête un rôle primordial à l'image mentale et privilégie les techniques audio-visuelles.
	Une conception de l'action éducative dans laquelle l'enseignant conduit magistralement la formation de ses élèves sans leur laisser la moindre responsabilité vis-à-vis de sa forme et de son contenu.
	Une théorie fondée sur la confirmation tant scientifique qu'empirique de la richesse éducative du travail de groupe. Elle développe ses modalités d'application en insistant sur la nécessité de favoriser la formation de petits groupes dont les membres s'associent librement et prennent en charge leur apprentissage.
	SUCHODOLSKI oppose la pédagogie de l'existence à la pédagogie de l'essence. Née sous la Renaissance et développée au XVIII <sup>e</sup> siècle, cette conception favorise l'ouverture sur les réalités de la vie et ne dirige pas l'élève vers un modèle d'homme préétabli. Elle est une théorie du droit à l'existence personnalisée.

	<p>Cette conception se représente l'enfant capable « <i>d'acquérir sur commande les connaissances les plus disparates...</i> ». (Cf. CLAPAREDE, « L'éducation fonctionnelle ») et doté de structures mentales identiques à celles de l'adulte. De plus ces structures sont considérées comme innées. L'intelligence est perçue comme une faculté naturelle que l'individu utilise et qui demande seulement de l'application ou bien comme un ensemble d'associations acquises par l'habitude et la contrainte. Les théories pédagogiques traditionnelles préconisent l'emploi de méthodes magistrales, l'utilisation de la mémoire « par cœur », et le recours à l'intuition et à l'imitation.</p>
	<p>La réflexion et l'action pédagogiques se réfèrent à la primauté de l'action dans l'acquisition de toute connaissance.</p>
	<p>Cette conception date de l'Antiquité, elle fut aussi adoptée par les jésuites. Elle postule l'essence éternelle et universelle de l'homme et le caractère sacré de sa culture tout en admettant l'existence de ses mauvais penchants. Ainsi s'explique qu'elle théorise sur des vérités toutes faites, qu'elle préconise l'enseignement collectif à des élèves considérés comme des disciples, avec une méthode dogmatique, dans une école fermée au monde profane.</p>
	<p>Une manière de concevoir l'éducation en vue de préparer les individus à rentrer dans les cadres de la société plutôt qu'en vue de développer les potentialités de ces individus.</p>
	<p>Inspirée par J.J. ROUSSEAU, PESTALOZZI et FROEBEL, la pédagogie nouvelle reconnaît à l'enfant « <i>des manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres</i> ». Les théories de ce courant pédagogique soulignent l'importance de l'intérêt, de l'action et de la vie sociale, pour le développement intellectuel et moral de l'individu.</p>
	<p>Les élèves sont pleinement responsables de leur formation et le maître non-directif n'impose rien, mais intervient à la demande. Le terme élève est parfois remplacé par le terme « d'éduquant ». Il y a libre expression du sensible et de l'intellectuel chez l'individu.</p>



# LE JEU À L'ÉCOLE MATERNELLE

## Pré-lecture

1. Sais-tu si le jeu fait partie des programmes scolaires officiels de l'école maternelle au Mexique?
2. Souligne la traduction des mots écrits en caractère gras.

La pratique du jeu à l'école permet à tous les enfants de disposer de représentations initiales <b>partagées</b> .	divididas, compartidas, poseídas.
Dès l'entrée à l'école maternelle, préexistent déjà des <b>écarts (a)</b> qui font que certains enfants <b>réussissent (b)</b> mieux que d'autres leur intégration.	(a) similitudes, afinidades, diferencias. (b) fracasen, tengan éxito, permanezcan
L'enfant <b>agit</b> pour « éprouver » son environnement,	actúa, se agita, se mantiene.
Les actes de l'enfant <b>revêtent</b> toujours un sens.	revisten, ignoran, rechazan.
Il se construit des premiers savoirs fortement <b>empreints</b> de croyances.	impresos, prestados, impregnados
Un climat scolaire positif conditionne fortement <b>l'engagement</b> actif de l'enfant.	reclutamiento, compromiso, involucramiento
Au travers du vécu et des <b>épreuves</b> partagées, le jeu établit des liens entre pairs et avec les adultes.	pruebas, fallos, evidencias
Par le plaisir suscité, le jeu associe « la richesse des expériences vécues » à des émotions positives. Cet <b>ancrage (a)</b> favorise la mémorisation et son <b>réinvestissement (b)</b> au service de nouvelles expériences.	(a) soltura, desprendimiento, anclaje (b) reinversión, entrega, reaprovechamiento

*Lecture***1. Le jeu dans le programme de l'école maternelle**

Extrait du programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2020

[...]

**2.1. Apprendre en jouant**

*« Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. »*

[...]

**Une dimension culturelle**

En « favorisant la richesse des expériences vécues », la pratique du jeu à l'école permet à tous les enfants de disposer de représentations initiales partagées à partir desquelles pourront s'ancrer des apprentissages. Dès l'entrée à l'école maternelle, pré-existent déjà des écarts qui font que certains enfants réussissent mieux que d'autres leur intégration dans ce nouveau milieu et dans les apprentissages qui y sont conduits. Ces écarts s'enracinent principalement dans les stimulations culturelles dont ils ont bénéficié. Une pratique appropriée du jeu à l'école favorise une réduction des écarts et l'égalité des chances.

**Une dimension « sensée »**

Quelle que soit sa nature, le jeu lie une action à un contexte. L'enfant agit pour « éprouver » son environnement, pour se mettre en scène, pour construire, pour se

faire plaisir, réussir ou gagner. De son point de vue, ses actes revêtent toujours un sens. Il est ainsi en mesure d'établir des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il a déjà vécu. Il se construit des premiers savoirs fortement empreints de croyances, à partir desquels pourront se structurer des savoirs « savants ».

### **Une dimension sociale**

*« Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. »*

Un climat scolaire positif conditionne fortement l'engagement actif de l'enfant dans les apprentissages. Au travers du vécu et des épreuves partagées, le jeu, notamment le jeu coopératif, établit des liens entre pairs et avec les adultes. Une meilleure connaissance de « l'autre » permet d'apprécier les aspects positifs de ses différences.

### **Une dimension affective**

#### *2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant*

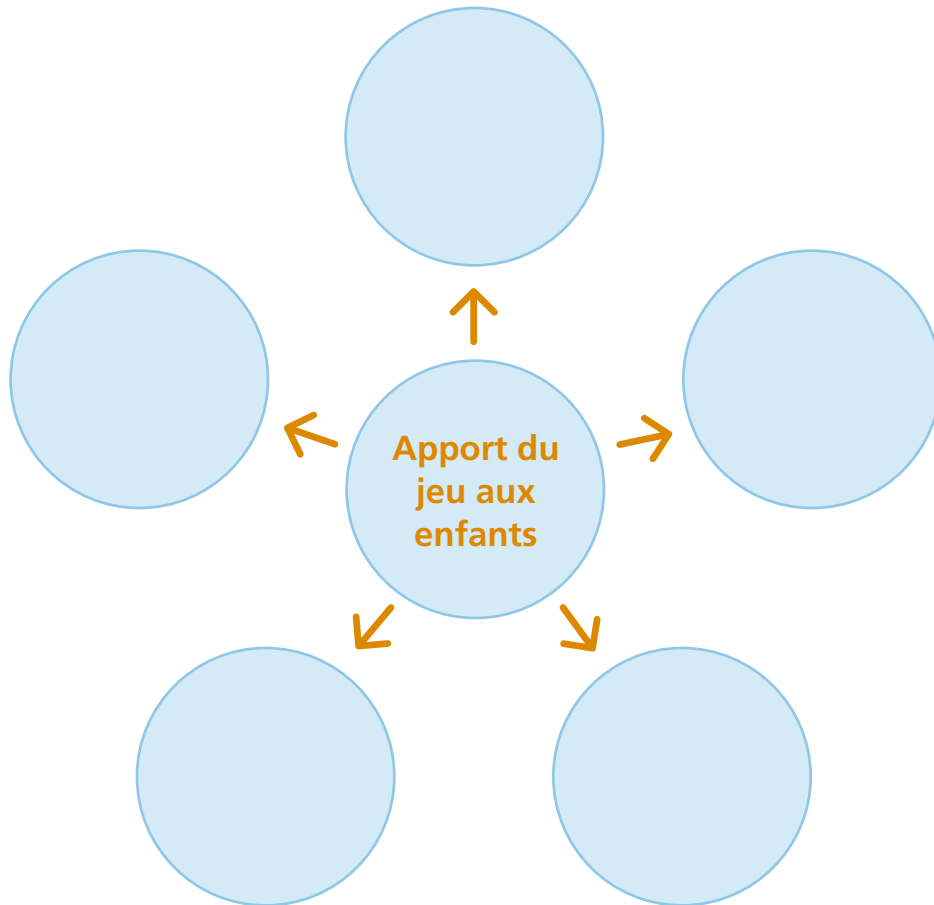
*Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés.*

*(Programme de l'école maternelle, 2015 page 3)*

Par le plaisir suscité, le jeu associe « *la richesse des expériences vécues* » à des émotions positives. Cet ancrage favorise la mémorisation et son réinvestissement au service de nouvelles expériences de jeu ou d'apprentissage. L'intitulé « Jouer et apprendre » positionne clairement le jeu comme une expérience en soi mais aussi comme une des bases sur lesquelles des apprentissages se construiront et auront du sens.

*Source : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015).  
Ressources maternelle - Jouer et apprendre Cadrage général. Recupérado de :  
<http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>*

1. D'après le programme de l'école maternelle du bulletin officiel, qu'apporte le jeu aux enfants ? Remplis le schéma suivant :



2. D'après le bulletin officiel, que permet le jeu au professeur ?

• Grâce à l'observation du jeu libre : \_\_\_\_\_

• En proposant des jeux structurés : \_\_\_\_\_

3. Après la lecture des quatre dimensions, remplis le tableau suivant, en espagnol et en utilisant le moins possible de mots:

### DIMENSION CULTURELLE

- Problématique:
- Avantages du jeu

### DIMENSION SENSÉE

- Fondement:
- Avantages du jeu:

### DIMENSION SOCIALE

- Situation:
- Avantages du jeu:

### DIMENSION AFFECTIVE

- Fondement:
- Avantages du jeu:

#### *Post-lecture*

1. Selon toi, quelle est l'utilité du jeu dans le développement de l'enfant ?
2. En est-il de même pour l'adolescent ou l'adulte ?

# PETITE HISTOIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE

## *Pré-lecture*

**Lis le premier paragraphe du texte et expose à l'oral les idées qu'il contient.**

## *Lecture*

Toute langue, à l'image de tout organisme vivant, naît, croît et peut mourir. La Gaule fut colonisée par l'empire romain. La langue du colonisateur fut imposée aux colonisés et le français est né du bas latin parlé par les commerçants et autres administrateurs vivant en Gaule. Mais dans plusieurs régions existaient différentes cultures et langues régionales : breton, alsacien, gascon, lyonnais, francien, etc...

En 1515, pour d'évidentes raisons politiques, le roi François 1er impose son dialecte, le francien (parlé en Ile-de-France) au reste de son royaume.

Au XVIe siècle, *Le Discours de la méthode* de Descartes est le premier texte savant écrit non pas en latin mais en français.

Au XVIe siècle, un mouvement littéraire dénommé « La Pléiade » animé par 7 auteurs et principalement dirigé par Ronsard et Du Bellay se donne pour mission de « défendre et illustrer la langue française » à travers la création littéraire, l'invention de nouveaux mots.

Au XVIIe siècle, la France est toujours très diversifiée sur le plan linguistique, comme Molière a pu s'en rendre compte en apprenant dans la France profonde son métier de comédien de théâtre, d'acteur et d'écrivain et comme ses œuvres en témoignent lorsqu'il fait parler valets et soubrettes. Dans ses nombreuses pièces, les notes de bas de page souvent expliquent le sens d'un mot à l'époque : « étonné » de tonnerre, « cruel », etc...

Au XVIIIe siècle, le français tend à se stabiliser, comme on peut le voir à travers les textes de Montesquieu, Diderot, Voltaire, Rousseau...

Mais du XVIe au début du XIXe siècle, le français n'est toujours pas couramment parlé en France et les langues régionales et locales demeurent bien implantées.

Il faudra attendre l'institution scolaire au XIXe siècle pour que le français soit (enfin) imposé dans tous les recoins de la France, notamment avec l'imposition du « symbole » (ou « signe »), un signe infamant attribué à l'élève surpris en train de parler sa langue maternelle en classe ou à l'école.

Au XXe siècle, alors que le français occupe toute la France, en 1968, en marge du mouvement de mai 68, une revendication linguistique se fait de plus en plus forte : sauver les langues régionales et locales menacées de disparition devant le français central.

Mais au début c'est le combat de David contre Goliath. A titre d'exemple, le manuscrit des *Soleils des indépendances* d'Amadou Kourouma, envoyé à des éditeurs parisiens, sera refusé car jugé « mal écrit » ou « écrit en mauvais français ». Il sera publié au Québec en 1968 et réédité en 1970 aux éditions du Seuil à Paris après son succès littéraire.

En 1998, le succès de la chanson française « *Dans la vallée* » qui puise dans la culture bretonne illustre l'émergence d'une nouvelle conscience linguistique : les citoyens du monde ont pris conscience que la préservation des langues et cultures régionales et locales est une nécessité.

Source : Bokoko, E. (octobre 2009). *Brève histoire de la langue française*. Educanet. Recupero de : <http://educanet.over-blog.com/article-cours-de-fran-ais-avec-edgard-b-bokoko-en-terminale-1ere-semaine-pratique-de-la-langue-breve-histoire-de-la-langue-fran-aise-373404>

## Lecture

### 1. Lis le texte et établis la relation entre les deux colonnes.

- |   |  |
|---|--|
| a. 1515   | ( ) Imposition du dialecte (le francien) du roi François 1 <sup>er</sup> à tout le royaume.                    |
| b. XVI  | ( ) Imposition du français dans toutes les écoles.   |
| c. XVII <sup>e</sup>                                | ( ) Revendication linguistique de langues régionales et locales.   |
| d. XVIII <sup>e</sup>                               | ( ) Prédominance des langues locales et régionales par rapport au français qui ne s'est pas encore généralisé. |
| e. Du XVI <sup>e</sup> au début du XIX <sup>e</sup> | ( ) Naissance de la conscience linguistique sur la nécessité de préserver les langues régionales.              |
| f. XIX <sup>e</sup>                                 | ( ) Tendance à la stabilisation du français à travers les hommes de l'illustration.                            |
| g. 1968   | ( ) Publication de l'œuvre d'Amadou Kourouma en France après un succès à l'étranger.                           |

- h. 1970 ( ) Premier texte savant écrit en français.
- i. 1998 ( ) Molière reflète dans ses œuvres la diversification linguistique de la France.

**2. Réponds en espagnol aux questions suivantes.**

- a) Quelle est l'origine du français ?
- b) Quelles langues existaient en France avant la naissance du français ?
- c) Quel était l'objectif du mouvement littéraire nommé « La Pléiade » et ses moyens pour l'atteindre ?
- d) Quelle a été la situation des langues régionales jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle ?
- e) Dans quel but l'auteur mentionne l'œuvre de l'écrivain Amadou Kourouma ?
- f) Quel sentiment domine dans la société d'aujourd'hui, selon l'auteur, vis-à-vis des langues régionales ?

*Post-lecture*

**Parlez en groupe sur la situation actuelle des langues locales au Mexique.**



# L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES RÉGIONALES EN FRANCE AUJOURD'HUI : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

## Pré-lecture

Souligne dans le texte tous les mots et expressions se rapportant à l'idéologie unilinguiste et à ses pratiques, et énonce l'idée centrale qui cherche à être développée.

## Lecture

- 1 L'histoire de l'enseignement des langues régionales à l'école publique (ou privée) en France n'a qu'une cinquantaine d'années et s'est construite petit à petit grâce aux efforts constants des militants et des amoureux de ces langues, à contre-courant de l'idéologie unilinguiste qui habite les décideurs mais aussi la société civile française en général. On sait qu'à partir de la Révolution française, une politique linguistique ayant pour objectif non seulement « d'universaliser l'usage de la langue française » mais aussi « d'anéantir les patois » est annoncée et commence à être appliquée. Peu à peu, un monolinguisme presque complet en français s'est installé dans le territoire national. La Loi FERRY de scolarisation obligatoire, laïque et gratuite (1881) a fait de l'école le principal acteur de la francisation des enfants (surtout dans les campagnes) : l'apprentissage efficace du français y a été accompagné d'une dévalorisation et d'une stigmatisation (aussi efficaces) des langues régionales.
- 2 Enseigner les langues régionales aujourd'hui signifie aller à l'encontre d'une idéologie vieille de plus de deux siècles et affronter représentations et stéréotypes négatifs. Cette idéologie freine toute tentative (sincère ou non) de donner une vraie existence juridique aux langues régionales en France. Les propos du fameux Rapport de l'abbé Grégoire (1791) resurgissent chaque fois que le débat sur les langues régionales se rouvre (celui provoqué



par la signature de la Charte européenne des langues régionales en est un bon exemple<sup>1</sup>) : les langues régionales sont des restes du passé, du folklore, de l'ignorance ... l'affaire des militants suspects d'anti - républicanisme face au français qui est la langue de la modernité, de la science, de l'ouverture, la langue de la République, comme l'affirme par ailleurs la Constitution en son article 2 depuis 1992.

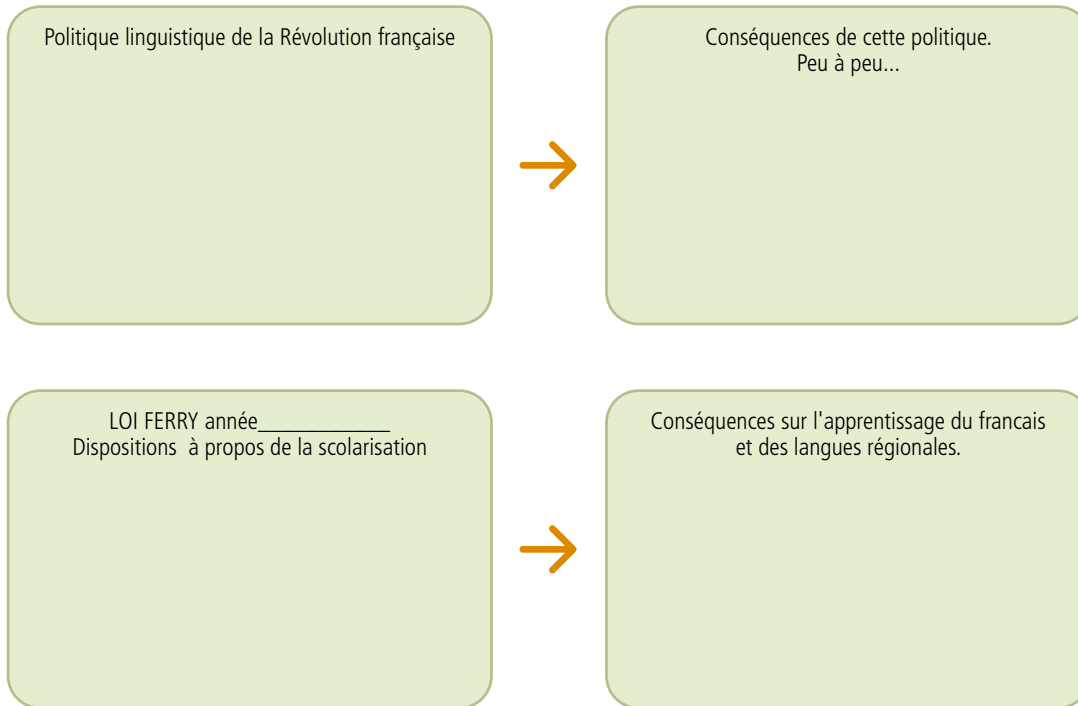
- 3 Le besoin d'affirmer une identité plurilingue face à la mondialisation et de renforcer la crédibilité internationale de la France dans sa défense de la francophonie<sup>2</sup> a sûrement fait avancer quelque peu la question des langues régionales dans l'Hexagone mais n'a pas évincé jusqu'à aujourd'hui le poids de l'idéologie unilinguiste.
- 4 Dans ce contexte, on peut bien comprendre toute la difficulté de l'enseignement des langues régionales et encore plus de l'enseignement en langues régionales en France : un vrai parcours du combattant.
- 5 La loi DEIXONNE (Loi n°51 - 48 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux) est la première, et la seule jusqu'à aujourd'hui, spécifique à l'enseignement des langues régionales. Elle constitue une reconnaissance officielle de l'existence de certaines langues régionales (l'occitan, le breton, le basque et le catalan ; d'autres langues seront concernées plus tard), jusque - là ignorées dans les textes officiels.

Source : Carmen Alen-Garabato et Micheline Cellier, « L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives », *Tréma* [En ligne], 31 | 2009, mis en ligne le 20 septembre 2010, consulté le 01 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/903> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.903>

## *Lecture*

- 1. Lis les premières lignes du texte et explique ce que dit le texte à propos de l'enseignement des langues régionales en France.**

**2. Continue à lire le premier paragraphe et complète les schémas suivants :**



**3. Lis le paragraphe 2 et complète les phrases :**

Défis actuels de l'enseignement de langues :

- 
- 

Type d'entrave de cette idéologie :

**4. À partir du même paragraphe complète le tableau suivant.**

Les propos du Rapport de l'abbé Grégoire	
Langue régionale	Le français

**5. Selon le paragraphe 3, quels aspects ont fait avancer légèrement la question des langues régionales en France?**

**6. Selon le cinquième paragraphe, quelle est la valeur de la loi DEIXONNE dans le contexte de l'enseignement de langues ?**

*Post-Lecture*

**Explique en deux ou trois lignes ce que cherche à démontrer le texte.**

# LA QUESTION DES GENRES

Lis le texte suivant. Ensuite dis à quelle définition correspond chacun des genres donnés ci-dessous :

Les genres, au sens courant du terme, sont des ensembles de textes qui obéissent à des modèles, des conventions et des contraintes (on parle ainsi des "lois" d'un genre); et sont déterminés par des goûts, des habitudes, et des attentes du public. Chaque époque en privilégie certains, en invente, en renouvelle d'anciens ; d'autres qui ne sont plus productifs survivent néanmoins parce que des textes qui en relèvent restent lus.

**JOURNAL** / CHANSON / **MAXIME** / DRAME / **NOUVELLE**/ ROMAN / **FARCE** /  
MANIFESTE / PAMPHLET / **SONNET** / CHANSON DE GESTE / **PASTICHE** / ESSAI /  
**AUTOBIOGRAPHIE** / CONTE / **ÉPOPÉE** / FABLE / **CALLIGRAMME** / SATIRE / COMÉDIE

	Définition
	Écrit en prose, où l'auteur aborde de façon personnelle diverses questions sans les examiner à fond (à la différence du traité). Prend souvent la forme du dialogue d'idées, renouant ainsi avec la tradition platonicienne.
	Genre narratif long, en prose.
	Récit de la vie d'une personne, fait par elle-même
	Texte exprimant sous une forme très ramassée une réflexion morale ou philosophique de portée générale.

	Poème narratif, formé de «laisses» (séries de décasyllabes ou d'alexandrins assonancés), souvent groupées deux à deux sur un même point du propos ; était accompagné de musique, XI <sup>e</sup> s. surtout. Avait pour sujet les exploits (la "geste") des chevaliers.
	Poème à forme fixe de 14 vers groupés en 2 quatrains et 2 tercets ; les quatrains doivent présenter la même disposition de rimes (ABAB ou ABBA) ; dans les tercets l'ordre CCDEDE est plus fréquent que CCDEED.
	Au sens large, toute pièce de théâtre ; dans un emploi plus strict: pièce qui mêle tragique et comique, et se veut représentation du vrai.
	Récit bref, le plus souvent en prose, d'événements imaginaires.
	Texte qui imite scrupuleusement le style d'un autre texte.
	Pièce de théâtre qui se fonde sur un comique élémentaire, souvent grossier (comique de mots et de gestes surtout)
	Poème qui attaque en les ridiculisant les mœurs d'une époque, d'un milieu, d'un individu. Forme non contraignante. Au sens large, tout texte de critique (même en prose) dénonçant les ridicules pour les corriger.
	Genre mixte (texte, le plus souvent versifié, + musique); suite de couplets avec refrain.
	Déclaration publique des thèses et du programme d'une personne ou d'un groupe (politique ou artistique).
	Récit au jour le jour d'événements vécus par l'auteur. Forme également utilisée pour présenter des récits fictifs.
	Poème qui par la disposition des mots dans la page, forme un dessin qui, le plus souvent, imite l'objet dont parle le poème.

	Récit bref en prose. Origine italienne, se développe à partir du XV s. prospère depuis. Se différencie du conte par son caractère vraisemblable (le mot "nouvelle" signifie d'abord : fait réel), et du roman par sa brièveté. Relate en principe un seul événement. Subdivisions selon les registres.
	Écrit polémique, en général bref, qui attaque violemment une opinion, une institution ou une personne.
	Long poème narratif, chantant les exploits des héros, exaltant un grand sentiment collectif, et recourant au merveilleux.
	Pièce de théâtre, dont les personnages sont de condition moyenne ou modeste, le sujet tiré de la vie quotidienne et le dénouement heureux (caractéristique essentielle). Dans un sens élargi, le terme désigne aujourd'hui toute pièce (ou film) comique.
	Poème court, relatant une fiction dont se dégage une leçon morale.

# EN FINIR AVEC LES CHEFS-D'ŒUVRE

## *Pré-lecture*

1. **Antonin Artaud, acteur, écrivain et théoricien du théâtre du XXème siècle, adopte des positions radicales sur le théâtre. Lis les deux premières lignes du texte et explique les idées qu'elles te suggèrent.**
2. **Cherche dans le texte les mots soulignés et cherche-les dans le dictionnaire. S'il s'agit d'un verbe conjugué assure-toi de le mettre à l'infinitif.**
3. **Traduis le sens des connecteurs logiques indiqués en gras.**

## *Lecture*

### En finir avec les chefs-d'œuvre

p.1 Les chefs-d'œuvre du passé sont bons pour le passé ; ils ne sont pas bons pour nous. Nous avons le droit de dire ce qui a été dit et **même** ce qui n'a pas été dit d'une façon qui nous appartienne, qui soit immédiate, directe, réponde aux façons de sentir actuelles, et que tout le monde comprendra.

p.2 Il est idiot de reprocher à la foule de n'avoir pas le sens du sublime, quand on confond le sublime avec l'une de ses manifestations formelles qui sont **d'ailleurs** toujours des manifestations trépassées. Et si, par exemple, la foule actuelle ne comprend plus Œdipe roi, j'oserai dire que c'est la faute à Œdipe roi et non à la foule.



p.3 Dans Œdipe roi il y a le thème de l'inceste et cette idée que la nature se moque de la morale ; et qu'il y a quelque part des forces errantes auxquelles nous ferions bien de prendre garde ; qu'on les appelle destin ces forces, ou autrement. Il y a **en outre** la présence d'une épidémie de peste qui est une incarnation physique de ces forces. Mais tout cela sous des habits et dans un langage qui ont perdu tout contact avec le rythme épileptique et grossier de ce temps. Sophocle parle haut peut-être mais avec des manières qui ne sont plus d'époque. Il parle trop fin pour cette époque et on peut croire qu'il parle à côté.

p.4 **Cependant** une foule que les catastrophes de chemins de fer font trembler, qui connaît les tremblements de terre, la peste, la révolution, la guerre ; qui est sensible aux affres désordonnées de l'amour, peut atteindre à toutes ces hautes notions et ne demande qu'à en prendre conscience, mais à condition qu'on sache lui parler son propre langage, et que la notion de ces choses ne lui arrive pas à travers des habits et une parole frelatée qui appartiennent à des époques mortes et qu'on ne recommencera jamais plus.

p.5 La foule aujourd'hui **comme autrefois** est avide de mystère : elle ne demande qu'à prendre conscience des lois suivant lesquelles le destin se manifeste et de deviner peut-être le secret de ses apparitions.

p.6 Laissons aux pions les critiques des textes, aux esthètes les critiques de formes, et reconnaissons que ce qui a été dit n'est plus à dire ; qu'une expression ne vaut pas deux fois, ne vit pas deux fois ; que toute parole prononcée est morte et n'agit qu'au moment où elle est prononcée, qu'une forme employée ne sert plus et n'invite qu'à en rechercher une autre, et que le théâtre est le seul endroit au monde où un geste fait ne se recommence pas deux fois. Si la foule ne vient pas aux chefs-d'œuvre littéraires c'est que ces chefs-d'œuvre sont littéraires, c'est-à-dire fixés ; et fixés en des formes qui ne répondent plus aux besoins du temps.

p.7 Loin d'accuser la foule et le public nous devons accuser l'écran formel que nous interposons entre nous et la foule, et cette forme d'idolâtrie nouvelle, cette idolâtrie des chefs-d'œuvre fixés qui est un des aspects du conformisme bourgeois.

p.8 Ce conformisme qui nous fait confondre le sublime, les idées, les choses avec les formes qu'elles ont prises à travers le temps et nous-mêmes, - dans nos mentalités de snobs, de précieux et d'esthètes que le public ne comprend plus.

*Source: Artaud, A. (1964). « En finir avec les chefs-d'œuvre » , Le Théâtre et son double, Paris, Éd. Gallimard, (pp. 113-116).*

**1. Lis le texte et ensuite dis à quelle définition correspond chacun des paragraphes.**

a) Déclare que le public d'aujourd'hui, touché par tant d'adversités, est sensible aux grandes notions de la littérature sous réserve qu'elles soient transmises dans sa propre langue. ( )
b) Disqualifie qu'on réproue le public de ne pas comprendre le sublime et qu'on confonde ce concept avec les aspects formels de l'œuvre. ( )
c) Soutient que le conformisme bourgeois nous a fait confondre le sublime et les idées avec les formes. ( )
d) Affirme que l'œuvre de Sophocle traite de sujets de grande valeur, mais par le biais d'un langage obsolète pour notre temps. ( )
e) Exhorte à reconnaître le fait que la parole d'autre temps n'a plus de valeur aujourd'hui et que l'étude des formes fixes n'est que pour les esthètes. ( )
f) Affirme que les chefs d'œuvre du passé n'ont plus de valeur au présent et revendique le droit des hommes d'aujourd'hui de s'exprimer selon leur propre sensibilité. ( )
g) Critique l'idolâtrie pour les formes fixes, reflet du conformisme bourgeois. ( )
h) Signale que le public d'aujourd'hui comme celui du passé a le désir de comprendre les forces qui dirigent le destin. ( )

**2. Résume l'idée défendue par l'auteur dans le texte (*thèse*) et les raisons fondamentales qu'il avance pour la justifier (*arguments*).**

Idée défendue :

---

---

Arguments :

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

*Post-lecture*

**Commente en groupe la place qu'ont les classiques dans tes lectures.**

# LE THÉÂTRE DE L'ABSURDE

## *Pré-lecture*

**1. Parmi les mots qui sont soulignés dans les deux textes, cherche ceux qui correspondent aux définitions suivantes.**

- Sans intérêt, sans valeur : \_\_\_\_\_
- Attitude, comportement : \_\_\_\_\_
- Refuser de reconnaître : \_\_\_\_\_
- Lumière naturelle ou artificielle qui éclaire : \_\_\_\_\_
- Objectif, intention : \_\_\_\_\_
- Ne pas accepter : \_\_\_\_\_
- Préoccupation : \_\_\_\_\_
- S'enorgueillir de quelque chose : \_\_\_\_\_
- Résultat favorable d'une entreprise : \_\_\_\_\_
- Celui qui est à l'origine d'autres groupements humains, qui joue un rôle essentiel dans l'évolution d'un mouvement intellectuel, spirituel, etc.  
\_\_\_\_\_

## *Lecture*

**Fais la lecture des deux textes et identifie l'information qui se rapporte aux aspects suivants :**

- a) Atmosphère socioculturelle d'où émane le théâtre de l'absurde
- b) Caractéristiques du théâtre de l'absurde
- c) Principaux dramaturges de ce mouvement
- d) Thèmes principaux traités dans ce type de théâtre
- e) Sources d'inspiration du théâtre de l'absurde

## *Post-lecture*

**Rédige un texte qui résume les aspects antérieurs, sans répéter l'information.**

## Texte 1

# François Archambault

Documentation autour du Théâtre à lire présenté par le Centre des auteurs dramatiques (CEAD).

## Le théâtre de l'Absurde

Posted on 6

Posted on 6



### Le Théâtre de l'Absurde

L'absurde, dont il est question, est certes humoristique et quelques fois ridicule, mais présente surtout une angoisse métaphysique face à la perte du sens. L'humain n'a plus de repères et ses ambitions, sa démarche, c'est-à-dire les buts qu'il s'était fixé dans la vie, deviennent obsolète, insignifiants et futiles. Ce constat sur la perte des idéaux avait déjà été fait notamment par Albert Camus et Jean-Paul Sartre dans leurs traités philosophiques et exprimés dans leurs pièces de théâtre. Toutefois, ces deux philosophes présentaient ce constat dans une forme théâtrale conventionnelle et de plus, tentaient d'y apporter une réponse par un raisonnement logique. L'originalité du Théâtre de l'Absurde, vient donc de l'idée qu'il y ait adéquation entre la forme théâtre, l'esthétique, et le propos central: l'absurdité de l'existence. Les auteurs du Théâtre de l'Absurde montrent des situations absurdes dans un éclairage brut où le langage est réduit à sa plus simple expression. Les mots qu'utilisent les personnages s'éloignent d'une volonté réaliste pour mettre de l'avant les formes figées du langage, les expressions creuses, les non-sens. Leurs actions reflètent aussi cette absurdité; les gestes routiniers sont sortis de leurs contextes et deviennent mécaniques et insensés. Le théâtre n'est ni psychologique, ni narratif: on ne suit pas une intrigue et on ne débat pas d'une question, ainsi les auteurs présentent des personnages réduits à leur plus simple expression et les mettent dans des situations où leur action principale est d'exister, dans un monde devenu fou, où l'histoire, donc le temps, n'existe plus.

Les personnages et les spectateurs émergent alors du quotidien pour être confrontés aux questions fondamentales de l'existence humaine: la mort, la liberté, la morale, la communication, la solitude. Cette dernière prend une place particulièrement importante, car les personnages et les spectateurs sont seuls, individus, hors d'un système de pensée collective, abandonné des dieux, seuls devant le mystère de l'existence.

Le Théâtre de l'Absurde trouve ses racines chez différents artistes du début du vingtième siècle. On peut penser à Alfred Jarry et son Ubu Roi, à Antonin Artaud et au Théâtre de la Cruauté, aux dadaïstes du Cabaret Voltaire, aux Surréalistes, aux romans de Franz Kafka, à Roger Vitrac, Bertolt Brecht et aux Chants de Maldoror d'Isidore Ducasse dit Comte de Lautréamont.

Source : Centre des auteurs dramatiques (CEAD), (2006). François Archambault, Le théâtre de l'Absurde.  
Recuperado de: <https://francoisarchambault.wordpress.com/2006/01/06/le-theatre-de-labsurde/>

## Texte 2

### ▼ Contexte historique

L'après-guerre est marquée par la perte du sens immédiat, la prise de conscience des atrocités du conflit mondial invitant les artistes à repenser leurs pratiques créatrices, l'informel ou l'inarticulé signifiant plus et mieux la condition humaine. Ce n'est toutefois qu'a posteriori, en 1961, qu'apparaît pour la première fois l'expression de "théâtre de l'absurde". La formule fait référence à un théâtre essentiellement fondé sur l'absurdité des situations et la déstructuration du langage. Les principaux dramaturges de ce mouvement sont Eugène Ionesco (1909-1994), Samuel Beckett (1906-1989), Jean Genet et Arthur Adamov.

Cet "anti-théâtre" est le fait d'iconoclastes. Marginaux tant sur le plan littéraire que social, les dramaturges rejettent les techniques et les conventions de leurs ainés. Ils produisent ainsi des pièces sans intrigue, créent des personnages qui se réduisent souvent à des archétypes et rejettent toute entreprise mimétique au théâtre. En 1948, inspiré par des phrases d'exercice d'un manuel d'anglais de la méthode Assimil, Eugène Ionesco conçoit sa première pièce, *La Cantatrice chauve*, sous-titrée "anti-pièce". À la question "À propos, et la cantatrice chauve ?", l'un des personnages répond : "Elle se coiffe toujours de la même façon !". Cette réplique semble résumer à elle seule le théâtre de l'absurde, bien que Ionesco ait désavoué cette étiquette en raison de la référence à l'existentialisme identifiée au théâtre engagé de Jean-Paul Sartre. Au-delà du burlesque des situations les plus banales, le théâtre de Ionesco met en scène l'insignifiance de l'existence.

Montés par des pionniers tels Roger Blin, dans les salles exigües de la rive gauche du Paris des avant-gardes, les productions de ce Nouveau théâtre acquièrent rapidement une certaine notoriété. Le succès de Samuel Beckett est ainsi immédiat. Sa première pièce, *En attendant Godot* (1953) met en scène deux hommes attendant Godot (God ?), qui en vient progressivement à dessiner la figure de l'absence. Ionesco est, quant à lui, consacré plus tardivement.

La mise en scène de l'avant-garde rencontre, au milieu des années cinquante, l'influence de Brecht. Le discours brechtien est entendu par le nouveau théâtre dans son souci d'intégrer du politique et du social dans des préoccupations d'ordre plutôt métaphysique. L'évolution est particulièrement nette chez Ionesco, qui avec *Rhinocéros*, en 1959, livre une métaphore du virus totalitaire. Ionesco est l'un des rares auteurs à avoir été consacré de son vivant comme un auteur classique. Pendant les dernières années de sa vie, l'anti-auteur frondeur de *La Leçon* (1950) et des *Chaises* (1951) peut se targuer d'appartenir au Panthéon des Lettres : comme le souligne Roland Barthes en 1970 "Ionesco n'est-il pas, après tout, le pur et parfait petit-bourgeois français ?"

Source: Casanova, V. (2006). *Contexte historique*. Recuperado de : <https://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01330/le-theatre-de-l-absurde.html>

# UNE CRISE POUR REPENSER L'ÉTHIQUE UNIVERSITAIRE ?

## *Pré-lecture*

1. Ce texte est de 2020, à quelle crise crois-tu qu'il fait référence ?
2. Qu'est-ce que l'éthique universitaire selon toi ?

## *Lecture*

p.1 Notre proposition poursuit un objectif simple : voir dans la crise pandémique de la COVID-19, et les nouveaux usages et déploiements des outils numériques qu'elle a suscités, une occasion de repenser une éthique propre aux enseignants universitaires, une éthique fondée sur l'idée d'attention. Nous faisons l'hypothèse que cette crise remet en question notre compréhension éthique (Prairat, 2014) de ce qu'est l'attention, car elle met en tension les manières pédagogiques de la susciter et de l'accroître que nous jugeons souhaitables ou non.

**p.2 En effet**, le problème de l'attention des apprenants est un des plus vieux problèmes de la pédagogie, si ce n'est LE problème central des sciences de l'éducation et de la formation (Citton, 2014a; de La Garanterie, 2013; Schütz et al., 2008). **Or**, depuis quelques décennies, l'approche écologique et constructiviste semble s'imposer dans ce champ de recherche (Citton, 2014b; Crary, 2001). L'attention est une ressource cognitive qui dépend du milieu de travail, qui s'apprend, se coconstruit et se partage entre plusieurs acteurs (Citton, 2014a). À partir de cette approche, un intérêt croissant fut porté à l'aménagement d'un lieu (physique et social) adéquat à l'apprentissage, c'est-à-dire un lieu permettant et favorisant la circulation intelligente et le contrôle de l'attention des apprenants.

**p.3 Mais**, depuis deux décennies, cette relation entre le lieu physique de l'apprentissage et le déploiement de l'attention s'efface peu à peu à la suite de l'introduction du numérique à l'université et de l'apparition d'espaces numériques de travail (Stiegler, 2008). **De plus**, la conception analytique de l'approche par compétences a eu

tendance à rendre les questions techniques plus distantes des questions éthiques de l'enseignement (Point, 2019). **Ainsi**, l'une des conséquences de cet « effacement » de la perspective écologique fut de faire apparaître comme évidente la solution de l'enseignement à distance, grâce au numérique, pour répondre au problème du confinement dû à la COVID-19. Qu'importe le lieu de cet enseignement si ce dernier peut être mené à son terme. **C'est pourquoi**, depuis quelques années, les recherches en pédagogie universitaire tentent de penser de nouveau la relation entre la pédagogie, l'éthique et le numérique (Paivandi et al., 2019). Nous souhaitons contribuer à ce mouvement en faisant de l'attention une notion-clé pour réarticuler ces trois domaines. **Aussi**, notre problème peut se formuler ainsi : Comment le numérique nous permet-il de penser une éthique de l'attention pour l'enseignement à l'université ?

### **L'échec éthique de l'université face à la crise de la COVID-19**

**p.4** Quels furent les usages du numérique durant la crise de la COVID-19 au sein des universités françaises ? Bien qu'il soit encore trop tôt pour le mesurer et en rendre compte par des enquêtes empiriques précises, nous souhaitons partager l'intuition d'un quadruple échec de cet usage d'un point de vue pragmatiste. Faire la prospective de ce quadruple échec ici n'est cependant pas le dernier stade de la réflexion philosophique, mais doit, au contraire, nous enjoindre pédagogiquement à transformer chacun de ces échecs en défis pour les crises à venir. Mais étudions tout d'abord ces échecs. Il nous semble en effet que l'usage des outils numériques, et particulièrement ceux liés à la communication (TICE), traduit un quadruple échec des universitaires à penser ces outils du point de vue a) d'une éthique b) professionnel, c) démocratique et d) d'un centrage sur l'idée d'attention.

**p.5** a) Nos usages du numérique à l'université ne furent que peu maîtrisés et dirigés par une réflexion éthique. Les outils numériques de communication, avec lesquels les enseignants étaient déjà partiellement familiarisés (forum, Zoom, Moodle, etc.), sont apparus avant tout comme des réponses techniques. Et c'est en tant que support technique semblant présenter une « transparence phénoménologique » (Wheeler, 2019) dans les médiations que ces outils apparaissaient à priori neutres, donc indifférents à l'éthique. Il en est allé comme si la médiation numérique entre individus devait être aussi identique que possible à la médiation ordinaire du face-à-face corporel (qui n'est, elle, absolument pas transparente non plus). Or, cette transparence phénoménologique du numérique est aussi douteuse comme idéal que fautive dans les faits. Ce ne sont ni les mêmes comportements, ni les mêmes compétences, ni les mêmes valeurs qui sont mobilisés lors d'un cours en présentiel et sur le forum d'une



plateforme pédagogique universitaire. Ainsi, sur ce premier point, l'usage du numérique durant la crise ne fut pas véritablement pensé sur le plan de l'éthique.

**p.6** b) De plus, la crise de la COVID-19 a également révélé un échec, déjà latent mais caché ou ignoré, à penser une éthique professionnelle de la part des universitaires. L'usage du numérique fut majoritairement commandé par des injonctions politiques ou administratives, et la mise en application de ces injonctions fut laissée à la responsabilité de l'enseignant, en tant qu'agent isolé et individuel. En somme, chacun s'est débrouillé, a bricolé de son côté dans le choix, la formation et l'expérimentation de ces outils permettant les CM à distance, les Zoom à 200 étudiants, les bureaux virtuels, etc. Il ne nous semble pas que les universitaires aient réagi ici en tant que profession, pour s'accorder ensemble, sur un cadre déontologique commun régulant les pratiques pédagogiques relatives à l'usage de ces nouveaux outils numériques. C'est pourquoi, sur ce second point, la crise de la COVID-19 prouve, selon nous, l'échec des universitaires à se doter d'une éthique professionnelle pertinente face aux usages des nouveaux outils numériques.

**p.7** c) Troisièmement, cette crise a aussi été un moment pour les universitaires d'illustrer la relative absence d'éthique universitaire démocratique. La fermeture des lieux physiques de l'université, l'annulation des emplois du temps, le déplacement du calendrier, etc. furent autant de mesures prises durant la crise (sans débats ou discussions) qui ont contribué à disperser et désorganiser les individus. Cette tendance à la dispersion et à la désorganisation des individus entre eux, que nous avons qualifiée d'entropique, fut non démocratique, car ni les étudiants ni les enseignants n'ont pu véritablement contribuer à la réorganisation collective et participative nécessaire pour pallier cette situation entropique. Loin de l'espace public et de ses habitudes politiques, les universitaires sont restés confinés chez eux, dans un espace privé, où les outils numériques ne se sont pas révélés adéquats pour une réorganisation démocratique de l'université. Celle-ci attend encore des décisions politiques et administratives pour se réinventer (à distance) pour la rentrée prochaine. Échec d'une éthique universitaire démocratique, donc.

**p.8** d) Enfin, ce qu'a révélé cette crise fut bien l'échec du numérique à promouvoir une éthique de l'attention par les universités. En effet, l'usage du numérique, avec la réalisation de travaux à distance, d'examen en ligne, etc., a fait de l'attention non plus une ressource commune, coconstruite par un environnement et une culture partagée, mais un bien privé et fragile. Seuls devant leurs écrans, les étudiants, dont certains en situation de précarité, ont dû travailler en étant privés de tous les dispo-

sitifs ordinaires de contrôle de l'attention dont disposent les universités grâce à leurs lieux. Être attentionné et attentif à autrui s'est alors révélé être une gageure, autant pour les enseignants envers leurs étudiants que pour les étudiants ou les enseignants entre eux. Pour l'instant, il nous semble difficile d'affirmer que l'usage du numérique durant la crise ne fut pas autre chose qu'un échec dans la considération de ces relations de soin, d'attention et d'hospitalité nécessaires à l'éthique que nous défendons.

### **Conclusion : les défis de l'université face à un avenir de crises**

**p.9** Pour conclure, répétons que relever ces échecs ne doit pas nous condamner à un pessimisme intrinsèque sur l'avenir de l'éthique universitaire ou à un rejet imbécile de tout usage du numérique à l'université. Au contraire, nous souhaitons voir en ces échecs des défis pour la pédagogie et l'éthique universitaire.

**p.10** La philosophie pragmatiste est exigeante pour l'université : elle lui propose de penser une éthique professionnelle et démocratique de l'attention, mais sans lui livrer clés en main les moyens concrets de cette éthique. Cette exigence est due à la place centrale de l'expérimentation au sein de cette philosophie ; c'est par l'expérience répétée et partagée que les bons outils numériques et les critères éthiques adéquats seront inventés. Il s'agit donc d'innover, en éthique, par le numérique et pour l'université.

**p.11** Cette tâche difficile oblige les universitaires à abandonner toute naïveté sur la prétendue neutralité des outils numériques ou sur leur individualisme éthique. Ils ne sont pas condamnés à se considérer comme des individus isolés et dispersés, ni sur le plan de leur éthos (car une éthique professionnelle et démocratique est possible), ni sur le plan de leur tékhnhê (car un autre usage du numérique est possible à l'université), ni non plus sur le plan de leur paidéia (car une autre pédagogie universitaire est possible). Seulement, cette crise aura montré que d'autres questions méritent de se poser pour les universités : À quoi les outils numériques nous rendent-ils vraiment attentifs ? Envers qui voulons-nous être attentifs et attentionnés ? Avons-nous les bons outils numériques pour diriger notre attention là où nous le voulons ?

*Source : Point, C. (2020). Pédagogie universitaire et numérique : le défi d'une éthique de l'attention. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. Volume 17, numéro 2.*

1. Lis les trois premiers paragraphes et identifie trois ou quatre mots clés de chacun. Rappelle-toi qu'un mot-clé est un mot ou un groupe de mots qui permet de préciser les thématiques d'une idée, d'un paragraphe ou d'un document.

Paragraphe	Mots clés
1	<i>Crise pandémique, outils numériques,</i>
2	
3	

2. Élabore un résumé en espagnol d'environ 50 mots des trois premiers paragraphes en tenant compte des aspects proposés :

Paragraphe	Aspects à considérer dans le résumé
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif et hypothèse du texte</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition du concept d'« attention » et valeur de celle-ci dans les sciences de l'Éducation.</li> <li>• Position de l'approche écologique et constructiviste concernant l'attention.</li> </ul>
3	Communique avec tes propres mots les idées du troisième paragraphe au moyen des connecteurs : <i>mais, de plus, ainsi, c'est pourquoi.</i>

3. Dans les paragraphes 4, 5, 6 et 8 l'auteur mentionne les échecs des usages du numérique pendant la crise du COVID dans les universités françaises. Expliques-en deux à trois lignes, avec tes propres mots et en espagnol, les 4 points de vue présentés par l'auteur où se reflètent ces échecs.

Du point de vue d'une éthique	
Du point de vue professionnel	
Du point de vue démocratique	
Du point de vue du l'attention	

*Post-lecture*

Fais une liste des principales idées que l'auteur expose dans sa conclusion et dis si tu es d'accord.

# LISBONNE, LE 1<sup>ER</sup> NOVEMBRE 1755 : UN HASARD ? AU CŒUR DE LA POLÉMIQUE ENTRE VOLTAIRE ET ROUSSEAU

## 0. Introduction

Le 1<sup>er</sup> novembre 1755, un violent séisme, suivi d'une inondation, détruisit la plus grande partie de Lisbonne, faisant plusieurs dizaines de milliers de victimes. L'événement, survenu en pleine période des Lumières, a été amplement discuté par les philosophes européens et a inspiré de profondes réflexions sur les thèmes de la théodicée (*Θεοῦ δίκη*, justice de Dieu). L'événement va, en particulier, être l'occasion d'une violente polémique entre deux grands philosophes français, François-Marie Arouet dit Voltaire et Jean-Jacques Rousseau, chacun défendant sa propre vision du hasard, du risque et des catastrophes dites naturelles. Tandis que Voltaire accusait le hasard et le malheureux concours de circonstance, Rousseau rappelait avec insistance – et non sans une pointe d'ironie – que la décision de construire une ville côtière dans une zone sismique relevait de la responsabilité exclusive de l'Homme.

C'est à partir de cette polémique entre deux grands hommes de sciences, reconnus et estimés, qu'est né un débat sur les stratégies à tenir face au risque de cataclysme naturel. Les hommes ont alors compris que l'humanité était entrée dans une nouvelle ère, celle où elle pouvait désormais prendre en main son destin, le hasard (Dieu ?) n'étant pas systématiquement responsable de tous les maux sur terre, même dans le cas de catastrophes naturelles.

Ma réflexion se fera en trois grandes parties. Je commencerai par rappeler brièvement les terribles événements du 1<sup>er</sup> novembre 1755. Je tenterai ensuite de montrer dans quelle mesure le tremblement de terre de Lisbonne et la querelle de philosophes qui a suivi, a bouleversé le rapport de l'Homme au hasard. Dans une troisième partie, j'examinerai de plus près la polémique entre Voltaire et Rousseau, en examinant les arguments des deux philosophes.

## 1. Le tremblement de terre de Lisbonne

Commençons par rappeler brièvement les événements. Le tremblement de terre de Lisbonne est en fait l'enchaînement de trois catastrophes successives. C'est le 1<sup>er</sup> novembre 1755 à 9h40 du matin que les premières secousses, très violentes, se font sentir à Lisbonne. Les secousses sont immédiatement suivies par un tsunami et une série d'incendies qui détruisent la ville de Lisbonne dans sa quasi-totalité.

Le séisme, du fait de son ampleur, va faire l'objet d'études scientifiques poussées, donnant naissance à la sismologie moderne. On estime aujourd'hui que la magnitude du séisme devait être de 8,5 à 9 sur l'échelle de Richter qui en compte 9. Or, on sait qu'à partir d'une magnitude de 9, un tremblement de terre est exceptionnel et considéré comme dévastateur. De tels

séismes surviennent en moyenne une fois par millénaire. Le tremblement de terre de Lisbonne est donc considéré comme un des plus puissants jamais produits, se situant juste après le tremblement de terre de Valdivia au Chili, en 1960.

L'épicentre du séisme se situait probablement dans l'océan Atlantique, à environ 200 km au sud-ouest du cap Saint-Vincent. Il y eut en réalité trois secousses distinctes d'une durée approximative de dix minutes, qui ont creusé des fissures de cinq mètres. Lorsque les survivants se sont enfuis vers les quais du port pour s'y réfugier, loin des constructions qui tombaient, ils se sont trouvés face à un reflux de l'océan, laissant à nu les fonds marins. C'est alors qu'un tsunami se produit : trois vagues successives de 5 à 15 mètres de haut, ont submergé le port et le centre-ville adjacent, détruisant tout sur son passage, jusqu'à rejoindre le fleuve du Tage.

Après le passage du tsunami, une série d'incendies se sont déclarés à plusieurs endroits de la ville, causés par les chutes de cheminées et l'éparpillement des feux domestiques. Ces incendies ne seront maîtrisés qu'au bout de cinq jours.

Les effets du tremblement de terre se feront sentir bien au-delà de la capitale portugaise puisque même la région de l'Algarve, à l'extrême sud du royaume, sera touchée. Les secousses furent ressenties en diverses contrées européennes, atteignant même la Finlande, l'Afrique du Nord, la Martinique et la Barbade.

Le bilan est lourd : sur les 275 000 habitants que comptait alors Lisbonne, on dénombre, selon les sources, entre 50 000 et 70 000 morts. On estime aujourd'hui que 10 000 personnes auraient péri dès les premières minutes du séisme. En effet, la catastrophe s'était produite le jour de la Toussaint et de grands rassemblements humains avaient lieu, à l'intérieur des églises, qui avaient piégé les gens.

Une dizaine de milliers de victimes sont également à déplorer sur les villes côtières marocaines. Les pertes matérielles sont immenses puisque 85% des bâtiments de Lisbonne sont détruits, y compris des joyaux de l'architecture portugaise tels que le Palais Royal, l'Opéra Phoenix, la cathédrale de Santa Maria ou l'Hôpital Royal de Tous les Saints, qui était le plus grand hôpital du monde en ce milieu de XVIII<sup>ème</sup> siècle.

## 2. Implications philosophiques sur le rapport de l'homme au hasard

Le tremblement de terre de Lisbonne, de par sa magnitude et l'enchaînement des catastrophes, a eu un bilan humain et matériel terrible. La catastrophe aura toutefois des retombées « morales » encore plus importantes et va remettre en question le rapport millénaire de l'Homme au hasard, pour plusieurs raisons.

D'abord, on l'a vu, le bilan était très lourd, tant sur le plan humain que matériel, ce qui a ému la société civile, les cours d'Europe, ainsi que les savants européens, et en particulier les théologiens et les philosophes du XVIII<sup>ème</sup> siècle.

Par ailleurs, Lisbonne était une capitale profondément catholique et ses habitants étaient réputés pour leur attachement à leur foi chrétienne. Nul en Europe n'ignorait alors la mission d'évangélisation conduite par les Portugais dans ses nombreuses colonies. Enfin, le séisme avait eu lieu le jour de la Toussaint, fête catholique fondamentale, et avait détruit la plupart des églises de la capitale, ensevelissant des milliers de fidèles en prière. Ainsi, de nombreux éléments pouvaient faire croire à une manifestation de la colère divine contre les habitants de Lisbonne, ville riche et concentrant tous les vices.

Cela va inspirer de profondes réflexions sur les thèmes de la théodicée (*Θεοῦ δίκη*, justice de Dieu). Jusqu'alors, on se contentait de rapporter les grands cataclysmes naturels directement à la volonté de Dieu. D'une manière détournée, on pouvait aussi poser que la Nature, servante de Dieu, par sa puissance obédiente, lui apporte son concours<sup>1</sup>.

Deux penseurs vont émerger du lot par la profondeur de leurs réflexions sur le séisme de Lisbonne : François-Marie Arouet dit Voltaire et Jean-Jacques Rousseau. Les deux philosophes vont entrer en conflit, chacun d'eux défendant sa propre vision du courroux divin, du mal sur la Terre, du hasard, du risque et des catastrophes naturelles. Examinons cette polémique de plus près.

### 3. La querelle de Voltaire et Rousseau

Voltaire et Rousseau ont émis des réflexions différentes qui vont créer une grande polémique.

La position de Voltaire vis-à-vis du hasard était connue bien avant les événements de Lisbonne. C'est ainsi que, dans la première édition de *Zadig ou la destinée*, il écrivait déjà : « Les hommes pensent que cet enfant qui vient de périr est tombé dans l'eau par hasard, que c'est par un même hasard que cette maison est brûlée ; mais il n'y a point de hasard : tout est épreuve ou punition, ou récompenses, ou prévoyance... »<sup>2</sup>.

En 1756, Voltaire écrit son *Poème sur le désastre de Lisbonne*, puis quelques années plus tard, il publie *Candide*, conte philosophique paru à Genève en janvier 1759. C'est au travers de ces deux œuvres qu'il fera connaître sa position vis-à-vis de l'intervention du hasard du tremblement de terre.

Le séisme est pour Voltaire l'occasion de réfuter les thèses optimistes de Leibniz, Pope et Wolf pour qui le monde, parfaitement créé par Dieu, est organisé par la Providence de manière à ce que tout mal nécessaire soit systématiquement compensé par un bien toujours plus grand. Une catastrophe de l'ampleur du séisme de Lisbonne serait donc compensée par un événement beaucoup plus heureux pour les habitants de la capitale portugaise.

Tout au long des aventures de *Candide*, Voltaire va caricaturer la position de ses adversaires à travers la célèbre formule : « Tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles ». Voltaire affirmera alors qu'une catastrophe naturelle est un hasard de la vie, un événement qui aurait pu se produire quelque temps plus tôt ou plus tard, en un lieu différent. Il en déduit également que le monde est imparfait et que la condition humaine est assurément difficile.

Il s'adresse ainsi directement aux philosophes optimistes, dans le *Poème sur le désastre de Lisbonne* :

*Philosophes trompés qui criez « Tout est bien »,  
Accourez, contemplez ces ruines affreuses,  
Ces débris, ces lambeaux, ces cendres malheureuses,  
Ces femmes, ces enfants, l'un sur l'autre entassés,  
Sous ces marbres rompus ces membres dispersés...*

Les réflexions largement médiatisées de Voltaire, vont être approuvées par un grand nombre de penseurs, tandis que certains, dont Jean-Jacques Rousseau, vont réagir violemment.

### 3.2. La position de Rousseau

Rousseau va réagir aux réflexions de Voltaire. En réponse au *Poème sur le désastre de Lisbonne*, dont Voltaire lui envoie une copie, il va rédiger la *Lettre sur la providence*.

Les arguments de Rousseau sont plus causaux et mettent en avant l'irresponsabilité des comportements humains. Il écrit par exemple, en s'adressant directement à Voltaire : « Sans quitter votre sujet de Lisbonne, convenez, par exemple, que la nature n'avait point rassemblé là vingt mille maisons de six à sept étages, et que si les habitants de cette grande ville eussent été dispersés plus également, et plus légèrement logés, le dégât eût été beaucoup moindre, et peut-être nul ». Il est vrai que la trop grande densité en certains points de la ville explique les grandes mortalités dans certains quartiers de Lisbonne, de même que l'architecture de Lisbonne, construite verticalement, a été un élément majeur dans l'enfouissement de milliers d'habitants sous des tonnes de décombres.

Rousseau écrit encore : « Combien de malheureux ont péri dans ce désastre, pour vouloir prendre l'un ses habits, l'autre ses papiers, l'autre son argent ? ». C'est donc pour avoir mal réagi immédiatement après les premières secousses que de nombreuses personnes ont perdu la vie. Une fuite organisée dans le calme aurait probablement permis de sauver la vie de milliers d'habitants.

Dans sa *Lettre sur la providence*, Rousseau écrit également : « Vous auriez voulu que le tremblement se fût fait au fond d'un désert plutôt qu'à Lisbonne. Peut-on douter qu'il ne s'en forme aussi dans les déserts, mais nous n'en parlons point, parce qu'ils ne font aucun mal aux Messieurs des villes, les seuls hommes dont nous tenions compte. Ils en font peu même aux animaux et Sauvages qui habitent épars ces lieux retirés, et qui ne craignent ni la chute des toits, ni l'embrasement des maisons. Mais que signifieroit un pareil privilège, seroit-ce donc à dire que l'ordre du monde doit changer selon nos caprices, que la nature doit être soumise à nos loix, et que pour lui interdire un tremblement de terre en quelque lieu, nous n'avons qu'à y bâtir une ville ? ». Si Lisbonne a été détruite, c'est donc parce que des hommes ont décidé, inconsciemment, de bâtir une ville au bord de l'océan, à quelque distance d'une faille sismique.

L'autre élément d'importance dans la pensée de Rousseau est qu'il remet en cause l'intervention divine : ce n'est plus Dieu qui punit, et même lorsqu'il s'agit de catastrophes naturelles, c'est bien exclusivement à l'homme que revient la faute pour avoir rompu l'équilibre naturel. Dans son analyse de la position de Rousseau, François Walter écrit ainsi : « Ce n'est plus Dieu qui punit, mais c'est la frénésie des interventions humaines dans le monde, qui devient contre-productive lorsqu'elle met en péril des équilibres naturels<sup>3</sup> ».

On le voit bien, Rousseau laisse bien peu de place au hasard, à la Providence, à l'élément divin dans son discours. Sa conclusion est d'ailleurs cinglante : « Je ne vois pas qu'on puisse chercher la source du mal moral ailleurs que dans l'homme libre, perfectionné, partant corrompu ; et, quant aux maux physiques, ils sont inévitables dans tout système dont l'homme fait partie ; la plupart de nos maux physiques sont encore notre ouvrage ».

Rousseau va même anticiper, en soulignant la responsabilité des hommes, même dans les catastrophes naturelles à venir. Il écrit ainsi, dans son *Essai sur l'origine des langues* : « Les associations d'hommes sont en grande partie l'ouvrage des accidents de la nature : les déluges particuliers, les mers extravasées, les éruptions de volcans, les grands tremblements de terre, les incendies allumés par la foudre et qui détruisoient les forêts, tout ce qui dût effrayer et disperser les sauvages habitants d'un



pays dût ensuite les rassembler pour réparer en commun les pertes communes. Les traditions des malheurs de la terre si fréquentes dans les anciens temps, montrent de quels instruments se servit la providence pour forcer les humains à se rapprocher<sup>4</sup> ».

Ainsi, non seulement les catastrophes naturelles ne sont pas des hasards, mais celles qui se produiront ultérieurement ne seront pas non plus un hasard puisque c'est l'homme qui s'entête à vivre en des lieux dangereux, reconstruisant ce que la nature a détruit. D'un point de vue chronologique, des calamités successives ne sont plus considérées comme des hasards mais plutôt comme des séries d'événements, l'un étant la cause de l'autre. Le séisme de Lisbonne a bien montré que le tsunami n'était pas une deuxième catastrophe mais qu'il était causé par les secousses sismiques qui avaient eu lieu au fond de l'océan.

Quelques années plus tard, dans ses *Confessions*, Rousseau reconnaîtra également que « L'absurdité de cette doctrine, qui saute aux yeux, est surtout révoltante dans un homme [Voltaire] comblé des biens de toute espèce, qui, du sein du bonheur, cherche à désespérer ses semblables par l'image affreuse et cruelle de toutes les calamités dont il est exempt. Autorisé plus que lui à compter et peser les maux de la vie humaine, j'en fis l'équitable examen, et je lui prouvai que de tous ces maux, il n'y en avait pas un dont la Providence ne fût disculpée, et qui n'eût sa source dans l'abus que l'homme a fait de ses facultés plus que dans la nature elle-même » ((Rousseau Jean-Jacques, *Confessions*, IX, Paris, 1767)).

#### 4. Conclusion

La polémique entre ces deux grands philosophes des Lumières que sont Voltaire et Rousseau, née au lendemain du séisme de Lisbonne, a ainsi remis en cause la représentation des catastrophes naturelles. Rien ne se produit plus par hasard et la terre est désormais considérée comme une physique réglée. Cela permet alors à l'homme de pouvoir influencer quelque peu sur la nature au travers de son comportement. Si on ne peut raisonnablement envisager d'empêcher la survenue d'un séisme, on peut du moins réduire ses effets mortels sur les groupes humains.

Emmanuel Kant, fasciné par la catastrophe de Lisbonne, va ainsi consacrer d'énormes efforts pour construire une théorie sur la cause des séismes. Il émet l'hypothèse – qui sera par la suite démentie – que tout séisme est causé par le mouvement de gigantesques cavernes souterraines remplies de gaz chauds. La sismologie moderne est née qui sera alimentée par les théories de l'astronome allemand Tobias Mayer, le mathématicien allemand Johan Friedrich Jacobi, le philosophe allemand Johann Gottlob Kruger ou encore l'astronome britannique John Michell.

#### 5. Bibliographie

Delumeau Jean et Lequin Yves, *Les malheurs des temps. Histoire des fléaux et des calamités en France*, Larousse, France, 1987.

Elie Bertrand, *Mémoires historiques et physiques sur les tremblements de terre*, Pays-Bas, 1757

Poirier Jean-Paul, *Le tremblement de Terre de Lisbonne*, Odile Jacob, France, 2005.

Quenet Grégory, *Les Tremblements de terre en France aux XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles – La naissance d'un risque*, Champ Vallon, Seyssel, 2005

Rousseau Jean-Jacques, *Essai sur l'origine des langues : où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*, 1781, Œuvres complètes, V, Gallimard, Paris, 1995.

Rousseau Jean-Jacques, *Confessions*, IX, Paris, 1767 .

Utsu Tokuji, *A list of deadly earthquakes in the worl: 1500-2000*, in *International Handbook of earthquake and engineering seismology*, Academic Press, Amsterdam, 2002.

Walter François, *Catastrophes. Une histoire culturelle, XVI<sup>ème</sup>-XXI<sup>ème</sup> siècles*, Seuil, France, 2008.

Source : Bouhdiba, Sofiane, (2014). « Lisbonne, 1<sup>er</sup> novembre 1755 : un hasard ? Au cœur de la polémique entre Voltaire et Rousseau », *Carnet de recherche hypothèses "Presque Partout"* [En ligne], mis en ligne le xx octobre 2014, consulté le 20 mars 2022 de <http://presquepartout.hypotheses.org/1023>

**1. Lis l'introduction et dis quelle polémique entre Voltaire et Rousseau est mentionnée ?**

**2. Lis la première partie sur le tremblement de terre et rédige un paragraphe (10-15 lignes en espagnol) sur les caractéristiques du phénomène et des dégâts causés.**

**3. D'après la deuxième partie, quels types de préoccupations morales suscite le séisme de Lisbonne et pour quelles raisons ?**

**4. Relève dans la troisième partie les arguments de Voltaire et ceux de Rousseau qui s'opposent.**

Voltaire	Rousseau

*Post-lecture :*

**Quelle conclusion tire l'auteure de cette polémique et qu'implique-t-elle pour l'humanité ?**

# TABLEAUX DES VERBES

L'indicatif du français a **4 temps composés**. Ce sont des temps qui se conjuguent avec deux éléments (= deux mots) :

**l'auxiliaire (être ou avoir) + le participe passé du verbe**

Ces quatre temps composés sont : **le passé composé, le futur antérieur, le passé antérieur, et le plus-que-parfait.**

Chaque temps composé correspond à un temps simple. Le temps auquel l'auxiliaire est conjugué est le temps simple qui correspond au temps composé.

Temps simples	Temps composé	Temps simple auquel l'auxiliaire doit être conjugué	Exemple
Présent	Passé composé	Présent	Cortès a fait irruption dans la vallée de Mexico.
Futur	Futur antérieur	Futur	Les Espagnols auront exploité la confusion entre Cortés et Quetzalcoatl
Passé simple	Passé antérieur	Passé simple	Quetzalcoatl eut promis de revenir parmi les siens
Imparfait	Plus-que-parfait	Imparfait	Le peuple de Teotihuacan avait associé Quetzalcoatl à la fertilité.

# FALSOS COGNADOS

Falsos cognados de palabras frecuentemente encontradas en los textos:

Palabra en francés	en español significa	y no	que en francés es
bâtir	construir	batir	battre
cadena	candado	cadena	chaînes
contester	objetar	contestar	répondre
créer	crear	creer	croire
décade	periodo de 10 días	década	décennie
demander	preguntar	demandar	poursuivre
depuis	desde	después	après
discuter	hablar	discutir	se disputer
embarras	molestia	embarazo	grossesse
enfermer	encerrar	enfermarse	tomber malade
entendre	oír	entender	comprendre
équipage	tripulación	equipaje	bagages
fil	hilo	filo	tranchant
habitation	vivienda	habitación	chambre
nombre	número	nombre	prénom
partir	irse	partir	diviser
placer	poner	placer	plaisir

pourtant	sin embargo	por lo tanto	par conséquent
prendre	tomar, asir	prender	allumer
quitter	dejar	quitar	enlever
rare	escaso	raro	bizarre
rester	quedarse	restar	soustraire
scénario	guión	escenario	scène
sol	suelo	sol	soleil
sombre	oscuro	sombra	ombre
subir	sufrir	subir	monter
succès	éxito	suceso	évènement/ fait
toutefois	sin embargo	todavía	encore

## SOMMAIRE



La légende raconte que la Tarasque était une créature monstrueuse semblable à un dragon qui vivait dans une forêt en Provence, région située dans le sud-est de la France. La créature à six pattes, corps d'un ours, carapace de tortue et queue finissant en dard venimeux, dévastait le territoire, et effrayait constamment les habitants du village voisin de cette forêt. L'origine de cette créature mythologique est associée à la légende de Sainte Marthe, personnage biblique qui vécut du temps de Jésus et qui se serait installée en Provence après la résurrection de celui-ci. Marthe a accouru seule à l'appel des hommes du village désespérés d'avoir attaqué maintes fois sans succès la Tarasque. Lorsque Marthe arriva à l'entrée du village, les habitants, la voyant seule, pensèrent qu'une simple femme n'avait aucune chance de vaincre la créature. Marthe se contenta de demander où se trouvait le fameux dragon. On lui signala la petite forêt près du village, et elle s'y rendit sans aucune arme. Sainte Marthe envoûta la bête par ses prières et rentra au village avec la bête ainsi apprivoisée.



*Lire pour découvrir ensemble. À nouveau!* fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se terminó de producir en julio de 2023 en el taller 4 Diseño Editorial. Tiene un formato de publicación electrónica exclusivo de la colección DidaktikÓs así como salida a impresión por demanda. Se utilizaron en la composición las familias tipográfica Book Antiqua y Frutiger en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores. La formación, el diseño de cubierta y el cuidado de la edición estuvieron a cargo del equipo editorial de 4 Diseño Editorial y de las autoras.

Cuenta la leyenda que la Tarasca era una criatura monstruosa parecida a un dragón que habitaba en un pequeño bosque en Provenza, región ubicada al sureste de Francia. La criatura con seis patas, cuerpo de oso con caparazón de tortuga y cola terminada en aguijón venenoso, devastaba el territorio por doquier amedrentando continuamente a los habitantes del pueblo vecino a aquel bosque. El origen de esta criatura mitológica se encuentra asociada a la leyenda de Santa Marta, figura bíblica que vivió en el tiempo de Jesús de la que se dice, se instaló en Provenza después de la resurrección de Jesús. Marta atendió la súplica de los hombres de la ciudad cercana al bosque en el que vivía la Tarasca, quienes se encontraban desesperados tras haber atacado sin éxito a la criatura. Al llegar a la puerta del pueblo, la gente, al verla a ella sola, pensó que una simple mujer no tenía esperanza de vencer a la criatura. Marta sólo respondió preguntando dónde se encontraba aquel famoso dragón. Entonces se le mostró el pequeño bosque cercano a la ciudad, y allí se dirigió enseguida sin ninguna defensa. Santa Marta encantó a la bestia con sus plegarias, y volvió al pueblo con la bestia así domada.

La comprensión lectora en lengua extranjera es una necesidad en la formación de los universitarios. Por un lado, leer en otra lengua permite el acceso a una mayor cantidad de fuentes de información para ampliar y profundizar el trabajo de investigación académica; por otro lado, es parte de un requisito curricular para la obtención del título o grado.

*Lire pour découvrir ensemble. À Nouveau!* se compone, como su predecesor, de lecturas académicas de interés para los distintos campos del área de humanidades, actividades de

pre-lectura, lectura y post-lectura, así como secciones lexicales y gramaticales. No obstante, en este nuevo tomo, más que introducir nuevas estrategias de lectura, el objetivo es poner en práctica las competencias lectoras adquiridas en la fase anterior. Las actividades propuestas sobre artículos auténticos y complejos, -como suelen ser las publicaciones académicas-, buscan impulsar la autonomía del lector en sus lecturas posteriores al curso.

