Password Literature

Cycle terminal 1re Tle SÉRIE L B1→B2

Guide pédagogique

Coordination pédagogique

Juliette Ban-Larrosa
IA-IPR, Académie de Paris

Auteurs

Noëlle Dupuy
Professeur certifié
Lycée Paul Bert
Académie de Paris

Laurence Manfrini
Agrégée de l'Université
Professeur en classes préparatoires
Académie de Créteil

Sandrine Parrinello
Professeur certifié
Lycée Rabelais
Académie de Paris

Carine Vayer
Agrégée de l'Université
Professeur en classes préparatoires
Académie de Paris

didier

Photographie de couverture : © Tomlinson/Getty Images, © Peter Dazemey/Getty Images, © Roy Export SAS/Collection Christophel
Conception maquette couverture : Hélène Gögler
Mise en page : IGS-CP

« Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs.
Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération.
En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. »
« La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, au terme des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite. » (alinéa 1er de l'article 40) – « Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. »

© Les Éditions Didier, Paris 2016
ISBN : 978-2-278-08594-4
Imprimé en France
Achevé d'imprimer en août 2016
par Jouve / Dépôt légal : 8594 / 01

Sommaire

Introduction ..... p. 5

File 1 – Poems and paintings ..... p. 9

File 2 – The Zoo Story ..... p. 23

File 3 – Shakespeare revisited ..... p. 35

File 4 – Animal Farm ..... p. 55

File 5 – Voyage and Return stories ..... p. 69

File 6 – Science fiction ..... p. 83

File 7 – Autobiography ..... p. 99

File 8 – The Odd Couple ..... p. 113

File 9 – Masterminds ..... p. 125

File 10 – Lost in the City ..... p. 139

File 11 – Breakfast at Tiffany's ..... p. 151

File 12 – The Gothic ..... p. 167

INTRODUCTION

« Développer le goût de lire et augmenter l'exposition à la langue », « ouvrir un nouvel espace » : telles sont les ambitions de ***Password Literature***, conformément au programme de littérature étrangère en langue étrangère (BO du 30 septembre 2010).

Il s'agit d'allier l'apprentissage de la langue à la compétence littéraire – aller au-delà de la langue de communication immédiate pour entrer dans l'évocation et l'imaginaire et développer la sensibilité « littéraire ».

Il ne s'agit pas de préparer les élèves à un format défini d'analyse ou d'« explication » de texte en imposant des façons de lire et dire, mais d'aborder la langue par une palette de textes et par des activités susceptibles de faire d'eux des lecteurs autonomes. « Autonomie » signifiant idéalement « par goût, seul et sans accompagnement professoral » mais aussi « être capable de décider pour soi-même et de faire des choix réfléchis » lors de la découverte d'écrits spécifiques authentiques, destinés à un large public, non circonscrits au monde scolaire.

THÉMATIQUES

Les six thématiques du programme de littérature étrangère en langue étrangère sont abordées dans douze dossiers : huit dossiers composés d'œuvres diverses, quatre dossiers composés d'extraits significatifs d'une même œuvre.

Thématiques	Dossiers de *New Password Literature*
« Je » de l'écrivain et « jeu » de l'écriture	1. Poèmes et peintures – images, mots et jeux d'écriture 7. L'autobiographie – dossier sur un genre spécifique composé d'extraits d'œuvres diverses
La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié	2. Lecture suivie de *The Zoo Story* : l'amitié et l'absurde 8. Les amitiés insolites – dossier sur un motif littéraire composé d'extraits d'œuvres diverses
Le personnage, ses figures, ses avatars	3. Jeux littéraires à partir de figures shakespeariennes – dossier sur la réécriture et l'intertextualité composé d'extraits d'œuvres diverses 9. Variation et manipulation des points de vue. Dossier sur les identités et les fonctions du narrateur composé d'extraits d'œuvres diverses
L'écrivain dans son siècle	4. Lecture suivie de *Animal Farm* : classique de la littérature d'après-guerre et roman « politique » – étude d'une forme particulière d'argumentation 10. Lecture suivie de *Lost in the City* : nouvelles contemporaines – étude d'une nouvelle, genre spécifique
Voyage, parcours initiatique, exil	5. Les histoires de naufragés : exploration et aventure, déclinaisons du mythe de Robinson Crusoé – dossier sur un motif littéraire composé d'extraits d'œuvres diverses 11. Lecture suivie de *Breakfast at Tiffany's* : dossier sur le motif de l'errance vue au travers de la lecture d'un classique

L'imaginaire	6. La science-fiction – dossier sur un genre spécifique composé d'extraits d'œuvres diverses 12. Récits gothiques – dossier sur un genre spécifique composé d'extraits d'œuvres diverses

TEXTES ET DOCUMENTS

Pour chacune des thématiques, les chapitres proposent un nombre de textes et documents parmi lesquels on pourra faire un choix dans la perspective de la composition du dossier à présenter lors de l'épreuve orale du baccalauréat (cf. BO 24 nov. 2011 : « *Le candidat a choisi deux des thématiques du programme de littérature étrangère en langue étrangère et a constitué pour chacune d'elles un dossier composé de trois textes extraits d'une ou plusieurs œuvres étudiées (roman, théâtre, poésie). Il y a ajouté tout document qui lui semble pertinent pour analyser la réception de la ou des œuvre(s)* (extrait de critique, adaptation, illustration iconographique, etc.). L'examinateur choisit l'une de ces thématiques.* »

Chaque chapitre contient également des documents sonores et / ou des extraits vidéo, illustrations complémentaires de la thématique abordée ou du genre ou auteur étudié.

ORDRE DES DOSSIERS

Chacune des thématiques est abordée au travers de deux chapitres différents. L'ordre des thématiques respecte l'ordre du programme – allant de l'expérience personnelle à l'imaginaire. On pourra bien entendu traiter les chapitres dans l'ordre souhaité, selon le profil et les intérêts de la classe. Le fil directeur d'un chapitre est fourni par la problématique, énoncée sous forme de question directe par souci de clarté et pour mieux impliquer l'élève.

Le fil directeur d'un chapitre est fourni par la **problématique**, énoncée sous forme de question directe par souci de clarté et pour mieux impliquer l'élève.

Cette problématique est déclinée en quatre sous-problématiques, aspects clé du genre ou du motif littéraire étudié et axes pour l'exploration du dossier. L'articulation des extraits choisis est ainsi mise en évidence et aidera l'élève à aller au-delà de la juxtaposition de textes pour synthétiser ses savoirs.

COMPOSITION DES DOSSIERS

■ **Dossiers 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12** (avec extraits d'œuvres diverses) :

- **Ouverture de chapitre :** où figurent iconographie et problématique
- **Warm up :** destinée à recueillir, rendre accessible au groupe, discuter le connu possible des élèves
- **Keys and tools**

a) un texte secondaire – critique littéraire ou réflexion sur le motif en question – qui donne des jalons pour la découverte des textes et leur articulation. C'est ce texte qui fournit les quatre axes d'exploration du dos-

* On trouvera ce dernier type de document en particulier dans les pages *Warm up* et *Keys and tools* des chapitres.

sier (sous-problématiques annoncées en haut des doubles pages de textes extraites ou inspirées du texte critique. On pourra les faire mettre en évidence/retrouver par les élèves dans le texte critique).

b) du lexique : le professeur décidera de la façon d'exploiter cette rubrique. On se souviendra qu'il ne s'agit pas pour les élèves d'apprendre des « listes » mais d'étoffer leurs acquis par des activités diverses (notamment classement, dérivation ou développement de domaines lexicaux).

• **Extraits d'œuvres** : le questionnement qui accompagne la lecture est scindé en trois parties (factuel, interprétations, réactions). Le professeur pourra adapter la démarche à ses élèves et posera, s'il l'estime nécessaire, des questions plus précises qui lui seront inspirées par les réactions des élèves. Ces réactions peuvent être supposées mais certainement pas affirmées pour tous les élèves.

• **Landmarks** : les éléments de cette double page permettent de replacer les œuvres évoquées sur une ligne chronologique et met en lumière leurs liens et filiations.

• **Over to you!**
a) Tasks : chaque chapitre propose une tâche écrite et une tâche orale en adéquation avec le travail fait en amont. Les activités invitent l'élève, en fin de parcours, à réinvestir et à mettre en œuvre ses connaissances des textes ainsi que ses compétences langagières.

b) Bac Recap : les étapes mentionnées aideront les élèves à faire le bilan de leurs apprentissages et à préparer l'épreuve orale du baccalauréat.

• **Going further** : en fin de dossier, des pistes sont proposées dans différents domaines (littérature, cinéma, musique…), pour encourager l'élève à poursuivre seul l'exploration de la thématique ou la découverte d'un auteur. Cette rubrique fournira également au professeur des idées pour enrichir le chapitre de documents sonores, audio ou vidéo *(voir remarque ci-après)*.

• **Reading on your own** : en fin de manuel (p. 140-157), sont proposés des textes longs, prolongements de thèmes ou genres abordés en classe. Destinés à inciter l'élève à s'immerger dans des récits, ils ne sont accompagnés d'aucun guidage ou questionnement afin d'encourager la lecture en continu « à sa façon » : l'élève pourra procéder comme il le veut dans sa découverte du texte.

On pourra utilement indiquer ces pages aux élèves et proposer une activité de compte-rendu de lecture oral. Le but de ce compte-rendu ne sera pas de dire exactement ce qu'il faut avoir compris, mais de raconter ce que l'on a saisi et ressenti et d'exprimer ses interrogations éventuelles. Si l'on donne à lire la nouvelle de Lovecraft (texte intégral, p. 153-157), par exemple, on pourra encourager les élèves à souligner les sentiments que la nouvelle leur a inspirés, ou à réfléchir à leur cheminement : ont-ils été complètement surpris par le dénouement, ou l'avaient-ils soupçonné ? Et s'ils l'avaient soupçonné, pour quelles raisons. Ces raisons pourront bien sûr être de l'ordre de la compréhension littéraire (inversement et oxymore spécifiques au gothique, prélèvement d'indices textuels en conséquence), mais pourront aussi relever de connaissances autres, telles que des histoires d'horreur lues ou vues au cinéma ou ailleurs. On montrera ainsi que la compréhension de textes littéraires passe aussi par des connaissances diverses, que chacun peut posséder selon son expérience personnelle.

■ **Dossiers 2, 4, 10, 11** (Étude d'une œuvre) :

Dans ce deuxième type de chapitres, une œuvre particulière est explorée à travers des extraits significatifs. On y retrouve donc certaines des rubriques citées précédemment, mais centrées sur l'auteur et sur l'œuvre étudiée. Le *Going further* permettra alors de découvrir une autre œuvre du même auteur, ou la façon dont elle a été transposée au cinéma, ou encore de rapprocher l'œuvre étudiée d'autres qui lui sont proches, par le thème ou le motif, ou sur le plan formel ou symbolique.

TERMES LITTÉRAIRES

Le manuel ne comporte pas de « glossaire de termes littéraires ». Non pas que ces termes soient inutiles, mais il est plus important pour les élèves-lecteurs en apprentissage, ou « apprentis lecteurs » de pouvoir et savoir se confronter au texte littéraire afin d'en débusquer les subtilités et de s'exprimer personnellement avant de nommer savamment tel ou tel procédé. Il sera toujours utile, une fois un procédé mis en lumière par la lecture, de faire appel aux connaissances des élèves, qui sont familiers de la plupart des procédés littéraires, inscrits dans leur programme de français et de littérature française.

Dans les rabats des couvertures figurent néanmoins, pour servir de « pense-bête », des expressions à retenir qui pourront aider les élèves lors des épreuves orales du baccalauréat.

GESTION DU TEMPS : EN CLASSE / HORS CLASSE

Les deux heures hebdomadaires imparties à l'enseignement de littérature en langue étrangère impliquent que des travaux seront nécessairement faits hors classe. Ces travaux « hors classe » relèvent du choix du professeur. Il est conseillé d'aborder un nouveau chapitre en collectif avant de distribuer des travaux en autonomie, afin que le parcours soit balisé.

On pourra, par exemple, une fois la problématique abordée, partager le travail de lecture et donner tel ou tel texte à tel ou tel groupe afin qu'il en rende compte oralement au groupe. Il sera important, lorsqu'il y a travail de groupe, que toute la classe prenne connaissance de tous les textes étudiés à un moment donné.

On pourra aussi veiller à donner des « devoirs oraux ». Pour des questions de droits, le manuel ne propose pas de documents sonores audio ou vidéo. Des suggestions sont néanmoins faites dans les pages *Going further* des chapitres, et il est recommandé de proposer régulièrement ce type de supports pour :

– évoquer des transpositions dans un autre médium (cinéma, téléfilm, pièce radiophonique) ;

– éclairer et illustrer les lectures (interview d'un auteur, compte-rendus de lecture, émissions littéraires) ;

– renforcer l'entraînement à la production orale, l'exposition à la langue orale étant un levier primordial pour l'acquisition d'une langue intelligible et lexicalement variée.

CONTENU DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

Pour chaque dossier, les pages qui suivent :

– explicitent en français la problématique et le fil directeur retenus ;

– évoquent rapidement en français les courants ou phénomènes littéraires pertinents ou les « connections » utiles ;

– résument, toujours en français, les œuvres diverses dont sont tirés les extraits choisis. On pourra demander aux élèves de faire des recherches en groupes sur telle ou telle œuvre et d'en rendre compte, en anglais et à l'oral, au reste de la classe. Cette activité fournira un entraînement régulier à la prise de parole en continu et en interaction (donner comme tâche à l'auditoire de poser des questions sur ce compte-rendu) ;

– donnent, en anglais, des éléments de réponse aux questions posées dans l'étude des textes ;

– résument en anglais, lorsqu'il s'agit de l'étude suivie d'une même œuvre, les passages intermédiaires et indiquent les éléments de sens nécessaires ;

– donnent également en anglais des éléments pour la préparation à l'épreuve orale du baccalauréat.

FILE 1 Poems and paintings

Ways of seeing, ways of saying

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

Le chapitre est inscrit dans la thématique du « **Je de l'écrivain, jeu de l'écriture** ». Comme on le fera dans le dossier 7 consacré à l'autobiographie, on explore ici les relations entre le « moi, je » du particulier et le divertissement permis par le maniement de la langue et les jeux de l'écriture.

La poésie est ce maniement très personnel du langage, qui, pour reprendre des mots de Paul Valéry, met en tension « les sons et les sens ». Ce type de création écrite est familier aux élèves : ils lisent, apprennent et récitent à voix haute des poèmes depuis l'école élémentaire ; la poésie a la place qui lui revient dans les programmes de français du collège au lycée, et bien sûr en cycle terminal de la série littéraire.

Pour mémoire, l'objectif de l'étude de la poésie en classe de seconde, en cours de français, « est de faire percevoir aux élèves la liaison intime entre le travail de la langue, une vision singulière du monde et l'expression des émotions. Le professeur amène les élèves à s'interroger sur les fonctions de la poésie et le rôle du poète. Il les rend sensibles aux liens qui unissent la poésie aux autres arts, à la musique et aux arts visuels notamment. En classe de première, il s'agit d'approfondir avec les élèves la relation qui lie, en poésie, le travail de l'écriture à une manière singulière d'interroger le monde et de construire le sens, dans un usage de la langue réinventé. On fait ainsi appréhender un trait essentiel de la littérature comme "art du langage", faisant appel à l'imagination… »

On pourra consulter ces programmes, parus au BO du 30 sept 2010, sur le site www.education.gouv.fr.

L'ambition de l'enseignement de littérature étrangère en langue étrangère n'est évidemment pas aussi vaste, mais on se doit d'encourager les élèves à s'appuyer sur leurs acquis : ce qu'ils savent de la poésie en général, et de la poésie française en particulier, les aidera à mieux appréhender les particularités de la poésie en langue étrangère, et dans notre cas, de la poésie en anglais, langue accentuée dont les procédés de versification diffèrent de ceux du français, langue syllabique.

La poésie peut apparaître comme redoutable dès lors qu'il s'agit de la traiter comme objet littéraire, à plus forte raison en langue étrangère. Redoutable lorsqu'il s'agit de la lire et d'en saisir le sens, et redoutable lorsqu'il s'agit de jouer au poète et de créer.

C'est la raison pour laquelle, dans ce chapitre inscrit dans la thématique du « je de l'écrivain », a été écarté le thème délicat de « *poetry about myself* ». Il s'agit davantage ici du « je du poète », et de répondre à la question sur l'« utilité » de la poésie et du rôle des poètes. Une « assise » concrète aux poèmes est proposée, « assise » qui permet un décentrage propice à l'invention et devient le fil conducteur du parcours : la séquence est construite sur des paires, qui chacune associe un poème au tableau qui l'a inspiré.

■ Angle d'approche et problématique

L'art – peinture, sculpture ou autres formes – inspire depuis toujours les poètes. Les écrits basés sur des œuvres d'art relèvent de la pratique de l'« *ekphrasis* », terme grec qui étymologiquement désigne la description fidèle jusque dans les moindres détails d'un objet réel ou imaginaire. En langage moderne, et pour les anglophones en particulier, le mot désigne un écrit, souvent de forme poétique, basé sur une œuvre visuelle.

« *Modern ekphrastic poems have generally shrugged off antiquity's obsession with elaborate description, and instead have tried to interpret, inhabit, confront, and speak to their subjects… Some of the ways modern poets have faced works of art include addressing the image, making it speak, speaking of it interpretively, meditating upon the moment of viewing it, and so forth* » peut-on lire sur le site poets.org.

Il s'agit ainsi de s'emparer de l'image pour la « faire parler ». « Qu'est ce qu'un poète si ce n'est un traducteur, un déchiffreur », disait Baudelaire. Pédagogiquement parlant, nous nous trouvons à la fois dans une écriture de réception et une écriture de création.

L'élève est invité à faire usage de sa liberté pour « déchiffrer » ce qu'il a sous les yeux et le « traduire » pour son lecteur potentiel. Cette création donne à son tour une image, différente de l'image de départ : selon la façon dont elle est écrite, une description, même très fidèle, aura un sens différent d'une autre. À plus forte raison si, au lieu de « décrire » ce que l'on voit, on entre soi-même dans le tableau pour décrire ce qui n'est pas visible, ce que pensent les personnes représentées, ou encore décrire des relations sous-jacentes, une histoire cachée.

Le chapitre ne propose pas d'appareil pédagogique destiné à l'analyse savante des poèmes. Si cette analyse peut avoir son intérêt, elle n'est pas une fin naturelle de la lecture de poèmes. Comme le dit avec humour le texte de Simon Armitage, page 16, un

poème n'est pas une chose que l'on dissèque avec précaution dans l'atmosphère aseptisée d'un laboratoire. Un poème peut s'apprécier davantage si des « techniques » peuvent y être décelées, dit-il, mais un poème est une chose que l'on soumet à toutes sortes d'épreuves et ces épreuves appartiennent surtout au ressenti et à l'expérience personnels. En d'autres termes, un poème n'appartient pas aux lettrés dans leur tour d'ivoire mais peut et doit être partagé.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Présentation de la problématique du dossier, des tâches finales ; renvoi à la partie Prépa Bac dans l'optique de la préparation à l'épreuve orale.

Un exemple annonciateur du contenu à venir : une partie d'un tableau de Edward Hopper et quelques vers d'un poème qui en est inspiré.

• Warm up

– Des citations de poètes célèbres qui, réunies, dressent un tableau des usages de la poésie.

– Une peinture de Georgia O'Keeffe que l'on peut interpréter différemment.

– Deux vers d'Emily Dickinson qui, associés au tableau, influencent son interprétation.

– Deux vidéos de Benjamin Zephaniah (né à Birmingham) récitant deux poèmes qui correspondent aux caractéristiques de ses écrits soulignés dans la préface de la collection *City Psalms* de 1992 : « *performance poetry with a political edge and poetry with an attitude for children...* ». Ces poèmes sont "Money" publié dans le recueil *City Psalms* en 1992 – le titre complet est "Money (rant)" – et "Talking Turkeys" publié par Puffin Books en en 1995 dans *Talking Turkeys,* un recueil de poèmes destinés aux enfants.

– Trois poèmes à forme particulière, qui pourront servir d'exemples à la tâche finale.

• Keys and Tools

– Un texte de Simon Armitage, présentant la panoplie d'épreuves auxquelles soumettre un poème dans le but d'accompagner sa lecture.

– Un enregistrement d'un poème de Armitage "You're beautiful", dit par lui-même.

– *Toolbox* lexicale sur la poésie.

• Textes littéraires centraux

– Sur les trois doubles-pages 18-19, 20-21 et 22-23 figurent six poèmes et les six tableaux qui leur sont associés :

– Andy Warhol, *Marilyn Diptych* et "It's Me!" de Daniel Harrison

– Charles Demuth, *I Saw the Figure 5 in Gold* et "The Great Figure" de William Carlos Williams (dans ce cas-ci, il est à noter que le tableau a été inspiré par le poème)

– Marc Chagall, *L'équestrienne,* et "Don't let hat horse..." par Lawrence Ferlinghetti

– Grant Wood, *American Gothic* et "American Gothic" de John Stone

– Picasso, *Guernica* et "Guernica" de Norman Rosten

– Claude Monet, *Nymphéas* et "Monet's Waterlilies" de Robert Hayden

• Landmarks

Quelques repères littéraires sur la poésie à travers les âges.

• Over to you!

Présentation des tâches finales et de la rubrique Bac qui récapitule les acquis dans l'optique de l'épreuve orale.

• Going Further

Exemples de livres, films, émissions radiophoniques pour prolonger la réflexion sur la poésie en général.

■ Caractéristiques des œuvres

Hormis le texte de Simon Armitage page 16, ne sont proposés que des poèmes, afin de familiariser les élèves avec des écrits que peut-être ils auront peu abordés en langue anglaise. Les poèmes proposés présentent une variété de sens et de formes :

– les trois poèmes de la page 15 sont des poèmes à forme visuelle ;

– les six poèmes des pages 18-23, tous adossés à des tableaux, ont des contenus et des formes différentes.

Le but est de montrer à l'élève la palette, c'est le cas de la dire, permise par la poésie et les rôles multiples du poète.

■ Articulation des textes

Le dossier propose un parcours qui complexifie progressivement la réflexion sur le sens qu'un poème peut avoir, et sur le rôle du poète.

Sur chaque double-page figurent des poèmes que l'on peut rapprocher :

• Pages 18-19 : les deux poèmes dévoilent ce que le spectateur ne voit pas ; le rôle du poète est de montrer la voie / voix de la vérité.

• Pages 20-21 : les deux poèmes racontent des histoires, celles des personnages du tableau ; le rôle du poète est de (ré)inventer la vie et d'établir ainsi des liens nouveaux entre les hommes.

• Pages 22-23 : les deux poèmes évoquent la sérénité retrouvée ; le rôle du poète est d'aider à exprimer ses sentiments et faire face à la mort.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 12-13

• Livres fermés

1. Projeter le tableau page 13 avec sa légende et recueillir les idées et réactions des élèves. Ne pas demander explicitement de décrire le tableau. Plutôt insister sur ce que l'on voit et ce que l'on peut dire sur ce que l'on voit : « *What do you see and what do you think* ? » ou poser la question que l'on retrouve page 19 « *Have a good look at the painting and explain what you think it is about* » afin d'obtenir des productions qui vont d'emblée au-delà de la forme « *I can see a blond woman, perhaps she is waiting for… thinking of…* ». Il s'agit d'obtenir des opinions divergentes pour montrer que si on peut tous être d'accord sur ce que l'on voit en surface, on peut en avoir des interprétations différentes. Les mots « *movie theatre* », « *usherette* », « *pensive* », « *perhaps bored* », « *perhaps worried* » pourront être aisément introduits. On valorisera tout ce que les élèves connaîtront de Edward Hopper et de sa peinture en général (*pensive figures, lost in own private thoughts, loneliness, meaningless human activity…).*

2. Projeter le tableau et les vers du poème de Joseph Stanton. Demander une lecture silencieuse des vers (laisser au moins 5 minutes) et faire restituer et partager ce que l'on a compris :

– *These lines are about a part of the painting.*

– *The poet is describing this part but also expressing how he feels about the woman.*

– *He is watching the usherette.*

– *He knows we are watching her with him / watching her too.*

– *She looks impassive / emotionless / inexpressive / inscrutable.*

– *She shows no emotion but in fact is not so impassive.*

– *She is probably thinking of many things (her private life? her job? her boss? her family?) but does not want to show anything.*

– *What the poet sees is her boredom.*

– *Perhaps the last words "that go on and on and on…" are meant to stress how boring her job is / mean she finds her days endless / mean what she does is repetitive.*

Selon le niveau des élèves, on pourra dans un deuxième temps s'intéresser à la langue elle-même et attirer l'attention sur « *not-quite-impassive face* » et « *red-shaded lamps* » : faire développer les phrases : « *… across her face which is not quite impassive* » / « *… beneath the lamps with red shades* » pour mettre en évidence deux éléments :

– *concision: shorter to have a hyphenated structure than a whole sentence / quicker to say / easier to understand* ;

– *rythm: in compound words, the stress usually moves left on to the first word. The stress on "not-quite" emphasizes that what is seen may not be the truth.The stress on "red" emphasizes the contrast with the dark streets above: the cinema is a dark place but there is more life there than in the street.*

3. Projeter le tableau de Georges Braque et les vers de Carol Ann Duffy, page 25. Laisser les élèves découvrir les documents. Faire repérer le « *I* » du poème (*This is the model / the nude speaking*…) pour faire ressortir les éléments suivants :

– la poète s'est mise à la place du personnage dans le tableau ;

– elle raconte le quotidien et l'emploi ingrat ;

– elle s'imagine accrochée au mur d'un musée et admirée par les visiteurs ;

– elle a une pensée pour le peintre.

En conclusion, expliquer que les tableaux peuvent inspirer des poètes parce qu'ils montrent et représentent toutes sortes de récits sans mots**.** Le spectateur est donc libre d'interpréter et de faire parler le tableau**.** Les poèmes peuvent décrire, commenter, ou faire parler les personnages.

• Faire ouvrir les livres et découvrir les pages 12-13 (ce travail pourra être fait à la maison).

– Encourager les élèves à se remémorer des tableaux et des poèmes qui les ont marqués.

– Faire réfléchir sur la question posée « *How can paintings inspire poems* ? »

– Faire réfléchir sur le titre du chapitre *Ways of seeing, ways of saying.*

WARM UP

Manuel p. 14-15

Cette page propose un panorama rapide de la poésie afin de préparer aux travaux qui seront conduits sur le type particulier de poèmes adossés à des tableaux.

Sur cette double-page figurent :

Page de gauche

• Des citations de poètes reconnus : Kerouac, Shelley, Doty, Housden, Zephaniah et Atwood ;

• Deux vers du poème "Doom is the House without the Door" d'Emily Dickinson.

Ces deux vers vont de pair avec le tableau de Georgia O'Keffe. Dans ce tableau, on ne peut dire si l'échelle va servir à grimper jusqu'à la lune ou si elle a déjà aidé à atteindre ce but. Les vers du poème de Dickinson lui donneront ce dernier sens. En associant ces vers et ce tableau, on oriente donc ce que l'on voit.

• Deux vidéos de B. Zephaniah. On pourra faire étudier ces deux vidéos lorsque l'on abordera les poèmes de la page de droite. Comme explicité ci-dessous, l'un des trois poèmes de la page 15 pourra être fait collectivement en classe et les deux autres en devoir à la maison : on pourra donc inclure les deux poèmes de Zephaniah et partager la classe en quatre groupes, chaque groupe étant chargé d'un poème. Les poèmes de Zephaniah appartiennent à l'« oralittérature » et sont destinés à être d'abord déclamés. On conseillera aux élèves :

– de regarder et écouter sans script : ils pourront aisément saisir la nature rap de "Money" et le ton doux, destiné à des petits, de "Talking Turkeys" ;

– d'aller chercher le texte des poèmes, accessibles sur Internet ;

– de lire ces textes et d'en discuter le sens ;

– de revoir la vidéo avec le texte et de discuter l'apport de l'oral au sens du poème.

Page de droite

Trois poèmes dont la caractéristique commune est d'allier au plus près forme et sens.

On pourra rappeler ce type de jeu d'écriture lors de la tâche finale pour encourager les élèves à s'en inspirer.

Il est à noter que les illustrations sont entièrement indépendantes des poèmes de E.E. Cummings et de L. Carroll : elles sont destinées à aider l'élève à décrypter le poème de Cummings, et à se rappeler le personnage emblématique de l'œuvre de Carroll.

React

1. a et **b** Poetry:

– can be used to communicate: when communication is difficult / if people do not want to answer the phone because they are afraid of bad news / or don't want to be disturbed / or don't like company → poetry is a means of reaching them (Kerouac);

– can be used to build personal relationships: poetry is a means of sharing personal and intimate experience / a way of fighting loneliness / touches peoples as individuals / thus connects them by giving them common ground to stand on (Doty);

– finds and shows beauty where it is not expected: transforms dull reality / makes it worth looking at (Shelley);

– is a way of using words and manipulating language, in order to create a new light and give new taste to the world (Zephaniah, Housden) ;

– is a means of escape: a ladder to reach dreams (Dickinson).

→ As a consequence, poetry **is absolutely necessary**. Without poetry, life would not be possible, man would not survive (Atwood).

2. *L'étude de ces trois poèmes en classe prendra du temps. On pourra choisir :*

– de les survoler rapidement, cette page étant une page d'« échauffement » ;

– d'en étudier un en classe et de donner les deux autres à faire à la maison, en groupes.

Il conviendra d'informer les élèves du statut des illustrations. Si le poème de E.E. Cummings est fait en classe, il sera intéressant de le projeter sans l'illustration. Avant la lecture du poème ACROSTIC, *on pourra informer les élèves qu'il a été glissé dans un cadeau de Noël destiné aux trois sœurs Liddell : un exemplaire de* Holiday House *de Catherine Sinclair, livre d'aventures mettant en scène des enfants curieux, malicieux et au grand cœur, publié en 1838 (et dont le succès sera tel qu'il sera réimprimé pendant plus d'un siècle).*

	What it says	How it says it	Possible meaning
l(a	Horizontally reads: l(a leaf falls)oneliness	At first difficult to read. Cryptic title. Each line made of only one, or two, or some letters. The sentence "a leaf falls" inserted into the word "loneliness". It is very simple (only 4 words). No capital letters, no punctuation. The words written vertically look like leaves falling.	Form enhances meaning - a falling leaf is a sign of sadness; - loneliness is like a falling leaf : the downward expresses depression; - loneliness is what is felt when looking at a leaf falling because falling leaves mean autumn and autumn means the end of life. The reader can get an impression of things undoing themselves and of not understanding what is happening. Can be seen as a representation of isolation / seclusion.

	What it says	How it says it	Possible meaning
40-----Love	Reads: "Middle aged couple playing tennis. When the game ends and they go home, the net will still be between them." Tells a story. The story is about a couple that are not so young any more. Perhaps they have been married for a while. They play tennis together but they do not share much. When they go home, they are still apart. At home, perhaps they face each other like opponents on a tennis court. It expresses what may happen to a couple: a lack of communication, a division, the end of love.	Story told in a very compact way. Made of 11 lines and each line has only two words. No capital letters and no punctuation. Words are arranged into separate columns. The first word of each line is aligned under the number 40 of the title and the second column is aligned under the word love. The words "tennis" and "between" are split. The poem clearly looks like it is split in the middle. The whole of the poem is not standing quite right, it is slightly slanted. The reader's eye has to go from right to left and from left to right, just like when watching the ball in a tennis game.	The title "40…. Love" perhaps means "Love at 40". It is also a phrase used in tennis scores: "love" means one of the players has scored no point and 40 means one of the players has scored three points. So the title means that the relationship of the couple in the poem is unbalanced. One person in the couple is stronger than the other one. Perhaps they keep arguing and one of them suffers more than the other. Perhaps one of them does not care their love is ending because she/he has found another love. The space in between the words represent the net but the net is invisible as is invisible the division of the couple who plays tennis together. Unveils the sadness of a relationship. <u>Its form perfectly matches its meaning</u>. The reader watches a tennis match and may be touched by the poem because he/she is a direct witness to a couple falling apart.
	What it says	**How it says it**	**Possible meaning**
ACROSTIC	A present, the book *Holiday House*, becomes an opportunity for a piece of advice from an adult to children: holidays can be all the time and all your life if you are good company and behave nicely to each other.	The title helps the reader. An acrostic poem uses a letter from each line to vertically spell a word or phrase associated with the poem. Spells the names of the three sisters, Lorna, Alice and Edith.	The poem is completely personalised: it bears the names of the people it is dedicated to. <u>Form emphasises meaning and says what the poem actually is</u>: the poem itself is a gift / a present to the people mentioned

KEYS AND TOOLS

Manuel p. 16-17

La lecture de ce texte pourra se faire à la maison, avec amorce en classe.

• Avant la lecture, demander à la classe d'échanger sur :

– *What do you do when you read a poem: read it silently? Feel the need to read it aloud? What do you pay attention to?*

– *What do you do when you study a poem? What do you generally pay attention to?*

• Lecture silencieuse des lignes informatives sur Simon Armitage et du paragraphe d'introduction.

Armitage gives a "poetry testing kit".

A kit is a set of tools or a list of indicators that can be used to find out how well something works.

A poet is telling people about how to read and how to judge a poem.

It can be for poetry in general or for poems one has just written.

In his opinion, reading a poem is not an "exact science".

There is no set formula, there is no objectivity.

Enjoying a poem or not liking a poem depends on what one feels and what one finds in it.

Selon le niveau des élèves, on pourra éventuellement, avant d'entrer dans le contenu, aborder dans un premier temps uniquement les titres en gras, les noms des épreuves auxquelles soumettre le poème et demander aux élèves d'échanger rapidement sur ce que ces épreuves impliquent. On les laissera tâtonner et s'interroger (sur « *magic eye test* » par exemple, ou « *spelling test* »).

On pourra leur dire que « *Acid test* » est une expression anglaise qui signifie « *a decisive and conclusive test that shows the value of something* » (dont il est dit qu'elle date de l'époque de la ruée vers l'or et vient des acheteurs installés près des filons qui devaient s'assurer de la qualité des cailloux qu'ils achetaient ; ils utilisaient quelques gouttes d'un certain acide, l'or résistant à cet acide.)

Read the text

La lecture du texte pourra se faire à la maison. On pourra également demander :

*– que soit écouté le poème "*You're beautiful*" lu par Armitage lui-même, et dont le texte se trouve aisément sur Internet ;*

– que ce poème soit « testé » avec les outils donnés par Armitage.

Si on consacre du temps à ce poème, on pourra l'évoquer, ou l'utiliser dans le chapitre The Odd Couple. *Le travail à la maison devra obligatoirement donner lieu à une restitution orale collective.*

a. What to look for in a poem

– match between form and meaning;

– multiple meanings / several layers of meaning;

– a good sound;

– techniques and the way they are used (they must not be too obvious);

– inventiveness and memorable lines that touch the reader and leave their mark on him / her;

– a long life so that one can read the poem over and over again without thinking it has gone off;

– makes the reader react with his senses and not only his intellect;

– sincerity;

– magic attraction;

– an unknown, secret ingredient.

b. Tools: eyes, ears, imagination, sensibility, sincerity, magic.

c. The main thing is to read the poem and have a personal reaction to it. This reaction can be supported by the tests that are suggested but in the end, only the reader can tell how he/she feels about a poem. There are no rules and no "scientific" examination. The rules for reading a poem are made by the poet and his/her reader.

Script – audio 1

You're Beautiful
because you're classically trained.
I'm ugly because I associate piano wire with strangulation.

You're beautiful because you stop to read the cards in newsagents' windows
about lost cats and missing dogs.
I'm ugly because of what I did to that jellyfish with a lolly-stick and a big stone.

You're beautiful because for you, politeness is instinctive, not a marketing
campaign
I'm ugly because desperation is impossible to hide.

Ugly like he is,
Beautiful like hers,
Beautiful like Venus,
Ugly like his,
Beautiful like she is,
Ugly like Mars.

You're beautiful because you believe in coincidence and the power of thought.
I'm ugly because I proved God to be a mathematical impossibility.

You're beautiful because you prefer home-made soup to the packet stuff.
I'm ugly because once, at a dinner party,
I defended the aristocracy and wasn't even drunk.

You're beautiful because you can't work the remote control.
I'm ugly because of satellite television and twenty-four hour rolling news.

Ugly like he is,
Beautiful like hers,
Beautiful like Venus,
Ugly like his,
Beautiful like she is,
Ugly like Mars.

You're beautiful because you cry at weddings as well as funerals.
I'm ugly because I think of children as another species from a different world.

You're beautiful because you look great in any colour including red.
I'm ugly because I think shopping is strictly for the acquisition of material goods.

You're beautiful because when you were born, undiscovered planets
lined up to peep over the rim of your cradle and lay gifts of gravity and light
at your miniature feet.

I'm ugly for saying 'love at first sight' is another form of mistaken identity,
and that the most human of all responses is to gloat.

Ugly like he is,
Beautiful like hers,
Beautiful like Venus,
Ugly like his,
Beautiful like she is,
Ugly like Mars.

You're beautiful because you've never seen the inside of a car-wash.
I'm ugly because I always ask for a receipt.

You're beautiful for sending a box of shoes to the third world.
I'm ugly because I remember the telephone of ex-girlfriends
and the year Schubert was born.

You're beautiful because you sponsored a parrot in a zoo.
I'm ugly because when I sigh it's like the slow collapse of a circus tent.

Ugly like he is,
Beautiful like hers,
Beautiful like Venus,
Ugly like his,
Beautiful like she is,
Ugly like Mars.

You're beautiful because you can point at a man in a uniform and laugh.
I'm ugly because I was a police informer in a previous life.

You're beautiful because you drink a litre of water and eat three pieces of fruit a day.
I'm ugly for taking the line that a meal without meat is a beautiful woman with one eye.

You're beautiful because you don't see love as a competition and you know how to lose.
I'm ugly because I kissed the FA Cup and then held it up to the crowd.

You're beautiful because of a single buttercup in the top buttonhole of your cardigan.
I'm ugly because I said the World's Strongest Woman was a muscleman in a dress.

You're beautiful because you couldn't live in a lighthouse.
I'm ugly for making hand-shadows in front of the giant bulb, so when they look up,
the captains of vessels in distress see the ears of a rabbit, or the eye of a fox, or the legs of a galloping black horse.

Ugly like he is,
Beautiful like hers,
Beautiful like Venus,
Ugly like his,
Beautiful like she is,
Ugly like Mars.

Ugly like he is,
Beautiful like hers,
Beautiful like Venus,
Ugly like his,
Beautiful like she is,
Ugly like Mars.

Poems inspired by paintings

Manuel p. 18-23

La démarche proposée page 19 pour les deux poèmes des pages 18-19 pourra être adoptée pour les quatre autres poèmes du chapitre. On pourra étudier les deux premiers poèmes en collectif en classe, et les quatre autres en groupes, à la maison. Les poèmes 1 et 2 sont accompagnés de leur enregistrement respectif. Pour les quatre autres poèmes, il sera très utile d'en rechercher une trace sonore sur Internet.

Le poème est un écrit spécifique destiné à être lu mais également déclamé / récité / lu à voix haute puisque sa valeur réside aussi dans l'agencement des sons, rimes et rythmes. On se gardera de faire de la simple compréhension de l'oral et de reconstruire le sens du poème uniquement à partir de l'écoute, la tâche ne respectant pas la nature de l'écrit poétique, et n'étant de toute façon pas faisable pour nombre d'élèves. On se gardera aussi de donner des versions lacunaires des poèmes à compléter à l'écoute, l'exercice ne garantissant en rien la compréhension du texte.

La version sonore des poèmes pourra être écoutée :

– en même temps que la première lecture, afin de donner des indications sur le ton du poème (on se rappellera qu'entendre un texte écrit ne suffit pas pour le comprendre) ;

– après l'étude du poème pour faire mettre en évidence le rythme et les rimes : on pourra par exemple faire souligner les syllabes accentuées pour mettre en évidence une éventuelle régularité ;

– après l'étude du poème pour accompagner la mémorisation du poème et la récitation à la classe.

Pour suivre le conseil de Simon Armitage page 16, aucune question précise n'est posée aux élèves sur le sens de tel ou tel vers, ou sur l'effet de tel ou tel procédé. Le choix a été fait de les laisser libres dans leur découverte, opinions et conclusions.

Les informations détaillées sur les tableaux ne sont pas toujours essentielles pour saisir le sens des poèmes. Selon les intérêts et le profil des élèves, on pourra faire faire des recherches en groupe sur les tableaux avec restitution orale à partir de notes (le temps de la prise de parole ne devra pas excéder 2-3 minutes).

1) Présentation des poèmes et des tableaux associés

POEM 1

Andy Warhol, *Marilyn Diptych* et "IT'S ME!" de Daniel Harrison

Cette toile célèbre de Warhol a été souvent commentée : les 50 images qui ressemblent à une pellicule ou un négatif, la couleur à gauche, le noir et blanc à droite, la répétition à l'infini faisant d'une icône un produit de masse mais aussi le sens religieux contenu dans le mot « diptyque », la gloire d'une actrice dont l'image adulée occulte la vraie personne. Le poème fait parler Marilyn, l'une d'entre elles, ou toutes. L'apostrophe est familière et le ton humoristique. C'est un commentaire léger d'une suite d'images dont les interprétations sont multiples. Le poète apostrophe et interpelle le spectateur pour lui indiquer où porter son regard : le poète aide à distinguer le faux du vrai, montre la voie, guide vers une vérité.

POEM 2

Charles Demuth, *I Saw the Figure 5 in Gold* et "The Great Figure" par William Carlos Williams

Le choix a été fait ici de poser comme postulat que le poème a été inspiré par le tableau.

En réalité, le poème est antérieur au tableau : c'est celui-ci qui donne une représentation picturale d'une vision que le poète a eue. On pourra donner l'information aux élèves en fin d'étude de ce poème : est-ce que le tableau représente ce que le poète décrit ?

Sans le poème, le tableau est mystérieux. La lecture du poème peut lui donner un sens. Le poète lève les mystères et dévoile : il donne une explication rationnelle, qui relève du quotidien, à ce qui peut paraître obscur. Si l'on sait que le tableau représente le poème, et non l'inverse, on pourra peut-être voir dans les éclairages publics dans les deux cercles blancs, des sirènes dans la barre à embouts en-dessous du chiffre 5 central, et reconnaître le nom et les initiales du poète.

POEM 3

Marc Chagall, *L'équestrienne* et "Don't let that horse..." par Lawrence Ferlinghetti.

Lors de la discussion sur le tableau, il conviendra de faire évoquer le contexte du cirque en faisant expliciter le nom de la toile (*An "equestrienne" = a woman who rides a horse or who performs on horseback)* et l'habillement de l'écuyère, qui ne la place pas dans une activité sportive, ou dans une chasse à courre. On pourra demander aux élèves ce que le mot « *circus* » évoque pour eux. Le mot est défini dans le dictionnaire Merriam-Webster comme suit :

1. *a travelling show that is often performed in a tent and that typically includes trained animals, clowns, acrobats, etc.*

2. *a situation or event that is very busy, lively, and confusing and that attracts a lot of attention*

La scène que l'on voit est peut-être un numéro de cirque, ou la fuite à cheval de deux amoureux, ou un numéro de cirque qui se termine par la fuite des deux cavaliers et de leur monture. Quel que soit le cas, on est bien dans « *a performance that includes a trained animal and that is confusing and attracts attention* ».

Le poème explique la situation dépeinte dans le tableau. Cette explication part du raisonnable et du rationnel (le conseil de la mère) mais se finit de manière surréaliste (le poète s'enfuit sur le cheval qu'il est en train de peindre avec une femme sans doute échappée d'un autre tableau).

Le poète donne à voir au lecteur un monde terre-à-terre où pourtant règne la magie. La magie, dit-il, n'est pas loin, il suffit, comme lui, de regarder et d'inventer.

Pour aider les élèves à percevoir l'humour et le jeu de mots, on pourra attirer leur attention sur « *bow* », « *naked nude* » et « *no strings attached* » et leur demander, par exemple, de chercher ces termes dans un dictionnaire unilingue, de mettre en évidence la polysémie, de s'accorder sur l'effet sur le lecteur.

POEM 4

Grant Wood, *American Gothic* et "American Gothic" par John Stone.

On peut comprendre le poème sans connaître le statut iconique de la toile. Ce statut cependant enrichit l'interprétation que l'on peut avoir du poème et lui donne tout son sens. Les élèves pourront ne pas connaître la dimension emblématique du tableau et sa place particulière dans la culture et le patrimoine américains. Parce que cette dimension est non négligeable, on pourra, dans ce cas précis, conseiller aux élèves de faire des recherches sur le tableau avant de découvrir le poème : de se rendre, par exemple, sur le site du *Art Institute of Chicago* où le tableau est exposé, ou de lire l'article "The Most Famous Farm Couple in the World", publié par *Slate* magazine, qui revient sur le statut du tableau.

Le couple semble figé sur la toile : les deux personnages sont statiques, ils posent consciencieusement pour le peintre, leur expression est grave, sérieuse, voire sévère et austère. Le ciel, pourtant, est bleu et sans nuage.

L'homme fixe le peintre avec assurance, la femme, elle, a l'air un peu soucieux et regarde autre part : à quoi pense-t-elle ? L'homme a revêtu un veston sur sa salopette, la femme a mis une broche : leur habillement propre, convenable et sage leur confère une sorte

de dignité un peu guindée. On notera la mèche qui s'échappe des cheveux tirés de la femme, signe peut-être que tout, dans la vie de ce couple – mari et femme ou père et fille ou autres – n'est pas tiré au cordeau.

Ce couple est aussi figé dans son statut d'icône et de symbole et figé dans la représentation que tous ceux qui connaissent le tableau en ont. Les interprétations du tableau sont multiples : la verticalité de la représentation, les personnages debout qui se tiennent bien droit, la fourche dont les dents ne sont pas orientées vers le sol, la flèche que l'on voit au loin, celle qui surmonte le toit où s'inscrit la haute fenêtre aux formes gothiques, l'idée de « *standing upright* » ou peut-être de « *standing tall* », tout ceci est-il à voir ironiquement (mentalité fermée et peu amène de ruraux sans doute puritains) ou est-ce un hommage à ceux qui, habités par leur foi et à la force de leur labeur, ont fait fructifier tout un continent? Et quel sens donner à « *Gothic* » ?

Pour aider les élèves à aborder le poème, il sera utile de :

– refaire dire le statut iconique de ces deux personnages – statut iconique qui en fait des représentations, des images, et donc des personnages immobilisés pour et par la postérité ;

– demander néanmoins d'imaginer la vie quotidienne de ce couple.

Le poème s'intéresse à « *just outside the frame* » c'est-à-dire à ce qui est là, en dehors, à côté, mais n'a pas été représenté : la vie de la ferme, les pensées de l'homme et celles de la femme – pensées que n'importe qui dans leur situation pourrait partager, l'image immortelle de deux mortels. Le poète donne vie à ces personnages figés en (ré)inventant leur quotidien, dans lequel peut-être quelques-uns reconnaitront le leur. Le poète, lui, rend humain en aidant au partage des expériences.

POEM 5

Picasso, *Guernica* et "Guernica" par Norman Rosten.

Le tableau fut exposé pour la première fois au pavillon espagnol de l'Exposition universelle de Paris de 1937, accompagné du poème « La victoire de Guernica » de Paul Eluard.

Le tableau est souvent abordé en classe avant le cycle terminal et les élèves le reconnaîtront sans doute. Un petit encart sur la page 22 leur rappelle le contexte de sa création. Ils auront aussi peut-être abordé le poème de Paul Eluard. Si c'est le cas, il sera utile de les encourager à rappeler ce qu'ils en ont retenu.

On attirera leur attention sur la gauche du tableau, sur la figure de la mère tenant son enfant mort, image de la « piéta », symbole universel que personne ne peut méconnaître.

Le poème se souvient des enfants massacrés. Le poète trouve les mots de compassion pour réconforter et consoler les mères endeuillées. Il est associé au tableau de Picasso en raison de son titre, mais comme le tableau de Picasso, il porte moins sur Guernica que sur l'horreur de la guerre en général. C'est une élégie au sens moderne du terme, une poésie à la mémoire de disparus au ton mélancolique. On pourra utilement écouter la version orale que Joan Baez en a faite : le poème est déclamé lentement sur un accompagnement musical qui en fait une oraison funèbre.

POEM 6

Claude Monet, *Nymphéas* et "Monet's Waterlilies" par Robert Hayden.

Les Nymphéas, nom savant des nénuphars blancs, sont une série de plus de 200 tableaux peints par Claude Monet. Il est à noter qu'ils ont été offerts par le peintre et installés au musée de l'Orangerie à Paris au lendemain de l'armistice du 11 novembre 1918 comme symbole de la paix. Ils sont maintenant exposés dans de multiples musées et galeries de part le monde. Le tableau représenté dans le manuel est l'un de ceux exposés au Musée Marmottan à Paris où toute une pièce leur est consacrée. Le tableau qui a inspiré le poète Robert Hayden est peut-être l'immense triptyque exposé en permanence au *Museum of Modern Art* de New York.

Il pourra être utile de demander aux élèves de chercher divers tableaux de la série *Nymphéas* pour en faire ressortir succinctement les caractéristiques communes : il n'y a ni horizon, ni ciel, aucune partie du tableau n'attire le regard plus qu'une autre, tout repère spatial a disparu, les nymphéas flottent sur une surface où formes solides et liquides se confondent pour donner l'« illusion d'un tout sans fin, d'une onde sans horizon et sans rivage » selon les termes mêmes de Monet. Les toiles ont les qualités de l'infini et de l'illimité.

Le poème dit la puissance de la peinture, qui apporte tranquillité et sérénité dans un monde de conflits et de guerres. En disant cette puissance, il dit la sienne propre : c'est le poète qui, avec les mots, réordonne le monde et le rend vivant et vivable à tout un chacun.

2) Analyse des poèmes

• IT'S ME!

What it says

– Someone in the painting is calling the viewer / visitor and telling him where to look.

– The voice says there is only one true Marilyn.

– All the others are copies but they don't know it.

– Perhaps each Marilyn thinks she is the real one.

→ Perhaps...

– there are several voices;

– several Marilyns are calling the viewer / passer-by / visitor at the same time;

– they all want her / his attention;

– is this a warning? or just a call for help?

– they want to tell her / him they're real people, not just pictures.

How it says it and visual impact

– Composed of 17 short sentences all ending with an exclamation mark. An exclamation mark is a punc-

tuation mark used after an interjection or exclamation → sentences ending with an exclamation mark indicate strong feelings or shouting or speaking in high volume or warning.

– The text of the poem is not aligned: sentences spread all over the page = don't have just one source. Reflects the way a viewer might look at the painting: from one face to another one and from that face to another again.

Poem's possible meaning and role of poetry

– The poem is saying that it is difficult to spot a fake / make sense of puzzles / see through confusion.

– The poet is showing the way = telling people where to look and where to find the truth but also stressing with humour that there may be no truth, only fakes.

• The Great Figure

What it says

The poet recalls something he has seen:

– describes his vision;

– conjures up the scene for the reader;

– a red firetruck called for an emergency (speed, sirens);

– seen in the rain at night in a city;

– what attracted his attention was the "figure 5".

→ Focus on:

– Colours: red, gold and black;

– Sounds: gong clangs / wheels rumbling / siren howls;

– Sense of urgency: a firetruck, moving, tense.

How it says it and visual impact

– No punctuation, short lines, sometimes only one word per line, free verse. The poem is in fact one sentence only.

– Rythm: the lines "*firetruck / moving / tense / unheeded*" can be read quicker than the opening lines and the closing lines → stresses the quick passage of the fire engine.

– The form matches the meaning: the whole sentence without punctuation is for the fire engine speeding past in a flash without stopping

– A vision that does not last long but has been caught as by a camera. The elongated sentence makes the fleeting moment last.

– A descriptive, visual poem.

Poem's possible meaning and role of poetry

– The poet magnifies an ephemeral, fugitive moment.

– Slows down time.

– The very common scene that is described becomes dignified.

• Don't Let That Horse

What it says

– A person named Chagall, a painter. His mother tells him he shouldn't let the horse eat the violin.

– Chagall does not listen to her and becomes famous. And then he gets on the horse and rides away taking the violin, which he gives to a woman he meets.

The poem tells a story one could imagine looking at the painting and gives answers to questions a viewer might ask:

– why has this horse got a violin in its mouth?

– who is this woman?

– who is the man?

Except of course no one would ask those questions about who and why. They would be so mundane / trivial that they would not make sense. The painting is so obviously *not* about everyday life. The scene in the painting takes place in a circus, the place where one goes to see people doing incredible and marvelous things.

The poem asks those questions to tell a story, the story of the people in the painting = gives them names and jobs and family relations. But some magic happens: the painter gets into his painting and on the horse he is painting.

How it says it and visual impact

– Divided into stanzas.

– Free form poem, does not rhyme.

– Perhaps the poet wants the reader to focus on the strange story first.

– Humour and play with words:

"*bow*":

1) /baʊ/ to incline the head or body in salutation

2) /bəʊ/ a long thin piece of wood with thin string stretched along it, used for playing musical instruments such as the violin.

"*naked nude*": a nude is by definition unclothed / naked. Used here in the same way as the word is used in painting = the representation of a woman wearing nothing / naked / in the nude → the painter who is riding the horse in his painting meets someone who probably comes from another painting / has escaped from somewhere or someone and had no time to get dressed.

"*no strings attached*": no strings because the horse has eaten all the violin's strings? Or because the relationship the painter will have with the "*naked nude*" will be free and without constraints?

Poem's possible meaning and role of poetry

– The story is about freedom, and escaping rules.

– Perhaps that is why there are no rhyme restrictions.

– The poet does magic with words / invents stories / convinces ordinary people with ordinary concerns (like the painter's mother) that dreams can be wished for and reached.

• American Gothic

What it says

• Is concerned with "*just outside the frame*":

– does not focus on the literal description of what is on canvas;

– focuses instead on what is not painted.

• Imagines:

– the concrete / real world of the two characters / a common domestic scene;

– daily farm chores;

– daily life.

• What these people think:

– time spent posing = time not spent on farm work or = impatience / worry.

• Comments on:

– a possible meaning for the painting (*"repeat the triumph" / "sober lips"/ "upright spines"*) = people standing tall in the pride of work well done;

– the iconic dimension: *"arrested in the name of art" / "in mortal time"* → art gives these two hard-working, simple and down-to-earth people immortality.

How it says it and visual impact

• Eleven 3-line stanzas:

– One line at the end on its own.

– No punctuation: commas but only one full stop = poem is one long flow.

– Full stop marks end of flow = makes poem end on a domestic question.

• Free verse → lines do not rime but:

– repetition of consonant sounds positioned within the lines (***has*** *to be,* ***h****ay, smoke****h****ouse* ***h****am* ***h****ickory /* ***r****epeat t****r****iumph ove****r****alls* ***f****ront cente****r*** *sobe****r****... /* ***th****ese two* ***th****eir businesses* ***th****ey linger w****ith****in* ***th****e lives* ***th****ey wove);*

– line breaks ("enjambments") which delay the meaning of the full sentence = heighten readers' curiosity.

• The reader goes:

– from what is around the scene (*"dog chickens, cows and hay, and a smokehouse");*

– to what is on the painting (*"the borders of the Gothic window", "overalls", "front and center"*);

– and on into the minds of the characters (*"asking the artist"*).

→ The poem links the people in the painting to reality (*"arrested in the name of art"... "in mortal time"...)*

→ The poem wants to express what is missing:

– is a complement to the painting;

– gives the painting another meaning = the man may look austere because he is worrying about the work that is not being done, the woman perhaps frowns because she is thinking of the stove.

Poem's possible meaning and role of poetry

– The poem's mood is imaginative / inquisitive = enlightens the solemnity of the painting.

– Gives life to two inanimate people, makes them alive and gives them back their humanity.

• Guernica

What it says

– Describes Guernica the days after the bombing and the death of children killed while they were playing.

– The burials and funerals of those dead children. Hearts (*"breasts"*) and minds (*"foreheads"*) mortally wounded.

– All dressed in white: attempt at giving them back their innocence and purity.

– *"starched dresses" / "pitiful"*: have been carefully dressed but no joy, only sadness and compassion.

– The poem addresses their mothers directly to get close to them, give them solace, comfort them.

– Their children will be looked after by God and his saints → religious aspect.

How it says it and visual impact

• Twelve-line poem

No stanzas but poem made of four full sentences ending with full stops:

– description in first two sentences;

– call to the mothers in one sentence;

– words of comfort in last sentence.

• No regular rimes at the end of lines:

– repetition of sounds within lines: *"dead" / "foreheads" / "breasts" / "death";*

– repetition of words: *"In their white starched dresses / in their pitiful white dresses / On their foreheads and breasts";*

→ to emphasize repeated blows of feelings of grief and mourning / of constant sorrow.

• A poem that mourns the dead = an elegy

An elegy traditionally:

– has no set metric or stanzaic pattern;

– begins by reminiscing about the dead person;

– then laments the reason for the death;

– often concludes that death leads to immortality;

– often uses apostrophe: calling out to the dead person but here it calls out to the survivors (*"madre"*);

→ this poem is a sort of elegy that is dedicated to the living = feeling of hope.

• Religious aspect woven into the poem

– *"white starched dresses" = baptism*;

– *"as thunder"* = death comes from the skies;

– *"straight to heaven"* / "and God will fill" ...

• Double meaning word *"pitiful"*:

a) *deserving pity or commiseration*

b) *exciting pitying contempt (because of inadequacy)* → expresses the poet's feelings: deep sympathy, hope but also aware of what little poetry can do when confronted to such pain.

Poem's possible meaning and role of poetry

Only references to Guernica are in the the first two words: *"In Guernica"*: no specific reference to Picasso's painting but has the same title. Guernica symbolises the horrors of war when decisions can be taken to wipe civilians. Poem is concerned with

Guernica but is for every mother who mourns a child killed in war = universal dimension. Role of poet is:

– to comfort and bring relief;

– to reminisce: words are tools of remembrance.

Difficult role: what can a poet actually do?

• Monet's Waterlilies

What it says

Depressing current news:

– America at war in a foreign country (Saigon);

– America at war on in American cities (Selma).

Poet in search of peace, quiet and serenity finds it when contemplating *"the great picture"*.

The time frame for the poem's drama is troubled 1960s in America. No one is spared (*"fallout").*

Dark thoughts (*"the seen the known"*) disappear (*"dissolve")* into the canvas's play with light (*"into irridescence"*). The painting seems to be seen through tears: water on the canvas replicate water in the viewers'eyes → what the poet sees merges into what he feels.

How it says it

– Three stanzas: two quatrains and a central sestet.

– Opening and closing stanzas: four lines with third line indented.

– Central stanza: six lines with third line and sixth line indented.

→ Visual effect of balance

– Balance also reinforced by punctuation: commas and lines broken into "enjambments" = slow rythm of diction.

– Poem expresses strong thoughts and feelings → a lyric poem with direct exclamatory address (*"O light"*).

Poem's possible meaning and role of poetry

Art reminds people that beauty exists even when danger and ugliness seem everywhere.

The speaker in the poem allows himself to see the beauty of the lilies, and this helps him see that all goo has not disappeared. What *"each of us has lost"* (innocence? peace of mind? faith?) can be reclaimed in the presence of a great piece of art.

The speaker shares his own personal experience and seems to be saying: if I can see this, you can too. The role of the poet is to show ways to find solace.

Poetry is like a magnificent painting: they can both help the reader / the viewer towards serenity.

LANDMARKS

Manuel p. 24-25

Quelques repères sur les périodes les plus marquantes de la poésie anglaise. Repères bien sûr incomplets, que l'on pourra utilement faire compléter, selon les intérêts des élèves : par exemple, il serait possible de leur demander de chercher un poème par un des auteurs mentionnés, notamment, mais pas exclusivement, parmi les plus contemporains. On pourra également donner ces pages à lire avant de faire la tâche finale, afin de remettre en mémoire ce que les élèves pourraient déjà connaître de la poésie anglaise.

OVER TO YOU!

Manuel p. 26

Writing

Create a collective book entitled *Paintings and Poems*

Cette tâche finale peut se faire en binômes ou en groupes de pas plus de trois élèves, ceci afin de garantir un certain nombre de poèmes, et donc une variété, pour la collection définitive. En ce qui concerne les tableaux, on laissera les élèves entièrement libres. Il s'agit ici de production écrite. On veillera à donner aux élèves assez de latitude pour que les écrits soient échangés et relus par les élèves eux-mêmes avant la rédaction de la version finale.

Speaking

Record an audio version of the book

Pour la version orale, il conviendra d'aider les élèves en leur donnant éventuellement un modèle sonore, modèle proposé par le professeur, l'assistant(e) si il y en a un(e) ou les élèves les plus à l'aise de la classe.

Prépa BAC

• – Paintings: describe scenes, tell whole stories, (re)create worlds, convey feelings without words / they can be interpreted : what they show and what they mean can be open to various opinions.

– Poems describe scenes, tell whole stories, (re)create worlds, convey feelings with words that may not be common and or are not used or organised as in everyday speech: what they say and what they mean can also be interpreted according to a reader's feelings.

→ Paintings can inspire poets precisely because they do not actually say anything: a poet can "make" a painting talk. If "a picture is worth a thousand words", a painting is an adapted canvas for a poet.

• One can:

– describe a painting in order to make its meaning clear;

– imagine what has not been painted but is close by;

– imagine a character's life / what a character has done or is going to do;

– imagine what a character thinks and / or feels;

– imagine what the painter was thinking about when painting;

– express one's feelings when looking at a painting.

• Poetry:

– wants to make the sharing of a personal situation or statement possible;

– is a way of looking at the world = can renew the way we look at the world;

– can say and show what is hidden / entertain / comfort;

– is concerned with human experience.

GOING FURTHER

Manuel p. 27

Les poèmes mentionnés sont classés par thèmes : ils pourront éventuellement illustrer d'autres thématiques du programme abordées pendant l'année. Si la séquence est faite à une période qui coïncide avec les événements liés à la poésie dans le monde anglophone, on pourra encourager les élèves à aller sur Interner chercher des informations, ou des poèmes écrits par petits et grands pour ces occasions.

FILE 2 The Zoo Story

A striking encounter

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

Ce dossier s'inscrit dans la thématique de « **La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié** ». L'œuvre qu'il aborde est *The Zoo Story, une* pièce écrite par Edward Albee en 1958. Si Albee a, pour beaucoup, atteint la reconnaissance avec *Who's Afraid of Virginia Woolf?* (*Qui a Peur de Virginia Woolf ?)* une autre pièce écrite en 1962, *The Zoo Story* n'en reste pas moins une œuvre de jeunesse phare, aux sujets percutants et au succès immense. Désormais un classique, elle continue d'ailleurs à faire parler d'elle. En effet, cette pièce originellement écrite en un acte a fait l'objet, en 2004, d'une « extension » par le dramaturge lui-même, qui a décidé d'y adjoindre une « préquelle ». Quarante-cinq ans après la publication de *The Zoo Story,* le dramaturge a donc intégré un nouvel épisode, ou plutôt antépisode, *Homelife*, qui en constitue la première partie : *Homelife* et *The Zoo Story* constituent ainsi les deux actes d'une même pièce, réintitulée *Edward Albee's At home at the Zoo*. Mais Albee ne s'est pas contenté d'ajouter un acte à sa pièce d'origine : il a également déclaré que la seule version qu'il acceptait de voir jouée sur une scène officielle était sa dernière mouture, *Edward Albee's At home at the Zoo*, n'autorisant que les troupes amateur, scolaires, bref non professionnelles à jouer l'œuvre initiale en un acte ! Cette « injonction » a provoqué moult remous dans le monde du théâtre, contribuant à donner d'Albee l'image d'un dramaturge résolument à part.

La question s'est posée du choix de la version à utiliser pour ce dossier : version première, ou version remaniée ? La version « courte » de 1958 s'est imposée pour plusieurs raisons : tout d'abord, pour sa brièveté même, qui permet d'aborder l'œuvre en lecture suivie dans un temps imparti souvent très contraint. Les élèves devraient éprouver au final la satisfaction d'avoir lu de façon relativement fluide et aisée une pièce de théâtre majeure. Au-delà de cette question pragmatique du temps, toutefois, il nous a surtout semblé que la version initiale en un acte, *The Zoo Story*, était extrêmement riche du point de vue des perspectives qu'elle développait sur la rencontre avec l'autre, pôle de la thématique sur lequel nous souhaitions nous concentrer. L'acte ajouté par Albee, *Homelife*, se focalise quant à lui sur la relation amoureuse au sein du couple, dont il explore, en particulier, la dimension sexuelle d'une manière qui nécessite un décryptage et un public averti. Le domaine de la rencontre avec l'autre est donc plus général, et permet en outre d'établir davantage de connexions avec le chapitre *The Odd Couple* qui traite lui aussi de cette partie de la thématique au travers de quatre textes dont deux en particulier entrent en résonance directe avec la pièce *: Timbuktu*, de Paul Auster, qui parle de la relation entre un homme et un chien, sujet du texte 3 du dossier *The Zoo Story*, et *Waiting for Godot*, de Beckett, pour la notion clé de l'absurde dans les deux œuvres (voir manuel p. 140-141).

■ Angle d'approche et problématique

Le sous-titre du dossier, « *A striking encounter* », contient une tension/problématique majeure dans la pièce : la volonté de rencontrer l'autre, de créer un contact, d'établir une communication, voire une relation, et les écueils auxquels on se heurte. Cette tension a nombre de conséquences – au niveau des personnages et de l'histoire, bien sûr, mais aussi au niveau de l'expérience théâtrale à laquelle le spectateur participe.

Commençons par définir les termes de cette problématique qui jouent sur la polysémie. « *Encounter* » peut en effet signifier :

a. « *a meeting, especially one that is unplanned, or unexpected* »

b. « *hostile or adversarial confrontation* »

« *Striking* » a lui aussi de multiples acceptions :

– en tant qu'adjectif, il signifie :

c. « *very unusual or easily noticed= conspicuous, and therefore attracting a lot of attention*

d. « *affecting keenly, impressive* »

– en tant que verbe transitif, « strike » équivaut à :

e. « *to hit deliberately* »

f. « *to penetrate, to collide with or crash into, to cause to come into violent or forceful contact, to thrust a weapon into somebody* »

– en tant que verbe intransitif, « *strike* » a entre autres sens celui de :

g. « *to discover sthg unexpectedly or suddenly* »

– en tant que « *phrasal verb* », on retiendra la définition suivante :

« *to initiate or start something* », comme dans « *to strike up a conversation or a relationship, friendship* »

Enfin, l'expression « *strike home* » :

– « *to deliver an effective blow* »

– « *to achieve the intended effect* »

→ Tous ces sens se déclinent dans la pièce :

– La rencontre entre les deux personnages de la pièce, Jerry et Peter, est totalement inattendue et non planifiée pour Peter (cf. **a**).

– Elle vise, pour Jerry, à initier une conversation, afin de connaître Peter (cf. **h**).

– Elle est très inhabituelle (cf. **c**) car elle met en présence deux personnages que tout oppose.

– Elle se complique en confrontation violente (cf. **b**) quand Jerry se met à taper délibérément Peter (cf. **e**).

– Elle tourne au tragique quand Jerry s'empale volontairement sur le couteau que tient Peter (cf. **f**).

– L'acte suicidaire que commet Jerry rend cette rencontre marquante : il est impressionnant, spectaculaire (cf. **d**) et frappe les esprits : celui de Peter, tout d'abord, que Jerry implique ainsi à jamais dans sa vie, stratagème lui permettant de créer à sa manière, et en dépit de tout, un lien avec un autre être.

– Cet acte frappe aussi l'esprit du spectateur, qui découvre à quel point la société, notamment la classe bourgeoise, a besoin de violence pour réagir, sortir de son indifférence, de son insensibilité, de sa cage de verre. Cette découverte (cf. **g**) via un choc théâtral fait partie du projet-même du dramaturge qui a déclaré dans une interview en 1971 : « *Serious theater is meant to change people, to change their perception of themselves* ».

– Est-ce que Jerry, avec son acte hors norme, et Albee, avec cette pièce-coup de poing parviennent à leurs fins ? (cf. **i** et **j**) Provoquent-ils un changement, chez Peter / chez le spectateur ? Une chose est sûre : la popularité dont jouit la pièce depuis sa création témoigne bien de la fascination qu'elle exerce, tant chez le spectateur que chez Albee lui-même, d'ailleurs, étant donné qu'il a éprouvé le besoin de revenir dessus 45 ans après sa publication. Le dramaturge révèle en effet, dans *How The Zoo Story became a two-act play* (2011), à quel point cette pièce l'a hanté des années durant (« *I thought it was fine, though it nagged me just a bit* »). Si Peter, le dramaturge, et nous-mêmes, ne parvenons pas à oublier, alors la pièce aura œuvré comme mémento salutaire, comme rappel que le lien humain est un enjeu crucial, au cœur de l'existence, une question de vie ou de mort.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Présentation du titre de la pièce, de la problématique et des tâches finales.

• Warm up

– La rubrique « *A writer and his work* » donne la biographie de l'auteur, Edward Albee.

– La rubrique « *About* The Zoo Story » livre, elle, des informations sur le théâtre de l'Absurde (« *The Theater of the Absurd* »), le contexte des années 1950 aux États-Unis (« *The 1950s in America* ») et offre quelques clés de lecture / d'entrée dans la pièce (« *The story of* The Zoo Story »).

• Extraits de la pièce

4 passages qui marquent 4 temps significatifs dans le déroulé de l'histoire :

– text 1 : « *Once in a while, I like to talk to somebody* »

– text 2 : « *I don't have pictures of anybody* »

– text 3 : « *To understand and be understood* »

– text 4 : « *I've put up with you long enough* »

• Over to you!

- Tasks

– Une tâche d'expression écrite où il s'agit d'imaginer une scène supplémentaire pour *The Zoo Story.*

– Une tâche d'expression orale où il s'agit de jouer la scène supplémentaire écrite.

- Recap bac

Ensemble de points clés à développer sur la pièce permettant de préparer l'épreuve orale du baccalauréat.

• Going further

– Présentation de trois pièces maîtresses d'Edward Albee :

The Goat or Who is Sylvia? (2002)

Three Tall Women (1991)

Who's afraid of Virginia Woolf? (1962)

– Une vidéo présentant une interview d'Edward Albee.

• Articulation des textes

Les extraits choisis constituent 4 moments clés dans l'intrigue.

• Text 1: *« Once in a while, I like to talk to somebody »*

Situé vers le début de la pièce, cet extrait met en scène la rencontre initiale entre Peter et Jerry. Beaucoup d'informations nous sont livrées sur Peter, sur son statut familial, social, professionnel… via la série de questions que lui pose Jerry. Nous apprenons ainsi que Peter mène une vie privilégiée dans l'Upper East Side, sur l'île de Manhattan. Cette scène est d'ores et déjà placée sous le signe du paradoxe : la volonté affichée de Jerry de faire connaissance avec Peter est quelque peu minée par la forme que prend l'échange – celui-ci ressemble moins à une conversation bienveillante qu'à un interrogatoire de police, d'autant plus infecté par les remarques sarcastiques que Jerry émet. C'est un premier écueil dans cette rencontre. Parallèlement, l'attitude défiante de Peter au cours de la scène rend la communication délicate. Peter ne semble pas enclin à partager le récit de sa vie confortable avec Jerry. La référence aux animaux apparaît avec la ménagerie que possède Peter, et le zoo de Central Park que Jerry vient de visiter.

• Text 2: *« I don't have pictures of anybody »*

Cet extrait peut être considéré comme le pendant du précédent, en ce qu'il présente cette fois-ci Jerry de manière détaillée. Il ressort que Jerry est un être très isolé (il n'a plus de famille), qu'il vient d'un milieu défavorisé et vit fort chichement dans un quartier populaire de Manhattan où s'entassent immigrés et autres laissés pour compte de la société

de consommation. Il y a un contraste saisissant entre l'insignifiance de ses possessions matérielles et la présentation fleuve qu'il en fait. Comme dans la scène précédente, en outre, sa volonté d'établir un contact avec Peter est entachée par la forme même que prend la conversation, ici celle d'une véritable logorrhée verbale qui laisse bien peu de place et d'occasions à Peter de s'exprimer. C'est un nouvel écueil dans la rencontre. À l'inverse, l'embarras de Peter à l'écoute du récit de Jerry indique sa réticence à être plongé dans un monde qui n'est de toute évidence pas le sien, et qui semble le répugner.

Au travers de l'évocation de son lieu d'habitation, véritable case, ou cage à pigeons (« *pigeonhole* », l. 5), l'image de la cage, en lien avec la thématique animale, s'implante dans le récit.

• ***Text 3:* « To understand and be understood »**

Le texte 3 poursuit l'exploration de la problématique majeure de la pièce (désir de contact/écueil) au travers de l'histoire que Jerry narre sur sa relation avec le chien de sa logeuse. Cet extrait montre plusieurs choses : que la volonté de Jerry de créer un lien est ancienne, d'une part, qu'elle est criante, viscérale, d'autre part, mais aussi que sa difficulté à y parvenir est immense, la preuve en étant qu'il préfère avoir affaire à un chien, ne sachant comment s'y prendre avec les hommes (« *can't deal with people* »). Cette relation canine au dénouement assez triste laisse penser que d'autres écueils adviendront de façon similaire dans la relation qu'il cherche à établir avec Peter. Et de fait, le long monologue auquel il se livre dans ce passage souligne, comme au texte 2, que sa démarche n'engendre pas d'échange. Peter est totalement réduit au silence dans cette scène. Lorsqu'il prend la parole, juste après, Peter déclare : « *I don't understand* », puis « *I DON'T WANT TO HEAR ANYMORE* » (ces répliques sont à retrouver dans le texte de la pièce). La conversation a échoué d'un côté comme de l'autre.

La thématique animalière vient désormais se greffer sur la question de la rencontre avec autrui, le chien devenant un substitut de l'être humain et étant impliqué dans cette recherche de relation.

• **Text 4:** ***« I've put up with you long enough »***

Le texte 4 se situe peu avant le dénouement de la pièce. La précédente tentative de connexion ayant échoué, la conversation vire maintenant à l'insulte puis à l'agression physique. La pièce aborde une nouvelle phase dans la relation entre les deux personnages.

Le thème animalier s'ancre désormais totalement dans la problématique du lien à autrui : en effet, Peter est étroitement associé à sa ménagerie domestique (juste avant cet extrait, Jerry lui dit même qu'il est marié à ses perroquets). Jerry, quant à lui, reprend le récit de son histoire au zoo et par identification, se met à se comporter comme un animal, provoquant Peter pour que ce dernier lui cède son banc. La relation à l'autre se conçoit désormais sur le mode du rapport de force, de la lutte féroce pour marquer son territoire. Le zoo dans Central Park s'est finalement déplacé pour devenir un zoo humain ; la cage aux lions dont parle Jerry n'est autre que ce banc qu'il tente, comme le ferait un fauve, de s'approprier. Jerry pousse Peter vers le bord du banc, de manière figurée, on pourrait dire qu'il le pousse vers ses extrémités. Il tente en effet, de façon littérale et imagée, de le faire partir, sortir de sa cage, cage sociale renfermant toutes les conventions de sa classe bourgeoise. La dernière tentative de connexion avec Peter que Jerry opère consiste donc à recourir à l'instinct plutôt qu'à la réflexion, à l'acte hostile plutôt qu'au discours.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 28-29

L'étude du titre de la pièce, du titre du chapitre, de l'illustration pourra être l'occasion d'effectuer un brainstorming avec enrichissement lexical.

• **The title of the play**: *The Zoo Story*. Both words are important:

– "zoo": refers to a park where live, often wild animals are exhibited. Tension between freedom vs captivity/man vs animal;

– "story": a story is any report of connected events, real or imaginary, presented in a sequence of written or spoken words, and/or still or moving images.

– "*The Zoo Story*": the grammatical structure is interesting to study. It can mean a story about a zoo, or happening at a zoo.

• **The illustration**: uses the colours of the savannah, especially the ochre colour to tint 2 parts of the poster where one can notice the presence of a caged bird and of an unconfined, free ranging lion: the lion confirms the reference to the zoo in the title of the play, and the bird points to the theme of freedom vs captivity. The third part of the illustration is salmon-coloured, and reminds one of the colour of a white person's skin. In that strip, there are 2 characters, or rather figures, sitting on a bench: one has a relaxed attitude, while the other is sitting straight. There seems to be both a connection and a separation between the 2 characters and the animals: they belong to different coloured parts (which would signal an opposition between man/animal), but

each man also appears connected to one animal in particular → the younger-looking one, to the lion and the tree behind, hence to nature; the older-looking one, to the caged bird, to a pair of glasses and a pipe, hence to civilization (the cage), and intellectual life (his glasses). The horizontal lines of the bench echo the vertical lines of the cage → they may imply the theme of imprisonment, together with the frame situated next to the cage, reminding one of a painting. The lighter part of the picture may be construed as a ray of light falling down upon the two characters and may represent stage lights → allusion to theater.

The fact that the two men are unidentifiable figures may be of importance: it could suggest that the story that is about to be told can touch any human being. Anybody can identify with them, as they may represent types.

• **"A striking encounter"** : *on pourra faire chercher les diverses acceptions de ces deux termes (développées dans la section « Angle d'approche et problématique »).*

À partir des différents éléments observés, les élèves seront invités à formuler des hypothèses sur le contenu de l'œuvre qu'ils vont étudier.

WARM UP

Manuel p. 30-31

Before reading the *Zoo Story*

1. La biographie d'Edward Albee fait ressortir à quel point il est un personnage à part : en rupture avec sa famille adoptive, dont il rejette les préjugés et le snobisme ; en désaccord avec le système éducatif dont il est exclu à moult reprises, en marge de l'Amérique bien-pensante qui promeut une image de la norme basée sur le couple hétérosexuel, alors qu'il est gay… sa différence en fait une figure fascinante, et si elle ne fait pas tout, sa biographie peut expliquer en partie le côté rebelle de Jerry, auquel s'oppose le conformisme bourgeois de Peter.

2. a La question fait appel au savoir de l'élève sur le genre que représente l'Absurde, et les noms de Camus, de Ionesco, de Beckett, de Genet, ou d'Adamov pourront être connus. Pourront être cités : *Le mythe de Sisyphe*, de **Camus**, (1942), qui pose les bases philosophiques de l'Absurde) ; *En attendant Godot/Waiting for Godot*, de l'Irlandais **Beckett**, première pièce à connaître la reconnaissance mondiale en tant qu'œuvre de l'Absurde (viendront ensuite : *Endgame/Fin de Partie* (1957), *Krapp's Last Tape* (1958), *Happy Days/O Les Beaux Jours* (1961)) ; Le Roumain et Français **Ionesco** avec *La Cantatrice Chauve/The Bald Soprano* (1949), *La leçon/The Lesson* (1950), *Les Chaises/The Chairs* (1952) ; le Français **Genet** avec *Les Bonnes/The Maids* (1947), *Le Balcon/The Balcony* (1956), *Les Nègres/The Blacks* (1959) ; le Français d'origine russo-arménienne **Adamov**, avec *L'Invasion/The Invasion* (1950), *La Parodie/Parody* (1952), *Tous Contre Tous/All Against All* (1953).

b - Characteristics of the Theater of the Absurd: this type of theater depicts a world which makes no sense, because all the reassuring elements (morality, religion, politics, social structures…) which enabled man to make sense, have collapsed. Yet these elements in fact only helped man to "illusion" himself. In this kind of theater, therefore, man "feels a stranger", he "is lost, all his actions become senseless, absurd, useless".

– Function of the Theater of the Absurd: to help man "make sense for himself out of his senseless position in a world that makes no sense"/ to help man "come to terms with the world in which he lives. It attempts to make him face up to the human condition as it really is, to free him from illusions…"/ to make him "face reality in all its senselessness; to accept it freely, without fear, without illusions-and to laugh at it".

On pourra enrichir ces éléments de réponse en évoquant le traitement du langage dans les pièces absurdes, qui souligne la difficulté des personnages à communiquer, celui du temps, généralement circulaire, de l'intrigue, souvent irrésolue en fin de pièce…

c According to Albee, what makes his Theater of the Absurd influential is that it is the "Realistic theater of our time", it is "truly the contemporary theater, facing as it does man's condition as it is": in other words, his Theater of the Absurd is anchored in his time, it is in direct contact with his age, his society and its problems/stakes/condition/concerns… It is not something of the past, but of the present, hence it should attract people's attention and tackle issues they encounter in their everyday lives.

3. - The first picture may illustrate the idea of postwar America as a "consumer culture", with its emphasis on "the material symbols of the good life", as the article says. It shows an elegantly dressed woman walking down a street located in the Upper East Side of Manhattan (the road signs indicate 73rd Avenue and 5th Avenue). The way she is dressed situates the scene in the 50s-60s: her hat is very much like the one worn by Audrey Hepburn in *Breakfast at Tiffany's,* while her high-heeled shoes, her black leather handbag, her earrings are perfect illustrations of a very comfortable standard of living. The low angle shot view reinforces the sense of superiority the lady's posture expresses. The cars parked along the avenue are also indications of a wealthy area. Note the doorman in the distance, standing in front of the entrance of the building.

– The second picture reveals the darker side of the 50s, the "large pockets of poverty persisting amid the general abundance". It represents another view of Manhattan, this time the Upper West Side, which, back then, was a dilapidated area, where many dislocated cultures (African Americans, Jews, Puerto Ricans...) lived. The numerous clotheslines give a sense of the number of people who are packed into these buildings, and sharply contrast with the sense of space the first photograph evinces (where the lady is alone on a large avenue): space is a luxury on the densely populated island of Manhattan.

4. *The Zoo Story* represents 1950s American Absurd because it is influenced by the mood that prevailed in America in the 1950s: it was a period during which social conformity, order were praised, and where the American dream was to exercise one's freedom not in political and social terms, but in economic ones. Material well-being was eagerly sought after, and security meant finding a good white-collar job with a large, benevolent company, getting married, having children, and buying a house. Attitudes that were not mainstream or topics that were embarrassing were feared, discarded or ignored (communism, de/segregation, homosexuality...).

The play stages two characters, Jerry and Peter, who epitomize two antagonistic social worlds: Peter is the representative of middle class America, with its stress on material affluence, acceptance of conventions (cf. 1st photograph), while Jerry stands for all those who are left behind, the socially excluded for whom the American dream has indeed remained but a dream, who are outsiders overlooked by the richer ones. Jerry's goal is to make himself heard, listened to, by Peter so as to create a link between his world and Peter's world.

Text 1

"Once in a while, I like to talk to somebody"

Manuel p. 32-33

The map of Central Park : *la carte gagnera à être utilisée pour situer les divers lieux de la pièce. Le zoo, qui n'apparait pas sur la carte, est situé entre* 64th street *et* 5th Avenue.

■ Guidelines

1. Peter: a married man with "two daughters" (l. 22), "cats" (l. 28) and "two parakeets" (l. 31). He has an "executive position with a small publishing house" (l. 41-42). He makes around 18,000 dollars a year. He lives "between Lexington and Third Avenue, on Seventy- Fourth Street" (l. 56-57). His life corresponds to the type of life that was considered desirable in the 1950s: the place where he lives, in the Upper East Side, testifies to his professional success (cf. photograph of the Upper east Side, on page 31), his marital and family life fulfill the need for stability.

2. a Jerry's attitude in the scene is paradoxical. He wants to establish contact with Peter in order to feel less lonely (l. 4-5; l. 12-15), but he does so in a way that does not encourage communication – he is very intrusive, bombarding Peter with private questions, as if it were some sort of police, or medical interrogation (l. 1; l. 20-30; l. 35; l. 39-40; l. 44-45; l. 52; l. 58), considers himself as having control over the "conversation": "is there anything else I should know ?" (l. 30), and the fact that he is standing, not sitting may be construed as a visual signal of his control over Peter, who is on the bench. He makes sarcastic remarks: "who better than a nice married man..." (l. 30), unpleasant ones: "Cats! But, that can't be your idea" (l. 28-29), gives unsettling replies (l. 37-38) where he wishes the daughters' birds had diseases that they might contaminate their cats!

b As Peter rightly points out, it is not so much a conversation that Jerry carries on, as some sort of interrogation: there is no real exchange between the characters, as they are here cast in rigid parts → there is one interviewer, Jerry, and one interviewee, Peter. This stresses the difficulty human beings have in communicating, in establishing meaningful contact. Jerry's questions appear, as Albee puts it, "senseless, absurd, useless" to Peter. He is baffled by Jerry's attitude. The characters are two strangers, which has to be taken both literally (they don't know each other as they have never met before) and metaphorically: human beings are strangers to one another and even to themselves. The implicit message is that getting to know somebody will be a challenge from an absurdist point of view.

3. Peter and his family have many pets: cats and parakeets. These animals are domestic ones. The birds are kept in a cage, in the girls' bedroom, probably to be protected from the cats, but this protection also turns them into captives: there is a Chinese box effect in the sentence "in a cage in their bedroom", to reinforce the idea of imprisonment, even claustrophobia. As Jerry calls Peter an "animal man", these ideas of protection and captivity may well apply to Peter's life/condition too: his bourgeois life style brings him comfort, protection, security, but it also confines/limits him as he does not seem to be used to interacting

with people from other social backgrounds (note his embarrassment in his replies: he is "uncomfortable" l. 17; "reluctant" l. 53; "reticent" l. 60).

The way Jerry deals with these domesticated animals is rather disturbing, disconcerting, as he would like the birds to have diseases so that, if they were released from their cage, the cats could eat them... and die. These lines are confusing since they introduce violence, sickness and death into Peter's well protected, safe domestic world. The link one can establish with the title so far may revolve around the image of the cage: in a zoo and at Peter's place, animals (and human beings) are imprisoned.

4. Peter's last words are enigmatic: "[*Recalling*] Wait until you see the expression on his face" is a sentence that he delivers to himself. It is as if he were following a plan, instructions, he had previously devised. Yet considering this is a play, these words also sound like stage directions, prepared by a playwright for a character, or advice given by a stage director to an actor. Jerry consequently assumes the part of a/the dramatist here, conceiving a scenario, or that of the/a stage director, and the metatheatrical dimension of the line cannot be overlooked: spectators are watching a play in which a character sheds light on the inner workings of a theatrical performance.

5. On the illustration, the caged bird represents the parakeet(s) kept by Peter's daughters. The glasses and pipe allude to Peter, who is middle-aged, and may be long-sighted. Peter must be the man sitting straight, while Jerry must be the other figure. The lion refers to the zoo Jerry says he has just visited. The bench is the one on which Peter has come to sit and read, on this Sunday afternoon. The ochre colour may indicate that it is a hot sunny day. The tree is indicative of Central Park.

■ Read on

Jerry's paradoxical attitude continues in the next lines, with more questions, and snapping observations, while Peter remains rather destabilized by Jerry's way of "communicating".

Text 2

"I don't have pictures of anyone"

Manuel p. 34-35

1.a

Location and description of Jerry's block of flats	Description of Jerry's landing/floor	Description of Jerry's room	Depiction of Jerry's belongings
- The Upper West Side between Columbus Avenue and Central Park West - A four-storey brownstone rooming house	- Top floor - 2 rear rooms (l. 9: his is west, the adjacent one is inhabited by "a coloured queen") - and 2 front rooms, (l. 29: inhabited by a Puerto Rican family, for one, and by an unknown person for the other)	- A laughably small room, separated from the coloured queen's other room with a beaverboard wall - The 2 rooms used to form one (from l. 9 to l. 15)	From l. 39 to l. 52

Grâce à la carte en page 33, on situera précisément l'immeuble de Jerry et on fera observer que les lieux d'habitation des deux protagonistes sont diamétralement opposés, Central Park marquant la séparation entre ces deux mondes. Les photographies de la page 31 donneront à voir ces deux environnements. Deux tableaux de Hopper pourront également *illustrer la description que Jerry donne de son habitat :* City Roofs *(1932) et* House at dusk *(1935).*

b There is an evolution in the depiction of space in that Jerry starts with the general location of his flat in Manhattan, and progressively narrows the scope to describe his floor, then the configuration of his room, to finish with its very contents. From a large, exterior view, one passes on to a very restricted, interior one. The whole speech is funnel-shaped, and gives an impression of confinement/oppression/claustrophobia. There is a Chinese box effect even

in the depiction of the objects that fill his room, with the picture frames and the small strong-box containing rocks: everything points to confinement, imprisonment.

C Jerry's block of flats is inhabited by diverse ethnic communities: one is African-American, there is a family coming from Puerto Rico... it is a real melting pot, or rather a salad bowl, as these different communities coexist but do not mix.

From an economic point of view, these people must have very modest financial resources as they can only afford to live in cramped places: the flat where Jerry lives forms the half of a previously bigger room which has thus been subdivided into two "ridiculously small rooms"; a whole Puerto Rican family lives in a "pretty small" front room too. The fact that they entertain a lot adds to the impression of tightness. The coloured queen has no toilets in his flat, as they are in the hall, and his teeth are rotten, maybe due to lack of money preventing dental control.

Socially speaking, all these inhabitants are excluded from middle-class America. The coloured queen is triply alienated for his being black in a country in the grip of racial tensions, for his being homosexual at a time when America had a socially conservative culture, and considered homosexuality illegal – it was, for many, synonymous with mental illness – and for his being apparently jobless, in a country with a strong work ethic.

The sense of alienation is at its highest with the unknown and invisible tenant of the other front room: the lodger's mysterious identity and isolation are emphasised through the use of the epiphora "who it is", l. 32 and 33, and anaphora "never" l. 33.

What Jerry owns in this room is insignificant, yet he gives it a very detailed account: through the device of accumulation, at work from l. 38 to 52, he meticulously inventories his possessions, as if to parody the American consumer society and its craze for material acquisition.

2. There is no social interaction between Jerry and the other tenants of his flat: all seem to keep to themselves.

It is interesting to note how Jerry refers to his family isolation. He first puts on the same level family ties and material possessions: "I don't have one wife, two daughters... I have toilet articles, a few clothes..." l. 38-39. One may wonder whether objects are for him a way to make up for his loneliness. Because of this awkward equation, one senses that the longer his enumeration/list of objects is, the deeper his feeling of solitude must be. His lack of family bonds is represented through the metonymy/metaphor/symbol of the two empty picture frames: "I don't have pictures of anyone to put in them." l. 58-59. The death of his parents is presented in an ambivalent way, as both sad "I 'm broken up about it too" l. 66 and laughable, "vaudeville act" l. 68.

3. Jerry's lines are very long and the passage almost looks like a monologue. It is as if he were trying to make up for his sense of isolation by pouring out an uninterrupted torrent of words. He has a real "compulsion to talk", and he occupies the discursive space since he cannot occupy more space in his tiny room. In other words, his long/big speech makes up for his small room.

4. What Bailey says about Jerry's "desire to tell his own story" and to "give voice to the people of his stratum" is illustrated in this passage. Indeed, through Jerry's account, his neighbours' "bypassed histories" are no longer "lost in the fast-paced tumult of society" (cf. p. 31) as they are brought to Peter's attention. Peter is the representative of this American middle class that has come to ignore, fear or condemn those, like Jerry and his neighbours, who do not entirely correspond to the mainstream culture.

What Albee says about man's "attempts to make sense for himself out of his senseless position in a world which makes no sense" well corresponds to this extract where Jerry asks the question of meaning from the very start, l. 3-5: "what were you trying to do? Make sense out of things? Bring order? The old pigeonhole bit? Well, that's easy; I'll tell you." Jerry then focuses on his dwelling place in New York City, showing how the social structures, connections have collapsed and led people to live lonely lives as restricted as the space of their rooms. The depiction of the mysterious tenant "who is living there, but I don't know who it is. I've never seen who it is" (l. 32-33) is a forceful image of the paradox between a densely populated place bringing about nothing but alienation and anonymity. The play describes how absurd big city life is.

5. The title of the play can be applied to this passage in so far as it contains the image of the cage, and the little rooms in which Jerry and the other inhabitants are cramped are definitely reminiscent of cages, tiny boxes carefully separated, isolated from one another. The word "pigeonhole", (l. 5), which Jerry uses figuratively to mean "categorize", can be understood literally as alluding to a pigeon cage.

6. The two paintings can exemplify Jerry's depiction of his rooming-house and his interior.

– Charles Demuth's *Modern Conveniences* forcefully conveys the sense of alienation, emptiness, loneliness that emerges from Jerry's speech (no human presence can be perceived on the painting). The staircases and ladders which should connect the various floors and rooms do not seem to lead anywhere: connection, communication, appear impossible. The many geometric shapes (mainly squares, rectangles) rigidify the scene, reflecting the shoe-box quality/aspect of the rooms and echoing the Chinese box structure of Jerry's account.

– Charles Sheeler's *American Interior* is evocative of Jerry's room, which is "laughably small", (l. 9-10). The high angle shot view makes it look even smaller. Many parts of the furniture are not represented fully: one can only see fragments of the table, the bed, the chair, the box... there is a connection between the representation of the furniture and the kind of lifestyle one can lead in such an interior: life in such a tiny place seems limited, restricted, truncated

just as the objects that fill it are incomplete. The message seems to be that one cannot live one's life to the full in such a narrow flat. Jerry's interior arouses the same feeling of limitation, restraints (cf. the beaverboard wall separating the formerly united rooms).

Text 3

"To understand and be understood"

Manuel p. 36-37

1.a This passage is a monologue.

b The main topic is how to create a connection, to strike up a relation, to get to know somebody or something. The extract is based on the device of enumeration as Jerry considers the various elements with which one can establish contact. He shifts the objects (in the linguistic sense) of the sentence, setting up a list of words that can be associated with the verb to deal with (there is an anaphora in "with" all through the passage). According to Jerry, one can deal: with animals / with something = objects / with emotions (love, repulsion, sadness, anger) / with God / with people / with an idea, a concept / with a dog. All the complements are written in block letters.

2.a There is a great deal of personification in the passage. Jerry finds it perfectly conceivable to engage in a relation with an object, or a notion!

– Dealing with something, from l. 4 to 10 : the series of objects Jerry refers to is very disconcerting, weird, eccentric, nonetheless Jerry examines each example scrupulously, minutely, seriously (the many dots show the process of reflection at work here). He perceives the difficulty in dealing with a mirror or with a roll of toilet paper, in particular, which, oddly enough, makes sense as a mirror or stools actually connect one with oneself only. The whole part should arouse both amazement and amusement in the audience.

– Dealing with emotions, from l. 10 to l. 13.

– Dealing with God, from l. 13 to l. 17: the passage may sound very provocative as it defines God as a black homosexual dressed in a kimono, or as a mysterious, depressed female tenant. Yet one can interpret it differently as meaning that God is present in every human being, regardless of a person's colour, gender, sexual orientation...

– Dealing with people, l. 17. This is regarded as a difficult achievement too, one which is unlikely to happen anytime soon: "some day", l. 17.

– Dealing with an idea, a concept: l. 18.

b The conclusion the protagonist draws from his experience with a dog is summarised from l. 35 to 40. He and the dog have reached some kind of understanding, a compromise of uncaring civility, or polite distance/detachment/aloofness/indifference.

It serves the animal motif, previously at work with the references to Peter's cats and parakeets, as well as the allusions to the zoo Jerry says he has just visited. In a sense, it fuels the image of the cage, since Jerry's attempt to create contact with the dog failed, and resulted in a state of "feigned indifference", which can be conceived as a sort of invisible wall erected between them. Each has returned to his/its cage.

3. Jerry's attempt to understand and be understood reflects one of the Theater of the Absurd's concerns, which is for man to make sense in a world which makes no sense. Yet Jerry's desperate attempt to communicate verges on the absurd here, as he is shown trying to connect with literally anything. His enterprise leads to failure at this stage.

4. Keith Haring's work shows the figure of a very stylised man and 3 equally stylised dogs. The lines are bold, the colours, bright (yellow, red, black). The man has a hole in his body through which the dog(s) jump(s). We can either consider that there are three dogs, or that the work shows the various steps, phases of a single dog's leap. In any case, man and animal "meet", but the fact that the dog continues its course after meeting the man may suggest that their meeting somehow failed. The hole in the figure has not been filled by the dog. It is as if the man were unsubstantial/transparent/invisible to the pet(s). The hole in the man's body may be evocative of human loneliness that remains after the encounter with the pet. The work may epitomise Jerry's failed encounter with the dog.

■ Read on

After Jerry's account of his story with the dog, Peter is "disturbed", declares that he doesn't understand, and doesn't want to hear anymore. His reaction is to protect himself from Jerry's troubled life by ignoring it, feigning indifference, just as the dog does.

Text 4

"I've put up with you long enough"

Manuel p. 38-39

Un enregistrement audio de la scène est disponible pour ce passage extrêmement intense. Son exploitation permettra une bonne perception des divers états des personnages et pourra aider à la préparation d'une des tâches finales (cf. Speaking*).*

1.a The stage directions show a change in the characters' mood and action: Jerry teases Peter at the beginning of the passage → "tickle" is repeated several times, but he then turns "mysterious" (l. 15) and starts "poking" (l. 28, 31, 35) "punching" (l. 39, 46, 50) Peter harder and harder. Peter laughs hysterically first, when tickled by Jerry, but becomes annoyed when Jerry pushes him to the edge of the bench. When Jerry turns more and more violent towards him, Peter gets "flabbergasted", (l. 47) and "flustered" (l. 57).

b The words written in block letters are words that the actors shout at each other: "MOVE OVER" is an order that Jerry starts giving Peter as early as l. 28, and that he keeps repeating l. 31, 35, till he shouts the words at him l. 40. One can easily imagine that he first speaks softly before literally barking at Peter. Peter in turn screams "LONG ENOUGH" when his nerves become frayed and he is tired of being beaten by Jerry. The bench, which is at stake in the extract, is the final word that is shouted.These block letters consequently mark an escalation of violence throughout the scene.

c The exchange between the protagonists now turns rough and is charaterised by hostility in both gestures and words : Jerry adopts a very aggressive body language, as he "pokes" and punches Peter "hard", and then "harder" l. 28, 31, 35 and l. 39, 46, 50.

The imperative mood in Jerry's lines signals that very change in the way the characters interact: as previously noticed, "move over" is an order that Jerry starts then keeps giving Peter from l. 28 onwards. One can add other orders given by Jerry: "listen to me" (l. 55); "get off this bench" (l. 61); "go lie down on the ground" (l. 68); "get off here and give me my bench" (l. 74). The use of insults is another sign of change: "bastard" (l. 53); "Imbecile! You're slow-witted!" (l. 66); "You're a vegetable!" (l. 68).

In the previous scene, Jerry tried to establish meaningful contact with Peter by telling him about his story with the dog. Yet the result was that Peter did not understand and no longer wanted to hear about Jerry's life. The connection between the characters failed. As a result, Jerry gives up the tone of "civilized" conversation to resort to another type of language, or other types of languages that are either physically or verbally provocative: fights and insults have replaced his attempt to communicate in a more conventional way.

2. Many references to animals that appeared in previous scenes are taken up here: Peter's pets (cats and parakeets), the zoo, and perhaps implicitly the dog too, when Jerry explains to Peter that he went to the zoo "to find out more about the way people exist with animals", which is exactly what he intended to do with the dog. Interestingly, the scene displays a confusion/fusion between man and animal:

– From animal to man: Peter has fun imagining his pets performing human activities → "the parakeets will be getting dinner soon" (l. 6); "the cats are setting the table" (l. 7); "the parakeets getting dinner ready" (l. 17).

– From man to animal: then Jerry starts relating his experience at the zoo → at the beginning of his story, animals and men are carefully separated, "everyone separated by bars from everyone else, the animals for the most part from each other, and always the people from the animals" (l. 26-27). Yet progressively, people and animals blend, as Jerry focuses on the lion cage, and on one of the lions (l. 38-39). It becomes clear that he turns himself into a lion, poking and pushing Peter so as to force him to give up his bench.

The story of what happened at the zoo is therefore no longer simply related, but staged by Jerry and Peter who have turned into zoo animals: this transformation of the characters into animals was prefigured by Peter himself who unwittingly declares "I had my own zoo there for a moment" (l. l6-17). Their mode of communication has lost its veneer of civilisation and their power relation expresses itself more brutally, crudely now.

3. Some parallels that can be drawn between the story of Jerry and the dog and the story of Jerry and Peter. Jerry experienced many brutal shifts in mood and attitude throughout the dog story. Almost without transition, Jerry shifted from hoping to strike up a friendship with the dog to plotting to kill it. Likewise, with little transition does he pass from tickling Peter to aggressing him on the bench. Even before his account of his experience with the dog, he proved how quickly and abruptly he could shift from one mood to another (cf. text 1).

Following his way of thinking, then, one may expect him to turn violent against Peter as he was not able to reach out to him (cf. Peter's reaction, at the end of text 3, who says that he doesn't understand Jerry and does not want to hear him any more.)

■ Read on

The picture clearly indicates that the quarrel between Peter and Jerry is going to end up in violence: there are blood stains all over, and under the bench. The shape of the armrests forms the letter "O" of the

word "zoo", which implies that the zoo is now on the bench itself.

The denouement

There is a variety of reasons for Jerry's spectacular suicide. Here are a few considerations on the end.

– As Peter's reaction to Jerry's bid for companionship has so far been polite distance, Jerry decides to provoke him, to force him to fight in order to have some kind of interaction with him, albeit violent. Violence seems more enviable to him than uncaring civility. Violence becomes the only way for him to achieve some intimacy with a person. Their connection is made possible through savagery, when both characters are reduced to the same level of bestiality. At that very moment, Jerry thanks Peter, combining cruelty and kindness, since, as he says in text 3, "the two, combined, together, at the same time, are the teaching emotion".

– By involving Peter in his death, he does not die alone; he ensures that Peter cannot forget that afternoon, cannot forget him. The link between the two characters is likely to remain.

– By turning Peter into his murderer, Jerry achieves martyrdom, becoming a Christ-like figure (note the biblical phrasing of the end of the text), teaching Peter a lesson about the importance of human connection.

– Making Peter participate in his death is a way for Jerry to force Peter to acknowledge the depth of his despair, his loneliness, and the many dreadful consequences of the socioeconomic disparity between them. Yet Jerry dies both as a victim of a system which disregards the underpriviledged but also as an avenger of wrongs when he tells Peter, the epitome of the middle classes, that Peter has been "dispossessed" of his bench.

– Impaling himself on a knife has sexual connotations. The knife may be regarded as a phallic symbol, so that this final act has also received a homosexual treatment, (cf. "I came unto you and you have comforted me"). Considering that Albee is gay, and that homosexuality was a taboo topic in the 1950s-60s in America, the end of the play can be seen as a way for Jerry to transcend his desire for sexual intercourse. The knife becomes a substitute for sexual contact, just as the dog was a substitute for human company.

OVER TO YOU!

Manuel p. 40

TASKS

Writing

You're a dramatist! Invent your own scene for *The Zoo Story*

Cette tâche finale d'écriture d'une scène supplémentaire pour la pièce rejoint ce à quoi le dramaturge a lui-même procédé en élaborant un nouvel acte en 2004, intitulé *Homelife*, et situé avant la scène de *The Zoo Story*. Elle fait aussi écho aux tâches proposées dans le dossier « *Shakespeare Revisited* », et l'on pourra s'inspirer des recommandations qui y sont prodiguées. Outre les suggestions déjà présentes dans le manuel pour la réalisation de cette tâche, on pourra faire un point sur les caractéristiques de l'écriture absurde chez Albee si l'on souhaite faire pratiquer l'activité « à la manière de » : présence du rapport animal/humain, déséquilibre dans les temps de parole, difficulté à se faire comprendre, à communiquer, réalisme socio-économique…

Speaking

Stage the scene that you have written

L'écoute de l'enregistrement du texte 4 pourra constituer un bon entraînement dans l'apprentissage du jeu théâtral. Pensez à photographier ou filmer les réalisations des élèves.

Prépa BAC

• Trying to communicate and having difficulty establishing connections – the role of language

There's a paradox/tension between Jerry's desperate bid for companionship, and the many pitfalls he encounters when trying to do so: he appears too inquisitive, intrusive intimidating, sarcastic towards Peter (text 1); he monopolises the conversation, turning it into a monologue (texts 2 and 3), thus preventing real exchanges; he resorts to verbal then physical abuse (text 4). Peter is also responsible for their failure to strike up a relationship as he is reluctant to share information about himself, embarrassed and annoyed to hear Jerry's stories. He eventually tells Jerry that he does not understand nor wants to hear him any longer.

• The metaphor of the cage

Appears in various forms, literal and figurative.

– The animal cage: starts as early as the incipit of the play, with the reference to the zoo, and text 1 with Peter's caged parakeets → the theme of captivity, confinement is introduced.

– The laughably small room: the metaphor is further developed when Jerry describes the claustrophobic dimension of his rooming-house, with its "laughably small" rooms, real pigeonholes, carefully separating their inhabitants.

– Loneliness: Isolation prevails in this impersonal metropolis compartmentalising people psychologically.

– Social bars: Jerry's block of flats is situated in the Upper West Side, a district where those who have no access to the American dream live. It represents a social cage, containing the underpriviledged, while the middle class is confined to the Upper East Side. Central Park marks the frontier between the two groups.

The stage: the stage is another cage that we, as spectators, observe during the performance. We assume the part of visitors of a zoo, watching animal men ("you look like an animal man", l. 27-28, in text 1) behind bars. In the case of the performance, the bars are represented by the fourth wall, that invisible, imaginary separation, division between our world and the world of the play.

• The animal motif

Closely related to the issue of the cage. The play explores the relationship between man and animal. Animal and man are often assimilated all along the play, which questions man's faith in his superiority over other species:

Man is like an animal:

– Peter is characterised by Jerry as "an animal man" (l. 27-28, text 1), which is a play on words: Peter has animals, cats and parakeets / Peter is like his animals. We can draw a parallel between his pets and himself: he lives in a protected, bourgeois world which is also a prison, a cage.

– When he relates his experience at the zoo, Jerry turns into a lion, poking and punching Peter harder and harder. As more conventional ways of communicating with Peter did not strike home, Jerry decides to get rid of the veneer of civilisation and return to animalistic instincts. He brings Peter in his wake, forcing him to adopt the same savage attitude: their relationship now boils down to a violent power struggle.

Animals are like man:

– Jerry tries to strike up a relation with a dog which he sees as a substitute for human company. There is a lot of personification/anthropomorphism in the way he deals with it. Jerry analyses the dog's reactions using the lexical field of emotions generally ascribed to human beings. One is led to question Jerry's mental sanity as one realises how deep his loneliness is. It poignantly stresses his drive for connection and intimacy (cf. text 3). He is the underdog trying to befriend his canine counterpart.

– In text 4, Peter's cats and parakeets are personified, as he has fun imagining them preparing dinner.

• The absurdist and realist approaches: *The Zoo Story* as an American absurdist play

The Zoo Story displays elements taken from the Theater of the Absurd that it combines with others rooted in the American context of the 1950s: a conservative society, fascinated by consumerism, refusing to confront disturbing topics like poverty, social distress, homosexuality, de/segregation... This mainstream culture is represented by Peter, while Jerry is the figure of the underdog. Within this context, Albee develops absurdist issues like the question of communication (how can one establish meaningful contact in such a conformist society, in such an impersonal metropolis). Though the play is rooted in its time and place, it also transcends them as the question of human connection/isolation applies to all ages and locations.

• Stories and plays in *The Zoo Story*

The principle of a narrative/story informs the play right from its title and its beginning: the audience expects and then hears that it will be told about a zoo/a visit to a zoo. Yet Jerry spends the play mentioning this story, but never tells it completely, systematically becoming distracted by another topic when he is about to relate the zoo story. His narration is always postponed till the last part of the play, where the story of what happened at the zoo is not narrated but enacted, with Jerry playing the part of the lion. One passes from story to live performance in the final section.

All in all, The *Zoo Story* is a play about a story which eventually becomes a play-within-a-play in the end when it is staged/performed by the protagonists.

Before reaching this final part, the audience hears other stories (about Jerry's background, about Jerry and the dog...), some of which can also be construed as plays within the play, especially as Peter takes on the role of the audience on stage, silently watching and listening to Jerry, sitting on his bench (Peter remains seated all along the play, like a/the spectator(s), while Jerry moves a lot, only sitting down at the end). Spectators therefore watch Peter watching Jerry in a metatheatrical game of gazes.

GOING FURTHER

Manuel p. 41

Afin d'explorer l'univers d'Albee, trois pièces ont été sélectionnées : l'une reprend la thématique homme/animal (l'un des personnages y tombe amoureux d'une chèvre) et peut donner lieu à une étude comparative sur le traitement de cette question dans les deux pièces.

La deuxième pièce met en scène un dialogue entre trois femmes qui sont en fait la même personne à trois phases différentes de son existence. La réflexion sur la condition humaine se conjugue à cette analyse que le dramaturge conduit sur sa relation à sa mère adoptive.

La troisième pièce est sans doute la plus connue d'Albee, et travaille un thème de l'absurde qui est la capacité de l'homme à se voiler, se masquer la réalité.

La vidéo est consultable via le site Didier. Il s'agit d'une interview d'Edward Albee, qui parle dans un premier temps de *The Zoo Story,* avant de discuter de *Homelife*, puis d'autres pièces, *The American Dream, Sandbox,* et *Me, myself and I*. Le passage situé entre 5'30 « I *wrote* The Zoo Story *in two and a half weeks* » et 10'30 est particulièrement intéressant en tant qu'analyse de la pièce par le dramaturge lui-même, et réflexion sur l'art d'écrire. L'ensemble vaut la peine d'être visionné car Albee parle de sa vie, du contexte d'écriture de *The Zoo Story,* et plus généralement de son art.

FILE 3 Shakespeare revisited

Exploring or exploding the canon?

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

Ce dossier s'inscrit dans la thématique « **Le personnage, ses figures et ses avatars** », telle que définie au Bulletin Officiel pour le programme de littérature étrangère en langue étrangère. Qui dit personnage dit ici protagoniste d'une œuvre littéraire, dont il s'agira d'étudier les figures, à savoir les formes, les apparences, les représentations ainsi que les avatars, c'est-à-dire les métamorphoses, transformations, voire péripéties, ou mésaventures. L'entrée par le personnage constitue un point de départ intéressant car abordable pour les élèves qui connaissent généralement, au moins de nom, des héros ou personnages mythiques. Les personnages emblématiques seront donc à privilégier. Par ailleurs, l'intitulé de la thématique invite clairement à envisager les déclinaisons possibles, les variations imaginées à partir de ce même angle d'attaque : un protagoniste célèbre.

Il est à noter que les réécritures sont au programme de l'enseignement de littérature de français en première L, selon le Bulletin officiel du 30 septembre 2010. Il nous a semblé pertinent de faire figurer ici l'extrait de ce B.O. tant il est éclairant pour notre propre sujet et la démarche qui lui est subséquente.

Bulletin officiel du 30 septembre 2010

Les réécritures, du XVIIe siècle jusqu'à nos jours

L'objectif est de faire réfléchir les élèves sur la création littéraire en l'abordant sous l'angle des relations de reprise et de variation par rapport aux œuvres, aux formes et aux codes d'une tradition dont elle hérite et dont elle joue. On leur fait ainsi prendre conscience du caractère relatif des notions d'originalité et de singularité stylistique, et du fait que l'écriture littéraire suppose des références et des modèles qui sont imités, déformés, transposés en fonction d'intentions, de situations et de contextes culturels nouveaux. On aborde dans cette étude les questions de genre, de registre et d'intertextualité et on travaille sur les phénomènes de citation, d'imitation, de variation et de transposition. Ce travail sera l'occasion d'entrer plus avant dans l'atelier de l'écrivain, mais aussi d'aborder l'œuvre dans son rapport au contexte historique et social qui la détermine.

Le professeur s'appuie sur les reprises et les variations afin de faire percevoir aux élèves les décalages d'un texte à l'autre, et surtout leur sens et leur valeur. On a soin de faire servir les analyses à une véritable interprétation des textes étudiés, sans isoler les procédés et en accordant aux éléments de contextualisation leur nécessaire importance. Le choix d'une entrée particulière – le traitement d'un mythe, la figure d'un héros ou la variation sur un type de personnage, par exemple – peut permettre d'aborder les problématiques de réécriture de manière plus concrète.

Corpus :

– Deux œuvres (ou de larges extraits présentant une forte unité) – appartenant éventuellement à des genres différents – permettant la convocation d'une version de référence et sa mise en regard avec sa ou ses réécritures.

– Un ou deux groupements de textes qui élargissent et structurent la culture littéraire des élèves et les incitent à problématiser leur réflexion. Le professeur veille à proposer dans ces groupements des textes qui permettent aux élèves de percevoir la nature et le sens des écarts, des variations et des transpositions.

– En liaison avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents qui éclairent la notion même de réécriture en partant du traitement littéraire d'un mythe, ou d'une figure héroïque ou dramatique.

– En liaison avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents qui fassent comprendre aux élèves comment la peinture et la sculpture, mais également l'opéra, le cinéma et les arts visuels s'approprient, par exemple, un mythe, une figure héroïque, un type de personnage.

Il va sans dire que les pistes contenues dans ce texte sont en relation étroite avec celles que nous nous proposons de suivre, si bien qu'un travail en transversalité avec le cours de français est tout à fait envisageable, voire recommandé. Une collaboration avec les cours d'art plastique ou de musique semblerait également fort bénéfique pour nourrir la réflexion.

■ Angle d'approche et problématique

L'angle d'approche retenu, pour traiter la thématique, est celui que nous avons intitulé *Shakespeare revisited* : notre intention est de nous pencher sur les héros shakespeariens et de considérer les diverses manières dont ils ont été « revisités » par d'autres auteurs. Les personnages shakespeariens

ont l'avantage d'être connus d'une grande partie de nos élèves, et les noms de Roméo et Juliette, Hamlet, Richard III, voire Le Roi Lear et Macbeth devraient pouvoir être mentionnés par la plupart sans trop de difficulté.

La problématique que nous avons choisie, *Exploring or exploding the canon*, questionne les rapports entre la représentation d'un personnage dans l'œuvre de référence, le canon shakespearien, et la représentation qui en est faite dans une œuvre dérivée. Cette problématique interroge non seulement sur les modalités de ce rapport (quels liens unissent les deux représentations du protagoniste, quels éléments les séparent, distinguent), mais aussi sur les raisons et effets, incidences de ce rapport.

La question posée met bien en évidence, dans sa forme-même, les relations d'échos et de discorde entre un modèle et sa variante. En effet, il y a écho, notamment dans les sonorités de *exploring* et *exploding* (paronomase), mais aussi discorde car une lettre de différence (un « d » à la place du « r ») permet de modifier totalement le sens du premier mot. Ce changement d'un signe, si minime soit-il en apparence, n'en est donc pas moins clé au niveau de la signification.

Ce travail de repérage de ce qui fait écho, et de ce qui crée discorde entre un modèle et sa déclinaison que nous venons d'effectuer l'échelle des mots de la problématique, sera à reproduire à l'échelle des personnages, mais également, plus globalement, à l'échelle des textes, et des contextes dans lesquels les personnages évoluent. Les héros shakespeariens sont en effet façonnés par des lieux, périodes, intrigues, styles, genre… particuliers qu'il conviendra de prendre en compte dans cette étude comparative.

Exploring or exploding the canon : en d'autres termes, le travail de réécriture d'un personnage fait-il œuvre de sauvetage ou de sabordage de l'œuvre de référence, shakespearienne en l'occurrence ? Sauvetage car s'inscrivant dans une continuité littéraire permettant au modèle passé de survivre au travers de cette réutilisation, de ce remodelage de la figure repère ? Sabordage car s'inscrivant en faux, en rupture avec l'œuvre originale par déformation, transformation de la figure tutelle ? En somme, revisiter un personnage shakespearien, est-ce faire preuve, œuvre, de décalquage ou de décalage ?

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Présentation de la thématique générale (**Le personnage, ses figures et ses avatars**), du titre du dossier (*Shakespeare revisited*), de la problématique (*Exploring or exploding the canon*), des tâches finales, renvoi à la partie **Prépa Bac** dans l'optique de la préparation au Baccalauréat, et indication de l'extrait en lecture autonome. En regard, l'adaptation picturale de la thématique.

• Warm up

Citations, portraits, affiches, couvertures de roman, dessin humoristique, illustrant la thématique et problématique du dossier, à savoir la réécriture de personnages shakespeariens. Série de questions permettant de lancer des pistes de discussions.

• Keys and Tools

Deux textes critiques, l'un de E. Burns et C. Webber intitulé « When Harry met Bella : Fanfiction is all the rage », l'autre de Amelia Bitely, provenant de son travail de recherche intitulé *An improbable fiction: How Fans Rewrite Fiction*. Ces deux articles définissent les caractéristiques de la réécriture. L'on nomme actuellement fanfiction ces jeux de réécriture de textes canoniques. Toolbox lexicale. Un document audio extrait de l'émission *In Our Time*, de la BBC, qui discute de l'œuvre de Shakespeare et de ses adaptations.

• Textes

Il nous a semblé pertinent de proposer pour chaque double page deux textes : le texte shakespearien de référence et en regard sa réécriture. Cette double présentation sert plusieurs objectifs : on ne peut, tout d'abord, comprendre, évaluer un travail de réécriture que si l'on a loisir de l'examiner à l'aune du texte repère, d'où la nécessité de trouver du matériau shakespearien original dans le dossier. Mais l'étude de ce dramaturge étant exigeante, la coprésence du texte réécrit, transformé permet de faciliter l'accès au texte source, car les œuvres qui revisitent Shakespeare sont d'une langue plus simple à comprendre. Ainsi, les deux textes se complètent utilement. L'ordre de présentation des textes sur chaque double page a été étudié pour en faciliter l'entrée ou en raison de leur contenu. Ceci sera expliqué lors de l'étude approfondie de chacune de ces double-pages

Set 1

Texte A : extrait de *West Side Story, A Musical*, écrit par Arthur Laurents, 1957

Texte B : extrait de *Romeo and Juliet,* de William Shakespeare, 1597

Set 2

Texte A : extrait de "*The Thane's Daughter*", in *The Girlhood of Shakespeare's Heroines*, de Mary Cowden Clarke, 1880

Texte B : extrait de *The Tragedy of Macbeth*, de William Shakespeare, 1623

Set 3

Texte A : extrait de *The Tragical History of Hamlet, Prince of Denmark*, de William Shakespeare, 1603

Texte B : extrait de "*Gertrude Talks Back*", in *Good Bones and Simple Murders*, de Margaret Atwood, 1994

Set 4

Extrait de *Goodnight Desdemona, Good Morning Juliet, de* Ann-Marie MacDonald, 1988. Contient un extrait de *Othello*, de William Shakespeare, 1603

• Reading on Your Own

The Prince of West End Avenue, de Alan Isler, 1995.

• Landmarks

Ensemble de repères littéraires sur les réécritures de personnages et pièces shakespeariens.

• **Over to You!**

Présentation des tâches finales et de la Prépa Bac dans l'optique de l'épreuve orale du Baccalauréat.

• **Going Further**

Exemples de livres, films, émissions radiophoniques pour prolonger la réflexion sur la thématique et problématique de la réécriture. Un document vidéo.

■ Caractéristiques des œuvres

Points communs :

Les documents qui suivent contiennent tous un extrait d'une pièce de Shakespeare et un extrait d'une réécriture de cette même œuvre, en regard. Les quatre pièces du corpus sont des tragédies aux personnages célèbres : Roméo et Juliette, Lady Macbeth, Hamlet et Othello.

Différences :

Les différences ont trait aux modalités de réécriture de ces pièces. Dans le cas du premier set, la réécriture est transposition de l'intrigue et des personnages shakespeariens dans un autre contexte temporel, spatial, social. Dans le deuxième set, la réécriture est invention d'une préquelle, ou antépisode, à savoir l'évocation d'événements antérieurs au début de l'intrigue de Shakespeare. Dans le troisième set, la réécriture est transformation de la personnalité et des actes du personnage shakespearien. Dans le quatrième set, la réécriture est dialogue entre personnages shakespeariens et personnages contemporains.

■ Articulation des textes

Les textes critiques égrènent différentes façons de retravailler un matériau littéraire existant. À partir de ces pistes, le dossier se propose de décliner ces diverses manières de réinventer un personnage, une intrigue shakespeariens. Le parcours adopté chemine de la réécriture au plus près du modèle, dans le cas des deux premiers sets de documents, pour déboucher sur des réécritures plus irrévérencieuses, qui osent s'attaquer à l'œuvre repère dans une démarche frondeuse.

• ***A new time period and location***

L'extrait de *West Side Story, A Musical,* bien qu'il transpose les personnages et l'intrigue dans un autre espace-temps et dans un autre contexte social (ce que le texte critique qualifie de *A.U = Alternate Universe*) reste proche de l'esprit de la tragédie shakespearienne de Roméo et Juliette en reprenant assez fidèlement la personnalité des héros.

• ***Imagining offstage events***

L'extrait de « *The Thane's Daughter* » garde intacte la tragédie de Shakespeare puisqu'elle se situe avant le début de la pièce et se propose de raconter l'enfance de Lady Macbeth en respectant les traits constitutifs du personnage canonique.

• ***What would happen if...***

L'extrait de « *Gertrude Talks Back* » dynamite le canon en modifiant les événements de la pièce et la personnalité de Gertrude. La réécriture constitue un autre type de *Alternate Universe* en ce sens qu'elle explore les conséquences d'un changement dans le scénario de Shakespeare : faire de Gertrude la meurtrière. Que ce serait-il passé si Gertrude avait été la coupable ?

• ***Inventing new characters***

L'extrait de *Good night Desdemona, Good morning Juliet* s'éloigne également de l'intrigue en faisant intervenir un personnage contemporain qui interagit avec les héros shakespeariens, ces *original characters*, et altère le déroulement de l'histoire.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 42-43

Commentaire et réaction sur l'iconographie

Cette dernière offre une référence à la pièce *Hamlet* qui semble assez claire. On pourra demander aux élèves de faire le lien avec le titre du dossier (*Shakespeare revisited*) contenant le nom de Shakespeare, ainsi qu'avec la citation « *to be or not to be* » si difficultés d'identification il y a. Les incongruités de cette image devraient faire réagir les élèves, qui remarqueront le crâne à la place de la tête, crâne qui sort d'un cadre de tableau, parle et rétorque une réplique, et danse. L'on amènera les élèves à commenter ces éléments en lien avec ce qu'ils savent de la pièce *Hamlet.* Emergeront probablement les notions de décalage avec la pièce originale, de différences qui illustrent la thématique et problématique de ce dossier.

En effet, l'iconographie représente par la voie picturale ce que le travail de réécriture accomplit par la voie littéraire : un certain nombre de pieds de nez sont faits au canon shakespearien. Il sera intéressant d'amener les élèves à remarquer ce lien entre ces deux modes d'expression et à analyser le sens qu'ils véhiculent:

– L'inversion entre le crâne de Yorick (l'ancien bouffon du roi dans *Hamlet*, maintenant réduit à l'état de cadavre et exhumé par un fossoyeur) et la tête de Hamlet représente les jeux d'inversion à l'œuvre dans les réécritures.

– La distribution de la citation (il est à cet égard significatif que ce soit le squelette qui s'attribue la fin de la citation, « *or not to be* ») peut se lire comme

l'établissement d'un dialogue entre une figure / œuvre vivante (ici incarnée par le visage de Hamlet) et une personne / œuvre passée, trépassée = le squelette. Ce dernier est alors à interpréter comme symbole de l'œuvre de Shakespeare que le travail de réécriture permet de faire dialoguer avec les vivants, permet de rattacher au monde actuel : en somme la réécriture permet de faire parler les morts, de faire revivre les œuvres anciennes.

– Le débordement de la tête du cadavre du cadre peut montrer que l'œuvre shakespearienne est un matériau qui dépasse l'ère de la Renaissance, « [being] not of an age but for all times », pour reprendre la citation de Ben Jonson présente dans le Warm up. En d'autres termes, il a la capacité de s'adapter, d'être adapté à d'autres périodes que la sienne. Quand cette adaptation se produit, la réécriture qui en découle s'accapare l'original, le cannibalise… d'où le squelette.

– Les mouvements désarticulés du personnage, qui semble esquisser une gestuelle contemporaine de style hip-hop, pourront se lire comme une transposition dans l'univers moderne de la danse des morts, peinture ou gravure qui évoquait la vanité de l'existence du Moyen Âge au XVIe siècle. Ce thème est au cœur même du monologue le plus célèbre de Hamlet qui débute par « To be or not to be… ». La translation de cette sarabande funèbre, mêlant morts et vivants vers l'époque contemporaine aboutit à cette sorte de break dance macabre.

– Ce Hamlet en baskets se livre à une *battle*, du nom de ces confrontations organisées entre deux rappeurs ou danseurs. Cette *battle* est aussi en effet une bataille de mots, comme les répliques que se lancent le visage de Hamlet et la figure (ou plutôt dé-figure) de Yorick le suggèrent : le théâtre, comme les joutes de rap, sont affaire de langage.

– Le rond de lumière aux pieds du personnage reprend la thématique de la scène : scène du Théâtre shakespearien (qui s'appelait d'ailleurs le *Globe*, et qui avait également la forme circulaire d'un « *Wooden O* »), piste de danse, ring de performance… sur laquelle l'on vient se donner à voir.

– La rondeur de ce cercle blanc est reprise, comme en négatif, par les points noirs qui rappellent les points de trame dans une esthétique à la Roy Lichtenstein : Le Prince du Danemark revisité à la lumière Pop Art. Quand le théâtre rencontre la peinture et la photographie.

Nous verrons que tous ces croisements, métissages, hybridations de genres (rap et monologue, hip-hop et danse macabre, théâtre et peinture / photo, etc.) sont un trait constitutif de tout travail de réécriture qui frotte une œuvre mère à divers univers.

D'où cette dernière piste de lecture en forme d'interrogation : si le cadre du tableau a aussi valeur de miroir, il participe du questionnement sur le rapport entre l'œuvre modèle et l'œuvre qui s'en inspire. Quel reflet l'œuvre seconde renvoie-t-elle à l'œuvre première ? Celui d'une copie conforme ou difforme ?

Les buts et effets de cette transposition pourront être évoqués et débattus : provoquer le rire, attirer un public contemporain, faire revivre Shakespeare, se moquer de Shakespeare, etc.

Commentaire sur la problématique

Le sens du mot canon sera à éclaircir, en le traitant comme mot transparent signifiant canon littéraire, canon shakespearien d'une part (on retrouve l'expression *Shakespearean canon* dans la partie Tasks de cette page d'ouverture du manuel).

Amener les élèves à paraphraser cette question en trouvant des synonymes, des définitions pour « *exploring the canon* » = *developing Shakespeare's characters and plays*, à titre d'exemple, et « *exploding the canon* » = *destroying Shakespeare's characters and plays.*

Amener les élèves à parler de l'homonyme *cannon*, l'arme, la pièce d'artillerie d'autre part, et donc à percevoir le jeu de mot : *exploding the canon* / *cannon*. L'image militaire créée incite à réfléchir sur la violence potentielle à l'œuvre dans une entreprise de reprise littéraire.

La paronomase *explore* / *explode* peut suggérer que la frontière est ténue entre hommage rendu et sabotage voulu dans une réécriture. Une seule lettre change, mais modifie le sens en profondeur.

Commentaire sur les tâches

Dès la page d'ouverture, les élèves sont alertés sur l'importante dimension théâtrale du dossier au travers de l'énoncé des deux tâches.

Commentaire sur Reading on your own

Le texte choisi est une variation drolatique sur le thème de la pièce *Hamlet*, à laquelle elle fait explicitement et implicitement référence. Le lien à l'iconographie de la page d'ouverture, ainsi qu'au set 3 de documents aura permis une meilleure entrée dans sa lecture.

WARM UP

Manuel p. 44-45

La double-page se construit comme suit :

Page de gauche : série d'informations sur William Shakespeare, portrait et biographie, citations, affiches et couvertures de livre soulignant son génie, son rayonnement à travers les âges (« *Some authors are indeed dead, but not William Shakespeare* », « *He's*

not of an age but for all time, his celebrated passages are quoted by everybody ») son influence (*How Shakespeare changed everything*, « *Things we say today which we owe to Shakespeare* ») et son unicité (« *Shakespeare's magic could not copied be* »).

Page de droite : dessin humoristique parodiant et transposant l'intrigue de Romeo et Juliette en langage sms, poster du film d'Al Pacino confrontant un Richard III en costume d'époque et un Richard III en casquette de rappeur, citations parlant de la réutilisation de pièces et personnages shakespeariens à travers les âges et via des médiums différents.

On peut donc établir une tension entre les citations de la page de gauche qui présentent le dramaturge comme unique, inimitable, et la page de droite qui montre au contraire que le texte shakespearien est souple, s'adapte à d'autres productions et réécritures.

React

1. *Cf. encart de la page de gauche. On sollicitera les élèves sur leurs connaissances du dramaturge et de ses pièces (ont-ils lu, vu, joué, des pièces de Shakespeare, ou visionné des films, comme* Shakespeare in love?*). Des recherches sur l'auteur sont également envisageables.*

2. Shakespearean characters and plots are a source of inspiration for others in that their content as well as the protagonists' personalities are deep, rich enough to be used in other productions, stories. *"They transcend the works in which they appear"*. The texts themselves offer *"numerous possibilities for transformation and usage"*. Artistic creation includes films, cartoons, books, but also music, paintings... Yet some people say that though Shakespeare is inspiring, his talent cannot be surpassed.

3. Shaking Shakespeare alludes to the various rewritings, adaptations, transformations, etc. that the Shakespeare text has gone through throughout the centuries. They are a way to shake what has come to be seen as tradition, canon.

KEYS AND TOOLS

Manuel p. 46-47

Read both texts

Les deux textes abordent le travail de réécriture en le regroupant sous le terme de fanfiction, terme apparu dans la 2e moitié du xxe siècle.

1. Fanfiction uses pre-existing literary material in order to create new stories out of it. This pre-existing literary material is also called "canon". "Canon'" therefore refers to the source material, the original plot and characters.

2.

Canon	Types of transformation	Derivative work
Canon *A : Harry Potter* Canon B: *Twilight*	Alternate Universe = cross over = two fictional universes, are placed in a situation in which they interact	Harry Potter invites Bella Swan to Hogwart's big dance; Harry Potter transfers to Bella's school, Forks High, in Washington State
Don Quixote by Miguel de Cervantes	Writing a sequel to the canon	A sequel to *Don Quixote* produced by an anonymous writer in 1614
Romeo and Juliet by Shakespeare	Developing an episode that is only suggested in the canon	A letter written by Mercutio to Romeo
The Great Gatsby by Fitzgerald	Rewriting a scene from another character's point of view	Rewriting a scene from Daisy Buchanan's point of view

Canon	Types of transformation	Derivative work
Little Women by Louisa May Alcott	Filling in the blanks about a character's life, patching plot holes, restoring missing scenes in a plausible way: a way that is consistent with the canon	*March*, by Geraldine Brooks, developing the lives and loves of the daughters ' parents
Canon ***À faire compléter à l'issue de l'étude du dossier :*** *Romeo and Juliet* *Othello*	Alternate Universe = altering the events of the canon	Romeo and Juliet survive Gertrude kills Claudius Othello discovers Iago's villainy and manipulation
Canon ***À faire compléter à l'issue de l'étude du dossier*** *: Romeo and Juliet*	Alternate Universe = transplanting the entire plotline of the canon into a new time period or physical location	*West Side Story* by Laurents
Canon ***À faire compléter à l'issue de l'étude du dossier*** *:* *Othello*	Alternate Universe = cross over = A fictional universe and the real universe are placed in a situation in which they interact	*Goodnight Desdemona* by MacDonald: Constance interacts with Othello and Iago
À faire compléter à l'issue de l'étude du dossier *: MacBeth*	Writing a prequel to the canon (the canon is respected)	*The Girlhood of Shakespeare's heroines* by Clarke

Discuss

3. The goals: for fans = to play with their favorite characters, and prolong their pleasure, to create stories without having to invent everything, to perpetuate an author's literary universe, to offer different developments, to pay homage to a canon, to criticize a canon...

The effects: to revive and heighten the readers' emotions (baffling their expectations by creating surprise, curiosity, excitement, comic effects, fear...).

4. The problems that fanfiction can raise are numerous: the writer of the canon may not approve of other people invading their literary territory, stealing their intellectual property (violation of copyrights), using their own genius, originality to create stories they may not find appropriate for their own characters. Writers may find it difficult to see their heroes thrown into stories that completely change the nature, the spirit of their original creation, as if their protagonists had been kidnapped by strangers.

5. Fanfiction is plagiarism if we consider that characters and stories belong to the person who created them. It may encourage laziness in terms of creativity as it relies on other people's inventiveness. Conversely, as the texts suggest, if people are already given some elements about characters, plots, it may help them get rid of whatever inhibition they may have when confronted to a blank page. It may lead them to develop writing skills by concentrating on important features such as "pacing, style..." Transforming a work of art can be as difficult as creating one from scratch. Le document audio est un extrait de l'émission de la BBC, *In Our Time*, intitulée *Shakespeare's work*. Intervenants : Melvyn Bragg: the interviewer ; Michael Bogdanov: theatre, television, opera and film director and a founder member of the English Shakespeare Company ; Germaine Greer: Professor of English and comparative Studies, Warwick University.

Le débat de ce document audio repose sur les pièces de Shakespeare, et leur adaptation, et décrit comment ses pièces étaient montées à l'époque, et comment elles sont montées depuis. Il pose la question de savoir si ces pièces devraient ou non être adaptées, c'est à dire contenir ou non des modifications par rapport au texte, contexte... d'origine. Michael Bogdanov se montre favorable à ce que des modifications soient opérées pour la mise en scène, montrant que du temps même de Shakespeare, ces changements avaient lieu, et que les pièces reposaient déjà sur l'idée de matériel transformable, modulable. Il faut selon lui garder la vision du théâtre shakespearien comme de quelque *work in progress*, ne pas figer le dramaturge dans la période élisabéthaine et jacobéenne, mais l'adapter, adapter les références qu'il contient pour qu'il fasse sens auprès d'un public moins averti qu'un lectorat d'érudits. C'est à cet égard le pari réussi de Baz Luhrman et de son film *Romeo + Juliet*. Bogdanov montre que toute mise en scène nécessite des aménagements par rapport à l'œuvre originale, que ces altérations soient représentées par des coupes dans le texte, par une transposition de l'histoire à une autre période (Alternate Universe), par l'utilisation de moyens autres que linguistiques (cinématographiques par exemple) pour véhiculer une idée... Melvyn se montre lui plus sceptique sur des modifications qui entraineraient une réduction du texte d'origine au profit d'une recontextualisation plus parlante auprès d'un jeune public. Il semble tenant d'un respect plus rigoureux au texte d'origine (respect du texte intégral par exemple).

L'étude de cet extrait pourra, entre autres, se faire en lien avec le premier ensemble de documents sur Romeo et Juliet. Un visionnage d'extraits de *Romeo + Juliet* permettra d'alimenter le débat avec profit. Voir aussi les interviews de Baz Luhrmann et du *co-writer* de *Romeo + Juliet* sur leur adaptation de la pièce.

Script – audio 5

Michael Bogdanov : The key to Shakespeare has always been for me live performance and not treating the audience as if they already know the story, so I mean, Shakespeare, when he put the plays on, was putting them on with a bunch of actors who were also contributing, improvising, and changing, and even after his death, writing different bits to put into the Folio from false memory or whatever, hum, he was working with a live audience, live material, turning stories that a lot of them had never heard before, and had to, actually, put them across in a way that people could follow. So, while I accept the fact that the audience wouldn't have understood possibly everything that was being said on stage, their points of reference, and their cultural frame was much more equipped to deal with the plays than we are today and as long as you treat Shakespeare as literature and something on the page instead of something on the stage , I don't believe that the plays will last any former in fifty years', hundred years' time with the rate the words are dropping out of the English language and are being struck out of the Oxford English dictionary. The plays will be the province of academics, I mean it is an elitist affair in that respect, and that's why I welcome films like Baz Lurhmann's *Romeo and Juliet* because they awaken the consciousness of young kids who were brought up on Spielberg and Arcades and Nintendo and need some other frame of reference in order to work with the stories.

Melvyn Bragg: I thought that was a terrific film too, but one has to face up the fact that he used 40% of *Romeo and Juliet*.

Germaine Greer: What's more important, Melvyn, is that he didn't change what he used, and that was amazing.

M.Bragg : I thought that he didn't change...

G. Greer: It was very helpful for the kids to realise that Shakespeare writes rap.

M.Bragg: Just a second, I know that, and we talked about that, ok, and it is nevertheless true that he used fourty percent of the text so I want to ask whether that's for you, Mickael, a sort of, as it were in your terms, a way forward, to say 'look, we'll just take the highlights, the best bits, and that's the way to get it over

M. Bogdanov: Well, I'll return to you with a similar question!

M.Bragg: I'm not asking questions, I'm answering questions.

M.Bogdanov: How much do you think was cut from Olivier's *Hamlet*, for example?

M.Bragg: Oh, a massive amount

M.Bogdanov : Yes... which became...

M.Bragg: It's the same question

M.Bogdanov: ...if you like a benchmark of thinking on *Hamlet* for about thirty years; I mean he put thinking back on *Hamlet* basically because he managed to strip it off all the politics, Voltimand and Cornelius, Fortinbras, Rosencrantz, Guildenstern, all went and yet people look at that film and say "that did Shakespeare a service". Now, I would say the same for Baz Luhrmann 's *Romeo and Juliet* and you don't do *Romeo and Juliet* on stage usually without cutting about 25%; so once you look at it like that actually the amount that Lurhman used increases and he is also using the cinematic technique of visuals to actually say what Shakespeare sometimes used repetitive language to describe in other words, he repeats things in order to make sure the audience are there with the story or he repeats them to make sure they've got the idea and image.

A new time period and location

Manuel p. 48-49

"Tonight, tonight" *et* "O blessèd, blessèd night!"

Cette double-page se compose de deux extraits:

L'extrait de *West Side Story* se situe à New York City, dans les années 50, juste après la rencontre entre Tony et Maria au bal où ont été conviées les deux bandes rivales que sont les Jets (groupe issu de la classe ouvrière blanche américaine) et les Sharks (issus de la communauté Portoricaine). Les deux personnages principaux, bien qu'appartenant à des clans ennemis tombent amoureux l'un de l'autre au premier regard. Ils se retrouvent ici, Tony étant parti à la recherche de sa bien-aimée. L'extrait de *Romeo and Juliet,* sur lequel *West Side Story* se base, se passe à Verone, après le bal où les deux personnages se sont rencontrés et épris l'un de l'autre. Dans cette célèbre scène du

balcon, Romeo Montague se glisse dans le jardin des Capulets afin d'apercevoir l'objet de sa passion. Les deux familles auxquelles ils appartiennent se haïssent, ce qui rend l'entrevue particulièrement périlleuse.

L'on pourra faire faire des recherches aux élèves pour une meilleure entrée dans ces deux œuvres.

Les deux extraits étant des passages extrêmement célèbres, on pourra aussi songer à les faire visionner par les élèves : des versions internet en sont aisément accessibles, beaucoup de théâtres incluent également la pièce de Shakespeare dans leur programme.

La double page est consacrée à l'analyse d'une adaptation d'un extrait de *Romeo and Juliet* dans un autre espace-temps, et dans un autre contexte social, celui de *West Side Story*. Les personnages ciblés incarnent la figure du couple amoureux, en proie à l'hostilité de forces extérieures. L'enjeu de cette partie du dossier sera d'observer les modalités de la transposition opérée entre la pièce de Shakespeare et le film musical de Laurents, d'analyser ses effets, ainsi que les rapports qu'elle crée avec l'œuvre mère : assertion d'une filiation, ou parricide ?

Pour ce premier set, la réécriture se situe à gauche, tandis que le texte source se situe à droite, ceci afin de débuter l'analyse par une langue plus abordable (à gauche).

■ Understanding the facts

1. a.

	Time	Places	Characters	Action
West Side Story	At night (11pm) In the 1950s	In New York City A back alley / the rear window of a flat opening onto a fire escape. Maria appears at the window above Tony, then the setting fades away	Tony (a Jet), Maria (a Shark), Maria's father	Two lovers meet secretly and exchange vows of love while running the risk of being discovered by the girl's father. Tony serenades his lover on the fire escape. The lovers' respective families have an ongoing feud. There is a tension between danger (of being found with the enemy) and passion.
Romeo and Juliet	At night In the 16th century	In the Capulets'orchard, Juliet appears at the window above Romeo	Juliet (a Capulet), Romeo (a Montague), Juliet's nurse	Two lovers meet secretly and exchange vows of love while running the risk of being discovered by the girl's nurse. Romeo serenades his lover from the orchard. The lovers' respective families have an ongoing feud. There is a tension between danger (of being found with the enemy) and passion.

1. b. The previous table shows the many similarities between both texts.

■ Interpreting

2. Among the changes that have been made, one can notice *"a new time period and location"*: the 1950s, Manhattan; a different social, ethnic status for the characters (Puerto Rican immigrants / white working class Americans), the change from Juliet's nurse to Maria's father, etc.

These changes bring into relief Laurents' concern with culture and prejudice: the social context of tense relationships between "white Americans" and Puerto Ricans is explored in *West Side Story* (while in *Romeo and Juliet*, the problem rather focuses on the relation of power and political rivalry between two wealthy families – the presence of the nurse seems indeed to confirm that Juliet's family is well off). The change to the fire escape is interesting: fire suggests passion, but also the idea that the situation is a burning issue (people use fire escapes in case of emergency). The change from the nurse to the father makes the situation appear even more dangerous as a father is more directly related to his child than a nurse, hence heightening the risk run by the two lovers. The back alley creates an urban, hence maybe more dynamic setting, than the bucolic location of the orchard in *Romeo and Juliet*. Resetting the play in the 1950s also allows Laurents to change the language and style.

N.B : Dans cette étude des ressemblances/différences entre les deux extraits, l'on pourra donner à étudier les passages suivants signalés en gras qui ne figurent pas dans le manuel mais qui figurent dans les œuvres d'origine:

Romeo and Juliet

ROMEO
O blessed, blessed night! I am afeard.
Being in night, all this is but a dream,
Too flattering-sweet to be substantial.
Re-enter JULIET, above

JULIET
Three words, dear Romeo, and good night indeed.
If that thy bent of love be honourable,
Thy purpose marriage, send me word tomorrow,
By one that I'll procure to come to thee,
Where and what time thou wilt perform the rite;
And all my fortunes at thy foot I'll lay
And follow thee my lord throughout the world.

Nurse
[*Within*] Madam!

West Side Story

MARIA
Buenos noches.

TONY
I love you.

MARIA
Yes, yes. Hurry. [*He climbs down.*]
Wait! When will I see you? [*He starts back up.*]
No!

TONY
Tomorrow.

MARIA
I work at the bridal shop. Come there.

TONY
At sundown.

MARIA
Yes. Good night.

TONY
Good night. [*He starts off.*]

La comparaison porte sur la demande en mariage : dans les deux cas, c'est la jeune femme qui donne les instructions à son amant, Juliette indiquant à Roméo la marche à suivre pour qu'ils puissent être unis, Maria expliquant à Tony de la rejoindre à la boutique de mariage où elle travaille. La transposition est inventive tout en gardant l'essence de la pièce originale

3. In *West Side Story* (text 1), the text is based on repetitions: *tonight, world, see, star, you, dream*, and rhymes: *away/say; are/star; tonight/light/bright; place/space*.

One may notice the use of several lexical fields: time (*tonight, today, good night, buenas noches*); place/cosmos (*the world, suns, moons, place, stars, space, here...*), sight (*see, bright, light*).

Presence of natural elements: fire (*sun*), air (*star*), earth (*world*) = importance of the universal, cosmic dimension of that love: the text is replete with hyperbolical statements: *"I saw you and the world went away"* (l. 43).

Some metaphors are also to be mentioned: *"All the world is only you and me"* (l. 11), *"what was just a world is a star"* (l. 36), *"the world was just an address"* (l. 32).

In *Romeo and Juliet* (text 2), the resort to repetitions is also an important feature: *night, love, dream*, and rhymes: *rest/breast; it/infinite; sea/thee; adieu/true; book/looks.*

The lovers have recourse to various lexical fields: nature (*bud, flower, sea*), exchange (*give, exchange, bounty*), time (*night, tonight, next, again, times...*).

Presence of natural elements: air (*breath*), water (*sea*) = here also, the universal, unlimited dimension of that love is stressed: *boundless, infinite, deep, thousand*.

The text is fraught with metaphors and similes: metaphors *"This bud of love, summer's ripening breath"* (l. 2)

similes *"my bounty is as boundless as the sea"* (l. 12), *"love goes toward love, as schoolboys from their books"* (l. 29).

In both texts, then, the same rhetorical devices are at work to speak the language of love.

3. b. Erratum : *dans le texte 1* West Side Story, *il s'agit des lignes 14 à 16, et non 11 à 15 comme indiqué dans le manuel.*

Faire écouter/voir les deux extraits permettra de travailler la question du rythme et sera une aide pour la scansion.

In terms of rhythm, both extracts make use of the iamb = an unstressed syllable followed by a stressed syllable = ~ (unstressed) _ (stressed)

The iamb is often used in Poetry, and in Shakespearean plays, especially the iambic pentameter = 5 feet of iambic pentameters.

~ _ ~ _ Tonight, tonight, ~ _ ~ _ ~ _ It all began tonight ~ _ ~ _~ _ ~ _~ _ I saw you and the world went away	~ _ ~ _ ~ _ ~ _ ~ _ Good night, good night! As sweet repose and rest ~ _ ~ _ ~ _ ~ _ ~ _ Come to thy heart as that within my breast

On pourra demander aux élèves de repérer d'autres passages qui comportent des iambes :

Texte de West Side Story :

I know now I was right / For here you are... / Tonight, tonight / The world is full of light / The world is wild and bright...

Texte de Romeo and Juliet :

O wilt thou leave me so unsatisfied? / What satisfaction canst thou have tonight? / My bounty is as boundless as the sea / My love as deep, the more I give to thee / The more I have, for both are infinite...

D'autres rythmes pourront être évoqués, comme l'anapest = two unstressed syllables followed by a stressed syllable: *"What you are, what you do, what you say."* (text 1, l. 19)

À mettre en relation avec :

Inventing new characters (manuel p. 54-55)
Étude du rythme et du pentamètre iambique dans le texte de MacDonald.

■ Reacting

4. *West Side Story* explores its source in the sense that it remains quite close to Shakespeare's play in terms of action, rhythm, themes... The plot of two lovers' passion thwarted by antagonistic forces is a forceful one because these oppositions can be adapted to different things: two opposite families, two communities, two religions, two economic statuses... *West Side Story* is an exploration because the essence of Shakespeare's play has been kept. The emphasis laid on the cosmic dimension of love, echoes the vision Elizabethans had of the world (The Elizabethan World Order), whereby correspondences were established between what happened at a personal level and what happened at other levels (universal, natural, social, animal...). Likewise, the presence of the natural elements is reminiscent of the importance Elizabethans granted to the four natural elements and the four humours they derived from their presence in a person's body:

Element	Humour	Common Quality
Earth	Melancholy (yellow bile)	Cold and dry
Water	Phlegm	Cold and moist
Air	Blood	Hot and moist
Fire	Choler (black bile)	Hot and dry

The pictures bring out relief the similarities between both works: both male protagonists climb up a wall/stairs to meet their beloved. The signs of passion are similarly represented (a tender embrace / holding hands and gazing at each other). Even the girls' dresses look the same. Mainly the settings differ: a pastoral landscape in one case with an Italian-style building (a twisted column, colonnades...) an urban setting in the other (with the stairs of a fire escape). One may find the urban setting disturbing in the adaptation but one may also consider that the fire escape perfectly represents the mixture of passion and danger present in the original play.

Last but not least, one should bear in mind that Shakespeare did not invent the story of *Romeo and Juliet*. He borrowed it from an Italian tale entitled *The Tragical History of Romeus and Juliet* by Arthur Brooke in 1562 which was itself retold in prose in *Palace of Pleasure* by William Painter in 1582. The play is also quite similar in plot, theme, and dramatic ending to the story of *Pyramus and Thisbe*, told by Ovid, the Roman poet in his *Metamorphoses.* This shows that the process of rewriting and adapting is not a new one, and that in the past, people did not pay as much attention to the concept of intellectual property as they do now.

5. The language of love is often assimilated to poetry, and this passage from *Romeo and Juliet* bears its characteristics: the use of rhymes, images, rhythm, the topic itself, etc. reinforce

the poetic quality of the scene. Using a musical to adapt this play is thus quite apposite as a musical also resorts to the same devices. If Shakespeare's poetry is music, then Laurents' musical is correspondingly a piece of poetry. Using music to speak the language of love is thus relevant (to be compared with the use of other artistic means like painting, sculpture: are they forceful enough to convey this musicality?).

À mettre en relation avec :

– **Warm up** (manuel p. 44-45)
Pour le dessin humoristique reprenant la pièce en version langage sms.

/…/

/…/
– **Keys and Tools** (manuel p. 46-47)
Texte d'Amelia Bitely, pour l'idée de *Alternate Universe.*
– **Over to You!** (manuel p. 58)
Propose des tâches en adéquation avec ces extraits.
– **Going Further** (manuel p. 59)
Contient des exemples de réécritures du canon en vidéo et en musique.

Imagining offstage events

Manuel p. 50-51

« About dagger, lance, sword » et « Direst cruelty!»

Cette double-page se compose de deux extraits :

– L'extrait de *The Tragedy of Macbeth*, œuvre écrite par William Shakespeare entre 1603 et 1607 et publiée en 1623. Le Barde y conte l'histoire du général écossais Macbeth à qui trois sorcières prédisent la couronne d'Écosse. Dévoré par l'ambition, et poussé sur la voie du crime par son épouse, Lady Macbeth, il assassine le roi Duncan afin d'usurper son trône. Aux prises avec des sentiments de culpabilité et de paranoïa, il fait régner la tyrannie en devenant souverain, et est amené à commettre de plus en plus de meurtres pour parer aux doutes et à la suspicion qui entourent son accession au pouvoir. Cette folie meurtrière causera sa perte et celle de sa femme. Dans le passage proposé à l'étude, Lady Macbeth se prépare à recevoir le roi Duncan et nourrit des envies de régicide.

– L'extrait de « The Thane's daughter », de Mary Cowden Clarke, pris du recueil *The Girlhood of Shakespeare's heroines*, écrit en 1880, raconte l'enfance de Lady Macbeth telle qu'imaginée par l'auteure. Il s'agit d'un antépisode, ou préquelle, œuvre qui vise à inventer des événements antérieurs à la tragédie de Shakespeare, dans le but d'expliquer la formation de la personnalité des héroïnes shakespeariennes. C'est donc un travail à rebours auquel se livre l'auteure, puisqu'elle envisage les circonstances et événements qui ont pu conduire les héroïnes dans leur jeunesse à développer les traits de caractère qu'elles ont dans la tragédie shakespearienne. L'extrait se focalise sur le passé de ce personnage féminin, passé marqué, entre autres, par une attirance quasi obsessionnelle pour les armes.

Le travail de « fanfiction » consiste ici à inventer un passé à un personnage. L'enjeu de cette partie du dossier sera d'analyser le dialogue qui se crée entre l'œuvre originale et l'œuvre dérivée.

Pour cette deuxième étude de texte, la réécriture se situe à gauche, tandis que le texte source se situe à droite, parce que chronologiquement et logiquement, l'enfance de Lady Macbeth précède son passage à l'âge adulte qu'évoque le texte de Shakespeare. À ce stade également, le texte narratif pourra être considéré d'un abord plus aisé que l'extrait de théâtre, par sa structure claire en paragraphes et sa langue. Ceci n'est toutefois qu'une indication, et l'on pourra considérer tout aussi intéressant de fonctionner à rebours, en suivant donc les pas empruntés par l'auteure Clarke lorsqu'elle a décidé d'imaginer le passé de l'héroïne.

■ Understanding the facts

1.

Central character	Narrator/Speaker	Place	Time	Action
Text 1 Lady Macbeth as a child	A third person narrator	In her family 's castle	Various moments of her childhood spent in 'turbulent times', probably the Middle Ages (reference to a castle and particular weapons)	Description of the girl's activity, physical appearance, personality and interests
Text 2 Lady Macbeth as an adult	Lady Macbeth	In her castle	Probably the Middle Ages (presence of a castle …), at night	The lady's plans to get rid of Duncan

The two texts bear some resemblances in terms of place, general period of time, and character, as one text describes the protagonist as a child, while the other depicts her as an adult.

2.

Young Lady Macbeth's physical appearance:

L. 9 to 26: *"Beaming", "bright face", "youthful", "clear beauty", "surpassingly handsome", "eyes the colour of the azure lake", "summer sky blue eyes", "loveliness of shape and colour", "full and rubious lips", "so much charm of feature", "exquisite dimples", "a look (...) that (...) sinisterly to contradict their attractive power".*

Her hobbies:

"evading the nurse's wish to retain her constantly within her own supervision" (l. 2-3); seeking out her father (l. 8), *"peering into the armoury and watching the man in charge of the arms perform his duties of cleaning, burnishing and arranging them (...) asking him a thousand questions"* (l. 29-34); enquiring the shape and meaning of weapons, learning the use of arms (l. 36-38).

Her relationships with adults:

The child seems to prefer men's company to women's company: she tries to escape her nurse's attention (first paragraph), is not described in the company of her mother, strays from the women's range of apartments in the castle, while she is close to her father: *"would seek her out, take pleasure in seeing the pleasure always lighting up his venerable face at the sight of hers so beaming* (...). *She would linger near him"* (l. 8-11). She is also very close to the armourer: watches him, asks him questions (fourth paragraph).

Portrait/ Personality:

curious: she wants to investigate the castle, she asks the armourer many questions, *"spirit of inquisitiveness, childish love of investigation, thirst for novelty"* (l. 5-7), seek people out, *"curiously"* (l. 37).

Fearless, daring, bold, dauntless, intrepid: she ventures and wanders alone in the castle, is fond of weapons, instead of being afraid of them = seems to like danger

Masculine: she enjoys the company of men more than that of women. She is described as "unfeminine"

Strong-willed, determined, uncompromising: *"will and (...) inflexibility"* (l. 26).

Ambivalent: charming, attractive and frightening: sinister look that contradicts her charm, facial expressions that are startling/surprising/disturbing/disquieting/unsettling/distressing, producing sensations of repulsion, suspicion in the viewer.

L'on pourra demander à la classe, ou à un groupe de volontaires de dessiner un portrait physique de la jeune fille, en tenant compte de son portrait mental.

3. a.

Verbal forms	Lexical fields	Lady Macbeth's wishes
Imperative forms: *come/ unsex/fill me/make thick/ stop up/come/take/pall*	Violence, murder : *fatal; mortal; direst cruelty; thick my blood; fell, murdering; gall; mischief, keen knife; wound* Night: *thick night; dunnest; the dark* Body and femininity: *my blood; from the crown to the toe; woman's breasts; my milk* Dissimulation: *sightless; pall; smoke; see not; nor peep* Religion: *smoke of hell; heaven* Guilt: *access and passage to remorse; compunctious visitings*	Her wishes are to be turned into a violent, remorseless murderer to have the moral and physical strength to stab Duncan. She doesn't want to feel guilt, or pity, nor does she want her crime to be watched by Heaven, lest some divine interruption should thwart her plans. This is why she wants complete darkness. Her wishes are very sinister/diabolical/ horrendous as there is no place for humanity.

b. The expression "*unsex me here*" may mean that she wants to lose her natural femininity which seems to prevent her from accomplishing sordid deeds: the qualities which are said to pertain to women often include empathy, kindness, compassion, benevolence, all of which conflicting with the mindset of somebody willing to commit a crime. If she is to commit murder, she has to get rid of these supposedly womanly characteristics. One may go one step further and consider that "*unsex*" could mean "deprive me of a sex", that is, deprive me of human (even animal, vegetal...) features to turn me into a sexless entity, a machine that can kill without having humane concerns.

She is addressing "*spirits that tend on mortal thoughts*" (l. 3-4); "*murdering ministers*" (l. 11) with "*sightless substances waiting on nature's mischief*" (l. 12-13). She speaks as if she needed some external help to commit her crime. This assistance takes the form of spirits helping her to execute her murderous plan. It is as if she did not want to recognize her entire responsibility for the deed she is about to commit and needed to "invent" this invisible ("*sightless*") exterior presence, pretext, scapegoat to carry out her plan. The imperative mode may in fact address no one else but herself.

Lady Macbeth is an ambitious character as she wants her husband to become king (which will lead her to the throne too). She appears very determined, authoritative (use of the imperative mode), ruthless, violent, and yet by insisting so much on getting rid of any feeling of guilt and compassion, she may betray her inner sensitivity.

■ Interpreting

4.

Similarities	Differences/ oppositions
Determined, strongwilled,	
Bold, dauntless	As an adult, Lady Macbeth seems afraid of experiencing feelings of empathy while committing her deed, thus suggesting that she faces guilt
Masculine	
Fascinating	
Frightening	As a child, her charm helps counterbalance the repulsion she arouses in people. As an adult the charming features seem to have disappeared (or at least they do not seem present here)

5.

Text 1	Text 2
"*A something antagonistic*"	"*mortal thoughts*", "*direst cruelty*", etc. all the expressions showing she is plotting against the king.
"*Unfeminine inflexibility*"	"*Unsex me here*", "*take my milk for gall*"

6. This expression, "*Yet there was a latent expression*" suggests that something in her personality is there, waiting to fully develop. It announces the future development of her criminal temper. The use of the link word "yet" introduces a disquieting, jarring note in the hitherto rather harmonious description of the child. It endows the depiction with an ominous/premonitory dimension as it forebodes/foreshadows the development of her evil nature. It is a prolepsis.

■ Reacting

7. The text on p. 50 seems to be the justification, explanation of the context and circumstances leading Lady Macbeth to become who she is in Shakespeare's tragedy, on p. 51. It contains all the germs of character that one recognizes in Lady Macbeth when she reaches maturity. The painting on p. 50 well illustrates the ambivalence of the character in her childhood: it represents a fair child with beautiful golden locks, light skin, but her very fixed gaze, closed lips unsettle the viewer. She seems very inquisitive, self-assertive, giving us a piercing look. The lady on p. 51 is supposedly the child turned older, and indeed, her skin, hair, are quite similar, while her eyes are still fixed and disquieting, yet this time not staring at the spectator but maybe contemplating the consequences of her self-coronation.

According to Aristotle, a tragedy is a literary work in which the main character is a person of importance whose ruin is brought about by some tragic flaw. Lady Macbeth is an important character, a noble woman, who means murder and death. Her tragic flaw may be her ambition, fascination with power and violence, which, ultimately, will cause her fall.

8. Clarke's prequel seems to explore the canon in so far as she tries to go deeper into the heroine's personality by providing us and her with a background, and trying to remain coherent and consistent with the past she creates. She leaves the canon "unscathed", as she tries to conform, adapt to it and not change it. She shows the origins of the character's tragic fault, or *hamartia*. Yet by giving Shakespeare's heroine a specific, definite past, she limits the number of explanations that one may think of when studying Lady Macbeth's character, thus narrowing the scope and reducing the dimension

of the character. It ossifies one's vision and analysis of Lady Macbeth, thus changing, exploding the canon in a way.

À mettre en relation avec :

– **Landmarks** (manuel p. 56-57)
Pour la référence à Mary Cowden Clarke.

/…/

/…/

– **Keys and Tools** (manuel p. 46-47)
Dans le texte critique de Burns et Webber, le troisième paragraphe, l. 19-22.
– **Over to You!** (manuel p. 58)
Les tâches proposées sont en adéquation avec ces extraits.

What would happen if…

Manuel p. 52-53

"A Murderer and a villain" et "It wasn't Claudius, darling"

Cette double page se concentre sur les personnages de Gertrude et Hamlet issus de la pièce de Shakespeare, intitulée *The Tragical History of Hamlet, Prince of Denmark.* La situation de la scène choisie est expliquée dans l'introduction au texte, en italique, et l'on pourra faire réagir les élèves sur l'iconographie qui présente la scène du meurtre du Roi Hamlet par son frère Claudius. Le passage à proprement parler est constitué de la rencontre houleuse entre le Prince Hamlet et sa mère, au cours de laquelle il l'accuse de s'être remariée avec le meurtrier de son époux, son propre beau-frère, son double négatif, sa copie difforme.

Le texte de Margaret Atwood est une réécriture de cette scène où l'on notera un ensemble d'inversions : changement de point de vue, en ce sens où Gertrude, peu loquace dans le dialogue source, occupe ici tout l'espace verbal, comme le titre de ce passage l'évoque : « *Gertrude Talks Back* » ; changement de contenu, puisqu'elle se désigne comme meurtrière de son propre mari, changement de ton, car passage du style élevé du discours tragique à l'ironie.

Cette réécriture est ce que la *fanfiction* qualifie d'univers alternatif, à savoir lorsque la réécriture s'en prend directement au canon soit en le transplantant dans un autre espace–temps, soit en en modifiant l'intrigue originale : si Atwood s'était contentée de réécrire la scène du point de vue de Gertrude sans modifier l'intrigue originale, c'est-à-dire en gardant Claudius comme meurtrier, il n'y aurait pas eu attaque du canon, mais simple modulation (= modification du point de vue). En se livrant à un changement dans l'intrigue, elle engage les protagonistes sur une tout autre voie que celle initialement prévue. Le travail qu'opère Atwood a donc plus d'impact sur l'œuvre mère que dans les documents précédents, l'on progresse vers plus d'atteinte, voire plus de coups de griffe portés au modèle. L'enjeu de cette double-page sera de percevoir les modalités des changements opérés, les effets qu'ils produisent…

À ce stade du dossier, le texte shakespearien a été placé à gauche, donc possiblement en entrée d'étude, tandis que sa réécriture se situe à droite. Il nous semblé que l'on ne pouvait vraiment mesurer l'écart ironique et ressentir les effets du texte d'Atwood, tout en implicite, si on le plaçait au début : sans connaissance préalable du texte source qu'il « assassine », on perd un peu de sa saveur. Les élèves auront été sensibilisés à la langue shakespearienne au travers des deux extraits précédents des tragédies, ce qui devrait un peu en faciliter l'abord dans ce passage.

■ Understanding the facts

1.

	Relationship between the characters	Topic of their discussion	Tone of their discussion	Portraits of the characters that are referred to
Text 1	Mother and son: Gertrude and Prince Hamlet Brothers: King Hamlet and Claudius Husband and wife: Gertrude + King Hamlet, then Gertrude + Claudius	Prince Hamlet's comparison between the two men's portraits. Harsh criticism of his mother for her marriage with Claudius, and accusation of Claudius for being his father's murderer and the usurper of the throne of Denmark.	Hamlet: agitated, violent, brutal, furious, impassioned, inflamed, vehement Gertrude: tormented, distressed	King Hamlet: a noble character, with god-like qualities in terms of appearance and personality. King Claudius: far below his brother in terms of appearance and temper, a murderer, a villain, a thief, a vicious character.
Text 2	Mother and son: Gertrude and Prince Hamlet Brothers: King Hamlet and Claudius Husband and wife: Gertrude + King Hamlet, then Gertrude + Claudius	Gertrude's vision of her son, late husband and new one. Revelation of her responsibility for King Hamlet's murder .	Gertrude: sarcastic and ironic	King Hamlet: handsome, great, noble, but also selfish, no fun, too much bent on piety, a moralizer, intolerant and hard to live with. King Claudius: not as handsome as his brother, overweight, but more epicurean, bon vivant, bon viveur, hedonist, merrier.

■ Interpreting

2.

Text 1	Text 2
Metaphors: *Hyperion's curl; the front of Jove himself, this fair mountain; this moor.* Comparisons: *an eye like Mars; a station like the herald Mercury; like a mildewed ear; these words like daggers.* Lexical fields: **the Gods**: *Hyperion, Jove, Mars, Mercury, god* **physical appearance**: *presentment, curls, front, form, ear, eyes…* **disease/health**: *mildewed, blasting, wholesome…* **sickly/villainy:** *murderer, villain, daggers, vice, cutpurse, stole…* Repetitions: *eyes, ears*; anaphora "*no more*" (l.27 and 34), epiphora "*Have you eyes?"* (l.13 and 15); "*your husband*" (l.11 and 12); epanodos (l.20); chiasmic structure: *eyes-feeling-feeling-sight.* Rhetorical questions: "*Have you eyes?"* Use of iambic pentameters In terms of speakers = a dialogue with 2 characters	Innuendoes, insinuations, allusions: "*those terrible jokes about pork"*: Hamlet = little ham/ (l. 4) "*the Flesh he'd say. You'd think it was dog dirt.*" = sex / (l. 20) "*You have to realize who you have to thank for that*" = King Hamlet / (l. 24) "*know what I mean?*" (l. 15) Irony and sarcasm: "*I am not wringing my hands. I'm drying my nails*" (l. 6) / "*that's the understatement of the year*"(l. 22) / "*but handsome isn't everything, especially in a man*" (l. 11) Euphemism: "*I wish you would not call your stepdad the bloat king. He does have a slight weight problem"* (l. 17-18) Anaphora: "*you think*" (l. 26) Mixture of short and long sentences: creates a specific rhythm, breaks the regularity of the iambic pentameter. In terms of structure = beginning in medias res, very powerful closing lines, revealing the twist. In terms of speakers = only one narrator/speaker, Gertrude, is heard, addressing her son. She gives indication as to what Hamlet is doing while she speaks.

The rewriting of Shakespeare's text by Atwood uses a very colloquial language, with loose syntax: "*know what I mean?*" (instead of : do you know what I mean?), "*you think what?*" (instead of "what do you think?"), sentences without verbs "*Selfish.*" (l. 3), "*Just like your Dad.*" (l. 20), familiar words-colloquial

expressions *"your Dad wasn't a whole lot of fun"* (l. 13), *"Claudius, well, he likes a drink now and then"* (l. 13-14), *"you're an awful prig"* (l. 19), *"dog dirt"* (l. 20), etc. which creates a startling contrast with the register used in Shakespeare's text. Indeed, in the original tragedy, the style is lofty and noble with the use of metaphors, similes, etc. fitting the characters' social status. In Atwood's reworking, the noble characters use a very mundane, down-to-earth style which contrasts with their social position: this reworking is burlesque as it presents a solemn subject (an accusation of murder and political usurpation) with noble characters, in an undignified style.

3. Gertrude's personality has been deeply changed: in Shakespeare's tragedy, when she is confronted to her son, she seems distressed, highly disturbed, and much tormented. She appears weaker than him, apparently confessing to some guilt as the comparison she uses *"these words, like daggers, enter in mine ears"* (text 1 l. 26) alludes to the very way King Claudius introduced some poisonous potion into his brother's ears to get rid of him. Yet in Atwood's version, she seems very calm (*"I'm drying my nails"* l. 6), uses the imperative mode to address her son *"stop fidgeting"* (l. 7), showing she is authoritative. She looks very detached, self-assured and even proud of her deed: *"If I'd known (...) It was me"* (l. 28-31). She seems to have assassinated her husband in cold blood, showing no emotion, but relief instead *"you have no idea what I used to put up with"* (l. 24-25).

Prince Hamlet appears almost like a frightening character in Shakespeare's scene: he is beside himself, very vehement, using an accusatory tone with his mother. In Atwood's rewriting, he is ridiculed by his mother: his name is derided by school kids, he fidgets, he is treated by his mother like a little boy. The fact that in Atwood's text, one does not hear his voice is particularly significant: one knows he is present as his mother answers and talks to him, but one has no access to his replies. He is reduced to silence, just as he tries to silence his mother by delivering his long speech in the tragedy. It's Gertrude striking back, occupying the verbal space to take revenge upon her son and her husband. Prince Hamlet is here no more than a ghost, a presence felt but never heard nor seen, just as his father who has been turned into a ghost too.

King Hamlet also suffers a burlesque reversal: from a lofty description to a taunting one: *"wasn't a whole lot of fun"* (l. 13).

King Claudius changes from a usurper, murderer, villain... to a bon viveur.

In terms of style, the burlesque reversal has already been pointed out. One may also signal the difference in rhythm: iambic pentameters are no longer used, the rhythm becomes less flowing, much more broken in Atwood's text, as if it suggested the destruction of the canonical rhythm = the canon is indeed destroyed.

The plot is also changed as it is no longer Prince Hamlet accusing his uncle and mother, but Gertrude herself proudly confessing to her crime.

The effects these changes produce: they give a new interpretation to the play, to the motives of the characters, endow them with new, even surprising personalities, bring a comic touch, baffle our expectations... It gives a feminine point of view on the tragedy, with a character who is no longer self-effaced but who asserts herself with a terrible deed and with words used as a sword.

■ Reacting

4. It explores the canon is so far as it requires a perfect knowledge of the original play to understand the innuendoes, twists, that Atwood uses or creates. It explodes the canon in so far as it gives it a new turn of event: the revelation of Gertrude's murder. It gives this character a position she did not have in the original play, as if Atwood wanted to address the feminist cause by having Gertrude voice and fight against her condition of former unhappy wife.

À mettre en relation avec :

– **Ouverture du chapitre** (manuel p. 42-43)
Pour son iconographie qui fait référence à la tragédie de *Hamlet.*
– **Keys and Tools** (manuel p. 46-47)
Le texte critique d'Amelia Bitely, pour la référence à *Alternate Universe.*
– **Landmarks** (manuel p. 56-57)
Cette double page propose d'autres réécritures de *Hamlet,* ainsi que des iconographies liées à la pièce.
– **Over to You!** (manuel p. 58)
Propose des tâches en adéquation avec ces extraits.
– **Going Further** (manuel p. 59)
Offre d'autres pistes d'utilisation du canon.
– **Reading on Your own** (manuel p. 208-209)
L'extrait de *The Prince of West End Avenue* est une variation sur le thème de *Hamlet.*

Inventing new characters

Manuel p. 54-55

"What have I done?"

Cette dernière double page se concentre sur la tragédie d'*Othello,* écrite vers 1603, et qui conte l'histoire de ce Maure de Venise, général de l'armée, qui, manipulé par son officier Iago, tue par jalousie sa femme Desdemona qu'il croit infidèle. Iago fait en effet croire à son général que Cassio, le lieutenant, entretient une liaison avec Desdemona et que cette dernière aurait donné à son amant le mouchoir qu'Othello lui avait offert.

Un extrait de cette tragédie se trouve inséré dans le texte d'Ann-Marie MacDonald, qui met en scène une universitaire, Constance, travaillant sur les sources d'inspiration d'*Othello* et de *Romeo and Juliet*. Cette dernière postule que Shakespeare aurait largement puisé dans les histoires de deux comédies écrites par un auteur inconnu, pour rédiger ses tragédies. Alors qu'elle élabore cette théorie, elle se retrouve plongée au cœur même de l'action de la pièce d'*Othello.*

La variation que propose l'auteure est liée à l'intervention du personnage de Constance dans l'action dramatique. C'est ce qu'en *fanfiction* l'on nomme univers alternatif, qui signifie ici mise en présence de personnages appartenant à des univers différents.

Le texte est intéressant à plusieurs titres : non seulement il montre une nouvelle façon de réutiliser une œuvre canonique (faire dialoguer Constance, qui appartient au monde moderne, et les personnages de la tragédie) mais il inscrit aussi ce processus de réutilisation d'œuvres passées au sein même de son intrigue en faisant poser par Constance le postulat que la pièce d'Othello s'inspire de comédies antérieures. La notion de filiation, d'héritage transmis, pillé, transformé qui est au cœur de la problématique de ce dossier se retrouve abordée au sein–même de ce texte.

L'on fera faire quelques recherches aux élèves pour qu'ils puissent situer les personnages de cette célèbre *handkerchief scene*.

L'iconographie pourra être utilisée en amont ou bien pendant l'étude du texte.

■ Understanding the facts

1.

Place	Characters	Action	Strange elements
Cyprus	Othello: a general Iago: his officer Cassio: his lieutenant Desdemona: Othello's wife Constance: an academic	Just as Iago tricks his general into believing that his wife is being unfaithful, Constance steps in to change the course of action: she exposes Iago's villainy by revealing the handkerchief.	The strange element is the presence and intervention of Constance, a contemporary character, in the tragedy.

■ Interpreting

2. Shakespeare is presented as an author who makes use of other people's works to write his plays. His work is not presented as being unique but as borrowing from other texts. The myth according to which he was such a genius that he invented each of his stories is here totally debunked. Shakespeare's work is, in its turn, used by MacDonald to write her own work. This may show that all piece of literature borrows from previous works before becoming itself a source of inspiration for other artists.

3. Constance exerts a great influence over the play. By intervening, she changes the original course of the tragedy and transforms what was a tragedy into a play with a happier ending (a comedy, or a farce, as she says).

Constance's functions are multiple: she is a spectator/reader of the play (she has a pen in her hand), at the beginning. When she steps in, she becomes an exterior protagonist, a "*deus ex machina*" (l. 69), as she solves the problem of the handkerchief and of Iago's villainy. Yet she does not know if her intervention was planned by the author (in which case she is just a character of the play, among other characters), or by herself (in which case she becomes a dramatist herself, or even a stage director of the play). She can thus be seen as a figure of the author, MacDonald, reflecting on her process of creation.

Cette question pourra être traitée en faisant une analyse de l'iconographie, et de la position graphique de Constance dans celle-ci : elle regarde en tant que spectatrice, mais tient le mouchoir dans ses mains, et ses avant-bras empiètent sur le décor, elle entre donc en scène, devient personnage. Toutefois, elle domine aussi ce théâtre de marionnettes, soit comme ces dei ex machina *descendus sur scène à l'aide d'une sorte de grue, dans l'Antiquité grecque soit comme l'auteur/dramaturge qui domine son œuvre.*

4. Unrhymed iambical pentameter = a line of five feet, each foot being an iambic foot = an unstressed syllable followed by a stressed syllable. Unrhymed because the lines do not rhyme with one another = blank verse.

"*Unrhymed iambical pentameter*" (l. 79), "*please be a dream. I've got to get back home*" (l. 62), "*I merely must determine authorship*" (l. 64), l.14, 15,19,20,21,22, etc.

Constance's speaking like the other Shakespearean characters may mean that she has become part and parcel of the play. She has been turned into a character herself.

À mettre en relation avec :

L'étude du rythme dans l'extrait de *Romeo et Juliette* (manuel p. 49)

5. The tone of the passage becomes comic when she intervenes. There are visual comic effects presented in the stage directions: when she suddenly appears from behind a curtain, when she plucks the handkerchief from Iago's hose and gives it to Othello, when she tries to undo this and stuffs the handkerchief back into Iago's pocket, when she grabs the pillow to offer it to Othello, when she starts counting the beats in her speech, etc. The amazement of the two male protagonists is also part of the visual comic effect. Her long speech also contains humorous lines: "*where's the exit?*" (l. 63), "*Perhaps I'm on an acid trip*" (l. 82-83), etc. When Constance shouts "no", the tragedy comes to a stop, and is turned into a lighter play.

■ Reacting

6. MacDonald's remodeling explodes the canon because Constance's intervention changes the original plot, alters the other characters' decisions, erases the tragic note. Yet, the reference to the manuscript from which Shakespeare supposedly borrows ideas for his own play reminds the readers that *Othello* is the result of Shakespeare's intervention into somebody else's work. MacDonald seems to suggest that recreating out of already existing material is a traditional literary process, and in that sense, MacDonald's reworking explores, or rather exploits that literary device and tradition.

7. If one considers that there is such a thing as intellectual property, then characters belong to those who created them: that their creators' work, originality, creativity should be recognized and protected is fair as artists took pains to invent them. That creators do not wish to see their "children" plunged into other people's stories, nor see them changed in terms of personality, physical appearance, etc. is also understandable as they may want to preserve their characters' coherence. However, the idea of intellectual property is a rather new concept, as a lot of writers in the past, like Virgil, were not the originators of the stories they told, and did not consider it a problem to pluck from other sources. They considered that only the gods owned the characters and all creation in general.

À mettre en relation avec :

– **Keys and Tools** (manuel p. 46-47)
Le texte d'Amelia Bitely pour la référence à *Alternate Universe*
– **Over to You!** (p. 58)

LANDMARKS

Manuel p. 56-57

La double-page contient un ensemble de réécritures des pièces de Shakespeare, dont on pourra faire lire/étudier des extraits, notamment pour comparer les textes travaillés avec les autres réécritures de ces mêmes pièces.

La page comprend aussi des illustrations de la pièce *Hamlet*, que l'on pourra elles aussi faire dialoguer avec celles déjà vues dans le dossier.

L'encart « Connections » contient d'autres réécritures inspirées d'autres auteurs que Shakespeare, si l'on souhaite étudier un autre genre que le genre théâtral.

OVER TO YOU!

Manuel p. 58

TASKS

All the class is a stage. Revisit the Shakespearean canon...

Writing

... as a fanfiction playwright

La première tâche fait travailler l'expression écrite par le biais de l'écriture d'un dialogue de théâtre (mais l'on peut opter pour une forme d'écrit plus narrative, selon l'objectif visé). L'on pourra faire repérer aux élèves à quel type de réécriture ils se livrent (création d'un univers alternatif avec transposition dans un autre espace-temps pour la première idée de scénario, par exemple).

Faire jouer ces dialogues devrait constituer une motivation. On pourra diviser la classe en différents groupes : groupe des scénaristes, acteurs, metteurs en scène, décor, son, lumière, maquillage, costumes...

Filmer, photographier, enregistrer les élèves pourra également constituer un facteur de motivation, et ils pourront le cas échéant intégrer l'enregistrement à leur dossier.

Speaking

... as an actor

La deuxième tâche consiste essentiellement à présenter une adaptation scénique des extraits étudiés. Il sera intéressant d'avoir à chaque fois des groupes travaillant sur la mise en scène du canon, et des groupes travaillant sur la mise en scène de la réécriture de ce même canon. Il faudra pour la réécriture du texte de Clarke, penser à théâtraliser cet extrait narratif, d'où se livrer à un travail d'expression écrite. On pourra, comme précédemment, diviser la classe en différents groupes : groupe des acteurs, metteurs en scène, décor, son, lumière, maquillage, costumes, etc.

Filmer, photographier, enregistrer les élèves pourra également constituer un facteur de motivation, et ils pourront le cas échéant intégrer l'enregistrement à leur dossier.

Prépa BAC

Les réponses proposées ici ne sont bien évidemment pas exhaustives.

• List the characteristics of Shakespearian plays, language, characters...

Among the characteristics of Shakespearean tragedies: blank verse (unrhymed iambic pentameters), renaissance English (use of specific pronouns like thee/thou/thine, specific verbal forms, spellings: wilt for will, didst for did, specific syntactic structure), many images, comparisons, metaphors. Characters often offer complex, fascinating, rich personalities: lovers are doomed, villains are torn between sin and guilt... Shakespeare brilliantly captures the meanderings of the human soul. The scenes are fraught with tensions, oppositions, conflicts which make them very dynamic.

• Recap the different ways of using and transforming a canon

Cf. tableau récapitulatif des textes critiques

• What are the different reasons for using Shakespeare's plays and characters?

Some reasons for using Shakespeare's plays and characters: this canon is famous, and well-known by most people

– it creates a connivance, a bond between the reader-spectator and the author of the rewriting as they share the same knowledge = gets people together, creates social and cultural link

– this canon is very rich : Shakespeare's characters are often said to "transcend the work in which they appear"

– it helps create a literary heritage, legacy as literary creation is often based on recreation, rearrangement, remixing, sampling, cutting, pasting...

– it enables "old stories" and "old characters" to remain alive by giving them an afterlife/it enables a writer not to start from.

• Recap the different effects that may be produced or intended in the act of rewriting

The different effects produced or intended in the act of rewriting: to pay tribute to the canon, to give it a second life, to please readers-spectators by having them discover more about their favourite heroes and heroines, to give the canon another context so as to deal with other issues (adapting the canon to other social, spatial, temporal...contexts, backgrounds), to give the canon another interpretation by adopting another point of view, for instance, to modify the initial plot/characters (in terms of personality, biography...) in order to make them evolve, to make fun of the canon by rewriting it in a way that changes it, to baffle the readers-spectators' expectations, to criticize some aspects of the canon.

• Examine the reader's position and role when confronted to derivative work

When confronted to a derivative work, the reader must realize that there is a "subtext", that-is-to-say, a former canonical text on which the derivative work is built. It requires the reader's culture, attention, knowledge to discover this "subtext". Then, the reader has to compare both works to see what is borrowed from the canon, and what is added to it in the derivative work. It requires analytical skills. The

reader then has to see whether this remodeling is successful or not: it requires critical abilities.

• Examine whether or in what ways rewriting affects the original text: does it explore or explode it?

Rewriting a canon both explores and explodes it. It all depends on the rewriter's intentions and skills, and on the reader's expectations: it is a therefore a triangular relationship and challenge that engages the canon's author, the rewriter, the readers.

GOING FURTHER

Manuel p. 59

Permet de voir d'autres adaptations, versions des pièces de Shakespeare, ainsi que des versions utilisant d'autres media comme la vidéo et la musique.

Le document vidéo proposé est un reportage de BBC Africa qui montre la compagnie de théâtre *The Bitter Pills*, originaire de Nairobi, répéter la pièce des Joyeuses commères de Windsor, en swahili, pour participer au festival organisé par le Globe Theatre de Londres, intitulé « The Globe to Globe ». Ce festival célèbre Shakespeare et le langage, en programmant 37 pièces de Shakespeare interprétées en 37 langues différentes, par des troupes venant du monde entier, sur 6 semaines. Le document met en lumière le travail de réécriture de l'œuvre de Shakespeare qui est ici adaptée textuellement et contextuellement.

http://www.bbc.com/news/world-africa-17960227

FILE 4 Animal Farm

Dictatorship exposed

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

L'étude d'*Animal Farm: A Fairy Story* par George Orwell (1945), classique de la littérature anglaise, s'inscrit dans la thématique « **L'écrivain dans son siècle** » et suit la piste de « La littérature d'après guerre ».

George Orwell (1903-1950) écrit l'essentiel de son œuvre entre 1933 et 1948 – époque pendant laquelle, à son avis, aucun écrivain ne peut faire abstraction des remous terribles de l'histoire. « *This is a political age. War, Fascism, concentration camps, rubber truncheons, atomic bombs, etc. are what we daily think about, and therefore to a great extent what we write about, even when we do not name them openly. We cannot help this (...).* » écrit-il dans *Writers and the Leviathan*, son essai sur les dilemmes de l'écrivain engagé.

« *Even when we do not name them openly* » : ce n'est pas sous la forme d'un essai, d'une étude historique ou d'un pamphlet explicitement militant que Orwell choisit de montrer ses préoccupations. Le but de *Animal Farm* est de montrer la « vraie nature du stalinisme » (cf. introduction de Malcom Bradbury, manuel p. 63) et s'inspire des dérives de la Révolution Russe dans les années 1930-40. L'iconographie p. 63 rappelle ces liens historiques. Nombre de parallèles peuvent être faits entre des événements réels et ceux que vivent les animaux du roman, par exemple la lutte pour le pouvoir après la mort de Lénine entre Staline et Trotsky, la collectivisation agricole, le rôle de la police d'état, le culte de la personnalité, les rapports ambigus avec le monde extérieur, etc.

Le choix ici a été de ne pas souligner cet aspect : il n'est certes pas négligeable et on pourra utilement recueillir les connaissances des élèves sur les régimes totalitaires qu'ils auront étudiés (« **Guerres, démocraties et totalitarismes de 1914 à 1945** » sont au programme d'histoire-géographie de Première) ; on peut néanmoins comprendre *Animal Farm* et sa portée sans connaître par le menu l'histoire de l'URSS et ce serait en réduire grandement la dimension que de circonscrire le roman à un pays et une période.

Comme le souligne Malcom Bradbury (manuel p. 63), ce « livre très anglais » qui sent la « ferme britannique » a traversé les frontières et le temps, parce que les dictatures peuvent toujours ressurgir çà et là, et aussi en raison du genre du récit. L'universalité de *Animal Farm* est portée par sa forme, celle d'un conte où les « animaux parlent », type de narration qui a une place de choix dans l'imaginaire britannique depuis Lewis Caroll, Beatrix Potter, ou A.A. Milne. D'où la référence de Margaret Atwood (manuel p. 62) à *The Wind in the Willows*, autre classique de la littérature classée « enfantine ». Les propos de Atwood soulignent le détournement parodique de la fable animalière qu'est aussi *Animal Farm*. On pourra ainsi faire des liens avec « **La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVIe siècle à nos jours** » qui figurent dans les Programmes de français de Première, notamment pour la réponse à la question **1.** p. 63 (*The type of story it is (...)*) et le développement du deuxième point de la rubrique **Prépa Bac**, manuel p. 72.

Comme dans toute fable et tout conte, il y a une morale. La fable étant un genre d'argumentation indirecte, la morale du roman de Orwell n'est jamais explicite. Elle doit être extraite de l'implicite du récit, ce qui laisse au lecteur la liberté de s'interroger sur le sens des événements mis en scène et de former son propre jugement. Le récit invite à procéder par induction et à passer ainsi d'un cas particulier à une réflexion générale.

■ Angle d'approche et problématique

Dans *Animal Farm,* Orwell décrit les mécanismes génériques (en particulier la manipulation des foules par la réécriture de l'histoire et le langage, l'emprise collective anormalement répressive sur les individus, l'aliénation à un idéal) qui mènent à l'avènement d'un phénomène « monstrueux » au sens étymologique du terme : il y exhibe l'installation progressive du totalitarisme comme autrefois on montrait des êtres pour leur conformation anormale.

Satire politique, le roman est le démontage distancié – donc non dénué d'humour et d'ironie – de la machine infernale qui rend la dictature possible.

La problématique du chapitre *Dictatorship exposed* est à prendre dans tous les sens du mot *expose* :
– *make visible and show;*
– *make known (something discreditable) / reveal the guilt or wrongdoing of;*
– *subject to the action of light / deprive of shelter or protection.*

Il s'agit de rendre visible pour dénoncer mais aussi de mettre à découvert, c'est-à-dire d'enlever toute protection, afin de donner tout son champ à la critique.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

L'illustration pourra rappeler aux élèves ce qu'ils savent déjà du roman – souvent abordé en classe de français, voire en classe d'anglais, avant la Première, et dont les versions filmiques, généralement sous forme de dessins animés, sont nombreuses.

• Warm up

– Extrait audio d'une émission de la série *Great Lives*, où une personnalité présente la personne de renom qui l'a marquée. C'est Alan Johnson, qui fut ministre travailliste de l'Éducation de 2009 à 2010, qui raconte George Orwell. Dans l'extrait, il explique comment il a découvert *Animal Farm* à l'école, à l'âge de 14 ans et l'impact que l'histoire a eu sur sa vocation politique.

Script – audio 6

Matthew Parris: An author of fiction, polemical journalism, literary criticism and poetry, Orwell is perhaps best known for the dystopian 1984, and the satirical novella *Animal Farm*, which together have sold more copies than any two books by any other 20th century author. His name has been incorporated into the English language with the term "Orwellian", as have many words and phrases that have actually come from his writing, such as "Newspeak", "Thought Police" and "Cold War". The person choosing George Orwell is the MP for Hull West and Hessle, Alan Johnson. Alan Johnson, why Orwell?

Alan Johnson : Well because he was a crucial part of my political development, he was central to my education, I loved his books, I had the wonderful experience when I was fourteen–I understand that Orwell's not on the national curriculum, which when I was education secretary I wish I knew that, I might've done something about it–but I had a fantastic English teacher called Peter Carlin who, when I was fourteen, which is when he became my English teacher, did all kinds of things that teachers weren't supposed to do, he was slightly kind of bohemian, was Peter, but he made the whole class read Animal Farm, we all read it through together, and he described what it was about to fourteen year olds, at a time–I'm about the same age as you Matthew–so this would've been in the Cold War, a very delicate part of the Cold War, and it had such an impact on me, the way that–I think it's subtitled a fairy tale–a fable could so beautifully explain an historic event and explain it in the way that Orwell definitely wanted to explain it.

– Une biographie succincte de George Orwell et une courte bibliographie qui soulignent ses préoccupations : rejet de l'oppression politique, justice sociale, engagement personnel contre le fascisme.
– Un article de Margaret Atwood sur *Animal Farm* : comment, à un très jeune âge, le roman lui a ouvert les yeux sur le monde dans lequel elle grandissait ; la fin d'Hitler ne signifie pas la fin du danger et c'est avant que celui-ci ne prenne corps qu'il faut exercer sa vigilance. Cet article souligne l'attrait et le pouvoir de la fable en tant que genre littéraire de l'argumentation.
– Une iconographie tirée de l'édition du 50e anniversaire du roman (1995), illustrée par le grand illustrateur anglais Ralph Steadman. Collage fait d'articles de journaux, et de photos retravaillées graphiquement. Les illustrations p. 65 et 66 proviennent de la même édition.
– L'introduction à l'édition Penguin de 2000 du critique littéraire Malcom Bradbury : indique la génèse de l'œuvre, souligne son statut de classique et contient des termes liés au genre du récit sur lesquels attirer l'attention des élèves (*A Fairy Story / fictional political satire / plain fable…*).

• Quatre extraits significatifs de *Animal Farm*

– Text 1 *The Seven Commandments*, tiré du chapitre II : les idéaux gravés dans le marbre ;
– Text 2 *No more debates*, tiré du chapitre V : la fin de la liberté d'expression ;
– Text 3 *Surely none of you wishes to see Jones back?*, tiré du chapitre VI : la trahison des idéaux ;
– Text 4 *A pig walking on his hind legs*, tiré du dixième et dernier chapitre : le retour au point de départ.

• Over to you!

– Tasks

Une tâche d'expression écrite où les élèves pourront imaginer une suite au roman.

Une tâche d'expression orale où la Révolution et ses suites sont passées au filtre du reportage télévisé.

– Prépa Bac

Une préparation à l'épreuve orale du baccalauréat.

• Going further

Sont présentés *1984,* l'autre roman célébrissime de Orwell, publié trois ans après *Animal Farm* et des adaptations : le film *1984* réalisé par Michael Radford et la série de romans graphiques *V for Vendetta* de Alan Moore et David Lloyd.

■ Articulation des textes

Les extraits choisis montrent des étapes clés de l'installation d'un régime oppressif : de l'édiction de lois destinées à maintenir des idéaux à la trahison de ces idéaux et la transgression de ces lois par ceux-là mêmes qui les ont faites.

• Text 1, *The Seven Commandments*

Les animaux viennent à peine de se libérer du joug des hommes qu'ils sont sur le point de sombrer sous un autre. La première étape de l'instauration du pouvoir de Napoleon et Snowball est l'acquisition du verbe écrit qui permet de donner à la parole volatile le statut de vérité omniprésente – la loi est gravée dans le marbre d'un mur que l'on peut lire de loin. Une seconde étape est annoncée : celle de la confiscation d'un bien collectif au profit d'une minorité dirigeante. Que ce bien soit du lait, liquide nourricier par excellence, annonce déjà ce qui va se mettre en place en rappelant sombrement que la famine est l'une des armes privilégiées de la dictature.

• **Text 2, *No more debates***

Cette étape est celle de la fin de la liberté d'expression et du « verrouillage » de la communication ; elle va de pair avec la prise de pouvoir par un seul individu – ou un seul cochon – qui se débarrasse de ses rivaux – ici un rival d'autant plus menaçant que c'est un « intellectuel ». Prise de pouvoir aidée par une milice inféodée (les chiens élevés par Napoleon), qui littéralement ne pourra mordre la main qui l'a nourrie : le règne de la terreur commence.

• **Text 3, *Surely none of you wishes to see Jones back?***

Cette question est déjà posée aux chapitres III et V et demeure, dans l'esprit des animaux, la menace suprême : si l'on ne veut pas retourner en arrière, on est obligé d'aller de l'avant en dépit des doutes et des interrogations. L'étape décrite est celle de la trahison des principes, aiguillonnée par l'appât du gain et rendue possible par des tactiques d'intimidation et la manipulation langagière. De cette trahison se lève le « Leader » dont la « dignité » exige un traitement différent : tous les animaux sont égaux mais certains le seront plus que d'autres.

• **Text 4, *A pig walking on his hind legs***

La révolution, qui n'a été qu'une rotation sur le même axe, parvient à son terme : comme ceux contre lesquels il a lutté, Napoleon marche sur deux pattes/jambes, ce qui lui permet de tenir un fouet – la violence physique renforcera la violence verbale et psychologique. Le régime totalitaire peut se pavaner. La boucle se boucle, les animaux sont revenus à leur point de départ : la tyrannie dont ils se croyaient libérés revient sous une forme quasiment semblable.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 60-61

Erratum : *une modification a été apportée à la première édition du manuel. Ajout d'une question p. 64 du manuel :*

Comment on the picture. How can it be linked to the title and theme of this chapter?

Il sera important de sonder le connu des élèves sur Orwell, le titre du roman et le fameux commandement affiché et s'appuyer sur ce connu pour faire commenter l'illustration, la lier à la problématique du chapitre (*Dictatorhip exposed*) et à la thématique (« **L'écrivain dans son siècle** »). S'ils ne connaissent ni l'oeuvre ni l'écrivain, on pourra :

– faire établir le lien entre graffiti et dictature : *dictatorship = political regime where freedoms and mainly freedom of expression are limited / forbidden / repressed / no way of saying what is wrong / writing on walls only solution left;*

– faire verbaliser buts des graffitis : *voicing one's complaints / denouncing / exposing without being caught / rebellion / revolt / revolution;*

– attirer l'attention sur la couleur : *pale yellow / pinkish tone / end or beginning of the day = dawn or twilight ? what of?*

– expliciter le sens du message (les élèves qui ne connaissent pas le roman diront peut-être que l'auteur du graffiti estime que des personnes sont traitées comme des animaux : on les laissera interpréter le dessin de cochon) et mener vers son aspect politique : *fighting an oppressive regime / a society where some have more rights / advantages than others / reminder of the rights of people*;

– lier la problématique du chapitre et la thématique pour émettre des hypothèses quant au contenu du roman et faire vérifier ces hypothèses dans les p. suivantes **Warm up**.

WARM UP

Manuel p. 62-63

Before reading *Animal Farm*

Les questions proposées n'incluent pas l'extrait de la BBC. On pourra donner cet extrait à écouter à la maison, après avoir discuté de la Question 1 et avant de commencer la lecture du roman. La consigne pourra simplement être « *Now that you know a few things about George Orwell, at home, listen for more information about him and about* Animal Farm ». La mise en commun de ce que les élèves auront compris à la maison pourra se faire suite à la restitution de ce qui aura été retenu de cette double page *Warm up*. Si le temps le permet, la découverte de l'extrait audio peut aussi se faire en collectif en classe. Il sera préférable de le faire après la lecture des documents de la double page.

1. ***Informations que l'on peut prélever :***

• Type of story

– [M. Atwood, p. 62]

"*A book about talking animals*" but not for young readers as its book cover could indicate (Margaret Atwood was "*horrified*") / written in 1945 after horrors of second world war.

– [R. Steadman + M. Bradbury, p. 63]

Exposes the "*real nature of Stalinism*" = inspired by Russian Revolution and the years that followed Lenin's death as pointed out in Steadman's illustration, but "*retains its power*" nowadays = still valid as a comment on other revolutions = has a universal meaning;

"*A fairy story*": a story with fairies, extraordinary characters and events but also a story that isn't true / cannot possibly be true / a far-fetched story;

"*A plain fable*": usually a short allegorical narrative making a moral point / non-human / animal characters who speak and act like human beings;

"*A political satire*": ridicules/makes fun of/derides political foolishness / mistakes / nonsense with the intent of exposing shortcomings.

• Author's belief and engagement

– [Biographie de G. Orwell, p. 62]

Orwell = a writer concerned with denouncing oppression and totalitarianism.

2. ***Type d'histoire attendu :***

• *Animal Farm*:

– tells a true story but one so unbelievable that it must be explained;

– its main characters are animals = aims to tell the story in a light and pleasant way;

– a work of exposure / political criticism using irony and wit;

– a parable = a story that is used to instruct / teach a moral lesson / aims at warning and alerting people.

3. Le premier extrait (Text 1, manuel p. 64-65) se situe à la fin du chapitre II. Résumé de ce qui précède :

Chapter I

Action set on a farm called Manor Farm. Owner is called Mr Jones.

Majors' speech:
– he is old and is going to die: wants to share his thoughts / wisdom / will (legacy);

– describes the animals' condition = "*misery and slavery*";

– gives one reason for this situation = "*a single word — Man. Man is the only enemy we have*";

– suggests a solution to put an end to the animals' miserable life: "*Rebellion!*";

– Had a dream of the time when man has disappeared and remembers a song that his mother used to sing to him "*Beasts of England*".

All the animals sing in "*tremendous unison*" and wake Jones up. He is still the undisputed master — he has a gun.

→ Chapter 1 = the seeds of revolution = the situation is unjust and must be changed = the reasons for rebelling are not unfounded = rebelling is justified.

Chapter II

Major dies soon after that evening. His speech has urged the animals, and mainly the pigs ("*the cleverest*" of all) to prepare and organize the revolution.

Napoleon, Snowball and Squealer = develop Major's teachings into "*Animalism*" = teach its principles to the animals during secret meetings.

The Rebellion happens sooner than expected. All the humans flee the farm.

Next day, for the first time in their lives, the animals enter the farmhouse.

→ Chapter 2 = a revolution must be organized = it is not enough to want to rebel and change the order of things = that order must be thought through.

On pourra après la lecture de ces lignes et avant la lecture du texte p. 64-65 du manuel, proposer aux élèves d'élaborer eux-mêmes une fiche récapitulative en anglais du roman, à renseigner collectivement ou en groupes, après chaque partie à lire. Les personnages pourront être inclus dans cette fiche, mais on pourra aussi choisir de faire faire des « cartes d'identité » à part. Les questions qui accompagnent les extraits sont axées, conformément à l'angle d'approche choisi, sur les étapes qui installent un régime totalitaire, mais la dimension allégorique de la fable se perçoit évidemment dans la « caractérisation » des animaux. Il sera donc utile de faire mettre en évidence les traits de caractère spécifiques à tel ou tel animal et quelles conduites et réactions stéréotypées ces traits peuvent représenter.

Sur ce point, on pourra notamment demander aux élèves pourquoi, à leur avis, le bourreau de la Révolution s'appelle Napoleon et faire verbaliser ce que le personnage de Napoléon peut représenter pour les Anglais. On pourra éventuellement aussi, si les élèves ont étudié l'œuvre en français antérieurement, s'interroger sur les traductions des noms des animaux dans les versions françaises : Napoleon est parfois devenu César, Boxer est Malabar, Mollie est Lubie etc.

Text 1

Manuel p. 64-65

"The Seven Commandments"

■ Guidelines

1. "Animal Farm" because:

– farm now belongs to the animals / animals have become their own masters / have got rid of men's rule and oppression;

– farm will also apply/abide by the principles of "Animalism".

2. Principle 1: man is the arch-enemy;

Principle 2: all animals belong to the same community/union;

Principles 3, 4 and 5: man's habits are forbidden = an animal must remain an animal and not replace man / clothes, beds and alcohol are what make man a fragile creature = animals do not need those accessories and frills;

Principle 6: all animals must respect each other's lives;

Principle 7: all animals will enjoy the same rights / there will be no "superior" and no "inferior" / no difference.

The word "commandments" has a biblical connotation: (cf. "*shall*" in Principles 3, 4 and 5) = laws that cannot be transgressed = transgression means sin = beginning of a new world = paradise on earth = utopia made possible.

The Seven Commandments = a code of behaviour / a doctrine based on principles = dogma = "Animalism" is the name of a new ideology = ideology of equality, comradeship, solidarity and unity against one common enemy that is man.

3. The pigs:

– "reveal" that they have taught themselves how to read and write = act in secrecy;

– have reduced Major's teachings to Seven Commandments = take the liberty of interpreting and narrowing language to give it the form and meaning they decide on;

– the milk "disappears" = steal common property for their own benefit.

Their behaviour announces what may come: decisions made without the assent of the group / manipulation of language in order to distort truth and reality / individual selfishness and personal gain = duplicity / manipulation / lies / treachery / treason / betrayal.

4. Pas de réponse ici = avis des élèves.

■ Read on

On laissera les élèves raconter à l'oral les chapitres lus à la maison en veillant à ce qu'ils aillent au-delà du simple résumé linéaire et factuel : pour accéder à la fonction argumentative du texte, les inciter à commenter les événements afin d'en tirer leur signification.

Le texte p. 66 du manuel se situe au milieu du chapitre V. Résumé de ce qui précède :

Chapter III

Animals now have their own ideology and own the means of production. They are *"happy as they had never conceived it possible to be"*, they have more to eat, live in harmony and are now truly *"comrades"*. There are *"many difficulties"* — mainly because everything was made by and for men — but *"everyone worked according to his capacity"*. They settle in their new routine and have new rituals: every Sunday, they hoist their green flag and sing their anthem *"Beasts of England"* and they have *"the Meeting"* during which *"the work of the coming week was planned out and resolutions were out forward and debated"*. There is a semblance of democratic utopia but:

– The animals learn to read and write and although most of them are *"literate in some degree"*, many are not interested in learning = they use brawn rather than brain = leave others to think for them = a mistake = do not suspect that language is a tool = the pigs can start on the road that will give them full power ;

– The Seven Commandments are topped with one single *"new maxim"* to help the animals with poor memory = beginning of propaganda which works best with short catchphrases ;

– Snowball seems obsessed with organization and invents all sorts of *"Committees"*, including *"Re-education committees"*. Napoleon takes no interest in them. He's more interested in the *"education of the young"* and practically kidnaps nine new-born puppies to raise them away from the other animals = the two pigs are not in complete agreement. Snowball defends debates, Napoleon favours indoctrination;

– Squealer threatens the animals with the return of men = introduces fear tactics to stop all protest;

– Snowball explains that *"the distinguishing mark of Man is the* hand*..."*= begs the question of the point of learning carpentry and other *"arts"* if one needs all four legs to stand on = announces contradictions in the Pigs' behaviour, lies and treachery;

– Because Napoleon and Snowball are *"brainworkers"*, they do not take part in the tiring farm work, and enjoy food that is reserved for them alone = announces class division / birth of a privileged minority.

Chapter IV

Farmers are afraid of the rebellion spreading to their own animals who from the outside, see Animal Farm

as a "*wonderful farm*". The lies the men spread about Animal Farm show how afraid they are of losing their power and their property.

Jones's attempt to recapture Animal Farm ends in his defeat and has several consequences:

– strengthens the bonds between the animals and their determination to maintain their freedom;

– turns the history of Animal Farm into History, complete with a memorable / historical battle, celebration dates and heroes = if History can be written so quickly, it can also be unwritten as fast;

– after Boxer thinks he has killed a young boy, he is comforted by yet another slogan "*The only good human being is a dead one*"= Animalism goes one step towards prejudice / sectarianism.

Chapter V

Cracks and faults are showing:

– Mollie defects to the other side;

– the "*whole farm deeply divided on the subject of the windmill*";

– Napoleon and Snowball in open conflict.

→ **The significant event** that has taken place is the installation of Napoleon and Snowball as undisputed leaders / guardians of the revolution and its dogma.

Text 2

"No more debates"

Manuel p. 66-67

■ Guidelines

1. The meeting is about the building of a windmill / the rivalry / fight for exclusive power between Napoleon and Snowball.

It takes place in the barn.

All the animals attend the Meeting — except the dogs which only appear when Napoleon calls for them.

2.

	Opinion	Attitude / strategy	Situation at the end of the text
Napoleon	Thinks windmill is nonsense	• Talks very quietly – does not give any reasons – just "*advised nobody to vote for it*" (l. 6-7) / very short speech ("*barely thirty seconds*" l. 7) / seems "*indifferent to the effect*" (l.8). • Strategy = brute force and orders = words not needed (calls the dogs with a "*high-pitched whimper*" l. 20) = debates of no use = decisions will be made by a few.	Remains the only leader / protected by own ferocious guard / takes Major's place (l. 43 "*mounted on…*").
Snowball	Advocates building of windmill	• First very orderly: "*set forth his reasons…*" (l. 4) Then becomes "*passionate*" / eloquent / describes the miracle of electricity in "*glowing*" pictures / imagines a dream-like future. • Strategy: believes in the power of language to convince and urge to action / a power he has because knows how to embellish reality / to use words with a political aim.	Chased by Napoleon's "*creatures*" / flees and disappears.

3. Up to now, the animals have been able to talk about the organization of their work and of the farm. They have been lied to and manipulated but they could at least ask questions and voice their

doubts. From now on, there will be *"no more debates"* (l. 51) = they will not be able to express themselves and discuss whatever irritates them = end of the freedom of speech.

Napoleon becomes sole leader and ruler / will make decisions concerning the general welfare and lives of all in private with a *"special committee of pigs"* (l. 47-48) / will be protected by *"creatures"* that are akin to wild animals = divides the community between pigs like him and the others = beginning of rule by one individual = terror and dictatorship.

Dictatorship + terror + no freedom of speech = totalitarian form of government.

"It was noticed that they wagged their tails to him (...) to Mr. Jones." (l. 41): announces clearly that oppression as the one the animals once suffered from could very well be on its way back.

4. *"Silent and terrified"* (l. 35): not one can stand up and support Snowball:

= scared by the dogs;

= surprised (did not expect Snowball's plans / do not even remember who the dogs are);

= perhaps cannot discuss with Napoleon because cannot find immediate arguments = do not have the verbal means.

■ Read on

Le texte p. 68 du manuel se situe au milieu du chapitre IV. Résumé de ce qui précède :

Chapter V

The animals are all *"troubled"* by what has just happened but are not articulate enough to *"marshal their thoughts"*. Four pigs who try to express their disapproval are reduced to silence by the dogs *"menacing growls"*.

Squealer = does what he did earlier: explains the unacceptable with arguments that cannot be contradicted = Minister of Propaganda = the main argument, again, is a threat: the return of Jones.

"Napoleon is always right" becomes another of Boxer's set maxims with *"I will work harder"* = those who do not rule need simple slogans to keep going.

The animals do not *"all sit together as they had done in the past"*. Napoleon, Squealer and a pig that appears to be his jester now sit on a *"raised platform"* = the separation between the rulers and the ruled and the difference in their positions become real.

In the last lines of chapter V, the story of the windmill is modified so as to give Napoleon all the credit = history is being twisted and rewritten.

Chapter VI

The difficult building of the windmill is proceeding. The animals work like *"slaves"*: sixty-hour a week, and on Sundays too (*"voluntary"* work but those who do not volunteer have less food). Shortages begin to occur. Napoleon declares trade must be opened with the neighbouring farms: Mr. Whymper (a solicitor = intermediary/go-between between Animal Farm and the outside world) visits the farm every Monday to get his orders = the welfare of the animals is less important than trade with the outside world / former enemies = the animals are being sacrificed to the farm's reputation outside its walls.

→ The seven Commandments and their application:

Commandment 1: *Whatever goes upon two legs is an enemy*. Whymper is not yet a friend but is no longer an enemy.

Commandment 2: *Whatever goes on four legs, or has wings, is a friend.* Snowball has been expulsed; Mollie has gone. The animals have become slaves / their work of rebuilding the windmill is forced labour = not all animals are friends; some are far from friendly.

Commandment 7: *Animals are equal.* The animals now receive orders from Napoleon and his guard = not all animals have the same position = some animals have a better situation.

Conclusion: half-way through the story, three commandments have been negated/disregarded/violated = reader can expect the other four to be equally transgressed.

Text 3

Manuel p. 68-69

"Surely none of you wishes to see Jones back?"

■ Guidelines

1. Men have accepted the existence of Animal Farm: they no longer call it Manor Farm. They are still not convinced it can succeed, and some openly hope it will fail but business is business and dealing with Animal Farm is not unimaginable to them.

The Pigs move into the farmhouse and use it as men would (meals in the kitchen, drawing-room as recreation room, sleep in beds). They also get up an hour later than the rest of the animals = enjoy

comfort and leisure = increasingly behave like men /adopt man's ways and habits.

The fourth commandment is changed: *"with sheets"* has been added to it when the animals were not looking = transgression of law = manipulation continues.

2. The animals are *"disturbed"* and try but fail to remember the original commandments.

When the fourth commandment is changed, they do not argue because *"it was there on the wall"* (l.36) = easily manipulated.

Squealer, as he has done previously, finds arguments to explain the unconceivable. His role is to confuse the animals so that all they can do is conclude that he is right. Squealer always proceeds with logic but that logic is fraught with contradictions. He justifies decisions by telling the animals that the pigs want to break from the way of Jones and keeps asking the same question *"Surely none of you wishes to see Jones back?"*. His tactic is one of intimidation = his role seems to cover the fact that Jones is coming back, this time in the guise of a pig named Napoleon.

3. Maneuvering, scheming, exploiting / lies, manipulation, terror.

■ Read on

Le texte p. 70 du manuel se situe au début du chapitre X. Résumé de ce qui précède :

Chapter VI

The fear and terror tactics continue when Napoleon blames the destruction of the windmill on Snowball. There are now two enemies to fear: Snowball and Jones = Napoleon reinforces the legitimacy of his authority.

As the rules against specific actions are violated and changed, so is the ideology that those rules represent. The problem is not that the pigs are sleeping in beds as humans did, it is rather that they are abusing their power in a manner similar to the humans.

Chapter VII

Napoleon agrees to sell 400 eggs a week to Mr. Whymper and negotiates with Mr. Frederick and Mr. Pilkington, who wish to buy Animal Farm's supply of timber = agreements/pacts based on economic exchanges = external enemies are dealt with.

Rumours spread about Snowball: his secret agents *"are lurking among us at the moment"* = internal enemies are invented = distrust and suspicion = distorted means of tightening cohesion behind a leader.

The hens who cry out against giving all their eggs to the farmers have to capitulate = the pigs will not compromise/negotiate with the other animals = iron rule = unscrupulous cruelty breaks down all opposition.

Confessions and executions = psychological terror + murder.

A new anthem = the revolution enters a new era = no longer in danger of being defeated = no more fighting = a new society can be built.

New society = ruled by terror, brute force and murder = undisputed power of a few to oppress a majority.

Chapter VIII

The sixth Commandment is changed from *"No animal shall kill any other animal"* to *"No animal shall kill any other animal without cause"* and the fifth commandment becomes *"No animal shall drink alcohol to excess"* = five of the seven commandments have now been transgressed + commandments are used to justify exactions and willful wrongs = betrayal of ideals continue + perversion of ideals start.

The animals rebuild the windmill = have the feeling their lives is no better than when Jones was their master / Squealer convinces they are wrong = deceit and lies continue.

The animals nearly catch Squealer rewriting the law but show no signs of rebellion = too stupid to put two and two together = manipulation of the intellectually inferior continues.

The Rebellion is becoming a dim memory = the animals don't have any point of historical reference = Snowball was never a hero = history before and during the revolution can be rewritten = revisionism.

Napoleon has shady business deals with the farmers / difficult for the animals to know what is really going on / new rumours are spread about Snowball and the farmers = rules by plotting and scheming.

Napoleon restricts his public appearances + is now referred to as *"Father of all animals"*, "*Our leader, Comrade Napoleon*" etc. + is thanked for the number of eggs that can be laid or the good taste of water + guns are fired on his birthday + the new windmill is called Napoleon Mill + the episode of the animals filing to see Frederick's money + his portrait and a poem written in his praise now on the wall bearing the Seven Commandments = is creating an idealized and heroic public image = cult of personality is being established.

The case of whisky = a step further towards becoming like men (+ Napoleon's love of whisky / wants to grow barley = announces he will be no better than Jones who was a drunkard).

Chapter IX

Food shortages continue and all animals receive reduced rations, except for the pigs and the dogs. Squealer continues to explain what has no justifiable explanation = manipulation through the twisting of language continues.

Four sows give birth to Napoleon's piglets, thirty-one in all. Napoleon commands that a schoolhouse be built for their education, despite the farm's difficult economic situation = birth of a class that will have special intellectual skills, special benefits and will not work = "intelligentsia" = elite that will not share the common workers'lives.

Napoleon begins ordering *"Spontaneous Demonstrations"*, at which the animals march around the farm, listen to speeches, and praise the glory of Animal

Farm = particular irony in the name of the new rituals = nothing is spontaneous = forced indoctrination of the animals.

Animal Farm is declared a republic, and Napoleon becomes president; the vote is unanimous since he was the only candidate = what had previously no exact name now can be named = if there is a dictator, then there is dictatorship.

More stories are spread about Snowball. The animals who cannot remember the stories, because they have just been invented, accepts them = instead of questioning the truth of what they are told, they question their own lacks = naïve because of their continuing belief in the Revolution = "official" History sponsored by induced collective memory is being established.

Moses the raven returns to the farm and once again sings the praise of Sugarcandy Mountain. He is not troubled by the pigs and is not even required to work = a way to prevent disturbances and appease disquiet = a dictatorship also needs "tales", no matter how far-fetched to lull its victims into submission.

Boxer has been seriously injured but has refused to stop working = represents the "working class" and its qualities (hard working / loyalty to other workers / dedication to an ideal) / but also its faults (blind to what the rulers are actually doing / unsuspecting of what will happen to him).

Boxer's death: moving episode / noble character vs. undignifed ending + friendship and compassion of the animals vs. cynicism of the pigs = finally betrayed by the system he so loyally worked for = his death means the death of what the Revolution promised it would achieve.

Squealer does what he is good at: explains that what the eye can see is not true.

The crate of whisky = symbol of pigs' hypocrisy and perversion = probably bought with money obtained from the sale of Boxer to glue boilers = also another indication that the pigs have the same likings as men / will be just like them / will be worse than them.

Chapter X

Years have passed; many animals who had witnessed the Rebellion have died. The only animals that even remember the Rebellion are Clover, Benjamin, Moses, and some of the pigs. For the youngest animals, the Rebellion is *"a dim tradition"*. The farm has prospered = Napoleon's government is a success.

Napoleon and Squealer have both become near obese but they claim *"the truest happiness"* lies *"in working hard and living frugally"* = total cynicism.

→ **Echoes of Text 4 found on the continuation of the story:**

– there are now two classes of animals: the (few) rulers and the (many) ruled;

– all opposition is reduced to silence by threats and terror;

– the animals are increasingly exploited.

Text 4

Manuel p. 70-71

"A pig walking on his hind legs"

■ **Guidelines**

1. a.

	Type of work	Living conditions
Pigs	• Organization and supervision of the farm. • Do not produce any food by their own labour.	• Have grown richer. • Benefit from the other animals'labour *("their appetites were always good"* (l. 14).
Other animals	Farm work: "*neither pigs nor dogs produced any food by their own* (…)" l.12-14. "*they labored in the fields*" l. 16 "*they had little time for speculating on such things now.*" l. 24-25 "*if they worked hard…*" l. 47	• No richer. • Hungry / sleep on straw / cold in winter / troubled by flies in summer.

Erratum : *une modification a été apportée à la première édition du manuel. Ajout d'une question à la consigne* **1.a.** *:*

What conclusion can you draw about Animal Farm now?

Conclusion: there is now a clear-cut division: the pigs do paper / administrative / bureaucratic work; the other animals work on the farm = Animal Farm has become a society with a minority that has useless pursuits indoors (l. 11: *"as soon as they were so covered, they were burnt in the furnace"*) and a majority who bears the heaviest burden outdoors = ruled by lists of figures that no one can check / division of labour = economic hierarchy.

= the pigs exploit the other animals and their tyranny is made possible / sustained by:

– terror (the dogs have also multiplied);

– manipulation of the intellectually weak: the animals have no clear memory = confused = accept printed words that they cannot understand.

b. The animals do not give hope because they:

– are proud of what they have achieved ("*honour*", "*privilege*", "*marvel*", "*were not as the other animals*")

– are convinced their dream can come true(l. 41-42)

– do not see the pigs as their enemies (l. 47-50)

= still cling to the idea that in spite of their miserable lives they are better off / still believe in their ideals = cannot see what has been happening to them = behave exactly as the pigs want them to behave = lose control of their lives = alienated.

2. Napoleon has always been "*especially successful with the sheep*" (chapter V) / has used them to sing and chant at strategic times.

In accordance with their usual image = the sheep easily adhere to whatever is said to be the general opinion = they rarely ask questions = unthinkingly continue to spread totalitarian regime's slogans / dictates = part of how propaganda works.

Learning another new song: probably learn it without wondering why there is need for a new song / probably do not question the new lyrics / probably do not see why other animals are not informed / what is wrong with doing things "for which privacy is needed".

3.a. One "*pleasant evening*", the animals are alerted by Clover's voice.

She is "*terrified*", what she has seen is:

– a vision of horror / an abomination /a monstrosity;

– totally unexpected;

There was "*a deadly silence*": the sight of the pigs walking like men leaves the animals in a state of shock / speechless / dumbstruck / aghast.

3.b. To stress the dramatic/theatrical surprise / the sudden unexpected event.

The description of the animals walking on their hind legs is similar to their entry on a stage: Squealer first, then "*a long file of dogs*", then the main actor "*majestically upright*".

= literally a turning point in the story: shows that the pigs have completed their revolution = have come full circle = will take men's place.

= the ultimate violation of the first commandment.

= this scene contradicts l. 48-49 and the animals' utopian dream / announces more terrible surprises.

= the reader's question: what can now be worse than this perversion?

On pourra à l'issue de cette question demander:

In your opinion what is the new song Squealer is teaching the sheep? Perhaps one which will praise those animals that can walk on two legs.

■ Read on

The image of Napoleon:

The picture on p. 66 shows Major's meeting (described in chapter I of the novel). The other two pigs in the picture = Napoleon and Snowball. They look like animals: on all fours / no clothes + just animals among many other farm animals + do not mind mingling with the other animals.

Here = portrait of just one pig = Napoleon:

– alone = has become the sole leader;

– fills up the space = prime importance;

– fully clothed (shirt, tie, jacket) = is wearing all the attributes of man;

– medal = decorated = must be respected = a "hero";

– looks: severe / unsmiling / uncompromising / inflexible / implacable / fear-inspiring.

Has "evolved" from a member of a community to a separate individual with power / wearing attributes that distinguish man from beast / has become king / will be feared like men used to be = l. 77-78 *"majestically upright, casting haughty glances from side to side..."*; l. 80 *"he carried a whip in his trotter"*.

The other animals' situations at the beginning and at the end of the novel:

Pour aider les élèves à ordonner leurs réponses, on pourra les renvoyer au discours fondateur de Major (chapitre I):

"Man is the only creature that consumes without producing": the pigs and their accomplices consume and do not produce.

"*He is too weak to pull the plough":* the Pigs do not do any difficult work. Unlike men, they are not physically weak. It is not because they can't but because they won't = they are worse than men = their exploitation of the other animals is a willful act.

"Yet he is the lord of all the animals ": Napoleon has become such a Lord.

"And what has happened to the milk (...). Every drop of it has gone down the throat of our enemies": all the milk has gone down the throats of the pigs

"How many eggs (...). The rest have all gone to market

to bring in money for Jones and his men": exactly what the pigs have done

"You, Boxer, the very day that those great muscles of yours lose their power, Jones will sell you to the knacker...": exactly what the pigs have done.

"*Man serves the interests of no creature except himself*": exactly the same can be said of the pigs.

= the animals' situations have not changed = they are still being exploited and they still have no control over their present lives.

= they have also lost control over their past: History has been changed and rewritten.

= they have no control over their futures: at the end of the novel, the pigs befriend the men + the name Animal Farm is abolished = the farm regains its former name = the animals are back on Manor Farm.

= they should be better off but:

– instead of having to live with one sort of tyrant, they will have to live with two who will unite forces;

– they were ill-treated by creatures that were not like them: they are now ill-treated by other farm animals;

– men were cruel but did not force them to behave or think in determined ways.

= their general situation is worse = their future looks sinister / hopeless / grim.

***Suite du* Read on :**

What in your opinion is this "fairy story" about?

On laissera les élèves répondre librement.

Outre :
– how a dictatorship is established / the different phases / stages / steps of a dictatorship;
– how a revolution fails.

On pourra les aiguiller vers divers thèmes :
– power: leadership and corruption;
– rules and orders : control over the intellectually inferior;
– manipulation: lies and deceit / treachery and betrayal / language as an instrument of control;
– cunning / cleverness vs.foolishness;
– dreams / hopes vs. political reality.

Et aussi :
– man's inhumanity to man;
– utopia / dystopia.

OVER TO YOU!

Manuel p. 72

Writing

Continue the story

On laissera les élèves libres de décider des sujets soit parmi ceux proposés ou soit de leur propre choix.

Pour la variété des écrits, il est souhaitable que plusieurs sujets soient choisis ; un travail en groupe est aussi possible.

Pour les classes les plus à l'aise, on pourra suggérer que les sujets proposés peuvent aussi être des titres de chapitres différents dans une suite au roman (à eux de voir dans quel ordre les présenter) : la tâche consistera donc à écrire des fragments d'un tout, ce tout constituant une nouvelle histoire. Si ce choix est fait, il sera utile de décider, après discussion, si une fin heureuse est possible : oui, si l'on estime que les contes peuvent se terminer par « *And they all lived happily ever after* » ; non si l'on respecte la dimension tragique de l'histoire, où l'on s'achemine inexorablement vers une fin malheureuse annoncée dès le premier chapitre.

Speaking

Present a series of news reports

Laisser les élèves sélectionner un passage du roman : un des quatre extraits proposés dans le manuel, ou un autre de leur choix.

Faire des groupes d'élèves intéressés par le même passage.

Une fois les groupes constitués, répartir les rôles : un journaliste, qui prendra la parole et des rédacteurs, chargés de préparer les *prompts*. Ces derniers ne devront pas être entièrement rédigés.

Des images pourront être bienvenues : on pourra aussi choisir une version filmique de *Animal Farm* et faire commenter ce qui se passe à l'écran (enlever la bande son).

Prépa BAC

• The real events that inspired the novel:

Inspired by what happened in the USSR in the 1930-1940s:

1917 Russian Revolution = tsar overthrown = new Soviet 1924 Union led by Lenin until his death.

After Lenin's death in 1924, Stalin and Trotsky emerged as most prominent leaders.

Struggle between Stalin and Trotsky for power.

1929 Trotsky is expelled from the USSR.

Stalin becomes leader of the USSR until 1952, a year before his death.

Orwell wrote *Animal Farm* to "*persuade the British liberals about the real nature of Stalinism*" (Malcom Bradbury, texte p. 63 du manuel)

Many events in *Animal Farm* inspired by what characterizes "Stalinism":

Events in history	Events in Animal Farm
Increase of the power of the state police	The role of the dogs
The cult of personality: Stalin called "Father of Nations" / "Brilliant Genius of Humanity" / "Gardener of Human Happiness", etc.	The various names given to Napoleon after he becomes sole leader
The different national anthems - the *Internationale* was the anthem until Stalin had a new anthem composed with lyrics that included his name	The different songs taught to the animals
Reinforcement of absolute power by "purges" = trials, banishment, executions	The hens and the porkers in chapter VII
Industrialization programme	The Windmill
Farm collectivisation: most of the produce is sold to the State at prices set by the State	What happens to the eggs and timber
Food shortages and famines: due to natural reasons but also to intensive exporting policies	Napoleon's dealings with the farmers

In that perspective:

Animal Farm	USSR
Major	Lenin or Karl Marx
Napoleon	Stalin
Snowball	Trotsky
The Dogs	The secret police
The animals	The working classes
Jones	Perhaps Czar Nicholas II
Frederick	Perhaps Hitler / Nazi Germany
Pilkington	Perhaps Churchill / Britain

• **The story that is actually told:**

The story told is not the history of the USSR / goes further than just a historical report:

– historical / real people are not explicitly referred to / the place is England / the time is unspecified;

– animal Farm stands for any human society. It is a nation = a political entity = has a government (the pigs), a police force (the dogs), a working class (the other animals) and economic interests. It prepares its elite (Napoleon's offspring). It also has state rituals and anthems as well as diplomatic concerns (relationships with other farms);

– the political content has a general scope = how revolutions are born and what makes them fail = actions urged by the ideal for a just and egalitarian society can give birth to tyranny and dictatorship / actions that are necessary and justified because of injustice can go totally wrong / be perverted by various mechanisms;

– a story about how rules sincerely made for the welfare and benefit of all can be twisted to achieve specific effects: the Seven Commandments and their violation = the backbone of the story.

• **The original Seven Commandments:**

– Whatever goes upon two legs is an enemy

– Whatever goes upon four legs, or has wings, is a friend

– No animal shall wear clothes

– No animal shall sleep in a bed

– No animal shall drink alcohol

– No animal shall kill any other animal

– All animals are equal

Commandments 1 and 2 are:

– first violated when Snowball is expelled from Animal Farm

– repeatedly disregarded as the pigs increasingly exploit and manipulate the other animals

– become completely null and void at the end of the novel when the pigs befriend the farmers

Commandments 4, 5 are revised to:

No animal shall sleep in a bed *with sheets*.

No animal shall drink alcohol *to excess.*

in order to justify the pigs' new way of life

Commandment 6 is revised to:

No animal shall kill any other animal *without cause.*

In order to justify the pigs' murderous tyranny.

Given all these violations, it is only logical that:

Commandment 7:

– is changed to: "All animals are equal*, but some animals are more equal than others*."

– and replaces all the others that have become obsolete.

Commandment 3 sinks into oblivion: if the Pigs are just like men, why not wear clothes, smoke the pipe, subscribe to newspapers, use the telephone and listen to the radio.

The most disturbing in *Animal Farm* is not the transformation of pigs into Men but how easy that transformation is, how natural and logical it seems.

Animal Farm is also a comment on the nature of man:

"*All the habits of Man are evil. No animal must ever tyrannize over his own kind. Weak or strong, clever or simple, we are all brothers.*" (Major's speech, chapter I).

"*I would not have believed that such things could happen on our farm. It must be due to some fault in ourselves*" (Boxer, chapter VII).

Having generous ideas is not enough if man's nature is not perfect / not generous or altruistic / basically evil.

• The fact that George Orwell chose to write a "*fairy tale*" with "*talking animals*" instead of a political essay:

A political essay would:

– be non-fiction;

– have to give exact, accurate facts (details of places, dates and names of real people);

– argue and defend a theoretical point of view;

– be read by people interested in political matters;

– be disputed on ideological grounds.

A "*fairy tale*" with "*talking animals*" can:

– be read by anyone expecting to be entertained;

– order and shape events to build suspense;

– depict reality without imposing a unique meaning;

– describe a terrible situation with humour and / irony;

– give access to the characters' inner thoughts;

– give the characters a symbolic status that makes their identities significant beyond specific times and places;

– imply a moral that the reader must draw himself;

– give the story a universal meaning = "*Fable is more historical than fact, because fact tells us about one man and fable tells us about a million men.*" (Gilbert K. Chesterton).

• The impact of this choice on readers:

The reader can follow the story / the plot easily because:

– Unity of place = actions take place on Manor/ Animal Farm;

– Characterization = characters easily identifiable = do not have fully developed characters = have clear character traits = are "character types". Animals = representations of human types / illustrate human behaviour = combine both the human and animal characteristics = are believable: reader can see through their behaviour;

= characterized by their stereotypical reactions / react according to who - what they represent / have one or two dominant traits = symbolic representations of "types" and/or refer to historical figures = allegorical dimension:

Napoleon	the tyrant
Snowball	his rival
Squealer	his minister of propaganda
Moses the raven	the hope in a hopeless world (the church? Religion?)
Mollie the mare	the frivolous = desire for luxuries and superfluous things (the "bourgeoisie"?)
Boxer	the hard-working worker dedicated to the cause
Benjamin the donkey	the fatalist (old and wise - can read- but stubborn and pessimistic)
Clover	a mother figure to the animals / realizes something is wrong but not defiant enough
Muriel the goat	the voice of reason / understands what is happening but not charismatic enough to be listened to
The sheep	propaganda machine or the gullible masses

Style = A simple, straightforward style.

The sentences are often short

A single line of action, calmly told, no digressions

• The impact of this choice on readers:

The reader can have access to the feelings of the animals while observing their experience = have emotions but maintain distance

The story is told from the viewpoint of the animals = simple language = reflect their naïve perception.

The reader is made to see the way the animals are deceived = likes the animals but at the same time realizes that they can have silly reactions + their ideals are doomed to failure.

= readers understand the animals' confusion and at the same time understand what the Pigs are doing / what the animals can't or won't see = narrator creates ironic distance.

The reader can establish a relationship with the narrator = use the narrator's intelligence of the story = able to grasp irony (= difference / incongruity between the appearance of things and reality).

– Situational irony:

pastoral / innocent atmosphere but terrible events;

normal or expected results of the Revolution = equality for all but actual results = more tyranny;

pigs behave like men but pigs are not men = are men pigs ?

– Dramatic irony:

what the reader understands and knows that the characters don't understand or don't know;

The seven commandments progressively altered;

Snowball not a traitor;

Pigs have a hangover and can't get up when they first drink alcohol;

Boxer not sent to hospital etc.

– Verbal irony:

Everything the Pigs say and what it really means for the farm;

How a few added words completely change the meanings of the commandments;

The narrator's comments (three examples among many others):

"Some ham in the kitchen were taken down for burials" (chapter II): humour but also announces the ceremonious treatment that the Pigs will demand.

"At the Meetings, Snowball often won over the majority by his brilliant speeches" (chapter V): Snowball's speeches are brilliant because they can make lies pass for truth.

"All that year the animals worked like slaves" (chapter VI) = use of a phrase that means "to work very hard", but also to be understood literally = the animals are slaves.

Fundamental irony of the fable = a revolution becomes a dictature / human ways and thruths revealed by animals / reality revealed by fantastic characters / tragic story told in a light way / (cf. Jean de La Fontaine, *Préface aux Fables*, « *L'apparence en est puérile, je le confesse, mais ces puérilités servent d'enveloppe à des vérités importantes* »).

+ *"All animals are equal but some are more equal than others"* = double irony = The expression may not make sense because says something that is immediately negated but it does tell the truth: the pigs are «more equal,» because they *are* superior in status to all the other animals.

• What makes it a "modern myth":

– story of man's enduring wish for a better world;

– enduring story of what man is capable of (the best and the worse);

– enduring dream of man's happiness that cannot be achieved because of man's faults;

– enduring order of nature: the roles given to the animals in accordance with their 'natural' abilities (the pigs are "the cleverest") = suggests a natural hierarchy that cannot be changed;

– enduring question: natural hierarchy = natural antagonisms and rivalries = how can revolutions succeed?

FILE 5 Voyage and Return stories

Adventure and personal journey on a desert island

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

Le dossier est inscrit dans la thématique générale « **Voyage, parcours initiatique, exil** » et se fonde sur l'héritage littéraire du roman de Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*.

Il suit la piste des récits d'exploration, d'évasion, d'aventure, et du roman d'apprentissage suggérée dans les programmes.

Quintessence du récit de naufragé, polysémique et inépuisable, *Robinson Crusoe* comprend tous ces récits, et d'autres encore. Les aventures de son héros éponyme commencent bien avant son arrivée sur l'île déserte, et se continuent encore après son sauvetage mais la postérité de l'histoire repose sur les vingt-huit années de sa vie d'insulaire. Dans une immense solitude, que viendra rompre Vendredi, Robinson parvient à survivre avec la Providence comme « seul soutien », soumet la nature, sa faune, sa flore et ses habitants « sauvages » et devient le « monarque de tout ce que son regard embrasse ». Cette histoire, que l'on dit inspirée d'un fait réel (cf. **Landmarks** p. 88 du manuel, encart *Origins*), est celle d'un homme ordinaire qui, placé dans une situation extraordinaire, reste homme et reconstruit seul un monde. Elle a été érigée en mythe littéraire et a inspiré, outre les théoriciens de la littérature, philosophes, théologiens, économistes et historiens. (cf. **Warm up**, p. 76-77 du manuel pour quelques commentaires sur *Robinson Crusoe*).

Nombre de critiques littéraires placent l'œuvre de Defoe à l'origine du roman anglais (*novel* par opposition au genre antérieur de *romance*) et si des discussions existent, tous s'accordent sur son statut de « texte inaugural ». Depuis sa publication en 1719, le roman est à la source d'une multitude de réécritures en toutes langues, déclinaisons infinies du personnage emblématique du naufragé et de ses aventures. Parmi ces réécritures, figurent beaucoup d'histoires pour enfants qui soulignent l'aspect édifiant et « éducatif » des aventures de Robinson, au départ manifestement écrites pour un public adulte.

Locus privilégié des récits d'apprentissage et d'initiation, synonyme d'aventure et de mystère, l'île déserte est un endroit hors du temps, à la fois lieu et source de plaisirs et d'épreuves, le royaume de l'imagination où tout peut arriver – aire de jeux idéale pour des esprits en formation (cf. extrait de *Swallows and Amazons*, p. 80-81 du manuel).

Ces « robinsonnades » ont une place à part dans les lettres anglaises : elles ont donné au XIXe siècle naissance aux *Boys' adventure stories,* genre de narration pour et avec comme personnages principaux des garçons, qui évoquent, outre le périple maritime lui-même, explorateurs en herbe, capitaines courageux, pirates et îles au trésor (cf. **Landmarks**, p. 88-89 du manuel). Ces récits prennent une signification particulière à une époque où, après avoir découvert et cartographié nombre de terres nouvelles, l'Angleterre consolidait son Empire au-delà des mers : le sous-texte de la permanence, voire de la « supériorité », des valeurs et attitudes réputées anglaises est l'un des motifs récurrents de ces romans pour enfants (cf. extrait de *The Coral Island*, p. 98-99 du manuel). D'où la référence explicite aux *British boys* dans *Lord of the Flies* (texte p. 84-85 du manuel) qui sonne le glas de cette permanence.

■ Angle d'approche et problématique

Le récit de naufragé, volontaire ou non, est abordé dans ce dossier comme récit de voyage. Non pas le périple géographique – l'île déserte est posée comme le lieu de l'action – mais voyage en tant qu'exploration d'un espace réel doublée de l'exploration d'un espace imaginaire.

Les extraits choisis, tous issus de la littérature anglaise, tous en lien avec la figure du naufragé, et dont les protagonistes sont tous des enfants ou adolescents anglais, illustrent diverses étapes de ce voyage « ailleurs ».

« Ailleurs » qui peut ne pas être bien loin mais qui présente l'attrait de la vie sans adultes, loin de tout ce qui accompagne et rythme la vie ordinaire d'enfants, l'aventure « pour de vrai », la découverte du monde, des autres et de soi hors d'un cadre réglementé et prédéfini.

L'axe de lecture principal est adossé à la notion d'innocence – vécue, retrouvée ou perdue.

La dimension du récit d'apprentissage ou d'initiation est aussi présente mais reste périphérique : il aurait fallu, pour la rendre centrale pouvoir comparer un état initial et un état final, analyser la nature du changement, dégager les différentes phases de ce changement. Les textes choisis balisent un parcours parallèle, qui décrit des expériences différentes liées aux différentes étapes d'un voyage en terre inconnue.

■ Composition du dossier

Aucun extrait de *Robinson Crusoe* de Defoe n'est proposé, en raison de la langue du XVIIIe siècle, parfois

peu accessible pour les élèves à ce niveau d'apprentissage. On pourra éventuellement recommander sa lecture en français. Une nouvelle traduction a été publiée début 2012. Il est à noter que les récits d'aventure figurent au programme de français du collège : la lecture de *Robinson Crusoe,* « dans une version modernisée ou une adaptation de qualité », est suggérée dans les programmes de français de 5ème, comme celle de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier (cf. BO 28 août 2008).

• Ouverture du chapitre

L'illustration d'une édition de *Robinson Crusoe* de 1874 : on notera que l'ile déserte paraît bien peuplée et que Robinson et son compagnon ne vont pas, décharnés, dans le plus simple appareil. Tout indique que Robinson est parvenu à « domestiquer » la nature et son « sauvage ».

• Warm up

Brefs écrits et iconographies illustrant diverses réceptions, versions et adaptations de *Robinson Crusoe*. Un extrait de la bande-annonce de *Cast Away*, film de Robert Zemeckis avec Tom Hanks, sorti en 2000.

Texte critique : *The Seven Basic Plots: Why We Tell Stories*, Christopher Booker, 2004.

• Textes littéraires centraux, extraits de :

– *Swallows and Amazons,* Arthur Ransome, 1929

– *The Coral Island: A Tale of the Pacific Ocean,* Robert Ballantyne, 1857

– *Lord of the Flies*, William Golding, 1954

• Landmarks

Quelques repères littéraires avant et après *Robinson Crusoe*. Un extrait de l'émission *In Our Time* (BBC 4) consacrée à *Robinson Crusoe*, qui explique les raisons du succès du roman, le contexte historique, le personnage de Robinson et évoque les aventures de celui-ci, qui ne commencent pas avec son naufrage. Les invités de l'épisode radiophonique consacré à Robinson Crusoe sont tous deux universitaires spécialistes de littérature anglaise. Ils expliquent les raisons du succès du roman, le contexte historique, le personnage de Robinson et évoque les aventures de celui-ci, qui ne commencent pas avec son naufrage.

• Over to you!

Tâches et récapitulation du dossier pour l'épreuve orale du Baccalauréat.

• Going further

Des romans et films inspirés par Robinson et ses aventures, sur mer et sur l'île déserte

• Reading on your own

Foe, J.M. Coetzee, 1986

Les trois œuvres centrales

Swallows and Amazons relate les aventures de jeunes enfants (entre 7 et 11 ans) en vacances dans la région des Lacs en Angleterre. Ils campent avec la permission de leurs parents sur une île au milieu d'un lac et jouent aux naufragés, explorateurs et pirates. *Swallow* est le nom du bateau des enfants Walker, *Amazon*, celui des enfants Blackett. Les adultes deviennent des *natives* ; l'oncle peu aimable des jeunes Blackett, est rebaptisé « Captain Flint », du même nom que celui de *L'Ile au Trésor* ; chaque enfant endosse le rôle d'un membre de l'équipage d'une expédition au long cours, du capitaine au moussaillon. Titty, dont il est question dans l'extrait p. 80-81 du manuel, embarque avec *Robinson Crusoé* parce que « *it tells you just what to do on an island* ». Elle appelle le promontoire où les enfants s'installent *The Peak of Darien* en souvenir du poème de Keats, *On First Looking into Chapman's Homer*: « *She had heard the sonnet read aloud at school, and forgotten everything in it except the picture of the explorers looking at the Pacific Ocean for the first time* ».

Le Pacifique et ses merveilles sont au cœur ***The Coral Island: A Tale of the Pacific Ocean***, publié en 1857. Le roman, l'un des plus marquants du genre de *Boys' adventure stories*, relate les aventures de trois adolescents (13, 15 et 18 ans) racontées, comme le récit de Robinson Crusoé, à la première personne, par l'un de ces trois garçons, nommé Ralph Rover – dont le nom évoque le goût pour les voyages et l'évasion. Il embarque comme marin sur un vaisseau en partance pour les Mers du Sud et y fait la connaissance de ses deux compagnons Jack et Peterkin. Le navire fait naufrage et les trois garçons, seuls survivants, sont rejetés sur une île déserte où ils parviennent à s'installer confortablement. Leur seule lecture est un exemplaire d'un voyage du Capitaine Cook, retrouvé dans l'épave du bateau. L'extrait des pages 82-83 décrit la vie idyllique qu'ils mènent pendant plusieurs mois, loin de tout et de tous. Puis les péripéties commencent : rencontre avec des peuples autochtones en guerre, arrivée de pirates sur l'île, capture de Ralph par ces pirates, évasion de Ralph lors d'une attaque des pirates par des autochtones, visite d'une île où des missionnaires sont en difficulté, emprisonnement par les « sauvages » après leur tentative pour aider les « convertis », libération après l'arrivée d'autres missionnaires, départ de l'île pacifiée où se construit une grande église, retour en Angleterre. Le tout ponctué de remarques et développements sur la faune et la flore, le climat, la mer et le ciel, les habitudes culturelles des autochtones et les bienfaits, explicites et implicites, de la « civilisation ». Salué par R.L Stevenson, qui rend hommage à Ballantyne dans l'avant-propos de *Treasure Island,* le roman est inscrit dans le contexte de l'Empire triomphant et rappelle l'esprit d'aventure et d'entreprise de toute une nation conquérante.

Un siècle plus tard, l'Empire n'existe plus et la seconde guerre mondiale a posé la question philosophique de la nature humaine et du mal en de nouveaux termes. La robinsonnade ne peut plus montrer un visage aussi confiant et béat. Celle qui marque le paysage littéraire des années d'après-guerre est ***Lord of the Flies,*** publié en 1954, premier roman du futur lauréat du Nobel de littérature. Golding indique explicitement la filiation de son

roman, de Defoe à Ballantyne et de Stevenson à Ransome. Le roman contient une allusion directe à la trace de ces récits dans l'imaginaire des écoliers britanniques (chapitre 2 : « *We can have a good time on this island (...), It's like in a book. At once there was a clamor. "Treasure island" – "Swallows and Amazons" – "The Coral Island"* ») ; le lien avec *The Coral Island* en particulier se retrouve dans les prénoms des trois personnages principaux.

C'est l'envers de la médaille qui est ici dévoilé. On ne sait pas le nombre exact d'enfants naufragés, ni leurs âges – les plus jeunes, « *the littluns* », ont peut-être cinq ou six ans, les plus grands, « *the bigguns* », pas plus de onze ou douze. Après l'enthousiasme des premiers instants, la gestion du quotidien se révèle ardue : les efforts pour instaurer des habitudes destinées à réguler la vie en groupe sont défaits par les réactions des uns et des autres. La chasse aux cochons sauvages devient une obsession pour Jack et ses « chasseurs » qui en oublient de surveiller le feu destiné à attirer l'attention d'un éventuel navire, les petits se gavent de fruits et ne peuvent pas se contrôler, la rivalité entre Ralph, élu chef, et Jack est exacerbée par l'insécurité grandissante. La « bête » qui effraie les plus jeunes depuis le début de l'aventure précipite les scissions. Le texte p. 84-85 est extrait du chapitre 5, intitulé « *Beast from Water* ». Dans le même chapitre, Simon se demande « *maybe it's only us* » mais la bête prend une existence réelle sous la forme d'une ombre bizarre mue par le vent en haut d'un arbre. C'est Simon qui découvre plus tard qu'il s'agit du corps d'un parachutiste dont l'avion a été abattu au-dessus de l'île. C'est aussi lui qui, dans un état fiévreux, rencontre Sa-Majesté-des-Mouches, la tête d'une truie empalée sur un pieux, avec laquelle il entame un dialogue de l'ordre du fantastique, où lui est confirmé ce qu'il avait senti : « *You knew, didn't you? I'm part of you! Close, close, close! I'm the reason why it's no go! Why things are what they are?* ». C'est au retour de son périple que Simon est lynché à mort dans une scène où le déchainement des éléments climatiques accompagne le déchainement de violence des enfants, en état de transes. Après la mort de Simon, Ralph, qui n'hésite pas à parler d' « assassinat », se retrouve isolé. Piggy qui lui reste fidèle chute de la montagne et se tue lors d'une bataille avec les partisans de Jack. Celui-ci lance une battue pour retrouver et soumettre Ralph. L'extrait des pages 86-87 débute alors que Ralph est poursuivi dans la jungle par des « sauvages » armés de bâtons aiguisés.

Points communs :

– font partie des « classiques », lectures obligées que connaissent tous les écoliers et collégiens britanniques ;

– *Swallows and Amazons* et *The Coral Island* sont des œuvres cataloguées dans les bibliothèques comme « lectures pour enfants ou jeunes adultes », public auquel leurs auteurs respectifs les avaient effectivement destinées ; en raison de cette destination affichée, et respectée, les deux romans relèvent du divertissement (cf. lignes d'introduction de *The Coral Island* : « *I present my book specially to boys, in the earnest hope that they may derive (...) much pleasure. and unbounded amusement from its pages* ») ;

– personnages : enfants anglais – une fratrie, trois adolescents, un groupe de garçons d'âge divers / des adultes apparaissent dans *Swallows and Amazons* et *Lord of the Flies* ;

– situation et lieu : naufragés / île déserte.

Différences :

– naufragée volontaire de *Swallows and Amazons* / naufragés réels de *The Coral Island* et *Lord of the Flies* ;

– place à part de *Lord of the Flies* : non ouvertement destiné à un jeune public, l'un des rares récits inspirés de *Robinson Crusoe* mettant en scène des enfants où le rêve est de courte durée.

Les extraits choisis se font écho : le premier évoque la place du mythe de Robinson dans l'imaginaire enfantin, le deuxième décrit le mythe vécu, les troisième et quatrième racontent un renversement.

Le cheminement va de l'île-lieu rêvé, à l'île-rêve atteint, pour finir sur l'île-cauchemar.

■ Articulation des textes

L'articulation des textes est librement inspirée de la structure de « *Voyage and Return stories: main features* » (texte p. 86 du manuel). Les titres des doubles pages 80-81, 82-83, 84-85, 86-87 sont liés aux phases mentionnées par Christopher Booker dans son étude :

• Extrait 1, *"Falling" into the other world*

La « phase d'anticipation »,

La jeune enfant ne « tombe » pas littéralement dans un autre monde comme Alice au pays des merveilles mais son état d'innocence et sa curiosité, en rapport avec son âge, en font un personnage réceptif au « voyage ». C'est la puissance de l'imagination et des mots qui rend celui-ci possible.

• Extrait 2, *Dream and fascination*

La « phase de fascination »

Contrairement à la phase décrite par Booker, les trois adolescents se sentent tout à fait chez eux dans ce monde qui n'est pas le leur. Ils vivent un rêve éveillé : ils s'approprient un lieu où tout est facile et où n'existent aucune difficulté et aucun obstacle, réels ou imaginés.

• Extrait 3, *A threatening shadow*

La « phase du cauchemar »

L'extrait de *Lord of the Flies* correspond à la description donnée par Booker : la menace et les réactions qu'elle suscite sont telles qu'elles mettent en danger la survie du groupe.

• Extrait 4, *Rescue*

Le sauvetage

Un second extrait de *Lord of the Flies* : l'arrivée des adultes n'apparaît pas comme *thrilling* mais la question posée par Booker (quel gain ? et donc quelle perte ?) est bien celle au centre de l'extrait.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 74-75

Une illustration haute en couleur destinée à :

– mettre en évidence le connu des élèves sur l'histoire de Robinson : connu qui pourra être lié à des travaux faits en classe de français ou à des récits ou films récents où les naufragés ne parviennent pas à l'image du naufragé donnée ici.

– rappeler succinctement / inférer, s'il n'est pas connu, l'exploit de Robinson : *animals = meat and milk + pets / Robinson and Friday fully clothed / both carry weapons / shelter.*

Island not desert anymore: a place where one can do more than just survive.

– lier cette illustration aux titres figurant sur cette page (*Voyage and return stories / adventure / personal journey / desert island*) et à la thématique du chapitre, **« Voyage, parcours initiatique, exil »**.

WARM UP

Manuel p. 76-77

– On pourra entrer dans la double page par la photo tirée du film *Cast Away* et la bande-annonce. Faire commenter très rapidement la photo *(He's counting the days / has probably been there for a while / is alone on a desert island / is a cast away / perhaps there was an accident, etc.*) et montrer la bande-annonce. La consigne pourra être « *Concentrate on the pictures and tell the story* ».

– La page de titre et un extrait du texte original de *Robinson Crusoe* : premiers sentiments de Robinson (« *miserable* » / « *dismal unfortunate island* » / « *Island of Despair* ») à mettre en parallèle avec les photos du film *Cast Away*, et l'affiche de *Lost* : *being marooned / cast away / stranded / shipwrecked is an ordeal.*

– Tableau de N.C. Wyeth à lier à l'iconographie d'ouverture du chapitre et aux extraits de Martin Green et de Sebastian Faulks : *the fame and legacy of Robinson Crusoe = a story so incredible that made him a symbol for man's endurance and the model for many other stories.*

– Couverture de l'édition pour enfants à lier aux lignes de Jean-Jacques Rousseau et de Richard Phillips : *living alone in an unknwown place = a way of learning.*

– Le dessin humoristique à lier à l'extrait de Weaver-Hightower : la problématique de la signification du personnage de Vendredi n'est pas au cœur de ce dossier mais un « panorama » sur Robinson Crusoé ne saurait effacer son compagnon. Outre l'aspect « colonisateur » évoqué dans le dessin (la différence de rang se voit dans les vêtements des deux personnages pages 74-75 du manuel), il sera utile d'évoquer la solitude : dans les extraits littéraires des pages suivantes, aucun des personnages n'est seul et c'est la « compagnie » et sa qualité qui permet aussi de survivre.

React

1.

• About Robinson Crusoe and his adventures:

– main character / hero of a novel first published in 1719 by Daniel Defoe;

– was an English (from York) "*mariner*" (a sailor / a seafarer / a person who makes a living sailing on ships);

– was shipwrecked (his ship was destroyed / went under / sank): perhaps was caught in a bad weather / a storm / perhaps attacked by pirates / buccaneers / marauders;

– was marooned / stranded / cast away (left alone / abandoned) on a desert / "*an uninhabited*" island;

– the island is located "*on the Coast of America, near the mouth of the Great River Oroonoque*" = somewhere off the coast of Venezuela / central America,

– "*strange and surprising adventures*": action packed = unexpected incidents / incredible events / perilous encounters / risky situations;

– was delivered / rescued by pirates: was finally saved / probably came back to England to tell his story (extract from novel = first person narrative);

– was the sole survivor = how did he manage to survive ?;

– lived alone for twenty-eight years: but was joined by Friday = from an indigenous people = perhaps the island was not uninhabited.

• About the novel:

[extrait de *Faulks on Fiction* et de *Seven Types of Adventures Tales*, p. 76-77 du manuel] :

– Robinson "*deals with survival*".

Robinson was first "*in danger of dying*" / felt "*miserable*" / called the island "*dismal unfortunate*" and named it "*the Island of Despair*" (title page) but learnt "*how*

to survive" = overcame his despair / despondency / successfully lived through his ordeal.

Learnt *"how to accumulate goods and comforts and crops"* = managed to feed himself / get some degree of comfort = did not revert to savagery / did not become a wild animal = continued *"to live like a man"*.

Finally became *"the monarch of all he surveys"* = reigned over whatever / as far as what his eyes could see = became the master of the island = tamed nature (including indigenous people)

[Extrait de *Castaway and Survivor* et références à l'iconographie p. 76-77 du manuel]

– Has a *"colonization"* / "master –servant" motif

Friday : another character in the novel / a native / became Robinson's company / friend and servant (picture p. 90-91 and cartoon) / perhaps called Friday because they met on a Friday / perhaps Robinson had a way of keeping track of time / the days and weeks.

"European hegemony" : in the fact that an English man (a white man) manages to conquer / discipline / domesticate a hostile environment or hostile people.

- **About its legacy:**

Became a book with educational purposes: Robinson as an example / a reference for children and young people = qualities of endurance and fortitude /physical and psychological courage / resourcefulness / determination / strength of mind.

A book for grown ups too: the ability to (re)invent a world = creativity / inventiveness / talent and vision.

Provided the blueprint for *"a type of book"*, *"a type of narration"* (cf. *Seven Types of Adventures Tales*) = became an *"adventure type"* (idem) = at the origin of / founded a literary *"sub-genre"*.

Robinson = the symbol for a type of adventurer = an archetype

Robinson Crusoe = a story about what man is capable of when "under pressure" = Homo *Sapiens* is a species that is different from all the others = a story about the uniqueness of man

2. *et* **3.** : *les élèves pourront s'exprimer librement sur leurs connaissances et ce que leur inspire la situation de naufragé sur une île déserte.*

KEYS AND TOOLS

Manuel p. 78-79

Dans *The Seven Basic Plots*, Christopher Baker s'intéresse à la structure des récits et aux « archétypes narratifs ». Son étude a été à la fois saluée et remise en question : ne voir que la structure passe effectivement sous silence les éléments qui font d'un récit un écrit littéraire. Le passage proposé est utile au dossier dans la mesure où il replace les aventures de Robinson à la source de multiples autres récits et fournit, dans une langue accessible, l'axe de lecture fédérateur entre les quatre extraits proposés.

Read the text

1. et **2.** On veillera à ce que les élèves reformulent leur compréhension des lignes indiquées et ne « paraphrasent » pas, ou ne restituent pas le texte à l'identique.

Discuss

3. Les réponses sont liées à ce qui aura été dit pour la question **2.** ; on pourra également rappeler les lignes de Martin Green (p. 76 du manuel)

4. *Adventure / entertainment / recreation / escapism / educational purposes…*

Toolbox

Sont donnés ici des vocables, classés par domaines lexicaux, qui aideront à la production.

On pourra y avoir recours au fur et à mesure des besoins : par exemple, ceux classés sous le titre *Discovery* pourront être utiles lors de l'exploitation des textes p. 80-81, ou p. 82-83 du manuel ; ceux regoupés sous *Hope* et *Doubt* lors de l'exploitation des textes p. 84-85 ou 86-87 du manuel.

Pour préparer les élèves à l'épreuve orale du baccalauréat, on veillera à conduire un travail sur la prononciation des mots intégrés dans des énoncés complets.

"Hullo, Robinson Crusoe"

→ **Voir aussi pour ce texte : Présentation du dossier p. 69 de ce guide.**

Épisode où mère et fille « jouent » à Robinson et Vendredi. Dans le roman, la fillette a environ 8 ou 9 ans mais le choix a été fait de ne pas le préciser ici : on sera libre de lui donner un âge plausible au regard de ce qu'elle dit et fait.

■ Understanding the facts

1. Characters present: mother and child (Titty = young girl) / meet on island where girl is camping, not far from the house where they are staying.

Characters mentioned: John = Titty's brother / *"the others"* = Roger, Titty's other brother and to her sister Susan / the Blackett children = friends (the neighbours' children whose dinghy is named *Amazon*) / mother's father in Australia.

Mother visits girl to bring message to John / young girl is alone on the island and in charge of the camp / Mother prepares something to eat / has come to check if everything allright / often comes / Mother and child spend time together.

Mother and child relationship: child's complete trust / great care and understanding from the mother.

2. Playing at "Robinson Crusoe" = pretending/make-believe game / role play / reenacting the story of Robinson cast away on a desert island.

Game/play set in the times of sea and land exploration: the other children have gone on a "*cutting-out expedition*" (l. 15, in pirate's language = a boarding attack by small boats, preferably at night and against an unsuspecting target) / are sailing across the Pacific Ocean / further and more dangerous than unexplored Africa.

Mother gets into child's game without prompting / both mother and daughter know the "script" of the play and details of the story of Robinson / "playing" a scene (game + theatre) with set dialogue (l. 32-37) and reminders when needed (l. 19) = a fantastical play.

■ Interpreting

3. real worlds: camp on island (l. 6-7 / 21-24 / 32-33)

past world: mother's childhood in Australia (l. 38-50)

world of story within story: *Robinson Crusoe* (l. 12 / 33-37)

secret world of child: l. 15-16 / 19.

4. Narration characterized by shifts without transitions in names and identities (l. 4-5) and actions (l. 27-29). Absence of dividing lines between different worlds:

– make-believe and reality;

– past and present;

– here and there.

Reader slips from one to the other. Worlds completely intertwined = make one unique world.

Ilustrates the saying that play is the name given to a child's activities = world of narrator = childhood world where adventure is accessible through imagination = imaginative space of freedom.

5. Voyage could be voyage into make-believe world such as all children usually indulge in = pretending to be someone else and somewhere else and believing in their fiction in spite of knowing all the time that it is pure fantasy.

Voyage = calls children to imagine the extraordinary, to believe the impossible, to experience the unfamiliar, and to see themselves in the lives of the characters.

■ Reacting

Pas de réponses aux questions **6.** *et* **7.** *: il s'agit ici de recueillir les réactions et avis personnels des élèves.*

La question **6.** *fait appel à leurs souvenirs de jeux d'enfance.*

La question **7.** *fait appel aux personnages de fiction (lecture / cinéma) qui les ont marqués.*

Dream and fascination

Manuel p. 82-83

"A perpetual summer"

→ Voir aussi pour ce texte : Présentation du dossier p. 69 de ce guide

Le texte décrit « l'installation » des trois jeunes personnages après leur naufrage sur l'île déserte. Naufragés sans peur et sans reproche, inventifs et actifs, ils parviennent à subvenir à leurs besoins, s'habillent et se chaussent, améliorent leur confort. Leur amitié sans nuage dans un endroit sans nuages fait que la solitude ne leur pèse pas. Leur retour idyllique à la nature se fait en toute innocence, sans difficulté et interrogation particulières : on est dans un paradis retrouvé.

■ Understanding the facts

1. The boys' routine and the basic needs they fulfill: food (meat, fish, fruit), clothes and shoes, personal comfort. Hunting and fishing are leisurable activities / "*variety*" provided by exploration of the island and swimming in the lagoon.

The kind of life they are leading: ideal natural life / fun / no clouds above and in their heads and no obstacles: no mention of what killing pigs with spears and skinning them to use their hides may imply / no mention of the long hard work involved in making clothes from coco-nut fibers / no mention of any physical discomfort / no mention of doubt and psychological distress.

Their relationship: flawless friendship / mutual aid / considerate towards each other. Jack is eighteen but *"might easily have been mistaken for twenty"* (l. 15) = not quite a grown up but some sort of older figure who may have a protective role.

2. Set upon making the best of their situation = keep busy / no idleness / handle their situation with resourcefulness, enthusiasm, organization.

No self-lamenting / no fear / great capacity for adaptation = fast learners (become 'experts' at pig-killing and swimming) / active, efficient, productive, inventive / remain "civilized" in a world untouched by "civilization".

■ Interpreting

3. Nature is:

– **abundant** : plentiful/bountiful/luxuriant/self-regenerating (l. 16-22) / = endles provider of food and other needs (clothes, shoes, *"useful articles"* l. 35) ;

– **varied**: sea, mountains, woods ;

– **benevolent and protective**: boys prefer to sleep outside than in a house / swim with *"confidence and comfort"* (l. 55).

Boys have trusting and affectionate (*"affection for the bower"*, l. 37*)* relationship with nature.

It is their *"native element"* (l. 54) = complete harmony.

4. L. 3: *"Uninterrupted harmony and happiness"*;

l. 11: *"Extremely happy"* ;

l. 16: *"perpetual summer"* ;

l. 29: *"much pleasure as ever"*.

= Image of tranquil innocence/peaceful/serene/cloudless + unchanging/permanent contentment, enjoyment, well-being/bliss.

= idyllic/paradisal/edenic place.

5. L. 8: "*purpose of hailing any ship that might chance…"*;

l. 13: *"not feel the loss of a year or two"*;

l. 40: *"pistol found in the house"*.

Outside world seen as faraway/improbable place where time counts and were "*deadly weapons*" are used.

No place given to this outside world: boys not interested in this outside world (l. 9: *"I am certain that none of us wished to be delivered from our captivity…"*) / quickly dismissed / no real existence.

6. Island likened to =

– **an enclosed place** (l. 11*: "our captivity"*);

– **a Garden** (name of place where they swim is "*Water Garden*" l. 47);

– **a place not subject to change** (l. 13*: "not feel the loss of a year or two"*);

– **a place with a magical aspect** (l. 18-20 *: "The hogs seemed rather to increase than diminish, although Peterkin was very frequent in his attacks on them with his spear"*);

– **place of (re) birth** (l. 53: sea is *"our native element"*) = "hortus clausus" = Garden of Eden = Paradise.

Boys = sole human inhabitants / masters of other living things thanks to man-made weapons / use and order nature to survive / live in bliss = man is above all species but belongs to nature's harmony = romantic view.

"Who thinks there may be ghosts?"

→ Voir aussi pour ce texte : Présentation du dossier p. 69 de ce guide

Premier des deux extraits de *Lord of the Flies*. « *Wouldn't it be a good idea if someone wrote a book about what would really happen if some children were left alone on an island*? » : les paroles de Golding sur son roman indiquent que l'on sort du conte (cf. *The Coral Island: A Tale of the Pacific Ocean* p. 82-83 du manuel), et donc du récit intrinsèque pour enfants, nimbé d'innocence, pour dévoiler les enfants tels qu'ils sont.

■ Understanding the facts

1. Meeting:

= "school assembly" whose purpose is generally to address problems and sustain a sense of community;

= called to address the problem of the existence of ghosts;

= question is put to vote.

Result/outcome of vote sparks off argument between the boys.

2. Question put to vote is *"Who thinks there may be ghosts?"* (l. 15).

Answer not voiced: children raise their hands.

Number of raised hands not mentioned: only indication that there is a majority of hands for the existence of ghosts = Ralph's comment *("I see. The world (...) slipping away"*. L. 18-19) and Piggy's angry reaction *("And now!"* l. 27).

Ralph clearly states he does not believe in ghosts.

Piggy insists he is not to be included in the majority of hands.

Jack's opinion is not clearly stated: one can't tell if he believes in ghosts or not but he does not rule out the existence of a *"beast"* (l. 56).

= No unanimous answer to the question = no final / general decision can be made = question divides the group.

3. Ralph / Piggy / Jack.

Ralph: surprised and/or disappointed at outcome of vote / but does not show his surprise or disappointment.

"*He spoke flatly*" (l. 17) = in a firm way intended to end discussion of a subject and / or without showing any emotion or interest.

= shows restraint and self-control but at a loss = resignation/reluctant acceptance of majority's opinion = at his wits' end (l. 51 *"summoned his wits")* / very worried because sees no solution to the problem.

= tries to keep cool-headed / no aggressive language or behaviour / reminds Jack of how he should behave / seriously takes on his role as "chosen chief" = defends Piggy's right to speak.

Piggy: angry reaction at outcome of vote.

"Piggy's voice shrilled" (l. 21) / *"they heard him stamp"* (l. 25) = near hysterical;

= Childlike reaction (*"What's grown-ups going to think?"* l. 26);

= but stressing the others' childish behaviour (*"Going off- hunting pigs..."* l. 27).

A character who behaves like a child but realizes the situation demands common sense and wisdom.

Jack: *"tempestuous"* (l. 28) / mocking (l. 46) / resentful and envious (*"favour Piggy as you always do"* l. 43 / *"bitter"* l. 46);

= uses offensive language (*"You shut up! You fat slug!"* l. 29);

= shouts;

= questions Ralph's position as chief / reproaches him for spending his time talking instead of doing (*"sitting there – telling people what to do. You can't hunt, you can't sing – "* l. 36-37);

= does not see why there should be order(s) and rules;

= believes physical force is more important than palavers *"If there's a beast we'll hunt it down"* (l. 57);

= the fact that he does not rule out the existence of a "beast" may be his way of showing Ralph that he is not a good chief / of accusing him of doing a poor job of protecting the children = a way of winning the younger boys' trust and support = manipulative.

4. Clear-cut division between the three main characters and the rest of the group.

Only Ralph, Jack and Piggy can be seen and heard. All the others are *"hushed and anonymous"* (l. 1): can hardly be seen in the gloom; do not take part in the argument; disorganized when it comes to expressing themselves (l. 3-5) = agitated / frightened.

Jack and Ralph in open antagonism;

Piggy: helpless.

= Mood prevailing on the island is one of impalpable fear/diffidence/disagreement/rivalry/dissent/discord/conflict.

■ Interpreting

5. Ralph's comment.

What is slipping away is common sense / "normal", understandable actions / law and order / the world they knew before being marooned on the island [the fact that they are having an "*assembly*" means that

they are trying to keep their habits = a semblance of an organized world in spite of the situation).

6. The conch allows anyone to speak when they are holding it. No one may speak unless he is holding the conch and once he is holding it, he cannot be interrupted:

L. 12: Ralph is holding the conch ;

L. 21: Piggy has snatched it from Ralph's hands in order to allow himself to speak. ;

L. 30: Jack is struggling with Piggy to get the conch – does not succeed (l. 32-33 *"You haven't got the conch!"* / l. 42: *"Piggy's got the conch"*).

The conch is used to call the boys to order: when the boys start talking all together *"There's too much talking out of turn"* (l. 4), Ralph have them calm down by showing the conch (l. 12).

When Jack and Ralph argue, neither is holding the conch

The conch can be said to represent:

– society's rules and structures: no talking without the conch;

– freedom of speech and democracy : even the most hesitant can have a say and must be listened to.

Its absence means conflict.

It is a shell = an object that can be broken easily if not handled with care = peace and order are literally in the hands of the children themselves = very fragile by nature + very fragile because handled by children.

7. If the *"beast"* is *"a ghost"* = something that in a sane world and for sane people does not exist.

If the majority of boys claim they have seen the beast = they may be suffering from hallucinations and delusions.

If they believe in the existence of ghosts = they may be losing their minds.

The ghost may symbolize the boys' impending madness / disturbed thinking / a projection of what is in their minds and of their feelings (their own distress/ anxiety/fear/scare/terror/nightmares)

À mettre en relation avec :

Questions **6.** et **7.** : on pourra, à l'issue de ces deux questions, faire un point sur le symbolisme et l'aspect allégorique de *Lord of* /.../

/.../
the Flies, que l'on pourra rappeler lors des questions **5.** et **7.** de la page 87 :
The conch, the beast, the ghost = concrete object / figures = represent / stand for abstract / intangible concepts and ideas = symbols
When a story has several symbolic elements which have both literal and figurative meanings = allegorical story

8. Main question is *"What are we? Humans? Or animals? or savages?"* (l. 26)

Answer given: in the extract / at this stage of the story = no clear answer:

= Ralph and Piggy are *"humans"* = try to remain rational /free from superstitions;

= the group of boys is near irrational;

= Jack is behaving like a *"savage"* = wants to fight / refuses rules;

■ Reacting

9. *Recueillir l'avis personnel des élèves*

10. disorder/end of organized world and rules/violence/hatred/warfare/chaos/mayhem.

Erratum : *une modification a été apportée à la première édition du manuel. La question* **11.** *a été modifiée comme suit :*

11. Can you identify the characters in the picture? What aspects of their personalities and of their relationships are emphasized?

Les élèves pourront ici à la fois réinvestir ce qui aura été dit lors d'exploitation du passage et ajouter leurs interprétations personnelles – les personnages visuellement représentés correspondent-ils à l'idée qu'ils en ont ? Il conviendra de leur faire identifier qui est qui / quelles différences sautent aux yeux entre Ralph (à gauche) et Jack (à droite) / le rôle, dans la photo, de Piggy (au centre).

"The end of innocence"

→ Voir aussi pour ce texte : Présentation du dossier p. 69 de ce guide.

Cet extrait est la fin du roman (le tout dernier paragraphe de quatre lignes ne figure pas ici). L'*explicit* en terme littéraire, permet souvent de comprendre le récit à rebours ou d'en dégager le sens ultime. Bien que le roman ne soit pas étudié dans son intégralité et que ses toutes dernières lignes ne figurent pas dans l'extrait, on pourra indiquer aux élèves (notamment avant de répondre aux questions **7.** et **8.**) la place de cet extrait dans le roman. La fin du passage est la fin de l'aventure, on parvient donc au terme de l'histoire et à l'heure du bilan. L'*explicit* est ici à la fois dramatique (sauvetage et révélation) et sans conclusion : on sait que les enfants sont sauvés mais on peut se demander de quoi. Au lecteur de s'interroger sur le sens du dernier paragraphe.
Un adulte apparaît soudain tel un *deus ex machina* et sonne la fin de la récréation (« *Fun and games* », l. 15). La hiérarchie est rétablie, les enfants redeviennent ce qu'ils n'ont jamais cessé d'être, (« *kid* », l. 23, « *little boys* », l. 13, « *tiny tots* », l. 30, « *a pack of British boys* », l. 49) et vus par l'adulte ne sont plus que des « petits sauvages », des « épouvantails » sales et peinturlurés.

Le choix a été fait de ne pas donner d'introduction résumant les événements séparant l'extrait p. 100-101 de celui-ci. On pourra laisser libre cours à l'imagination / aux hypothèses des élèves.

■ Understanding the facts

1. Adults arrive on the island / rescue the children / ship probably anchored not far ("*we'll take you off*", l. 36).

Adult = a naval officer in full uniform / carries a gun = probably part of an armed force (cf. Introduction to first extract p. 100 = there is a war being waged).

Stopped at the island because saw smoke (l. 20 and l. 43)

Smoke because the island is on fire (l. 16-18 / l. 27) = one of the boys / some boys has/have set the island on fire.

The boys have been "*having a war*" (l. 20-21) / two boys have been killed (l. 25) / one of them is Piggy (l. 69).

The "war" must have been terrible / Ralph may have been pursued ("*staggered to his feet*, *tensed for more terrors*", l. 1) by the boys depicted l. 13 / perhaps his conflict with Jack has escalated / perhaps Jack has declared war and decided to hunt Ralph in order to become chief.

2. They appear:

– as if they've been having a costumed game (l. 13-15, « *painted boys* », l. 37, l. 40-41);

– dirty and unkempt (filthy appearance, l. 8, "*little scarecrow(...) needed a bath, a haircut, a nose-wipe*", l. 22-23);

– like badly fed "*small savages*" (l. 29-30);

– in need of care ("*a good deal of ointment*", l. 23).

They above all appear as children: "*kid*", l. 23, "*little boy*", l. 13, "*tiny tots*", l. 30, "*a pack of British boys*", l. 49.

= They appear as unruly immature creatures who have been having "fun and games" and who now need the supervision of adults.

= The officer sees them as children who cannot engage in violence, destructive / malignant rivalry or murder / cannot imagine or suspect the true (shocking/grim/tragic) nature of their "*fun and games*".

3. The officer wants to know:

– if there are any adults with on the island;

– if anybody is injured;

– how many children there are;

– who the boss is;

= wants to have a clear picture of the situation.

Encouraging and helpful attitude (l. 19, l. 57) but can't quite make out what has been happening.

Knows Ralph is telling the truth about the two boys killed (l. 26-28) but keeps his composure and asks no further question about what really happened: as if he cannot deep down believe it can be the truth.

Needs reassurance that a "*pack of British boys*" cannot have done what is implied by Ralph's answers.

The final reference to *The Coral Island* shows some kind of wishful thinking, or his disbelief: the boys cannot have behaved differently from the three boys in *The Coral Island*.

Ralph's reaction ("*Ralph looked at him dumbly*", l. 60) may indicate that Ralph thinks the officer has got it all wrong: it was not at all – except for a "*fleeting*" moment – like *The Coral Island*.

4. They all sob and cry. Ralph breaks down and weeps because:

– thinks of his dead friends;

– can show his emotions as a child now that adults have arrived;

– retrospectively feels dread for what Jack has done / shame for how they all behaved = realizes that what had started with "*strange glamour*" is ending in "*dead wood*";

– knows Piggy's friendship and wisdom were not enough to prevent war and death = now knows that civility/decency/goodness are not natural and inborn = they have lived through events that show how dark/bad/evil man's heart is.

Ralph is grieving/mourning the loss of innocence = the loss of:

– boys who did not deserve to die;

– the boy he once was and who believed that social rules were a rampart/defence against destructive violence and that children could not be and do evil.

The children are surprised by the officer's arrival / surprise akin to shock ("*no noise at all*" l. 14, can hardly speak, l. 32-33, l. 41) = baffled and bewildered.

Are being rescued but no celebration, no cries of joy.

Their rescue is emotional: they release the feelings that have been bottled up = relief / deliverance.

■ Interpreting

5. The children are dirty and unkempt / look like scarecrows and savages.

The officer = a high-ranking and commanding figure, looming over Ralph ("*looked up at*..." l. 1) / dressed in white and gold / has weapon / arrives on island unannounced and unexpectedly / authority recognized ("*squirming a little*" l. 8; "*No, sir*" l. 45)

A representative of the adult world = maybe a paternal figure.

May symbolize the return of law and order, "civilized" behavior ; but ironical if he also represents the outside world at war.

6. Officer aware that the boys have not been behaving according to rules that were taught them at school since they are British.

Scolds the boys for not knowing exactly how many they are and for not being organized/for not showing qualities the British are supposed to have.

Refers to how the British are expected to react in unfortunate circumstances: strength of mind, courage, endurance, fearlessness, nerve, perseverance, resolution, tenacity, etc.

Reminds the boys that the British cannot/must not sink into savagery.

Ralph understands exactly what he means ("*It was like that first*." l. 53).

À mettre en relation avec :

L'extrait de *The Coral Island* p. 82-83. On pourra utilement rappeler / comparer les personnages.

7. In spite of the efforts of some, the adventure of the boys on the desert island ends up in the island being destroyed and the deaths of two of them. Their British boys'virtues have been severely tested and did not stand the test.

Left to fend for themselves the boys:

– have not been able to behave in a way that would have allowed them to survive;

– have forgotten basic social rules and the discipline taught in school;

– reverted to their natural state and savagery.

Children ideally seen as "innocent" = considered "pure" and without knowledge of evil

Children portrayed here = fallible and weak, capable of bringing about destruction and death in spite of the education they have received = have a natural wicked side = evil within them.

Narrator's comment = not optimistic/not confident/ not trusting = pessimistic/melancholie/despairing statement on human nature.

LANDMARKS

Manuel p. 88-89

Quelques repères qui soulignent :

– L'existence de naufragés prestigieux avant Robinson, (ex.: Prospero et Miranda dans *La Tempête* de Shakespeare) qui indique la place importante du thème de l'île déserte dans l'imaginaire littéraire anglais (la Grande-Bretagne est une île) ;

– Les romans anglais des plus marquants du 19e siècle qui illustrent le glissement de *Robinson Crusoé* vers le récit d'aventure pour enfants (ex.: *The Swiss...*) ;

– Des transpositions modernes, notamment celle de Walcott (*The Castaway*, 1965), où les rôles de Robinson et Vendredi sont inversés, et celle de Ballard (*Concrete Island*, 1974), où, après une sortie de route, le naufragé est échoué sur un îlot à l'abandon en contrebas d'un échangeur routier.

On pourra attirer l'attention des élèves sur le texte consacré à l'œuvre originale de Daniel Defoe et l'extrait de l'émission radiodiffusée qui l'accompagne. Ce texte pourra faire l'objet d'une lecture silencieuse et d'une explicitation collective en classe et l'extrait de l'émission être écouté à la maison. Ce que l'on aura compris pourra être restitué en même temps que sera restitué oralement ce qui a été retenu du court texte.

Script – audio 7

Melvyn Bragg: Why do you think it was such an enormous success when it was published Bob?

Bob Owens: Well I think in some ways, following on that last point, there was an enormous public interest in what we might call the wider world,

people's horizons were opening, these accounts of sailors and travelers were being published, there was a great appetite for them – you read the marvelous title page of the novel – the novel is offering an account of adventures in far off places. Also I think, I mean I would want to say it becomes popular because it is a marvelous book, so those early readers...

Melvyn Bragg: Yeah but we want to know more than that!

Bob Owens: We want to know more than that, but I think we've got to give give credit to the critical judgment of those early readers. But I think the things we look up are of course – it's offering adventure, it's offering that kind of excitement to the reader, but I think even more than that it's the character of Crusoe himself, and we're really touched on that, it's this first person narrative voice, the kind of intimacy with the reader: we're taken into the character's thoughts, emotions, he tells us about his failures as wells as his successes...

Melvyn Bragg: Thank you very much, can we just move on, we're talking about the desert island, we're talking about Crusoe, Karen O'Brien, Robinson Crusoe, it takes him an awful long time to get there, I didn't realize how long it took, I don't know which page, 106 or something, and has many adventures beforehand, is it that he couldn't make up his mind what he was going to do with him, or is it that he just wanted to have a long run in?

Karen O'Brien: I think it's important actually that there's a long lead up to the island story, we learn how Robinson Crusoe's a very young man growing up in Yorkshire as the son of a German immigrant family, is obsessed with running away to sea despite his parents' remonstrations, he eventually does, and he joins that trading world that Bob just described for us, he sets himself up as a guinea trader, and it's during one of those voyages that he's captured by some Moroccan pirates and he's two years a slave off the coast of north Africa

Melvyn Bragg: So he is enslaved.

Karen O'Brien: Two years enslaves and then he eventually manages to escape and he's rescued by a very kind Portuguese captain, he goes to Brazil, founds his own plantation, growing tobacco and sugar, those commodities that Bob mentions, and it's when he decides to go back to west Africa to get slaves for his plantation that he's eventually shipwrecked. This is important I think because it shows how in the world of Robinson Crusoe you can be a stranger in the world, you can be vulnerable, you can be an enslaver, and also enslaved, and it shows how people are so dependent on the gratitude and kindness of others, and constantly Robinson Crusoe is thinking of his own ingratitude towards his father and is beginning to shape a retrospective sense of his own life as one that is a failure to recognize his obligations to his father and then subsequently a failure to recognize his obligations to God and he's been living a very ungodly life. And when he's on his Brazil plantation, he actually says "I live just like a man cast away upon some desolate island", so that long, early section of the book prefigures a kind of isolation in the world that is then reenacted on the desert island.

OVER TO YOU!

Manuel p. 90

TASKS

Writing

Create a page for a graphic novel

Les élèves sont libres de s'inspirer du style de bandes dessinées, romans graphiques ou « mangas » qu'ils connaissent et libres de choisir les épisodes qu'ils veulent illustrer. Il peut s'agir d'épisodes connus d'eux personnellement (lectures de romans, même en français, films ou autres) ou d'épisodes relatés dans les textes étudiés. Si les élèves demandent des conseils :

– rappeler que l'extrait de *Swallows and Amazons* (p. 80-81 du manuel) de par son contenu, est de teneur « enfantine » : les dessins, devront montrer cet aspect ;

– l'extrait de *The Coral Island* (p. 82-83 du manuel) peut convenir à ceux dont les dispositions les portent vers le dessin et la couleur en raison du genre descriptif de l'extrait. Le peu de dialogue direct pourra faire pencher pour une présentation du texte en bandeau (l'illustration p. 83 pourra servir de modèle de style) ;

– les deux extraits de *Lord of the Flies* (p. 84-85 et 86-87 du manuel) peuvent être choisis par les élèves plus intéressés par le déroulé événementiel et l'action ; le style oral des échanges se prêtera à une présentation du texte en « bulles ».

On pourra également aller vers le pastiche : regarder l'épisode de *The Simpsons* (cf. ***Going further***, « On TV », manuel p. 91) et s'en inspirer pour une planche de dessins.

Speaking

Breaking news! A group of castaways have just been rescued.

Les groupes pourront être constitués de quatre élèves : un journaliste et trois intervenants.

Chaque élève choisira le rôle qui lui convient. Le format suggéré n'implique pas de prise de parole en interaction : il ne s'agit pas d'une interview.

Chaque audio-clip pourra être d'une durée variable, 3 minutes étant une durée maximale pour obtenir un reportage d'environ 10/12 minutes.

En ce qui concerne la réalisation, et pour rester dans le contexte du reportage radio, l'idéal sera de demander aux élèves d'enregistrer leur reportage hors classe pour une écoute collective en classe. Lors de la préparation de cet enregistrement, libre à eux de s'aider de notes. On pourra les mettre en garde contre toute parole basée sur un texte rédigé, lecture qui loin de les aider est susceptible de compliquer leur tâche, se percevra à l'écoute et rendra leur reportage « artificiel ».

Prépa BAC

• The characteristics of a Voyage and Return story

Travel narrative / sea voyage narrative / journey to unknown land / adventure story.

Survival on desert island seen as "Voyage and Return story".

Main stages:

– arrival on remote location with little or no hope of immediate rescue;

– settling in and surviving = discovery / fascination, wonder and elation;

– difficulty and obstacles = survival at risk;

– rescue and return.

Main question: what gain? What loss?

• The importance of the story of Robinson Crusoe

Texts studied = castaway narratives.

Centered on narratives inspired by Daniel Defoe's *Robinson Crusoe* = "*stranded on a desert island*" stories / survival fiction.

A literary and cultural icon: Robinson not remembered for his many adventures before and after he is marooned on the desert island but for managing to remain alive and prosper during his 28-year stay on the island = life on the island is an adventure in itself = Robinson's incredible feat = triumph of humankind over solitude and despair.

Many rewritings of *Robinson Crusoe* since its publication in 1719:

– at the source of a sub-genre known as "Robinsonade";

– part of the legacy of Robinson = adventure stories for children, mainly "Boys' adventure stories", another sub-genre in English literature.

• The appeal of the Voyage and Return story for children and young adults:

– desert island = unexplored mysterious place where imagination can roam free;

– life away from adult supervision, grown-ups' rules, organized life, daily repetitive routine;

– discovery of the wonders of nature;

– stimulate energies and spirit of invention.

• The aim of such a story:

– amusement / learning through fun and games;

– acquiring experience = "growing up" = showing one's abilities and adaptability = learning to know oneself;

– promoting social and moral values;

– warning against deliberate wrongdoings and misconducts leading to failure.

GOING FURTHER

Manuel p. 91

On pourra suggérer la lecture du roman de Yann Martel, *Life of Pi*, publié en 2001, lauréat du prestigieux *Man Booker Prize* en 2002. Les parents de Pi (son nom complet est Piscine Molitor Patel), propriétaires d'un zoo à Pondichéry, quittent l'Inde pour s'établir au Canada. Outre leur fils, ils emmènent aussi quelques animaux. Le navire fait naufrage et Pi se retrouve à seize ans seul survivant dans un canot de sauvetage avec une hyène, un zèbre, un orang-outang et un tigre royal du Bengale. Bientôt, il ne reste plus que lui et le tigre, à la dérive sur l'océan Pacifique… La critique littéraire de *The Nation* a intitulé son article sur le roman de Martel « *Robinson Crusoe, Move Over* ».

FILE 6 Science fiction

Science fiction: a complex formula?

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

Ce dossier propose de suivre et d'explorer une des pistes d'étude suggérées par le programme de Littérature étrangère pour la thématique « L'imaginaire » : la science-fiction. La science-fiction est un genre complexe et protéiforme qui concerne plusieurs domaines de création : la littérature, le cinéma, la bande dessinée, la télévision, la publicité, l'architecture… Son importance et la persistance de sa popularité se manifestent aujourd'hui à travers la foison de romans et nouvelles publiés sous cette étiquette ainsi que les films, souvent adaptés d'œuvres d'auteurs à présent devenus iconiques comme Philip K. Dick ou Isaac Asimov, qui connaissent de grands succès au box-office et que les élèves sont donc susceptibles de connaître.

Il reste toutefois difficilement définissable, toujours débattu, traversé de querelles, et a peiné à se forger une légitimité en tant que genre littéraire à part entière. À cet égard, il est souvent confondu avec d'autres genres, comme le merveilleux, le fantastique, la fantasy, et comprend de nombreuses tendances, sous-genres et sous-catégories (dystopie, utopie, *hard SF*, uchronie, fiction spéculative, *cyberpunk*…).

Afin de « circonscrire » le genre de la SF, nous commencerons par dire ce qu'il n'est pas, en définissant les autres genres auxquels il est fréquemment assimilé :

– La science-fiction n'est pas le merveilleux, qui fait, lui, appel au conte et à l'enchantement. D'aucuns parlent d'irrationnel accepté, à savoir que le lecteur accepte les événements irrationnels qui s'y produisent, car le monde merveilleux fonctionne selon ses règles propres (les animaux y parlent, les citrouilles s'y transforment en carrosses…).

– La science-fiction n'est pas le fantastique, qui part du réel pour y faire intervenir des événements étranges inexpliqués, face auxquels le lecteur ne sait s'il doit privilégier une explication rationnelle ou irrationnelle. Ce doute dans lequel le lecteur est plongé n'est jamais résolu par l'auteur.

– La science-fiction n'est pas la fantasy, qui utilise la magie et se rapproche à cet égard du merveilleux.

→ La science-fiction, comme son nom l'indique, repose sur la science et des savoirs avérés. Le genre se développe à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle, époque où les progrès scientifiques et technologiques rapides et multiples font entrevoir une humanité nouvelle. Définie dans le Petit Robert comme un genre qui « fait intervenir le scientifiquement possible dans un univers romanesque », la science-fiction invente un monde, parfois très proche, parfois très éloigné du monde réel, où les phénomènes stupéfiants sont rendus acceptables par une justification rationnelle, scientifique ou pseudo-scientifique. L'approche y est raisonnée, logique, plausible.

Bien que le terme de « science-fiction » ne soit apparu qu'au XXe siècle, on peut établir depuis l'Antiquité (notamment avec Platon) une certaine filiation entre des textes qui traitent de l'imaginaire au sens large et vont contribuer à faire émerger un domaine original. À la Renaissance, Thomas More publie l'ouvrage *Utopia* (1516), dans lequel il invente un modèle social différent, dans un « non-lieu » imaginaire. Au XVIIIe siècle, ce « lieu inexistant » investit le futur, comme dans *L'An 2440* de Mercier, publié en 1740. Le XIXe siècle exploitera cette idée de futurs mondes possibles, en relation avec la notion de progrès technique, enclenchée par la Révolution industrielle. En publiant *Frankenstein, or Prometheus Unbound*, en 1818, Mary Shelley recourt à la science pour faire se réaliser le rêve d'un homme de fabriquer un individu en court-circuitant la reproduction naturelle. Le rêve tournera vite au cauchemar. Jules Verne écrit également des ouvrages qui s'appuient sur le progrès technique et la poursuite de la connaissance : *Voyage au centre de la terre* (1864) *; De la terre à la lune* (1865) *; Vingt mille lieues sous les mers* (1869), de même que H.G.Wells qui explore dans *The Time Machine* (1895), *The Invisible Man* (1897) et *The War of the World* (1898) les possibilités qu'offre la science, mais aussi les peurs et problèmes politiques qu'elle pose. C'est au XXe siècle (en 1926) que l'éditeur Gernsback sort sa première revue de « scientifiction », intitulée *Amazing Stories*, qui publie de jeunes auteurs mais aussi des romans de Wells ou de Verne. Tirée sur du papier de mauvaise qualité, appelé « *pulp* », elle s'adresse initialement à un lectorat scientifique. D'autres revues comme *Astounding Science Fiction* vont venir lui faire concurrence à partir des années 1930.

Un sous-genre de la SF apparait dans les *pulps* autour des années 1930, le *space opera*. Il s'agit de récits d'aventure qui surviennent dans l'espace interstellaire, à bord de vaisseaux spatiaux, où s'entremêlent histoire d'amour et conflit avec des extraterrestres (cf. John Campell).

Le *pulp Astounding Science Fiction* va également donner naissance à un autre sous-genre de la SF, la *hard SF* qui repose sur la crédibilité scientifique du récit, sur le rationnel et les sciences exactes. Il s'agit de partir de données scientifiques avérées et d'extrapoler à partir de là, dans un souci de plausibilité.

Des années 1940 au début des années 1960, la SF connait ainsi un véritable âge d'or (cf. Robert Heinlein et Isaac Asimov).

À partir des années 1950, l'explosion des bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki ainsi que la Guerre froide, vont servir de matière à la SF qui développe des visions cataclysmiques de fins du monde, publiées dans un nouveau format, le format poche, apparu vers les années 1940.

Parallèlement à ce thème de l'horreur technologique, des réflexions davantage axées sur la société et l'individu apparaissent chez des auteurs comme Ray Bradbury et Frederik Phol dans les années 1950, qui annoncent la *soft SF*, développée plus bas.

Après cet âge d'or, la SF prend un nouveau tournant dans les années 1960 avec Philip K. Dick, dont l'œuvre questionne le réel, explore la frontière entre naturel et artificiel, interroge le politique.

Ses écrits ouvrent la voie à davantage d'expérimentation dans le domaine de la SF, à laquelle la *New Wave*, mouvement constitué de jeunes auteurs novateurs, va s'essayer. Cette SF intègre dans ses thèmes les sciences dites molles (*soft science* : psychologie, anthropologie, philosophie, histoire…), et se désintéresse un peu des sciences dites dures (physique, mathématiques…). Elle se tourne vers les problèmes sociétaux, environnementaux, en remplacement des catastrophes nucléaires des années 1950. Avec l'avènement de l'informatique, les années 1970 marquent le développement d'un autre sous genre de la SF : le *cyberpunk*. L'ambiance y est sombre, l'action se déroule dans des villes tentaculaires où les multinationales dictent leurs lois, où la technologie et les modifications génétiques font partie du quotidien. L'espace urbain s'enrichit toutefois d'un autre espace, le *cyberespace*, univers dématérialisé, virtuel, auxquels les individus sont en permanence connectés. Ils tentent de survivre dans ces divers mondes, plus qu'ils ne cherchent à les remettre en cause.

■ Angle d'approche et problématique

Si la science-fiction est donc un genre difficile à définir car protéiforme, de manière simple, il s'agit d'un mot composé qui implique un nécessaire rapport entre deux termes : la fiction, d'une part et la science, de l'autre. Ce dossier s'attache à explorer le dialogue qui s'instaure entre ces deux mots, à analyser la « formule complexe » que leur association représente. La frontière entre science et fiction, ou science et littérature, est bien poreuse, en effet, car de même que la science a utilisé la fiction pour inventer, élaborer des hypothèses (le fameux « *what if* », qui se livre à des spéculations à partir du réel), la littérature s'est servie de la science pour donner à ses récits un nouvel attrait en plongeant le lecteur dans un univers inhabituel, mais plausible.

Le rapport entre les deux termes « science » et « fiction » devient d'autant plus complexe si l'on perçoit que le terme de « science » en est venu à signifier, au fil des décennies, un domaine plus vaste que celui des sciences dites « dures » (physique, chimie, astronomie…) pour pointer notamment vers les sciences dites « molles » (sociologie, psychologie… les sciences humaines).

Pour Ursula Le Guin, dans son introduction à *The Left Hand of Darkness*, il faut d'ailleurs envisager le terme de « sciences » dans une dimension métaphorique. L'un des enjeux du lecteur de science-fiction consiste dès lors à comprendre la signification de cette métaphore, et à analyser l'impact qu'elle produit dans le récit.

Il sera par conséquent pertinent, lors de l'analyse des textes, d'avoir en tête ces axes :

• Rapport, dialogue entre science et fiction, qui se conçoit en double sens :

– le plus évident : présence de la science dans la fiction (quelle présentation de la technologie scientifique est faite dans le récit → sciences dures, molles, par exemple, un voyage spatial méticuleusement décrit ou pas…), quel discours scientifique ou pseudo scientifique est mené…

– le plus étonnant : présence, utilisation de la fiction (= imagination, spéculation) dans la science : à partir du savoir scientifique de son temps, l'auteur imagine, conçoit des innovations technologiques (dont certaines deviendront d'ailleurs ensuite réalités). L'écrivain part donc de la science, de données scientifiques avérées à son époque, et par le biais de spéculation fictionnelle, (le fameux « *what if* ») envisage un monde possible.

• Quelle métaphore la science représente-t-elle, et quels résultats, effets, conséquences a-t-elle dans le récit ?

• Autre angle d'approche possible : il n'a pas été développé ici, mais le thème du voyage peut être pris comme angle d'approche, car les 4 textes incluent ce thème du déplacement.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Présentation de la problématique du dossier, des tâches finales, renvoi à la Prépa Bac. En regard, l'illustration picturale de la thématique par l'illustrateur et graphiste américain David Plunkert.

• Warm up

Citations, extraits, documents iconographiques : couverture de magazine, photographies extraites de films… illustrant et définissant le titre du chapitre et de la thématique.

• Keys and Tools

Deux textes critiques : le premier de l'auteur, compositeur et critique Edmund Crispin (pseudonyme de Robert Bruce Montgomery), et le second de l'auteure prolifique de SF, Ursula Le Guin.

Toolbox lexicale sur la science-fiction.

• **Textes**

Textes littéraires centraux, extraits des œuvres suivantes :

– Roman d'Isaac Asimov, *The Naked Sun*, 1957

– Nouvelle de Philip K. Dick, *We Can Remember It for You Wholesale*, 1966

– Roman de Douglas Adams, *A Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, 1979

– Nouvelle de Ray Bradbury, *The Million-Year Picnic*, 1950

En plus des textes, le dossier inclut une interview d'Isaac Asimov, une vidéo de Ray Bradbury et une bande-annonce d'un épisode de la série *The Twilight Zone*.

• **Landmarks**

Quelques repères littéraires et historiques sur les origines du genre, les différentes tendances et sous-catégories / sous-genres.

• **Over to you!**

Présentation des tâches finales, supports et pistes de réalisation. Pistes pour une synthèse du dossier en vue de l'épreuve au baccalauréat.

• **Going Further**

Exemples de romans, recueils de nouvelles, adaptations cinématographiques et séries, pour prolonger la réflexion sur la problématique.

■ Articulations des textes

• **Extrait 1, *Leaving the comfort zone***

Le récit d'un voyage en avion au-dessus de villes américaines, qui devrait être banal, nous est décrit comme particulièrement éprouvant pour le protagoniste ; les villes aux noms familiers sont des cités enfouies sous terre et recouvertes de dômes.

• Rapport science / fiction :

– Présence de technologie scientifique dans le récit : description d'un vol, mention d'une exploration galactique, etc.

– Utilisation de la fiction, de la spéculation dans la science → à partir d'un moyen de transport courant dans les années 1950, l'avion, Asimov, qui a une formation scientifique, spécule pour concevoir une fonctionnalité novatrice, la présence d'écrans vidéo en face des sièges passager : « *someday the strips would be converted to films* ».

– Sciences dures, Asimov ayant une formation scientifique.

• Quelle métaphore la science représente-t-elle et quel impact exerce-t-elle dans le récit ?

L'innovation technologique permet le voyage, l'exploration, mais cela est synonyme d'un départ de la zone de confort, ce qui provoque, chez le protagoniste, une réaction de peur : ce texte nous propulse dans un futur où le rapport à l'intérieur / l'extérieur, entre la vie sur Terre et l'espace est chamboulé. Au lieu de susciter foi, confiance et enthousiasme, l'innovation, la conquête spatiale, conduisent à un repli de l'homme sur soi, à une peur de l'aventure, de la découverte, d'où le sentiment de réconfort et d'apaisement que le personnage éprouve quand il retrouve le cocon des villes enfouies sous terre, quasi matrice urbaine. On peut aussi établir un parallèle entre les voyages auxquels il est fait allusion et le voyage qu'effectue le lecteur dans l'univers de la SF : entrer dans le monde de la science-fiction, c'est entrer dans un monde où nos repères, notamment notre perception de l'espace-temps, sont souvent bouleversés. On quitte donc notre zone de confort… L'auteur nous amène à imaginer un futur qui met mal l'aise : nos repères sont tout autant bousculés que ceux du protagoniste. Sont réaffirmés le besoin d'interaction et de proximité humaine en même temps qu'est critiquée la technologie qui isole et sépare.

• **Extrait 2, *The imaginative mind***

Histoire d'un homme qui ne peut, par manque d'argent et de compétences, réaliser son rêve d'aller sur Mars en tant qu'agent secret. Il décide alors d'avoir recours à une implantation de faux souvenirs lui faisant croire qu'il a vraiment accompli son projet.

• Rapport science / fiction :

– Présence de la science dans cette fiction : voyages dans l'espace, implants cérébraux, recours à un discours scientifique de justification, de rationalisation.

– Utilisation de la fiction à partir de recherches scientifiques : référence à des voyages touristiques sur Mars, mention d'autres planètes : au début des années 1960, des sondes sont envoyées vers Mars. En imaginant la possibilité d'une colonisation humaine de Mars, Dick conduit l'état des connaissances scientifiques et des compétences techniques de son temps à leur aboutissement. Par ailleurs, dans les années 1960, date à laquelle Dick écrit, les recherches sur les implants cérébraux se popularisent. Il est intéressant de constater que Dick extrapole ces recherches en spéculant sur l'implantation de faux souvenirs dans le cerveau humain… ce qui a été réalisé sur des souris en 2013 et 2015.

– Sciences dures comme point de départ à l'histoire, (mais pour évoluer vers autre chose ensuite, plus proche de la *soft science*).

• Quelle métaphore la science représente-t-elle et quel impact exerce-t-elle dans le récit ?

La science joue ici le rôle d'échappatoire à un réel insatisfaisant, en permettant la création d'un monde virtuel meilleur que le monde réel – il semble en effet préférable de se fabriquer, de se construire de toutes pièces des souvenirs, des faits héroïques plutôt que de se contenter d'une vie perçue comme médiocre. La science revêt donc ici le même statut que la fiction, que l'imagination, en ce qu'elle mène à l'invention d'un univers intérieur. L'homme y est invité à privilégier l'artificiel aux dépends de la réalité.

• **Extrait 3, *The whole thing is nonsense?***

Extrait d'un récit de SF comique et parodique qui narre les mésaventures de deux amis au cours de leur voyage intergalactique à la suite de la destruc-

tion de la Terre (et dont le personnage principal, Arthur Dent, est le seul survivant).

• Rapport science / fiction:

– Présence de la science dans cette fiction : voyage dans l'espace à bord d'un vaisseau spatial. Le titre de l'œuvre est le nom de l'appareil qui sert d'audio-guide aux protagonistes et que Ford Perfect est chargé d'augmenter au cours de leur périple.

– Présence de la fiction dans la science : les objets technologiques imaginés évoquent des objets ou outils réels (traducteur automatique, audio-guide), mais le probable se mêle au totalement improbable. Texte qui parodie la science-fiction en utilisant ses conventions. La situation est absurde, elle n'a rien de rationnel, elle échappe au vraisemblable mais elle est bien finalement *rationalisée* par la façon dont l'auteur use d'un semblant de logique, d'émotions, de références et enjeux (très) familiers pour solliciter notre imaginaire et accepter, au-delà de l'exigence de vérisimilitude, ce qui se joue pour le personnage.

– Sciences molles : traitement parodique du discours scientifique et intérêt porté sur l'humain et le métaphysique, plus que sur l'exactitude des innovations technologiques = *soft science.*

• Quelle métaphore la science représente-t-elle et quel impact exerce-t-elle dans le récit ?

La perspective est ici métaphorique dans le sens métafictionnel puisqu'elle interroge le discours même sur la science, la technologie ainsi que le langage de la science-fiction.

La science-fiction est parodique : science et science-fiction sont moquées, mais la SF permet une expérience limite et imaginaire de la fin du monde = expérience (méta)physique de la finitude humaine.

• **Extrait 4, *Describing change***

Suite à une guerre nucléaire, une famille décide d'aller s'installer sur Mars.

• Rapport science / fiction :

– Présence de la science dans la fiction avec référence à une guerre nucléaire, à des voyages spatiaux.

– Utilisation de la fiction, de la spéculation dans la science : l'exploration de Mars tient une place particulière dans les programmes d'exploration du système solaire des principales puissances spatiales. Au début des années 1960, des sondes sont envoyées vers Mars. En imaginant la colonisation humaine de Mars, Bradbury va un pas plus loin que ce que permet l'état des connaissances scientifiques et des compétences techniques de son temps, mais il se situe bien dans la lignée de ces missions d'exploration passées et présentes.

– S'il y a bien présence d'innovations technologiques, c'est plus par une réflexion sur l'humain, sur la civilisation que le texte s'illustre (donc plus proche des sciences molles).

• Quelle métaphore la science représente-t-elle et quel impact exerce-t-elle dans le récit ?

La science est ici synonyme de démesure, de frénésie, d'emballement, d'abandon par l'homme de tout bon sens, de toute sagesse, qui le conduit à se laisser dominer par la technologie et entraîne sa perte. Quelques « *happy few* » éclairés, en désaccord avec un système qui dysfonctionne, optent pour la désertion par échappée spatiale. La science se fait contre-productive quand elle court-circuite l'humain, d'où l'importance de le réinscrire au centre des préoccupations et de bâtir une nouvelle civilisation sur ce fondamental.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 92-93

L'illustration du célèbre artiste David Plunkert, ainsi que la problématique affichée permettront de mettre en résonance les termes de science et de fiction, de faire réfléchir les élèves à la complexité de cette alchimie entre science et littérature. Les réponses qui suivent sont données à titre indicatif.

• Description of the illustration:

This illustration appeared in an article published in *The New York Times* in 2012 dealing with literature and science. It shows some laboratory equipment (test tube, still, bottle… made of glass). Some of the ingredients that are used or obtained are traditional scientific elements, like molecules, but others are rather unusual / unexpected: a man's mind, a fountain pen, words. The whole experiment has various steps, starting with molecules processed through a man's mind, then turning into a red liquid leaking from a fountain pen filling a bottle with words. It all looks like a distillation, or extraction process. It actually draws a parallel between writing fiction and experimenting with chemistry. One can go one step further by saying that the writer, with his glasses and his prominent forehead, also looks like a scientist, so that he could represent a science fiction author. Applied to science fiction, then, the illustration shows that in their stories, sci-fi authors experiment with words / cook up / dream up / invent new possibilities / realities, the way scientists experiment with chemistry in their laboratories. It is a complex process: at the beginning of the experiment 1) there are just a few isolated basic elements (molecules = ideas) 2) which enter the human mind = ideas, thoughts, imagination 3) leading to the process / activity of writing 4) ending up with a whole text / a piece of fiction / a

story. The result is thus a perfect blend of the real and the imaginary.

• Analysis of the question:

Science fiction is fiction but it uses references to / elements from science or technology, OR deals with something rendered imaginable through the development of sciences (real, already there or only still conceivable). It is therefore a combination of science and fiction to form a specific literary genre. It results / stems from human imagination and says something about sciences or technologies. The copresence and interaction of science and fiction makes this genre a complex one.

WARM UP

Manuel p. 94-95

Cette double-page est conçue pour offrir un aperçu des relations entre science et fiction, entre les êtres humains et les sciences et technologies telles qu'elles peuvent s'exprimer à travers ce genre littéraire. Toutes les citations, tous les documents iconographiques sur ces pages illustrent le « *What if* » central à la SF, les zones de friction et la porosité entre réel et imaginaire.

• La double-page présente des exemples de :

– ce que peuvent être les sujets de la SF : un voyage dans le temps, une recherche de nouveaux / futurs possibles, une réflexion sur les sciences de l'homme, une utopie, une dystopie…

– ce que la SF permet : l'évasion, le rêve, dire ce que l'on ne pourrait pas dire autrement, critiquer, alimenter l'imagination pour innover, inventer…

• La page de gauche porte davantage sur le terme de science (cf. les illustrations), insistant sur la notion de machine (Wells), de voyage spatial (Asimov), de guerre nucléaire (Asimov), mais montrant aussi que ce terme a des ramifications plus vastes et inclut les sciences politiques, économiques, la psychologie, l'anthropologie (Amis).

• La page de droite se penche davantage sur les termes de fiction, d'imaginaire, de littérature : « *dream* », « *words* », « *literature* », « *taking holidays from reality* »…+ illustration d'*Avatar*.

La SF y est définie comme une fiction qui se sert de la science pour nous parler, plus largement, de l'humain (cf. Aldiss et l'illustration du film *Blade Runner* qui montre, dans une ville tentaculaire envahie de technologies, un écran géant affichant le visage d'une femme qui nous regarde) : il s'agit bien de réfléchir sur la place de l'humain dans l'univers, dans la course au progrès.

Vues un peu autrement, chez Thomas Huxley, la fiction et la science sont deux façons de nous parler d'une même chose : on peut présumer que c'est le réel dont il parle. La science et la fiction seraient donc la combinaison de deux modes de lecture du réel.

• **Audio 8 : An interview with Isaac Asimov**

Script – audio 8

After World War II and the nuclear bomb, there was no longer a feeling that science fiction was just kid stuff, that is was just the sort of fairy tales for moderns. We had been writing stories about nuclear bombs and the disasters that might result for years, and then suddenly became real. And then in the fifties they started talking about computers, started talking about rockets, and even putting something in orbit and in fact 1957 the first satellite went into orbit, so that we were living more and more in a science fiction world, and beginning with the 1950s, science fiction writers were taken seriously. I distinctly remember how astonished I was when I wrote an article on colonizing the moon, the same sort of article I would write for a science fiction magazine except that this time it was printed in the *New York Times* Sunday magazine. They hadn't changed – I mean *I* hadn't changed: *they* had. And then in the 1960s, a new generation of science fiction writers came in that weren't interested primarily in machinery and technology of the future, but were interested in social structure, in characterization and so on. What happened was that television had killed off a great many of the great fiction magazines you know the *Sat' Evening Post*, the *Collier's* and the *Literary Quarterlies* went to wherever they go when they die and even novels, even ordinary fiction sort of declined somewhat so that all the young men who ordinarily would try to write for the *Sat' Evening Post* or for the *Literary Quarterlies*, try to write great novels, found that there wasn't much market for fiction, and that one of the flourishing markets that remained was science fiction! So *faute de mieux,* for lack of anything better, they went into science fiction, but they took with them their writing skills, their writing ambitions. So that nowadays, a person like myself is quite old fashioned, and they have all kinds of stylistic experimental work, rather deeply layered fiction, you know with several levels of significance, not necessarily easy reading. My books are still quite easy to read, I tell them in straightforward fashion with a beginning, a middle, an end, because that's the way I'm used to it and I don't feel like changing much. Fortunately there a people who are willing to read my stuff.

Il s'agit d'une interview d'Isaac Asimov dans laquelle il revient sur les étapes et évolutions marquantes dans le monde de la SF depuis la

Seconde Guerre mondiale. Dans un premier temps, on pourra demander aux élèves de relever les dates et moments historiques, puis lors d'une seconde et d'une troisième écoute, de relever les principales (nouvelles) caractéristiques de la SF et ses auteurs à chacune de ces époques.

Dates / events	Changes and characteristics
After WWII	No longer fairy tales, became real, taken seriously
1950s (-1957)	More and more about computers / rockets in a sci-fi world
1960s	A new generation that was more interested in social structure and characterization than machinery and technology
"Nowadays" (the 80s)	TV had killed many fiction magazines, and ordinary fiction, so authors went into sci-fi and stylistic experimental work with several layers of signification, not always easy to read

• Video 7 : Ray Bradbury talks about literature

Dans cette vidéo, l'auteur explique sa vision de la fonction cathartique de l'art et en particulier de la littérature – c'est-à-dire un moyen de mettre en scène une situation imaginaire, qui permet de faire l'expérience virtuelle d'une tension et de ne pas passer réellement à l'acte.

Nous conseillons de commencer le visionnage à 2'00 : « *The wonderful fact about civilization is that most people do not murder...* » jusqu'à la fin. On demandera aux élèves de:

1. relever ce que permettent l'art et la littérature ;

2. relever les étapes de son expérimentation à partir du mot *nursery* :

a. les possibilités qu'il imagine / qu'il retient ou pas ; b. les questions qu'il se pose.

À l'issue de cette compréhension, on pourra proposer un jeu / atelier d'écriture collective en suivant le même processus.

■ React

1. *Toutes réponses des élèves.*

2. "Science fiction" = a story / fiction / novel / film which blends science, technology and imagination. It can take place in the future, or in space, or in an imaginary past, it can feature robots, androids, computers... often impossible or improbable situations and yet that make sense / seem probable. "Science" = not only machines, machinery, technology and computers → also social and / or human sciences: sociology, psychology, anthropology... "Fiction" = imagination / fancy / stories / untrue / tale / invention...

3. The genre uses science, technology, machines, imagines time and space travels, it tells amazing / wonderful / seemingly out-of-this-world / impossible stories, which seem to depart entirely from reality but tell us something about our human conditions and our human interactions / the way we relate to each other / the universe / science and technology.

4. We usually limit / tend to think of science-fiction as stories about the future, but not necessarily. SF can have a broader scope → can be about now / our present / about something real / not completely imaginary... It does not only refer to formal science, physics and mathematics or computer science but also to social sciences. Fiction can use science, but science uses fiction to invent, experiment, progress, imagine new tools, machines, technological possibilities...

KEYS AND TOOLS

Manuel p. 96-97

Cette double-page a pour objet d'aider les élèves à mieux appréhender les caractéristiques du genre de la SF en présentant deux textes d'écrivains (l'un britannique, l'autre américaine) qui se penchent sur le sujet. Ils mettent en avant plusieurs idées maîtresses : la SF utilise la science, mais cette science doit paraître rationnelle, d'une part, et d'autre part, cette science inclut tout type de sciences, elle se fait métaphore et ne nous parle pas tant d'avenir que de condition humaine, de réalité psychologique.

Read both texts

1.

	Definition of science fiction	Aim of science fiction	The distinguishing features of science fiction
Text 1	"*A straightforward Tale of Wonder*" (l. 18-20)	"*To astonish and awe and delight its readers by recounting prodigies and marvels*". (l. 20-22)	"*What makes it distinctive is the rationalisation, or apparent rationalisation of the marvels by means of 'science'.*" (l. 22-25)
Text 2	"*Science fiction is metaphor*" (l. 14-15)	"*To describe certain aspects of psychological reality*" (l. 5-6)	"*It isn't about the future*" *(l. 1-2); it uses "new metaphors, drawn from certain great dominants of our contemporary life – science, all the sciences, and technology, and the relativistic and the historical outlook, among them*" (l. 16-20)

2. Text 1: space travel, time travel, atomic hand-weapons, defensive force fields, mechanical brains, intelligent robots, devices or techniques for artificially inducing telepathic powers (l. 1-7). **Text 2:** science, all the sciences, and technology.

3. Text 1: Scientific innovation has consequences on biology, but also on politics and society, "*and the consequences of such inventions range from simple physical effects – for instance, biological mutation brought about by gamma-radiation – to political and social changes on the largest scale.*" (l. 7-11). **Text 2:** Scientific innovation impacts society and biology.

Discuss

4. a. Le Guin does not only point at what is called "hard sciences", that is physics, chemistry, mathematics, biology... but also includes "soft" ones like politics, sociology, history...

b. Information and communication technology (ICT), for example.

5. SF is complex because it has to be innovative (presence of fiction, imagination) but also credible / plausible (presence of scientific rationalisation), because the term "science" contains a wide range of sectors, domains (hard and soft sciences), because it may run against commonly accepted beliefs (for example the belief that SF is about the future, while it is more about the human condition...), because it can be considered metaphorically, and one has to understand / discover what it points to.

Leaving the comfort zone

Manuel p. 98-99

"A wall of fear"

Le premier extrait est tiré d'un des cinq romans de la série *Robots* du célèbre et prolifique auteur Isaac Asimov. *The Naked Sun* est précédé de *I, Robot,* roman futuriste métaphysique particulièrement connu car adapté à l'écran par Alex Proyas en 2004. Dans ce roman-ci, le détective Elijah Baley vit sur Terre mais sera envoyé en mission sur Solaris, planète hostile et inaccessible aux Terriens, où la population est strictement limitée, où les habitants extrêmement riches vivent isolés et à l'écart des uns des autres dans de luxueuses villas, et sont entourés et servis par des robots. Ils ne communiquent et ne se rencontrent que par un système de « téléportation holographique », sorte de visioconférence en 3D. Ils se « voient » donc sans être jamais en contact physique direct, sauf autorisation officielle et dérogation exceptionnelle. Le roman explore donc de bout en bout la question des interactions humaines : sur Solaris elles sont craintes et bannies, sur Terre elles sont tout le contraire.

Le passage proposé suit le voyage en avion de Baley et plus qu'un simple déplacement du héros, il nous transporte dans un univers futuriste qui oblige surtout le lecteur à opérer une série de déplacements, de changements de représentations pour comprendre et visualiser le monde imaginé par l'auteur. En effet, les Terriens vivent dans des villes souterraines ultra-modernes et surpeuplées mais où le confinement est présenté comme rassurant, apaisant. L'accès à l'air, l'accès à l'extérieur est effrayant, paradoxalement (pour nous) claustrophobique. L'exploration intergalactique et la colonisation des planètes éloignées de la Terre sont de l'ordre du passé et à présent empêchées. Les avancées technologiques qui ont permis les conquêtes spatiales sont présentées comme ayant conduit à un cloison-

nement entre mondes devenus hostiles entre eux. Le voyage en avion qui nous est, à nous, familier, est présenté comme une expérience particulièrement anxiogène. Mais les villes futuristes, souterraines et surpeuplées sont en revanche décrites en termes organiques – loin d'être déshumanisées et déshumanisantes, elles sont perçues par Baley comme un environnement rassurant et réconfortant.

L'autre intérêt particulier du texte réside dans les références ironiques à la lecture, la littérature et notamment aux récits de science-fiction eux-mêmes. La lecture et ses supports technologiques sophistiqués y sont présentés comme des moyens d'échapper à une expérience et un environnement anxiogènes, d'isoler cinq personnes confinées dans un espace réduit, d'éviter tout contact, même visuel, entre elles. Un récit sur l'exploration intergalactique est présenté avec dédain comme « un conte de fées », une « ineptie » non pas parce qu'impossible à accomplir d'un point de vue technologique mais parce qu'elle est devenue *inimaginable car* rendue inenvisageable politiquement. Pour le personnage, à ce stade, rêver et imaginer d'autres mondes possibles est vain et futile – mais la suite des événements l'amèneront à évoluer et réviser son cynisme.

En classe de terminale, il sera utile à ce stade de l'étude d'attirer l'attention des élèves sur la date de composition du roman. Publié en 1957, il apparaît lorsque les États-Unis sont en pleine Guerre froide contre l'U.R.S.S, lorsque la conquête et la domination spatiale sont des enjeux politiques qui opposent et animent les deux principales puissances mondiales. Quelques années avant la construction du mur de Berlin, de la crise des missiles à Cuba, ces tensions et ce contexte planent et influencent clairement l'imaginaire de l'auteur et de ses lecteurs de l'époque.

Ces deux derniers aspects du texte font écho aux extraits de textes critiques proposés dans *Keys and Tools* (manuel p. 96).

Points clés du texte

– L'exploration spatiale et la colonisation humaine extra-terrestre ne sont plus de l'ordre du rêve ou d'un espoir futur, mais des acquis dépassés et rendus à présent impensables car s'étant déjà soldés par une ségrégation spatiale, dans tous les sens du terme.

– Les innovations techniques et scientifiques, les nouvelles technologies, sont évaluées en fonction de leurs usages et leurs conséquences sur les interactions humaines : elles peuvent mener à l'isolement des individus, à la division et la peur entre peuples, et dans ce cas elles sont évoquées avec mépris et condescendance. Elles peuvent aussi permettre le rapprochement, un sentiment de sécurité et dans ce cas sont personnifiées, décrites à l'aide de termes « organiques ».

– Ce que les innovations, avancées et recherches technologiques (resituées par rapport au contexte d'écriture) ont permis en termes de (ré)organisation politique et spatiale semble imprégné des craintes de l'époque quant à l'affrontement et l'hostilité entre puissances mondiales. Mais ces enjeux sont déplacés dans un monde et une configuration imaginaires et donc traités / abordés / évoqués sous forme métaphorique et /ou d'allusions symboliques.

– Pour le lecteur contemporain, certaines des avancées imaginées par l'auteur sont devenues courantes. Cela montre que la fiction peut imaginer le réel à venir, anticiper et inspirer les innovations technologiques.

■ Understanding the facts

1. A detective, in a plane, in the U.S (name of cities: New York, Philadelphia, Baltimore), on his way to Washington D.C., for work / his job, *"summoned"*: he has been told to take the plane to Washington.

Feelings: at first, because of the flight → scared, anxious, *"fear and anxiety"* (l. 10), uncomfortable, ill-at-ease, embarrassed, *"uneasiness"* (l. 12), fearful, tense, edgy, unrelaxed: *"his hands gripped the armrest"* (l. 13-14). Then, when reading the sci-fi short story → annoyed / cross *"muttered in exasperation"* (l. 35), *"bitterly"* (l. 46), / ironical, cynical: *"Let's not just waste time with fairy tales"* (l. 47). At the end, after landing → relieved, *"the feeling of being safely and warmly enclosed..."* (l. 53).

2. • On Earth → people live in crowded cities *"buried"* (l. 22), *"underground"* (l. 25), they live in flats / apartments / share kitchens, they travel between cities on *"Expressways"* (l. 28) – traveling by plane seems unusual – they work in factories, they do not have access to the open air, they live in *"fear of open spaces"* (l. 43-44), only robots work in farms and mines (l. 44-45).

• In the past → Earthmen explored space, colonized other galaxies, and some stayed there. They have become "Spacers" and have barred / forbidden / galactic and space exploration. People on Earth no longer have access to space and other galaxies → although technically possible, galactic exploration / space travel has become unimaginable. Spacers must be stronger / more powerful than Earthmen.

■ Interpreting

3. Baley has landed in the airport in Washington. Now: feeling better / reassured / not so tense because he is underground again, among a crowd / surrounded by people; before he was in the open air, afraid / scared / isolated. The airport is a hub of activity connecting people and is described as a living organism, it is personified: it *"gave him a feeling of being safely and warmly enclosed in the bowels and womb of the City."* (l. 53-54).

■ Reacting

4. In the plane / in the air → people are isolated / try hard to ignore each other / no stares, glances, eye contact, communication between people.

In the galaxy → different worlds living on different planets / segregated / fearing each other / no contact.

In the cities → many people / a "*community*" (l. 28) style of life / many interactions / overcrowding is shown as reassuring.

5. Yes → "*low-slung cluster-complexes of domes*" (l. 24)

No → we can't see land and robots farming or working in mines at the surface.

6. Baley may be sent on a mission / to investigate a crime on another planet / to counter a plot against the Earthmen / to arrest someone trying to leave Earth and, therefore, about to break the restriction laws on immigration...

7. • "*Kept his eyes firmly on the news-strip that unreeled smoothly and continuously from the eye-level dispenser*" (l. 1-2) → anticipates / predicts / foresees today's widespread in-flight entertainment systems (as they appeared in the 1980s) with personal audio players and headphones, moving map systems, audio and video entertainment with personal televisions.

• "*Someday the strips would be converted to film, it was said, since enclosing the eyes with a viewer would be even more efficient way of distracting the passenger from his surroundings*" (l. 4-5) → anticipates the Oculus Rift, now available to gamers: a virtual reality headset which isolates the viewer and fools his senses into seeing something that isn't there.

• "*Those ancestors had reached the Outer Worlds first...*" (l. 40) → First men in space like Yuri Gagarin in 1961.

À mettre en relation avec :

- **Keys and Tools** (manuel p. 96-97)
L'extrait illustre et fait écho au premier texte critique, mais de façon paradoxale. Le personnage qualifie le récit d'exploration intergalactique qu'il lit de « conte de fées », alors que le roman en est un.
- **Landmarks** (manuel p. 106-107)
Resituer la date de publication du roman par rapport aux événements et moments historiques qui apparaissent sur la frise chronologique.

The imaginative mind

Manuel p. 98-99

"It'll be a real trip in your mind"

Cet extrait de la nouvelle de Philip Kindred Dick, intitulée *We can remember it for you wholesale*, publiée en 1966, a servi de scenario au film de Paul Verhoeven, *Total Recall*, de 1990, ainsi qu'à celui de Len Wiseman, sorti en 2012. Bien que l'intrigue développée dans ces deux versions filmiques diffère en partie de l'originale, l'idée – géniale – de base y est conservée, ce qui devrait amener un certain nombre d'élèves à se sentir en « terrain connu » lors de l'étude de ce texte. Il s'agit de l'histoire de Quail, employé lambda, qui rêve de pouvoir partir sur Mars en tant qu'agent secret, mais qui n'en a ni les moyens, ni les compétences. Il s'adresse alors à une société, Rekal, Incorporated, dirigée par McClane, qui propose d'implanter de faux souvenirs dans le cerveau de ses clients, pour leur faire croire qu'ils ont vraiment accompli leur souhait. Le passage illustre un aspect de la science-fiction basé sur des expérimentations cérébrales. L'un de ses intérêts majeurs est qu'il établit une équivalence entre science et fiction. Ici, la science, qui permet d'être une échappatoire à une réalité décevante, occupe la même fonction que la fiction, en ce qu'elle entraîne l'être humain dans un monde imaginaire.

Le titre chapeau, *The imaginative mind*, est inspiré du texte d'Ursula Le Guin en page 96. Suite à l'étude de cet extrait, la lecture de la nouvelle dans son entier, ou encore un travail comparatif entre les versions filmiques et le texte original, pourront être envisagés.

■ Understanding the facts

1. a. Characters: Douglas Quail, a simple employee / Mc Clane, the manager of Rekal, Incorporated, 2 technicians.

Place: on Terra, in Mc Clane's office at Rekal, Incorporated, a company specializing in extra-factual memory implant.

Time: not specified but obviously in the future (Mars has been colonized, for example).

Action: Quail, who has neither money nor skills to go to Mars as a secret agent, considers going there virtually by having a memory cocktail of this trip implanted into his brain by Rekal, Inc.

b. Mc Clane here describes Quail's fantasies (a trip to Mars as an undercover agent). By saying so, he wants to show him that his company, Rekal, Inc, is about to fulfill Quail's life-long dream.

2. Quail appears hesitant / indecisive / wavering. He is undecided over Mc Clane's offer:

– He finds the implant horrendously expensive / the price outrageous: *"I'm not sure it's worth the fee, it costs a lot, costs almost as much as going"* (l. 3-4).

– He finds it pointless / useless *"as far as I can see I really get nothing"* (l. 4); *"I won't have gone, no matter what proofs you provide me with"* (l. 22-23).

– He distrusts the expertise of the company *"It seemed impossible to him that Rekal, Incorporated's extra factual memory implant would do its job"* (l. 24-25) *"he had a strange, lingering intuition that something would go wrong"* (l. 71-72).

– He has doubts about the quality of the product: *"Is an extra factual memory that convincing?"* (l. 33); *"will I actually believe I've been on Mars?"* (l. 70).

→ Note the use of many negative expressions and interrogative clauses.

He feels nervous: *"feeling tense"* (l. 4) / *"unsteady breath"* (l. 23) / *"Quail's nervous, moist hand"* (l. 59) / *"his mouth dry with nervousness"* (l. 67), while Mc Clane: tries to find counter arguments to convince Quail *"he disagreed emphatically"* (l. 6). He exhibits *"tangible proofs"* (l. 6) of the trip to make it real: *"postcards, film, shots of local sights, the names of people you met, passport, certificates..."* (l. 10-16). He stresses his company's professionalism: *"we guarantee that, if at any time you doubt... you can get a full refund"* (l. 21), he depicts his memory cocktail as the *"creation of trained experts, men who have spent years on Mars"* (l. 39). He evinces patience: *"said patiently"* (l. 26), kindness, *"he smiled encouragingly"* (l. 32), and demonstrates that this solution is the only one available to Quail: *"this is the only way you can achieve your life-long dream"* (l. 29-30). He also insists on the feasibility of Quail's fantasy: *"you've picked a rather easy extra-factual system"* (l. 40) as well as on the reasonable price of his offer *"our fee is reasonable, no hidden charges"* (l. 31-32).

■ Interpreting

3. What is considered real here is not what factually, actually happens in the outside world, but what happens in your mind: reality is not external, for P. K. Dick but, in a way, internal, personal, individual. One's inner world is the only type of world one can really get to know. Cf. his biography: everything is a matter of individual perception, which may not correspond to external reality. For P. K. Dick, it is never really possible to confirm that reality truly exists. That is why his works focus on questions such as "what is real, what is fake...". The dream will thus appear real for Quail / in Quail's mind.

4. Rekal, Inc makes people's dreams, fantasies real by implanting fake memories into their brains, thus modifying their true "memory systems" so as to have them believe they did things they actually did not → *"part of the package we offer is such deep implantation of recall that nothing is forgotten"* (l. 37-38). In that respect, the company's name also stresses the quality of the memory they implant: Rekal = recall; to recall = to remember. The title of the film, *Total Recall*, runs along the same line: total recall = to remember everything / completely.

5. Science is presented as:

• innovative: P. K. Dick invents, imagines memory implants into a patient's brain;

• plausible: recourse to a scientific jargon to make the whole process believable: long phrases to imitate the complexity of scientific experiments *"extra-factual memory implant"* (l. 24-25), *"extra-factual system"* (l. 40-41), *"analysis of true-mem systems"* (l. 35), focus on the skills, competence of the scientists that have created the packet : *"trained experts"* (l. 39). If one bears in mind that in the 1960s, brain implants started to interest the scientific community, and space probes were sent to Mars, what P. K. Dick considers here becomes even more likely / credible. It illustrates what Crispin develops about the necessary rationalisation of a *"Tale of Wonder"*, p. 96: science, in SF, has to be probable;

• positive, as it helps create recollections that are remembered, memorized better than they are by the actual memory: *"a full 2 weeks of recall"; "every last piddling detail"; "the actual memory, with all its vagueness, omissions, ellipses, not to say distortions, that's second best"* (l. 19-20);

• yet it is also perceived as fake, manipulative, by Douglas.

6. Ursula Le Guin declares that when one reads a novel, *"we believe every word of it"*, while *"the whole thing is nonsense"* (p. 96). We can apply this quotation to the role played by science here: fake memories (like a trip to Mars as a secret agent) seem nonsensical / foolish / ridiculous, and yet Quail will be made to believe in them. Literature and science create fake worlds that people believe in, that are even favoured over plain reality: Quail wants to forget his disappointing present reality and exchange it for a more exciting, yet artificial life that will only appear "real" in the inner world of his brain. Fiction and science here assume the same part: both are escapes into the realm of the imaginary.

■ Reacting

7. *Réponses libres.*

8. In 2013 and 2015, experiments were indeed conducted on mice which consisted in implanting fake memories into their brains: this shows to what extent Dick's speculation was indeed not so ludicrous. Thanks to fiction, he imagined something that would eventually become a scientific experiment and reality. It stresses the important part played by imagination, even in an area, a sector that generally relies on facts and observations.

À mettre en relation avec :

- **Keys and Tools** (manuel p. 96-97)
Le texte critique d'Edmund Crispin en page 96 mentionne la nécessité d'avoir, dans une œuvre de SF, un effet de rationalisation pour

/.../

/.../
rendre plausible l'innovation scientifique trouvée. Ici, cet effet de rationalisation s'effectue via l'utilisation d'un langage / jargon technique qui veut nous faire croire à ces implants de souvenirs. Le texte d'Ursula Le Guin, p. 96, est lui aussi à prendre en compte pour le rapprochement qu'il opère entre science et fiction.

/.../

/.../
- **Les autres textes :** en prenant l'angle d'approche du voyage, si l'on veut travailler ce thème.
- **Landmarks** (manuel page 106-107)
Dick, en envisageant ces manipulations cérébrales, semble ouvrir la voie au *cyberpunk*, sous-genre décrit dans la partie *Connections des Landmarks*.

The whole thing is nonsense?

Manuel p. 102-103

"Just put that fish in your ear"

L'extrait proposé est tiré d'une œuvre de science-fiction, d'abord diffusée par la BBC en 1978 sous forme de feuilleton radiophonique, immédiatement devenue très populaire en Grande-Bretagne et peu après adaptée en série télévisée. *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy* fut suivi d'une pentalogie – ou plutôt, selon l'auteur, d'une « trilogie en cinq parties » – également adaptée pour la radio. Son titre provient de l'objet-même qui guide et accompagne les personnages principaux de cette odyssée de l'espace au cours de leur voyage intergalactique particulièrement mouvementé et aux rebondissements qui semblent souvent défier toutes les règles de la logique et de la rationalité.

Mais le roman est surtout une satire sociale par moment très swiftienne et un pastiche de roman de science-fiction à l'humour absurde et quasi *monty-pythonesque*. Car les situations plus qu'improbables et loufoques amènent souvent à une réflexion critique sur des sujets métaphysiques, philosophiques, éthiques ou sociaux et même linguistiques aussi variés que, par exemple : la recherche de la preuve de l'existence de Dieu, la place de l'Homme dans l'univers, les intelligences artificielles, le culte de la modernité et de l'argent, la bureaucratie, l'héroïsme, le virilisme, l'usage du futur antérieur à la suite d'un voyage dans le temps vers le passé... Il invite aussi, comme c'est le cas ici, à une critique du jargon scientifique en général, dans la science-fiction en particulier, comme les possibilités souvent surréalistes que le genre permet sans en entamer la popularité pour autant. Enfin, il nous amène également à une réflexion presque existentielle sur la condition humaine à travers l'expérience que fait ici le personnage de sa propre finitude après avoir été témoin de celle de la Terre qui vient d'être détruite. L'imaginaire de l'auteur est ici à l'œuvre pour se jouer et faire plier le réel à l'extrême afin de finalement réaffirmer un attachement et une profonde nostalgie pour ce qui peut sembler trivialement concret mais qui *nous* est le plus proche et surtout familier, et nous rappelle que nous sommes vivants tant que nous pouvons encore seulement y penser.

Points clés du texte:

Ce texte a recours à une grande part d'humour.

– La situation en elle-même est totalement surréaliste, improbable et impossible. Et pourtant, le lecteur est amené à accepter de suspendre son incrédulité. L'enjeu, ici, ne se situe clairement pas au niveau de la vérisimilitude ou du vraissemblable.

– Car l'extrait use de l'absurde et de la satire pour clairement moquer d'abord la technolangue, c'est-à-dire le jargon parfois ésotérique utilisé par les spécialistes et scientifiques, mais aussi pour parodier le « technobabillage » ou le pseudo-langage scientifique utilisé dans les œuvres de science-fiction (romans, séries ou films) et auquel les auteurs ont recours pour donner l'impression d'expliquer des situations tout à fait improbables et (donner l'illusion de) sauver la cohérence de l'intrigue. Il y a donc une dimension évidente de parodie métafictionnelle.

– Pourtant, au-delà de l'humour et de la situation absurde, l'auteur utilise la science-fiction pour faire vivre à son personnage une expérience limite et existentielle, amenant au passage le lecteur à penser la finitude de sa propre condition et de son existence.

■ Understanding the facts

1. Two characters, two friends: Arthur Dent and Ford Perfect are abroad a Vogon spaceship, traveling

through space. The Earth has been destroyed by the Vogons.

2. Two technological devices: the Babel fish and The Hitchhiker's Guide to the Galaxy.

a. – The Babel fish **=** something you put in your ear which translates and makes you understand other / all languages;

– The Hitchhiker's Guide to the Galaxy **=** a traveler's audio guide, a user's guide to the Universe, also an encyclopedia which "speaks".

b. – The Babel fish = reminiscent of a modern translating wireless earpiece but there is no one translating / no interpreter → it is automatic / mechanical and organic at the same time: "a fish";

– The Hitchhiker's Guide to the Galaxy = like an electronic or a digital audio book.

3. – Arthur Dent: at first in denial, then admits to being fearful, confused, terrified, in a panic, at a loss, *"Alright so I'm panicking, what else is there to do?"* (l. 4).

– Ford Perfect: excited, reassuring, upbeat / positive and cheerful (l. 5) *"You just come along with me and have a good time. The Galaxy is a fun place."* (l. 5).

While Ford is used to traveling around and knows the Galaxy, Arthur Dent isn't. Arthur doesn't know what is happening / he used to live on Earth and has lost everything / has just survived a disaster / has not yet realized while Ford seems unmoved / unaffected.

■ Interpreting

4. The Babel fish: allows users to understand different languages → takes its name from a Biblical story *The Tower of Babel,* which tells how God punished humans for wanting to build a tower to reach the heavens, by confounding their language / making them speak different languages, so they could not understand each other, stopped building the tower and scattered about the world / Earth. Therefore, the Babel fish reverses this "godly curse". Does it mean that science, technology and scientists can rival with God? Undo God's doing?

Yet the Babel fish also "babbles" = The Hitchhiker's Guide's explanation is very complicated / cryptic / can't be understood → like a "babble": an incoherent / meaningless / foolish / baffling speech. Scientific / technological language.

5. What the Guide to the Galaxy says seems completely absurd / nonsensical / impossible / irrational / foolish / silly / illogical / off-the-wall. It uses scientific terms: "*energy*", "*frequencies*", "*brain*", "*matrix*"... but in fact, it does not make any sense. It is a parody: the author is either mocking technospeak / scientific language / imitating the way scientists / scientific language can sometimes sound / seem incomprehensible / cryptic / abstruse / enigmatic / puzzling / esoteric to the common listener = a jargon / the words and phrases are English but it is a different / foreign language altogether; or he is mocking the technobabble commonly used in science-fiction.

■ Reacting

6. At first: Arthur is completely baffled / perplexed / at-a-loss because the destruction of the Earth is something incommensurable / incomprehensible / unthinkable / unimaginable / inconceivable = he can't begin to imagine / grasp what it means: (l. 59-61) "*There was no way his imagination could feel the impact of the whole Earth having gone, it was too big*."

→ It is too dizzying, so he tries to run through a list of what is lost: people, monuments, countries...The word "gone" is repeated six times, the words "no", "no longer" eight times; but it seems absurd / silly / funny... because it is the thought of a hamburger that makes him understand and experience loss and pain... = he experiences the end of the world and his own finitude, his nostalgia for what has gone forever and "*now only exists in his mind*" (l. 66) through something "*small*" = trivial but very common and familiar.

7. "*passed out*", "*he was sobbing for his mother*" (l. 73-74) = comical / childish / unheroic yet signs of pain, despair, loss, fear, need of love and reassurance → can someone be unmoved, heroic, brave in the face of complete / absolute / total loss and destruction? Underlines / stresses the importance of love / others / human or family / motherly bonds.

À mettre en relation avec :

- **Keys and Tools** (manuel p. 96-97)
L'extrait illustre le premier texte critique d'Edmund Crispin car ici « l'apparente rationalisation » et la « parade de termes spécieux » est poussée à l'extrême à des fins comiques et ironiques. Il fait également écho à ce qu'Ursula Le Guin explique de la nécessaire « suspension volontaire de l'incrédulité ».
- **Going Further** (manuel p. 109)
• On pourra inviter les élèves à lire le deuxième volet de la pentalogie *The Restaurant at the End of the Universe*, ainsi qu'à visionner l'adaptation cinématographique du *Hitchhiker's Guide* de 2005 (avec les voix célèbres de Stephen Fry pour le Guide et Alan Rickman pour Marvin, l'androïde paranoïaque et dépressif), ou en étudier seulement la bande-annonce très méta-cinématographique (disponible sur dailymotion) pour en relever les aspects ironiques et satiriques, ce qu'il moque des bandes-annonces en général et de SF en particulier.
• Le film de Dean Parisot, *Galaxy Quest,* avec Alan Rickman dans un des rôles principaux est aussi une parodie loufoque qui moque affectueusement la série culte *Star Trek* et ses fans.

Describing change

Manuel p. 104-105

"I've always wanted to see a Martian"

Ce texte est un extrait de la nouvelle "The Million-Year Picnic" de Ray Bradbury, un des maîtres de la science-fiction, publiée en 1950. Il s'agit de la dernière nouvelle du recueil, *The Martian Chronicles.* Une famille s'est échappée, à bord d'une fusée, de la Terre en proie à une guerre nucléaire pour se réfugier sur Mars. En attendant que d'autres Terriens les rejoignent, le père de famille décide d'expliquer à ses enfants le véritable motif de leur départ. Si la composante scientifique reste présente, par le biais du voyage spatial, de la guerre nucléaire, de la colonisation de Mars, elle ne fait pas l'objet d'un discours savant / technique, signifiant par là que l'intérêt ne se situe pas tant dans la description méticuleuse des nouvelles technologies que dans leur valeur métaphorique et dans l'impact qu'elles ont sur l'être humain.

■ Understanding the facts

1. Characters: William and Alice Thomas, the parents of Michael, Timothy and Robert Place: Mars Time: evening and night Action: a family has fled Earth which is being destroyed by a nuclear weapon. They have come to Mars onboard a rocket to start from scratch. In this passage, William, the father, explains the whole situation to his children. Until that moment, indeed, he has made them believe that the aim of their expedition was a fishing trip. The children expect to see Martians.

2. The characters' past: William is a former state governor who felt more and more at odds with people's life style on Earth *"I was honest and they hated me for it"* (l. 7). Together with his wife and a handful of others, he planned to leave the planet and start afresh.

The characters' future: The father tells his sons that, with his wife, he will try to teach them another way of living that they started planning while they were still on Earth (l. 36-40). A glimpse of the sons' future lives is given when the narrator imagines the three boys' *"future wives"* coming up in a boat. (l. 32-33)

■ Interpreting

3. William is burning documents that he brought along with him from Earth. These documents must be official, legal documents as they are depicted as *"the laws and beliefs of Earth"* (l. 23). There is a *"map of the World"* (l. 25-26) as well. These papers may represent the regulations, rules, values that the father used to follow on Earth when he was a governor. They were all part of a way of life, a system, an organization which has proved harmful and destructive, which is why he burns them as they cannot apply to the new way of life he and his wife intend to create on Mars. The map representing Earth also has to be burnt as it refers to a world which geographically no longer exists and which symbolically went all wrong. Burning these symbols of human mistakes, William assumes the role of the nuclear war that is raging on earth.

Fire is often present in this extract:
– the fire of the nuclear war that is destroying Earth;
– the fire started by William to burn the papers he took from Earth.

Fire is ambivalent in this passage, as it brings destruction / extinction / annihilation / devastation / eradication: Earth is *"killed"* because of the wars, it *"is gone"* (l. 15), and its eradication is symbolized by *"the silent radio"* (l. 13). But what is being eradicated was not working / going on the wrong track / built on unsound foundations: *"Life on Earth never settled down to doing anything very good"* (l. 7-8), *"wars got bigger and bigger"* (l. 12), *"that way of life proved itself wrong and strangled itself with its own hands"* (l. 16-17). This destruction was in fact triggered off by man's own mistakes, in a boomerang effect. In other words, the end of the Earth was necessary, burning it had become inevitable to clear the path for something new to emerge: fire opens the path for a new creation, *"enough to start over. Enough to turn away from all that back on Earth and strike out on a new line"* (l. 20-21). Fire is consequently destructive, purifying and creative, like Shiva, the Great Destroyer and Benefactor, a chief deity in Hinduism.

4. The three sons have followed their parents to Mars, believing they were on a fishing trip during which they would see Martians. They expect their father to show them these inhabitants, and so do we, as readers. Yet it turns out that what the father shows them is nothing but their own reflection in the water. This can be interpreted in various ways:

– By showing them their own image in the water, what the father suggests is that the whole family has become the Aliens, the *Others*, that they can no longer consider themselves as Earthlings. Earth has been annihilated, together with its civilization, so that the family must sever the links with that planet and become Martians themselves. They must take a new identity that is more in accordance with the way of life they mean to adopt now.

– William refuses to make the same mistakes as people on Earth, such as being governed by machines and not by one's own will and reason, or such as fighting. The father thus implies that what will now matter will be opposite values, such as common sense, the importance of man over machines, of peace over war, i.e, his own standard of living. He may want to stress that he feels close to the Martians (even if their presence here is not developed), and by sharing their identity, he comes as a friend, not a

foe, he means peace, not war. The ultimate promise William makes to his sons is that of a Promised Land, the dream of a new, more humane life.

5. Science is presented in the form of an atomic war, interplanetary travel, *"gadgets, helicopters, rockets"* (l. 10), Mars colonization. Yet there are no detailed descriptions of these elements, they are quoted only to give a sci-fi flavour to the story, but do not matter as such. The use of expressions like *"a mechanical wilderness"* (l. 9) signals that science is referred to with poetic images rather than with a complex technological jargon.

6. – "Burning a way of life" is a metaphor: "way of life" refers to the papers William is setting fire to. Instead of saying "I am burning papers that represent our former way of life", the father directly says *"I'm burning a way of life"* (l. 5): in other words, he does not express the source (= papers) but the target (= way of life), he substitutes the source for the target. It is also called a metaphor in absentia. The effect that is intended is to produce surprise, and to make the father's statement even more powerful in that it shows how determined he is to turn his back on his past.

– The map of the World *"was gone like a warm, black butterfly"* (l. 26-27): this is a comparison, or simile. The papers that are being burnt are compared to butterflies because of their dark colour and their soft / flexible shape. There is also an alliteration in "b", which reinforces the poetic effect of the simile. The papers are compared to butterflies which are the personification of somebody's soul in various civilizations: for example, a butterfly exiting from the mouth of a dead person represented the soul leaving from that person's corpse in Roman culture. We can therefore understand this image as meaning that the papers release the soul of dead Earth when burning.

■ Reacting

Bradbury's treatment of science is in keeping with what Ursula Le Guin says: science in science-fiction has to be taken metaphorically. Here, science may represent man's loss of bearings, a reversal of values and roles, the disappearance of common sense, peace... This can happen whatever the situation, whether the cause is technological or not, whatever the context. When man is led to abdicate his responsibilities, to relinquish his position, to be subjugated to another power (be it that of machines, technology or else), to lose his ability to think wisely, what Bradbury describes (destruction, war) can happen. Yet though this prospect is rather gloomy, Bradbury also gives us reason for hope by staging a group of people running away from such a situation and starting anew.

À mettre en relation avec :

- **Keys and Tools** (manuel p. 96-97)
Le texte d'Ursula Le Guin sur la dimension métaphorique de la science en SF.
- **Warm Up** (manuel p. 94-95)
La citation d'Aldiss, celle de Huxley (sur l'importance du littéraire en SF), celles d'Asimov (pour l'oscillation entre optimisme et pessimisme en SF, ainsi que pour la réalité de la bombe atomique en 1945).
- **Le texte de Douglas Adams** (manuel p. 100-102) pour la nécessité de réintroduire une dimension humaine dans un univers régi par la technologie.

LANDMARKS

Manuel p. 106-107

Le double-page fournit des repères qui permettent de mettre en perspective les œuvres dont sont extraits les textes étudiés. Elle situe la naissance du genre, son essor aux États-Unis à travers l'importance des magazines, de la *pulp fiction* qui assura aux auteurs un nombre important de fans avant même de publier des romans, et les différentes périodes de développement des sous-genres. Quelques dates historiques qui ont impacté le genre sont également indiquées le long de la frise.

OVER TO YOU!

Manuel p. 108-109

Writing

Create a User Guide To The Future!

Puisque le dossier porte sur l'imaginaire et qu'il est question dans chaque texte d'inventions scientifiques et technologiques, la réalisation de cette première tâche proposée s'impose presque.

Les élèves pourront choisir d'imaginer une invention possible et à venir, voire même leur version personnelle d'une innovation déjà annoncée ou de laisser libre cours à leur imagination et inventer une création qui résoudrait par exemple un problème social.

Ils pourront même s'inspirer du texte d'Adam Douglas ou de celui de Dick pour créer leur propre texte jargonneux de présentation de l'objet.

Speaking

Create a radio commercial for your invention

Cette tâche pourra être réalisée individuellement, ou en groupes à partir d'une idée originale présentée en classe.

Le format devra être court (pas plus d'une minute) mais il s'agira de veiller à bien travailler la mise en forme, la mise en voix et l'intonation afin de rendre l'enregistrement percutant. Les élèves pourront choisir une bande-son extraite d'un film de SF bien connu et/ou y ajouter des effets sonores adaptés à l'intention derrière l'invention.

Idéalement, la préparation et l'enregistrement se feront en dehors des cours pour une présentation en classe.

BAC Recap

• How authors have used sciences and technological progress in their narratives

SF authors have used science in a "hard" or "soft" way. When science is used in a hard way, authors aim at scientific accuracy and consistency, relying on real scientific research in physics, chemistry, mathematics, astronomy... and imagining, predicting innovation, progress, that are theoretically possible: the stress is laid on details, coherence, logic, credibility and rigor. For example, the development of concrete proposals for spaceships, space stations, space missions, and a US space program in the 1950s and 1960s influenced "hard" space stories (Asimov, for example, and to a lesser extent Dick here). When science is used in a soft way, it can either mean that SF writers are not concerned with scientific accuracy (cf. Douglas Adams and his parody of scientific jargon), or that they intend to explore soft sciences like social sciences (sociology, psychology, politics, metaphysics... cf. Bradbury, Dick...).

• How science has come to be used metaphorically in their works

Even in hard science fiction, science can assume a metaphorical dimension, as Ursula Le Guin declares. Following her statement, one can see the use of science as a way to explore how man reacts in / to unusual contexts, to describe / show certain aspects of psychological reality, to make us look differently / from a different perspective at ourselves, how we interact, live, hope, dream...

Examples:

– a flight can represent the act of crossing physical boundaries while remaining constrained by psychological ones;

– an extra factual memory implant can symbolize the limitations of reality and the power of literature;

– the use and need for a universal, automatic, mechanic translator can underline our difficulties in communicating with one another or the sometimes cryptic / esoteric aspect of scientific language;

– Martians, aliens can be us, shown in a way we do not usually think of ourselves.

• Different worlds sci-fi authors imagine. How they depict man's reactions to scientific innovation and technology

– Different worlds: life in space / on Mars / on the moon / on other planets / post-apocalyptic worlds / utopias / dystopias / better worlds / worlds gone wrong / destroyed ...

– Reactions: excitement / awe / wonder / fascination / dread / fear / bewilderment / confusion / apprehension / nostalgia...

• Ideas and conclusions concerning the relationship between science and fiction in science fiction

– In the same way as a scientist uses imagination to experiment, imagine innovations, authors of science-fiction use science to imagine new worlds and possibilities, write new stories...

– In the same way as science fiction can inspire scientists, science fiction writers are inspired by science, new discoveries...

– In their stories, sci-fi authors experiment with words / cook up / dream up / invent new possibilities / realities, the way scientists experiment with chemistry / in their laboratories.

GOING FURTHER

Manuel p. 109

Les suggestions de lecture offrent un choix accessible d'œuvres de différentes époques des origines à nos jours, de différentes natures (nouvelles, romans) pour la plupart adaptées récemment, plus ou moins fidèlement, au cinéma. Les œuvres appartiennent à des sous-genres différents comme ceux distingués dans la page *Landmarks*. Elles sont aussi représentatives et traversées par les questions et discussions spécifiques à leur contexte d'écriture (comme autour de la technophobie, des usages abusifs des nouvelles technologies par le pouvoir, du sexisme et du féminisme, de l'écologie et de l'environnementalisme, du racisme...).

Le document vidéo proposé sur cette double-page est une bande-annonce d'un épisode, *Time Enough at Last,* de la série devenue culte *The Twilight Zone* (1959-1964).

Seul survivant sur une terre dévastée par l'explosion d'une bombe à hydrogène, le héros, modeste employé de bureau et amoureux des livres, se réveille après la catastrophe et réalise qu'il est maintenant libre de se consacrer entièrement à la lecture. La bande-annonce, très courte, pourra être montrée une fois. On demandera ensuite aux élèves de :

1. Deviner ce qui a dû se passer.

2. Décrire et expliquer les sentiments du personnage.

3. Interpréter la signification métaphorique des lunettes brisées : aveuglement / rêve brisé.

4. À la suite de cette étude, on pourra demander aux élèves de réécrire la scène en y ajoutant une courte suite, le tout sous forme de monologue intérieur. Pour cela, ils pourront puiser dans ce qui aura été lu et vu dans les textes de Douglas et Bradbury.

FILE 7 Autobiography

Autobiography: creating, recreating oneself

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

La thématique « **Je de l'écrivain et jeu de l'écriture** » invite à explorer les liens entre la voix autoriale et les voies empruntées par l'écrivain pour faire entendre sa voix.

Le « je de l'écrivain » appelle la sphère de l'intime, du soi, du personnel.

Le « jeu de l'écriture » évoque la notion de divertissement, d'amusement par le biais d'opérations sur, de manipulations de la langue.

L'ensemble amène donc à réfléchir sur ce qu'un écrivain met en jeu lorsqu'il veut parler de son « je » : en d'autres termes, comment parle-t-on de soi ? Se profile d'ores et déjà la question de l'authenticité, de la sincérité : peut-on dire « je » sans trahir, travestir ce « je » ? La langue permet-elle de rendre vraiment compte de soi ?

■ Angle d'approche et problématique

Nous avons axé le dossier sur l'autobiographie. Le genre autobiographique figure au programme de français du collège (pour la classe de 3ème, notamment), ainsi qu'au programme de français du lycée (classe de première, en particulier de L), ce qui en fait un thème d'entrée relativement accessible pour les élèves. L'on pensera donc à solliciter le connu des élèves sur ce sujet, voire à travailler en transversalité avec le cours de français/littérature.

L'autobiographie a ici été prise au sens strict, à savoir que tous les textes choisis répondent à l'équation auteur = narrateur = personnage. Les formes dérivées, telles que le roman autobiographique (où un personnage fictif entreprend le récit de sa vie) n'ont pas été retenues à dessein : l'enjeu était de montrer, en ouverture de manuel, que la forme qui semble a priori la plus simple, la plus proche « du réel », « du factuel », « du vrai », la moins soumise à manipulations et transformations, pose en fait les enjeux fondamentaux de la littérature. L'on trouvera une définition de l'autobiographie dans la section **Keys and Tools** (manuel p. 114-115) et des références aux formes dérivées dans la section **Landmarks** (manuel p. 124-125).

L'autobiographie permet donc de traiter de la mise en voix littéraire du soi, en accord avec la thématique générale.

La problématique *Creating, recreating oneself* interroge bien sur ce qui est en jeu lorsqu'un auteur écrit son autobiographie : que crée-t-il, recrée-t-il ?

– À première lecture, la vie lui permet de devenir, de se créer un parcours ;

– En parlant de ce parcours, il semble qu'il recrée sa vie, la revive, la répète : il la vit une deuxième fois, comme l'évoque Benjamin Franklin dans la section **Warm Up** (manuel p. 112-113) ;

– Se faisant, il érige, crée en même temps une œuvre littéraire. Il naît donc en tant qu'auteur en nous racontant son existence en tant que personnage ;

– Mais cette naissance même nous amène à nous demander comment il procède pour recréer sa vie. Quelle part de vérité, d'authenticité y-a-t-il dans ce récit sur soi ? Dit-il la vérité, brode-t-il ? Passe-t-il des événements sous silence ? En met-il d'autres en avant ? Oublie-t-il certains faits ? Plus généralement, est-il possible de vraiment recréer sa vie par des mots ? Le processus même d'écriture implique donc un travail de sélection, d'organisation, de réagencement, en somme de fabrication qui semble en contradiction avec l'exactitude qu'exige la tâche d'écriture de l'intime, mais aussi en contradiction avec le flux continu de l'existence, du réel ;

– S'amuserait-il donc avec son lecteur en ne lui délivrant que des bribes de sa vie, en manipulant sa narration, en inventant ? L'on aboutit alors à l'idée de « récréation », d'amusement, de jeu de la part de l'écrivain, qui se ferait peut-être aux dépends du lecteur ;

– C'est à ce dernier que revient en définitive la tâche d'évaluer, jauger l'écrit qu'il reçoit, d'en déterminer la pertinence, la part de vrai, le vrai étant alors à distinguer du réel, du factuel, comme l'explique Maya Angelou dans la citation à trouver dans la section **Warm Up** (manuel, p. 112-113) ;

– On le voit, même si l'autobiographie paraît être un genre assez simple, elle pose néanmoins des problématiques assez complexes, qui permettent de sensibiliser les élèves, entre autres choses, à l'importance de l'analyse critique, à la place du lecteur.

= L'autobiographie comme recréation d'une vie, création et récréation littéraires.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Présentation de la problématique du dossier, des tâches finales, renvoi à la partie prépa Bac dans l'optique de la préparation à l'épreuve orale du

Baccalauréat, et indication de l'extrait en lecture autonome. En regard, l'adaptation picturale de la thématique avec le *Self Portrait* de Warhol.

• Warm up

Citations, tableaux, photos, couvertures de roman, dessin humoristique, interview etc. illustrant la thématique et problématique du dossier, à savoir l'autobiographie.

• Keys and Tools

Texte critique de S.Smith et J.Watson définissant les caractéristiques de l'autobiographie, en comparaison avec d'autres genres. Toolbox lexicale sur l'autobiographie. Document vidéo sur l'autobiographie.

• Textes littéraires centraux

– Autobiographie d'un ancien esclave, William Wells Brown, *Narrative of William Wells Brown, A Fugitive, Written by Himself* (1847)

– Autobiographie de Janet Frame, *An Angel at My Table* (1982)

– Autobiographie de Stephen Fry, *Moab is My Washpot* (1997)

– Autobiographie de W.E.B. Du Bois, *The Autobiography of W.E.B. Du Bois: A Soliloquy on viewing My Life from the Last Decade of Its First Century* (1968)

• Landmarks

Quelques repères littéraires sur l'autobiographie et ses connexions avec des formes dérivées (mémoires, journaux intimes, romans autobiographiques).

• Over to you!

Présentation des tâches finales et de la prépa Bac dans l'optique de l'épreuve orale du Baccalauréat.

• Going Further

Exemples de livres, films, émissions radiophoniques pour prolonger la réflexion sur la thématique et problématique de l'autobiographie.

• Reading on Your Own

Autobiographie de Mahandas K. Gandhi : *An Autobiography: The Story of my Experiments with Truth* (1927-29).

■ Caractéristiques des œuvres

Points communs :

Dans les textes qui suivent, l'autobiographie est recréation d'une vie (celle du personnage) par un narrateur-auteur qui se crée en tant qu'écrivain.

Différences :

Les différences ont trait :

– au rapport entre personnage et narrateur-auteur (commentaire, intervention ou pas du narrateur) ;

– à la notion de vérité dans la retranscription de la vie du personnage ;

– au problème de la mémoire ;

– à la part de création littéraire dans le processus d'écriture sur soi ;

– à la place du jeu, de l'amusement, de la récréation dans ce travail autobiographique.

Suggestions

Le dossier comportant de nombreuses pistes, l'on pourra choisir de privilégier un axe dans l'étude des textes : recréation d'une vie et création littéraire / le rapport narrateur-personnage / le problème de la mémoire / la notion de vérité / la part de jeu, de récréation.

■ Articulation des textes

Le dossier propose donc un parcours qui complexifie progressivement la réflexion sur l'autobiographie et ses enjeux.

Le texte critique de Smith et Watson (**Keys and Tools**, manuel p. 114-115) définit les traits principaux de l'autobiographie, établit les différences qu'il y a entre autobiographie, roman, document historique (notions souvent confuses pour les élèves) et signale la complexité de la relation qu'entretient toute autobiographie avec la vérité et la mémoire

• Extrait 1, *Making history and settling scores*

Recréation d'une histoire (en particulier chronique d'un épisode où le personnage, né esclave, s'affranchit et naît homme), témoignage sur l'Histoire (celle du contexte menant à la Guerre de Sécession) et naissance en tant qu'écrivain engagé : il utilise ce récit comme outil de propagande, arme de persuasion politique (défense de la cause abolitionniste).

Le récit se veut porteur de vérité, de faits authentiques, avérés. Grande part faite au récit de la vie passée du personnage.

Le rapport entre narrateur-auteur et personnage fait apparaitre :

personnage >> narrateur-auteur (accent mis sur le personnage plus que sur le narrateur-auteur).

• Extrait 2, *Different views of oneself*

Recréation de moments de l'enfance, adolescence et début de réflexion sur les défis que présente ce travail de recréation pour le narrateur-auteur (= difficulté de saisir le tourbillon de la vie, de sa propre évolution, problèmes de la mémoire, importance de la part d'imagination, de fiction, et donc de création dans le travail d'écriture autobiographique. La recréation de sa vie est donc une création littéraire

Le rapport entre narrateur-auteur et personnage fait apparaitre :

personnage > narrateur (accent encore majoritairement mis sur le personnage mais présence du narrateur-auteur plus importante que dans le texte de Brown).

• Extrait 3, *Making meaning out of the past*

Recréation d'un passage décisif de la vie du personnage pour mener surtout à une réflexion du narrateur sur l'impact de cet incident sur son statut d'artiste-écrivain (lien recréation/création littéraire).

Place de la mémoire, réflexion sur la notion de vérité, jeux de l'écrivain dans le processus de recréation.

Le rapport entre narrateur-auteur et personnage fait apparaitre :

personnage < narrateur (importance du narrateur-auteur plus grande que celle du personnage dans le texte).

• **Extrait 4, *The problem of remembering***

Simple évocation de la vie du personnage et large réflexion par le narrateur-auteur sur les difficultés de l'écriture autobiographique (problèmes de la mémoire, de la fiabilité de ce « je », de la vérité, de la part de fiction, d'invention, de création...dans le processus d'écriture).

Le rapport entre narrateur-auteur et personnage fait apparaitre :

personnage << narrateur (grande importance du narrateur-auteur dans le texte).

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 110-111

L'on pourra amener les élèves à se concentrer sur les points suivants, à traiter dans l'ordre que l'on veut :

– penser à effectuer un « brainstorming » sur la notion d'autobiographie, vue au collège et au lycée ;

– faire réfléchir les élèves sur le sujet de la problématique en relation avec la thématique de l'autobiographie : dans le cadre d'une autobiographie, que signifie pour eux *creating oneself* / *recreating oneself* quels liens tissent-ils, différences voient-ils, entre *creating oneself* et *recreating oneself* ? (exemples de définitions pour *create = cause to exist; bring into being/ give rise to; produce/produce through artistic or imaginative effort* ; pour *recreate = create anew/regenerate/ make into fiction/imitate, copy/ fake, forge, etc.*)

Ne pas oublier le sens de *amuse oneself, take recreation* pour *recreate oneself*, qui introduit la notion de jeu de l'écriture, en accord avec la thématique générale « **Je de l'écrivain et jeu de l'écriture** » ;

– faire réfléchir les élèves sur le sujet de la problématique en relation avec la peinture d'Andy Warhol dont le titre est *Self Portrait*. Penser à aborder les notions de réalité et de vérité. Amener l'idée que la représentation de soi ne se fait pas qu'en littérature (la possibilité d'établir des ponts avec d'autres arts qui abordent la représentation de soi est tout à fait envisageable : sculpture, photographie, vidéo, musique...) Elle pourra même constituer une entrée plus abordable pour certains élèves dans le sujet.

WARM UP

Manuel p. 112-113

La double page est conçue pour aller du plus évident au plus complexe :

– page de gauche, définitions de l'autobiographie comme « répétition écrite de la vie de quelqu'un de manière sincère et factuelle » ;

– page de droite, ensemble de questionnements sur les définitions de l'autobiographie trouvée en p. 113 : notamment, interrogations sur le factuel, le réel et le vrai.

On pourra faire réfléchir sur les différentes formes grammaticales des pronoms utilisés dans le titre *Me, myself and I*, faire travailler les élèves sur les jeux de regards dans cette double page, au niveau visuel : qui regardent-ils, eux-mêmes (Lucian Freud), le peintre, photographe qui les a fait poser, nous... ? Qu'est-ce que tout cela implique ?

– Document audio : une interview de Maya Angelou, dont on trouvera une citation dans cette partie *Warm up*. L'extrait est particulièrement intéressant à exploiter en ce que le débit est suffisamment lent pour permettre à une majorité d'élèves de suivre, et le contenu riche pour ce qui relève de la différence entre réalité, faits, et la vérité, d'une part, et pour ce qui a trait au processus d'écriture d'une autobiographie, d'autre part.

Script – audio 9

Maya Angelou: In order to write my story, I had to enchant myself back to the time of being there. I had to be there and relive the agony, the anguish, the "Sturm und Drang" so that I didn't write something that was an "as told to". It's like the difference between facts and the truth: facts can obscure the truth: you can tell so many facts that you never tell the truth. You say the places where, the people who, the times when, the reasons why, the methods how, blah blah blah.

But if I tell the human truth, if I tell it well, then a person in Bengladore, another person in Beijing, somebody else in New York City, another person in Mexico City will say "Yes, that's the truth". Now the person who reads it was never a young black girl. But she or he says that's a human truth and so I've been able to do that because I've dared to go back and live in it.

Interviewer: Do you know how you do that, that business of self enchantment?

Maya Angelou: Well, mmhh, I keep a hotel room, in my town, when I'm writing. I go to the hotel 5.30 or 6 in the morning. I go to my room. In the room there's Roger's Thesaurus, a dictionary, a Bible, a deck of playing cards and a bottle of sherry, [*Laugh in the audience*] yes ! – and a yellow pad and pen. And I sit there and I go through the business of enchantment. To be in that time, whatever time I'm writing about and I want to remember what the rumors were in the room, what clothes I had on, were my feet hurting, and were there outside sounds, all of that And it may take an hour to get into it, but once I'm in it, ah! It's so delicious, then I can write.

Interviewer: And when do the playing cards come in?

Maya Angelou: Oh, well now, that's so good! My grandmother used to say to me sister, that's not even on my little mind!

React

1. Through writing (Winston Churchill, Benjamin Franklin, Maya Angelou...), painting (Lucian Freud); using recollection ("*searched my memory*", "*recollection*", "*relive*" one's life, "*enchant oneself back to the time of being there*", telling "*facts from the records*"), "*inventing episodes*", "*being true*", "*ringing true*", etc.

2. To set oneself up as an example, a model influencing people. Winston Churchill: "*it might be of interest to the new generation to read a story of youthful endeavour*" (*faire remarquer le portrait de Churchill jeune : sa jeunesse semble s'adresser aux jeunesses à venir*), for the pleasure of reliving one's life, of becoming eternal, "durable" (Churchill, Franklin, were outstanding figures, for instance) of understanding oneself better (Maya Angelou and her human truth, Lucian Freud...).

3. In the cartoon, non-fiction is presented as a faithful copy of reality; while fiction is invention, distortion of reality. Is an autobiography a faithful copy of one's life, does it contain distortions, inventions? Yet, even if an autobiography contains inventions, don't these inventions contribute to reaching truth?

KEYS AND TOOLS

Manuel p. 114-115

Read the text

Autobiography	Novel	Historical documents
• representing one's own life • Philippe Lejeune's definition : "*we call (...) personality*" (l. 14-18) • "*plot, dialogue, setting, characterization*" (l. 22-23) • "*the vital statistics... title page*" (l. 26-31) • "*to chronicle an event, explore a certain period of time, enshrine a community*" (l. 35-37) • "*performing several rhetorical acts (...) futures*" (l. 38-43)	• "*plot, dialogue, setting, characterization*" (l. 22-23) • no identity between author and narrator • no contract beween author and publisher	• "*to chronicle an event, explore a certain period of time, enshrine a community*" (l. 35-37) • no rhetorical acts

Discuss

Problems as regards Truth

Does an autobiography tell the truth about its author?

Authors-narrators may give "*inconsistent or shifting views of themselves*", they may "*deceive*" their readers, "*lie*" to them. How can the reader verify or discredit what he/she reads, then?

It becomes important for the reader to play an active part when reading the autobiography: the reader should try to ask himself/herself a series of questions (l.55 to l.65) in order to see what he/she expects of this autobiography.

Problems as regards Memory

Memory plays a crucial part in an autobiography. Yet, people may forget, or be selective in their narrative, focusing on one episode at the expense of others, making it more significant than it actually was.

Vidéo

Vidéo très claire et pédagogique définissant l'autobiographie et utilisant des références présentes dans ce dossier : Maya Angelou, *I Know Why the Caged Bird Sings*, *My Biography*, by Benjamin Franklin, *Long Walk to Freedom*, by Nelson Mandela...

Making history and settling scores

Manuel p. 116-117

"I am a slave writing this narrative"

Le premier texte de William Wells Brown est un *slave narrative* dans lequel un esclave fugitif revient sur les conditions de son échappée vers le Canada. Cette autobiographie présente des points clés, pose des jalons en ce sens qu'elle cible vraiment la réflexion sur « je, jeu, création, recréation ». Le texte ne remet pas explicitement en cause la notion de vérité dans l'écriture de l'intime : l'auteur se veut sincère, « vrai ». Nous sommes au début du parcours, et cette question de la vérité ne se pose pas pour l'auteur. Ce qu'il dit n'est pas censé être questionné par le lecteur. Toutefois, c'est au lecteur de la faire émerger en filigrane car Brown se pose au fil du texte comme écrivain engagé dans une cause : son point de vue, sa « partialité » est donc à souligner.

Points clés du texte

• L'épisode montre comment un esclave devient homme notamment en acquérant un nom, marqueur d'identité, un « je », alors que sa condition d'esclave le cantonnait jusqu'à lors au statut de bête de somme.

• Cette création d'identité par le biais du nom se double de sa naissance en tant qu'écrivain : il prend soin de préciser, dans le titre de son œuvre, que le récit est écrit « par lui-même » : il met donc l'accent sur sa nouvelle fonction d'auteur.

• En somme, il semble qu'en étant nommé, il peut à son tour nommer, raconter les choses.

• Il devient donc écrivain, mais ce statut n'a pas qu'une simple visée rétrospective : il ne fait pas que reprendre, recréer sa vie, son passé : il n'est pas qu'un simple retranscripteur de son histoire, non plus qu'un simple témoin de l'Histoire (de l'esclavage aux États-Unis), l'écriture lui permet aussi de devenir acteur de l'Histoire, puisque le texte se termine en mentionnant sa lutte pour l'abolition de l'esclavage : les mots servent un combat qui n'est pas terminé lorsque parait son œuvre en 1847, puisqu'il faudra attendre la fin de la guerre de Sécession en 1865 pour que l'esclavage soit aboli. Le texte est donc à la fois rétrospectif et prospectif, œuvrant pour la cause abolitionniste.

• Le texte souligne l'importance des mots, et il nous a semblé intéressant de débuter ce manuel axé sur la littérature par ce rappel de l'influence, du pouvoir des mots.

• Cette importance des mots est ici telle que le narrateur-auteur n'émet aucun doute sur ce qu'il dit, ni sur les modalités de son discours autobiographique. Pour lui, ses mots disent vrai, et il n'y a pas, en tout cas pas besoin – pour lui – de réflexion sur les difficultés à recréer son histoire. C'est au lecteur que revient la tâche de prise de distance critique, à l'égard du contenu et des modalités de ce récit

• L'étude du texte invitera donc l'élève à prendre du recul par rapport à ce qu'il lit, quel que soit le degré de persuasion, l'apparence d'authenticité, de vrai dont un écrit est doté. La formation de l'élève au dur travail de critique, d'analyse littéraire pourra donc être enclenchée, même si cette phase pourra s'avérer, nous en sommes bien conscients, délicate à faire percevoir.

En résumé, le texte montre une évolution puisque l'esclave passe du statut de bête à celui d'homme, que ce passage s'opère grâce au nom qui lui est donné, et que cet accès aux mots semble lui permettre de se créer en tant qu'écrivain.

■ Understanding the facts

1. Encounter with a Quaker during an escape / being given a name.

2. Ill: "*my feet had been very much frozen, I was seized with a fever, confine me to my bed*" (l. 7-8); without clothes: "*they made me some clothing, purchased me a pair of boots*" (l. 11-12); a slave who has become a freeman / Wells Brown : "kind friend" (l. 4) ; "a devoted friend of the slave" (l. 5) ; "very old" (l. 5) ; "not in the enjoyment of good health" (l. 6) ; "this good Quaker friend" (l.25)...

3. <u>From l. 1 to 24:</u>

place: 50/60 miles from Dayton, in the state of Ohio, in a Quaker's house;

action: W. W. Brown is sheltered by a Quaker and his health is restored;

time: he stays there 12 or 15 days.

<u>From l. 25 to 46:</u>

place: same place;

action: WWB is about to leave, and is given a name by his friend;

time: at the end of his stay at the Quaker's place.

<u>From l. 47 to 56:</u>

place: Canada;

action: subscribes for the Liberator, hears of the anti slavery movement, decides to fight for that cause;

time: autumn 1843.

<u>Time of writing:</u>

place: Massachusetts; action: writes his narrative

■ Interpreting

4. The main character is a runaway slave who finds himself in very poor physical, material, legal condition (poor health, no clothing, no legal protection...)

5. No name = no identity, as a name is what helps

one to define oneself... hence the idea that slaves are not human beings.

6. It's important for him to mention that he can write, as slavery reduced him to the condition of an animal, or a machine, at least to an "uncivilized status". If he can write, he is part of the civilized world. "*Written by himself*" also means that he can write himself, for himself: he has an independent voice, he is no longer subjected to a master, he is autonomous, free.

■ Reacting

7.

• Creates himself in his life: by escaping slavery, WWB changes his status and becomes a man: evolution of a mere beast of burden to the status of a human being.

• Recreates himself in his life: after becoming a man, he creates himself again = recreates himself as an activist, devoting his time to the cause of enslaved countrymen.

• Creates himself through his autobiography: WWB creates himself as a writer: birth of a writer.

• Recreates himself through his autobiography: WWB recreates his story to make readers aware of the "peculiar institution" and ultimately have them join his cause."

8. The narrative purports to spread the truth about slavery by giving us a testimony of a former slave: as a victim of that system, he gives us detailed information as to the conditions of enslaved people (poor health, no clothing, no freedom, no protection, no education...). However, the text only offers Brown's point of view: no other perspective is given in his testimony, the text provides us with one vision only, that should therefore be confronted with other visions to have a more comprehensive, complete view on that issue: other testimonies should be examined (you may decide to study other slave narratives like Frederick Douglass's narrative mentioned in the **Landmarks**), the arguments of pro-slavery activists, of slave owners should also be reviewed (slavery was a vital economic ressource for Southern states at the time, not all slave owners were tyrannical). The notion of truth is a complex one and understanding the complexities of a problem rather than venting one's impression, opinion about a problem is often more constructive.

9. The pictures show a coloured man on the run, trying to escape an unknown danger on p. 116 and a group of White people on p. 117 (are the horse riders slave masters, bounty hunters?). The pictures seem to reinforce the vision of slavery as developed in the document. However, upon closer examination, the pictures reveal some differences: while the slave on p. 116 is rather well dressed, is wearing shoes, carrying a bundle of personal items, has no clearly identified enemy, the slave on p. 117 is wearing ragged clothes, is bare foot and is clearly escaping white people. This seems to reveal differences in terms of treatment of the slaves by white people (the living conditions of the slaves were not the same everywhere), but also reveal differences in the painters' depiction of slavery: the picture on p. 116 is less frightening, hence maybe less critical of the issue, than the picture on p. 117. The picture on p. 116 may express the idea that slaves were well fed, well clad, had personal belongings and yet were not grateful towards their masters but only wanted to leave them. And indeed, this picture was the one used for runaway slave posters (posters where masters offered rewards to any one finding their runaway slaves).

On the other hand, if the vision of the white horse riders looking for runaways is a criticism of the Whites' attitudes, the text counterbalances this negative vision by mentioning the benevolence, kindness of a White family of Quakers. Here also, the relativity of things has to be highly taken into account.

À mettre en relation avec :

– **Keys and Tools** (manuel p. 114-115)
Le texte est à mettre en lien avec le texte critique notamment avec le paragraphe *Life writing and History*. En effet, le texte de Brown illustre la différence dont parle le texte critique entre document historique et autobiographie. Une autobiographie est plus qu'un document historique. Elle peut utiliser des outils, procédés rhétoriques pour influer sur son lecteur, le convaincre, remettre en cause l'opinion d'autrui (pensons au lectorat américain blanc auquel ce type de *slave narratives* s'adressait de manière privilégiée) : d'où le titre de cette double page, issu du texte critique: *Making history and settling scores*. La notion de manipulation, de partialité est donc ici à aborder, alors-même que l'auteur se présente comme garant d'une vérité incontestable, qu'il ne questionne pas la véracité de son propos.

– **Autres Textes**
Cf. rubrique **Points communs** p. 100 de ce guide.

– **Landmarks** (manuel p. 124-125) et **Going Further** (manuel p. 127)
Permet de définir les *slave narratives* (cf. encart p. 124) et d'étudier une autre figure marquante de ce genre: Frederick Douglass

– **Reading on your own** (manuel p. 140-143)
Le texte de Gandhi est dans la même veine que ce texte, dans la mesure où l'auteur est à la fois conteur de son passé, témoin et acteur de l'Histoire. Il se veut sincère dans ce qu'il nous livre de lui.

– **Thématique : L'écrivain dans son siècle**
Il est tout à fait concevable, dans un autre choix de parcours, d'utiliser ce texte pour travailler sur la thématique l'écrivain dans son siècle, puisque le document met bien en exergue un engagement en faveur d'une cause.

Different views of oneself

Manuel p. 118-119

"I and my life"

Extrait de la première partie de l'autobiographie de Janet Frame publiée en 1982, récit d'un destin et de la naissance d'un écrivain. Il nous conduit à travers l'enfance de Janet Frame et sa découverte de son inadaptation au monde et au langage. Elle conte sa découverte de la poésie, par la grâce d'un instituteur bien inspiré, le quotidien de sa famille, la mort d'une proche, la séparation avec son amie d'enfance, la destruction d'illusions naïves, l'écriture de ses premiers poèmes (bercée par l'illusion qu'il s'agit simplement d'amalgamer certains mots pour induire la sensation poétique), ses premières publications, sa boulimie de lectures, son envie, sans cesse, d'incarner une certaine image d'elle-même.

■ Understanding the facts

1. – family: *"my sisters and I immersed ourselves in our reading and studying"* (l. 20), *"my sister had died"* (l. 34), *"my brother had epilepsy"* (l.35).

– preoccupations: *"I struggled with the events of those last years at school"* (l. 13), *"I felt bewildered, imprisoned-where would I go?"* (l. 13-14), *"What if my parents died suddenly? What was the world like? How could the world be at war?"* (l. 14-15), *"Why was the world?"* (l. 16), *"And where was my place?"* (l. 17), *"I and my life, I felt, were excessively ordinary"* (l. 36), *"I worried about my clothes or lack of them and my 'fig-ewer'"* (l. 37), *"whether I had 'curves' and 'oomph' and 'hickies'"* (l. 38).

– hobbies, interests: *"reading and studying"* (l. 20), *"send our poems"* (l. 21).

– ambitions: *"My dream of being a poet, a real poet"* (l. 29-30), *"my ambition of being a poet"* (l. 41-42), *"I'm going to be a poet"* (l. 44).

2. Childhood: *"horizontal, progressive"* (l. 1), *"a true personal history known by dates and specific years"* (l. 2-3), *"or vertical, with events stacked one upon the other"* (l. 3).

Adolescent years: *"a whirlpool"* (l. 4), *"propelled by a force beneath"* (l. 4-5), *"different memories rising to the surface at different times"* (l. 6-7), *"a dance of dust and sunbeams"* (l. 10-11).

= She does not remember these times in the same way / there is a sharp contrast between these memories.

Memories about her childhood: distinct / clear-cut / sharply outlined and clearly arranged / ordered along a precise, linear chronology / timeline.

Memories about her adolescent years: more elusive / evasive / fugitive / slippery / hazy / ill-defined / blurred / clouded / not as sharp / easy to grasp / isolate and define / recapture.

3. She seems to be an insecure teenager / concerned about growing up / her identity / the changes her body is undergoing / puberty / puzzled by the world around her / beset by / in the grip of anxiety / distressed by existential questions.

She is interested in/keen on literature and has an outstanding literary culture / is very knowledgeable as far as poetry is concerned / is precociously well-versed in classical literature / has acquired firm romantic tastes. She has had a passion for reading and writing and is determined and enthusiastic in her ambition to become a poet.

■ Interpreting

4. A *"pure"* autobiography is one in which the memories *"arrange themselves to be observed and written about"* (l. 5) because they can all be grasped clearly in chronological order. However, memory is a selective process: not all memories can be recaptured, they have a life of their own, some stand out and others remain buried / are overlooked so that when looking back on the past a writer can only achieve a partial recollection.

5. a. According to Janet's view of poets, disability plays an important part in their identity / makeup. As all the poets she admired had some sort of disability, she figured / assumed she had to have one too in order to become a real poet. She thought she must have / she wished she had a suitable one / one that would be worthy of / equal to the life of a poet.

b. She had a vivid, unbridled imagination / identified with and looked up to the poets she had read about / lived a vicarious life through reading: *"I felt keenly Shelley's probable disapproval of me"* (l. 39). She was looking for role models so as to form her own identity. She was impressionable and somewhat deluded / misled / carried away by her imagination and her admiration for poets: *"From time to time it did seem that my ambition of being a poet became confused with a fantasy of* marrying *one"* (l. 41-42).

■ Reacting

6. While she writes from the vantage point of adulthood and maturity: *"I sit here at my desk"* (l. 8), she does her best / strives to *"peer into the depths of the dance"* (l. 8-9), to recapture and recreate / convey the events of her past life and what she felt at the time through vivid, outstanding memories. She uses some formal devices, sometimes using free indirect speech to recreate her thoughts, using italics to stress/emphasize her feelings. She quotes from memory some of the things that were said at the time.

7. As we see in the case of Janet, creating oneself is a process involving imagination, especially if one is to become an artist. Her reading and her imagination fuelled her taste for literature and her ambition.

When recreating oneself, one cannot rely on memory alone, some imagination must be involved, to fill the gaps in one's memory.

8. The book cover is a good illustration of this phrase because it suggests that the same person can be viewed in different ways, from a variety of angles. The sixteen snapshots of Janet Frame show her now looking up, now facing the camera, looking sideways, into the distance, in profile or three-quarter profile. She looks alternately smiling or laughing, cheerful, merry, thoughtful, meditative, enigmatic or calm, composed, serene.

It suggests that one can never have a complete, definite view of someone but only a momentary / shifting or multifaceted one.

À mettre en relation avec :

– **Keys and Tools** (manuel p. 114-115)
Le texte est à mettre en lien avec le texte critique, notamment pour les paragraphes *Life writing and the novel* (une autobiographie implique un travail de romancier avec sélection d'élements, élaboration d'une structure,
/…/

/…/
d'un plan), *Autobiographical truth,* en particulier pour expliquer le titre de la sous-problématique *Different views of oneself* (les transformations qui s'opèrent en nous tout au long de la vie rendent difficile l'écriture sur soi) et *Reading for Memory* pour parler des problèmes liés à la mémoire.
– **Autres Textes**
Cf. rubrique **Points communs** p. 100 de ce guide.
– **Extrait 1, *Making history and settling scores***
Le texte est la suite logique du texte de Brown dans la mesure où les deux auteurs racontent leur passé et leur naissance en tant que figures littéraires.
Toutefois, alors que Brown ne remet pas en cause la véracité de ses propos et souvenirs, Frame met plus spécifiquement l'accent sur la difficulté à se saisir, vu la multiplicité de ses facettes : peut-elle livrer une « vraie autobiographie » dans ces conditions? Le recours à la fiction biaise-t-il son propos?
– **Extrait 4, *The problem of remembering***
Lien avec le texte de Du Bois pour la réflexion explicite sur les divers aspects de soi, de sa personnalité, la question de la mémoire / oubli, la notion de création.

Making meaning out of the past

Manuel p. 120-121

"A significant event"

Extrait de l'autobiographie de Stephen Fry publiée en 1997. L'auteur y raconte ses vingt premières années avec humour, nostalgie et une franchise étonnante, exposant ses faiblesses et ses défauts (comme ici sa propension au mensonge). On peut y apprécier le style ironique de Fry, son goût pour la provocation et les traits d'esprit dans la veine d'Oscar Wilde, dont il est un fervent admirateur.

Ce texte permet de mettre en évidence la part de recréation, de sélection et de jeu entre vérité et mensonge qu'inclut le récit autobiographique, d'autant que l'auteur-narrateur revient sur la « naissance » du menteur pathologique qu'il est devenu par la suite. (Le thème du mensonge est également au cœur du premier roman, en partie autobiographique, de Fry : *The Liar*, 1991).

On attirera l'attention des élèves sur les différents niveaux du récit : recréation des événements, attitudes et sentiments passés, commentaires présents de l'auteur adulte et mise en perspective des événements.

■ Understanding the facts

1. The significant event in question is about Stephen Fry's reaction when he was compelled to account for his questionable behaviour, that is to say when he had to explain why he had told Miss Meddlar he had left a paper on Mr. Kett's desk whereas he actually had not.

Instead of owing up to chickening out / confessing that he had got scared and failed to deliver the paper, he made up excuses to cover up his blunder.

Not only did he not let himself get flustered / feel abashed / overawed but he managed to remain unfazed and get away with a blatant/brazen lie (and a double one at that since, contrary to what he explained, he had neither knocked on Mr. Kett's door nor lost the paper) as if nothing were wrong / just like that. He lied to his teacher's face with unflinching confidence / nerve.

2. "*I felt a thousand eyes burning into me*" (l. 2-3), "*hot and prickly, I looked down at my lunch*" (l. 14-15), "*I had been nervous–mouth dry, heart thumping, hands clammy*" (l. 57-58), "*the moment I began to speak I found I became more than simply nerveless, I became utterly confident and supremely myself.*" (l. 58-60).

= At first, he was very self-conscious and uneasy/ill-at-ease/uncomfortable because he was aware of being an object of observation/of being scrutinized, that the teacher would expect an explanation from him / grill him. Yet, once he had come out with the lie, he became collected and secretly prided himself on being able to lie shamelessly.

3. "*I see*" (l. 13), "*A pause*" (l. 14), "*You lost it*?" (l. 21), "*a puzzled look spread over Mr. Kett's face.*" (l. 23), "*Mr. Kett's face, rippled with perturbation*" (l. 27), "*He was being lied at, but lied at so* well *and for so impenetrable a reason. (...) the turbulence in his eyes makes me look very ugly indeed.*" (l. 29-30).

Mr. Kett was obviously surprised / taken aback / confused / perplexed / nonplussed by the narrator's attitude and looked at him in disbelief. He must have found it hard to believe that the boy should come up with effortless lies / turn out to be such a liar. He probably would not have expected his pupil to lie effortlessly.

As an adult narrator, Fry is still very much aware of the puzzlement and perplexity he caused / he acknowledges how shameful his attitude was and he even imagines what Mr. Kett must have been thinking at the time.

4. "*Get to know that puzzled look, Stephen Fry. You will see it many times.*" (l. 24), "*simply because I remember it so clearly*" (l. 52), "*I suppose it seems to mark in my mind the beginning of what was to become a pattern of lonely lies and public exposures*" (l. 54-55). "*It was as though I had discovered my very purpose in life.*" (l. 60-61).

This event is significant because it stands out in the author/narrator's memory. It acted as a turning point and was decisive: compelling revelation in the author/narrator's life, a sort of epiphany/striking discovery about his nature and it has impressed him/had a lasting influence/impact on him. Indeed, he then realized how good a liar he could be, that he was actually gifted when it came to lying shamelessly and he has since become an experienced liar. It was as though he had then experienced a calling / discovered his vocation as a liar.

■ Interpreting

5. Fry implicitly compares himself to Narcissus (and Mr. Kett's face to a pool in which he could see his reflection), though in an ironic way. Indeed, instead of showing a flattering image of Fry, the puzzlement on Mr. Kett's face reflected badly on him. It betrayed Mr. Kett's disbelief, dismay and disapproval and gave him a hint/an intimation as to how disappointing and blamable/blameworthy his attitude was.

6. Free indirect speech is used by the author as an attempt at recapturing the teacher's thoughts.

Although it is expressed in the past tense with no introductory phrase to suggest so, it must be Mr. Kett's point of view/inner thoughts/what he said to himself at the time or rather what the author/narrator assumes Mr. Kett must have thought at the time / as though he were putting himself into Mr. Kett's shoes. The paragraph conjures up Mr. Kett's vision of what sort of boy Fry was. So far, he had (supposedly) thought Fry to be fairly honest/righteous/proper, so that his attitude seemed out of character.

7. "*There is little chance that John Kett remembers that day. In fact, I know he doesn't.*" (l. 38-39), "*Of course I'm over-refining; I'm reading into the incident what I want to read into it*" (l. 40-41).

They have completely different recollections of the event. The incident has had an altogether different impact on Fry. The scope / implication of the incident is quite different, it does not have the same echo.

To Mr. Kett, the event must have been one among many in which he was able to make out some of his students' faults/shortcomings/flaws. It was not that memorable; he must have been used to such events.

To Fry, however, the event was somewhat blown out of proportion (as the phrase l. 43 "*revelatory moments*", suggests) and it has remained significant / has left a vivid/forcible impression on him. Moreover, when remembering his past and writing his autobiography, he has chosen to focus on this particular event as one of the highlights of his childhood (the beginning of his "career" as a liar), thus endowing it with special significance.

Pour les trois questions suivantes, on pensera à faire ressortir la notion de plaisir, de récréation dans ce goût prononcé pour le jeu d'acteur, le mensonge, l'écriture. L'idée en filigrane est peut-être aussi que Stephen Fry se joue du lecteur, qui est implicitement averti et invité à prendre ce qu'il lit avec un peu de recul.

8. There seems to be a fine line between lying and acting since, to a certain extent, it consists in deceiving people. We may guess that Fry's natural talent for lying prompted him to become an actor. He does admit that acting and lying share similar features but he has a very personal conception of acting as "*telling the truth for the pure, agonising hell of it*" (l. 68). His definition of acting is quite paradoxical and sounds like a witty, self-contradictory statement (akin to an oxymoron). Perhaps what he suggests/implies/intimates is that acting to him is indeed telling the truth

because he is being true to himself/his nature when acting, given his propensity for lies. The phrase *"for the pure, agonising hell of it"* is strikingly paradoxical as it also suggests that acting brings about sheer pleasure though not effortlessly.

■ Reacting

9. Both can be viewed as artistic devices aimed at capturing or recapturing the identity of a character (whether it be a character to write about or to embody through acting), conjuring up feelings and attitudes, etc. In order to do so, a writer or an actor cannot rely on facts alone but must endow them with a new life, so to speak. This recreation being a work of fiction, writers and actors may be more interested in telling their truth rather than factual truth. Readers and spectators may also be more interested in artists' personal interpretations/renditions/performances rather than the factual truth of what they write about or act out.

10. This suggestion seems paradoxical, truth and lying being seem to be hard to reconcile. Now if autobiography is to be construed as a form of lying since it is a reconstruction of the author's past/life that necessarily involves/relies on imagination, selection and refinement (devices to attempt to recapture the truth that may as well distort, embellish or improve it), one may venture that through lying the author somehow manages to grasp some truth about who he/she was, just as Stephen Fry is able, as an adult author who can look back over the past with hindsight, to understand the full extent of what made up his personality and possibly the man he has become.

→ cf. Maya Angelou's quotation on p. 13 about *"the human truth"* told in autobiography.

The problem of remembering

Manuel p. 122-123

"Who and what is this I?"

L'autobiographie de W.E.B. Du Bois retrace 90 ans de la vie de cet historien, sociologue, écrivain, éditeur, professeur, militant des droits civils, humanitaires, homme d'État, depuis ses humbles débuts à Great Barrington, dans le Massachusetts, jusqu'à la scène internationale. L'extrait proposé ici se situe au début de son livre, dans un chapitre intitulé *"My 15th trip abroad"*.

■ Understanding the facts

1. After reading the first paragraph, one may expect to be given more details about the trips the narrator mentioned, or one may expect him to develop what happened on his return home, for example. Yet the rest of the text is a reflection on autobiographies and on the difficulty in writing one's own life, the problems of memory, of identity... The change from preterit tense to present tense in the second paragraph well illustrates the narrator's focus on the narrating time.

■ Interpreting

2. Du Bois intended to write about this trip because it had an undeniable influence over his career, and he wanted to explain to the readers in what way the trip had been so inspirational. His idea was to be as *"frank"*, *"fair"* and *"true"*, honest as possible in relating his story. Yet he found out that autobiographies *"are always incomplete and often unreliable"* (l. 10-11):

– incomplete because he cannot remember everything, there are blanks/gaps as memory is deficient *"much forgotten"* (l. 13);

– unreliable because there are misrepresentations, alterations, changes *"much (...) misconceived"* (l. 14).

3. He cannot give a definite statement about who he is because his identity has been altered by exterior events, circumstances, but also by inner evolutions. Du Bois also points out the difference between what he is and what he thinks he is, showing that how he conceives himself does not necessarily correspond to what he really is. The subjectivity that is inherent in any autobiography prevents any objective, realistic, reliable presentation. Can one's identity, essence be grasped? Isn't one's self doomed to escape definition?

■ Reacting

4.

A soliloquy	An autobiography
a speech, it belongs to drama and is an oral form of discourse intended to be listened to	a written document, which is not meant to be uttered
the act of speaking to oneself	the act of writing about oneself
not addressed to other people	generally addresses readers, the writer's relatives, friends…
the subject of a soliloquy may be of different nature, kind, it is not necessarily about one's own existence	the subject of an autobiography is always about one's personal life
the point of view is not always retrospective as the topic that is discussed may be a current, future, or past issue.	it is written from a retrospective point of view

5. The reader of an autobiography should not take what he/she reads for granted, for *"some final and complete authority"* (l. 30). He/She should be cautious, careful, keeps some distance and question what is written. The reader should then understand that recreating one's life means literary creation: Du Bois uses the verb *"dream"* (l. 31), which implies this very notion of imagination, invention, inherent in an autobiography.

6. Many elements may strike one when focusing on this painting; among them, a few can be mentioned: the sitter's head is not complete, just half of it is represented, it can be a front-view of a face, or a portrait in profile, depending on how one looks at it (cf. cubist approach) , the use of colours is surprising, the patches of colours looking juxtaposed like in a collage, the face looks skeletal or mask-like, with geometrical shapes like bars, triangles, squares, circles, thin blue lines/streaks dripping from a light-blue spot.

If it is a self-portrait, it may bring into relief the difficulty one faces when trying to represent oneself: the fact that the person looks old or skeleton-like may mean that the painter has represented himself at the end of his life (this would then be an imagined representation as Basquiat died young, but was obsessed with death all along his life). The missing part may allude to his impending disappearance, or it may point to the problems of memory: he cannot represent himself entirely because he has forgotten parts/ periods of his life (cf Du Bois's text: *"autobiographies are incomplete"*, *"vast omissions"*). The peculiar use of colours may signal that it is his own vision, personal interpretation of himself that he wants to convey: it is not realistic, it is a subjective self-portrait (cf. Du Bois's text: *"autobiographies are unreliable, often less than absolutely true"*). The streaks of blue paint draw attention to the very process of painting, as if one could see the patches of colour still dripping from the canvas. Do the lines try to deface the face? Why are they linear and vertical? Does the blue patch try to cover up something? The process of self representation is a difficult one, and the painting seems to oscillate between creation and destruction, annihilation.

7. Self-representation is here really considered as a challenge for the autobiographer as it is very difficult for him to grasp his identity: the problems of memory, of reliability regarding his own judgement, of changes in his own opinions, make it hard for him to offer a definite statement about who he is. Hence his definition of an autobiography as *"the Soliloquy of an old man on what he dreams his life has been and what he would like others to believe"* (l. 30-31). The stress is laid on the notions of imagination —dream— and invention, maybe even distortion. Reproducing one's life faithfully seems quite impossible according to him if that means giving an accurate copy of one's existence. Self-life writing is elusive as its very material, the self, is elusive, changing and enigmatic: *"who and what is this 'I'"*? Therefore an autobiography is a project that requires creation and the active participation of the reader to share and believe in the dream and story that is presented to him/her.

À mettre en relation avec :

– **Les iconographies** de la double-page d'ouverture et du warm up : autoportraits de Warhol et de Freud.
– **Keys and Tools** (manuel p. 114-115)
En particulier les paragraphes *Autobiographical Truth* et *Reading for Memory*.
– **Extrait 1, *Making history and settling score*** (manuel p. 116-117)
Pour le témoignage de deux noirs américains.
– **Extrait 2, *Different views of oneself*** (manuel p. 118-119)
Sur les difficultés que présente l'écriture autobiographique.

LANDMARKS

Manuel p. 124-125

■ Origins

On pourra relier cet encart au texte critique de **Keys and Tools** (manuel p. 114) afin de compléter les informations sur l'autobiographie. Un commentaire sur la photographie pourra faire ressortir le terme anglais de *reflexion* qui contient l'idée de reflet (du miroir) et de réflexion (cogitation de l'auteur) : le romancier écrit-il une réplique exacte de sa vie, à l'instar de sa propre silhouette qui se duplique à l'identique dans la glace ; ou déforme-t-il, invente-t-il, recrée-t-il sa vie dans l'autobiographie qu'il écrit, car il peut s'agir d'un miroir déformant, métamorphosant (le reflet dans le miroir montrant autre chose que ce que nous, spectateurs, voyons de la salle : la machine à écrire disparait dans le miroir, la fenêtre qui est pour nous invisible, et rendue perceptible grâce au miroir. Est-ce donc l'idée qu'écrire sa vie est une œuvre de métamorphose, une ouverture sur un imaginaire, une fenêtre ouverte sur l'imagination ? En outre, le premier plan nous montre la face éclairée, visible du romancier tandis que le miroir nous montre sa face cachée : l'autobiographie dissimule-t-elle ou révèle-t-elle, cache-t-elle autant qu'elle ne révèle ?

■ Frise

La frise permet de mieux appréhender l'évolution du genre autobiographique dans le temps. On fera attention à bien faire courir les *slave narratives* sur les XVIII et XIXe siècles, avec comme exemples littéraires les autobiographies de Douglass et de Jacobs au XIXe. On trouvera des représentations de Franklin et d'Angelou en page **Warm up** (manuel p. 112-113), de Woolf et de Mandela en page **Going Further** (manuel p. 127). Beaucoup d'œuvres citées sont américaines, ce qui permet d'avoir une vision assez complète de l'évolution de ce genre dans ce pays. On pourra faire tracer cette évolution du genre autobiographique dans les autres pays en utilisant les œuvres britanniques, sud-africaines, indiennes, australiennes, trinidadiennes… mentionnées dans **Going Further**.

■ Connexions

Un travail sur les *fictional autobiographies* permettra de prolonger la réflexion sur la vérité en matière d'écriture sur soi.

OVER TO YOU!

Manuel p. 126

Writing

Create a collective book entitled *Looking back with an Eye for an I*

La première tâche invitera les élèves à :
– se mettre dans la peau d'un écrivain relatant un épisode autobiographique ;
– travailler sur la mémoire et son fonctionnement ;
– travailler sur le factuel et le subjectif ;
– travailler sur la notion de point de vue, de « je narrant » (= le narrateur) et de « je narré » (= le personnage) ;
– travailler l'expression écrite. On prêtera particulièrement attention à la manipulation des temps (du présent et du passé).

Speaking

Participate in the TV programme *Casting my "I" on the past*

Erratum : *une modification a été apportée à la première édition du manuel. La consigne de la task 2 devient :*

You have been invited to participate in a TV programme entitled *Casting my "I" on the past*, in which people are interviewed on their personal recollections on the same past event. One of you will be the host, the others will be the guests. To prepare his programme, the host will submit a series of questions to the guests before the show, for them to anticipate their answers.

The interviewees will then confront their perceptions of that episode.

Cette deuxième tâche invitera les élèves à :
– travailler sur la mémoire et son fonctionnement ;
– travailler sur le factuel et le subjectif ;
– travailler sur la notion de point de vue, en les amenant à confronter leur opinion sur un même événement ;
– travailler le questionnement, pour le présentateur, mais également savoir synthétiser, relancer le débat, distribuer la parole équitablement…
– travailler la prise de parole en continu et en interaction pour les invités.

Prépa BAC

Les éléments donnés ici sont à concevoir comme des pistes de réponse, que les élèves sont invités à compléter et enrichir.

• Define an autobiography, lists its goals and the episode of a life it generally contains

Se référer au texte des ***Keys and Tools*** *(manuel p. 114-115) pour la définition de l'aubiographie.*

Goals: to set oneself up as an example, to give people food for thought by telling them about one's own personal experiences, to relive one's life, to understand oneself better, to relating one's story with History... The episodes of a life it generally contains are: one's birth, childhood + relation with parents, school years/education, teenage period, love life, professional experiences, adulthood, old age... + all the significant events, decisive encounters that have served as turning points in a person's life.

• Recap the various devices a writer may use to write an autobiography and see what difficulties he/she may encounter

In order to write an autobiography, writers can search their memories to recollect as many past elements as possible. Some may check data and facts to offer a realistic vision of their past, in order to be true. They may also try to recapture the points of view and feelings they had at specific moments of their lives. Some writers try to be as complete as possible in their writings. Yet there are many difficulties: memory may fail them, they may have trouble presenting their former selves for many different reasons, so much so that they may want to "ring true" rather than "be true", by using selection, imagination and invention. They may be tempted to emphasize one particular event over another one, give one more importance than it had at the time for the sake of coherence or greater logic

• Consider the notion of truth in autobiography

The notion of truth is a complex one, even more so when applied to autobiographies: does truth mean fidelity to facts or to the "human truth", as Maya Angelou says, to the essence of one's identity? Truth may not be reached through a list of facts and details, it may be different from reality. Yet if fidelity to facts is no longer needed, if imagination, lies, invention can replace them, what difference can one then make between an autobiography and a mere fiction? Is it still apposite to talk about autobiography if everything is a matter of creation, production and not reproduction?

• Explore the relationship between the writer and his/her narrated self, its presentation and possible evolution

Narrators may decide to step in as little as possible in their narration, letting their narrated selves act and express themselves, so to speak. Their idea is to recapture and present their former selves without any interference coming from their more mature selves. Other narrators may on the contrary comment on their former selves' actions and thoughts, pitying, criticizing, laughing at them, thus emphasizing the gap between who they used to be and who they have become.

• Determine the reader's position(s) and role(s)

The reader's position and role is to be the ultimate addressee of this autobiographical testimony. His/Her presence and care is thus paramount. He/She is to assess what is told to him/her, determine what is important for him/her to keep in mind. All this implies that the reader plays an active part, playing the part of a critic.

• To what extent are life and self-life writing a matter of creation and/or recreation?

Life is definitely a matter of creation, as one creates one's identity all along one's life and through the experiences one goes through. Self-life writing is a recreation of that life, as well as the creation of oneself as a writer. Recreating one's life, however may imply having recourse to invention, imagination, hence creation. Autobiographies therefore seem to be a matter of creation, of invention rather than repetition, imagination rather than duplication. But that does not mean that the essence of the author's life is not ultimately reached: there are many ways of telling the truth.

GOING FURTHER

Manuel p. 127

Cf. remarques en lien avec la page **Landmarks** (manuel p. 124-125).

READING ON YOUR OWN

Manuel p. 210-213

Le texte issu de l'autobiographie de Gandhi, d'un abord assez simple, permet de rebrasser beaucoup de thématiques évoquées au cours de l'étude du dossier : le rapport narrateur-personnage, le lien au lecteur, les buts de l'écriture autobiographique, la sélection d'épisodes clés dans la vie du personnage (car forgeant sa personnalité future) le processus de sélection qui montre la part de création, de fabrication littéraire. Le titre de l'œuvre est aussi de un point important de réflexion dans la thématique de la vérité.

FILE 8 The Odd Couple

Can birds of a different feather flock together?

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

« La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié » invite à explorer et questionner la notion d'altérité à travers le couple, motif central dans la littérature.

Nous avons choisi de traiter dans ce dossier l'autre et l'amitié. L'amour est évoqué dans un encadré de la double page **Landmarks** (p. 143 du manuel).

En étudiant plus particulièrement ce qui prévaut dans l'association dynamique de personnalités singulières choisie par des auteurs de styles variés et dans des genres différents, on amènera les élèves à réfléchir sur le traitement littéraire des relations humaines fondées sur la différence.

Le titre donné à ce dossier, *The Odd Couple*, est inspiré de celui de la pièce de Neil Simon, jouée pour la première fois à Broadway en 1965. Le drôle de couple de cette comédie à succès a été immortalisé à l'écran en 1968 par Jack Lemmon et Walter Matthau, puis a donné lieu à de nombreuses adaptations théâtrales et télévisuelles.

Cette formule est désormais courante pour désigner un couple mal assorti[1]. Elle permet d'envisager la notion du couple en relation avec celle de l'étrangeté, en d'autres termes elle incite à se demander quels sont les fondements et les richesses d'un couple et d'une amitié qui ne va pas de soi.

■ Angle d'approche et problématique

Le point de départ du dossier consiste à questionner une idée reçue selon laquelle « qui se ressemble s'assemble ». De nombreux auteurs se sont employés à démentir cette formule proverbiale en créant et associant des personnages littéraires aux différences marquées, que rien ne semble rapprocher *a priori* mais qui forment néanmoins un couple, une entité finalement indissociable.

Les œuvres choisies mettent en scène des personnalités singulières qui, par leur association incongrue, montrent que l'amitié peut transcender les différences qui les opposent, quelle que soit la nature de celles-ci : genre, âge, appartenance ethnique, handicap, personnalité ou sentiments.

Quand les deux font la paire contre toute attente… Qu'est-ce qui attire les contraires et que s'attirent-ils ? On invitera les élèves tout au long du dossier à considérer les circonstances qui peuvent rapprocher des êtres fondamentalement différents, la nature de leur relation, les sentiments qui les lient, la part de chacun dans le couple formé et la finalité de ces amitiés singulières.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Problématique et document iconographique permettant d'initier la réflexion.

• Warm up

– Brefs écrits et iconographies et vidéo illustrant diverses perceptions et versions de l'amitié et de drôles de couples.

– Texte secondaire : extrait d'un article de Lee Siegel, « *An Unexpected Alliance* », publié dans le magazine *More Intelligent Life* en octobre 2011.

• Textes littéraires centraux, extraits de :

– *Timbuktu*, Paul Auster, 1999

– *Of Mice and Men,* John Steinbeck, 1937

– *Black Girl, White Girl*, Joyce Carol Oates, 2006

– *Waiting for Godot*, Samuel Beckett, 1954

• Landmarks

Quelques repères littéraires sur le motif de *The Odd Couple.*

• Over to you!

Tâches et récapitulation du dossier pour l'épreuve orale du Baccalauréat.

• Going Further

Œuvres et documents liés à la problématique du dossier.

• Reading on your own

Extrait de *Adventures of Huckleberry Finn*, de Mark Twain, 1884.

■ Articulation des textes

Le dossier propose un parcours qui permet d'entrevoir la variété des amitiés particulières et des sentiments sur lesquels elles peuvent être fondées.

L'articulation des textes est inspirée des notions-clés évoquées dans le document « *An Unexpected Alliance* » (cf. **Keys and Tools**, p. 132 du manuel), de sorte à décliner et complexifier progressivement les ressorts de l'amitié et de l'étrange équilibre qui existent au sein d'un *odd couple*.

1. On peut rapprocher cette formule de l'expression idiomatique *strange bedfellows* (Shakespeare l'utilise dans *The Tempest*, Act II, scene 2 : "*Misery acquaints a man with strange bedfellows*") qui désigne de manière figurée le rapprochement improbable de personnalités a priori irréconciliables au gré de la fortune.

• **Extrait 1, *Mutual warmth and respect***

Amitié entre un chien et son maître.

Malgré la différence d'espèce, ils parlent un langage commun, se comprennent et sont égaux ; une marginalité commune les lie indéfectiblement.

• **Extrait 2, *A mesmerizing bond***

Amitié entre deux hommes dont l'un est intellectuellement déficient.

Le handicap et la différence créent des tensions mais aussi un rapport de dépendance, de protection étrangement réciproque ; l'un veille sur l'autre et leur amitié s'ancre dans un rêve partagé.

• **Extrait 3, *Fascination and wariness***

Amitié entre une jeune fille blanche et une jeune fille noire

La différence de couleur crée un rapport mystérieux entre les deux jeunes filles, entre fascination de la part de la jeune fille blanche, et mise à distance et défiance de la part de la jeune fille noire, ce que révèle le langage qu'elles adoptent

• **Extrait 4, *It takes one strange god to know another***

Amitié entre deux vagabonds / *misfits*

À la différence par rapport à la norme sociale de ces marginaux s'ajoute la différence de personnalité (l'un est dépressif, l'autre est relativement « optimiste ») si bien qu'ils forment un couple pour le moins incongru et déroutant, restent ensemble par habitude plus que par affinité, et communiquent plus pour garder un lien phatique que pour échanger des idées dans un monde absurde.

• **Reading on your own, *Huckleberry and Jim***

Amitié entre Jim, un esclave en fuite, et Huckleberry Finn, un adolescent rebelle

L'amitié se révèle possible, au-delà de la différence d'âge, des préjugés raciaux et moraux, entre deux êtres en quête de liberté / la rencontre de l'autre et l'apprentissage de la différence participent au parcours initiatique du jeune héros.

Il s'agit, tout au long du chapitre, de mettre en évidence la spécificité de chacun des drôles de couples étudiés et de saisir comment la notion d'étrangeté recoupe celle de l'altérité selon la nature des protagonistes et les circonstances qui les rapprochent.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 128-129

Faire réfléchir au titre du chapitre, *The Odd Couple* : qu'est-ce qui, selon les élèves, définit un couple ? Qu'est-ce alors qu'un drôle de couple ?

A couple is made up of two people who share a special relationship/bond /some sort of intimacy/who are close/ intimate. They may not necessarily be romantically involved or even married but they are viewed as a couple because they are closely associated.

Moreover, a couple does not always include a man and a woman.

Odd means strange or unlikely. Then an odd couple is one that brings together people you would not / hardly expect to be together. At first sight, they may seem to be strikingly mismatched or unsuited for each other yet they are an item.

Faire réfléchir sur le présupposé sur lequel le proverbe *Birds of a feather flock together* est fondé, à savoir que l'on tend naturellement à tisser des liens avec ses pairs, avec ceux qui nous ressemblent.

You usually tend to become friends or involved with people you share common features or interests with. It is usually easier to strike a friendship and pair up with someone (whom) you can relate to or identify with.

Remise en question de ce présupposé par le biais de l'image

The characters in the picture are a man and a child/ young boy/a raggedly clothed youngster wearing overalls, a jumper and a cap, and a man in a shabby suit, tie and hat. They are both standing in the street (the man is leaning on a pole). They are both staring at something the young boy is pointing at: they have spotted in the distance. They look rather puzzled / taken aback.

They may well be father and son but we cannot tell for sure what their relationship is based on.

From the way they are dressed/the look of their clothes (a bit shabby/ratty/tatty), we may assume that they are rather poor/penniless. Maybe they live on the streets/ have no house of their own. They may actually be tramps/homeless people/down-and-outs living from hand to mouth and helping each other out.

Maybe the boy is an orphan and the man has taken him under his wing.

This *picture* may also be viewed as an illustration of the proverbial saying "A friend in need is a friend indeed".

In the 1921 silent film this still is taken from, the man on the right (played by Charlie Chaplin) is named the Tramp. He discovers a baby on the street and takes responsibility for him. The boy becomes his partner in minor crime, breaking windows that the Tramp can then repair.

WARM UP

Manuel p. 130-131

Illustration de la formule *It takes two to tango* (= *certain activities cannot be performed alone*) par le biais de documents iconographiques et de citations qui mettent en évidence que:

– le principe de l'opposition dynamique de personnalités contraires est source de frictions mais aussi d'union et d'amitié : faire repérer les termes clés, les associations de termes opposés, positifs/négatifs dans les citations ;

– de véritables couples peuvent se former entre des êtres d'horizons totalement différents avec des caractéristiques propres : les documents iconographiques font apparaître la variété de ces caractéristiques et des *odd couples* possibles, fictifs ou réels ;

– la différence n'empêche pas l'entente et l'interaction mais au contraire la favorise ;

– elle permet et enrichit la créativité artistique : après une série de couples fictifs, créations artistiques illustrant la richesse du motif, les documents iconographiques p. 131 suggèrent que des amitiés particulières peuvent donner lieu à des collaborations artistiques fructueuses.

React

1. The documents explore various types of friendship, either real or fictional.
The people involved in odd couples can be: two men, old men and young children, or women.
They become friends, team up, or are brought together for various reasons.
In *The Odd Couple*, two friends become roommates following breakups with their wives. Although they are not romantically involved, they have to live together as a couple since they share a flat. We can guess from the film poster that their life as a couple must be hectic, their relationship rather dysfunctional. One seems to be very tidy, fussy and affected whereas the other looks definitely slovenly/slobby. Their friendship probably involves confrontation/showdowns.
Ralph Waldo Emerson suggests that friendship is a dynamic process that brings together personalities that may not be alike but rather opposite.
William Blake also underlines that opposition lies at the core of friendship. He deems it positive.
In *Mary and Max*, the "unlikeness" of friendship that Emerson referred to is also apparent. There is a gap between the two characters as far as age and appearance are concerned. Maybe their friendship is based on the characters' loneliness and mutual need to reach out and communicate.
In Up, the enthusiastic young boy scout is poles apart from the grumpy old man he pairs up with. Yet they are bound up, as the rope that ties them to the house suggests, because they share the same spirit of adventure, however different their characters may be. Laurel and Hardy's friendship is the living proof that differences may turn out to be productive as their odd couple was a successful comic partnership.
Dynamic opposition was also the essence of the friendship between artists Andy Warhol and Jean-Michel Basquiat. Besides being physically radically different (as the picture highlights), they complemented each other.
The Help emphasizes that friendship is about sharing humanity and thus can bring people together beyond barriers such as the colour line.

2. *Réponses personnelles des élèves.*

3. Such relationships can be very fruitful/rewarding/uplifting emotionally, humanly or even artistically. Yet they may sometimes be confrontational/stormy/a potential source of/be subject to conflict but also misunderstanding or even prejudice, criticism or rejection from other people because of their oddity.

Vidéo : bande-annonce du film *The Help*.
The Help est un film réalisé par Tate Taylor sorti en 2011, et inspiré du livre de Kathryn Stockett, *The Help*. Il se déroule dans l'état du Mississipi, à Jackson, au début des années 60, et s'intéresse aux relations entre les domestiques noires et la bourgeoisie blanche qui les emploie: deux mondes que tout semble séparer. Comme le dit la bande-annonce, le film développe l'histoire d'une amitié inattendue, – « *an unexpected friendship* » – entre une jeune fille blanche, issue de cette bourgeoisie du sud, mais devenue critique envers elle, et deux servantes noires qui vont écrire un livre ensemble, dont la parution fera l'effet d'une véritable « bombe » lancée à l'Amérique bien pensante pré droits civiques. La bande-annonce révèle bien des contrastes entre les deux communautés (blancs / noirs, affluence / pauvreté..), les paradoxes (présence aimante des domestiques noires auprès des enfants blancs / absence, détachement certain des épouses blanches vis-à-vis de leur progéniture : qui sont les véritables mères ?) et reconstitue de manière pertinente le climat des années 60 dans le sud des États-Unis.

KEYS AND TOOLS

Manuel p. 132-133

Le texte secondaire proposé à l'étude porte sur l'amitié incongrue entre T. S. Eliot et Groucho Marx. Il s'agit de faire apparaître, par le biais de cet exemple d'amitié singulière réelle, certains des traits caractéristiques, l'intérêt et la richesse d'une relation surprenante dont les quatre textes littéraires proposés à l'étude se feront largement l'écho.

Read the text

1. a.

	Personality	Profession
Groucho Marx	His humour = *"flouting tradition, fomenting chaos and outraging taste."* (l. 20-21)	comedian
T.S. Eliot	*"defender of tradition, order, and civilised taste"* (l. 18-19)	writer

b.

	Precise examples of what they exchanged or shared	Feelings for / attitudes towards each other
Relationship	Missives: *"among the strangest and most delightful epistles ever created"* (l. 10-11) a note asking for an autographed portrait a studio photograph a portrait	admiration mutual warmth and respect mutual fascination and wariness provocative a mesmerizing bond

Discuss

2. a. An alliance is a union or association formed mutual benefit. It thus suggests that this friendship was based on an unlikely/improbable affinity.

"*Two more unlikely correspondents could not be conceived of*" (l. 14-15), "*a surpassingly odd couple*" (l. 16-17), "*like two characters in a play co-written by Samuel Beckett and Neil Simon*" (l. 56-58).

b. It suggests that (however ill-matched they may seem to be at first sight) Marx and Eliot both had strong personalities and original characters and they found their match when they became acquainted.

Toolbox

Cette banque lexicale fournit des mots-clés qui permettront aux élèves d'exprimer leurs idées sur la thématique. Ceux-ci sont regroupés (et classés par catégories grammaticales) sous différentes rubriques déclinant les relations au sein d'un drôle de couple.

Mutual warmth and respect

Manuel p. 134-135

"Boon Companions"

Extrait d'un court roman de Paul Auster, *Timbuktu*, publié en 1999, dans lequel l'auteur a choisi d'adopter le point de vue d'un chien en racontant l'histoire de Mr. Bones et de son maître, un poète sans-abri nommé Willy G. Christmas. Le roman est écrit à la troisième personne par un narrateur extérieur à l'histoire qui voit et comprend tout ce qui se passe par ce qui est supposé être le regard du chien. Au début du roman, Willy erre dans Baltimore à la recherche d'une de ses anciennes institutrices à laquelle, avant de mourir, il voudrait confier son chien et l'œuvre de sa vie. Ce chien pas ordinaire se remémore leur relation, médite sur les monologues et harangues de son maître fantaisiste et s'interroge avec angoisse sur ce que sera sa vie à la mort de Willy, le pivot de sa vie.

= Drôle de tandem, fable à la dimension épique.

■ Understanding the facts

1. Mr. Bones = a dog / Willy = his master, a homeless poet (*"the homeless bard"*, l.37).

They have been inseparable companions / closely related since Mr. Bones was a pup. Best friends / close / tight-knit relationship / long-term partners / Mr. Bones is Willy's *"sidekick"* (l. 32).

2. a. - Mr. Bones: *"a hodgepodge of genetic strains — part collie, part Labrador, part spaniel, part canine puzzle"* (l. 33-34); *"there were burrs protruding from his ragged coat, bad smells emanating from his mouth, and a perpetual bloodshot sadness lurking in his eyes"* (l. 34-36); *"the best he could do was emit a series of yaps and yowls (...) muddled sort of discourse"* (l. 51-52).

- Willy: *"his ailing master"* (l. 16), *"the homeless bard"* (l.37), *"a man in love with the sound of his own voice (...) he passed out drunk at night"* (l. 44-47).

b. Mr. Bones: an odd-looking / hardly attractive, rather repulsive, ugly and pathetic kind of dog / an eyesore of a dog / a sorry sight, yet remarkably intelligent and perceptive. Although he is unable to speak properly, he understands human speech.

Willy: an unconventional / eccentric / offbeat / quirky character / a nonconformist who behaves in odd and whimsical ways and is prone to long monologues / raving.

3. Willy is ill/dying/agonizing/likely to die soon.

Mr. Bones is about to find himself alone, without a master / have to fend for himself / be left to his own devices.

■ Interpreting

4. Mr. Bones feels helpless / is at a loss as to what to do as his world is about to fall apart. He fears for his life / dreads the future without his master. He is terrified / terror-stricken / overwhelmed by anguish. He is unlikely to be adopted / endangered, precarious existence, faced with a terrible predicament, his life is at stake / doomed / threatened with disappearance. He is unlikely to survive / bound to end up dead / he does not stand much chance of surviving unless he finds another master. Willy's imminent death is like a death-warrant/sentence for Mr. Bones.

5. Willy sounds disillusioned / embittered and wary / suspicious / cynical / distrustful of human nature and motives, possibly misanthropic / warns Mr. Bones against human malevolence.

6. They have been friendly, kind and considerate to each other / their relationship has proved to be a welcomed blessing / recognition, reciprocation, mutual understanding, benevolence, genuine concern and sympathy underpin their relationship. They have been two of a kind and have stood by each other all along / have grown so used to each other's peculiarities that they are bound up by unfailing loyalty.

■ Reacting

7. They may seem like an odd couple because they form an unlikely partnership and they are both misfits of their own kind. It may seem odd that a dog and such an eccentric man should have become inseparable and come to a complete understanding.

8. At first sight, what may be most striking are the differences between the members of an odd couple / what makes them different / sets them apart and may alienate them from each other.

Yet, if we are to judge from the example of Mr. Bones and Willy, characters in an odd couple can be on the same wavelength. Their own oddities or peculiar circumstances can bring them together.

9. Maybe the dog is a stray and the man is a vagabond/tramp/vagrant/hobo and they make the perfect match, hanging around / knocking about together.

Page 135 du manuel, illustration réalisée pour le roman de Paul Auster : a dog with two shadows, one in the shape of a man suggesting that the dog is very much like a human being.

= Identification / symbiotic relationship / has become one with his master.

À mettre en relation avec :

- Extrait 3, ***It takes one strange god to know another*** (manuel p. 140-141) : comparer le rôle du langage au sein du couple, la vision des rapports « humains » et l'enjeu de la séparation. De même dans ***A mesmerizing bond*** (manuel p. 136-137), considérer l'interdépendance qui lie les personnages.
- ***Landmarks*** (manuel p. 142-143) : le motif du couple homme / animal où l'animal est souvent lucide et clairvoyant.
- ***Going Further*** (manuel p. 145) : le roman de Garth Stein, *The Art of Racing in the Rain,* met également en scène un drôle de couple homme/chien.

A mesmerizing bond

Manuel p. 136-137

"Guys like us"

Extrait du roman de John Steinbeck, *Of Mice and Men,* publié en 1937. Les deux protagonistes, George et Lennie, deux amis, sont des journaliers qui vont de ranch en ranch pour faire les petits boulots qu'on leur propose. Lennie est un grand gaillard un peu simple qui ne maîtrise pas sa force. George, petit homme sec et intelligent, est toujours là pour veiller sur lui. George est l'esprit, Lennie le physique. George pense, Lennie agit. Lennie casse, George répare. Ils partagent le rêve d'avoir un jour un bout de terre à eux où ils élèveraient des lapins.

■ Understanding the facts

1. *"When I think of the swell time I could have without you, I go nuts. I never get no peace."* (l. 1-2). George is morose/obviously frustrated/irritated/annoyed/exasperated/mad at Lennie / he has had enough of him / he can't stand / put up with him anymore / he wishes he could be left alone. Lennie get on his nerves / is a nuisance / a burden / too much trouble for him. George blames Lennie for making his life difficult. Lennie may have behaved badly as usual and accidentally killed a mouse by petting it too hard: *"Trouble with mice is you always kill'em."* (l. 14-15).

2. Lennie seems eager to appease George. He suggests leaving George alone / he should leave / they part / go their separate ways. He asserts his desire for freedom / would rather have his own way than stay of he is not wanted. He says he could manage on his own, *"live by myself"* (l. 20), and would be allowed to do whatever he likes / as he pleases: *"An' if I foun' a mouse, I could keep it. Nobody'd take it away from me."* (l. 9-10).

George softens up, possibly because he feels guilty/remorseful about his behaviour towards Lennie / regrets being unkind / unfair to him: *"I been mean, ain't I?"* (l. 11). He quickly dismisses Lennie's suggestion and even promises to give Lennie a pup to make amends / make up for taking the mouse away from him. He insists on/is adamant about Lennie staying with him because he thinks Lennie would be in danger by himself and he claims his Aunt Clara would have disapproved. In fact, he's protective of / concerned about Lennie / thinks he cannot be trusted to look after himself properly.

3. a. They evoke/conjure up a fantasy about the lives they wish they had. Once they have saved enough money, they will have a place of their own: *"a little house and a couple of acres an' a cow and some pigs"* (l. 48). They hope to own their own land, settle down, farm and tend rabbits and have enough to live on.

b. Lennie brings about, pesters George to tell him the story and spurs him on (*"pleaded"* (l. 28), *"That's it-that's it."* (l. 37), *"Go on now"* (l. 44). George tells most of the story as an experienced story-teller (l. 31-32). Lenny is obviously excited / enjoys listening to George (l. 37, 43-44, 49). Although he wants George to tell the story, he can't help interrupting him and filling in the story (l. 42-43, 48-52). George pretends to be reluctant to go on, saying there is no point telling a story Lennie knows by heart (l. 27, 45, 53) but he is actually just as happy to tell the story and please Lennie (l. 30).

= Mesmerizing / hypnotic appeal of the dream, well-rehearsed duet.

4. Colloquial, direct language characteristic of the uneducated, omit or simplify words, break the rules of grammar.

Lennie: speaks in short, simply constructed sentences, childlike especially when he repetitively urges George to tell him the dream story.

Slow-witted/simple, childlike, forgetful, more of a follower than a leader, emotionally aware and clever (l. 17, l.24).

George: more complex speech, irritable (l. 27) yet fatherly tone (l. 30), more realistic, understands the harsh reality of life and its practical difficulties, determined and committed (l. 38-41), considerate and thoughtful (l. 61-63).

■ Interpreting

5. The story delights Lennie. It seems as though it soothes and comforts him just as a bedtime fairy story comforts a child.

Lennie knows the story by heart / the story is kept alive by being told regularly / George agrees to tell the story again because it is an escape and gives them something to look forward to / strive for. It also reinforces their friendship when, like an oath in the form of a chant, they remind themselves *"I got you to look after me and you got me to look after you (...)"* (l. 42-43).

6. We can guess that their lives are hard, insecure and unrewarding. The vivid intensity of their dream offsets the misery of real life and their loneliness.

Lennie provides the real driving force behind the dream and being his keeper gives George the role and direction in life that keeps him from wasting money on transient good times (l. 34-35).

■ Reacting

7. Although George is irritable / resentful / annoyed with the burden / responsibility of watching out for Lennie, he is protective / watchful and caring / a responsible minder and proves to be patient and understanding.

= Mutual dependency and loyalty.

8. As they are migrant workers, probably displaced from families broken up by the need to travel for

work, their friendship is unusual. At first, it may seem as though the couple is unbalanced because George has to think and act for both of them.

Yet there is mutual dependency in their couple, which is the basis for sharing their dream. They are alone in the world and their lives are bound up together.

9. Juxtaposition of darkness in the background and in the clothing of the figures, with the bright light of the fire.

The boy inside the tent shields his eyes from the light, while the young man sitting nearest the fire seems oblivious to its effect, lost in his own world.

The fire itself seems to crackle with life, its sparks flying upwards and out of the frame.

The painting conveys a dreamlike atmosphere, captures the striking effect of fire, as well as its vivid quality. It may illustrate the relationship of the two characters who are *"the loneliest guys in the world"* (l. 33) and yet share the same hand-to-mouth way of life and are bound up together by the mesmerizing bond symbolized by the fire.

À mettre en relation avec :

- Extrait 3, ***It takes one strange god to know another*** (manuel p. 140-141) : comparer l'enjeu de la séparation.
- ***Landmarks*** (manuel p. 142-143) : le handicap mental, différence dans le couple traitée également dans *The Soloist*.
- ***Going Further*** (manuel p. 145) : le film *The Green Mile* met en scène un personnage comparable à certains égards à Lennie.

Fascination and wariness

Manuel p. 138-139

"A riddle and a dazzlement"

Joyce Carol Oates s'intéresse dans nombre de ses romans (*Blonde, Zombie, Black Water...*) aux côtés sombres de la culture américaine, en particulier aux conséquences de la violence sur les femmes et les enfants. L'empathie qu'elle éprouve envers la communauté noire vient de son enfance, et de sa confrontation avec la ségrégation, dont elle a pu faire l'expérience au cours de sa scolarité à New York.

Dans son livre *Black Girl, White Girl*, l'auteur américaine se penche sur les relations problématiques qu'entretiennent deux colocataires d'une résidence universitaire (appelée Schuyler College) dans les années 1970. Genna Hewett-Meade, la jeune fille blanche du titre, est la fille d'un avocat militant radical que le soutien aux manifestants de la guerre du Vietnam, aux Black Panthers et à d'autres personnalités de gauche fuyant la justice a placé dans le collimateur du FBI. La famille de Genna est donc de gauche, et qui plus est descend des Quakers qui ont fondé Schuyler College, et aidé les noirs à gagner le chemin de la liberté. Minette Swift, quant à elle, est la fille d'un pasteur noir charismatique de Washington D.C. Elle a obtenu une bourse de mérite en récompense de sa scolarité exemplaire pour venir étudier à Schuyler College. Au cours de cette année où les deux jeunes filles vont partager la même chambre, un événement tragique va se produire. Minette, après avoir été la cible continuelle d'actes racistes, meurt brutalement dans l'incendie de sa chambre. Genna restera dès lors hantée par la disparition de sa partenaire (mort accidentelle ? préméditée ?) dont elle retracera l'histoire par écrit dans ce livre aux allures d'enquête personnelle.

Selon les classes, on pourra faire débuter l'étude du texte par la question **2.** suivie de la question **1.**

■ Understanding the fact

1.

Information about the place	Physical description of the characters	Characters' background	Characters' relationship
• Schuyler College *"Haven Hall was one of the older residences…brainy students"* (l. 47-50) • in the United-States (Quakers, Washington D.C)	**Minette**: from l.1 to l. 18 • "*striking face*", "*fierce, sharp-boned, round, rather flat, with dark skin (…) bursting*" • hair: "*wedge-shaped, stiff and jutting like wires*" • eyes: "*small and deep set (…) thick-lashed*", "*shell-pink plastic glasses*" • clothes: "*starched, dazzling white, long-sleeved cotton blouses with a gold cross at her throat*" **Genna**: "*white*"	**Minette**: • in the introductory notes: "*a merit scholarship student and the daughter of a powerful and charismatic minister from Washington D.C.*" • in the text, "*She'd graduated with honors from Booker. T. Washington High School of Arts, Sciences and Music- 'About the best there is of the public school'- in Washington D.C.*", (l. 44-46), "*she looked nothing like the several stylish… businessmen*" (l. 18-22) **Genna**: • in the introductory notes, "*left wing family, descended from Quakers who founded the college she attends, belongs to the Establishment*" • in the text, "*privileged*", "*Cornwall Academy*" (is attended by well-to -do people, which indicates that Genna may also have a wealthy background)	• roommates, "*share a room*" (l. 44) • fascination "*her face fascinated me*" (l. 1), *"an enigma to me, a riddle and a dazzlement"* (l. 23-24), "I will make her like me*" (l. 40) , "awkward camaraderie…"* (l. 60)

2. 1st paragraph: Minette's physical description

2nd paragraph: Minette's personality and relationship with the narrator

3rd paragraph: Minette's school background and relationship with the narrator

3. Differences: in terms of colour (colour of their skin: black; white), social background, personality (Genna seems kind, rather lacking self-confidence but open-minded, Minette seems aloof and disdainful/contemptuous/scornful/lofty).

Similarities: female students, linked by proximity as they live in the same room, both Christians, same sense of isolation: both seem alienated from other people (Minette stands apart from Schuyler College girls, from what she calls *"white bullshit"* (l. 62); Genna does not feel in tune with her other former prep-school friends.

■ Interpreting

4. Each sentence of each paragraph starts with the name "Minette".

§1: "*Minette Swift!*"; §2: "*From the start, Minette…*"; §3: "*Eventually Minette*"; §4: "*Minette laughed*". It enhances Genna's fascination with her roommate, even obsession/mania, monomania/infatuation. She is full of empathy towards her, eager to please her, to get more intimately and closely acquainted with her, so much so that her own personality appears self-effacing. The reader may wonder what Genna's strong interest in Minette reveals about her own story and life: does she find echoes with her own existence, condition, in Minette's situation? Does she want to become like her friend, to "absorb" her features and characteristics, to put on her personality, to become "black"?

5. "*A dazzlement*": Minette's physical appearance attracts Genna : she uses many meliorative expressions like "*fascinates*", "*striking*", "*beautiful*", "*dazzling*". She also feels attracted to her natural authority, command, great sense of independence…

"*A riddle*": for Genna, Minette is not easy to understand. She cannot understand her well *"I could not decode"* (l. 30-31), because Minette *"rarely confided in me, answered in monosyllables"* (l. 37). Minette does not try to explain, clarify her behaviour, her feelings, so that Genna is often taken aback, baffled by her reactions (she made droll remarks without smiling, she frowned when Genna was laughing…).

Their relationship is therefore based on alternating proximity and distance. They share the same room, spend some good time together, which is illustrated by the laughs they have, *"droll remarks"* (l. 27), *"playful"* (l. 30), *"I laughed with Minette"* (l. 63).

Yet some distance between them is created due to a lack of understanding: *"I felt clumsy in her presence not knowing when she was being serious or not so serious"* (l. 25-26), *"not knowing if this was the right response..."* (l. 53).

Genna is often left with many questions on how to interpret Minette's reaction: this is exemplified by the series of questions to be found from l. 54 to l. 56. She also resorts to many conditional sentences all along the text *"If I laughed, as if in rebuke of my response"* (l. 28-29), *"as if we were playing basketball"* (l. 31), *"I had to wonder if she'd have been happier"* (l. 37-38), *"not knowing if"* (l. 53), *"as if in this moment of awkward camaraderie"* (l. 60).

All this stresses the fact that for Genna, nothing is certain or clearly stated. She can only express suppositions and hypotheses. The recourse to adverbs and expressions like *"perhaps"*, *"maybe"*, *"I supposed"*, *"I wasn't sure what I was laughing at"* conveys the many doubts and hesitations she experiences in Minette's presence. The image of/comparison with the basketball game encapsulates the ambivalence of their relation: it is playful, yet Minette is the only one leading the game, snatching the ball, causing Genna to stumble. Likewise, the last line is quite telling with the resort to *epanorthosis* (= self correction): *"I laughed with Minette. I think I laughed. I wasn't sure what I was laughing at (...)"* (l. 62) and *anadiplosis* (the beginning and the end of the sentence are the same): *"I laughed (...) I laughed"*. The *epanorthosis* shows the doubts she has, obliging her to modify each statement she gives, while the *anadiplosis* brings into relief the ambivalence of their relation: the repetitive structure insists on the verb laugh, yet this repetition seems as sterile as a vicious circle: the expression "I laughed", indeed, does not lead to "we laughed": the use of pronouns seems to indicate that there is no such thing as real mutual exchange at the end. Genna is left to laugh alone, feeling that the person who is ultimately made fun of and ridiculed is/may be no one else but herself.

■ Reacting

6. What is odd is that the girls' relationship does not seem well balanced. Genna seems to be the only one making all the efforts to strike up a friendship with Minette: *"I was following eagerly in her wake"* (l. 33), *"I will make her like me. I will!"* (l. 40) = you may insist on the use of the modal form "will" which is synonymous with = I want to make her love me+ use of the causative structure to make sby do sthg), *"I tried to join her"* (l. 53) = use of "try"= she makes an effort, while Minette remains at a distance, does not show any sign of kindness towards Genna. The harder Genna tries to get acquainted with her, the more isolated and baffled she gets. Yet, though she appears to the reader as being quite lonely in that couple, she does not seem to fully realize or acknowledge it.

7. Racial relationship in the United States is a very complex issue. American history reveals many examples of tense interactions, conflicts between White Anglo-Saxon Protestants and other ethnic groups: the Pilgrims and their followers took land from Native American tribes, and enslaved Africans to develop their economy. Even after the victory of the Civil War and the abolition of slavery in the second half of the 19th century, things were not settled for the Black community, and the country fell prey to segregation until the civil rights movements of the 1950s-1960s.

The college both girls attend is said to be *"'the most integrated' in bringing together young women of diverse races, religions, ethnic and cultural backgrounds"* (l. 48-49). Still, the relationship between the two girls shows that the racial issue is far from being a thing of the past in the 1970s in America. Minette seems full of resentment and scorn as regards white people *"white Mickey Mouse"* (l. 52), *"white bullshit"* (l. 62); she insists on the fact that sharing her room has been imposed on her: she had to share a room. Her attitude may be the result of what her community underwent for many years, and is in that sense, understandable yet it is hard to approve of or sympathise with such disdainful behavior on her part. The pity that the reader could feel as regards her status as victim is thus qualified by her rather unkind attitude towards Genna, as if she were getting her revenge on Genna for the White community's past attitude towards the Black community. Conversely, Genna seems to make whatever effort she can to be Minette's friend, so much so that her attitude becomes liable to suspicion: would she be guilt-ridden, as if she felt responsible for the Black community's difficult past and were trying to make amends via her unswerving attachment to Minette? What personality does she really have, then? As a consequence, the former victim has thus become a kind of bully, while the former bully now turns into a meek, sheepish character.

It might be interesting to develop this discussion and relate it to the election of Barack Obama, who, as the son of a black man from Kenya and a white woman from Kansas, integrates both communities and has relatives scattered across three continents. The issue of racial relationships in America has reached another dimension with his presidency.

8. The picture is a faithful representation of Minette: the girl does not look at the camera, just as Minette always seems to elude real communication. She stands out against a background of rather mundane, banal students (which is here illustrated by their being blurred).

The picture seems to be Genna's dream of friendship with her: the girl is smiling, while Minette is said to refrain from smiling. She looks kind, while Minette is described as disdainful.

Manuel p. 140-141

"Nothing is certain"

En attendant Godot est une pièce de théâtre en deux actes, écrite d'abord en français en 1948 par Samuel Beckett, puis traduite en anglais par l'auteur et publiée en 1954. L'extrait suivant se situe à la fin du premier acte, au cours duquel deux vagabonds, Vladimir et Estragon, se retrouvent sur une route de campagne bordée d'un arbre à la tombée de la nuit. Ils attendent « Godot », cet homme qui leur a certifié qu'il viendrait au rendez-vous. En l'attendant, les deux hommes tentent de se trouver des occupations, des distractions pour faire passer le temps. Ils s'inquiètent de son retard, croisent un autre couple de personnages, Pozzo et Lucky, jusqu'à ce qu'apparaisse un jeune garçon envoyé par Godot.

La pièce, qui fit scandale à l'époque, inaugure un nouveau type de théâtre que l'on a qualifié de Théâtre de l'Absurde.

■ Understanding the facts

1. The characters learn that *"Godot won't come this evening but surely tomorrow"* (l. 5-6). Vladimir wants to find a shelter for the night but remains optimistic about Godot's future arrival. Estragon sounds disappointed and pessimistic, not wanting to go anywhere else. They finally agree to wait for Godot and spend the night somewhere else. Yet they do not leave the stage and stand still.

■ Interpreting

2. Differences:

Estragon: seems quite depressed and dejected (many negative sentences *"Nor anywhere else"* (l. 22), *"No"* (l. 26), *"No, nothing is certain"* (l. 54), refers to his numerous suicide attempts, *"pity we haven't got a bit of rope"* (l. 33), *"Do you remember the day I threw myself into the Rhone?"* (l. 41); stresses the differences he senses with his friend in terms of personality and destiny *"we weren't made for the same road"* (l. 52).

Vladimir: always seems to consider the brighter side of life, comforts his friend *"Ah, Gogo, don't go on like that"* (l. 23), which is ironic as they don't "go" anywhere, though he repeats "go" in that sentence "Gogo, go"; when he remembers the past, he remembers happy moments *"we were grape-harvesting"* (l. 42) = harvest, crop = fertility; is ready to obey his friend's wish *"we can still part if you think it would be better"* (l. 56), acts as a protective figure, making decision for the two of them *"come on, it's cold"* (l. 34).

Resemblances:

Both are tramps, waiting for the same thing: Godot's arrival. Their similitude is reinforced by the echoes to be found in their cues: l. 53, V = *"it's not certain"* / E = *"nothing is certain"*; l. 62-63, E = *"shall we go"*; V = *"let's go"* (epiphora= same word repeated at the end of each cue); repetition: E = *"it's not worthwhile now"* V = *"No, it's not worthwhile now"* (l. 56-59). This theme of repetition is one of the features of the Theatre of the Absurd. Moreover, the optimist as played by Vladimir, and the pessimist, as performed by Estragon are nothing else than the two sides of the same coin. Put together, they form but one human being, one single identity.

3. What is interesting in the way they communicate is the repetitions they use (cf. question **2.**): not only does one repeat the other's words (*certain*, *go*...) but each also keeps repeating his own sentences. Vladimir keeps repeating *"come on"*, or *"it's cold/I'm cold"* from l. 30 down to the end; while Estragon repeats the verb *"wait"*, and the noun *"rope"*, in particular. What seems important is not so much the meaning of their words as the fact that they utter words to keep contact, to establish and maintain connection. This is what Roman Jakobson calls the phatic function of language, when words are used for the sake of interaction, regardless of the meaning of the conversation.

What is striking in the link between cues and stage directions is that there is a gap between what the characters say and what they do. Vladimir says *"come on"*, l. 31, while the stage direction indicates that they halt. Likewise, at the the end, Vladimir says *"let's go"*, while the stage direction signals that *"they do not move"*. This discrepancy between words and action may show that words have become meaningless as they do not impact reality. Whatever is said has no real consequence on/in the world... which is what Vladimir indicates at the beginning of the scene when he says *"words words"*, an allusion to Prince Hamlet's famous cue *"words words words"*. Words are only words, they have no power to influence reality. Yet they are what is left to people, that is why people still resort to them.

4. Godot is presented as a man, *"Mr. Godot"*, whose arrival is eagerly expected. He appears to have a servant, called Boy in the scene, who reports Godot's words to the two protagonists. The audience does not know why he is being expected, yet the spectators understand that his presence is greatly needed. Indeed, Vladimir says that *"tomorrow, everything will be better"* (l. 23) when Godot comes. Godot may represent hope, some change for the better, God... This change is not easily made, does not occur easily which is what Godot's delay, absence, may represent.

5. Time: evening, then *"in a moment it is night"*, and *"the moon rises, mounts in the sky, stands still"* (l. 18-19).

Space: *"A country road. A tree."* (l.1)

The stage directions describing the setting are sparse. The place does not point to a particular country. The scene could take place anywhere in the world. The setting as well as the characters thus acquires a universal dimension, which leads any spectator to identify with what happens on stage. Both characters may represent mankind. As for the setting, the country road may be construed as the metaphorical representation of one's life: a way, a path one has to follow from birth to old age and death. The time period, which is evening, may be interpreted as the dusk of one's life, as both characters are old. The fact that night comes *"in a moment"*, that is to say, very quickly, suggests that our lives are transient, ephemeral. The moon may allude to the cycle of Nature and Life. It is to be related to the theme of repetition that was previously developed. The fact that the moon stands still is an echo to what happens on stage, where the characters do not move.

Just like the setting, the characters are indefinite, and assume a universal status.

■ Reacting

6. Human relationships are depicted as the strange association of different personalities, who may originally have little in common but who end up sticking together, for want of any better encounter, or because they have got used to one another's presence, need the other's presence to give a meaning to their own existence (as a reassuring father, for Vladimir, who takes care of childish Estragon) or because they feel, without saying it, that they are oddly complementary. They end up looking more alike, using the same words, repeating the same things, having fallen victim to habits, routine, yet still feeling that deep inside, they are irreducibly different. Why they stay together is never clearly explained, it remains mysterious

7. Many elements relate this extract to the Theatre of the Absurd: the role played by language in the scene, the theme of cycle and repetition, the enigmatic, absurd dimension of life, the universal dimension of what occurs on stage, etc.

8. On pourra se servir du document audio qui propose un enregistrement de cet extrait et fournit un modèle possible de prononciation aux élèves acteurs.

9. Open question: the picture emphasizes the physical similarities between the two characters (same age, same clothes, they look at each other = circularity), yet also shows their differences: one is passive, the other one active, one smiles, one frowns...

10. This sentence is polysemous: it may mean that only strange people can understand one another. It may mean that only a strange God can understand strange people, thus pointing to the difficulty in understanding people. The proximity between the words God and Godot may also mean that to find God, and hope/Godot, one needs to strike up an "odd relationship".

Other interpretations may obviously be developed.

LANDMARKS

Manuel p. 142-143

Cette double page fournit des repères qui permettent de mettre en perspective les éléments abordés dans les textes étudiés et soulignent la permanence de la thématique du « drôle de couple », ainsi que la variété des genres et œuvres dans lesquelles elle a pu être déclinée : roman, roman policier, bande dessinée, nouvelles...

Des éclairages sont donnés sur certaines œuvres représentatives, parmi lesquelles figure *Adventures of Huckleberry Finn*, donné en extrait dans **Reading on your own**, p. 214-217 du manuel.

La rubrique **Connections** met l'accent sur une thématique proche, celle du couple amoureux, qui peut s'affranchir des obstacles et des différences ou, au contraire, être victime des forces du destin.

OVER TO YOU!

Manuel p. 144

TASKS

Writing

Create a social website

– Encourager la créativité et l'originalité / l'appropriation des éléments saillants de la thématique en imaginant de drôles de couples.

– Encourager l'expression d'un point de vue personnel et le recul critique sur la perception de l'autre et la nature des relations humaines qui ne vont pas de soi.

– Allier le motif désormais classique du drôle de couple à un support technologique plus moderne.

Writing and Speaking

Create and perform the scene of a play

Cette tâche inspirée de la pièce *The Odd Couple* permet de (re)donner vie de manière ludique à la thématique étudiée en en faisant un ressort dramatique, potentiellement comique.

L'extrait de *Waiting for Godot* aura sensibilisé les élèves aux ressorts de l'écriture dramatique.

Prépa BAC

• Recap the various types of relationships that are tackled in this file: the differences or the similarities between the characters, the part(s) played by each partner within the couple...

Difference linked to species (man / dog), disability (mentally challenged man), ethnicity (black / white girl), character / temper (fatalism / resilience).

Similarity in condition / status (stray dog / homeless man, migrant workers, students, tramps, misfits), age, situation...

• Examine why and how birds of a different feather can /can't flock together

Long companionship, loyalty, common language, shared dream, isolation, admiration, curiosity, brought together by circumstances, necessity or habit, tension, resentment, defiance.

• Explore the notion of otherness: what definition would you give of that term?

Linked to the notion of difference, exclusion, alienation, those we perceive as different from ourselves, aliens, misfits, questions the notion of identity, the self.

• Study the advantages of and difficulties in forming an odd couple

Advantages : form tight bonds / unfailing loyalty / source of comfort, protection.

Difficulties: need to overcome disagreements, prejudices, idiosyncrasies / assert one's identity and freedom / be a leader or a follower.

• Consider each couple's mode of communication, interaction

A common language beyond words, attention and understanding / prompting dialogue / mutual dependency, childlike or fatherly attitude / teasing, provocation / phatic communication.

• See how each partner expresses his/her friendship (to the other, to the reader/spectator)

Attention, advice, concern, consideration, fascination, awkward acceptance, disillusion.

GOING FURTHER

Manuel p. 145

Les suggestions de lectures incluent des œuvres classiques et des œuvres plus contemporaines certainement plus accessibles aux élèves, en lecture autonome par exemple. Des extraits de *About a boy* de Nick Hornby, notamment, mais également de *The Art of Racing in the Rain* de Garth Stein (dont le point de vue « canin », cette fois dans un récit à la première personne, est à rapprocher de celui de l'extrait de *Timbuktu* proposé dans le manuel) peuvent fournir des supports annexes tout à fait abordables par des élèves du cycle terminal. Les films cités, récents et donc susceptibles d'être connus des élèves, peuvent permettre d'élargir les composantes de la thématique (contexte historique comme dans *The King's Speech*, préjugés sociaux, raciaux ou moraux comme dans *Gran Torino* ou *Dead Man Walking*, etc.)

Detective stories: Who can tell?

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

La thématique **« Le personnage, ses figures et ses avatars »** est abordée par le biais du roman policier, et au travers plus précisément, du narrateur, celui qui raconte. Narrateur-personnage inscrit dans l'histoire ou narrateur-témoin externe à l'histoire, le narrateur ne partage avec le lecteur que ce qu'il lui plaît de dévoiler. Dans le roman policier, où il s'agit de trouver un coupable, le plaisir de la lecture vient du défi posé : le lecteur trouvera-t-il lui-même, et avant la fin du récit, la clé de l'énigme ?

Sans entrer dans les grandes théories narratologiques, le chapitre invite à explorer la « diégèse », c'est-à-dire à la fois la trame chronologique des événements d'un récit et la façon dont ce récit « se narre », ce qui permet de s'interroger sur les rapports entre le narrateur et l'histoire qu'il raconte.

L'occasion est donnée aux élèves de mobiliser et développer les savoirs et compétences acquises en cours de français :

– d'une part les notions de protagoniste et antagoniste, la place et les fonctions du ou des personnages principaux et de leurs « adjuvants », c'est-à-dire les personnages secondaires qui servent et aident le personnage principal à accomplir l'action ;

– de l'autre, les identités et fonctions du narrateur mais aussi celles du destinataire – doubles fictifs et fictionnels des auteurs et des lecteurs qui sont aussi des « personnages » impliqués dans le déroulement de l'histoire et l'expérience de lecture.

■ Angle d'approche et problématique

Le roman policier est un genre populaire que les élèves connaissent souvent bien, dont ils peuvent citer certains auteurs étudiés en classes de 3e et de 2de et dont ils ont pu voir de nombreuses adaptations cinématographiques et télévisuelles. Il s'agit donc d'un « milieu » familier pour introduire et étudier la question complexe des techniques narratives.

Pour reprendre les termes de Todorov dans le texte critique du *Keys and Tools* (manuel p. 150), ce que les élèves font lorsqu'ils n'abordent pas l'histoire policière sous son angle littéraire, c'est s'intéresser à la « première histoire », celle du crime. D'où les tâches qui leur sont souvent données de désigner un coupable ou de reconstruire un alibi.

Ce que ce chapitre propose, c'est de se pencher sur la « deuxième » histoire, celle de l'enquête et donc sur « comment le lecteur a pris connaissance » de l'histoire du crime.

Ce dossier est centré sur les fonctions du narrateur, les enjeux de points de vue et les dualités entre personnages au cœur du roman à énigme. Il se veut une modeste initiation à la narratologie, d'où les tâches proposées en fin de parcours et notamment la tâche de rédaction où le choix du narrateur, et donc du point de vue, conditionnent le récit.

Le roman policier est un genre littéraire qui a acquis ses lettres noblesse grâce au génie de certains auteurs emblématiques, notamment britanniques, du début du XXe siècle, qui en ont édicté les règles pour parfois mieux les transgresser.

Le genre est devenu immortel, voire mythique si l'on en juge par l'engouement, dans la culture de masse actuelle, pour les histoires policières et autres « thrillers » – engouement qui tient au charisme du personnage principal, le détective. Ce détective se doit d'être brillant, et ne peut l'être qui si le mystère et l'énigme sont à la hauteur de ses grandes facultés intellectuelles.

Le titre du chapitre souligne ainsi à la fois l'importance des personnages mais aussi la cérébralité des acteurs et du genre lui-même. Comme le souligne P.D James dans l'extrait de la section *Keys and Tools* (manuel p. 150), le roman policier est un genre paradoxal dont l'enjeu du récit est celui d'une révélation, mais qui pratique aussi de façon savante la rétention d'informations – tension créée par l'auteur à travers sa manipulation des points de vue et des voies narratives.

La problématique « Qui raconte des histoires ? » invite à s'interroger à la fois sur les rôles et les intentions du narrateur et donc aussi de l'auteur qui lui attribue ses rôles et ses positions à dessein. Elle propose également de réfléchir à l'enjeu de la véracité, de la duplicité et la fiabilité des personnages impliqués dans le récit.

La problématique proposée en anglais « *Who can tell?* » a également pour but d'attirer l'attention sur le narrateur et la narration de l'enquête, mais aussi sur l'intelligence, la capacité d'observation et de déduction, de ceux qui mènent l'enquête, cherchent à savoir et être certains, comme des personnages secondaires et lecteurs – intentionnellement moins dotés ou moins bien placés pour deviner et savoir.

À la base du roman policier il y a un crime, des mensonges et de la dissimulation, mais l'intrigue

elle-même rejoue à un autre niveau ce même motif. Auteur du récit, auteur du crime, détective ou témoin de l'enquête : qui raconte quoi et pourquoi ?

Le narrateur est-il celui qui mène l'enquête, qui est chargé de résoudre l'énigme et faire éclater la vérité ? A-t-il un point de vue privilégié et direct sur les événements ? Le lecteur est-il amené à s'identifier à lui ou à rivaliser avec lui pour déchiffrer les indices qu'on veut bien lui donner ?

L'auteur s'amuserait-il à raconter une histoire à la troisième personne, à choisir un point de vue externe, un narrateur invisible et omniscient pour ne créer que de la confusion, tout en avertissant son lecteur à travers la voix narrative qu'on lui raconte une histoire et « des histoires » ?

La plupart des romans policiers mettent en scène un binôme souvent devenu illustre : le détective et son meilleur ami, le « Watson », à qui la tradition a en général donné le rôle de narrateur des exploits du génie policier, de celui qu'il seconde et à qui il sert donc de faire-valoir. Mais quelle est sa fonction par rapport au lecteur dans le déploiement du récit ? Est-il simple témoin – témoin direct ou secondaire ? Est-il fiable, limité ou un double du lecteur ? Est-il un simple délégué du policier qu'il accompagne ou un délégué de l'auteur ?

Enfin, le narrateur est-il tout à la fois narrateur du récit de l'enquête, double et ami du détective qui la mène, double du lecteur qui cherche à comprendre les indices et les raisonnements du génie ? Ou peut-il aussi être l'auteur du crime et donc du mensonge d'origine ? Jusqu'où le narrateur peut-il manipuler le lecteur ?

Ce que la résolution du roman d'Agatha Christie, *The Murder of Roger Ackroyd* (manuel p. 158-159), montre dans toute sa splendeur, c'est le « bouclage de la boucle ». Le coupable, celui qui crée le crime, démêle tout en emmêlant, raconte des histoires, manipule pour duper le lecteur, c'est, depuis toujours, celui qui se cache derrière le narrateur. À qui profite le crime ? Élémentaire, dirait Sherlock Holmes.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Présentation de la problématique du dossier, des tâches finales, renvoi à la Prépa Bac. En regard, l'illustration picturale de la thématique par l'artiste milanais Beppe Giacobbe, illustrateur régulier pour le *New York Times* et le *New Yorker.*

• Warm up

Citations, extraits, dessins humoristiques, illustrant et définissant le titre du chapitre et de la thématique.

• Keys and Tools

Trois textes critiques de P.D. James, Charles J. Rzepka et Tzevran Todorov sur le paradoxe, les oppositions et les dualités au cœur même du roman à énigme ainsi que les enjeux de sa narration. *Toolbox* lexicale sur l'art de la détection, du crime, ses personnages et acteurs.

• Textes

Textes littéraires centraux, extraits des œuvres suivantes :

– Nouvelle d'Arthur Conan Doyle : *The Adventure of the Blanched Soldier,* 1926

– Roman de Mavis Doriel Hay : *Murder Underground*, 1935

– Roman de Sophie Hannah : *The Monogram Murders*, 2014

– Roman d'Agatha Christie : *The Murder of Roger Ackroyd*, 1926

En plus des textes, un enregistrement d'une critique du roman policier de D. L. Sayers, *The Documents in the case.*

• Landmarks

Quelques repères littéraires sur les origines du roman policier britannique et les ruptures et filiations avec le roman noir américain de la fin du XIXe siècle à nos jours.

• Over to you!

Présentation des tâches finales, supports et pistes de réalisation. Pistes pour une synthèse du dossier en vue de l'épreuve au baccalauréat.

• Going Further

Exemples de romans, pièces de théâtre, adaptations, pour prolonger la réflexion sur la problématique et des suggestions de séries pour réaliser une des deux tâches à l'oral. Bande-annonce du film *The Big Sleep* de Howard Hawks.

■ Caractéristiques des œuvres

Points communs :

Tous les extraits font apparaître explicitement l'enjeu de la narration. Il y est toujours directement question de l'écriture et de récit.

Différences :

Les différences ont trait :

– à la position du personnage / narrateur ou de la voix narrative : dans le récit et l'histoire / hors du récit et de l'histoire ;

– à la fonction du personnage / narrateur auprès du détective ;

– à la fonction du narrateur pour le lecteur : le lien entre narrateur et lecteur ;

– à la fonction des personnages du détective et du narrateur pour l'auteur ;

– à la voix narrative et son degré très variable de fiabilité ;

– au stade du récit : phase d'exposition, phase de complexification ou phase de résolution.

■ Articulation des textes

Le dossier propose un parcours qui révèle progressivement à la fois l'art de la complexification intentionnelle du récit à énigme et l'art de sa résolution.

Comme le souligne Charles J. Rzepka, en reprenant des mots célèbres de Sherlock Holmes, le roman policier s'apparente à une traque où s'affrontent le détective et le lecteur, en quête de la même proie (le coupable) ; une chasse à l'homme qui est aussi chasse à la vérité. Mais le jeu de la traque n'a de sens et d'intérêt, et le détective n'a de gloire, que si la situation est particulièrement complexe. Les extraits choisis suivent donc le récit de cette traque de la vérité.

• **Extrait 1, *The Game is afoot!***

Le récit s'ouvre ici sur le personnage central et emblématique du détective qui s'annonce comme le narrateur de l'enquête qu'il mène lui-même. Il a repris le flambeau du narrateur habituel des exploits du célèbre Sherlock Holmes, son ami et confident Watson.

Comme Watson pourtant, il entame son récit en en connaissant déjà la résolution. Il sait donc déjà la vérité mais n'en distillera que progressivement les éléments en maintenant son destinataire / le lecteur partiellement, et donc intentionnellement, dans l'ombre (c'est-à-dire dans l'ignorance) jusqu'au bout. C'est ce jeu de clair-obscur qui est mis en scène dans cet extrait puisque le célèbre détective raconte et révèle également ses techniques d'enquête, les stratagèmes qu'il emploie pour découvrir les mensonges *et* la vérité. La configuration décrite ici par Sherlock Holmes (qui reçoit celui qui lui raconte les premiers éléments du mystère) et la position qu'il adopte en se plaçant en contre-jour sont une présentation presque métaphorique de la fonction du narrateur dans le récit policier.

Narrateur à la première personne = détective = personnage principal = intelligence supérieure.

• **Extrait 2, *Laying the pieces of the puzzle***

Le récit s'ouvre sur le désordre du crime : un désordre de pièces du puzzle que le récit et le personnage central exposent avant de réorganiser pour faire éclater la vérité et faire à nouveau régner l'ordre. Ici, pas de célèbre détective mais un récit à la troisième personne, un narrateur omniscient qui s'amuse à créer de la confusion, multiplie les personnages pour multiplier les (fausses) pistes. C'est à travers un dialogue ironique qu'on nous révèle, par un subtil commentaire métafictionnel, ce à quoi joue l'auteur du roman policier.

Narrateur extradiégétique, invisible, omniscient → embrouille le lecteur.

• **Extrait 3, *The detective's best friend***

Récit à la première personne d'une histoire rapportée par l'ami du détective. Le narrateur, ami du détective, se présente explicitement comme le lecteur désabusé du récit d'une enquête qu'il écrit pourtant lui-même mais qui le laisse encore perplexe et qu'il tente toujours de comprendre. Le narrateur en tant que personnage dans le récit permet au détective d'exposer progressivement le cheminement de son raisonnement, mais il est aussi clairement le double du lecteur qui ne comprend pas ce que le détective aura (ou a déjà eu) le génie de démêler et élucider. Le détective, quant à lui, est d'une certaine façon le double de l'auteur : celui qui sait la vérité et se joue de son ami, le lecteur.

Narrateur = faire-valoir du détective / personnage secondaire = double du lecteur.

• **Extrait 4, *A reliable narrator?***

Phase de résolution : le narrateur, qui a été l'assistant du détective et le témoin de l'enquête, se révèle non seulement auteur du manuscrit qui en rend compte, mais *aussi* auteur du crime. Il a voulu se jouer du célèbre détective comme l'auteure s'est jouée du lecteur. La manipulation a opéré à deux niveaux : celui du récit et celui du roman lui-même. Le contrat entre auteur et lecteur a été rompu jusqu'au moment de la résolution qui devient alors une forme de réconciliation et de commentaire métafictionnel sur le roman à énigme.

Narrateur = menteur et criminel → lecteur dupé.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 146-147

Le titre de la problématique ainsi que l'illustration permettront de faire réfléchir les élèves sur les points suivants :

– Le vocabulaire lié au roman policier, déjà vu au collège et en seconde : on pourra faire un brainstorming où les élèves seront amenés à donner des termes comme *detective, fingerprints, magnifying glass, to search for clues, to look for evidence, crime, criminal, to investigate, investigation…*

– Les noms d'auteurs et de personnages emblématiques du roman policier : Agatha Christie, Hercule Poirot mais aussi Arthur Conan Doyle et Sherlock Holmes, Dr Watson… on pensera alors à demander aux élèves de citer des titres de séries, et d'autres personnages célèbres.

– Qui sont les « cerveaux » d'un roman policier. On peut donc introduire à la fois les personnages : détective, partenaire et assistant du détective, cri-

minel et complices, et ce à quoi est employée leur intelligence : *to untangle, to search for the truth, to solve, to outwit, to track,* mais aussi *to hide, to mislead, to deceive, to fool, to trick, to get away with murder* (au sens littéral)... donc faire également émerger les attributs et qualités des personnages : *crafty, scheming, clever, smart ...*

– La scène et les actions représentées par l'illustration, à savoir le processus d'écriture et ce qui sort de l'esprit de l'auteure : *to write, to use a typewriter, to imagine a story*. On en arrive au double-sens de *plot*, le substantif renvoyant surtout à l'univers littéraire, le verbe renvoyant plus à celui du crime, mais les deux supposant une activité et des opérations mentales anticipatoires : « tromperies » et « machination volontaire », dans un cas pour préméditer puis dissimuler un crime, dans l'autre pour imaginer un récit, élaborer une intrigue.

– Le lien entre le titre et le plaisir que l'auteur peut avoir à emmêler et « mener en bateau » son lecteur mais aussi le plaisir coupable que peut avoir celui-ci à lire le crime. À noter que ce plaisir coupable est intrinsèquement lié au contrat tacite avec le lecteur de ce genre de littérature, lecteur qui sait d'avance qu'il va se faire mener en bateau. L'ombre du détective né de l'esprit de l'auteure se penchant sur l'activité d'écriture annonce que l'enquête portera ici précisément sur cela : non pas sur les mystères, les histoires et leurs résolutions, mais sur la façon dont les auteurs imaginent, inventent et racontent ces récits à énigmes.

WARM UP

Manuel p. 148-149

La double-page est conçue pour faire apparaître et réfléchir sur les intelligences en action et en tension dans le roman policier.

– Page de gauche → définitions de *mastermind* comme intelligence supérieure et cerveau intriguant, donc « tête pensante » d'un plan machiavélique : criminel ou bonne histoire policière.

– Page de droite → les doubles du détective : son « Watson », mais aussi le lecteur et l'auteur.

On pourra attirer l'attention des élèves sur tous les différents acteurs du récit policier et distinguer ceux qui se situent, d'une part, au niveau du récit de l'enquête / au sein de l'histoire à savoir : détectives, acolytes, criminels ; et de l'autre, ceux qui sont à l'origine du récit et ceux qui le lisent : auteurs et lecteurs.

React

1. The detective, sleuth, his / her partner, sidekick, friend, criminal, serial killer, accomplice, reader, author, crime / mystery writer, novelist.

2. The detective = the central character : skillful / sharp-witted / superior intelligence.

But → no detective if no murder / no murder if no murderer

So: → the murderer as important as the detective.

The greater the detective, the more evil the murderer: great detectives become great only if they have to unmask particularly scheming / calculating / crafty / devious / wicked / evil criminals, etc. Their nemesis / archenemy → for instance, Moriarty and Holmes = great rivals who want to outwit each other.

3. Enjoy twisted plots / thrill of trying to guess who did it / knowing the outcome of the investigation / trying to rival with the detective / experiencing cheap thrills...

KEYS AND TOOLS

Manuel p. 150-151

Read the texts

1. – At first → shock and horror at the depiction of murder / victim(s)'s fate.

– Then → gripped by the subsequent events / developments: when the plot thickens.

– As the investigation unfolds → fascinated by the detective's methods of investigation / tries to search for, read and interpret the clues to outwit the detective, find / guess the solution.

– At the end → relieved / satisfied to know that the guilty party / the criminal does not get away with murder : order is restored, justice triumphs, mystery is solved.

2. – The criminal → tells tales / fibs, lies so as not to be caught, can give false alibis / false evidence / testimonies, can hide motives, lie about his / her whereabouts, try to trick and outwit the detective.

– The witnesses or accomplices → tell lies to protect someone or themselves.

– But the detective → can also lie to get to the truth.

– The narrator → tells the story but does not begin his / her story by giving the final solution to the mystery so withholds the truth for the story to be suspenseful / gripping.

– The author → also tells tales, because he / she is writing a mystery.

Discuss

3. The author of mysteries → wants to mislead his / her reader for the story to be suspenseful for his / her own pleasure.

The reader → wants to guess what the detective is trying to solve, to be as smart as or smarter than the sleuth.

The game is afoot!

Manuel p. 152-153

"You see everything"

Le premier texte du dossier est extrait d'une des dernières nouvelles d'Arthur Conan Doyle mettant en scène son célèbre détective Sherlock Holmes, mais ici il n'est pas accompagné de l'habituel narrateur de ses exploits : son tout aussi célèbre ami Watson. L'affaire est narrée par le détective lui-même qui s'en explique dès les premières lignes. L'absence de Watson est justifiée (« *For a long time he has worried me to write an experience of my own* » l. 3-5) tout comme la fonction de sa présence dans les récits précédents. L'intelligence limitée de son ami a pour avantage d'abord de mettre en avant celle du détective, qui le présente donc explicitement comme un faire-valoir. Mais d'un point de vue narratif, sa compréhension limitée des événements et surtout des raisonnements déductifs du détective permet de créer un effet de suspense pour le lecteur. Tandis que le détective sait et comprend, voit tout très vite, l'ami et narrateur découvre et comprend seulement progressivement, ce qui permet de différer la résolution de l'affaire (l'histoire du crime) jusqu'à la fin du récit (l'histoire de l'enquête). Si le narrateur faisait preuve d'autant de perspicacité que le détective et comprenait tout tout de suite, il divulguerait trop vite les clés de l'énigme et il n'y aurait ni récit, ni suspense. Le détective ne peut se laisser lire et raconter « comme un livre ouvert » – l'expression employée par Sherlock est bien sûr ici pleine de sens – car c'est bien l'histoire de l'enquête qui est susceptible d'intéresser et retenir l'attention du lecteur, la résolution de l'énigme n'est que ce qui maintient la tension du récit qui se déploie.

Points clés du texte

• L'enjeu de la concurrence des intelligences entre Sherlock et Watson permet un rappel de la configuration habituelle et de ce qu'elle permettait en termes de narration des faits de de l'enquête.

• La question du changement de narrateur, des qualités respectives de chacun en tant que narrateur, souligne la façon dont la narration peut changer en fonction du point de vue de celui qui raconte.

• L'enjeu ici pour le narrateur-personnage est de recréer la même tension en maintenant son lecteur dans l'ombre, de susciter l'intérêt sans tout révéler dès le début alors qu'il connaît la fin de l'histoire, puisque l'affaire (du crime) est déjà résolue et qu'il reprend le récit de l'enquête au début à partir de ses notes.

• La narration de ce récit de l'enquête s'ouvre donc sur l'explic(it)ation des méthodes employées et la mise en scène opérée par le détective pour commencer ses premières observations et déductions. La position dans laquelle il met son visiteur par rapport à lui-même – lui en contre-jour et le visiteur dans la lumière – rejoue métaphoriquement celle que l'auteur crée entre le destinataire et lui-même : tout comme le détective voit (sait et devine) tout mais ne reste qu'à moitié visible, reste tout à fait « illisible », mais peut observer et donner le résultat de ses déductions pour « impressionner » l'autre. L'auteur, pareillement, reste « caché » et n'éclaire le lecteur que progressivement. Ainsi, les réactions du visiteur peuvent être aussi comprises comme celles que l'auteur voudrait susciter chez le lecteur.

• L'étude du texte amènera donc les élèves, dès le départ, à prendre de la distance par rapport au récit / à la narration d'une histoire et d'une intrigue (dont nous n'avons à ce stade aucun élément concret), afin de se focaliser sur *la façon* dont le récit est narré : par qui, comment et pourquoi. Ce passage permet de souligner l'importance et les enjeux du point de vue, puisque ces enjeux sont très explicitement traités dans l'extrait. On pourra donc faire voir qu'ils relèvent de choix opérés à dessein par l'auteur ; qu'il y a dans ce passage à la fois littéralement et métaphoriquement un enjeu de manipulation des points de vue dans l'intérêt et

pour le plaisir du lecteur. Car de même que Sherlock choisit de se positionner à contre-jour pour mieux *voir*, un auteur choisit d'utiliser ses narrateurs pour qu'ils disent, révèlent ou montrent plus ou moins.

■ Understanding the facts

1. Incipits → set the scene, the tone, the atmosphere, give information about time and place, the characters, introduce the plot.

Here → serves these purposes but also introduces a change: the usual narrator of Sherlock's adventures is absent.

2. a. The detective, Sherlock Holmes, is telling the story / his own experience / from his own point of view. It is a first person narrative.

b. Usually it is always Dr. Watson i.e. someone not as skilled and intelligent as Sherlock. Watson keeps trying to guess what Sherlock is thinking and doing. He never "*foresees*" (l. 34) / is always "*surprised*" (l. 37).

3. The narrator / character knows and sees all, but can choose what he tells and shows: Watson knew only what Sherlock agreed to tell him.

4. Mr. Dodd: at first: "*At a loss*" (l. 45) / does not know what to say = ill-at-ease; then: impressed / surprised / "*bewildered*" (l. 54) confused, perplexed; at the end: "*you see everything*" (l. 62) = amazed, fascinated.

■ Interpreting

5. He sits "*with his back to the window*" (l. 43) = not in the light, hidden, can't be seen, but he can see; his visitors / interlocutors sit "*where the light falls upon them*" (l. 44) = where they can be seen / observed / their attitude and facial expressions can be studied. The narrator is gathering information about his visitor, we see through his eyes / we see what he sees while the visitor is "blind(ed)" = clueless.

Not on an equal footing = not in the same position = privileged viewpoint / point of view / vantage point. "*to impress clients with a sense of power*" (l. 47) = superior mind. Sherlock is in control: he is telling the story, giving information and also hiding / concealing information.
The reader has direct access to the narrator's / Sherlock's thoughts / his plans and logical deductions. The reader is meant to be just as impressed as the detective's visitor.

■ Reacting

6. – For the detective: tells his story / adventures = the narrator of his exploits; not as intelligent as the sleuth = "*an ideal helpmate*" (l. 38) = a sidekick → Sherlock all the more impressively intelligent; "*each development comes as a perpetual surprise*" (l. 37): does not guess the developments of the case, nor the (re)solution, does not understand Sherlock's moves = cannot compete with the detective = not a rival / not "*dangerous*".

– For the reader: for Watson "*the future is always a closed book*", so does not kill the suspense for the reader. In the same position as the reader = clueless / does not spoil the mystery / only a witness of a genius at work = ideal narrator. What Sherlock tells him = what we need to know.

À mettre en relation avec :

– **Keys and Tools** (manuel p. 150)
L'extrait illustre le second texte critique, *Reading and detecting*, de Charles J. Rzepka. L'importance de la scène d'ouverture. Ouverture de la chasse. Démonstration de l'intelligence à l'œuvre dans le jeu de déduction. Le lecteur en compétition avec le détective.
– **La problématique** en anglais
« *Who can tell?* » polysémie de la question : « qui peut raconter ? », « qui peut savoir ? », « qui peut deviner ? » → ici narrateur / personnage principal = capable de tout.
– **L'illustration**
Faire voir et décrire la nature du document : un jeu de carte = type de jeu qui requiert réflexion, calcul et déduction pour battre les adversaires. « Ace » : la plus forte carte. Le détective : personnage principal, le dos à la lumière, dans la semi-obscurité, étudiant des indices.
– **Going Further** (manuel p. 163)
• Le premier roman de Doyle, *A Study in Scarlet*, à introduire le célèbre duo Sherlock / Watson ; ce dernier y narre sa rencontre avec Sherlock et en fait un portrait détaillé (Chap 1. & 2).
• *The House of Silk*, adaptation contemporaine de l'histoire du couple Sherlock / Watson par Anthony Horowitz. S'ouvre sur l'enjeu de la narration et fait particulièrement écho à la première partie du texte ici concernant les choix de style et le talent narratif de Watson.

Laying the pieces of the puzzle

Manuel p. 154-155

"Consider all the possibilities!"

Ce second texte est extrait d'un roman de Mavis Doriel Hay, peu connue aujourd'hui, mais dont les romans ont été redécouverts et réédités en 2014 par la British Library à l'occasion d'une exposition intitulée *Murder in the Library*!, et qui s'inscrivent pleinement dans la tradition du *Detection Club*.

Si l'extrait n'est pas à proprement parler un incipit, une scène d'ouverture, il se situe encore clairement en phase d'exposition. On y découvre les personnages principaux qui peuplent l'hôtel particulier où vivait la victime et qui sont tous des suspects potentiels et seront, de fait, tous suspectés. Le crime vient d'être commis et découvert créant confusion, désordre et suspicion au sein de la petite communauté de pensionnaires. Au centre se distingue Mrs. Daymer, une romancière qui se prendra au jeu de la détection et mènera mieux l'enquête que les enquêteurs officiels de Scotland Yard.

Points clés du texte

• Ici le récit est à la 3e personne, le point de vue est omniscient, extérieur au récit, ce qui permet au narrateur ou à la narratrice :

– de décrire tous les personnages et rapporter toutes les conversations ;

– de montrer la médisance ambiante et donc de présenter tous les personnages comme susceptibles de malveillances, ce qui les rend suspects ;

– de multiplier les spéculations et ainsi de multiplier les pistes d'une part en faisant, à travers les dialogues, apparaître la victime comme elle *aussi* suspecte de quelque chose ; d'autre part en présentant deux crimes : un vol, un meurtre et donc plusieurs mystères et plusieurs énigmes à résoudre.

• Le narrateur fait une subtile incursion dans le texte : « *a casual visitor would have* » (l. 35-36), qui est une adresse au destinataire pour guider, orienter le regard du lecteur qui devient, grâce au narrateur du récit, une sorte de « visiteur » dans ce décor qui lui est nouveau, et lui faire remarquer une surprenante association entre deux personnages.

• Par l'intermédiaire et la voix de Mrs. Daymer qui met en garde son interlocuteur contre des conclusions trop hâtives quant à l'identité présumée du coupable, l'auteure nous rappelle que le rôle du lecteur est de rester vigilant et de considérer toutes les pistes.

• Or, comme Mrs. Daymer est une romancière et souligne qu'elle résonne et parle bien en tant que telle, le lecteur est prévenu qu'il devra se méfier de tout le monde, et donc aussi d'elle, et ainsi garder à l'esprit que l'auteure (de l'œuvre qu'il lit) ne fait pas qu'exposer une situation mais crée à dessein de la confusion et donc qu'il va chercher à manipuler son lecteur en multipliant les (fausses) pistes.

• Cet extrait permettra donc d'opposer le point de vue narratif particulier de ce texte à celui des autres, puisqu'il est le seul à être à la troisième personne. Il offrira aussi l'occasion de travailler sur la référence aux stratégies à l'œuvre dans l'écriture d'un roman, c'est-à-dire sur un commentaire métafictionnel. On pourra ainsi faire distinguer clairement les différentes voix : celles des personnages, celles du narrateur ou de la narratrice, mais aussi le clin d'œil de l'auteure à ses destinataires à travers l'un de ses personnages. On tâchera de faire percevoir que l'ironie employée dans la caractérisation et la présentation des personnages d'une époque et d'une classe bien particulière, ainsi que l'ironie à l'œuvre dans le rapport auteur / lecteur n'ont pas qu'une fonction comique mais aussi critique, voire de satire sociale. Car on se doute déjà que le ou la coupable est bien parmi les pensionnaires de l'hôtel particulier et que le mobile sera lié à la jalousie et l'argent. Tous les pensionnaires appartiennent à la petite bourgeoisie et ont sans doute bien intérêt à ce que la police soupçonne le fiancé d'une des servantes : celui qui n'est pas des leurs. Le lecteur est prévenu de ne pas céder trop facilement aux jugements de classe. Comme le souligne P. D. James dans son ouvrage *Talking about Detective Fiction,* dans les œuvres des années 1920-1930, les crimes qui ébranlent les maisons cossues et les communautés paisibles de province s'avèrent rarement avoir été perpétrés par le majordome – ils sont presque toujours motivés par des rivalités et haines familiales souvent liées à l'argent, les (més) alliances et les héritages.

■ Understanding the facts

1. Set in a private hotel. One of the residents (a rich old lady) is dead / has been murdered. A young man is suspected because he works in the underground / is the boyfriend of one of the hotel's maids / had stolen a brooch and the victim knew it.

2. The boarders must be gossipy / enjoy scandal and slander / seem to be enjoying the drama: "*conversation was livelier than usual*" (l. 2). Two women "*jabbered excitedly*" (l. 7) so they seem unfeeling, nasty, silly: "*callous*" (l. 5), "*asinine*" (l. 19), guessing who did it and why / speak ill of the victim / are spiteful: "*she simply loved a sense of power*..." (l. 24).

Mrs. Daymer is described as odd, curious, eccentric "*liked to accentuate the gaunt strangeness of her appearance*..." (l. 37). Francis Grange is "*unremarkable*" / has recently taken up lodging at the hotel / "*uncritical*" / not as smart or shrewd as his interlocutor.

But the victim is described as a *"hard old woman... secretive and revengeful"* (l. 51) who *"loved to be in the know"* (l. 25).

■ Interpreting

3. a Mrs. Daymer is a novelist, she seems shrewd, distrusts what is too obvious, does not believe / is not taken in by *"coincidences"*, studies characters, especially the *"criminal type"* (l. 42), can read people, more cautious than the police.

b. *"I have not formed a theory yet ... I shall see the whole thing before too long"* (l. 44) leads us to expect that she will eventually form theories and solve the mystery.

■ Reacting

4. It is a third person narrative: the narrator is not one of the characters / does not take part in the action.

5. The narrator sees and knows all: he / she appears through his / her comments on characters' attitudes. Also implicitly, to a certain extent: *"A casual visitor would have wondered how..."* (l. 36) the narrator draws the reader's attention to the characters: he tells us to observe and think and *"keep our wits about him / her"*.

6. The author is laying out the pieces of the puzzle / trying to grip our attention *but* also creating confusion / distrust / suspicion / making us expect red herrings / twists in the plot...

À mettre en relation avec :

– **Warm up** (manuel p. 149)
La citation de Dorothy L. Sayers « *it is, after all, the reader's job to keep his wits about him, and like the perfect detective, to suspect everybody* » fait écho à ce que rappelle le personnage principal à son interlocuteur. Faire percevoir le message implicite destiné au lecteur.
– **Extrait 1**, « *You see everything* »
Contraster les points de vue et les voix narratives. Contraster la confusion et la remarque du personnage « *You don't know anything* » (l. 55) de cet extrait-ci, et l'exclamation du client de Holmes dans l'autre (l. 62).
– **Going Further** (manuel p. 169)
Murder on the Orient Express de Sydney Lumet, adaptation cinématographique du roman d'Agatha Christie qui s'y amuse à multiplier les pistes, suspects et motifs possibles.

The detective's best friend

Manuel p. 156-157

"Try and have an idea!"

Extrait d'une reprise contemporaine des aventures d'Hercule Poirot par Sophie Hannah. La reprise d'une œuvre par un autre auteur est un genre particulier et un exercice spécifique qui suppose de donner au lecteur les éléments qu'il connaît et qu'il recherche et veut trouver. Les traits et caractéristiques sont donc appuyés ou exagérés : ici l'ami du détective est particulièrement obtus, le détective particulièrement sûr de sa supériorité, l'intrigue particulièrement complexe et le lecteur particulièrement manipulé.

Avant d'entamer de travail sur le texte, on peut faire étudier aux élèves l'infographie p.157, qui annonce la publication par l'éditeur de cette reprise en se concentrant sur les caractéristiques du personnage d'Hercule Poirot : la façon – peu modeste – dont il se définit (« probablement le meilleur détective au monde »), les *modus operandi* les plus fréquents des criminels qu'il pourchasse, les narrateurs récurrents de ses enquêtes, les différents formats utilisés pour raconter ses histoires (romans, nouvelles, pièces de théâtre). Cette étude en phase d'anticipation permettra aux élèves de mieux appréhender le texte dont ils pourront saisir le contraste avec l'original, de réfléchir à la réception et l'adaptation d'une œuvre pour en faire une forme de suite, de répondre plus facilement à la question **6.**

■ Understanding the facts

1. The recipe: 1 Poirot / 1 Hastings as narrator / a few poisonings / a great deal of mystery / a pinch of eccentricity...

2. The narrator is Edward Catchpool: a policeman from Scotland Yard and a friend of Poirot's.

3. He wants to report on a case / write a record of *"the Jennie story"* (l. 5), which Poirot must have solved and which he, Catchpool, could not.

4. He is able to tell the story because Poirot told Catchpool / the narrator facts he did not have, events he did not witness, facts he did not understand,

because Poirot is intelligent / shrewd / clever / is a brilliant investigator…

■ Interpreting

5. He is a very necessary adjuvant: the narrator helps the detective because he acts like a "stupid friend", does not understand / makes mistakes / gives wrong answers → the detective has to correct him:

– he allows Poirot to show off his superior gifts = a sidekick

– he allows Poirot to make his ideas known / to express his thoughts / the workings of his mind = detective's sounding board

– gradually, he allows the reader to have access to facts about the case

– he allows the reader to be led to the solution and the story to unfold.

6. Poirot is also telling stories: he tells Catchpool, the narrator, what he hasn't witnessed *"I have the testimony of Hercule Poirot"* (l. 5)**,** he elaborates on the implausible / before confronting that story to the facts (l. 25-34)**,** he pretends he does not know, though he *does* = lying, misleading his friend and the narrator: *"I started long ago"* (l. 38).

■ Reacting

7. The detective → because main character / greater intelligence / not as stupid as Catchpool.

Catchpool → because he is clueless and so are we.

8. – What sticks to the original recipe: novel / set in England / Poirot the brainy / brilliant detective / narrated by a character other than Hastings / poisonings.

– What doesn't stick to the original recipe: written after Poirot's "death", by Sophie Hannah, in 2014.

À mettre en relation avec :

– **Warm up** (manuel p. 149)
La citation extraite du roman d'Agatha Chrisite, *The Murder of Roger Ackroyd,* dans laquelle Poirot explique la fonction de l'« imbécilité » et de la « stupidité » de son ami.
– ***Keys and Tools*** (manuel p. 150)
Le texte critique de Tzvetan Todorov de 1972 qui décrit précisément ce que fait le narrateur / ami dans cet extrait. Ici, il s'agit bien de dire comment et pourquoi le narrateur peut raconter le récit de l'enquête.
– **Extraits 1 & 2**
Le narrateur est ici dans l'histoire mais n'en a qu'une compréhension et vision partielle, il ne suit pas le détective partout.

A reliable narrator?

Manuel p. 158-159

"An unexpected twist"

Extrait d'une des œuvres les plus connues et controversées d'Agatha Christie pour sa résolution particulièrement inattendue, à la fois confession et lettre de suicide, en rupture avec l'un des Dix Commandements du *Detection Club* (cf. p. 160), qui révèle le côté faillible *du narrateur* et pose donc la question de sa fiabilité.

L'action se déroule dans le petit village de King's Abbot. Dans ce récit à la première personne, le narrateur est le docteur James Sheppard (maintenant retraité et venu cultiver ses courgettes), également voisin de Poirot. À ce double titre, il devient l'assistant du détective, car il a accès aux résidences des familles où ont lieu les crimes et, surtout, a une sœur à l'affût de toutes les rumeurs et incapable de tenir sa langue. Un trait de caractère que Poirot exploitera bien sûr dans le cadre de l'enquête, en plus de ses talents (à lui) pour l'observation, l'analyse et la déduction. Car *lui* n'a pas été trompé par Sheppard et, dans le passage qui précède cet extrait, il a bien démasqué le coupable, le poussant donc à la confession et à une issue qui lui permettra d'échapper à l'opprobre.

Points clés du texte

• Phase de résolution : le temps du récit rejoint le temps de l'écriture.

• Le récit de l'enquête s'achève et livre des détails précis du crime que seul le narrateur connaît.

• Le narrateur et auteur du manuscrit se révèle être l'auteur du crime. Il a voulu duper le détective, a dupé le lecteur. Son point de vue était particulièrement biaisé.

• L'auteur s'est joué de son lecteur, a dérogé à l'un des 10 Commandements du *Detection Club*.

• L'enjeu de la fiabilité du narrateur a été poussé à l'extrême, celui-ci révèle et souligne les techniques littéraires qu'il a employées pour tromper le lecteur et dissimuler sa culpabilité.

■ Understanding the facts

1. There have been two deaths: a suicide and a murder. Roger Ackroyd was stabbed with a *"dagger"* (l. 11), after he received a letter from Mrs. Ferrars, which Dr. Sheppard did not want him to read. Maybe she meant to reveal that she had been blackmailed by Sheppard who knew she had killed her husband to marry Ackroyd. The case has been investigated by H. Poirot.

2. The scene takes place at the end of the story and it is the end of the narrator's manuscript, his final words: *"A strange end to my manuscript"* (l. 3).

3. The narrator is Dr. Sheppard, the local doctor. He wanted to outwit the great detective *"I meant [the manuscript] to be published one day as the history of one of Poirot's failures."* (l. 3-4).

■ Interpreting

4. He was the author of the manuscript in which he told the tale of the investigation. So he assisted Poirot but he was also the murderer.

5. *"I am very tired"* (l. 1) → exhausted from writing and hiding the truth / scheming / lying.

"I am rather pleased with myself as a writer" (l. 20) → satisfied that he did not give himself away... until Poirot identified him as the murderer. *"I have no pity for her"* (l. 43) → no regrets for the death of Mrs Ferrars. *"I have no pity for myself either."* (l. 44) → he is throwing in the towel / giving up / surrendering / accepting his fate... *"I wish Hercule Poirot had never retired from work and come here"* (l. 46-47) → bitter / regrets Poirot having ever been there / wishes he had not been there.

■ Reacting

6. *Toutes réponses personnelles des élèves.*

7. The last sentence is funny / comical / laughable / ironical / tongue in cheek → a way for the author to make amends / make friends with her reader / to be forgiven / not so serious after all.

À mettre en relation avec :

– ***Warm up*** (manuel p. 149)
Le cartoon de Baldwin. L'auteur s'avère être finalement le coupable du récit.
– ***Keys and Tools*** (manuel p. 150-151)
La citation de P. D. James sur l'art du mensonge et de la dissimulation intrinsèque au roman policier, ainsi que le contrat
/.../

/.../
tacite entre auteurs et lecteurs : ceux-ci acceptant qu'on les trompe pour mieux les divertir.
– ***Landmarks*** (manuel p. 160)
Pour situer le *Detection Club*, ses membres et surtout ses règles, non respectées ici.
– ***Going Further*** (manuel p. 163)
La pièce de théâtre d'Anthony Shaffer, *Sleuth*, son adaptation à l'écran par Mankiewicz ainsi que *Deathtrap*, l'adaptation par Sydney Lumet de la pièce d'Ira Levin écrite en 1978, jouent sur la confusion entre auteurs de l'histoire et du crime, entre coupable et victime, vérité et dissimulation. Les contrats entre acteurs et auteurs sont perpétuellement rompus, les résolutions particulièrement inattendues.

Document audio : cet audio est une critique d'un roman policier de la même période dont l'auteure (célèbre également) est membre du *Detection Club*, et dans lequel il n'y a, cette fois, pas de narrateur ni de point de vue unique puisqu'il s'agit d'un roman épistolaire.

On demandera aux élèves a. de situer l'auteure, b. de relever les caractéristiques du roman et de l'intrigue c. de relever les adjectifs et expressions employés pour qualifier l'œuvre, en vue de la réalisation de la première tâche finale (p.162).

Script – audio 11

Hi everybody! This is Ann for the DDC Book Club.

Today we'd like to recommend a new edition of one of Dorothy L. Sayers's novel *The Documents in the Case*, which was first published in 1930.

As you may know, Sayers' was one of the famous female writers who made an impact on the murder mystery genre in the 30s, alongside Gladys Mitchell, Agatha Christie and Ngaio Marsh.

This is the only one of Sayers's twelve major crime novels not to feature her famous detective Lord Peter Winsey.

As the title suggests, it is a compilation of evidence collected by the victim's son for the prosecution, but it is mainly an epistolary novel containing many letters between characters involved in the case.

In this rather unusual book there is no storyteller. We do not have one person's perspective / one single point of view, we have several perspectives brought together through the letters and the different documents.

This allows the author to step away from the usual formula which so often centers and revolves around a brilliant detective leading the investigation and so often narrated by his or her sidekick.

Yet it *does* allow interesting character development, since we get to know the characters better and see them change and evolve as we go through their correspondence.

Here, readers are really encouraged to play detective since they have to work out what happened and who did it, by deducing the murderer's identity as they read through the documents in the case...

Sayers' novel is really good and I would strongly recommend it to murder mystery addicts seeking something different. Her novel manages to be suspenseful and witty at the same time.

So if you want to use your head for more than a hat rack, if you are looking for an exciting puzzle, if you really enjoy piecing together the clues and the evidence in a crime story, be sure to get a copy from your local bookstore!

LANDMARKS

Manuel p. 160-161

Le double-page fournit des repères qui permettent de mettre en perspective les œuvres dont sont extraits les textes étudiés. Elle situe la naissance du genre et son essor notamment en Grande-Bretagne et aux États-Unis et permet d'en contraster les caractéristiques.

OVER TO YOU!

Manuel p. 162

TASKS

Speaking

Best crime TV series!

– Solliciter les références ou préférences culturelles des élèves pour encourager une mise en contexte et le partage.

– Encourager l'expression d'un point de vue personnel et l'appréciation critique ; il ne s'agira pas de raconter l'histoire mais d'étudier la relation et les dynamiques entre les personnages principaux.

– Étudier en quoi ces séries réactualisent et /ou se distancent du motif classique du détective brillant et son / ses acolyte(s).

Writing

Write the final scene of a crime novel

Cette tâche s'appuie sur un autre roman d'Agatha Christie, *After the Funeral*, et vise à mettre en pratique ce qui a été étudié dans le chapitre et faire manipuler les points de vue et les voix narratives. Les grandes lignes de l'intrigue sont données par la quatrième de couverture. La tâche sollicitera l'imagination et la créativité des élèves.

L'extrait de *The Murder of Roger Ackroyd* pourra servir d'exemple pour l'écriture d'une scène finale.

Prépa BAC

• Who the "masterminds" in a detective story are

– The detective who investigates / hunts down killers / criminals. Has to be extra smart / bright / clever / brilliant / brainy / he uses his logic, deductive skills to solve enigmas / mysteries / riddles / conundrums.

– The criminal who plots his crime and then has to think of how to avoid being caught / found / identified and so concocts stories / lies. Like Moriarty he can be the detective's nemesis, archenemy / plotting and scheming to outwit his pursuer.

– The author who thinks of the mystery / plots the whole story, imagines twists, red herrings…

– The reader who tries to guess / work out who did it, tries to compete with the detective.

• The different narrators, their roles and relation to the reader

– The detective's best friend = "the Watson": part of the story, witnesses, follows and narrates the sleuth's exploits → he's a sidekick; tells the story of the investigation / helps the story unfold.

– The detective's best friend as the reader's best friend: on the same footing as / with his questions helps the reader have access to the detective's thoughts and reasoning.

– An omniscient narrator = not in the story / part of the action: can have a larger, broader perspective / but can also mislead, withhold information.

– The detective himself: tells his own story, his / her inner voice and inner thoughts / delays telling the reader the whole truth = prevaricates for the sake of suspense and the reader's delight.

• The reasons for the genre's enduring popularity

Entertainment / fascination / suspense / relief from anxieties / coping with fear, death / social issues.

GOING FURTHER

Manuel p. 163

Les suggestions de lecture offrent un choix accessible d'œuvres de différentes époques des origines à nos jours, de différentes natures (nouvelles, pièces de théâtre et romans) pour la plupart adaptées récemment au cinéma. Elles sont britanniques comme étatsuniennes. Les romans de Anthony Horowitz, Laurie R. King et Mitch Cullin sont des « reprises » du célèbre duo Holmes / Watson mais qui opèrent des déplacements et changements, notamment narratifs, intéressants que les élèves pourront utiliser pour étudier la réception de l'œuvre de Doyle. Les séries proposées permettent pareillement de faire des parallèles avec les œuvres classiques et voir les évolutions du genre.

Le document vidéo proposé sur cette double-page est une bande-annonce de l'adaptation du roman de Raymond Chandler, *The Big Sleep*. Son intérêt par rapport au chapitre est qu'il use notamment d'une série de plans : plan d'insert de la plaque « Hollywood Public Library » pour situer l'action, plan américain pour présenter les deux personnages principaux, suivi d'un plan resserré sur le héros puis caméra subjective avec vue sur le livre qu'il ouvre, flashback qui nous ramène au début du récit, et voix off qui fait fonction de voix narrative et qui souligne le point de vue privilégié dans cette histoire… autant de techniques et de points de vue cinématographiques qu'on peut mettre en parallèle avec les techniques littéraires isolées dans le chapitre.

Par ailleurs, l'annonce mêle les caractéristiques du film Noir et la romance entre les deux personnages principaux qui sont des acteurs iconiques (Bogart et Bacall), par ailleurs couple dans la vie. On pourra en faire l'exploitation suivante :

a. Montrer la bande-annonce sans le son et demander de relever les informations essentielles (lieu, titres, genres, personnages, noms d'acteurs…)

b. Puis avec le son : demander d'expliquer ce qu'est ce film, comment les éléments narratifs du livre ont été transposés au cinéma.

c. Montrer en mode ralenti pour faire percevoir, isoler et distinguer les plans.

d. En guise de tâche intermédiaire, on pourra éventuellement demander aux élèves d'imaginer et écrire la rencontre des deux personnages dans le roman original.

FILE 10 Lost in the City

A city and its people

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

Ce dossier s'inscrit dans la thématique « L'écrivain dans son siècle ». L'ouvrage de E. P. Jones, qui date de 1992, vise à montrer, décrire et raconter de véritables morceaux de vie de personnages qui évoluent tous dans la communauté noire américaine à Washington D.C. Les quatorze nouvelles qui composent ce recueil n'entendent pas faire œuvre de dénonciation mais plutôt de présentation ; c'est en cela qu'elles se distinguent de l'étude de *Animal Farm,* qui expose et condamne un système totalitaire par le biais de la fable. Ici, il s'agit plutôt de raconter des tranches de vie d'habitants noirs de Washington D.C., capitale emblématique des États-Unis, et de poser sur cette ville un regard tout en nuances. À l'idée de parcours de vies vient donc s'adjoindre celle, plus littérale, de parcours dans la ville. Les personnages principaux évoluent au fil des nouvelles, grandissant, mûrissant, vieillissant en même temps que le lecteur suit leur cheminement chaotique dans les rues de la cité. L'image qu'ils nous laissent entrevoir de cette dernière se construit donc au fil de leurs aventures et se démarque de l'image touristique qui est traditionnellement véhiculée : siège de la vie politique (la Maison Blanche, le Capitol) et historique (le Mall, le monument et la statue de Lincoln), Washington D.C. abrite aussi la plus grande densité de musées aux États-Unis, ce qui en fait l'une des villes les plus visitées du pays. Derrière cette vision de carte postale se profilent toutefois d'autres visages de la ville, aux prises avec des enjeux communautaires (la cohabitation des populations afro-américaine, hispanique, blanche…), socio-économiques (l'accroissement de la pauvreté, la notion de ghetto, le chômage, la solitude des grandes villes, la difficulté des rapports sociaux) et familiaux (la destruction des liens familiaux pendant la période de l'esclavage notamment, qui a rendu difficile la préservation du concept de famille étendue). Ces problèmes sont bien abordés au travers des nouvelles, mais sans traitement critique explicite. Il semble que l'intention de l'auteur soit plutôt de laisser au lecteur le soin de tirer ses propres conclusions de ces instantanés de vie et de ville qui lui sont présentés. Ainsi, en observant ces personnages qui traversent cahin-caha leur existence, le lecteur peut-il opérer des rapprochements avec sa propre situation car les protagonistes que croque E.P. Jones, au-delà des enjeux spécifiques (sociaux, identitaires…) qui les animent, sont avant tout profondément humains.

■ Angle d'approche et problématique

La question centrale de l'étude est de voir, par la lecture et l'explication détaillée de la nouvelle *« The First Day »*, quelles images de la ville et de la vie de ses habitants l'auteur nous donne à voir.

De la nouvelle intitulée *« The Girl Who Raised Pigeons »* jusqu'à celle nommée *« Marie »*, le lecteur assiste à différentes tranches de vie. Au travers de l'histoire des personnages se dégage ainsi peu à peu un état des lieux de la société américaine urbaine et de la communauté noire en particulier, en même temps que se dessine une image multiple, changeante, de la ville. Mais comme indiqué précédemment, l'aspect contextuel de ces nouvelles n'en fait pas leur seul intérêt. Au-delà de leur ancrage dans une réalité précise, elles abordent des thèmes bien plus universaux tels qu'ici l'éducation, les rapports enfants-parents…

D'une lecture aisée et située au début du recueil, la nouvelle *« The First Day »* est particulièrement intéressante à étudier. Les thèmes abordés (un premier jour à l'école, une déambulation dans une ville) parleront aux élèves en même temps que l'ancrage dans le contexte de la communauté noire américaine permettra d'approfondir l'aspect civilisationnel. Il s'agira de voir que cet instantané de Washington D.C. et de ses habitants constitue l'une des pièces du puzzle immense que constitue la ville ; ce n'est qu'à la lecture des autres nouvelles qu'une vision plus complète sera peu à peu livrée au lecteur. Les clés de lecture données au cours de l'étude de cette nouvelle permettront donc d'envisager une lecture de tout ou partie des autres nouvelles en autonomie.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Cette première double-page propose une œuvre d'art qui permettra de faire entrer les élèves dans le chapitre par la problématique *A city and its people*. Les élèves vont découvrir E.P. Jones, dont les écrits sont une véritable ode à Washington DC, la ville où il est né, a grandi, et vit encore. Washington, pour beaucoup, c'est le lieu historique par excellence, la capitale fédérale, siège de la Maison-Blanche, de bien des institutions américaines, des musées nationaux les plus prestigieux. À tel point qu'on en oublierait qu'elle n'est pas uniquement peuplée d'hommes et femmes de pouvoir, ou de touristes. Son dynamisme et son histoire sont aussi le fait de ses habitants qui vivent un quotidien banal, sans fanfare, comme on en vit ailleurs. Pour citer Shakespeare, *What is a*

city but the people? C'est à travers ses modestes habitants aux vies à la fois simples et complexes, et spécifiquement la communauté noire, que se dessine le portrait de la ville de E.P. Jones.

• Warm up

– Un extrait d'une interview publiée dans *The Paris Review* où sont soulignés les liens entre son vécu personnel et sa fiction – le frère handicapé, l'absence du père et les batailles de la mère pour donner à ses enfants un peu de stabilité, la place de l'école, la ségrégation sociale comme pendant de la ségrégation raciale.

– Une critique de *Lost in the City*, qui aidera les élèves à avoir une idée d'ensemble du recueil.

– L'iconographie montre le *« front stoop »*, ces escaliers menant aux appartements, un élément architectural fréquent dans les constructions urbaines. Lieu de rencontre et de discussion entre voisins proches ou voisins de *« block »* ils constituent une transition entre extérieur et intérieur, vie publique et vie privée. *"You can do your talkin down on the stoop"* dit Woodrow à sa fille pour souligner la faute de cette dernière dans *« A New Man »*.

• La nouvelle

On trouve ici l'intégralité de la nouvelle, à la suite de laquelle est placée son étude, sous forme de *guidelines*. La séparation entre le texte et les questions s'y rapportant permet de ne pas en entraver la lecture et de mettre l'élève en position de lecteur autonome (ce qui est le but ultime recherché). Toutefois, un ensemble de documents de nature diverse (iconographies, articles, etc.) en amont et en aval vise à préparer et approfondir cette lecture.

• Over to you!

– Tasks

Une tâche d'expression écrite articulée à une tâche d'expression orale : adaptation de la nouvelle « *The First Day* » pour la radio.

Une tâche d'expression orale articulée à une lecture personnelle : présentation de sa nouvelle préférée dans le recueil *Lost in the City*.

– Prépa Bac

Une préparation à l'épreuve orale du Baccalauréat.

• Going further

Réunis autour du thème « les écrivains et leur ville », sont présentés ici un autre recueil de nouvelles de E.P. Jones, *All Aunt Hagar's Children*, ainsi que *Dubliners,* de James Joyce, dont le lien avec *Lost in the City* est mis en évidence dans le texte page 81.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 164-165

L'annonce de la problématique : *Glimpses of a city,* ouvre l'étude. Elle est illustrée par un collage de Romare Bearden, un artiste afro-américain, qui montre la ville de NYC et plus particulièrement Harlem. La forme du collage répond bien à l'idée de tranches de vie (divers groupes de personnages sont disséminés dans l'œuvre) et d'aperçus d'une ville (présence d'éléments très urbains et/ou propres à la ville américaine : escaliers extérieurs, fumée, brique rouge, panneaux de signalisation…) tels que décrits dans les nouvelles de Jones. La forme du collage rappelle aussi que de la juxtaposition de toutes ces vignettes dépend la possibilité d'une vision plus globale. Chaque partie prise séparément est incomplète, mais associée aux autres, elle amène à un regard plus juste car plus exhaustif. La tension entre fragmentation et (désir d')unité, totalité, apparaît donc.

Par ailleurs, les personnages représentés ici semblent pointer du doigt (et l'hypertrophie de leurs mains n'est pas anodine) la question identitaire (présence de ces hommes et femmes noirs mais peints en blanc, ou recouverts de masque… ce qui questionne la représentation de la communauté noire au sein de la ville, voire au sein de l'art). Mais comme dans les nouvelles de Jones, leur isolement au sein des vignettes (ils ne se regardent ni ne se parlent) renvoie à des thèmes plus universaux que cette seule question communautaire : on peut y lire un questionnement sur le sentiment de solitude, d'anonymat, que tout homme dans la cité est susceptible de ressentir.

Les **tâches finales** ont pour point commun de s'orienter vers l'expression orale : la première tâche mêle expression écrite et orale en proposant un travail de réécriture de la nouvelle sous forme de dialogue avec pour objectif d'être lu/joué sous forme de feuilleton radiophonique. La deuxième tâche invite les élèves, à partir de la lecture de toutes les nouvelles du recueil, à faire un travail de présentation et de critique de la nouvelle pour la radio sous forme de club de lecture. *« Young Lions », « The Sunday Following Mother's Day », « A New Man »,* et *« Marie »*, seront ainsi présentées, chacune décrivant un personnage principal de plus en plus âgé.

La **Prépa Bac** permet, comme pour les autres unités, un travail récapitulatif sur l'ensemble du recueil et plus spécifiquement sur *« The First Day »*. Il aborde les différents points structurants de la nouvelle et met l'accent sur l'appréciation de l'élève.

WARM UP

Manuel p. 166-167

Cette double-page présente deux articles, une photo de l'auteur et une image d'une famille prise devant sa maison à D.C.

Premier article, *The Known World of E.P. Jones* : le titre se réfère à son roman *The Known World,* pour lequel il a reçu le prix Pulitzer en 2004.

Deuxième article, *Ballad for Americans* : dans le titre de cet article, l'idée de ballade fait écho aux chants de blues dans la communauté noire américaine. Blues et ballade narrent des histoires sous forme orale.

Before reading *Lost in the City*

1. a. *Avant d'aborder la lecture de l'article, on pourra par exemple partir de ce que les élèves connaissent de D.C. :* The White House / The Capitol / The Mall / The Lincoln Memorial / The Monument.
Indeed Washington D.C. is the capital of the U.S.A. It is not part of any other state and is quite small actually compared to the size of American cities. It was named after the first president and is the political backbone of America. It is where the President lives. The policies of the country are decided in the Congress formed by the House of Representatives and the US Senate. The U. S. Supreme Court is also to be found in D.C. It is more than the political capital of the U.S., it is also the home of the Smithsonian Institution and as such is the cultural focus of America. It is one of the most visited cities in the U.S. for its museums, tourists' attractions and political places of interest.

It is also a place where in 2010 almost 600,000 people live according to the bureau of the census. 50.7 % African Americans, 38.7 % Whites, 9.1% Hispanics, 3.5 % Asians and 4.1 % others. E.P Jones was born and raised in this predominantly black city where he chose to set his stories.

b. E.P Jones depicts the black community in D.C.
À partir de la lecture de l'article, on pourra établir la chronologie suivante :

– Slaves in the old world of the South.

– Early years of the XXth century: the slaves' children, first generation immigrants traveled to the new world of the North, to cities such as Philadelphia, Baltimore, Detroit and Boston.

On pourra ensuite faire travailler les élèves sur une chronologie de l'histoire afro-américaine, par exemple en exploitant celle proposée sur le site suivant : www.infoplease.com/spot/bhmtimeline.html#ixzz1va4ymeB2

Certains éléments importants pourront être retenus, comme :

– le trajet de la communauté noire depuis la terre natale africaine jusqu'à l'implantation dans les villes du Nord, en passant bien évidemment par l'esclavage, la guerre de Sécession, la lutte pour les droits civiques… Pourra émerger la notion de parcours, de mobilité, en écho à la thématique même de ce dossier ;

– la place particulière de Washington D.C. dans l'histoire afro-américaine, et notamment sa place géographique, entre un Nord industriel et un Sud agricole, point d'arrivée de nombreux noirs américains après les grandes vagues de migrations qui ont suivi la guerre de Sécession ;

– les personnages historiques liés à la ville, tels que Frederick Douglass (dont la maison se trouvait à D.C.), Martin Luther King et son célèbre discours *"I have dream"*, prononcé au Lincoln Memorial, qui hante encore le lieu et reste le symbole de la lutte pour les droits civiques.

2. Themes, characters, and overall atmosphere in the stories:

• **Themes:** lives of African-American people, whose descendants came from *"the old world of the South"* to *"the new world of the North"*: adaptation, place in the American society, difficulties, poverty, illiteracy, loneliness…

• **Characters :** *"the African-American inhabitants", "the children of former slaves, first-generation immigrants", "portraits of the descendants of such people", "early stories focus on children, […] [then], young adults, the middle-aged and […] the elderly."*

• **Atmosphere:** *"pocket histories that document just how far, day to day, they would fall", "view of history — that of a nightmare from which their characters are unable to awaken."*

3. Main characteristics of short stories:

Voici plusieurs éléments de réponse :

• **A short story:** a fictional prose tale of no specified length, but too short to be published as a volume on its own as "novellas sometimes and novels usually are. A short story will normally concentrate on a single event with only one or two characters, more economically than a novel's sustained exploration of social background. There are similar fictional forms of greater antiquity — fables, lais, folktales, parables and the French conte — but the short story as we know it flourished in the magazines of the XIXth and early XXth centuries, especially in the USA, which has a particularly strong tradition" *(source: Oxford Dictionnary of Literary Terms, O.U. P, 2008).*

Usually, a short story will focus on only one incident, has a single plot, a single setting, a limited number of characters, and covers a short period of time.

• **Short Story Structure**

Narrative lead:

– show the main character in action, dialogue, or reaction;

– introduce the main character's character;

– introduce the setting: the time, place, and relationships of the main character's life,

– introduce and develop the problem the main character is facing;

– develop the plot and problem toward a climax: e.g. a decision, action, conversation, or confrontation that shows the problem at its height;

– develop a change in the main character: e.g. an acknowledgement of understanding of something, a decision, a course of action, a regret;

– develop a resolution: how does the main character come to terms – or not – with his or her problem?

(Source: Lessons that Change Writers, Nancie Atwell, 2002)

– It is a short and concise story and can be read in one sitting. / It usually unfolds toward a single impression or effect. / It is built around one character/place/idea/act (though not always.)

– Different stages can be found throughout the story: introduction of the characters or of the context; setting/showing, revealing the initial conflict/ consequence on the action and climax (= highest point of the short story) / denouement. The first and last paragraphs are often very important, as they may contain clues as to the understanding of the story. The title is frequently polysemous. In one form or another, setting is essential to the story. Often, the relevance of the story is lost in another setting. Sometimes the theme is stated, sometimes it is only implied.

– The way the story is told, the style is also important. Style is often defined as the "voice" readers hear when reading the short story. The way ideas are conveyed can be studied through the type of narration and the point of view, the sentence structure or imagery.

The First Day

Manuel p. 168-172

Pour favoriser une lecture active, on recommandera aux élèves de lire la nouvelle en entier une fois, puis de la relire une deuxième fois, surligneur ou crayon en main, afin de mettre en évidence ce qu'ils ont saisi ainsi que leurs interrogations. Insister sur l'importance des éléments dits, dont on pourra inférer le non-dit. Les élèves pourront à loisir relever ce qui leur semble important/pertinent ; ils pourront écrire leur opinion sur ce qui les surprend ou les dérange, ce qu'ils aiment dans la nouvelle.

Les questions posées dans les *guidelines* pourront servir de fil conducteur à l'étude collective.

■ Guidelines

Read the whole story once

1. *Les éléments qui pourront être relevés :*

• The characters and the places

– The characters can be divided into two categories: the family circle and the strangers.

First category: the narrator / the mother/ her two younger sisters / Miss Blondelle Harris and Miss Mary / Her father who left a long time ago and is only mentioned (last present / perfume bottle).

Second category: the children, the parents and the teachers at Seaton Elementary School and at Walker Jones's.

– The places: Washington, from 1227 New Jersey Avenue to Seaton Elementary School (at I Street between New Jersey and 3rd Street)

On pourra faire reconstituer et visualiser le parcours des personnages en utilisant les logiciels de localisation géographique disponibles sur internet (Google Earth / Google maps par exemple).

• The time of the story

The story takes place in September, children are back to school.

• The point of view

Narrator's position in the story: first person narrator, both as the child she was and the adult she is when she tells the story; a participant.

• The time of the narration

Different from the time of the story: the narrator is now an adult telling the reader one of his childhood memories. Recollection of her first day in Kindergarten. She is 5.

• The plot

– Actions: getting ready for her first day at school / On their way to school / At Seaton Elementary school / On their way to the other school / Registering at Walker Jones'/ Being helped by a stranger to fill in the forms / Going to class, being separated from her mother.

– Recurring situations: they are walking to two different schools and being welcomed by two similar women (*Ebony*-like).

The plot is simple: the young heroine remembers her first day at school (because) she was taken to the wrong school and was told to change location. When she finally gets to the right place with her mother, she realizes her mother can't read or write: she is illiterate and needs to be helped to register for school. There is definitely something really important between the alleged ordinariness of the day and the extraordinary revelation she undergoes as far as her mother is concerned. Little by little, the image of her mother changes, as she is alternately presented as a strong, proud, hard, weak/helpless, loving... character.

• **The theme**

– The story is about a vivid memory the narrator has about her first day at school, her relationship to her mother…

– Recurring words and phrases:

"this is my mother" (l. 30) / *"I am learning this about my mother"* (l. 73-74) / *"this is my mother"* (l. 81) / *"this is my mother"* (l. 127)

"women out of the advertisements in Ebony*"* (l. 43-44) / *"another woman out of the* Ebony *ads"* (l. 122)

Read the story again in parts

Part 1: lines 1-32

2. The narrator: it is a first-person narrative. The narrator both tells her own story (remembering her first day at school) and participates in the story she tells.

3. The presentation of the story

• The first part offers the description of the narrator as the child she used to be on that remarkable day. First, her physical description *"A checkered-like blue-and-green-cotton dress…"*. Everything she wears is new from her underwear to her shoes. She has a sophisticated hair-do and even some perfume. The day is far from being common. A particular care is given to her physical appearance since it is her first day at school.

As for her breakfast, she is properly, uncommonly fed with cereals, so that she will not go hungry during her time at school. Her mother might be afraid school lunches won't be enough. She is also given some accessories like a pencil sharpener by her beloved neighbours, which won't be necessary for Kindergarten.

– Preparation: *"checkered-like blue-and-green cotton dress"*, new clothes: *"pale green slip and underwear"*, *"my mother spent nearly an hour… plaiting and replaiting"*, *"the faint smell of Dixie peach hair grease",* perfume, new shoes…

– School stationery: pencil, pencil sharpener, small ten-cent tablet with black and white speckled cover"

– *"uncharacteristically", "something that has never happened before",*

• An *"unremarkable morning"*: the narrator points to the fact that what she is about to narrate, that very September morning, was unremarkable. It is a way to stress the specificity of that morning: that morning was particular in that it contained one significant event which assumes a great importance in her life and in her memory: her going to school for the very first time. The rest has disappeared. It's therefore a way to narrow the scope of the situation and signal that what is going to be focused on is of primary importance.

4. The mother:

– she is single *("her gardenia perfume is the last present my father gave her before he disappeared…")* and is used to fending for herself with her children. She wants her daughters to go to the best school / she is determined / she understands the importance of education and spends time preparing the narrator for her first day at school. Because she has such a high opinion of education, she wants her daughter to be ready to face this new challenge, with brand new clothes, an unusually substantial breakfast, an impeccable hair-do and perfume. According to her mother, this first day at school must represent the beginning of a new stage in her daughter's life, requiring attention and care on her part to make it be a success.

– She tries her best to manage on her own, but the difficulties she faces as a single mother are implicitly mentioned: the times she spends on her daughter's hair is said to be *"uncharacteristic"*, the narrator mentions Miss Mary and Miss Blondelle as being *"as precious to her as her mother and sisters"*, implying that she probably spends a lot of time being looked after by these women who are considered by the neighbourhood as having disreputable lives, as the insult uttered by an older child suggests. The episode of the slap indicates that the narrator's mother does not spend time explaining things to her daughter: she can act violently without giving her daughter the reason for her brutal reaction.

5. The narrator and the mother:

– From the start, the older narrator signals a change in her perception of her mother. As time went by, she learned to be ashamed of her mother. It implies that something has been lost at some point but the reader doesn't know when or what it was. This disillusion concerning her mother could be due to her going to school, her having access to other points of view, her growing older and realizing the dire reality of her past, of her mother's limited abilities (her illiteracy)…

– This loss may or may not occur during the episode that is here narrated but it definitely states the idea of a loss of innocence. She does no longer see her mother the same way.

Part 2: lines 33-82

6. The plot: the mother and her daughter are turned down. They are at the wrong school; given their address, they should go somewhere else. In spite of her mother's insistence, they won't be able to stay. They have to change schools.

7. The narrator and the mother:

Canon	Narrator's comments	Narrator's probable feelings
Woman's attitude	• *"women out of the advertisements in* Ebony" (l. 43-44) • *"pearls thick as jumbo marbles"* (l. 47) • *"She acts as if she had known me all my life, touching my shoulder, cupping her hand under my chin"* (l. 49-51)	• impressed • intimidated • embarrassed • confused, taken aback…
Mother's attitude	• *"My mother shakes her head vigorously"* (l. 62-63) • *"My mother is not convinced…"* (l. 68) • *"the higher up on the scale… the less she is liable to let them push her around."* (l. 74-76) • *"One monkey don't stop no show"* (l. 82) • *"I see in her eyes the closing gate"* (l. 76) • *"she takes my hand", "she says nothing"*	• Tries to understand, decipher her mother's attitude: acts as an observer. • Becomes aware of her mother's determined, strong-willed temper, and knows why her mother is insistent: she has always dreamt of this school for her daughter; this school may embody her mother's vicarious dream af success and achievement. May feel pride and/or shyness as regards her mother's reaction. • She becomes aware of her mother's limits: even she can be turned down incomprehension, misunderstanding.

L'illustration page 169 (couverture du magazine Ebony*) aidera à mieux visualiser la situation. On conseillera aux élèves de s'y référer lors du travail sur la question 7.*

Twice in the short story the other women are said to be taken *"out of the advertisements in* Ebony". "*Ebony* is a trendy American magazine that offers the black community meaningful articles and reports focusing on the black community's interests. On the cover two beautiful models can be seen: they help the reader to imagine what sort of women the narrator and her mother meet. The young narrator is not used to seeing such glamorous and elegant women for real. They show they do not belong to the same social class."

The woman at Seaton tries to be compassionate with the narrator, she acts as if *"she has known me all my life"*. This sentence is repeated, underlying the weirdness of that feeling for the little girl who does not know her. It may mean that the woman feels at ease with children or that she feels superior since she is an adult or pretends to be maternal but has an air of phoniness... Anyway, the narrator clearly doesn't understand what is at stake. She believes she won't be able to go to school at all and is worried. This misunderstanding is due to her mother's lack of explanation. The little girl tries to grasp the meaning of the adults'conversation but does not quite succeed in interpreting it properly. She probably is not so used to having so much attention on her. This is also the first time the narrator has witnessed her mother's failure. She had always insisted that she would go to that particular school opposite her church for as long as she could remember.

8. The mother:

– we learn that she is religious and attends service at a baptist church. She is vindictive, and sees the woman's refusal as a personal attack on her / she is not ready to be passive / she may not understand everything, as she is not aware that her daughter cannot attend that school;

– she tries to impose herself / to make people do what she wants / she thinks she knows what is best for her child. She is not ready to give up / out of a feeling of inferiority she might want to / overreact / She does not want to take no for an answer.

Part 3: lines 83 to the end

9. At Walker Jones's, contrary to Seaton, the little girl feels at ease from the beginning. The school appears better to her (*"larger"* and *"newer"*). In spite of her daughter's feelings, her mother feels uncomfortable and dubious, maybe because she now has lost the power to control things since she has just been turned down at the other school. The school is also crowded and her mother needs to ask for help in order to be able to register her daughter to that school. The woman she asks doesn't appear to understand her request at first and forces her to admit her illiteracy in front of everybody and especially in front of her daughter who has never seen her mother in such an inferior position before. Humiliated, she continues the process until she takes out of her bag all the necessary documents. The short story ends with the beginning of the narrator's first day at school without her mother.

What happened:

– at school, her first impressions are mixed: *"I immediately like it"* / *"larger, newer"*, *"crowded"* / *messy "strewn about the floor are dozens and dozens of pieces of white paper..."* / *"And seeing that lack of concern, I am all of a sudden afraid"*.

– the mother asks a stranger for information: the revelation she can't read or write / she is vulnerable.

– Walker Jones is bigger, more lively / It feels warmer than Seaton Elementary School.

10. The narrator and the mother

a.

Canon	Narrator's comments	Narrator's probable feelings
Woman's and daughter's attitude	**Woman:** *"looks up as if she has heard this question once too often"* (l. 95) *"the woman still seems not to understand"* (l. 111) *"suddenly she appears happier, so much more satisfied with everything."* (l. 115-116) *"let's see what we can do for you two"* (l. 123) *"My mother offers her 50 cents, and the woman accepts it without hesitation."* (l.138-139) **Daughter:** *"The girl's hair…"* (l. 99) *"the girl places her hand possessively on it."* (l. 101-102) *"My mother is now diseased according to the girl's eyes"* (l. 117-118) *"The girl never stops looking at my mother."* (l. 119-120)	• shame • irritation • jealousy • incomprehension …
Mother's attitude	*"Is this where…?"* (l. 94) *"These the forms… ?"* (l. 104) *"Is this what…?"* (l. 105) *"'I see', my mother says, looking about the room. 'Would you help me with this form?'"* (l. 107-108) *"I can't read… Would you help me then?"* (l. 112-114) *"Don't stare…"* (l. 120-121) *"This is my mother: as the questions…"* (l. 126-136) *"She's to be my teacher... My mother stares"* (l. 145-146) *"I'll be back…"* (l. 148-149) *"She puts my hand…"* (l. 150-152)	• The narrator understands that her mother feels helpless. • She understands that she is illiterate and vulnerable. • The narrator realizes that education is so important for her mother that she is ready to face public humiliation for her to be registered. • But something has changed : she has become aware of her mother's limits and weaknesses.

Complementary remarks:

– It is striking to see that every event is seen from the child's perspective, so that not everything is understood but much relies on her perceptions. For example, she states her first impression of Walker Jones *("larger"/"newer")*, then indicates that the crowded room frightens her *("afraid")*. Then she feels confident again (her hair-do is better than the other little girl's). The narrator perceives most of the experiences: her eyes 'stare', she touches her mother's lip just before going in class and she hears her mother's footsteps when she leaves. Very few words are spoken.

When she arrives at Walker Jones, her mother feels suspicious. Her doubts are stressed by the fact that the situation is escaping her. She doesn't know what will come next / she feels lost. Yet she has enough courage/honesty/love for her child to ask for help and admit her inabilities to read and write / to feel the condescending tone/stare/behaviours toward her though she appears very proud/determined / her dignity is shaken but she does it for her daughter's sake. She tries to recapture some of her self-confidence when she gives away all the official documents she brought with her to show what a good mother she is.

b. The child carefully observes her mother as she, as a narrator, is able to depict every gesture and word of her mother. Her mother is busy trying to register her child so that she does not really look at her except at very significant moments: when she admits to her illiteracy *"my mom looks at me then looks away"*, when she is about to depart *"my mom kneels down to me... then she turns and walks away"*. After the revelation of her illiteracy, her daughter tries to protect/defend her against the other child's probably condescending stare, by staring back at her, to which her mother

replies *"don't stare, you know better than that"*. The bond between her and her mother is strong, though their marks of affection are not effusive. At the end, the daughter and mother reenact what looks like a ritual game between them, as a way to reassure each other before their separation. The words uttered by the mother are all instructions given to her daughter, urging her to have an irreproachable, faultless conduct when at school. Her mother's love is not demonstrative maybe because of her having been hardened by the tough life she is living. Yet, her struggle for having her registered at the expense of her self-esteem is incredible testimony of her dedication to her daughter.

11. *"I can still hear my mother footsteps above it all"* (l. 156)

The first day at school is always very particular for the parents, but it is less so for the child who does not really remember it vividly. This closing sentence sounds like the confession of her love for her, and the awareness that she is about to lose her.

The receding footsteps sound like a new beginning: the real first day at school is about to start. The title of the short story is misleading. The reader isn't told about her first day at school, but about the moments preceding the beginning of the class. It is more about the child's separation from her mother, her discovery of her mother's limits, her loss of innocence, her new understanding of who her mother is.

Her mother has a lasting influence on her daughter as this minute, precise description shows: she is still very present in her life / she somehow haunts the older narrator *("still", "above it all").*

Give your interpretation

12. Discuss: *on laissera les élèves répondre librement. Éléments de réponse possibles :*

• The story recalls an episode when the young narrator and her mother both realize things that they did not know or were not aware of before. The main theme is the loss of innocence:

– the mother learns she cannot enroll her child in the school she chooses / that no matter how well fed and clean looking her child looks, there are parts of the city that won't accept her / that there are instances when she cannot win;

– the narrator recounts an episode that happened *"long before she learned to be ashamed of (her) mother"*. What took place on that day gives her a new image of her mother. She realizes her mother does not control everything no matter how hard she tries. Her "first day at school" may be the first of many experiences that will later lead her to question or reject her mother's attitude or doings.

The title can be seen as misleading because the reader is not actually shown the first day at school. But it is also an apt title for this story insofar as the "first day at school" is part of growing up. It is the day when a young child breaks away from apparently unbreakable ties.

Going to school is the beginning of personal experience / of a new life that takes a child away from his parents / of the process from innocence to knowledge.

The story is told in the present tense, by an adult who looks back on a memorable day in her childhood. It is tinted with nostalgia but there is no sorrow or grief. The reminiscence is also full of the enduring respect and love that she has for her mother. She may have become ashamed of her mother but there is no strong reproach: there is acceptance and no judgment. The undercurrents of an *"otherwise unremarkable day"* are revealed in a calm/retained/measured/dispassionate way.

The subjective experience is conveyed through an impressionist style of writing:

– the events are described through the eyes of the narrator while they are occurring and not after they have occurred. The readers have the feeling they are discovering the events at the same time as the narrator. They can only have a clear picture when they stand back and view the scene in its entirety;

– the narrative centers on the mental life of the characters by describing their impressions or sensations instead of saying exactly what they feel or of giving a clear interpretation of their experiences;

– the narrative style is thus intentionally ambiguous: the readers is given more responsibility to form their own conclusions and build their own emotions.

• The short story is a concentrated form of narrative prose fiction. It appears less complex than a novel insofar as it focuses on one incident and has a single plot, a single setting, and a very small number of characters.

But because it is short, not everything is said and not everything is explained. A lot is left for the reader to decide as to what can be made of the story.

Reading this short story is like watching a photograph of unknown people: the reader is introduced to them and is told what these people he has never met are doing but he/she is not given answers to possible questions (*What happened on the way home? How did the mother feel? When/how did the narrator "learn to ashamed of (her) mother"? / Is this story a blame? a confession? a tribute?)*

"The First Day" can then be seen as a snapshot: it is a vivid, on-the-spot yet incomplete picture of a mother and child's experience. The account of that "first day at school", of that episode in their lives is as fragmentary as the picture of the city that is conveyed to the reader: we only get glimpses of the places (brief are the descriptions of the setting in this short story), and it seems that the readers are left to recreate the whole picture on their own, to try and (re) capture the essence of the characters and their town with the clues that are given. Reading the rest of the short-stories will help them get a more general yet sharper view of the city and its city dwellers.

13. 2 minute talk: *on laissera les élèves libres de leurs interprétations. Quelques éléments possibles :*

• **Page 168:** the photo gives a portrait of the little girl. This little girl is obviously well looked after / her hair

is neatly plaited and nicely adorned / whoever did her hair is concerned with how this little girl looks.

Her face cannot be seen: no one can tell her feeling / whether she is smiling/crying/happy/sad.

• **Page 169:** this photo is a 1962 cover of a magazine for the Black community. Like many magazine covers it gives an ideal image of women but this cover also specifically reflects the situation of Black people at the time. The 1960s were a time of struggle against racial discrimination and for Civil Rights, social, economic and political dignity. The cover shows that there was pride in being black and that not all Black people were poor and destitute / that some could perhaps afford the clothes and jewellery shown by the models / that hope was permitted. In the short story, the narrator discovers a new neighbourhood / a part of the city peopled by ladies that can only come out of magazine / the class divide.

• **Page 170**

On trouvera une description commentée de The Block *sur le site du Metropolitan Museum of Art de New York, où l'œuvre est exposée : www.metmuseum.org*

This work of art/painting is called "The Block". In many American cities, a block is the basic unit of the city urban landscape. It is a neighbourhood where people living next to each other go to the same shops and share the same daily routines.

The viewer gets a general view of a whole block and can see that the block is not "a block" insofar as it is made of several diverse (some assorted / some contrasting) elements.

Here there are buildings with shops/storefronts painted different colours and depiction of private scenes that occur inside the buildings.

The viewer gets glimpses (= an incomplete or brief view of something) of the lives of the residents: from these glimpses, whole stories can be imagined.

• **Page 172:** the first day at school for young children. They are all neatly dressed / all look very quiet and attentive.

The ladies behind them may be their mothers filling in the registration forms.

This picture perhaps may represent the first or second school the narrator is taken to…

Présentation de trois autres nouvelles

Les trois nouvelles présentées ci-dessous *("The Sunday Following Mother's Day", " A New Man"* et *"Marie")* le sont à titre indicatif. On pourra recommander leur lecture aux élèves pour la tâche *Reading and speaking* (manuel p. 174) ou pour *Prépa BAC,* comme on pourra bien sûr les laisser libres de choisir d'autres nouvelles.

Le choix s'est porté sur ces trois nouvelles en raison :

– de l'accessibilité des textes : le factuel et les personnages principaux sont annoncés clairement dès les premières lignes *("When Madeleine was four years old… their father killed their mother." / "One day in late October, Woodrow… came home and found his daughter with the two boys." / "Every now and again, the federal government people would write to Marie… the Social Security people…")* ; situations et hypothèses quant à la suite de l'histoire sont à la portée des élèves ;

– des personnages principaux qu'elles mettent en scène : une jeune femme que l'on suit depuis son enfance / un père dont l'épreuve est sans fin / une vielle dame dont l'histoire est celle de sa communauté. Les âges de la vie qu'ils représentent reflètent la structure (comparable à celle de *Dubliners*) du recueil *Lost in the City*, où l'on découvre successivement des épisodes de vie ou les vies de jeunes enfants, d'adolescents, d'adultes et de personnes âgées ;

– des échos aux thèmes récurrents du recueil : la perte de l'innocence, d'une personne aimée, de sa jeunesse, d'un monde, mais aussi recherche identitaire, questionnement sur les origines et empreinte du passé, solitude et interrogations existentielles.

Lors de la découverte de ces trois nouvelles, on pourra inviter les élèves à réinvestir le travail fait auparavant (ce que l'on sait de la nouvelle en tant que genre, ce que l'on a retenu de l'auteur et de son œuvre, la façon dont est raconté « *The First Day at School* ») et à suivre les étapes données dans la première question de *Guidelines*, manuel page 173.

Pour chacune des nouvelles, il sera utile de faire mettre en évidence :

– le factuel,

– les liens entre les personnages, leurs sentiments et réactions,

– la forme du récit (narration à la troisième personne pour ces trois nouvelles et point de vue extérieur avec focalisation sur des personnages précis),

– la complexité de la chronologie (texte narratif avec retours en arrière sur des événements passés ou des anticipations sur la suite de l'histoire),

– les sentiments et réactions personnelles du lecteur,

– le titre : quel éclairage il apporte à l'histoire ou comment l'histoire l'éclaire / dans quelle mesure chacune de ces nouvelles pourrait-elle être intitulée *Lost in the City* ?

• ***« The Sunday Following Mother's Day »*** retrace le parcours de deux frère et sœur, Madeleine et Sam Junior, dont la vie bascule lorsque leur père tue leur mère. Les enfants grandissent, chacun essayant de faire face à la tragédie à sa façon : refus du pardon de la part du garçon ; entêtement à expliquer l'incompréhensible pour la fille. La narration à la troisième personne est centrée sur le personnage de Madeleine et ses recherches obstinées sur *« the Why »*, question sans réponse et qu'elle n'ose pas poser à son père, avec qui elle renoue à sa sortie de prison.

On pourra attirer l'attention des élèves sur…

– les vies des deux frère et sœur : la tragédie ne les empêche pas de tracer un parcours, loin de la désespérance – armée et études, amours, enfants, esprit d'entreprise ;

– leur lien indéfectible en dépit de leurs façons opposées de faire face à la perte (de la mère / du père toujours vivant) ;

– l'épisode de la petite Clarine dont le père tue la mère – mise en abyme de l'histoire – et l'échange / quiproquo entre Madeleine et Maddie ;

– le personnage de Madeleine : femme libre et instruite pourtant prisonnière du geste de son père / son rôle, que l'on pourra rapprocher de celui de Maddie (*"guardian"* / de quoi Madeleine est-elle la gardienne ?), comme on peut rapprocher leurs prénoms et leurs personnalités ;

– l'aspect intergénérationnel / la permanence du prénom « Sam » que l'on pourra lier à l'affirmation de Madeleine *"blood is thicker than water"* et aux clins d'œil que fait Sam, l'enfant handicapé, à son grand-père Sam, lorsque celui-ci l'embrasse pour la première fois ;

– le personnage du père : le pouvoir fascinant des lettres et poèmes qu'il écrit à sa fille ; sa présence hors du temps ; son éternel échec ;

– la division raciale et sociale : la famille d'Agnès, la mère, qui ne veut pas des enfants parce que leur père a la peau « trop sombre » pour eux ; Clarine et Harlem ; le père de Madeleine qui se perd dans le quartier peuplé de Blancs où vit sa fille ; le frère qui reproche à sa sœur de vivre trop près de ceux-ci, « fantômes » ridiculement enclins au pardon ;

– l'aspect religieux et la culpabilité: la faute portée par la fille (la recherche des raisons de la chute), le châtiment intergénérationnel (l'enfant handicapé comme signe d'un reproche divin), la vie qui continue comme un défi en dépit de ce signe d'abandon.

• « A New Man »

Cette nouvelle est également centrée sur la perte et la réponse introuvable à une question, ici : *"What happened?"*. À la suite d'une dispute avec son père Woodrow qui, rentrant un jour du travail plus tôt que d'habitude, la trouve installée dans le salon avec deux garçons, Elaine, 15 ans, s'enfuit. Ce qui semble au départ une simple fugue d'adolescente devient peu à peu disparition tragique. Si on connaît l'incident qui est à l'origine du départ d'Elaine, personne ne peut dire en revanche ce qui lui est arrivé – elle ne réapparait jamais. Ses parents la recherchent sans répit, quadrillant la ville comme des limiers géomètres. Sept ans après son départ, Rita, sa mère, qui paradoxalement a pris du poids, est devenue l'ombre d'elle-même ; son père, qui a perdu du poids, continue à quadriller la ville et fait vivre sa fille au travers de ses photos, qu'il montre à tous ceux qui auraient pu l'apercevoir.

On pourra attirer l'attention des élèves sur :

– le portrait des parents : âge, profession, personnalité, conduite sociale (*"black (people)'s civilized life in Washington"*) ;

– Woodrow comme père : déni de sa fille qui grandit car il est mal à l'aise avec les transformations physiques liées à la puberté ; refus de la voir fréquenter les garçons / méfiance et conflit ;

– les changements provoqués par l'absence :
dans le couple : attention l'un pour l'autre et solidarité deviennent impossibilité de communiquer / reproches de l'un et sentiments de culpabilité de l'autre, non-dits ;
dans le physique de chacun des parents : Rita, décrite comme « très mince » au début, prend tellement de poids que son fauteuil doit être fait sur mesure (on peut dire d'elle qu'elle est *"engrossed"*, au sens littéral et figuré du terme – habitée par son malheur et par sa fille) / Woodrow, dont l'embonpoint fond au fur et à mesure que fondent les espoirs de retrouver Elaine ;

– la façon de gérer l'absence et la perte : la mère, son désespoir muet et sa réclusion progressive / le père qui modifie, transforme et « embellit » la scène de la dispute et continue à passer son temps dehors à la recherche de sa fille ;

– le dérèglement mental comme bouée pour rester vivant : Woodrow qui montre des photos de sa fille lorsqu'elle avait 5 ans ;

– la recherche de l'absente comme une exploration de la ville et de ses habitants : la découverte de quartiers inconnus / l'accès aux intérieurs et à la vie privée d'inconnus par des visites et aperçus rapides (qu'on pourra lier à la problématique *"Glimpses of a city") ;*

– les aspects intergénérationnels : Woodrow est un tyran domestique comme son propre père avant lui ;

– l'inscription en filigrane de l'histoire de toute une communauté : l'acquisition de la lecture par le père de Woodrow ; le trajet de ce dernier de la Géorgie jusqu'au Nord, ponctué par divers emplois ; l'accès des Noirs à des postes de responsabilité et de pouvoir ;

– la religion impuissante et les prières vaines.

• « Marie »

Dernière nouvelle du recueil, elle met en scène Marie, une vieille dame de 86 ans en butte aux tracasseries administratives qui raconte ses rendez-vous manqués avec le service des allocations familiales. Au cœur de la nouvelle se trouve le passage d'un monde à l'autre : celui que Marie a toujours connu est en voie de disparition, comme disparaît le compagnon de son amie Wilamena ; mais ce monde ne disparaîtra pas entièrement puisque sa trace peut être conservée. L'annonce de l'absence est donc tempérée par l'espoir. Marie ne supporte pas sa voix enregistrée, mais d'autres personnes qu'elle ne connaît pas l'écouteront un jour, comme elle écoute Calhoun lors de ses derniers instants.

On pourra attirer l'attention des élèves sur :

– la situation de Marie et sa vie non racontée : seule dans la ville mais a été mariée deux fois, a des enfants et petits-enfants ;

– les deux mondes en présence : Marie, Wilamena et Calhoun d'une part et le jeune agresseur, Vernelle Wise, George Carter de l'autre / amitié, amour et solidarité d'une part et violence, désinvolture et technologie de l'autre ;

– l'étrangeté de cet autre monde pour Marie et la difficulté de communiquer : le langage administratif indéchiffrable / l'habillement et les injures de son agresseur / l'attitude inexplicable de Vernelle Wise

et de ses collègues / la curieuse entreprise de George Carter ;

– les confrontations de Marie avec un monde qui n'est pas le sien : incompréhension / réactions violentes dont elle ne se savait pas capable / honte, remords mais désir d'en savoir plus / refus d'entendre sa propre voix ;

– les intrusions (qu'on pourra, comme dans la nouvelle précédente, lier à *"Glimpses of a city"*) dans la vie privée que le téléphone permet ;

– la place de la mémoire et les travaux de George Carter ;

– l'inscription de l'histoire personnelle dans l'histoire de toute une communauté : les étiquettes des cassettes mélangent vie privée et éléments généraux liés à la communauté noire / les cassettes, traces symboliques, sont rangées avec les papiers personnels ;

– Washington comme symbole particulier pour les Noirs du Sud (où l'on peut arriver, comme Marie, par accident).

OVER TO YOU!

Manuel p. 174

TASKS

Writing & speaking

Turn a short story into a radio play

Les travaux se feront en deux temps (écriture puis enregistrement) et en groupe.

Il sera utile de faire mettre en évidence ce que l'on entend par *radio play*: un objet sonore où l'auditeur doit pouvoir comprendre les interactions entre les différents locuteurs (identité, lien, action etc.) sans recours à des indications écrites ou visuelles. Veiller en conséquence, lors de la rédaction, à inclure toutes les informations nécessaires à la théâtralisation sonore.

On pourra suggérer :

– soit l'utilisation d'une voix narrative « off » pour introduire ou lier brièvement les dialogues qui illustrent les scènes choisies,

– soit une théatralisation complète, sans voix « off »,

– et rappeler l'importance des bruitages : par exemple, selon le lieu où l'on est censé être, comment concrétiser de façon sonore l'atmosphère ?

L'enregistrement pourra se faire en salle multimédia ou hors temps scolaire. Une pièce radiophonique étant destinée à être écoutée et non regardée, on veillera à ne pas demander aux élèves de jouer leurs productions.

Ces dernières pourront être écoutées en classe et commentées succinctement : qu'a-t-on apprécié ? Quels éléments du texte ont été soulignés ? Quel effet sur l'auditeur ?

Reading and speaking

Radio Book Club: my favourite short story

Cette activité pourra se faire en groupe. Afin d'éviter les répétitions et la lassitude lors de la présentation, il est préférable, autant que faire se peut, de demander à chaque groupe d'élèves de présenter une nouvelle différente. Les trois nouvelles présentées précédemment pourront être suggérées.

On prendra soin de mettre en garde les élèves contre les « résumés » entièrement rédigés : non seulement la rédaction peut s'avérer longue et ardue, mais elle compliquera également le passage à l'oral. On recommandera des notes ordonnées.

Prépa BAC

• The author and the collection of short stories

E. P. Jones is an African American writer who works and lives in D.C. / *Lost in the City* : 14 short stories / the different experiences of life time sequences through different characters / different portraits of black American people / their lives and experiences / autobiographical elements / perhaps people he has known/met/heard of.

• *Les productions dépendront des nouvelles sélectionnées : on pourra s'inspirer des éléments et commentaires proposés précédemment pour* « The First Day » *et pour les trois nouvelles présentées.*

On insistera pour que les élèves aillent au-delà de la narration du factuel : leur rappeler que le format de la nouvelle et le style « impressionniste » de la narration impliquent des déficits volontaires d'information ; les inciter à s'interroger pour combler ces « gaps » *et à noter leurs réactions individuelles pour les mener vers une interprétation personnelle.*

Par exemple, parmi d'autres questions possibles :

« The Sunday Following Mother's Day »

– Madeleine and Sam-Pookie's different attitudes and feelings towards their father: can their feelings be understood? / Would a reader side with Madeleine or with Pookie? / Is this story about renunciation? resignation? resilience?

– "*The Why*" and Madeleine's quest: why is no answer given to that question?

– the father's car that breaks down: how can this incident be understood? What does it mean in the story?

« A New Man »

– "What happened?" as leitmotiv: who/what does this question refer to? To Elaine? To what Woodrow did and said to his daughter? To both Woodrow and Rita? What answers can the reader give?

– the parents' physical changes: why does Rita become so fat while Woodrow loses so much weight? What is the reader supposed to understand?
– the reader as the witness to a private tragedy: how does the reader feel throughout the story? At the end of the story?

« Marie »
– her earlier life: what can the reader imagine?
– elderly people: what portrait is given of them? (link with the idea of loss) / what can the reader's feelings be?
– why can't Marie *"stand the sound of her own voice"?* What is peculiar about hearing one's own voice? Whose voice is the reader listening to?

GOING FURTHER

Manuel p. 175

Deux ouvrages sont mentionnés dans cette page et accompagnés chacun d'un court article descriptif.

Le premier, *All Aunt Hagar's Children,* est très significatif car, comme la quatrième de couverture l'indique, il s'agit d'une série de nouvelles qu'E.P Jones a écrites dix ans après la parution de *Lost in the City* et qui répondent à ce premier ouvrage. On pourra par exemple demander aux élèves de lire celle qui correspond à « *The First Day* », ou une autre de leur choix.

Des nouvelles du second ouvrage, *Dubliners* de Joyce, qui a inspiré *Lost in the City,* pourront être lues et donner lieu au visionnage du film *The Dead,* de John Houston, sorti en 1987.

Restless wandering

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

L'étude de cette longue nouvelle ou court roman – *novella* – s'inscrit dans la thématique générale « **Voyage, parcours initiatique, exil** » et suit la piste de l'errance.

Étymologiquement, « errer » c'est « s'égarer », « se détourner de la vérité ». C'est aussi « aller çà et là, en divers sens, sans but précis », « ne cesser de voyager ». Ce dernier sens ramène à *wandering* : l'errance ici est celle d'une étoile filante – *a wandering star* – qu'on a vue, qui a marqué les esprits, qu'on voudrait retenir mais qui fuit et dont on ne connaît pas la destinée. La carte de visite de l'héroïne, *Miss Holiday Golightly, Travelling,* indique à elle seule l'importance du thème du voyage, avec ou sans but.

Breakfast at Tiffany's trace l'itinéraire d'une femme. Itinéraire géographique qui la mène du Texas à la côte Est, puis du Brésil à l 'Argentine, jusqu'en Afrique. Itinéraire personnel aussi : elle s'appelait Lulamae, elle s'appelle Holly, elle était potelée, elle est maintenant « *cool and slim* » à l'image de son élégante robe noire. Sa vie en apparence légère, faite de paillettes et de strass, succède à une enfance malheureuse et démunie, le monde urbain fait suite à son monde rural, les « créatures » masculines (« *suspicious specimens* ») qui l'accompagnent font suite à un mari fidèle, amoureux transi.

Le roman dresse parallèlement le portrait de cette femme, portrait aux facettes paradoxales et ambigües[1] comme le souligne l'article de Jay McInerney (manuel p. 179) : Holly vit manifestement de ses charmes mais son personnage est devenu symbole du chic et de la sophistication.

« *American geisha* » et « *top banana in the shock department* », comme elle se décrit elle-même, Holly gagne sa vie par des moyens discutables (« *morally objectionable* » dit Madame Spanella). Elle passe son temps à faire la fête, dérange ses voisins à des heures indues, fréquente des milieux interlopes, est prête à épouser un homme dont elle dit qu'il serait plus heureux avec un chauffeur de camion, et ne semble pas se soucier du lendemain. C'est une « mondaine », qui s'intéresse aux faits et gestes des *socialites*, aux relations politiques douteuses (comme le découvre le narrateur en ouvrant son *scrapbook*), dont on dénonce la débauche mais qui refuse pourtant les lumières suspectes de Hollywood, se montre généreuse, courageuse et loyale, pense à la vie heureuse, simple et près de la nature qu'elle voudrait mener avec son frère, rêve d'amour romantique et éternel comme celui qui unit les héros des *Hauts de Hurlevent*.

Ce rêve d'amour et de bonheur est lié au rêve américain et à ses aspects dans les années 50. Le roman s'inscrit dans une période très marquée – la fin de la guerre – et a pour cadre la ville de New York City et Manhattan en particulier (cf. **Warm up**, texte p.178 du manuel). Il illustre le chemin que bon nombre d'Américains suivent pour réaliser leur rêve : s'établir dans la mégalopole aux mille symboles. Manhattan est au cœur du roman et Holly qui s'y installe au début et en repart à la fin n'est que l'exemple de ces âmes à la recherche d'une vie meilleure.

Cette vie meilleure est illustrée par *the American way of life* – valeurs *WASP*, consommation, signes extérieurs de prospérité et de richesse. Le roman laisse ainsi voir les envies conformistes de Holly : avoir un époux, de nombreux enfants, sans doute élevés au beurre de cacahuètes et aux céréales, devenir une épouse et une mère attentive. Il décrit les tentatives de l'héroïne pour réaliser le « rêve américain », fonder un foyer, une famille, « réussir ». La quête du bonheur (*pursuit of happiness*) chère aux Américains est au cœur de la nouvelle. Mais en quoi consiste le bonheur ?

■ Angle d'approche et problématique

Depuis son adolescence, Holly ne peut se poser ni se reposer : elle vit la nuit, son appartement à New York est un campement, les valises et cartons ne sont jamais défaits. Elle fuit en quête de son bonheur. Et le bonheur, pour elle, c'est de pouvoir prendre le petit déjeuner à Tiffany's, bijouterie de luxe sur la 5e Avenue, la plus chic de Manhattan.

Ce but paraît à la fois simplissime et surréaliste : quoi de plus facile que de prendre son petit déjeuner dans une bijouterie ? Sauf que Tiffany's ne sert pas de petits déjeuners et qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle bijouterie. Comment prendre son petit déjeuner, activité quotidienne et sans « glamour », dans un endroit dédié à la distinction, au luxe et au rêve ?

1. L'ambiguïté se retrouve aussi dans les orientations sexuelles des personnages, qui pour Holly, font partie de la liberté de chacun (« *Love should be allowed* »). Ce dernier aspect n'est pas négligeable mais n'est pas abordé dans l'étude dans la mesure où le fil conducteur de la lecture est l'errance du personnage principal.

Les deux termes sont antinomiques et symbolisent ce qui partage Holly et la dimension absurde de son souhait.

Le but qu'elle poursuit est matériellement à sa portée mais philosophiquement (le narrateur utilise le terme philosophique de *angst* pour nommer et identifier ce qui hante Holly) difficile à atteindre. D'où la trajectoire heurtée du personnage, son impossibilité à trouver un point final, son errance.

Le thème de l'errance est un motif récurrent de la littérature américaine, lié aux grands espaces, au souhait d'horizons nouveaux mais aussi à l'esprit de liberté, au désir d'émancipation vis-à-vis de règles de vie ou d'un monde jugés étriqués. Les *restless*, ceux qui ne trouvent pas le repos et sont toujours en mouvement, sont nombreux dans l'imaginaire américain : *hoboes*, *vagrants* et autres *bums* sont des figures récurrentes de la littérature américaine, depuis Mark Twain et Jack London jusqu'à Jack Kerouac et J.D. Salinger. « *Living off tips. Running around with bums* », dit de Holly l'agent de Hollywood, O.J. Berman. À la différence du voyage cependant, qui postule l'accompli dans le retour (cf. **File 5** ***Voyage and Return stories***, sur Robinson Crusoé et ses avatars, manuel p. 74-91), l'errance n'est pas un éloignement momentané : il ne s'agit pas d'évasion provisoire vers ou dans un endroit précis mais la recherche d'un lieu improbable que l'on pourra accepter.

Le questionnement est plus fondamental sur le sentiment d'appartenance, le besoin de « faire partie de quelque part ». L'errance, quête de soi, relève de l'angoisse existentielle, de la nécessité intérieure d'obtenir des réponses sur son être et le sens de sa vie : l'objectif n'est pas de se perdre mais au contraire de se trouver.

Du fait de cette quête, le retour à l'endroit d'où on a senti le besoin de partir n'est pas nécessairement envisagé puisqu'il serait une marque d'échec : si l'on revient, c'est qu'on n'a pas trouvé. « *When you walk out (...) you don't walk back* », comme le déclare O.J. Berman. L'errance a ainsi par définition un but inaccessible et peut devenir un mode de vie.

Elle peut aussi ne pas être continue : comme pour Holly, elle peut comprendre des étapes et s'accompagner de pauses. Elle peut aussi ne pas être perpétuelle et avoir une fin, comme pour le chat. Peut-on alors imaginer avec le narrateur, Holly « casée » derrière des fenêtres à rideaux en dentelle ? Ou doit-on penser lucidement, comme Holly elle-même, « *it could go on for ever* » ?

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

L'affiche du film de Blake Edwards (1961) qui a donné à Holly le visage et la classe éternelle d'Audrey Hepburn et fait du roman, qui jusque là n'avait rencontré qu'un succès d'estime, « un petit classique » (cf. **Warm up**, article p. 179 du manuel).

• Warm up

– Une biographie et une bibliographie succinctes de Truman Capote qui soulignent son enfance peu heureuse dans un milieu rural, sa vie et ses goûts, ses fréquentations à New York ;

– Un court écrit sur New York, autre personnage de *Breakfast at Tiffany's ;*

– Un article écrit pour le *Telegraph*, journal britannique, par Jay McInerney, romancier américain, auteur de la préface d'une édition de *Breakfast at Tiffany's*, publiée en 2013.

– Est aussi proposé un document audio : Truman Capote lisant lui-même un extrait de son court roman. Il s'agit de la scène, au début du roman, où le narrateur fait plus ample connaissance avec Holly. On est au mois de septembre, Holly se tient sur l'escalier de secours, à l'extérieur de la fenêtre du narrateur ; elle veut échapper à l'homme qu'elle a laissé entrer chez elle.

Script – audio 13

"I've got the most terrifying man downstairs," she said, stepping off the fire escape into the room. "I mean he's sweet when he isn't drunk, but let him start lapping up the vino, and oh God quel beast! If there's one thing I loathe, it's men who bite." She loosened a gray flannel robe off her shoulder, to show me evidence of what happens if a man bites. The robe was all she was wearing. "I'm sorry if I frightened you. But when the beast got so tiresome I just went out the window. I think he thinks I'm in the bathroom, not that I give a damn what he thinks, the hell with him, he'll get tired, he'll go to sleep, my God he should, eight martinis before dinner and enough wine to wash an elephant. Listen, you can throw me out if you want to. I've got a gall barging in on you like this. But that fire escape was damned icy. And you looked so cozy. Like my brother Fred. We used to sleep four in a bed, and he was the only one that ever let me hug him on a cold night. By the way, do you mind if I call you Fred?" She'd come completely into the room now, and she paused there, staring at me. I'd never seen her before not wearing dark glasses, and it was obvious now that they were prescription lenses, for without them her eyes had an assessing squint, like a jeweler's. They were large eyes, a little blue, a little green, dotted with bits of brown: vari-colored, like her hair; and, like her hair, they gave out a lively warm light. "I suppose you think I'm very brazen. Or *très fou*. Or something."

"Not at all." She seemed disappointed. "Yes, you do. Everybody does. I don't mind. It's useful." She sat down on one of the rickety red-velvet chairs, curved her legs underneath her, and glanced round the room, her eyes puckering more pronouncedly. "How can you bear it? It's a chamber of horrors."

• **Quatre extraits significatifs de *Breakfast at Tiffany's***

– Text 1, *Miss Holiday Golightly, Travelling*

Présentation et portrait physique de Holly : personnage en mouvement, femme ambigüe. L'iconographie situe le lieu de l'action.

– Text 2, *The mean reds*

Portrait psychologique du personnage. L'iconographie choisie sert à illustrer la question du tourment intérieur de Holly.

– Text 3, *Un-Holly-like*

Passage qui témoigne de la transformation de Holly : elle semble se stabiliser, rentrer dans le rang. L'iconographie permet ici à l'élève de laisser libre court à son imagination quant aux nouveaux désirs de Holly.

– Text 4, *Will let you know address when I know it myself*

Dernières lignes du roman – fin de l'histoire de Holly. Elle est de nouveau en fuite, cette fois-ci pour échapper à la justice. On ne peut que lui souhaiter, avec le narrateur, de parvenir, comme le chat, « *to a place where (she) belongs* ».

• **Over to you!**

– Tasks

Une tâche d'expression orale où les élèves pourront exprimer leur réception du roman : représentation des personnages et perception de l'histoire.

Une tâche d'expression écrite où les élèves pourront choisir et illustrer ce qui les ont marqués (personnages ou événements).

– Prépa Bac

Une préparation à l'épreuve orale du Baccalauréat.

• **Going further**

La question de l'adaptation cinématographique est posée (choix des acteurs, la fin…).

Une proposition de lecture complémentaire est donnée, avec le roman *The Catcher in the Rye* de J.D. Salinger. Comme son nom l'indique, la vidéo qui est proposée est une présentation très succincte du film : les acteurs, la musique, l'histoire, la renommée du personnage de Holly joué par Audrey Hepburn.

■ Articulation des textes

La problématique « *Restless wandering* » s'articule autour du lien entre la quête de Holly (stabilité financière, amoureuse, lieu de vie, bonheur, équilibre) et son agitation permanente. Sa quête du bonheur, de l'équilibre et de la stabilité s'oppose à son mouvement perpétuel.

Holly est *restless*, du début à la fin du roman et apparaît toujours en mouvement comme si l'immobilité était synonyme de mort. Dans *Breakfast at Tiffany's*, Holly se meut ou meurt ; toutes les formes de changement sont nécessaires à sa survie. Les quatre extraits choisis montrent différentes étapes de sa quête : son apparition, un aperçu de son angoisse existentielle, sa tentative d'adaptation au monde, sa fuite.

• **Text 1, *Miss Holiday Golightly, Travelling***

Présentation des deux protagonistes : le narrateur et Holly, que l'on découvre à travers les oreilles, puis les yeux de celui-ci. Les contradictions du personnage féminin sont annoncées : raccompagnée par un homme à qui elle ferme sa porte ; mince et chic, parée de perles, rentrant à une heure tardive, elle arbore néanmoins un visage digne des publicités pour une vie saine – céréales et savon naturel ; ses lunettes noires, portées en pleine nuit, ne cachent pas sa jeunesse : pas encore femme, toujours adolescente. Le narrateur apparaît comme statique et voyeur. On ne saura ni à quoi il ressemble, ni son nom, et pour cause, puisqu'écrivain en devenir, donc encore anonyme, il cherche précisément à se faire un nom. L'iconographie permet de situer l'action dans un lieu urbain – immeuble où vont se côtoyer divers habitants – voisins dont les rencontres sont dues au hasard et qui peuvent passer les uns à côté des autres sans jamais vraiment se connaître en dépit des relations qu'ils auront pu établir.

• **Text 2, *The mean reds***

Passage où sont données les raisons de l'errance/*restlessness* et l'explicitation du titre du roman. Cet extrait montre l'essence du malaise de Holly, son mal-être, sa difficulté à accéder au bonheur, les raisons de sa conduite. Des réponses sont avancées qui éclairent ce personnage jusqu'alors énigmatique. Elle ne souffre pas de *blues* chronique mais de « *mean reds* » : la couleur, comme l'adjectif « *mean* » montrent combien son angoisse va au-delà du simple sentiment passager de « déprime » et sa vulnérabilité face à ce qui la hante

• **Text 3, *Un-Holly-like***

Un passage où Holly devient autre, elle n'est plus Holly. Accablée par le deuil de son frère, elle trouve une façon de ne pas sombrer en se persuadant de son engagement auprès de José – engagement qui a par ailleurs une raison concrète puisqu'elle est enceinte. La fin de son errance est en vue mais la valeur et le succès du changement sont mis en doute.

• **Text 4, *Will let you know address when I know it myself***

Holly a repris son errance, a trouvé un compagnon, cherche un logis. Le fait que ce compagnon soit marié et père de sept enfants indique qu'encore une fois, son errance n'est pas près de toucher à sa fin. Ce qui est corroboré par le début du roman, qui la situe en Afrique. L'idée de fuite, d'inachevé est toujours présente à la fin du roman. Peut-être le bonheur va-t-il continuer à lui échapper, mais le désir de le trouver restera toujours aussi vivant.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 176-177

L'illustration choisie représente l'affiche du film *Breakfast at Tiffany's* de Blake Edwards (1961) qui immortalise Audrey Hepburn dans le rôle de Holly. Il conviendra de sonder le connu des élèves quant au roman ou au film mais il est peu probable que les élèves connaissent l'un ou l'autre.

She is beautiful, young, rich, classy/elegant/glamorous/sophisticated, etc. = she may have it all.

She may be in love.

She seems to be successful, accomplished.

She has a pet cat = may love animals = he may be her best friend?

The film is also about love since we can see two people kissing.

Skyscrapers = the story may be set in a big town/urban area.

WARM UP

Manuel p. 178-179

Before reading *Breakfast at Tiffany's*

1. *Information que l'on peut prélever :*

• **The author:**

[Biographie de Truman Capote, p. 178]

was *"fascinated by the rich and famous"*, had a *"taste for celebrity and the fashionable elite"*.

• **His work:**

[J. McInerney, *The making of Holly Golightly*, p. 179]

Article:

– centred on Holly, the main character in *Breakfast at Tiffany's*

– the novel was an immediate success although not all reviews were positive

– fame helped by Norman Mailer, a pillar of American literary and intellectual life = praises Capote's writing and style

About Holly :

– Truman Capote's favourite character

– Not conventional, free, sophisticated and chic → Icon of American womanhood = mythical figure / « mystique » / « spell » = enduring success = a classic

Extrait audio :

On pourra faire écouter le document pour accompagner la lecture du passage (Question 2, manuel p. 179).

[Texte *New York, New York*, p. 110]

– is set in New York, during the second world war (is Holly from New-York?)

– New York = *"magic place"* seen as a magnet / the city that never sleeps / everything is possible in the big apple / dreams can come true / you can make it to the top there / the photo is like a faded vision of Manhattan at the time.

[*Ici, il pourrait être intéressant de donner une idée géographique de Manhattan*: Fifth Avenue and its famous shops: Chanel, Dior, Tiffany's, Bergdoff, etc. *Au sud de la ville, Greenwich Village et Wall Street et au nord autour de Central Park, Upper East and West Sides avec ses brownstones*].

– its main character is a woman called Holly Golightly (is she the *"runaway bride from Texas"*?);

– the narrator is a person who is *"haunted by the memories he keeps of Holly"* = perhaps he is in love with her / perhaps he tells the unhappy story of their romance = perhaps he is the *"would-be writer"*;

– is a *"comedy of manners"* = traditionally a form of theatre play / dramatic comedy that reflects the life, ideals and manners of a certain part of society (usually the upper or affluent class). In the traditional plays, the players maintain the mask of social artifice while revealing to the audience what lies behind such masks. The main aim of a comedy of manners is to make *"the real artificial and the artificial real"*. [*Ce point pourra n'être abordé qu'en fin de lecture du roman lors du* **Prépa Bac** (cf. p. 158 de ce guide "**The role played by the other characters**") et pourra être mis en regard de la notion de *phony*, récurrente dans le roman – *"she's a phony (...) but she's a real phony"*].

• **The sort of story you expect to read:**

Perhaps a romantic comedy / a love story / happy ending / Hollywood style / a journey from rags to riches.

The story of an independent woman / looking for success.

Set in an environment where money is no problem.

2. *Le premier texte (*Text 1*, p. 180-181 du manuel), se situe au début du roman. Résumé de ce qui précède*:

– The narrator remembers his first apartment in the Upper East Side in New York.

– His memory is triggered by Joe Bell's telephone call. The latter is the proprietor of the bar located

close to his first apartment where he used to go with Holly Golightly, his neighbour.

– Joe tells the narrator that he may have some information about Holly. He has seen Mr. Yunioshi, another former tenant of the brownstone. Mr. Yunioshi was travelling in Africa when he met an African wood carver who showed him a sculpture of a head which strikingly resembled Holly's. Then, starts another story told by the African man: the white woman arrived in Tococul with two white men suffering from high fever, they had to stay there for several weeks while *"the young woman shared the woodcarver's mat"*. Then the woman disappeared.

The reader comes to understand that both men were in their own way, in love with Holly = a love that does not imply sex = *"you keep them a stranger, a stranger who's a friend"*.

= Holly is mentioned for the first time but she is a memory / a photo / a sculpture.

= The reader is given *representations* of her.

= A sort of fleeting apparition / something of a mythical figure.

= Relationships with her can only be distant.

= Nobody knows if the story is true.

= Nobody knows where she is now.

= It is possible to see from the start how Holly is defined through comings and goings and what sort of magnetism she has to her surroundings.

The narrator is about to tell the reader when he first caught a glimpse of Holly, the "real story" is about to begin / the reader is told the story through the recollection of the narrator, ten years after he last saw her.

→ **This literary device**/structural technique is called a frame narrative / the main story (Holly's story) is enclosed, it is a tale within a tale.

Text 1

Manuel p. 180-181

"Miss Holiday Golightly, Travelling"

■ Guidelines

1. Her physical appearance: l. 22 to 31

She seems to be very feminine (*"slim cool, black dress"*, + *"black sandals"*, *"pearl chocker"*, *"chic thinness"*) / Mr. Yunioshi wants to take pictures of her / she also has a boyish air (*"boy's hair"*, *"tawny streaks, strands of albino-blond and yellow"*, her short hair cut = not that frequent at the time). At the same time she seems quite natural with a *"breakfast-cereal air of natural health"*.

She seems to be a woman (*"A face beyond childhood"*) but she can be 16, she looks like a girl.

Everything in her physical description aims at revealing her ambiguity/duality, her mystery.

She hides her eyes behind glasses (at night) / she is hiding herself or hiding something / she doesn't want to be seen.

Her personality:

She first is heard in this passage / she sounds like a party girl/mischievous/funny, (drunk?) / attractive / has an appealing voice.

She is not alone and she doesn't care having a man kissing her neck while she speaks to Mr. Yunioshi / she seems to be used to going out and coming back with men she hardly knows / she is accustomed to coming home with strangers (she doesn't remember their names).

She appears to be very independent. She chooses not to let Sid Arbuck inside her flat / also appears as a "teaser" or as someone who uses people.

Holly is a complex, ambiguous and mysterious character.

2. First her name on the mailbox: Miss Holiday Golightly. Her first name suggests holidays = period of rest and Holly/Holy = sacred. Her last name = her restlessness is apparent in her own last name, Golightly / it defines her / she comes and goes / no muss no fuss / she changes locations.

Travels light = not much luggage = leaves behind whatever she has / her belongings / her baggage whenever she leaves a place.

Her card reads traveling = underlines the same ideas of something in flux/temporary/not settled/ zig-zagging through life.

3. Throughout this passage the narrator acts like a witness of the scene / he does not speak or move toward Holly to introduce himself. He can see her but she does not see him = he behaves like a voyeur/a peeping tom.

His immobility contrasts with Holly's restlessness as it appears through her name and occupation. She is always on the move.

The reader does not have much information about him, his name is unknown as if he was only in the story to tell it / as if his part was not significant. The narrator is never named in the story / he has no name as a writer, no fame which can be both seen as a consequence and a reason for the fact that he is not named in the story.

■ Read on

Résumé des événements qui précèdent le texte p. 182 du manuel :

– Before meeting her officially, he sees her in town and starts letting her in, instead of Mr. Yunioshi, at night. During the summer, he begins inspecting her trash trying more and more regularly to get to know her.

– One night in September, the narrator finds Holly watching him at the window on the fire escape. She triggers their first official encounter explaining him that she needs to flee from the man who is in her apartment. They become friends and the reader comes to understand that Holly has a brother Fred who is a soldier and looks like the narrator. Holly wants to give him a hand for his career as a writer.

= The narrator is attracted because she is intriguing.

= He wants to know more about her and becomes a little obsessed with her.

– Holly reveals to the narrator that she visits Sally Tomato in jail every week to tell him "*the weather report*" his alleged lawyer, a defrocked priest and gangster named O'Shaughnessy, had asked her to convey. The narrator is worried but she warns him that she is a big girl, choosing to call the narrator Fred after her brother.

= Signs of her naivety or of her mercenary trait: does she know she is breaking the law? Or does she not care because the money is easy?

= Gives the narrator her brother's name = put a limit to what their relationship can be / tells him what their relationship will never/cannot be and shows she is in need of a family / sure friend = someone she can trust and confide in.

– Their friendship grows punctuated by disputes and reconciliations. One night, the narrator is invited to her place. O.J. Berman, a Hollywood agent, tells him about Holly's past, he says he has discovered her and that she has disappointed him running away from a promising career as an actress. He holds a terrible grudge against her and concludes defining her as a "*phony*". Holly is about to marry a man named Rusty Trawler, an orphaned millionaire. Her apartment is crowded with strangers the narrator doesn't know.

= Holly's portrayal is progressively completed through what the narrator gets from other people. It is literally "hear say": Holly's story is known through different people's perceptions and interpretations = stresses the enigma and the main question is WHO is she really?

Text 2

Manuel p. 182-183

"The mean reds"

■ Guidelines

1. Different possible answers: a state of depression / a profound fear of the unknown / just more than the blues. *Angst* is used in English to describe an intense feeling of apprehension, anxiety or inner turmoil linked with the idea of existence / an existential crisis. The violence of the mean reds is shown through the color chosen: red vs. blue, like in the phrase to feel blue, red seems more violent / the feeling of fear / the physical symptom of sweat.

"Mean" also indicates how helpless Holly feels whenever she is confronted with that type of feelings = she has no way of fighting them / cannot overcome them / is the weakest.

2. For Holly the only way to escape the mean reds is to go to Tiffany's. The store gives her a feeling of safety/ she feels safe at Tiffany's / has a sense of being home there / it gives her comfort whenever she feels lost.

She probably often goes there and she knows the place well / she often goes there / it contrasts with the rest of her life, which is filled with uncertainties / agitations / it is a place where rich people go and where beautiful jewels are displayed = Tiffany's is timeless and solid, something permanent and long lasting as diamonds are.

Cf. the song *Diamonds Are a Girl's Best Friend*, interpreted by Marilyn Monroe in 1953, and Baudelaire's poem, *L'Invitation au voyage* :

« *Là, tout n'est qu'ordre et beauté,*
Luxe, calme et volupté ».

3. Holly is shown in this passage as a very insecure/ fragile/weak person. She looks more determined and complex than she really is. She also appears vulnerable. She is looking for stability (emotionally / financially / physically / spiritually).

= Holly suffers from anguish/anxiety/disquiet. Her restlessness is caused by her unsuccessful effort to find a place she can call hers like Tiffany's.

4. Audrey Hepburn appears to be watching us inside Tiffany's through her dark glasses. She is still outside the famous jewelry store having breakfast. She looks pensive, perhaps preoccupied. We are watching her but she is also watching us: who is watching who? We can't see her eyes. She is alone in the crowded city and feeling perfectly at ease in her chic black dress and her jewels. Her face can't be read, covered with gigantic sunglasses. She remains a mystery.

5. The cat is a projection of herself. It is a "stray cat" = a cat who does not belong to anybody, like her. She doesn't want to give him a name / she is not ready to own him as she is not ready to be owned by anyone. Like her, he is homeless (remember the poster of the film, Holly is represented with the cat on her shoulder). They seem to belong to each other.

■ Read on

Résumé des événements qui précèdent le texte p. 104 du manuel :

– Mag Wilwood, a would-be model, becomes Holly's roommate. One of the narrator's stories is going to be published.

– The narrator and Holly hang out in a lot of different trendy places in Manhattan and at Joe's bar.

– Little by little, the narrator comes to know Holly well. She confesses her lies to him about her childhood and tells him she ran away at 14. She buys jars of peanut butter for her brother Fred who is a soldier; the narrator shows her the bird cage he finds beautiful and they end the day stealing Halloween masks in a store.

– Then the narrator finds a full-time job and sees less of her. On Christmas Eve, Mag and Holly invite the narrator to a party. The narrator gives her a Saint Christopher's medal from Tiffany's, a medal of the patron saint of travel, and she offers him the birdcage he wanted so much. Both presents symbolize the characters: Holly travels, the narrator is trapped in his life.

– After the Christmas party, Holly, Rusty, Mag and José all go to Key West for a couple of days which enables Holly to start a sort of romance with José in Cuba where they had gone alone (given that Mag was hospitalized for sunburn and Rusty got into a fight and was severely injured). The evening ends in a huge argument between them. He accuses her of being a whore, she says he is a bad artist.

– Later on, the narrator sees a suspicious man watching the brownstone. The man is Doctor Golightly. He got married to Holly when she was 14, after Holly and Fred had fled foster care following their parents' death. He tells him her real name is Lulamae Barnes. When he comes to see her, she understands the narrator knows her real past and is happy to see her husband for a night. But they say goodbye the next morning and Doc Golightly goes back to Texas where he belongs.

= Holly is a wanderer/has been wandering for a long time/has been running away for a long time. She has had the opportunity of having a normal life (in so far as marrying at 14 someone much older is "normal") but she has not been able to build anything.

= She has never been keen on working / is used to have people at her feet / has always been a dreamer / "reading dreams" from magazines got her moving = has never been satisfied / content with her situation / has always looked for more / for change.

= Restlessness may be grounded in her because of her unhappy childhood or because this is who she is.

Text 3

Manuel p. 184-185

"Un-Holly-like"

■ Guidelines

1. Holly hears some terrible news which leads her to a nervous breakdown: her beloved brother has been killed in action. The narrator wrongly believes her breakdown follows the wedding announcement of her former lover Rusty with her ex-roommate Mag.

Fred is Holly's brother. She loves him, he was the only living person from her family. She now really is alone in the world since their parents died of tuberculosis. His death is a turning point for her/it is a terrible blow/she is overwhelmed with grief. Her burning desire for a family is once again destroyed / she can no longer fulfill her dream of finding a place with him where they could have been happy.

José is an important Brazilian politician who aspires to the presidency of his country. He has strong ambitions and he used to date Mag Wilwood, Holly's former roommate. He started to have an affair with Holly in Cuba and now he seems to be in love with her.

Holly's state of mind: she is devoured by grief/pain/ she is devastated. She stops calling the narrator

Fred and never mentions him again = her habit of "forgetting" what is too painful to bear.

2. She decides to try a new role as a conventional American woman of the fifties who is going to get married to José.

Physical appearance: She doesn't dye her hair anymore, she puts on weight and she no longer cares about her clothes. Social life: she has no more social life / she becomes a devoted housewife.

Interests: cooking, decorating her apartment, learning Portuguese.

The picture: an ad representative of the desires for a better, comfortable and opulent life; probably promoting a fridge.

= Gives an image of America in the 50s:

– technological advance: changes in the house with new machines/appliances = comfort for the family and time-saving for mothers and wives;

– a time of economic growth = the rise of consumerism;

– a time of affluence and prosperity: the fridge is full = America is a place where no one is hungry (as opposed to Europe where food rationing was still necessary);

– the land of "milk and honey" = healthy living: meat / fruit /dairy products.

= Gives an image of women: epitomizes family values and stereotypical role models:

– a woman's place is at home, caring for the well-being of the rest of the family (the fridge is extremely tidy + jars of preserves + home-made cake);

– technological progress and prosperity mean a woman can be a housewife but not look like one (the woman is presenting a fridge but is wearing a party/ evening dress) = must remain elegant and "feminine" at all times.

To what extent the lady could be Holly: this picture could represent Holly's wishes = what she could turn into when she becomes José's, a politician's wife.

But:

– although it would not be surprising for Holly to wear a ball dress in the kitchen, this type of dress is not what she usually wears: it would not be "*cool and slim*" enough for her;

– Holly never tidies her flat, clothes, belongings: it is hard to imagine her tidying the contents of her fridge;

– it is also hard to imagine her planning her shopping for food in order to have a balanced diet;

– she can't cook and would not be able to prepare perfect dishes or cakes;

– she likes Tiffany's for its luxurious atmosphere and spends her money on "useless" things (the expensive empty cage she gives the narrator): difficult to imagine her thinking of buying a fridge, no matter how beautiful it may look.

So:

– the ad is a serene representation of present perfection and future stability based on material possessions;

– the image that the reader gets of Holly is different: Holly does not want material perfection / is not interested in consuming every day goods / she is not serene / she wants stability but her present is not yet settled / her future may not be cloudless.

= The woman in the picture is "*un-Holly-like*" but Holly cannot be "*un-Holly-like*": she is Holly and will be Holly until she finds the cure to her *angst*.

3. Holly is trying hard to be a good at homemaking/a good housewife but everything she does is "*outré*":

– she is no longer interested in clothes with the result that she goes out wearing nothing but a raincoat;

– her taste in home decoration is bizarre;

– she does not buy books she could read and be interested in but the "*complete Modern Library*"(l. 30);

– her culinary art reflects her peculiar imagination: she can't cook scramble eggs but serves meals only Roman emperors could have or dishes no one can eat.

= She is trying to change but is still eccentric/unconventional/whimsical.

4. Holly seems to be at ease in her new role / "*she seemed more content, altogether happier*" (l. 26).

But this role is a role: her happiness is make-believe as shown by the narrator's ironic tone: he doesn't really believe in her transformation. She may be pretending she can be a "normal" housewife / she may be drowning in her illusion of bliss.

Going to Brazil with José could be having "breakfast at Tiffany's" but José has never "*suggested marriage*" (l. 49) = the reader has an inkling / can suspect that things may not have a happy ending / José may not stay by her side.

■ Read on

Laisser les élèves libres de s'exprimer, qu'ils imaginent une fin heureuse (comme ils l'ont peut-être suggérée lors de l'étude de l'affiche du film), une fin plus explicitement triste ou une fin plus ambigüe.

Résumé des événements qui précèdent le texte p. 186 du manuel :

– The narrator and Holly become even closer as José is often in Washington D.C. for work. Holly is now about to leave to marry José in Brazil, and they decide to have one last outing in New York. She takes him horseback riding in Central Park. His horse, frightened by a group of young people, begins a violent gallop into the Fifth Avenue. After a while, he is calmed down by a policeman and the narrator faints.

– They return to the apartment where Holly is arrested by two detectives. She is accused of serving as a liaison between Sally Tomato, the notorious gangster and O'Shaughnessy, which enables Sally

to control the narcotics trade from prison. Helpless, both the narrator and Joe Bell try to find solutions to set her free. Berman is the only one who answers favorably. He is expecting her to be released on bail since he has already paid for an excellent lawyer.

– The narrator finally visits her in the hospital where she has been admitted after her miscarriage following her wild horseback ride on Fifth Avenue. He brings her a letter from José. Her lover tells her he can no longer get involved with her since she is involved in a public scandal and wishes her good luck underlining his love to her and her baby. A couple of days later, Holly runs away from the hospital and waits for the narrator who brings her some clothes and her cat at Joe Bell's bar. On their way to the airport, she stops the car to set the cat free in the street of Spanish Harlem.

= The real world collides with Holly's dream world. Horses cannot be always be under control/"crime does not pay".

= Holly is dogged by bad luck/fate is unkind to her.

= José's reaction = man's cowardice/lack of respect. Conventions stronger than feelings. Did he know, from the start she would not be fit to be a President's wife?

Her attitude before she reads José's letter (makes up her face / wants to be concretely elegant before learning what she suspects will not be elegant) = courage, strength and fortitude = indicates she will not be left where people want her to be = will run away again not because she is forced to but as a willful act.

Text 4

Manuel p. 186-187

"Will let you know address when I know it myself"

■ Guidelines

1. Holly is trying to take her cat back after having wrongly released him. She regrets her act, now she realizes that the cat was hers, that they did belong to each other. She is devastated by this new loss in her life. The cat used to be the only permanent element in her life = another paradox = a nomadic creature that symbolizes attachment and bond.

She is now going to run away as usual alone, she realizes too late that the cat was part of the answer to her desperate need for stability.

2. The novella returns to a frame narrative, the narrator quotes some newspaper passages. "*Tomato's tomato*" stands for Holly. Now the press knows she has disappeared.

After a while, Holly was heard of in Rio / she could be in Rio.

The reader understands that she was never judged or sentenced for her crime, it means she now has to live the life of a fugitive.

3. She can still be in Buenos Aires since the narrator receives a postcard from her, but she can also be in Africa like the wood carving would suggest. The novella ends in a question / nothing allows the reader to say that she has found a place she could call her home but nothing can say the contrary. This open ending can be read in various ways.

4. At the end of the story, the narrator tells the reader how he has tried to find her cat and has finally succeeded. Holly's cat has found a home / the narrator wishes Holly had too, like her cat.

On laissera les élèves répondre librement à la question suivante :

Now that you have read the whole book, say what in your opinion the novella is about.

Suggestions :

– portrait of a lady

– an independent woman in a man's world

– wandering as a statement against conventions and conformism

– wandering as a chosen way of life

– wandering as an answer to personal anguish

OVER TO YOU!

Manuel p. 188

Speaking

Adapt the novella for the cinema

Cette activité permet de reprendre l'ensemble des éléments factuels du roman et de justifier ses choix.

Avant de faire cette activité, on pourra revenir à l'affiche p. 176-177 du manuel et aux questions posées : quelle interprétation du roman donne t-elle à voir ? Quels choix a fait le concepteur de l'affiche ? L'image donnée de Holly correspond-elle à l'image que l'on peut s'en faire après la lecture du roman ?

On pourra conseiller la lecture de l'article ***From book to film*** p. 189 du manuel qui montre que le choix des acteurs est prépondérant dans la mise en image d'un film. Marilyn correspond-elle mieux à l'idée qu'un lecteur peut se faire de Holly ?

On pourra bien sûr faire visionner le film de Blake Edwards mais le but central de la tâche n'est pas de comparer le film au livre.

On pourra aussi indiquer aux élèves le dernier épisode de la saison 2 de *Glee*, qu'ils connaissent peut-être, où Rachel et Kurt, deux protagonistes, prennent le petit déjeuner devant Tiffany's pour sceller leur amitié.

Un point important sera à souligner : non seulement le narrateur dans le roman est anonyme mais on ne sait rien de sa description physique. Doit-il être représenté sur l'affiche ? Comment?

On pourra imaginer des transpositions dans :

– des lieux différents : Los Angeles / Londres / Hong-Kong, etc. Tout est possible si pour les élèves ces villes sont parlantes ;

– des époques différentes, ici encore on peut tout accepter : de nos jours, dans les années 80, etc.

Il s'agira de discuter sur le choix des acteurs : pourquoi telle ou telle actrice est plus à même de représenter Holly, qui pourraient interpréter les autres personnages, etc. ?

Le ton du film devra aussi être évoqué. Tragédie ? Comédie ?

L'affiche devra laisser transparaître ces différents éléments afin que le spectateur puisse se faire inconsciemment une idée du film avant même de l'avoir vu.

Writing

Imagine some pages of Holly's scrapbook

On rappellera aux élèves que dans le roman, Holly a un *scrapbook* : le narrateur découvre, cachés dans un *Baseball Guide,* des coupures ou articles de la presse qu'on appellerait maintenant « people » où Holly apparaît en compagnie de Rusty. Trait narcissique que l'on pourra prendre en compte en soulignant toutefois qu'il est contredit par le refus de Holly de céder aux sirènes de Hollywood (« *it's essential not to have any ego at all.* ») : un autre aspect contradictoire du personnage

On pourra choisir un événement dans l'histoire sur lequel on a envie de travailler principalement en lien avec les thèmes suivants : recherche de soi / fuite / crise existentielle / Cuba et José / du Texas à Hollywood / Manhattan et Holly, etc.

Il s'agira pour les élèves d'ordonner / justifier / savoir parler de son choix comme particulièrement parlant pour illustrer le thème, et de trouver des éléments visuels en lien / billet d'avion / dessin de statue, etc.

On pourra aussi s'approprier le personnage grâce à des éléments propres à sa lecture personnelle. Étant donné sa personnalité, ses goûts et ce que l'on sait d'elle, quelles traces garderait-elle ? Que mettrait-elle dans son *scrapbook* ? Une de ses recettes « outrées » ? Un dessin de la cage vide qu'elle offre au narrateur ? Sa carte de visite « façon Cartier » ? Des restes du télégramme jaune lui annonçant la mort de son frère ? La médaille de Saint-Christophe ? Un dessin du chat ? L'affiche des *Hauts de Hurlevent* ?

Holly se définit également par rapport aux autres personnages : on pourra suggérer que les élèves en choisissent un ou deux et les représentent, avec des commentaires adéquats.

Parmi ces autres personnages, celui du narrateur reste central : c'est lui qui donne vie à Holly. On pourra, comme pour la tâche précédente, demander aux élèves quelle représentation ils ont de cet homme, comment Holly, elle, peut bien voir celui qui la voit, d'en faire un dessin (ou de trouver une photo qui pourrait correspondre à l'idée qu'on en a) et de rédiger un commentaire du point de vue de Holly.

Prépa BAC

• The main character

Her name:

– "*Holly Golightly, Travelling*": from the start she is defined by her lack of stability and permanent movement.

"*Travelling*" on her card is misleading: her job is not to organize tourist tours / she is the one who does the travelling / travelling is her main occupation.

Her way of life:

– even when she reads: "*She sped from one book to the next, intermittently lingering on a page, always with a frown, as if it were printed upside down*" = symbolizes the way she sees the world = trying to make sense of it but finding no beginning nor end;

– does not know what she wants. To the question "*What is it you want?*" asked by O.J. Berman, she simply replies "*When I find out you'll be the first to know.*";

Is "*a wild thing*" / when the narrator falls out with her, describes her as "*crude exhibitionist, a time waster, a fake*" = can be irritating / difficult to understand;

– a "*phony*" but a "*real phony*": "*believes all this crap she believes*" = sincere and true

When she tells the narrator about her childhood, *"it was elusive, nameless, placeless..."* = invents her own history = her memories of herself are voluntarily blurred = forgetting the past = erasing the real world (cf. her attitude to the legality of her marriage to Doc, or to her visits to Sing-Sing) and creating others = aspects of wandering.

Her restlessness:

– suffers from existential anguish (cf. the *"mean reds"*) = the core of Holly's fragility weakness / as an explanation for her restlessnes = going forward = *"fuite en avant"* / moving away from oneself to forget / avoid being confronted to emptiness, aimlessness, despair. She cannot stand being motionless (prefers escaping to risking confinement in jail). Moving for her is existing = may be the way she has found to prevent herself from dying.

– is worried about the future has in store for her (throws away her horoscopes when she thinks she will settle with José) / is plagued by nightmares and haunted by death after Fred's death (cf. *"the fat woman"* / *"fat mean red bitch"*);

– but faces her condition with panache = tries above all to remain loyal to herself (cf. her definition of "honest").

= an enigmatic character = the reader may find her, like the narrator at times and the other characters most of the times, exasperating but may also finally be charmed and find her appealing. In O.J. Berman's words: *"I sincerely like the kid. I'm sensitive, that's why. You've got to be sensitive to appreciate her: a streak of the poet";*

= a passionate and romantic character;

= does not appeal to reason and sense but to emotions and sensibility;

= someone who does not answer to reason but who inspires feelings which do not need to be rationally justified.

• The relationship between the narrator and the main character:

– the reader is never informed of the name of the narrator. The reader learns little of his life = stresses his identity as a private "outsider" who, as Holly relates, *"wants awfully to be on the inside staring out"*.

In love with Holly the way he once was of his *"mother's elderly cook"* and of *"a whole family named McKendrick"* = infatuation = extravagant admiration = a childish crush / captivated and enamored for reasons that have nothing to do with physical desire or rational criteria = reaction of the heart;

– a young writer struggling to make a name for himself in New York City. Also suffers from the *"mean reds"*: fired from his job / afraid of being drafted / not able to convince employers = in a state of *"nervous inertia"* but described by Holly as *"yearning"*;

– but finally gets published and becomes a world-wide traveller after Holly leaves;

– Holly and the narrator are often seen as opposed. She is restless and outgoing / he is patient and more like an observer. Their relationship grows as the story unfolds until the last straw and her departure. But both learn from each other;

– mutual influence: she buys him an expensive bird cage, he presents her with a medal of Saint-Christopher;

– each gift illustrates what preoccupies them: what choice between stability and freedom? Perhaps none possible = the cage will never imprison a bird / Saint-Christopher is the patron saint of travel, but it comes from Tiffany's, Holly's personal symbol of home and belonging;

– one wants to comfort and reassure the other = two people who recognize each other as part of the same kind, suffering from the same disquiet.

Holly and the narrator = different impulses toward stability and freedom but:

– both characters' conditions come from the sense of social exclusion common to people whose lifestyles do not conform to American convention;

– both characters consumed with a feeling that they do not belong or are not "at home" in the larger world;

– Holly and the narrator are similar insofar as for both of them, "home" is an object of fantasy and longing.

• How he tells the story and what he remembers:

– Holly's story is told enclosed in a frame narrative where all the other characters appear to be defined through their connections to Holly;

– *Breakfast at Tiffany's* is not telling Holly's story but is about telling stories about Holly;

– Holly is introduced to the reader through four layered narratives: the African's story told to Mr. Yunioshi, Mr. Yunioshi's story told to Joe Bell, Joe's story told to the narrator, and the narrator's story related to the reader;

– the narrator's information about Holly comes from three sources: his observations of Holly, the stories she tells him, and the stories that others tell him about her. The stories about Holly do not add up / are at odds with each other or with his own observations. No "official" narrative of Holly exists = story-telling is distinguished from true, or objective information.

– all the characters have different visions of Holly = their stories communicate their own perceptions and attitudes towards Holly and are not meant to say the truth (cf. the quotes from newspaper reports on Holly's arrest = contain numerous exaggerations and errors = skeptical light on seemingly objective information);

– in fiction, pure objectivity, does not exist;

– information as a form of story-telling is subject to distortion and personal appreciation / bias. But the narrative of *Breakfast at Tiffany's* = the narrator's written recollections of his friendship with Holly;

– in the novella, he writes stories that are not *"the kinds of stories you can tell"*;

– what he depicts in the novella are *"tolerable examples of local colour"*;

– if objective information is not what fiction is for = the reader is implicitly encouraged to treat the narrator's own words with skepticism and doubt;

– *Breakfast at Tiffany's* is not as a story about Holly, but a story about the narrator and his vision of his friendship with a character no one (including himself) actually knows.

• **Roles played by the other characters**

Characters	Role played
Doc Golightly Holly's husband, a horse doctor from Tulip, Texas. Widower with four children. He unofficially adopted Holly and her brother Married Holly when she was fourteen. Holly left him shortly after. Looks for Holly in New York and is helped by the narrator. Spends a night with Holly but returns to Texas, alone, the next morning Informs her of Fred's death.	Holly's past and youth. Reveals the true details of Holly's early life: already had a tendency to dwell in another world ("*reading dreams*"), to be idle, get bored quickly – unstable and whimsical from the start.
Fred Holly's beloved brother, who does not appear in the novella. Holly describes him as "*sweet*", "*vague*", "*slow*", and over six feet tall. A soldier in the U.S. military, Fred is killed in action (story set in 1942), which causes Holly great grief. After he dies, Holly never mentions him again, and stops calling the narrator "Fred". Holly calls the narrator "Fred" because: - he reminds her of her brother = her brother is always in her thoughts / she misses him - she sees him as her other half - represents her need for permanence in her life When Fred dies, she stops calling the narrator "Fred" because she now knows: - she will never have the life she dreams of - she cannot return to her past - she must go forward and live her future alone	- the only character who has an intimate knowledge of Holly / who knows all of her secrets / who knows the real person hiding behind dark glasses; - never appears and then disappears = the truth about Holly cannot and will not be revealed.
"Madame Spanella" Another tenant in the brownstone occupied by the narrator and Holly. Hates Holly / calls her a whore / and brings an eviction petition against her. But "*dotes*" on Quaintance Smith who has the same disruptive behavior as Holly.	Perhaps symbolizes: - what "normal" people would think of Holly; - conventional rules of "double standard": accepts from a man what she cannot accept from a woman.
Salvatore "Sally" Tomato A mafia gangster incarcerated in Sing Sing prison. Holly pays him regular weekly visits, for which she is paid $100. During those visits, Sally gives Holly "*the weather report*" – statements encoded as information about the weather – which are meant to be orders to his gang. Holly defends him in her public statements to the press on the day of her arrest.	= how Holly earns money (besides getting "*tips*" from rich men). = illustrates her careless way of life. = also illustrates: - her living in a world where laws and police have no concrete existence or importance; - her own sense of what is "morally" right or wrong (cf. her definition of the word "*honest*" : "*Not law-type honest – I'd rob a grave , I'd steal two bits off a dead man's eyes if I thought it would contribute to the day's enjoyment but unto-thyself-type-honest*").

Characters	Role played
O.J. Berman Hollywood actor's agent. He has not succeeded in transforming Holly into a Hollywood starlet. He can't understand her, calls her a "*real phony*", but has a soft spot for Holly: knows whatever she does cannot be measured by reason.	= how Holly is seen by people whose business is to sell images and artificial dreams. = paradox : Hollywood and the cinema are the real world / those who refuse to enter that world are "phonies" / fakes.
Rusty Trawler A millionaire who is the companion of Holly, and, later, the husband of model Mag Wildwood. A "socialite" who has regularly appeared on tabloids' front pages since his childhood . Continues the family tradition of scandal. Infantile in appearance and behaviour ("*a middle-aged child*", "*preserved infant*", "*absurd foetus*") which Holly suggests is a projection of his repressed homosexual nature. Marries Mag unexpectedly. Mag Wildwood A model / Holly's friend but the two women have a love-hate relationships / keep arguing and spreading rumours about each other. Briefly share Holly's apartment. Mag describes herself as a «*very conventional person*» / knits sweaters in her spare time / is uncomfortable with Holly's frank discussions about sex but behaves very provocatively.	= Rusty and Mag = life Holly could have if she were like them = truly artificial. Paradox = have an outrageous way of life but this way of life is the "conventional" way of life of people like them.
Joe Bell The owner of a bar located around the corner from Holly's brownstone. Fascinated with Holly, he helps her escape. The character at the start of the story: the photo of an African carving that resembles Holly he shows the narrator twelve years after he had last seen her triggers off / "*sets the the memory of her in motion again*"	= like the narrator, is obsessed, "*haunted*" by Holly = another example of her effect on men = some want her / some want to marry her / most love her from a distance = "*keep her a stranger, a stranger who's a friend*".
José Yberra-Jaegar An important Brazilian politician. Cultured, well-dressed, attractive. "*Seems out of place*" when in company of Rusty, Mag and Holly. Holly admits that Jose is not her ideal lover, he is her first "*non-rat romance*". José brings her some kind of comfort ("*He tells lies and worries what people think*", "*Too prim, too cautious but he's friendly can laugh me out of the mean reds*"). He appears to love Holly, but remains protective of his high social and political status. When Holly is arrested, he is not courageous enough to visit her: sends his cousin to get his belongings / writes Holly a note.	= the respectability that Holly can never reach.

– Each of the characters surrounding Holly contributes to her portrait:

– they all give different information about her past and what she has always been like + her deep desire for simple family life + the life she could have but does not want;

– give different images of her = a kaleidoscopic view = reflect the constantly changing patterns of her personality and life = stress Holly's changeable, unpredictable, unstable, puzzling aspects;

– give the reader a tentative "complete image" = who Holly is may or may not be the sum of the different parts = the reader must add his / her own perception of Holly.

- **Holly and the cat:**

– in the novella, the cat is a stray/an alley cat:

– *"a wild thing"* : independent and free;

– will go where food and shelter can be provided without having to give in return / with no strings attached: does not owe anything to anybody no matter how much is given to him;

– decides on his company: will roam where he chooses;

– no one's pet: no one's property;

– has no name: his identity depends on who will decide to adopt him.

An animal known for:

– its aloofness while accepting affection from people;

– its shrewdness and duplicity;

– its ability to always land on its feet after falling = no matter how difficult the situation, will find a way to overcome difficulties and stand up;

– having "nine lives" = survive terrible things.

= A projection / mirror image of Holly.

• The mean reds and restless wandering:

– Holly's explanation: *"you're afraid and you sweat like hell, but you don't know what you're afraid of."*;

– not like *"the blues"* which Holly defines as a temporary state of sadness that can be remedied: you get the blues when *"you're getting too fat"* or *"when it's been raining too long"*;

– the narrator calls the condition *"angst"*.

Angst : philosophical term first used by Danish philosopher Soren Kierkegaard (1813–1855) in an essay called *The Concept of Anxiety* (sometimes translated as *The Concept of Dread*) / has different definitions according to different 20th century philosophical schools but basic meaning is man's fundamental insecurity = a feeling that is inherent to the human condition.

The mean reds = a permanent/persistent feeling of fear/anxiety/anguish/apprehension = unexplained melancholy/sorrow/heartache;

– there is no cure to the mean reds: as Holly tells the narrator, drugs (either legal like aspirin or illegal like marijuana) don't work;

– she has however found something that *"calms (her) down right away"* = going to Tiffany's (*"nothing very bad could happen to you there"*) = she can find protection from harm there / get a feeling of security/feel safe. Tiffany's for her = a shelter/refuge/asylum;

– her aim = having breakfast at Tiffany's = be rid of that feeling of deep vulnerability/weakness;

– but she knows having breakfast at Tiffany's is a dream (*"If I could find a real-life that made me feel like Tiffany's"*) = she must pursue that dream and find such a place.

Her restless wandering =

– her search for a place where she can settle;

– her way of fighting the mean reds = moving/never staying in one place/ going somewhere as a solution to not being defeated/crushed/overwhelmed by angst.

Her advice to Joe Bell: don't *"let yourself love a wild thing. You'll just end up looking at the sky"* because, as in her husband's song, wild things *"Don't wanna sleep, don't wanna die, just wanna go a-travelin' through the pastures of the sky."*

GOING FURTHER

Manuel p. 189

• From book to film

L'extrait ***From book to film***, tiré d'une biographie de Truman Capote, mentionne les changements apportés à l'intrigue, sans doute pour satisfaire aux canons d'Hollywood à l'époque.

Après avoir sondé le connu des élèves sur Marilyn Monroe, on pourra demander aux élèves, pourquoi, à leur avis, la Paramount a préféré Audrey Hepburn, en dépit des souhaits de Truman Capote : outre leur physique (Marilyn peut-elle être vue comme « *waifish* » = *thin and fragile / like a homeless, negected, abandoned person / a lost vagrant child* ?), quel autre élément a pu être pris en compte ?

L'article souligne également un point primordial : le roman et son adaptation doivent être vus comme des « entités séparées ». Œuvre d'art autonome, le film peut être apprécié même s'il raconte une histoire autre, comme le roman doit être apprécié sans que le film, qui est une représentation personnelle, ne vienne influencer le lecteur dans sa découverte. Il sera aussi utile de renvoyer les élèves à l'affiche, dont une partie est reproduite en page d'ouverture : à regarder cette affiche, quels changements ont pu être apportés par Hollywood ?

• La vidéo *An overview of the film based on the novella* respecte les formats des « survols » : d'une durée de moins d'1min50, elle condense les informations que l'on a jugées les plus importantes. Le débit de la commentatrice est très rapide. On veillera à ne pas donner le script de ce court film disponible sur le lien, qui transformerait la compréhension de l'oral en compréhension de l'écrit et rendrait la tâche de compréhension très ardue.

Il sera préférable d'aborder cette vidéo après la lecture du texte « *From book to film* ». Si les documents de cette page sont lus en autonomie, on veillera à donner ce conseil aux élèves.
On pourra visionner une première fois la vidéo en se concentrant uniquement sur les images.
Ce premier visionnage indiquera l'une des différences fondamentales entre le roman et le film : dans celui-ci, l'ami de Holly, le narrateur du roman, a un visage ; on peut supposer qu'il a aussi sans doute un nom, et que va commencer une histoire amoureuse entre elle et lui, histoire qui n'existe pas dans le roman. On pourra ensuite revoir la vidéo et attirer l'attention sur le commentaire afin de faire repérer le genre du film, « *romantic comedy* ». Ceci constitue la deuxième grande divergence du film, le roman ne pouvant être qualifié de « comédie romantique ».

• Another wanderer

La lecture de *The Catcher in the Rye* (*L'Attrape-cœurs* en français) de J.D. Salinger (1951) peut être conseillée aux élèves qui ont aimé *Breakfast at Tiffany's.* Abordable et court, ce roman présente le même motif littéraire que *Breakfast at Tiffany's* : l'errance comme quête de réponses à des questions existentielles.

Résumé de *The Catcher in the Rye*

Holden Caulfield, dont on comprend qu'il est maintenant soigné dans un hôpital ou un sanatorium, pourrait être un adolescent américain tout à fait ordinaire : une famille, qu'il ne comprend pas et qui ne le comprend pas, des difficultés à établir des relations avec ses camarades de classe, une scolarité chaotique... des problèmes d'adolescent « en crise » des années 50. Renvoyé de son école, Holden s'enfuit trois jours avant le début des vacances de Noël. Il prend le train pour New York et, redoutant la réaction de ses parents, s'installe dans un hôtel. *L'Attrape-cœurs* relate les trois jours durant lesquels ce jeune garçon est livré à lui-même. À chaque pas, à chaque rencontre, ne trouvant toujours pas les réponses à ses questions, ne comprenant pas le monde qui l'entoure, complètement « paumé », il se rapproche un peu plus d'une crise qui nous guette finalement tous. La récurrence du mot « *phony* » souligne à la fois le mal-être et les difficultés de dire ce mal-être. L'histoire est narrée à la première personne dans une langue qui reprend les « tics » langagiers et la façon de s'exprimer de toute une génération.

FILE 12 The Gothic

Delightful horror?

PRÉSENTATION DU DOSSIER

■ Thématique générale

Ce dernier dossier s'inscrit dans la thématique « l'imaginaire », avec pour pistes suggérées l'étrange et le merveilleux, le fantastique, la science-fiction ; l'absurde, l'onirisme, la folie, la métamorphose.

Cette thématique est abordée au travers d'un genre littéraire extrêmement riche (quoique parfois méconnu), le gothique, qui recoupe largement les pistes suggérées.

Dans ce genre, immortalisé par des figures mythiques comme Frankenstein ou Dracula, et par des noms illustres de la littérature anglo-saxonne de part et d'autre de l'Atlantique, de R.L. Stevenson à Joyce Carol Oates, se retrouvent le bizarre et l'anormal, l'inexplicable et l'inquiétant – tout ce qui est signe de déséquilibre et de perturbation. Pourtant, loin de fuir, les lecteurs succombent et n'en finissent pas de succomber.

La persistance du genre se voit dans le succès non démenti de romans grand public récents, immanquablement adaptés au cinéma. Ces sagas de vampires, loups-garous ou sorciers adolescents, pour n'évoquer que les plus célèbres, ne sont pas citées dans les pages **Landmarks** mais il ne pourra qu'être utile, et justice, si les élèves s'y réfèrent au fil de l'étude des textes ou lors de la réalisation des tâches, de souligner la filiation prestigieuse de ces nouveaux héros.

Le gothique pourra d'autant mieux les intéresser qu'ils seront également familiers de ses représentations dans la musique et le style vestimentaire ou dans les films d'un réalisateur comme Tim Burton (voir manuel pages 192-193), où le goût pour l'infraction apparait comme affirmation de la liberté créative.

Le genre du roman gothique, illustré en Angleterre par Horace Walpole ou Anne Radcliffe, s'étend de 1764 à 1825, avec un « pic » de 1796 à 1800, nouveau « pic » en 1810, puis repli jusqu'en 1825 environ, et correspond à un retour de la sensibilité après l'apogée du néo-classicisme (Dryden, Wren) et de l'époque de la littérature augustine. L'originalité de ces romans, dont on trouvera vite des contreparties picturales, réside moins dans l'intrigue (le plus souvent sentimentale à la Richardson) que dans le décor : pour faire pièce au réalisme et aux romans devenus volontiers urbains, ces romans exaltent l'imagination et se déroulent au milieu des châteaux et des abbayes en ruines, si nombreux en Angleterre du fait des déprédations d'Henri VIII et de Cromwell. Romans d'évasion où l'onirisme tient une grande part, ils célèbrent, pour fuir le monde matérialiste et décevant de la révolution industrielle, un Moyen Âge fantasmé, d'où leur nom de « gothique », synonyme de médiéval. La catégorie de gothique se retrouve associée, dans l'esprit de ces artistes et écrivains, au solennel, au terrifiant, aux histoires alarmantes et mystérieuses, aux voûtes sombres, à la lumière obscure qui perce difficilement au travers des vitraux, aux corridors sans fins, aux souterrains secrets, et plus généralement au pittoresque : son domaine est la nuit, la brume, les ruines, les rêves, et tout ce qui favorise une méditation sur la fuite du temps, ossuaires, spectres et tombeaux.

Au plan théorique, l'art et la littérature gothique s'appuient sur une notion esthétique élaborée en 1757, toujours en Angleterre, par Edmund Burke : celle de sublime, développée dans sa *Recherche philosophique sur l'origine de nos idées du sublime et du beau,* 1757 (remaniée en 1759). Burke se livre dans cet ouvrage à l'examen de la genèse des passions suscitées par le beau et le sublime, dont nous rappelons ici, pour information, les principaux éléments.

A Philosophical Enquiry est un traité d'esthétique. Burke s'emploie, comme le titre complet de son ouvrage l'indique, à découvrir ce qui provoque les sentiments contrastés du beau et du sublime.

• Le beau concerne les objets menus aux surfaces lisses, aux lignes droites. Le sublime concerne les objets vastes qui rappellent la notion d'infini, les surfaces rugueuses, irrégulières, les lignes brisées, les hautes lignes verticales (murs ou précipices) qui donnent le vertige.

• Le beau confère un sentiment d'équilibre et d'harmonie issu de la symétrie ; l'art qui vise au beau est un art rassurant, mesuré. Le sublime donne le vertige, suggère la crainte et la douleur ; pour Burke, tout ce qui évoque un danger, tout ce qui est terrifiant, est (ou peut être) sublime, en particulier les grands spectacles de la nature comme les lieux sauvages, les océans, les tempêtes ou les avalanches. Il est du côté de la démesure et de la dissymétrie, il cultive le grand et le terrible.

• Le beau est un art apollinien, un art de la lumière, des contrastes bien marqués. Le sublime est entouré de pénombre, compact et massif et la crainte inséparable du sublime vient de l'incertitude et du mystère qui entoure les lieux. L'incertain, l'informe sont le propre du sublime et font frissonner.

• Le beau est du côté de la raison lumineuse. Le sublime est du côté du mystère ; *« Une idée claire est synonyme d'idée étroite »*, dit Burke.

• Le beau procède d'un art de la vision claire. Le sublime procède d'un art de l'imagination, de la suggestion, on « croit voir », dit Burke, plus qu'on ne voit.

• Le beau dépend de la proportion mathématique : l'art est à la mesure de l'homme. Le sublime est inséparable de la disproportion : l'homme est démesurément petit dans un univers inquiétant, au milieu de forces menaçantes qui ne sont pas à sa mesure. Le sublime a partie liée au gigantisme. Il aime l'insolite, le bizarre.

• Le sentiment visé par le beau est un plaisir positif, apaisant. Le sentiment visé par le sublime est un plaisir négatif, que Burke définit comme « délice » *(delight)* lié à l'éloignement ou à l'atténuation d'une douleur dont il conserve l'empreinte. Il évoque aussi une « terreur délicieuse » *(delightful horror)* liée à des sentiments comme l'étonnement, l'admiration ou le respect. Le sublime provoque toujours un frisson, voire un ravissement violent, il est lié à une esthétique de la soudaineté, de la rudesse, de l'obscurité, de la grandeur.
(L'objectif de Burke, qui interroge diverses théories de la représentation, n'est pas d'établir un catalogue de recettes permettant de provoquer telle ou telle émotion, d'ailleurs aucun roman contemporain n'y est cité. C'est la quasi-concomitance de sa publication avec l'émergence sur la scène littéraire du *Castle of Otranto* (1764) et surtout, la déferlante d'œuvres gothiques inspirées par le succès de l'œuvre de Walpole et le traité de Burke lui-même, qui ont conduit à y voir une simple série de principes à adapter pour réussir un roman de terreur.)

La page **Landmarks**, dans l'encart *Origins*, rappelle le contexte de l'émergence du gothique littéraire et comporte une citation du traité de Burke.

■ Angle d'approche et problématique

L'angle d'approche et la problématique retenus : *The Gothic: Delightful horror?* reprend l'expression oxymorique de Burke et questionne la nature même du genre, en en suggérant le caractère paradoxal. En posant et en soumettant à la discussion les notions a priori antithétiques du plaisir et de la terreur, on s'attachera aux composantes essentielles du genre ainsi qu'à sa réception et aux effets sur le lecteur.

La question posée place ainsi le lecteur au centre de sa lecture : lire, c'est explorer l'imaginaire d'un autre mais c'est aussi éveiller son propre imaginaire. Quand il s'agit du gothique, défi à l'entendement, le lecteur est soumis à rude épreuve : afin de consentir au récit, il lui faut parvenir à imaginer l'inimaginable. Et paradoxalement, c'est parce que tout dans le gothique est obscur que le défi peut être relevé. Pour reprendre une citation célèbre de Kant, autre théoricien du beau et du sublime, « dans les ténèbres, l'imagination travaille plus activement qu'en pleine lumière ».

Au lecteur alors de s'interroger sur ses relations avec le texte. Si l'histoire est source d'épouvante pourquoi continuer à la lire ? Quelle volupté tire-t-on de narrations destinées à causer l'effroi ? La peur est-elle une ennemie qui nous veut du bien ? Quels que soient les dangers, qu'est-ce qui pousse un lecteur à poursuivre son entreprise ?

À l'occasion de l'étude d'un genre littéraire comme le gothique, on aura à l'esprit la possibilité d'effectuer un travail en transversalité avec le programme de français, en particulier un des quatre objets d'étude communs à toutes les séries générales : le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours.

(Pour rappel, le Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010 présente ainsi l'objectif de cette étude : « L'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, le roman exprime une vision du monde qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littéraire, historique et culturel, en même temps qu'elle le reflète, voire le détermine. Le fait de s'attacher aux personnages permet de partir du mode de lecture qui est le plus courant. On prête une attention particulière à ce que disent les romans, aux modèles humains qu'ils proposent, aux valeurs qu'ils définissent et aux critiques dont ils sont porteurs.
Dans cette appréhension de l'univers de la fiction, on n'oubliera pas que la découverte du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents aspects du récit qui peuvent être mis en évidence (procédés narratifs et descriptifs notamment), mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel. »)

De même, en relation avec l'histoire des arts, le choix de textes et de documents opéré dans ce dossier doit permettre de mettre en évidence les relations existant entre la représentation des personnages et des milieux romanesques et celle qu'en donnent les autres arts. Une étude du style gothique en architecture ou de l'esthétique du sublime en peinture pourrait compléter le travail effectué en littérature.

■ Composition du dossier

• Ouverture du chapitre

Présentation de la thématique générale *(L'imaginaire)*, du titre du dossier et de la problématique *(The Gothic: delightful horror?)*, des tâches finales, renvoi à la partie *Prépa Bac* dans l'optique de la préparation à l'épreuve du Baccalauréat, et indication de l'extrait en lecture autonome. En regard, document iconographique permettant d'initier la réflexion.

• **Warm up:** citations, photographies, affiches, couvertures de roman, illustrant la thématique et la problématique du dossier. Série de questions permettant de lancer des pistes de discussions *(React).*

• Keys and Tools

Texte critique, extrait de l'ouvrage de Fred Botting, *Gothic*, publié en 1996. Il définit les composantes ou caractéristiques principales du genre littéraire étudié. *Toolbox* lexicale. Un bande-annonce pour le film gothique *Crimson Peak* de Guillermo del Toro.

• **Textes littéraires centraux,** extraits de :

– Horace Walpole, *The Castle of Otranto*, 1764

– Robert Louis Stevenson, *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, 1886

– Edgar Allan Poe, *The Fall of the House of Usher*, 1839

– Joyce Carol Oates, *"The Temple"*, 1996

• **Reading on Your Own:** nouvelle de H.P. Lovecraft, *The Outsider*, 1926.

• **Landmarks**

Ensemble de repères littéraires sur le genre gothique et ses évolutions.

• **Over to You!**

Présentation des tâches finales et de la *Prépa Bac* dans l'optique du Baccalauréat.

• **Going Further:** exemples de livres, films, documentaire et œuvres musicales et interview pour prolonger la réflexion sur la thématique et problématique du gothique

■ Articulation des textes

Dans cet ensemble diachronique, l'articulation des textes est en partie fondée sur un enchaînement chronologique des extraits choisis : du texte initiateur du genre littéraire avec *The Castle of Otranto,* à l'un des maîtres contemporains américains du genre avec « *The Temple* ».

Les textes choisis illustrent également des notions-clés du genre gothique, qui auront été repérées à l'occasion de l'étude du texte critique (manuel p. 194).

L'ordre proposé permet de décliner ces thématiques propres au genre gothique mais aussi d'explorer le paradoxe au cœur de la problématique : sur quoi repose la délicieuse terreur que le gothique suscite ? Comment et pour qui opère-t-elle ?

• **Extrait 1, *A life-threatening pursuit***

Dans cet extrait, nous sommes plongés dans le feu de l'action d'une scène de poursuite au cœur d'un château. L'espace joue ici un rôle crucial, le château devenant une sorte de labyrinthe initiatique pour la jeune héroïne qui doit échapper à son poursuivant, et est confrontée à une présence inconnue. La progression de l'héroïne – dont le rythme, faisant alterner accélérations et reculs successifs, est significatif – semble plus métaphorique et symbolique que réaliste, le labyrinthe physique de ses pérégrinations étant l'écho de ses tourments intérieurs. Le conflit qui se joue dans son esprit, entre émotion et raison, fait tout l'intérêt du texte. La terreur est en quelque sorte délicieusement mise à distance pour le lecteur, sensible au contraste entre la réalité objective et les peurs imaginaires de l'héroïne. L'objet de la peur n'en reste pas moins clairement identifié : il s'agit du *villain* archétypal.

• **Extrait 2, *The monstrous double***

Dans cet extrait, l'interaction entre le bien et le mal et la terreur qu'elle suscite ne s'inscrit plus dans une lutte entre personnages archétypaux : il s'agit d'un conflit intériorisé. Le personnage principal, obsédé par sa double personnalité, se livre à l'examen de la dualité de la nature humaine. Il relate l'extraordinaire expérience qu'il mène pour séparer son bon côté de son double monstrueux, et c'est l'émergence de cette figure du mal absolu qui suscite la terreur.

• **Extrait 3, *The old house***

L'extrait tiré du célèbre conte de Poe représente un exemple intéressant de réinterprétation américaine du gothique. Le cadre a évolué : il ne s'agit plus du château gothique anglais mais de la vieille maison de famille qui devient un tout organique, à l'image de ses habitants. La thématique de la folie y est plus prégnante que dans les extraits précédents, de même que le motif de la mort, ou plus précisément du retour des morts, et de la dégradation.

La source de la terreur naît essentiellement de l'hésitation permanente entre tentatives de justifications rationnelles et événements surnaturels.

• **Extrait 4**, ***Repugnance and fascination***

Dans cet extrait, l'horreur apparaît très peu de manière explicite même si, comme dans le texte de Poe, l'omniprésence de la mort et le motif de la descendance servent de toile de fond. L'intérêt du traitement de l'horreur réside précisément dans le décalage : entre les faits relatés (une découverte macabre) et la réaction du personnage où l'horreur n'apparaît pas, et entre le lieu sacré annoncé par le titre de la nouvelle et la sacralisation macabre à laquelle se livre le personnage.

Sans filtre narratif particulier, c'est au lecteur que revient la tâche d'éprouver l'horreur et d'interpréter la fascination morbide mise en scène par l'auteur.

OUVERTURE DU CHAPITRE

Manuel p. 190-191

L'illustration choisie est une photographie tirée du film américain *Jane Eyre*, réalisé en 1944 par Robert Stevenson et adapté du roman éponyme de Charlotte Brontë. Elle permet, de par sa composition et la situation qu'elle évoque, d'aborder certains des éléments essentiels du genre.

On attirera donc l'attention des élèves sur la composition, le décor, la situation du personnage, l'atmosphère et le point de vue, en favorisant l'émission d'hypothèses et les réactions personnelles des élèves. Le lexique utile à l'étude de l'ensemble du dossier pourra être introduit.

Nature: a black and white picture / a still from a 1944 movie adapted from Charlotte Brontë's novel *Jane Eyre*.

Setting: the scene takes place at night/nightfall, as suggested by the prevailing darkness. Yet there is light in the background, which creates a sort of dazzling, spectral halo → a sharp contrast between the background and the foreground.

What we can see is probably the entrance to a large estate since there is a big iron gate in the foreground and we can make out what must be an imposing building, possibly a mansion, a manor house or a castle, in the background.

We cannot see much of the surrounding landscape. Maybe the scene takes place in the countryside, possibly in an isolated area.

Character: we may assume the character in the picture is the eponymous heroine of the film, Jane Eyre. She is a young woman wearing a dark cloak, a hat tied with a large ribbon and a pair of gloves. The style of her clothes is reminiscent of nineteenth-century England. As the young woman is carrying a small suitcase, we may assume that she has been travelling.

She is looking back, casting a melancholy look at someone or something we cannot see, which makes it hard to tell what she might be thinking. She looks slightly indecisive but there is no telling whether she is pausing at the gate to take a final look at someone, whether she is eager or reluctant to leave.

Layout: the gate seems to frame the picture and acts as a threshold the character is about to cross. The light coming from the background casts long shadows on the ground, so that the reflection of the iron bars of the gate seem to point at the background and reach inside the picture. The young woman's figure and the folds of her cloak blend in with the lines of the gate, thus enhancing this visual effect, and set the entrance of the building as the vanishing point of the picture.

On the other hand, the two oblique lines formed by the iron bars on each side of the character point downward, to the bottom of the gate, at the character's feet.

It seems as though the young woman stands precisely where the two opposite sets of lines (and the triangular shapes they outline) intersect, as if she were caught in the middle of two trajectories. The overall effect is that she seems to be rooted to the spot, standing on a threshold, between two worlds, about to step into the unknown.

Mood / atmosphere: the imposing presence and static quality of the gate and walls causes a feeling of oppression/entrapment/claustrophobia, although the gate is actually half-open. Moreover, the building is covered with ivy/foliage and bathed in light, which makes it look rather eerie/uncanny. The overall atmosphere is rather disquieting/gloomy/dreary.

What is quite striking is that we cannot tell for sure whether the character is actually entering/about to enter the place willingly or possibly running away from some kind of threat / someone pursuing her / taking shelter from some invisible danger.

Reaction / identification:
On laissera place aux réactions des élèves, aussi variées soient-elles. On peut imaginer des formulations du type :
– If I were the young woman in the picture, I would probably feel uneasy and somewhat reluctant to enter this unknown place.
– I would be both curious and afraid to discover the place in the background. I would have to muster my courage to step into this new place.
– I would wonder what lay beyond the gate and inside the building / who lived there. I might pause at the gate. I would definitely feel apprehensive.

À mettre en relation avec :

Landmarks (manuel p. 204) pour la référence à *Jane Eyre*.

Commentaire sur la problématique

On fera analyser et commenter la formulation de la problématique.

Le terme *Gothic*, adjectif substantivé comportant une majuscule, pourra dès lors être perçu comme une catégorie, un genre. On pourra commencer à évoquer l'idée de caractéristiques propres au genre *(stock features)*. On fera également réagir les élèves par rapport à l'expression *"delightful horror"* :
→ an incongruous/paradoxical combination of terms that stand in sharp contrast / an oxymoron
→ *delightful* suggests/evokes something that gives great pleasure / is highly pleasing or enjoyable.

Yet, it is associated with the word *terror*, which denotes painful and intense fear, dread, or dismay / intense aversion or repugnance / it is a feeling one may experience when facing something horrible, repulsive / hardly delightful
→ Can pleasure and pain/fear go together? Can pain or fear paradoxically arouse pleasure or delight?
→ What sort of genre can be based on these notions?

Commentaire sur les tâches

Dès la page d'ouverture, les élèves pourront prendre conscience de la dimension architecturale du terme *gothic* au travers de l'énoncé des deux tâches *(a mansion / a castle)*, ainsi que des émotions associées aux lieux gothiques *(scariest / thrilling)*.

Commentaire sur *Reading on your own*

Le texte choisi est une nouvelle gothique de l'écrivain américain H.P. Lovecraft, parue en 1926. Ce récit écrit à la première personne est très proche du style d'Edgar Allan Poe, dont les élèves auront un aperçu en étudiant le troisième texte du dossier.

WARM UP

Manuel p. 192-193

La double-page présente des citations d'œuvres ou de propos d'artistes et des documents iconographiques ayant tous trait au genre gothique. Certains noms et figures emblématiques seront d'emblée reconnaissables par les élèves, notamment Dracula et Frankenstein / vampire et monstre, Tim Burton (réalisateur souvent apprécié des élèves) et le cavalier sans tête du film *Sleepy Hollow*, le chanteur Marylin Manson. La nature des documents / supports proposés (roman, poésie, affiche de films, couverture de *graphic novel*, citation d'auteurs), ainsi que la date des œuvres illustrées, permettra de faire prendre conscience aux élèves de la variété du genre, de l'évolution et des diverses réinterprétations de la tradition gothique. On fera remarquer également certaines caractéristiques de l'esthétique gothique, des éléments visuels remarquables tels que les contrastes entre lumière et obscurité, le jeu des couleurs, la dramatisation de la posture des personnages.

React

1. et **2.** About the word gothic and the documents:
On fera réfléchir aux significations possibles du mot gothic *:*
– a style of architecture that was popular/prevalent in western Europe during the middle ages / between the XIIth and XVIth centuries (and revived in the XVIIIth and XIXth centuries) and that is characterized by pointed arches, high ceilings, thin and tall walls or columns, and large windows / as opposed to Romanesque architecture. Numerous examples of this style can be found in France (cathedrals: Notre-Dame de Paris / Reims, Saint-Denis Basilica, Vézelay Abbey, Mont-Saint-Michel…) and in England (Westminster Abbey in London, colleges in Cambridge and Oxford, Canterbury Cathedral…);

– a style of writing (especially novels) or films that describes strange or frightening events that take place in mysterious places (Tim Burton's films are often described as gothic);

– an adjective related to the ancient Goths, a Germanic people that overran the Roman Empire in the early centuries of the Christian era / known for their barbarous behaviour;

– a style of type/lettering with broad vertical downstrokes used in medieval western Europe;

– a type of rock music marked by dark, often apocalyptic and morbid lyrics;

– a style/subculture whose fans/members/performers wear mostly black clothing, use dark dramatic makeup, and often have dyed black hair.

On fera mettre en évidence les différents aspects présents dans la double-page :
– the title of the page (a pun on the expression *Oh my God!)* is written in gothic type/lettering + similar lettering can be found on the cover of Voltaire's book;
– gothic works are peopled by **strange and frightening characters**: vampires, monsters, ghosts, people buried alive, headless horsemen who are often represented in stylized/elaborate, dramatic attitudes/postures (claw-like hands, fierce looks, etc) and outlandish attire
+ events take place in **mysterious and scary places**: haunted chambers, corridors, castles, sinister houses, dark woods
– **dramatic effects** are achieved in gothic works by means of contrasts, emphasis on darkness and the colour red / blood
→ graphic/vivid/striking/appealing representation of mystery and horror;

– the gothic genre has spanned several centuries (works and artists presented on these pages range from the XIXth to the XXIth centuries) and has evolved from classics to more modern and contemporary reinterpretations with striking combinations (Tim Burton adapting an early XIXth century work, Marilyn Manson wearing a top hat together with platform shoes, a Goth holding a "classic" umbrella)…

3. Delightful horror:
En faisant procéder à des repérages lexicaux, on amènera les élèves à expliquer la tension qui anime le genre, dans le prolongement de la réflexion menée sur la problématique "delightful horror?" *(cf. DP d'ouverture)*

– Similar paradoxical phrases can be found in the quotations: from *Dracula "a deliberate voluptuousness which was both thrilling and repulsive"*, from J.C. Oates' *Haunted "evil is not always repellent but frequently attractive"*.

What most of the documents tend to show is that mystery, danger and evil arouse fear, repulsion and horror but also a sort of fascination/attraction and ultimately strong emotions/ thrills/sharp feelings of excitement which can indeed be delightful, that is to say exhilarating and pleasurable.

– For instance, both the excerpt from Dracula and the picture of the vampire gripping a young woman's neck combine elements that are intended to elicit fear and horror (the danger of being bitten, possibly killed, when at the mercy of a vampire) but they are also fraught with sensuousness / have strong sensory appeal (with the eroticized figure of the helpless woman in the picture and the vivid evocation of the narrator's arousal when the fair girl's lips touch his throat).

– When writing *Frankenstein*, Mary Shelley was aware that she would delight her readers by making them witness and experience the mystery and dangers of science turned evil / she would *"awaken thrilling horror"*. She knew that readers would enjoy powerful reading material that would make them *"dread to look around, curdle their blood and quicken the beatings of their hearts"*.

– Voltaire dismisses the mundane view of Goths as mere freaks obsessed with death and points out the

appeal of the *"rich tapestry of ideas and practices"* and the *"menagerie of colorful characters"* they make up.

On pourra dès lors faire apparaître les ressorts du genre :

– The effect of gothic works lies in that they appeal to the readers' senses and emotions, involving them in works that bring them close to evil. J.C. Oates calls it *"the forbidden truth"*, *"the unspeakable taboo"* in so far as fascination for evil is not often acknowledged. Yet we may revel in works that inspire horror; as readers or spectators of gothic works we become *"active accomplices"*.

– There seems to be something excessive/extravagant about gothic characters and works that makes them captivating; they arouse ambivalent emotions / elicit ambivalent responses. Perhaps what attracts us is that we recognize in these works *"the mysterious fears of our nature"* (cf. Shelley), the *"haunted corridors of our brain"* (cf. Dickinson). The transgressive energy at work in the Gothic, which makes it so fascinating, is evoked by Marilyn Manson when he says: *"I was never afraid of what was under the bed. [...] I became it."*

By embodying, dramatizing, and artistically rendering what repels and scares us, gothic stories and characters enable us to enjoy it.

On privilégiera les réactions des élèves et l'évocation d'autres histoires ou personnages gothiques qui leur sont connus (par exemple, la couverture de *Gothic Classics* mentionne Edgar Allan Poe, dont les élèves pourront avoir déjà lu certaines nouvelles).

D'autres films de Tim Burton, d'inspiration gothique, pourront être évoqués (on pensera à *Corpse Bride, Vincent*, ou *Frankenweenie* par exemple) de même que des adaptations filmiques de *Dracula* ou *Frankenstein* autres que celles présentées dans cette double-page.

À mettre en relation avec :

Les doubles-pages **Landmarks** et **Going Further**, qui apportent des compléments sur certaines des œuvres ou certains des auteurs cités dans **Warm up**, ainsi que des suggestions d'œuvres qui peuvent être étudiées en complément.

KEYS AND TOOLS

Manuel p. 194-195

Le texte, extrait de l'ouvrage critique de Fred Botting consacré au gothique, présente les caractéristiques principales du genre et son évolution au travers de trois catégories clés pour aborder le dossier.

Read the text

	Gothic fiction
Characters	- spectres, monsters, demons, corpses, skeletons, evil aristocrats, monks and nuns, fainting heroines and bandits - scientists, fathers, husbands, madmen, criminals, the monstrous double - mad scientists, psychopaths, extraterrestrials, strange supernatural or naturally monstrous mutations
Settings	- desolate, alienating [landscapes] full of menace - wild and mountainous locations - the modern city with its dark, labyrinthine streets - the castle, decaying, bleak and full of hidden passageways - medieval edifices: abbeys, churches and graveyards - the old house - alienating bureaucratic and technological reality - psychiatric hospitals and criminal subcultures - scientific, future and intergalactic worlds - fantasy and the occult
Elements of the plot	- tortuous, fragmented narratives relating mysterious incidents - horrible images and life-threatening pursuits - presentations of supernatural, sensational, and terrifying incidents, imagined or not

	Gothic fiction
Effects on the reader	- produce emotional effects rather than develop a rational or properly cultivated response - excite rather than inform - chill the blood, delight superstitious fancies, feed appetites for marvellous and strange events - ambivalent emotions: repugnance, disgust and recoil / engage interest, fascinate and attract - threats spiced with thrills, terrors with delights, horrors with pleasure
Aims of gothic fiction	- (apparently) celebrate criminal behaviour, voracious passion, stimulate excitements which blur definitions of reason and morality - reassert the values of society, virtue and propriety - transgress social and aesthetic limits // underline their value and necessity - warn of dangers of social and moral transgression by presenting them in their darkest and most threatening form

Discuss

On encouragera les reformulations et le rebrassage des éléments vus lors de l'étude de la double-page.

Le petit documentaire sur le film *Crimson Peak*, sorti en 2015, est intéressant en ce qu'il illustre bien le texte critique de la rubrique *Keys and Tools* : l'importance du lieu (an old, dark, haunted mansion), la présence de personnages menaçants, l'intrigue… amèneront à examiner quels effets que cette « *gothic romance* » produit sur le spectateur : *delightful horror* ?

Warm up. On fera, surtout si cela n'a pas déjà été évoqué, retrouver dans les documents l'aspect sensationnel et transgressif du genre gothique.

A life-threatening pursuit

Manuel p. 196-197

"Alone in so dismal a place"

The Castle of Otranto, appelé *a gothic story*, peut être considéré comme le premier roman gothique anglais et à cet égard, il réunit les ingrédients typiques du roman gothique historique qui deviendra fort populaire. L'action est située dans un passé mythique et un décor médiéval, la présence du surnaturel y est forte.

■ Understanding the facts

1. Words referring to places:

– *"the bench where they had been sitting", "the door", "the stairs", "the end of the gallery", "a chamber on the right hand"*

– *"the bottom of the principal staircase"*,

– *"the gates of the castle", "the court", "a subterraneous passage which led from the vaults of the castle to the church of St. Nicolas", "convent contiguous to the cathedral"*

– *"the foot of the staircase", "the secret passage", "the lower part of the castle", "several intricate cloisters", "the cavern", "those subterraneous regions", "the doors", "that long labyrinth of darkness", "a door that stood ajar", "the mouth of the subterraneous cavern", "the vault", "the roof of the vault", "this chasm", "the wall"*

→ large semantic field, many descriptive elements pertaining to the surrounding space / prominence of places/locations

As the action unfolds, we are led through numerous places inside the castle / we follow the characters' journey from one place to another down the castle.

The action starts in a gallery/corridor, then proceeds to the stairs, down to the lower/underground part of the castle, through a subterraneous passage that leads to a vault.

→ *Faire visualiser au tableau l'architecture des lieux.*

2. The characters and their relationships:

– Manfred: "the prince" of Otranto – he was to have been Isabella's father in law but since his son died he wants to marry Isabella

– Isabella: "the princess" – she is terrified of Manfred, his violence and wrath

– A portrait/picture of Manfred's grandfather: "the spectre" – It looks rather pathetic, with its *"grave and melancholy air"* – it becomes alive and starts marching *"sedately, but dejected"*, along the gallery and disappears into a chamber → supernatural pre-

sence (reminiscent of the ghost of *Hamlet*'s father) identified by Manfred as hellish

– *"some person"*, *"the person"*, *"the sigh and steps"*, *"a human form"*, whom Isabella first believes is *"some domestic belonging to the castle"* and then the ghost of the young man she was supposed to marry (Conrad, Manfred's son)

3. Two sentences summing up the main action:
For example, *"Isabella shall not escape me"* (l. 25-26) / *"hopeless of escaping, expecting every moment the arrival of Manfred..."* (l. 64-66)
→ The heroine, Isabella, is followed by Manfred. She is at pains to flee from Manfred, who is pursuing her, and escape out of the castle.

■ Interpreting

4. Atmosphere created: the places described are shrouded in mystery. Emphasis is repeatedly laid on the prevailing/surrounding darkness and silence so that every instance of sound and light is made all the more striking: *"an awful silence"*, *"some blasts of wind"*, *"grating on the rusty hinges"*, *"a sudden gust of wind"*, *"an imperfect ray of clouded moonshine"*

Suspense is created with the introduction of clues: for instance, the *"door that stood ajar"* indicates another presence near Isabella.

The castle seems to be a prison in which Isabella is trapped. Her progress is restricted by space and bound to come to a standstill / many elements prevent her from going forward.

5. The pattern/structure of the scene is in keeping with the springs of the dramatic progression of the action, emphasizing/underlining/highlighting its intensity in struggle and pursuit.

The text is rife with notations of movement: prepositions such as *"towards"*, *"throughout"*, *"through"*, *"into"*, as well as verbs *"advancing"*, *"reached"*, *"continued"*, *"hurried"*, *"passed"*, *"approached"*, *"entered"* serve to create the illusion of movement through space.

Yet, these notations stand in contrast with the heroine's dismay and hesitation. In fact, a stop-and-go pattern prevails throughout the scene as the heroine is alternately overwhelmed by fear/repulsion or eagerness / resolution and attraction. She repeatedly moves from anxiety and recoil to acceleration that releases inner tension *("cheered"*, *"hoping"*, *"fortifying herself")*.

6. The characters' feelings and how they are instrumental in reinforcing the atmosphere:
– Manfred: *"distracted..."*, *"full of anxiety and terror, but resolved"*, *"impetuosity"*, *"wrathful voice"*

– Isabella: *"started"*, *"whose resolution had given way to terror"*, *"resolution"*, *"under so much anxiety"*, *"new terror"*, *"dreaded"*, *"impatience"*, *"she shuddered"*, *"her blood curdled" "horror"*, *"dismay"*, *"dread"*, *"fortifying herself"*, *"hopeless"*, *"ready to sink under her apprehensions"*, *"addressed herself to every saint in heaven"*, *"an agony of despair"*, *"trembling"*, *"momentary joy"*, *"eagerly"*, *"shrieked"*

Words about Isabella's feelings are intertwined with words referring to the castle so that the heroine's imagined fears are reflected onto objective reality / the castle is essentially perceived through Isabella's fearful eyes (whose vision may well be distorted).

7. – *"a subterraneous passage"* (l. 33)

– *"that long labyrinth of darkness"* (l. 44)

– *"the mouth of the subterraneous cavern"* (l. 61)

These elements are all reminiscent of the conventions of tales for children and possibly evoke a regression to myths of origins. The subterraneous dark passage of the castle may also be construed as a reflection of the inner recesses of the heroine's mind as she is left in the dark, so to speak, and falls prey to subconscious fears.

As Isabella is drawn towards the mouth of the cavern, it would be tempting to interpret it as the kiss of her Prince Charming awakening her.

– The doors that stand ajar or are opened represent desire/hope.

– The lamp/light, darkness = stand for the opposition between awakening, enlightenment, knowledge / reason *vs* obscurity, equivocation.

8. At first, Isabella's instinctive response, terror, is underlined. Her resolve fails her. She is at a loss what to do or where to go, she is overwhelmed by distress. She is said to start, shudder and recoil; her blood curdles. Little by little, however, she tries to silence her fears, using persuasion and reasoning, as indicated by words such as *"thought"*, *"concluded"*, *"condemned"*, *"reflections"*. It seems as though her mind gradually manages to overcome irrational forces thanks to common sense and reason. She undergoes a kind of metamorphosis: rather vulnerable and impressive at the beginning, she is braver in the end.

9. Réponses libres des élèves. La scène peut ne pas sembler terrifiante, tant elle est dramatisée et stéréotypée. Certains élèves apprécieront le suspense, d'autres s'amuseront peut-être des pérégrinations de la jeune héroïne et de ses peurs excessives.

The monstrous double

Manuel p. 198-199

"Man is not truly one, but truly two"

Stevenson écrit *L'Étrange Cas du Docteur Jekyll et de M. Hyde* en 1886, à une époque où nombre de certitudes scientifiques sont remises en question par des découvertes récentes, et où l'on se prend à imaginer ce que la science va permettre dans le futur. De nombreux écrivains, anglais surtout, sont séduits par ces thèmes : Marie Shelley a imaginé le personnage de Frankenstein depuis longtemps et HG Wells ne tardera pas à publier, entre autres, *La Machine à Explorer le Temps*. L'œuvre peut se lire comme une nouvelle d'épouvante, mais son arrière-plan scientifique et son mode de narration, sous forme de témoignages successifs, lui confère une forme originale et moderne.

L'histoire

Utterson, notaire de profession, est intrigué par plusieurs récits qui mettent en cause un mystérieux et dangereux personnage nommé Mr Hyde, d'autant plus que le docteur Jekyll, ami de Utterson, vient de lui confier son testament et déclare léguer sa fortune à ce même Hyde. Le notaire tente donc de démêler le mystère des relations entre le docteur Jekyll et Hyde. Alors qu'il devient évident que Hyde est le meurtrier de Sir Carew, Jekyll s'enferme dans son laboratoire et refuse de recevoir ses amis. Aidé du valet Flood, Utterson enfonce la porte et trouve le corps sans vie de Hyde qui vient d'avaler du poison. Jekyll reste toutefois introuvable. Le mystère ne s'éclaircit vraiment qu'au tout dernier chapitre de la nouvelle, lorsque le notaire lit la confession de Jekyll et découvre, en même temps que le lecteur, que Jekyll et Hyde ne faisaient qu'un. Jekyll explique les motifs de ses recherches, l'apparition de Hyde et ses méfaits, puis l'impossibilité de se procurer les produits nécessaires au breuvage lui permettant de redevenir Jekyll, d'où la décision de se suicider pour tuer « la bête ».

Stevenson s'inspire du thème du double, du *Doppelgänger* cher aux Romantiques allemands, en l'associant à la notion d'inconscient. Le docteur Jekyll de Stevenson est conscient de son combat intérieur entre le bien et le mal et tente de les séparer. Bien au-delà du thème simpliste de la dualité entre bien et mal et de la notion caricaturale de la schizophrénie en tant que « dédoublement de la personnalité » passée dans le langage commun, on trouve dans le texte de *Jekyll et Hyde* une réflexion profonde sur les thèmes du rejet de l'altérité et du refoulement des émotions qui caractérise l'essor de la modernité et de l'individualisme à l'ère victorienne.

■ Understanding the facts

1. Most significant (groups of) words:

§1: *"I thus drew steadily nearer to that truth [...] that man is not truly one but truly two", "I had learned to dwell with pleasure as a beloved daydream, on the thought of the separation of these elements"*

§2: *"I hesitated long", "prepared my tincture", "drank off the potion"*

§3: *"pangs", "agonies", "I felt younger, lighter, happier in body", "I knew myself [...] to be more wicked", "exulting in the freshness of these sensations"*

§4: *"I determined [...] to venture in my new shape as far as my bedroom", "I saw for the first time the appearance of Edward Hyde"*

§5: *"The evil side of my nature [...] was less robust and less developed than the good", "Edward Hyde was so much smaller, slighter and younger than Henry Jekyll", "an imprint of deformity and decay", "I was conscious of no repugnance, rather a leap of welcome"*

§6: *"none could come near to me without a visible misgiving of the flesh", "Edward Hyde, alone in the ranks of mankind, was pure evil".*

Summary: Dr. Jekyll explains that, having realized/become aware of the duality of man's nature, containing both good and evil, his reflections and his scientific knowledge led him to contemplate the possibility of scientifically isolating the two separate components.

With this in mind, he eventually created/compounded a chemical solution that would allow him to complete his work / that might serve his purposes and resolved to drink the concoction, with the knowledge that / knowing full well that he was putting his life in danger as he remained driven by the hopes of making a great discovery.

At first/Upon taking the drug, he experienced incredible pain and nausea / his body was under great pain, but as these symptoms/feelings passed, Jekyll began to examine the results of his work.

He suddenly felt *"younger, lighter and happier"*, vigorous, sensual and wild. He also felt wicked and evil, yet, at the same time, delighted and intoxicated.

Upon seeing himself in a mirror, he realized that he had become the shrunken, deformed Mr. Hyde. Jekyll reasoned/hypothesized that Hyde's small size was due to the evil portion of him being less developed than the good / this identity was physically smaller because it represented his evil side alone, which had previously / up to that point been repressed and carefully controlled.

As he continued to look in the mirror, he realized that he was staring at the face of pure evil, yet he was not repulsed. Indeed, he felt even more spirited than usual.

2. Paragraphs' possible titles:
– depiction of the setting and the house: § 4
– explanation of his theory and project: § 1 / *"his"* refers to Dr. Jekyll('s)

– descriptions of his sensations: § 3 / *"his"* refers to Dr. Jekyll now turning into Edward Hyde
– presentation of his portrayal: § 5 / *"his"* now refers to the appearance of Edward Hyde
– preparation of his potion: § 2 / *"his"* refers to Dr. Jekyll('s)

3. a. The characters' portrayal:
– **Dr. Jekyll:** *"both sides of my intelligence, the moral and the intellectual", "I hesitated long before I put this theory to the test of practice", "my life, which had been, after all, nine tenths a life of effort, virtue and control" / "the temptation of a discovery [...] overcame the suggestion of alarm", "a strong glow of courage"*
→ Jekyll sounds like a moral, decent, and reasonable man at first, yet he yields to temptation and seems rash in his bold ambition: *"flushed as I was with hope and triumph"* (l. 40),
→ Jekyll is exhilarated and revels in his discovery and accepts Hyde as another part of himself; he wholly acknowledges his new identity as being natural and true to himself, thus suggesting that he may have been concealing his darker self so far under a "countenance" / pretense of good

- **Edward Hyde:** *"I had lost in stature", "less robust and less developed", "so much smaller, slighter and younger than Henry Jekyll", "evil was written broadly and plainly", "an imprint of deformity and decay", "ugly", "pure evil"*
→ a small/shrunken, ugly, deformed, somewhat powerless being that causes everyone he meets to be filled with revulsion, Hyde's appearance is a plain reflection of his evil nature

Hyde's name is quite appropriate, for he truly hides and is hidden by Jekyll.

b. The character's motivations:
Cf. l. 7-11: *"life would be relieved of all that was unbearable"*, *"delivered from the aspirations and remorse"*, *"no longer exposed to disgrace and penitence"*

Jekyll asserts that *"man is not truly one, but truly two,"* and he imagines the human soul as the battleground for *"the just"*, *"more upright twin"* and *"the unjust"*, *"extraneous evil,"* each struggling for mastery. Jekyll undertakes his experiment with the intent of dissociating his good side from his bad one and vice versa. He believes that man would be all the better if the two separate entities he is made up of could be made independent and no longer interfere with each other.

Pour ceux qui connaissent l'histoire, on pourra évoquer les conséquences désastreuses de l'expérience :

Unfortunately, rather than separating and equalizing these forces of good and evil, Jekyll's potion only allows his purely evil side to gain strength / his potion succeeds only in bringing the dark side into being.

Jekyll is prepared to risk his own life in carrying out his scientific experiment. However, he tampers with something which he does not fully understand, and, in the long run, he pays a heavy price for it as, once unleashed, Hyde slowly takes over, until Jekyll ceases to exist.

4. The atmosphere that prevails is one of mystery, secrecy and tension/expectancy/anticipation. The tremendous ambition of Dr. Jekyll, coupled with his curiosity, enables him to make a shocking and unheralded discovery.

The experiment is said to take place *"late one accursed night"*, suggesting that it may be doomed / bring about some form of malediction or misfortune / cause harm.

Tension builds up as Dr. Jekyll's feverish excitement/ exhilaration is conveyed in his narration of the experiment and its outcome, through the use of emphatic phrases such as *"with a strong glow of courage", "a horror of the spirit that cannot be exceeded", "indescribably new", "incredibly sweet", "a heady recklessness", "running like a millrace", "braced and delighted me like wine", "exulting", "flushed as I was with hope and triumph".*

Suspense is maintained as the reader (as well as Dr. Jekyll himself) is literally kept in the dark as to the visible effects of the potion. At first, there is no mirror for Dr. Jekyll to check whether his appearance has changed as a result of his new sensations. No one has witnessed the experiment, which has been carried out in deliberate secrecy as suggested in the sentence l. 38-39 (with the words *"inmates"* and *"locked"* conjuring up a frightening carceral atmosphere).

There is also something uncanny/eerie in the narrator's evocation of *"the constellations look[ing] down upon [him] [...] with wonder"* as he *"stole through the corridors, a stranger in [his] own house"*. We are made to feel that his new appearance is awesomely mysterious and possibly doomed (the stars may well be construed as the eye of god or fate).

5. The relationship between the characters: in lines 61 to 64, we learn about Jekyll's reaction when he looks at himself in the mirror and considers his new self/appearance. There seems to be a feeling of mutual recognition passing between the two "characters". Jekyll is willing to accept Hyde as a part of himself whereas, as he later says, everyone Hyde meets is repulsed by the evil that emanates from him. He is obviously fascinated by his new image, which he tellingly calls an idol.

6. Not only does the evocation of the preparation heighten suspense, as one is eager to know whether the experiment will prove successful, it also anchors the experiment in a realistic, scientific background. The overall effect is probably to lend credibility to the experiment.

Paradoxically enough though, one cannot help noticing that the preparation of the potion consists in a process of combination *("I compounded the elements")* whereas Jekyll's aim is to achieve some form of organic dissociation. The experiment is also quite reminiscent of some magic enactment of witchcraft or alchemy. The smoke emanating from the boiling liquid makes the "tincture" look like some dangerous magic potion. (Stevenson may have wanted to level/ direct criticism against those scientists who do not know how to control the forces they unleash, suggesting that those who pursue science with obscure goals have an onerous responsibility.)

■ Reacting

7. Several elements can be identified as distinctive features of the gothic genre: the setting and its pervading darkness, the isolation of the protagonist in a confined place (the laboratory, corridors), strange events taking place, and the transgression of moral codes, arousing a feeling of awe – that is a combination of dread and wonder/admiration.

The source of evil is interiorized as it is to be found within the narrator himself, and emerges as his monstrous double.

8. Part of the appeal of the story lies in its ability to be read for the sheer fun of the mystery. Moreover, readers can find it a touching delineation of their own temptations and struggles. The conflict between good and evil is an inevitable aspect of human life, that is why the story has an abiding interest for readers who can enjoy, from a rather safe distance, the pleasure of transgressing norms by witnessing Jekyll's extraordinary experiment. There can indeed be delight in considering, vicariously, what man may become and do when he is stripped of his civilized veneer and lets out the evil inside him.

9. Francis Bacon's *Self Portrait* is a dark, cold and harsh reflection of how the artist sees himself. The painting is oil on canvas; the brush strokes are very expressive. The colour choice is dark in intensity, yet made harsher by the use of white, with a touch of blue to really enhance it atmospherically. The white with the icy blue gives the subject a cold ghostly edge while his eyes are completely black. The subject seems to be very detached from the viewer.

Bacon hasn't made his self-portrait realistic but expressive of an emotional state. It portrays a man that is twisted in emotions, distorted from the reality of himself, a man who is torn apart by something in himself / tormented by existential dilemmas:
→ contrasted colours, cubist shapes, strong brushstrokes;
→ a raw, graphic, rather disturbing representation, a fragmented vision of the self, not a unified one;
→ a dynamic attempt at capturing man's diverse identities.

It can be viewed as a rendition of Jekyll's transformation in the making.

À mettre en relation avec :

- la nouvelle de Edgar Allan Poe, *William Wilson* (1839), pour le thème du double maléfique,
- *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley, pour le thème du savant incapable de maîtriser sa création.

The old house

Manuel p. 200-201

"Have I not heard her footstep on the stair"

La nouvelle de Edgar Allan Poe, « *The Fall of the House of Usher* », dont l'extrait est tiré, fut publiée pour la première fois en 1839 dans la revue littéraire *Burton's Gentleman's Magazine* avant de figurer, en 1840, dans le recueil *Tales of the Grotesque and Arabesque*.

La Maison Usher, le bâtiment comme la famille, joue un rôle primordial dans l'histoire. C'est le premier « personnage » que le narrateur présente en la décrivant comme une personne. Selon Usher, la lignée familiale et la demeure sont liées par les lois de la *sentience*. Ces « lois » des correspondances entre mondes organique et inorganique sont établies dans le conte par un jeu de symétrie, subtilement élaboré par Poe, entre le délabrement de la demeure et le déclin de la lignée. Tout en rejetant ouvertement l'idée de la *sentience* comme un caprice de son imagination, une *fancy*, le narrateur la rumine discrètement et semble de plus en plus ouvert aux idées ésotériques de son ami. La fin ouverte du conte (le narrateur s'enfuit sans donner aucune explication) montre clairement que plusieurs explications sont possibles, et que le lecteur peut suspendre son jugement et méditer sur l'interprétation à donner.

■ Understanding the facts

1. a. The narrator: he remains unnamed throughout the story, he tells the story and is part of it as well;
– Roderick Usher: the narrator's boyfriend and host / the owner of the house / Madeline's twin brother / he is "the speaker" referred to in l. 45;
– Madeline Usher: Roderick's twin sister.
– The scene takes place on a stormy night (there are gusts of wind, the moon is full), within the vast mansion known as the House of Usher.

b. Lines 3-12: these lines are about the story the narrator reads to Roderick Usher. It tells the story of a knight named Ethereld who has slain a dragon. Ethelred removes the dragon's corpse and tries to grasp the shield on the wall (apparently the object

he has been seeking). The shield, however, falls at his feet, making a *"terrible ringing sound"*.

2.a. Roderick Usher and the narrator are sitting together in Usher's bedroom. As the narrator reads the text aloud, he hears noises that correspond to the descriptions in the story / all the sounds from the fictional story can be heard resounding from below the mansion (l. 15-17). He stands up *("I leaped to my feet")* and notices that Roderick is rocking from side to side in his chair and is muttering to himself.

The narrator approaches Usher *("I rushed to the chair in which he sat", "Bending closely over him")* and listens to what he is saying.

Roderick reveals that he has been hearing these sounds for days, and believes that they have buried Madeline alive (l. 32-34) and that she is now trying to escape (l. 37-39). He jumps up and yells that she is standing behind the door (l. 41-43).

The doors blow open the door and there stands a trembling Madeline in white robes bloodied from her struggle (l. 48-50).

As the life drains from her, she throws herself at Usher, who falls to the floor and dies of fear along with his sister. The narrator flees the house into the storm.

b. As the narrator escapes, the last image the narrator describes seeing is that of the entire house cracking in two / splitting apart along the previously noted break in the frame. The walls are bursting and the house collapses/crumbles, its fragments swiftly disappearing/sinking into the dark pool that lies before it.

■ Interpreting

3. The events that occur in the scene are quite extraordinary, puzzling, to say the least. They may well be viewed as supernatural, as suggested by the narrator himself: *"As if in the superhuman energy of his utterance there had been found the potency of a spell"*. Yet the narrator attempts at explaining away such occurrence by some logical reasoning; he provides a rational explanation for the doors springing open as if on command: *"It was the work of the rushing gust"*. Roderick Usher also provides an explanation for the strange sounds that the narrator's reading at the beginning of the passage seemed to summon or conjure up: they were made by Madeline struggling to get out of the vault. The possibly supernatural events can thus somehow be justified. Perhaps Madeline is a dangerous ghost (as her *"lofty and enshrouded figure / white robes"* suggest), or maybe she really did fight her way out of the vault. The house falls apart, after all, in the most likely way, following the existing fissure. The coincidences of the loud sounds may merely be coincidences.

However, after observing the house swallowed entirely by the earth the narrator finally offers no explanation for the event.

4. Roderick Usher is a high-strung, hypersensitive man: *"Said I not that my senses were acute"*. Nervousness, anxiety and the line between sanity and madness figure prominently in the story. The narrator himself seems almost wilfully to succumb to Usher's deranged mind, impressed as he is by Usher's mental breakdown which seems to inspire as well as terrify him (l. 20-25): *"I at length drank in the hideous import of his words"*. / As he acknowledges the mesmerizing and compelling power of Roderick's speech, the narrator seems slowly to slip into madness, perhaps through the very process of narrating Usher's own mental breakdown. (Roderick seems to imply that they have acted as accomplices and, pointedly enough, calls him a madman). This can be felt in the narrator's final, nearly apocalyptic description of the house breaking apart, veering into fantasy with hyperbolic imagery, as his *"brain reeled"*.

5. There is an obvious parallel between the embedded story of *The Mad Trist* and the main story, as the forceful entrance of Ethereld into the dwelling of the hermit mirrors the simultaneous escape of Madeline from her tomb.

Roderick's speech itself, anticipating Madeline's arrival, is based on repetitions.

The final collapse of the house mirrors Roderick's death as Madeline, his twin sister, *"fell heavily inward"* upon him and *"bore him to the floor a corpse"*.

Madeline's *"low moaning cry"* is echoed later by the *"long tumultuous shouting sound"* of the house crumbling down.

There is also a final echo and sense of closure created by the binary rhythm of the expressions *"deep and dank", "sullenly and silently"* in the last sentence.

6. These elements contribute to creating an atmosphere of tension/anticipation, anxiety and confinement/entrapment (within the tomb, coffin, vault, house).

This final, climactic scene is full of strange, sudden and unexpected disruptions and tends to blur boundaries between reality and fancy, between rationality and madness.

■ Reacting

7. The title of the story suggests that the house of Usher is to play an important part / figure prominently in the tale, as if it were an actual character in it. The imposing, threatening nature of the building is conveyed by the picture. A sensation of claustrophobia linked to the house pervades this story. It seems as though the narrator has been mysteriously trapped into the House of Usher and he cannot escape until the house collapses completely. Characters cannot move and act freely in the house because of its structure, so it assumes a monstrous character of its own—the Gothic mastermind that controls the fate of its inhabitants.

Poe also uses the word "house" metaphorically and creates confusion by doubling the physical house of Usher with the genetic family line of the Usher family. The title of the story can thus be interpreted as an instance of foreshadowing, announcing the tragic

fate of the family together with the collapse of the building named after them.

8. If there is any delight to be found in this horror story, it lies in the ability for the reader to enjoy the blurred boundary between the living and the dead, between sanity and madness, the hyperbolic imagery used by Poe, the dialectic between the beautiful and the horrifying, between amazement and dread that informs the narrative.

Repugnance and fascination

Manuel p. 202-203

The Temple

Cette nouvelle fut publiée en 1996 dans une anthologie éditée par Joyce Carol Oates intitulée *American Gothic Tales*, dont on peut lire sur la quatrième de couverture :

"Joyce Carol Oates has a special perspective on the 'gothic' in American short fiction, at least partially because her own horror yarns rank on the spine-tingling chart with the masters. She is able to see the unbroken link of the macabre that ties Edgar Allan Poe to Anne Rice and to recognize the dark psychological bonds between Henry James and Stephen King. This remarkable anthology of gothic fiction, spanning two centuries of American writing, gives us an intriguing and entertaining look at how the gothic imagination makes for great literature in the works of forty-six exceptional writers. [...] This impressive collection reveals the astonishing scope of the gothic writer's subject matter, style, and incomparable genius for manipulating our emotions and penetrating our dreams."

■ Understanding the facts

1. The woman finds the sound disturbing from the start. At first, she interprets it as *"a faint mewing cry"*, *"a muffled scratching, as of something being raked by nails, or claws"*, that is to say as a sound such as a stranded *"small animal, perhaps a squirrel"* might make but the stronger the noise gets the more the woman realizes it must be something else. She tries to locate the sound, thinking it must be coming from either "the attic" or *"a remote corner of the earthen-floored cellar"* and realizes it comes from outside.

Strikingly enough, the cry sounds to the woman like that of a baby and it arouses a feeling of apprehension in her. It is said to be *"distressing, evoking an obscure horror"*.

2. Expressions showing the evolution of the woman's state of mind:

"She had no choice, then, did she? – she must trace the sound to its origin.": the woman feels impelled / irresistibly urged to find out where the sound comes from. The more she hears this wretched noise, the more anxious she becomes to find its source.

"She set about the task calmly enough": at first, she is composed and determined.

"How steady the woman's heartbeat": again, the woman's serene state of mind is emphasized; she does not seem to be disturbed/upset.

"very excited": as she digs on and hears the sound again, she becomes emotional and begins to address the sound directly, in a reassuring/soothing tone, as if she were speaking to a child: *"Yes. Yes. I'm here"*, *"I'm here, now"*.

"the woman worked in silence, hearing only her quickened heartbeat and a roaring pulse in her ears": she seems to be increasingly nervous/feverish / to be experiencing an intense feeling of nervousness / to be overwhelmed by emotion, racked/beset by agitation.

3. The object of the woman's discovery is gradually revealed, as if seen through the woman's eyes. At first, it is merely *"something round and hollow"*, then possibly *"a human skull"*, though *"small, hardly half the size of an adult's skull"*.

She feels the weight of the object and examines it thoroughly / looks it over. The way in which the skull is described suggests the woman is definitely/positively fascinated/mesmerized by it. / The woman's fascination and curious admiration transpire from the description of the skull.

She *"marvels at the subtle contours of the cranium"*, examines *the "delicate" bone"* which is compared to *"a ceramic glaze"*. The woman wonders at the features of the skull, which she regards appreciatively as if the skull were some graceful, precious work of art. When *"she lifted the skull to stare into the sockets as if staring into eyes of eerie transparency"*, *"a kind of knowledge passed between them"*.

We are made to understand that the woman feels connected to the skull in an intimate way. The woman's empathy/sensitivity to the child who must have been buried on her property is obvious. There seems to be some uncanny bond between them, as if they were somehow closely related, which prompts

the woman to act *"quickly, eagerly"*, in a protective, motherly way.

■ Interpreting

4. We may assume that the woman has led a rather solitary, isolated/reclusive life. We know she has been living in her late mother's house for thirty years (l. 20), most probably by herself. The house and garden seem to have been neglected. The woman is obviously not used to gardening, working outdoors (l. 28-30).

Considering her emotional response to the sound and later to the object of her discovery, she also seems to be a very sensitive, high-strung person.

Perhaps the woman experienced the loss of a child or of a close relative earlier in her life, which would account for her protective, tender attitude towards the child's skull and skeleton she unearths.

5. *"For no one must see. No one must know."* (l. 74)

The woman's immediate impulse is to bring the object of her discovery into the house so as to conceal it. Such attitude is rather puzzling, if not downright suspicious. Why all the secrecy?

It seems as though the woman has unearthed some dark secret, which she, in turn, hastens to hide. Maybe she feels guilty about something she wishes to remain unknown / she does not want the skull to yield up its secrets to anyone else.

On the other hand, the woman seems to be eager to appropriate the skull and bones she has dug out as if she wanted to make sure nobody can take them away from her. She finally turns her bedroom into a secret temple in which she can worship, so to speak, the skeleton as if it were some sacred relic.

■ Reacting

6. The reader is made to feel rather uneasy about the woman. Although the woman's curiosity and eagerness to find out the origin of the sound are understandable at first, her subsequent attitude and reactions are much harder to grasp/fathom.

At the end of the story, it becomes clear that the woman's attitude is obsessive and the reader wonders about the woman's sanity / thinks the woman is mentally unstable and may be appalled by her morbid fascination for the skeleton and her attitude towards it.

7. *Réponses libres des élèves. On peut imaginer :*
This story is not really scary but it is disturbing all the same. The woman's fascination for the skull is weird/spine-chilling.

Horror builds up with the constant noise that the woman hears as the reader can imagine him/herself in that situation. Then it hits a high when the woman begins to dig to discover the noise because it seems as though the noise knows she is there and about to release it. Moreover, horror comes from the fact that when the woman actually finds the young child's skull and several bones to go along with it the noise stops and it is built up with the reader's anticipation of what she is going to do with the bones. Horror is eventually brought to life when she lays out the skeleton on a velvet cloth and puts it on an altar, swearing that it will never be alone so that the reader realizes that the woman's bedroom has become a temple.

It is very creepy to keep a skeleton in one's bedroom. What makes it all the more disquieting is that the woman actually seems to enjoy doing so. Moreover, no comment from the narrator is made in the story so that the reader must interpret it according to his/her own sensitivity and the way in which the theme of death and the macabre atmosphere of the story resonate with him/her.

Finally, the last lines allude to/foreshadow the woman's own death, which adds another chilling dimension to the scope of the story, reminding the reader of the permanence of death.

8. (Damien Hirst's sculpture, entitled *For the Love of God*, is a platinum replica of a human skull bought by the artist in a London taxidermy shop. The original is thought to be that of a 35-year-old man who lived in Europe during the XVIIIth century. The teeth have been taken from the original, polished, and then reset in the cast. The skull has been encrusted with 8,601 flawless diamonds, including a pear-shaped pink diamond located in the forehead.)

The sculpture is a *memento mori*, that is to say a genre of artworks that remind people of their mortality. 'For the Love of God', just as the skull unearthed by the woman in *The Temple*, acts as a reminder that human existence on earth is transient. We can interpret the artist's work and the woman's staring into the sockets of the skull as a confrontation between man and death.

Moreover, Hirst's work of art strikingly echoes the woman's fascination for the skull she discovers. In both the story and the sculpture, the skull has been sublimated into a graceful, fascinating object to be admired. The diamonds covering Hirst's skull remind us of the "diamond-shaped, leaded panes" of the bay window casting a "reverent light" on the skull in *The Temple*.

À mettre en relation avec :

La nouvelle de Edgar Allan Poe, ***The Tell-Tale Heart*** (1843), dont on peut percevoir certains échos dans celle de Joyce Carol Oates.

LANDMARKS

Manuel p. 204-205

Cette double-page fournit des repères qui rappellent les origines du genre gothique et permettent de mettre en perspective les éléments abordés dans les textes étudiés en rappelant les diverses productions et les évolutions majeures du genre du XVIIIe au XIXe siècle.

OVER TO YOU!

Manuel p. 206

Speaking

A guided tour of a famous Gothic Mansion

Cette tâche met l'accent sur la prise de parole en continu et en interaction. Elle peut s'effectuer soit en classe, soit en salle théâtre ou tout autre lieu plus vaste que le professeur jugera adapté. Tout le mobilier de la classe peut être utilisé : une armoire peut servir de point d'appui à une histoire d'enfermement de personnages ; une table, au récit d'un repas tragique ; une fenêtre, à la narration d'une échappée, etc.

Les élèves-guides seront donc amenés à raconter des anecdotes sur l'histoire de ce lieu, et pour pimenter leur visite, ils pourront se glisser dans la peau d'un des héros gothiques étudiés dans les textes du dossier, voire présenter la visite du point de vue de ce personnage, en racontant son histoire à la première personne (un travail sur la personnalité de leur héros, maquillage, costumes… peut être associé à la présentation, dans un esprit très anglo-saxon de reconstitution, mise en situation d'événements). Les histoires étudiées pourront donc fournir du matériel narratif.

Le script de leur intervention est à anticiper.

Pour rendre la séance plus interactive, on pensera à demander aux visiteurs de ne pas se contenter d'écouter le guide, mais de poser des questions, voir de «jouer» eux aussi, divers types de touristes. La trace écrite laissée dans le *Gold Book* pourra être aiguillée par le professeur qui pourra demander qu'y figure tel ou tel point comme commentaire sur le lieu, le mobilier décrit, les sentiments qu'ils ont ressentis au cours de la visite *(delightful terror?)…*

Visionner le documentaire sur le château gothique conçu par Horace Walpole et disponible sur internet à l'adresse suivante : (www.strawberryhillhouse.org.uk/video1.php) pourra donner des idées de mise en scène. On peut envisager de demander à un groupe de touristes de filmer la visite, prendre des photos… bref tout ce qui se ferait dans des conditions réelles.

Writing

A tourist brochure of a famous Gothic Mansion

Cette brochure pourra prendre appui sur les histoires proposées dans le dossier, ou bien donner lieu à la création d'histoires et de demeures totalement imaginées, selon l'inspiration des élèves. La réalisation de la partie graphique devrait être motivante pour les élèves. On peut envisager de transposer cette brochure en page d'accueil internet du site de la demeure gothique créée.

Prépa BAC

• The standard features of Gothic works:

on se reportera au tableau récapitulatif proposé en regard du texte critique dans la section ***Keys and Tools*** *pour rappeler les traits caractéristiques des œuvres.*

• The various sources of fear and horror in Gothic works:

– In gothic fiction, fear can be aroused by the setting: mysterious subterraneous passages, as in *The Castle of Otranto*, frightening laboratories, as in *Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde,* decaying mansions as in *The Fall of the House of Usher*, spooky gardens as in *The Temple.*

– The characters are obviously a source of terror: villains, disquieting scientists, mad men or women. Supernatural events or characters add to the feeling of anxiety one experiences: ghosts, monsters, demons, and evil creatures.

– The situations in which the heroes find themselves are highly stressful (being pursued, being buried alive…).

– Yet what is striking in gothic fiction is that horror can either come from an easily/uneasily identified exterior source or else can come from oneself: Mr Hyde, the hideous murderer created by Dr Jekyll is the prototype of the monstrous double. Even more disturbing is the woman in *The Temple* whose attitude turns out to be even more frightening than the skull she discovers. She becomes the object of our scares.

The idea of everybody having a dark, evil side thus complexifies the reflexion on the genre. The importance of the self in the creation of fear is also highlighted in *The Castle of Otranto,* where the

heroine's fears are multiplied by her own imagination: the mind expands and explores the possibilities of fright.

• The parallel(s) between the characters and their environment:

In gothic fiction, the environment and the characters often echo one another, the setting being perceived as an extension of the character's mental universe.

The labyrinthine passages in *The Castle of Otranto,* the dark corridors in Dr Jekyll's house reflect the intricate recesses of the heroes' minds, while the declining health of Roderick Usher, the degeneracy of his family line, in Poe's short story is epitomised by the House collapsing at the end.

The secret shrine the woman turns her bedroom into, containing the remains of a child, reflects her own fascination with death and life: it may metaphorically represent her womb that seems condemned to remain infertile, hence dead.

• The positions, reactions, and emotions the reader has when reading Gothic fiction:

On encouragera les élèves à s'exprimer personnellement et à verbaliser leurs propres reactions.

The reader is made to follow the heroes' adventures, and react according to his/her sensitivity: suspense, stress, fear, astonishment, curiosity, or incredulity, even a sense of mockery, derision.

• Can there be delight in horror? Why?

Ici aussi, il conviendra de solliciter les opinions personnelles des élèves en les invitant à citer des histoires d'horreur qu'ils auront lues ou vues au cinéma.

Delight in horror is related to the notion of transgression: transgressing norms is often a source of pleasure, and is all the more so in straightjacketed societies. The pleasure one derives from going beyond the limits of what conventions dictate is however paradoxically intensified by the knowledge that this transgression is virtual. What is fascinating and enjoyable is to vicariously experience danger, rather than experience it for real.

GOING FURTHER

Manuel p. 207

Les suggestions de lectures incluent des œuvres classiques et des œuvres contemporaines certainement plus accessibles aux élèves – en lecture autonome par exemple. Les films cités, dont certains sont récents et donc susceptibles d'être connus des élèves, peuvent servir de support à un travail de comparaison entre les textes littéraires et leurs adaptations.

Il serait en effet intéressant d'étudier les transpositions possibles, d'un medium à un autre, des caractéristiques du genre gothique qui ont été étudiées.

Le court-métrage de Tim Burton, *Vincent*, constitue un remarquable support visuel et l'histoire, narrée par la voix ténébreuse de Vincent Price (acteur de films d'épouvante des années 1960), reprend de nombreux éléments du genre gothique développés dans les contes de Poe, que les élèves pourront facilement reconnaître et commenter.

Neil Gaiman, auteur de la série *The Sandman* et du conte *Coraline*, parle dans le document audio proposé à l'écoute de sa vision du gothique et de l'horreur. La définition qu'il en donne est assez polémique en ce qu'elle dissocie le gothique de l'horreur, alors que l'ensemble du dossier tend à montrer que le gothique est un alliage d'horreur et de plaisir, une horreur délicieuse. Il pourra être intéressant, en fin d'étude de dossier, d'étudier son point de vue à l'aune de ce qui aura été dégagé sur les caractéristiques du genre.

Script – audio 14

The difference between gothic and horror, again, it's mood. Horror wants to scare you. Horror wants to creep you out. Horror wants to revolt you, to shake you up, to attack your preconceptions. Good horror does, and bad horror will normally achieve it anyway, whether it's trying to or not. Gothic for me, it's all about mood. The mood is misty. Things are ominous. Things move very slowly. The idea is you are dislocating the world that the person viewing it is living in and taking them to somewhere subtlely more menacing. The world of a horror film – and some horror films can obviously be gothic – is an inimical world. It is a world that is out to get you. It will destroy you. You may survive a horror film if you are lucky, a virgin, noble or just far enough off camera that nobody cares if you live or die, but basically you're in a random world that means you harm. Gothic world is not a random world that means you harm. Gothic world has a brain behind it. The Gothic world has a mind. The Gothic world is moving slowly and, really, you should come away from a good piece of gothic experience just feeling that the world is a more misty, more dark, more threatening place perhaps. But still one that is capable of being understood. There is no random chaos and slaughter in a gothic, from my perspective.