



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL
USO DE LA IA GENERATIVA EN LA
ENSEÑANZA DE TEXTOS LITERARIOS
DE UN CURSO DE CULTURA
FRANCESA DE UNA UNIVERSIDAD DE
LIMA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA
OPTAR EL GRADO DE GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

VICTOR EMANUELE CORTEZ BARRIONUEVO

LIMA – PERÚ

2025

ASESOR

Dra. Elisa Robles Robles

JURADO DE TESIS

MG. JAMINE AMANDA POZU FRANCO

PRESIDENTE

DRA. SOLEDAD IRIS CARDENAS SANCHEZ

VOCAL

MG. MARINA FANY POBLETE ROBLES

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA.

A Tasha, *parte del aire.*

A Valentina, *lumière lumineuse luminiscente*

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

DECLARACIÓN DE AUTOR			
FECHA	6	diciembre	2025
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO	CORTEZ BARRIONUEVO VICTOR EMANUELE		
PROGRAMA DE POSGRADO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR		
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS	2024		
TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	Propuesta didáctica para el uso de la IA Generativa en la enseñanza de textos literarios de un curso de Cultura Francesa de una universidad de Lima		
MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO	Proyecto de innovación		
Declaración del Autor El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	993860359		
E-mail	victor.cortez@upch.pe		



Firma del Egresado
DNI 40742961

ÍNDICE

RESUMEN
ABSTRACT

I.	INTRODUCCIÓN.....	4
II.	OBJETIVOS.....	14
III.	DESARROLLO DEL ESTUDIO.....	28
IV.	CONCLUSIONES.....	76
V.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
VI.	ANEXOS.....	

RESUMEN

El trabajo de investigación tuvo por objetivo diseñar una propuesta didáctica para el uso de la inteligencia artificial (IA) generativa en la enseñanza de textos literarios en un curso de Cultura Francesa de una universidad privada de Lima, que permita responder a las necesidades de aprendizaje adecuado a las nuevas formas de enseñar y aprender en la era digital. En un primer momento, se buscó fundamentar las bases teóricas que sustentan el uso de la IA en cursos relacionados con las letras o lenguas. Luego, se elaboraron sesiones de aprendizaje para la enseñanza de textos literarios y por último, se propusieron lineamientos para un uso apropiado de la IA en la enseñanza de textos literarios.

Por otra parte, en lo que concierne a la metodología, se hizo uso de una revisión bibliográfica de documentos, libros y artículos relacionados con la IA con el fin de elaborar secuencias pedagógicas que integran la tecnología dentro de un trabajo grupal.

El diseño de una propuesta didáctica para el uso de la IA Generativa en la enseñanza de la Cultura Francesa brindará un modelo a los docentes que deseen innovar en su práctica docente con el uso de la IA e intenten implementar un cambio metodológico en la enseñanza de textos literarios, poemas y extractos de novelas a un público universitario.

PALABRAS CLAVES

IA, LITERATURA, TRADUCCIÓN, INVESTIGACIÓN

ABSTRACT

The goal of this research project was to develop a teaching proposal using generative artificial intelligence (AI) to teach literature in a French Culture course at a private university in Lima that enables the fulfillment of learning needs aligned with the new ways of teaching and learning in the digital era. First, the conceptual bases supporting the use of AI in courses related to literature and languages were established. Then, learning sessions were produced for the teaching of literary texts, and finally, guidelines were drafted for the appropriate use of AI in the teaching of literary texts.

Regarding the methodology, a bibliographic review of documents, books, and articles related to AI was executed in order to design instructional sequences that integrate technology into group work.

Drafting a didactic proposal for the use of Generative AI in the teaching of French Culture will offer a framework for educators interested in innovation with the application of AI tools and seek to implement a methodological change in the teaching of literary texts, poems, and novel excerpts to a university-level audience.

KEYWORDS

AI, literature, translation, research

I. INTRODUCCIÓN

Las últimas investigaciones señalan que la inteligencia artificial está transformando la enseñanza de idiomas al dejar de lado los enfoques tradicionales para centrarse en las particularidades de los estudiantes (Rebolledo y Gisbert, 2025, p. 242). En efecto, las herramientas basadas en IA permiten que se pueda personalizar la enseñanza: es posible adaptar el contenido y la retroalimentación a las necesidades y niveles de cada alumno. Todo esto incrementa la motivación, la participación y el rendimiento académico (Rebolledo y Gisbert, 2025, p. 244; British Council, 2024, p. 18). Dentro de un aprendizaje adaptativo (facilitado por algoritmos y datos) se estimulan múltiples trayectorias de formación, la elección de cómo y qué aprender y se promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas variadas como la expresión oral, la escritura, la comprensión auditiva y lectora a partir del uso de actividades interactivas y experiencias inmersivas (Rebolledo & Gisbert, 2025, pp. 245, 257).

En el contexto peruano, su uso es cada vez más frecuente: las herramientas de IA son aplicadas en actividades académicas variadas como la identificación de fuentes de investigación, la creación de temas de estudio, y la corrección gramatical de textos (Sánchez Trujillo et al., 2024). Adicionalmente esta tecnología hace posible que los docentes generen materiales educativos personalizados y diseñen entornos de aprendizaje más dinámicos y accesibles, a través de *chatbots* que facilitan la resolución de dudas durante las 24 horas del día (Arredondo, 2020). Estas tecnologías permiten personalizar el aprendizaje al responder a las necesidades específicas de cada estudiante (Calderón Figueroa et al., 2024). Asimismo, la IA puede ayudar a los docentes a identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes con mayor rapidez, lo que facilita intervenciones más específicas y efectivas (Valverde, 2023).

El British Council (2024) indica que la integración de la IA en la enseñanza de idiomas favorece el desarrollo de habilidades de habla, escritura, lectura, apoyo pedagógico y autorregulación (p. 17). Entre los beneficios educativos se pueden mencionar la reducción de la ansiedad para poder hablar en público y el aprendizaje personalizado mediante sistemas adaptativos (p. 18). Desgraciadamente, existe una brecha en las habilidades de los docentes, quienes requieren más formación para integrar la IA (p. 27). La IA podría profundizar la brecha digital y estandarizar el idioma (p. 30). La ética, la privacidad y la regulación son preocupaciones clave, y se hace indispensable el desarrollo de marcos éticos claros para garantizar un uso responsable (p. 33). Adicionalmente, se debe señalar que la retroalimentación inmediata y personalizada es una ventaja significativa, aunque la IA debe servir para complementar en lugar de reemplazar la enseñanza humana: es imprescindible que los docentes preparen a los estudiantes para tener una actitud crítica frente a la información generada por la misma (pp.35-40).

En lo que respecta a la autonomía, Hidayat-ur-Rehman (2024) indica que la competencia en el uso de la IA y de *chatbots* cambió el nivel de compromiso de un grupo de alumnos de la educación superior. Adicionalmente este autor sostiene el uso de la tecnología permitió desarrollar la autonomía y la habilidad para resolver problemas que tiene un impacto en la motivación y en el compromiso de los estudiantes. Otra ventaja de la IA es que permite que los alumnos exploren conceptos a su propio ritmo y puedan generar ideas sobre temas complejos como la historia o la literatura (Guénou, 2023). Por otra parte, Many et al. (2024) indican en un trabajo realizado con un grupo de estudiantes que estos no solamente eran conscientes de las ventajas de la IA sino que también entendían que tenía límites por lo cual desarrollaban un enfoque crítico.

1.1 Antecedentes

Sánchez Trujillo et al. (2024), realizó un estudio para desarrollar habilidades argumentativas mediante debates simulados entre avatares históricos generado por IA. Fue una intervención didáctica con rúbricas de evaluación argumentativa antes y después del taller, como resultado se obtuvo que mejora la calidad de argumentos, comprensión y posturas ideológicas.

Pizarro-Romero y Lovón (Pizarro-Romero y Lovón, 2025, p.1) redactaron un artículo para evaluar el uso de la IA en cursos de redacción universitaria (expositiva y argumentativa) durante el año 2023. Estos encontraron que su uso académico universitario era viable y beneficioso para el desarrollo de competencias comunicativas.

Los autores señalaron que la IA tenía un impacto en diferentes sectores entre los que mencionan la educación, la administración, el aprendizaje o la evaluación. En lo que concierne a los idiomas, Pizarro-Romero y Lovón remarcaron su impacto en la adquisición y en la enseñanza de lenguas (p.5). En el caso de los textos producidos dentro de su estudio, el uso de IA tuvo un efecto variado. Los estudiantes pudieron dar coherencia a sus textos buscando y organizando ideas con la IA; sin embargo, los mismos contenían redundancias y tenían un estilo rígido en lo que concierne a la escritura (pp. 15-16). A pesar de todo, los autores concluyeron que la IA constituía un “apoyo significativo” para los estudiantes que deseaban redactar y corregir textos (p.20).

Lossio y Urteaga (2024) reflexionaron sobre el uso de la IA en el dictado de cursos de la especialidad de historia de la PUCP entre 2023 y 2024. Los mismos indicaron en un artículo que esta tecnología permitía tanto un manejo de grandes volúmenes de datos, la difusión interactiva de las investigaciones de los alumnos y el desarrollo de un enfoque interdisciplinario en la comprensión de los eventos históricos (p.384). En los cursos donde

emplearon IA hicieron uso de herramientas como *Google Ngram* (para el análisis de datos), *Timeline JS* (para desarrollar líneas de tiempo interactivas), *Google Maps* (para mapear información), *Storymap JS* (para contextualizar y visualizar datos) y *Voyant Tools* (para visualizar grandes corpus de texto). Los autores encontraron que si bien las herramientas permitían que los estudiantes se vincularan con diferentes tipos de fuentes al mismo tiempo estos últimos no cuestionaban los motivos por lo que cuales las herramientas que empleaban analizaban y contextualizaban los procesos históricos (p.396).

Karataş, et al. (2024), realizó un estudio dentro de una escuela universitaria de idiomas con estudiantes de niveles A2-B2. El equipo de investigadores hizo uso del *ChatGPT* durante cuatro semanas para proponer actividades variadas relacionadas con la comprensión escrita, la producción escrita, la gramática y vocabulario. Los resultados arrojaron tanto una mayor motivación y participación de los alumnos como con progresos en las áreas relacionadas con el escrito. Se encontró que el impacto fue limitado o poco significativo en la producción oral y en la comprensión auditiva. Además, se encontró que el alumnado estudiado consideraba que las fortalezas estaban relacionadas con la rapidez de acceso a la información o a la planificación de textos.

Desde el punto de vista de Karataş, et al. se advertía que la IA podría generar dependencias y debía emplearse de manera balanceada para asegurar tanto la presencia de la tecnología como la interacción humana. Con respecto a los sesgos generados por esta herramienta, los investigadores señalaron que los estudiantes debían ser informados sobre ello. Por último, indicaron que el *ChatGPT* y otras herramientas debían ser vista como complementarias a los métodos de enseñanza tradicional.

Wang (2025) desarrolló un estudio para evaluar la eficacia de *ChatGPT* para la enseñanza de la comunicación oral en inglés de alumnos universitarios. En un estudio de 12 semanas

se empleó esta herramienta con el fin de realizar tareas orales y recibir retroalimentación. Adicionalmente se aplicaron un pretest y postest de comunicación oral. Los resultados mostraron que los estudiantes que emplearon la IA tuvieron mejores resultados en lo concerniente a la fluidez, la pronunciación, el uso del vocabulario y la gramática. Eso indicó que *ChatGPT* era capaz de estimular la precisión comunicativa, dar más confianza a los estudiantes y promover un contexto comunicativo sin estrés de por medio.

1.2 Planteamiento del problema

El curso Cultura Francesa se ofrece en el sétimo ciclo de una carrera de Traducción e Interpretación en una universidad de Lima y está compuesto por 16 sesiones y tiene 2 secciones bien definidas: la primera se relaciona con la historia francesa desde el siglo XVI hasta el siglo XXI; en la segunda, se presentan la historia de la lengua francesa y extractos de diferentes autores de la literatura desarrollada en la misma desde el siglo XVI a la actualidad. Para poder inscribirse en él es necesario que una estudiante haya terminado todos los cursos de francés dentro de la carrera (un total de cuatro) y que posea un nivel equivalente al B2 del MCRE. Asimismo, según la malla curricular debe estar siguiendo el cuarto año de estudios (la carrera cuenta con 5). Las estudiantes que lo siguen tienen en promedio entre 19 y 20 años.

Esta materia se propone en el currículo de las traductoras e intérpretes para que puedan tener una cultura general sobre la Francofonía que sea relevante para su desarrollo profesional. En la misma se difunde información variada para contextualizar los temas (se presentan artículos, textos, cronologías, fotos y videos) y es necesario desarrollar estrategias y recursos para que las estudiantes puedan recopilarla y analizarla. Por otra parte, se busca lograr la

motivación de las estudiantes para conseguir un aprendizaje significativo a partir del trabajo individual y grupal.

Al tomar en cuenta el sílabo encontramos que entre las competencias de la primera parte (Historia de Francia y de los principales países de habla francesa) una estudiante deberá ser capaz al cabo del mismo de explicar el origen y expansión de la lengua francesa, su situación actual en el mundo e identificar con precisión los principales países de habla francesa, Entre los indicadores de logro de esta sección se menciona la comprensión de la lectura desde el punto de vista científico, la identificación de los acontecimientos principales de la historia de Francia desde el siglo XVI en adelante, la comprensión de las causas que generaron la Revolución Francesa y de los eventos significativos que permitieron la formación de Francia como nación. Adicionalmente, se desea que una estudiante reconozca y explique los acontecimientos que tienen lugar en Francia como parte de su historia.

La segunda parte de la materia tiene como competencia el conocimiento de la literatura de las expresiones artísticas de Francia y de los países de lengua francesa valorando su alteridad. Entre los indicadores de logro se tiene que una estudiante debe resumir la evolución de la lengua francesa, comprende la historia de la literatura francesa, explica los diferentes movimientos literarios franceses, así como su aporte a la política universitaria y es capaz de exponer sobre las diversas expresiones artístico-culturales de los países francoparlantes.

Desde el punto de vista de la metodología, se busca que las estudiantes presenten sus conocimientos previos y participen en las actividades propuestas. Además, se considera que el docente desempeña el rol de facilitador y motivador del aprendizaje creando para tal fin un ambiente basado en el respeto, tolerancia y atención a la diversidad. Se brinda acceso a la plataforma *Microsoft Teams* para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje: el mismo cuenta con foros, chats y acceso a documentos (fichas pedagógicas, PDF, audios)

En lo que respecta a la evaluación, el curso usa un sistema basado en tres notas principales: la primera corresponde a una exposición sobre un tema histórico o literario (llamada nota rubro A); la segunda, a un cuestionario de opción múltiple en la plataforma *Forms* (nota rubro B) y la tercera, es una exposición donde se deben analizar 5 temas principales tratados en el curso (nota rubro C). Esta última calificación tiene un valor doble y se busca que las estudiantes muestren su capacidad de análisis literario y de síntesis.

Al hacerse un análisis de las notas de las alumnas que siguieron el curso en uno de los horarios (36 alumnas) durante el 2024 se presentó una reducción tanto en las notas parciales como en el promedio final entre el primer y el segundo semestre. Vale la pena remarcar que se usaron metodologías diferentes en ambos períodos: en el primero una relacionada con la clase magistral y la lectura colectiva de artículos mientras en el segundo, se propusieron actividades propias de las metodologías activas (investigación autónoma, desarrollo de temas, preparación de videos) junto con trabajo grupal. En el caso de la nota rubro A, la mayoría de los resultados se encontraron entre 15 y 20 (12 casos) en el ciclo 2024-1 mientras que a fines de año solo 2 alumnas obtuvieron calificaciones parecidas. En el semestre 2024-2, la mayor parte de notas del rubro A se encontraron entre 10 y 15. En el caso del rubro B, en ambos semestres la mayoría de las calificaciones se encontraron entre 15 y 20.

Por su parte, el promedio de la nota rubro C pasó de 14,5 (en 2024-1) a 12,27 (en 2024-2). En lo relacionado con los promedios finales del curso se pasó de un promedio de 15 (en 2024-1) a uno de 14,18 (en 2024-2). Aunque las demás notas (exposiciones y cuestionarios en línea) compensaron los resultados en la última evaluación, se decidió considerar nuevas metodologías a partir del ciclo 2025-1.

Un tema llamativo es el relacionado con el abandono del curso: en el semestre 2024-1, 2 alumnas de 21 (9%) optaron por el dejar el curso antes del examen final y para el segundo semestre, 3 de 15 (20%) tomaron la misma decisión.

A partir de los datos anteriores se consideró necesario asociar los conocimientos impartidos por el curso con metodologías ágiles que estuvieran adaptadas a las edades de las alumnas y a sus hábitos relacionados con una cultura muy influida por lo visual y por la tecnología (uso generalizado de Internet, páginas web, aplicaciones y redes sociales). Para analizar con más detenimiento el tema, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se debe usar la IA Generativa para enseñar literatura en el curso de Cultura Francesa de una universidad de Lima?

Para solucionar los problemas encontrados se consideró relevante modificar las 6 sesiones finales del curso para que las alumnas desarrollen su motivación y su autonomía al momento de estudiar textos literarios (como extractos de obras de teatro, novelas o poemas). Con ello, se esperaba que las mismas hagan uso de variadas técnicas de investigación (por ejemplo, para buscar información fidedigna o desarrollar ensayos sobre temas del curso)

1.3 Justificación del estudio

Como señala Bertrand (2025) diversas instituciones han definido las competencias que van a ser necesarias en nuestro siglo: cooperar, comunicar, ejercer un sentido crítico y crear. Las mismas ponen en evidencia la necesidad de que un individuo se desarrolle dentro de un mundo cada vez más virtual. Esto tendrá como consecuencia inmediata la modificación de ejercicios tradicionales relacionados con la búsqueda de información. Para este autor, las circunstancias proponen una oportunidad única donde las prácticas pedagógicas se pueden

reajustar asociándolas a las realidades culturales contemporáneas. Con eso se reforzaría tanto el espíritu crítico y se tendrían ciudadanos informados (p.7).

Tomando en cuenta estos criterios y otros casos mencionados anteriormente, se hace relevante hacer uso de las teorías de aprendizaje relacionadas con la IA para promover el compromiso, la capacidad de análisis y de investigación de las estudiantes del curso que es tema del presente proyecto.

El uso de la tecnología hará posible desarrollar un curso más acorde con la nueva generación (con la edad de las estudiantes y con sus prácticas cotidianas relacionadas con dispositivos móviles, laptops, aplicaciones o páginas web). A partir de las sesiones de aprendizajes que se van a presentar a continuación, las mismas van a contar con un banco de recursos que les servirán para profundizar sus conocimientos literarios dentro de la Cultura Francesa.

Por último, se tiene la intención que esta propuesta permita a los docentes desarrollar ideas de cómo poner en práctica la IA en el ámbito universitario.

1.4 Metodología

La investigación está basada en la revisión de documentos como tesis, artículos y libros de metodología. Entre ellos se destaca la investigación de Arredondo (2020), Bertrand (2025) y Séguin (2025); además de los registros del curso de Cultura Francesa, para hacer una propuesta pedagógica que integre la IA con el Aprendizaje Basado en Equipos. El enfoque empleado es cualitativo de tipo descriptivo, prospectivo-propositivo, porque permite diseñar una propuesta de mejora orientada al cambio, que permita la transformación y la anticipación de escenarios futuros deseables. En un primer momento, este enfoque demanda el estudio en profundidad de un evento que se desea modificar. Posteriormente, se deben identificar las posibilidades para implementar un cambio, analizar las propuestas alternas existentes y

estimar las tendencias futuras para que una propuesta no se desactualice. Por último, se formula una, considerando sus diferentes aspectos. Los pilares para este tipo de investigación serían múltiples (el diseño, la creación, la creatividad y la originalidad) y harían posible la transformación de una realidad específica a partir de una investigación bien estructurada (Hurtado de Barrera, 2024; Nocua y Herrera, 2024).

Adicionalmente se hizo un uso responsable de la IA en la preparación de esquemas de artículos, selección de bibliografía y de actividades o criterios para las rúbricas/fichas de evaluación. En ese sentido la información obtenida fue reformulada y revisada para evitar sesgos o inexactitudes. Entre las herramientas más utilizadas se puede mencionar *ChatGPT*, *Perplexity*, *Fliki* o *MyLens*. También se hizo uso de pads de la página web gratuita para profesores *Ladigitale*.

II. OBJETIVOS

Objetivo general

- Diseñar una propuesta didáctica para el uso de IA Generativa en la enseñanza de textos literarios en el curso de Cultura Francesa

. Objetivos específicos

- Fundamentar las bases teóricas que sustenten el uso de la IA generativa en la enseñanza de textos literarios de un curso de Cultura Francesa.
- Elaborar sesiones de aprendizaje para el uso de la IA generativa en la enseñanza de los textos literarios del curso Cultura Francesa.
- Proponer lineamientos para el uso de la IA generativa en la enseñanza de textos literarios del curso Cultura Francesa.

III. DESARROLLO DEL ESTUDIO

3.1 Marco teórico

El modelo TPACK y el CALL

Rahimi y Pourshahbaz (2019) abordan el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) como marco indispensable para la formación de docentes que trabajan con lenguas extranjeras dentro de la era digital. Los autores subrayan que “el uso de la tecnología durante más de medio siglo ha evolucionado la mente de las personas y ha creado nuevas formas de pensar y procesar información. Como resultado, las escuelas del siglo XXI tienen estudiantes diferentes y, por lo tanto, exigen tener maestros, ambientes y equipos diferentes” (Rahimi y Pourshahbaz, 2019, p. vi).

Los autores indican que el TPACK agrega el conocimiento tecnológico (TK) como un componente esencial del aprendizaje y está conformado por siete componentes interrelacionados: el conocimiento del contenido (CK), el conocimiento pedagógico (PK), el conocimiento pedagógico del contenido (PCK), el conocimiento tecnológico (TK), el conocimiento tecnológico del contenido (TCK), el conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) y el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) (p. 78).

Por otro lado, los autores definen al CALL (aprendizaje de idiomas asistido por computadora) como “un proceso de aprendizaje de idiomas durante el cual los estudiantes usan computadoras y, como resultado, mejoran su competencia lingüística” (Rahimi y Pourshahbaz, 2019, p. 3, citando a Beatty, 2003). Su evolución puede describirse en 3 etapas principales:

a) CALL estructural/comportamental (1960-1970): desarrollado a partir de la teoría conductista donde el ordenador actúa como tutor y se proponen ejercicios de repetición y corrección inmediata. “El computador es un tutor que presenta materiales instructivos y ofrece oportunidades de práctica” (p. 6).

b) CALL comunicativo (1980-1990): influenciado por la psicología cognitiva y humanista, el enfoque hace énfasis en el uso significativo del lenguaje. “En este marco, el computador sigue siendo el proveedor de materiales, pero también estimula discusiones, escritura y pensamiento crítico” (p. 8).

c) CALL integrador (a partir de los 90): en el mismo se integran las habilidades lingüísticas y se hace uso de las tecnologías multimedia e Internet. “Integrative CALL integra las habilidades de lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) a nivel de la quinta habilidad al incorporar tecnologías apropiadas en el proceso de aprendizaje de idiomas” (p. 10).

Rahimi y Pourshahbaz analizan los roles tradicionales y modernos de los docentes y concluyen que “en la era de la tecnología, los maestros deben adoptar nuevos roles y responsabilidades, como diseñador instruccional, facilitador, colaborador y especialista en evaluación” (p. 41). También hacen subrayan la importancia de la actitud y la formación docente: “La actitud del profesor hacia la tecnología es fundamental para el éxito de su integración en el aula” (p. 44).

El modelo HPC (High Possibilities Classrooms) y el AK (Action Knowledge)

Por su parte Hunter (2015), indica que no se debe asumir que la tecnología sirve únicamente para sustituir las tareas tradicionales por otras nuevas sino para agregar un valor significativo al proceso de enseñanza/aprendizaje (p.49). Según la especialista se

debe llegar a un nivel de modificación y redefinición de actividades a partir del uso de la tecnología con el objeto de transformar la experiencia educativa. Con ese objetivo propone desarrollar el modelo High Possibility Classrooms (HPC) para superar los modelos anteriores considerando tanto teoría, creatividad, aprendizaje público, preparación para la vida como las acomodaciones contextuales” (Hunter, 2015, p. 53).

Estos factores serían esenciales para ofrecer a los estudiantes una experiencia educativa relevante, creativa y acorde a las demandas del siglo XXI. Un aporte significativo de Hunter es la noción de Action Knowledge (AK): aquel conocimiento práctico y contextualizado que los profesores estimulan al hacer uso de la tecnología de forma reflexiva y creativa. Por último, la especialista indica que la integración tecnológica significativa no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de la capacidad del docente para combinar teoría, creatividad y contexto en su práctica diaria.

La IA: definición, características y límites

En lo que concierne a la IA, Séguin (2025) señala que puede considerarse como el origen de una nueva era industrial. La misma se basa en el desarrollo de sistemas capaces de pensar, aprender y actuar de manera autónoma imitando con ello la inteligencia humana. Esta se ha visto potenciada con el desarrollo de algoritmos, desarrollo de datos y su potencia de cálculo. La inteligencia artificial hace posible mejorar la productividad de las empresas con el fin de ofrecer servicios más personalizados. Tiene un impacto en la forma en que interactuamos, comunicamos y nos relacionamos en la vida diaria. El surgimiento de la IA se ha visto favorecido por tres pilares: en primer lugar, los algoritmos que proveen las instrucciones para que los sistemas informáticos puedan actuar de manera autónoma. Podemos clasificar a los mismos en tres grupos (los de aprendizaje supervisado

relacionado con datos que han de relacionarse y etiquetarse; los de aprendizaje no supervisado que deben realizar inferencias y formar grupos en base a la información que han recabado y aquellos de aprendizaje por refuerzo que toman decisiones y reciben recompensas o castigos). Por otra parte, se tienen las unidades de tratamiento gráfico (conocidas como GPU) que son capaces de efectuar cálculos de manera paralela haciendo uso de grandes cantidades de datos. Los GPU han sido optimizados para realizar de forma paralela operaciones variadas. Eso ha hecho posible que la investigación dentro de los modelos de IA complejos se vuelva más accesible y eficaz. Por último, se deben considerar los datos que Séguin denomina como el “carburante de la IA” porque las grandes cantidades de información que actualmente están disponibles hacen posible que los algoritmos de aprendizaje automático identifiquen modelos, extraigan información y puedan tomar decisiones (pp.11-15),

En su guía llamada *Inteligencia artificial y Educación* (2021), la UNESCO define que la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) es todo sistema que es capaz de realizar tareas que imitan determinadas funcionalidades de la inteligencia humana. Entre las mismas se pueden mencionar aquellas vinculadas con el procesamiento del lenguaje natural, el reconocimiento del habla, el reconocimiento y procesamiento de imágenes, los agentes automatizados o los sistemas de detección de afecto. Se debe tomar en cuenta que la IAGen no comprende realmente el significado o el contexto de lo que genera (UNESCO, 2024, pp.8-12).

La IAGen posee un carácter interdisciplinario porque integra informática, matemáticas, estadística, ciencias cognitivas e ingeniería con el objetivo de realizar tareas complejas como la generación automática de contenidos, la automatización de tareas repetitivas como la corrección automática o la generación de ejercicios. Todo esto hace posible que

los docentes puedan dedicarse a actividades que poseen un mayor valor pedagógico (p.31). Adicionalmente, esta herramienta permite que la evaluación de la escritura se plantee de forma automática al brindar una retroalimentación inmediata (UNESCO, 2021, p.19).

Por su parte, Kalantzis y Cope (2025) definen a la IA generativa como una tecnología de escritura, capaz de elaborar textos e interactuar con imágenes a partir de determinadas indicaciones textuales (p. 1). Los mismos proponen el concepto de “aprendizaje ciber-social de la alfabetización”, que implica una relación dialéctica basada en la retroalimentación entre los aprendices-escritores y las herramientas que les permiten mejorar su escritura, sin que la tecnología reemplace las capacidades humanas (p. 2). La IA hace posible tanto una retroalimentación formativa continua como evaluaciones de progreso en tiempo real, sin embargo, Kalantzis y Cope advierten sobre la necesidad de moderación humana y la promoción de la alfabetización en IA entre docentes y estudiantes (pp. 20-21). Adicionalmente, estos especialistas coinciden con la British Council al indicar que el uso de la IA debe ser crítico y reflexivo, al complementar la enseñanza humana para evitar desigualdades y sesgos (Kalantzis & Cope, 2025, p. 21; British Council, 2024, p. 35).

Por último, Moya Jiménez (2025) indica que la IA debe verse como parte de una ola tecnológica de las tantas que ha permitido desarrollar la competencia comunicativa. En el caso de la preparación de cursos a nivel universitario, la IA permitiría tanto la planificación de clases como el desarrollo de la gamificación, la creación de rúbricas y la generación de actividades de pensamiento crítico. En el caso de los alumnos, la IA haría posible el aprendizaje personalizado/autónomo y el desarrollo de competencias como la comprensión lectora, la producción escrita y oral (gracias a las aplicaciones y los asistentes de voz). Asimismo, favorecería la accesibilidad de los cursos vía smartphones.

En el caso de la formación, Moya Jiménez señala que se debe ofrecer capacitación continua a los profesores para evitar brechas y establecer una normativa explícita para que la IA se vuelva una aliada estratégica

Definición de prompt

El *prompt* constituye una instrucción textual que se le envía al algoritmo de inteligencia artificial para generar contenido. Séguin señala (2025) que con él un usuario puede dirigirse directamente a la IA haciendo uso de sus propias palabras con el fin de generar diferentes tipos de productos tanto artículos, imágenes o música. Es importante poder formular *prompts* claros y específicos por lo que se debe ajustar su contenido a lo que realmente se está buscando y tomar en cuenta sus límites. Aunque es posible crear un *prompt* estándar (adjudicándosele un rol, proponiéndosele un contexto, una tarea para realizar y una forma de estructurar sus respuestas) se debe considerar que pueden llegar a ser muy variados entre sí. Existen los de tipo narrativo (“escribe una historia”), los argumentativos (“argumenta a favor de las energías renovables”), los analíticos (“analiza los temas más importantes de la novela 1984 de Orwell”), los que redactan guiones (“escribe una escena de una película donde dos detectives hablan de un tema crucial dentro de su investigación”) e incluso los de reescritura (“reescribe este párrafo de manera más formal”) (2025, pp.35-52).

Debates éticos en torno a la IA

A pesar de sus ventajas, la IAGen puede producir información incorrecta influida por sesgos, reproducir estereotipos, generar contenidos inexactos o violar los derechos de autor (UNESCO, 2021, pp.14-17). Se hace indispensable remarcar que la IA requiere de la intervención humana por lo que es deseable desarrollar marcos normativos que hagan

posible un uso pertinente de la IA con el objeto de respetar la privacidad y los derechos de alumnos y profesores (UNESCO, 2024, pp.18-20). Es indispensable que las herramientas de IA se validen antes de ser empleadas a gran escala para poder apreciar su compatibilidad con los valores educativos (p.25).

Para Cáceres (2024), la IA tuvo un desarrollo silencioso hasta convertirse en un fenómeno masivo a partir de los años 2022–2023, en particular con la aparición de la herramienta *ChatGPT-4*. En opinión del autor existen opiniones sobre la misma: hay instituciones reconocidas como el Foro Económico Mundial que remarcan su potencial, mientras existen otras voces que señalan que puede transformarse en una fuente de poder desproporcionada y generar tanto la pérdida de empleos, la vigilancia masiva o el uso bélico. Mas allá de las implicaciones posibles (que pueden ser beneficios o perjudiciales según las intenciones que se busquen desarrollar), Cáceres indica que se requiere establecer regulaciones y salvaguardas en el ámbito educativo porque los estudiantes pueden hacer uso de la IA para generar tareas imposibles de detectar o hacer uso del plagio. Esto hace indispensable una reformulación de las competencias y estrategias educativas. Los profesores no estarían libres de posibles efectos nocivos: aunque puede servir para la preparación de clases (análisis de datos y búsquedas bibliográficas) también generaría dependencia y provocaría una reducción del trabajo intelectual del docente. Por último, hay que tomar en cuenta los problemas de transparencia, de falsificación y los sesgos que pueden aparecer si la IA no se usa con transparencia y que pueden acabar con la difusión de información basada en manipulaciones o mentiras (pp.12-15)

En el ámbito internacional, González (2025) planteó que la irrupción de la IAGen genera debates sobre la autenticidad, la autoría y la integridad académica, teniendo un impacto directo en la producción de conocimiento. Según este autor, la definición habitual de plagio no se ajustaría al contexto actual con la IA ya que no se toman ideas de “otra

persona” porque esta herramienta no lo es. Se vuelve indispensable una reinterpretación ética de lo que debe ser una investigación seria. En el ámbito académico, es necesario señalar que fue creado haciendo uso de la IA y aprender a citar la IA con el uso del APA 7 (empresa, año, modelo, versión y URL).

Adicionalmente, este especialista describe que aparecen nuevas prácticas como la “lectura distante” (estudio de grandes volúmenes de información en lugar de una lectura profunda de una obra individual para identificar patrones, tendencias o géneros) o la “escritura distante” (generación de textos a partir de datos masivos que toman en cuenta la legibilidad o el estilo que aparecen en la escritura exitosa).

Para González, en lugar de perseguir el plagio, los académicos deben desarrollar capacidades críticas para revisar el estilo de un texto, su coherencia, su bibliografía y los sesgos que pueden aparecer en búsquedas con la IA. Adicionalmente el autor señala que no existe una herramienta que sea capaz de distinguir si un texto es de origen humano o producto de la IA. Ante los textos asistidos con herramientas virtuales, la estrategia más pertinente debería ser solicitar revisiones de nociones claves con atribuciones bien definidas y hacer uso de presentaciones orales sin hacer el uso de la tecnología.

Por último, González señala que dado que la IA no puede ser autora considerando las legislaciones actuales por lo que debe reconocerse que la cocreación es una producción propia de los humanos y no de sistemas automatizados (p. 15). Adicionalmente el autor propone la creación de documentos y el establecimiento de políticas por disciplina que regulen el uso pertinente de la IA en investigación y docencia.

Maturana (2025) en una investigación sobre estudios sobre la IA realizados en la región señala que la misma está presente en la vida cotidiana. En efecto, los modelos como *ChatGPT* transforman la forma de producir texto, abriendo interrogantes sobre lo que es la inteligencia humana, el lenguaje y el conocimiento. El autor describe el concepto de “alfabetismos

fluidos”: en la actualidad, las habilidades de lecturas y escritura se transforman en gran medida considerando los entornos digitales.

En su artículo, revisa trabajos recientes y destaca un aumento de publicaciones sobre IA y escritura académica desde el 2022. Desde su óptica lo que está surgiendo es la “escritura centauro”: redacciones que se desarrollan en base a la colaboración híbrida humano-máquina. Un tema que es necesario abordar de manera crítica es de los sesgos (de datos, de confirmación o de género). Se debe tener presente que la IA produce también información errónea y que tiene limitaciones con la diversidad lingüística-cultural (pp. 104-105), Maturana insiste en que la IA permite acopiar, analizar y realizar resúmenes de forma rápida, pero por sí misma carecen de capacidades para desarrollar procesos complejos como los del campo científico (p.107). Bertrand (2025) indica que es necesario formarse para comprender que la enseñanza y el aprendizaje deben seguir siendo acciones humanas y todo aquello que está detrás de la tecnología no las puede reemplazar o reproducir. En efecto la verdadera inteligencia no estaría concentrada en los algoritmos, sino que se trata de algo propio de los humanos. Para este autor la fuerza de la enseñanza está presente entre la necesidad de saber y la ser comprendido (pp.8-9).

Tipos de IA

La UQAM, Université de Québec à Montréal (2023) elaboró una serie de fichas describiendo un grupo de IA que tienen usos en la educación. Entre los ejemplos mencionados consideró *ChatGPT* que es una herramienta de IA con la que un usuario pueda interactuar mediante el uso del lenguaje natural. En la actualidad, esta es muy utilizada por estudiantes y docentes en la educación superior porque brinda respuestas rápidas y detalladas. La versión 4 de *ChatGPT* se puede consultar en la web para disponer de información actualizada y es posible usarla en varios idiomas (inglés, español o francés). Por otro lado, se menciona el agente de búsqueda

conversacional Perplexity. El mismo es capaz de responder preguntas sobre temas recientes, proporciona fuentes, analiza documentos, ofrece definiciones, crea cuadros, etc. En búsquedas posteriores para el desarrollo de este proyecto se han escogido otras herramientas como Microsoft Designer (que permite crear imágenes); Fliki (que hace posible la realización de videos educativos); Gamma (que crea diapositivas con fotos y videos); Suno (que crea canciones con diferentes ritmos) y Character (que permite el desarrollo de juegos de roles).

El Aprendizaje Basado en Equipos

En lo que concierne al Aprendizaje Basado en Equipos, ABE o TBL se puede señalar que es una estrategia de aprendizaje activo que promueve la aplicación de conocimientos a través de la creación de equipos permanentes, la preparación previa y la resolución colectiva de problemas. Esta se puede poner en práctica a partir de equipos heterogéneos de 5 a 7 estudiantes y se busca que los mismos asuman compromisos con el fin de mejorar su rendimiento académico (Levine & Hudes, 2021, p.1). En el caso de una sesión TBL se trabajan los materiales antes de la clase. Al inicio de la clase se realizan pruebas individuales o grupales para medir los conocimientos de entrada de los estudiantes. Posteriormente, para el planteamiento de los ejercicios se debe hacer uso del sistema de las 4S (plantear un problema significativo, ofrecer el mismo problema a todos los grupos,

favorecer que se dé una respuesta específica al mismo y organizar que los grupos den un reporte simultaneo) (Levine & Hudes, 2021, pp. 8-10). Se debe tomar en cuenta que hay elementos que facilitan la implementación del TBL como la aceptación y el compromiso de los estudiantes, así como la planificación conjunta de cursos por parte de los docentes con el objetivo de impedir la sobrecarga y mejorar la experiencia de los alumnos (pp.30). Por otro lado, como señalan Newell & Bain (2018) es necesario compartir valores, habilidades comunicativas y modelos mentales para una implementación del trabajo en equipo (pp. 29-

33). Pueden ser obstáculos, la falta de claridad en los roles y reglas de trabajo que pueden a la larga minar la efectividad del ABE (p.35).

Metodologías activas

Sobre las metodologías activas Silva Quiroz y Maturana Castillo (2017) señalaron que la educación superior se estaba transformando de un modelo centrado en el profesor a uno donde se priorizaba el rol activo del estudiante. Para tal fin, se les debía proponer casos, el aula invertida, el trabajo en equipo o la realización de debates. Con lo actividades anteriores se busca desarrollar un aprendizaje que sea relevante, significativo y colaborativo.

Los autores proponen un modelo de aplicación para las metodologías activas basado en tres ejes principales (metodologías–actividades–evaluación), mediado por una plataforma virtual y desarrollado entorno a una comunidad de aprendizaje. El profesor actúa como facilitador, los recursos hacen posible la construcción del conocimiento y la evaluación se desarrolla en base a la presentación de productos o el desarrollo de procesos en lugar de aplicar los exámenes convencionales.

Para Mayorga-Ases et al. (2024) las metodologías activas constituyen la base de la transformación de la educación superior. Las mismas generan mejoras en el rendimiento académico, promueven un aprendizaje más profundo y generan un desarrollo de habilidades blandas variadas (pensamiento crítico y trabajo en equipo). Aparecen desafíos variados para ponerlas en práctica: limitaciones en los recursos tecnológicos, formación insuficiente de los docentes o resistencias de la parte de los docentes y alumnos. Los autores proponen un enfoque donde se brinde apoyo constante al profesorado, se adapte la infraestructura, se desarrollen instrumentos de evaluación con el fin de fomentar una cultura de la innovación.

El conflicto cognitivo

Sobre el conflicto cognitivo, Rivas (2008) indicó que este es un estado necesario para aprender donde se plantea una contradicción entre lo que se conoce (o se asume) y se propone un enfoque nuevo, que rompe un equilibrio cognitivo que ha elaborado un estudiante alrededor de un tema. Esto hace necesario que este deba reorganizar sus concepciones o esquemas mentales: en ese proceso debe transformar, ajustar o cambiar sus concepciones para construir visiones más acordes con la realidad. Las bases de este concepto se encuentran en la teoría constructivista enunciada por Piaget y otros especialistas que afirmaban que se podían desarrollar estructuras cognitivas más complejas a partir de procesos de asimilación y acomodación.

Se debe considerar que esta es una estrategia pedagógica totalmente intencional. Un profesor puede crearla a partir del planteamiento de problemas, situaciones que parecen desconcertantes o contradictorias donde los saberes previos acumulados por los estudiantes no son suficientes por lo que necesitan activar tanto su reflexión, su interés investigativo con el fin de elaborar nuevos conceptos. Para el autor, al necesitar resolver la inconsistencia planteada por el profesor, los estudiantes desarrollan habilidades investigativas y metacognitivas elaborando preguntas, planteando soluciones y haciendo uso de habilidades investigativas.

Literatura francesa

Por último, consideramos como literatura francesa al conjunto de obras teatrales, cuentos, ensayos, poemas o novelas producidas en lengua francesa. En particular tomaremos en cuenta autores de los siglos XVI (François Rabelais y Pierre de Ronsard); XVII (los dramaturgos Pierre Corneille y Jean Racine); XVIII (los filósofos Montesquieu, Voltaire y Jean-Jacques Rousseau); XIX (el novelista Honoré de Balzac y los poetas Charles Baudelaire y Arthur Rimbaud); XX (el poeta Paul Éluard y los novelistas Albert Camus y Jean-Paul Sartre) y XXI

(los novelistas Annie Ernaux y Michel Houellebecq y la dramaturga Yasmina Reza). Se escogió como punto de partida el siglo XVI porque en esa época el francés fue reconocido como lengua administrativa a partir de una decisión tomada (*ordonnance de Villers-Cotterêts*) por el rey François Ier (1494-1547).

3.2 Sesiones para el uso de la IA

Como se indicó en secciones anteriores el presente proyecto busca modificar la última parte del curso Cultura Francesa de manera que pueda replantearse tanto el proceso de aprendizaje como la forma de evaluar.

Para implementar el Aprendizaje Basado en Equipos, durante la primera sesión se organizan grupos con cinco roles definidos: en primer lugar, la *coordinadora* se encarga de planificar y repartir las tareas. Por otra parte, debe verificar el logro de los objetivos. En segundo lugar, la *responsable de los prompts* redacta y modifica los mismos, efectúa las consultas y analiza si las respuestas son apropiadas. Adicionalmente, la *relatora* realiza un registro virtual del trabajo intelectual del grupo y de los acuerdos. También elabora los distintos borradores y versiones finales coordinando con la *responsable de los prompts*. Por su parte, la *gestora del tiempo* se asegura del avance equilibrado del trabajo y organiza un pequeño cronograma con tareas cumplidas y pendientes. En último lugar, la *portavoz* asume la responsabilidad de presentar los trabajos del grupo durante las plenarias, responde a las preguntas que se puedan plantear sobre los mismos y explica cómo se usó la IA y el proceso para tomar decisiones. Cabe remarcar que todas deben relacionarse en algún momento con la IA para la realización eficaz de las actividades intermedias y finales de cada secuencia pedagógica.

La formación de grupos y la determinación de los roles se efectúa durante la primera sesión de la parte literaria del curso. En cada una de las siguientes habrá una rotación de las responsabilidades para que todas las estudiantes asuman las mismas por lo menos una vez. Si bien, como hemos indicado anteriormente, cada integrante ejerce una responsabilidad claramente especificada dentro del equipo, todas deben vincularse en mayor o menor medida con la IA a lo largo del proceso de aprendizaje. Esta interacción virtual compartida les permitirá comprender mejor las potencialidades y límites de la herramienta, propiciará que todas elaboren criterios para evaluar la pertinencia de los resultados y garantizará que el desarrollo de los productos intermedios y finales sea realmente colaborativo y no recaiga en un solo miembro.

A continuación, se dará una descripción detallada de cada una de las sesiones y de las fichas de evaluación que corresponden a las mismas. Vale la pena remarcar que un docente no necesariamente debería hacer todas las actividades propuestas sino podría hacer una selección de estas tomando en cuenta el nivel de francés del grupo con el que tiene que trabajar y su motivación.

3.2.1 Sesión Pedagógica 9: la literatura del Renacimiento francés (Rabelais y Ronsard)

En esta primera sesión se presentan dos autores del Renacimiento y del humanismo francés: Rabelais y Ronsard. Inicialmente, se identifican las características históricas y los valores de esta época. Por otra parte, se desarrolla un análisis contextual y literario de la vida de ambos autores. Adicionalmente, se hace uso de la IA (*Perplexity* y *Gamma*) para realizar investigaciones puntuales y presentaciones visuales (en base a infografías). El trabajo se desarrolla en grupos y se hace uso de una rúbrica para evaluar el aprendizaje de las estudiantes.

a) Duración total: 160 minutos

b) Competencias: Comprensión Escrita, Producción Escrita, Producción Oral

c) Herramienta de IA o virtuales: *ChatGPT, Gamma, Ladigitale y Perplexity*

d) Objetivos de la sesión:

- Identificar las características principales de la Renacimiento y el humanismo.
- Analizar los textos de François Rabelais y Pierre de Ronsard, comprendiendo su contexto y aportes literarios.
- Desarrollar habilidades de investigación, síntesis y comunicación visual mediante el uso de IA.
- Estimular el trabajo colaborativo y la creatividad en la presentación de información.

e) Evaluación:

- Uso de una rúbrica por parte del profesor
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

Fase	Actividad	Tiempo (min)	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
1	Introducción	10 min	- Descripción de los objetivos y de la dinámica de la sesión. - Explicación del uso del <i>prompt</i> para realizar búsquedas en <i>ChatGPT</i> o <i>Perplexity</i> (para la traducción de francés moderno de los extractos seleccionados). https://www.perplexity.ai/search/copiez-et-collez-l-un-des-extr-F9blsqSoSZyiBrGB3CoHSg#0	<i>Chat GPT</i> <i>Perplexity</i>	Plenaria

Fase	Actividad	Tiempo (min)	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
2	Formación de equipos	10 min	Agrupación de estudiantes (5 por equipo). Elección de los roles que debe asumir cada estudiante (<i>coordinadora, responsable de los prompts, relatora, gestora del tiempo y la portavoz</i>) y descripción de sus responsabilidades.		Plenaria
3	Investigación guiada	20 min	Presentación de un video sobre la Renaissance, Rabelais y Ronsard. Preparación de una lista con las ideas principales del mismo. https://digipad.app/p/1465601/1346c308665e5	<i>Perplexity</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo (min)	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
			Cada equipo formula preguntas clave sobre los valores humanistas en Rabelais y los temas recurrentes en Ronsard. https://www.perplexity.ai/search/reponds-aux-questions-comment-5RuOouajSb2qz3TALQVONA		
4	Lectura guiada	35 min	Los equipos hacen una lectura guiada de textos de Rabelais y Ronsard haciendo uso de la IA. Buscan el vocabulario difícil con <i>Perplexity</i> y preparan un glosario.	<i>Perplexity</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo (min)	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
			https://www.perplexity.ai/search/prepare-un-glossaire-a-partir-6Biy.R0ZSR2iRQQgr2WCQ		
5	Diseño de infografía	30 min	Los equipos trasladan la información sintetizada a <i>Gamma</i> para crear una presentación atractiva sobre su tema. Se recomienda usar plantillas, imágenes, esquemas y citas relevantes. https://digipad.app/p/1452672/77a0ee8b0d1dc	<i>Gamma</i> <i>Ladigitale</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo (min)	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
6	Preparación de exposición	10 min	Organización de la presentación de <i>Gamma</i>. Reparto de roles y ensayo.		Equipos
7	Presentaciones	25 min	Exposición de cada equipo (de 5 minutos) por parte de las portavoces de cada equipo. Espacio para preguntas y comentarios.		Plenaria
8	Debate y reflexión	10 min	Discusión sobre el humanismo, la educación, la creatividad y el uso de IA en la investigación y comunicación visual.		Plenaria

Fase	Actividad	Tiempo (min)	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
9	Cierre y evaluación	10 min	Retroalimentación del docente y autoevaluación/coevaluación del trabajo en equipo y uso de herramientas digitales.	Rúbrica del docente Autoevaluación Coevaluación	Plenaria

3.2.2 Sesión Pedagógica 10: el Teatro Clásico Francés con Corneille y Racine

En la segunda sesión se trabaja el teatro clásico francés del siglo XVII a partir del análisis de extractos de Corneille y Racine. Se propone poner en práctica una investigación colaborativa en base a las obras *Le Cid* y *Britannicus* así como el uso guiado de la IA con el fin de desarrollar la argumentación y la preparación de esquemas visuales o mapas conceptuales.

Por otra parte, se dramatizan las escenas seleccionadas y se organiza un debate sobre los dilemas y los valores de sus personajes. Por último, se plantea una retroalimentación por parte del docente y una evaluación sobre el trabajo en equipo y el uso de la IA. En lo que concierne al ABE (Aprendizaje Basado en Equipos) se hace una primera rotación de los grupos formados en la sesión 9.

a) Duración total: 160 minutos

b) Competencias: Comprensión Escrita, Producción Escrita, Producción Oral

c) Herramientas de IA o virtuales: *ChatGPT*, *Ladigitale*, *Microsoft Designer*, *MyLens* y *Perplexity*,

d) Objetivos de la sesión:

- Identificar las características del teatro clásico francés del siglo XVII.

- Analizar fragmentos de *Le Cid* (Corneille) y *Britannicus* (Racine) en su contexto histórico y literario.
- Desarrollar habilidades de investigación, síntesis y argumentación usando IA.
- Estimular el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva en equipos.

e) Evaluación:

- Uso de una rúbrica por parte del profesor
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
1	Introducción	10 min	• Explicación de objetivos y <i>prompts</i> necesarios para la clase. https://digipad.app/p/1452645/21467098789888	<i>Perplexity</i>	Plenaria

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
			https://www.perplexity.ai/search/analysez-les-caracteristiques-KBQ10aNgSuiXdlqmr.0qNA#0		
2	Formación de equipos y rotación	5 min	Agrupación de estudiantes (4-5 por equipo) y primera rotación. Presentación del teatro clásico francés, Corneille y Racine. Asignación de temas: <i>Le Cid</i> (honor, dilemas, personajes) y <i>Britannicus</i> (poder, pasión, personajes). https://digipad.app/p/1452645/21467098789888		Plenaria
3	Exploración guiada con IA	35 min	Cada equipo realiza actividades de una ficha y utiliza <i>ChatGPT</i> y <i>Perplexity</i> para identificar: reglas del teatro clásico y biografía de los autores.	<i>ChatGPT</i> , <i>Perplexity</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
			Posteriormente se debe escoger una de las obras y crear ilustraciones sobre los personajes principales. https://digipad.app/p/1452645/21467098789888	<i>Microsoft Designer</i> <i>Ladigitale</i>	
4	Síntesis y organización	35 min	Los equipos identificar las ideas principales de un grupo de escenas de la obra. Organizan la información en esquemas o mapas conceptuales, validando o ampliando con IA. https://mylens.ai/space/victor-cortezs-workspace-gktpcd/britannicus-de-racine-pouvoir-et-tragédie-hhgkdf	<i>ChatGPT,</i> <i>Perplexity</i> <i>MyLens</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
5	Análisis de escenas	20 min	Lectura dramatizada de escenas clave de <i>Le Cid</i> y <i>Britannicus</i> por parte de las portavoces. Discusión guiada sobre los dilemas de los personajes y los valores clásicos.	-	Equipos
6	Producción colaborativa	20 min	Cada equipo prepara un comentario escrito sobre la obra que han seleccionado (100 palabras).	<i>ChatGPT</i> , <i>Perplexity</i> <i>Framapad</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
7	Preparación de exposición	5 min	Organización de la presentación oral y visual por parte de las portavoces.		Equipos
8	Presentaciones	20 min	Exposición de cada equipo (5 min c/u) usando su material visual. Espacio para preguntas y comentarios.		Plenaria
9	Cierre y evaluación	10 min	Retroalimentación del docente y autoevaluación/coevaluación del trabajo en equipo y uso de herramientas digitales.	Rúbrica del docente Autoevaluación Coevaluación	Plenaria

3.2.3 Sesión Pedagógica 11: "La Ilustración: Montesquieu, Voltaire y Rousseau"

En esta ficha se presentan a los autores de la Ilustración francesa (Montesquieu, Voltaire, Rousseau). Se analizan sus ideas sobre la justicia, sus críticas hacia la esclavitud y sus propuestas para mejorar la educación de los jóvenes. Adicionalmente se plantea una reflexión sobre el impacto contemporáneo de las ideas de la Ilustración. Las estudiantes deben realizar creaciones multimedia (videos, líneas de tiempo, murales digitales con el uso de la IA). Al final de la sesión, se propone una evaluación rápida digital sobre los aprendizajes logrados y el uso de la IA.

a) Duración: 160 minutos

b) Competencias: Comprensión Escrita, Producción Escrita, Producción Oral

c) Herramientas IA o virtuales: *ChatGPT, Fliki, Ladigitale, Microsoft Designer, MyLens y Perplexity*

d) Objetivos de Aprendizaje:

- Analizar las ideas principales de Montesquieu, Voltaire y Rousseau sobre justicia, optimismo y educación.
- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico y colaboración mediante el uso de herramientas de IA.

- Producir materiales creativos y reflexivos utilizando *ChatGPT, Fliki, Ladigitale, Microsoft Designer, MyLens* y *Perplexity*
- Fomentar la reflexión sobre la relevancia contemporánea de los pensadores de la Ilustración.

e) Evaluación:

- Uso de una rúbrica por parte del profesor
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
1	Introducción, formación de equipos y rotación	15 min	• Presentación de objetivos, segunda rotación de los grupos y breve contextualización histórica. Se solicita	<i>MyLens</i>	Plenaria

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
			la creación de una línea de tiempo de los eventos que marcaron el siglo XVIII. https://digipad.app/p/1465604/ed6f6ccceccba8 https://mylens.ai/space/projectoupchs-workspace-vhynl6/grands-bouleversements-du-xviiiè-siècle-ea fobo		
2	Comparación de las biografías de los filósofos	25 min	Preparación de un cuadro comparativo con las biografías de Montesquieu, Voltaire y Rousseau. https://digipad.app/p/1465604/ed6f6ccceccba8	<i>ChatGPT</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
			https://www.perplexity.ai/search/faites-un-tableau-comparatif-e-xAvKbMdAQFmgZUQZ2yFfFA#0		
3	Lectura guiada	30 min	Cada grupo selecciona una lectura vinculada con un filósofo e identifica sus ideas principales. https://chatgpt.com/share/693254af-6ae8-8000-94d2-7e31f7e687ed	<i>Perplexity</i>	Equipos
4	Producción creativa multimedia	40 min	Creación de un video corto (2-3 min) que explique la idea central del autor asignado, usando <i>Fliki</i> para convertir texto a voz y <i>Microsoft Designer</i> para ilustraciones	<i>Fliki,</i> <i>Microsoft Designer</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Detalle de la Actividad	Herramientas IA o virtuales	Modalidad
			https://digipad.app/p/1452654/8fb658dc32142		
5	Debate y reflexión crítica	40 min	Las portavoces presentan los videos de cada equipo. Debate guiado sobre la vigencia de las ideas de los autores y el papel de la IA en el análisis filosófico.	ChatGPT (generar preguntas para debate)	Plenaria
6	Cierre y evaluación	10 min	Retroalimentación del docente y autoevaluación/coevaluación del trabajo en equipo y uso de herramientas digitales.	Rúbrica del docente Autoevaluación Coevaluación	Individual

3.2.4 Sesión Pedagógica 12: Literatura del XIX (Balzac, Baudelaire y Rimbaud)

En esta sesión se estudian autores del Siglo XIX francés (Balzac, Baudelaire, Rimbaud). En un primer momento se hace un análisis del contexto histórico-literario de los autores seleccionados. Posteriormente, las alumnas deben hacer un análisis textual de un extracto de Balzac y elaborar glosarios colaborativos. Asimismo, deben redactar comentarios críticos sobre el estilo de este autor y la actualidad.

Para analizar los poemas de Baudelaire y Rimbaud, se propone la creación de canciones con el uso de herramientas de la IA digital. Seguidamente, se hace una presentación y una reflexión crítica sobre las producciones de las estudiantes. Al término de la sesión se propone una autoevaluación/coevaluación de los aprendizajes y de la integración de la IA.

a) Duración: 160 minutos

b) Competencias: Comprensión Escrita, Comprensión Auditiva, Producción Escrita, Producción Oral, Pronunciación

c) Herramientas de IA: *ChatGPT, Elevenlabs, Perplexity, Suno*

d) Objetivos de la sesión:

- Comprender el contexto histórico y literario de Balzac, Baudelaire y Rimbaud.

- Analizar fragmentos literarios y biográficos a partir del trabajo colaborativo.
- Utilizar herramientas de IA para investigar, analizar y crear productos digitales (textos, audios) para desarrollar la comprensión escrita y la pronunciación.
- Fomentar el trabajo en equipo y la reflexión crítica sobre los textos y su actualidad.

d) Evaluación:

- Uso de una rúbrica por parte del profesor
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción de la actividad	Herramienta IA o virtuales	Modalidad
1	Introducción, formación de equipos y rotación	10 min	• Presentar objetivos de la sesión y realizar tercera rotación dentro de los grupos. • Descripción general de la herramienta musical de la IA que se va a usar en la sesión (<i>Suno</i>) https://suno.com/	<i>Suno</i>	Plenaria
2	Contextualización histórica y literaria	25 min	• Creación de una línea de tiempo sobre los autores que se van a analizar en la sesión. https://digipad.app/p/1465607/3c06063c7b57f8	<i>Perplexity</i> <i>My Lens</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción de la actividad	Herramienta IA o virtuales	Modalidad
			https://mylens.ai/space/proyectoupchs-workspace-vhynl6/trois-destins-littéraires-français-xxsdiz		
3	Lectura y análisis de textos	25 min	Analizar fragmentos clave del extracto de <i>Père Goriot</i> de Balzac y preparar glosario con términos difíciles. https://chatgpt.com/share/692b561e-190c-8000-ad05-6454c67c9a6f	<i>ChatGPT</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción de la actividad	Herramienta IA o virtuales	Modalidad
4	Redacción de comentario con la IA	30 min	Realizar un artículo crítico sobre el extracto de Balzac a partir de un esquema que se debe preparar con la IA. https://www.perplexity.ai/search/repere-les-idees-principales-d-SDgRGpGrSMKKPZ3e60C1ag#0	<i>ChatGPT, Perplexity</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción de la actividad	Herramienta IA o virtuales	Modalidad
5	Presentación y lectura de artículos	15 min	Revisión de los artículos creados https://digipad.app/p/1465536/b1fcda07a9644	<i>Ladigitale</i>	Equipos
6	Creación de canciones en base a poemas y análisis de la pronunciación a partir de un conflicto cognitivo	45 min	Revisar los extractos/poemas de Baudelaire o Rimbaud escogidos y volverlos audio o musicalizarlos para darles un sentido. Además, analizar la pronunciación y musicalidad de los extractos/poemas seleccionados. https://digipad.app/p/1476395/3cb17313dec59 https://digipad.app/p/1452658/7009f964204cd8	<i>Elevenlabs</i> <i>Suno</i> <i>ChatGPT</i>	Plenaria

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción de la actividad	Herramienta IA o virtuales	Modalidad
			• Presentación de las producciones de las alumnas por parte de las portavoces de la sesión.		
7	Cierre y autoevaluación	10 min	• Retroalimentación del docente y autoevaluación/coevaluación del trabajo en equipo.	Rúbrica del docente Autoevaluación Coevaluación	Individual/Plenaria

3.2.5 Sesión Pedagógica 13: la literatura del siglo XX (Éluard, Camus, Sartre)

En la quinta sesión se hace un estudio contextualizado de la literatura del Siglo XX (Éluard, Camus, Sartre). Se plantea la lectura de biografías, la realización de líneas de tiempo y la comparación de los tres autores. En seguida se hace un análisis y se presenta visualmente el poema Liberté de Paul Éluard. Asimismo, se hace un debate sobre el absurdo en la literatura de Camus y la guerra en la de Sartre. Se plantea emplear las herramientas IA para la síntesis y análisis literario. Por último, se realiza una evaluación y un balance del trabajo grupal y de los recursos digitales.

a) Duración: 160 minutos

b) Competencias: Comprensión Escrita, Producción Escrita, Producción Oral, Pronunciación

c) Herramientas de IA o virtuales: *Perplexity*, *Microsoft Designer*, *Ladigitale* y *Suno*

c) Objetivos de la sesión

- Explicar la noción de libertad en Paul Éluard.
- Analizar la visión del absurdo en la vida humana según Albert Camus

- Comprender la experiencia de la guerra en Jean-Paul Sartre.
- Fomentar el trabajo colaborativo y el uso crítico de herramientas de IA para la creación y análisis literario.

d) Evaluación:

- Uso de una rúbrica por parte del profesor
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IA	Modalidad
1	Introducción, formación de equipos y rotación	10 min	• Cuarta rotación de roles de los equipos de trabajo. • Preparación de un mapa mental sobre el contexto histórico francés entre 1895-1980 y sus regímenes políticos. Los equipos formulan preguntas a <i>Perplexity</i> para aclarar sus dudas históricas. https://mylens.ai/space/proyectoupchs-workspace-vhynl6/france-1895-1980-crisis-et-modernisation-muxnjy	<i>Perplexity</i> <i>MyLens</i>	Plenaria

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IA	Modalidad
2	Biografía en orden: Paul Éluard	20 min	Cada equipo revisa la biografía desordenada de Paul Éluard y utiliza <i>Perplexity</i> para verificar el orden correcto y justificar sus elecciones. https://digipad.app/p/1465605/46436a69940198 https://www.perplexity.ai/search/mettez-dans-le-bon-ordre-la-bi-Z2buC9iISbmfgqwmGWgvcw#0	<i>Perplexity</i>	Equipos
3	Análisis del poema "Liberté"	20 min	Lectura grupal. Los equipos solicitan la explicación de las metáforas del poema en <i>ChatGPT</i> para profundizar en el simbolismo y contexto del poema. https://chatgpt.com/share/6933aa7c-d084-8000-91e7-5d9b68a95d4c	<i>ChatGPT</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IA	Modalidad
4	Creación visual: "Liberté"	15 min	Cada equipo elige cinco versos y crea una infografía o póster digital que represente visualmente el mensaje de libertad, usando <i>Ladigitale</i>. https://digipad.app/p/1452668/14d649b268f2c	<i>Ladigitale</i>	Equipos
5	Presentación de infografías	20 min	Las portavoces presentan las creaciones de sus grupos y explican sus elecciones visuales y literarias.		Plenaria

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IA	Modalidad
6	Biografía y contexto: Camus y Sartre	20 min	Lectura guiada de las biografías de Camus y Sartre. Los equipos elaboran un cuadro comparativo sobre las vidas de ambos autores. https://chatgpt.com/c/6933ad36-a844-832f-96bc-5094abb735eb	<i>ChatGPT</i>	Equipos
7	Debate: El absurdo y la guerra	25 min	Los equipos leen los textos propuestos y preparan preguntas sobre la visión del absurdo en Camus y la experiencia de la guerra en Sartre. Luego usan <i>ChatGPT</i> para encontrar respuestas. https://digipad.app/p/1465605/46436a69940198	<i>ChatGPT</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IA	Modalidad
8	Creación musical: "El absurdo"	20 min	- Cada equipo escribe una breve letra inspirada en el absurdo o la libertad y la convierte en una canción usando <i>Suno</i>. https://digipad.app/p/1465606/6bd11a9236893 - Las portavoces presentan las creaciones musicales de los grupos. Estos reflexionan sobre cómo la IA puede reinterpretar la literatura.	<i>Suno</i>	Equipos

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IA	Modalidad
10	Cierre y evaluación	10 min	Retroalimentación del docente y autoevaluación/coevaluación del trabajo en equipo y uso de herramientas digitales.	Rúbrica del docente Autoevaluación Coevaluación	Individual

3.2.6 Sesión Pedagógica 14: la literatura del siglo XXI (Ernaux, Reza, Houellebecq)

Esta sesión se presenta la literatura francesa del Siglo XXI: Ernaux, Reza, Houellebecq. En un primer momento, se propone la elaboración de un mapa conceptual de los contextos históricos recientes. En seguida, se desarrolla el análisis literario de textos contemporáneos de Annie Ernaux, la creación de glosarios y la presentación de ilustraciones mediante el uso de la IA. En lo que concierne al análisis de la obra de Yasmina Reza, se organiza una actividad de diálogo imaginario y de lectura dramatizada. Por último, se analizan aspectos de la literatura de Michel Houellebecq y se prepara un pad con comentarios críticos sobre su estilo. Por último, se realiza una síntesis y reflexión final de los aprendizajes adquiridos durante las sesiones literarias.

a) Duración: 160 minutos

b) Competencias: Comprensión Escrita, Comprensión Auditiva, Producción Escrita, Producción Oral

c) Herramientas de IA: *Character*, *ChatGPT*, *Ladigitale*, *MyLens*, *Microsoft Designer* y *Perplexity*,

d) Objetivos de la sesión:

- Comprender temáticas, contextos y estilos de autores representativos de la literatura francesa contemporánea (Ernaux, Houellebecq, Reza).

- Analizar los desafíos y cambios en la literatura del siglo XXI
- Desarrollar habilidades críticas, creativas e interculturales empleando herramientas de IA educativa.

d) Evaluación:

- Uso de una rúbrica por parte del profesor
- Ficha de autoevaluación
- Ficha de coevaluación

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IAs o virtuales	Modalidad
1	Introducción, formación de	15 min	• Quinta rotación de los roles en los equipos. • Realizar un mapa conceptual sobre los temas históricos desde fines de la guerra a la actualidad	<i>MyLens</i>	Plenaria

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IAs o virtuales	Modalidad
	equipos y rotación		https://mylens.ai/space/proyectoupchs-workspace-vhynl6/le-monde-et-la-france-depuis-1945-3c0bso Hacer una búsqueda y presentar las características esenciales de los autores seleccionados https://digipad.app/p/1465608/85af259cd7bac		
2	Lectura guiada con la IA	20 min	Lectura de la biografía de Annie Ernaux. Preparación de una tabla con los momentos fundamentales de su vida. https://chatgpt.com/c/6934a9fa-0d28-832e-b6ee-f295eda1cc1d	<i>ChatGPT</i> <i>Perplexity</i>	Grupal

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IAs o virtuales	Modalidad
			Lectura del extracto de Emaux sobre la vida luego de la Segunda Guerra Mundial con el uso de la IA y preparación de glosario sobre los objetos descritos en el mismo. https://www.perplexity.ai/search/proposez-un-glossaire-avec-10-4l6.ksKTSXinJWLA3tQPvw#0		
3	Comprensión escrita y oral a partir de un conflicto cognitivo con la IA	25 min	- Chat con una chica sobreviviente de la Segunda Guerra Mundial https://character.ai/chat/Fu5rN0bqS3t9I7HS0e9xFRcHeJerRxq84zUteLC4kdk - Presentación de los testimonios de la sobreviviente - Análisis de la vida después de la Segunda Guerra Mundial	<i>Character</i>	Grupal

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IAs o virtuales	Modalidad
4	Observación de escenas de una obra de teatro y lectura dramatizada	40 min	- Leer la biografía de Yasmina Reza y pedir a las alumnas que redacten algunas preguntas. Hacer que se interroguen entre ellas. https://www.perplexity.ai/search/imaginez-des-questions-a-parti-4cb8WolyRZGb77GNgFkIyw#0 - Visionado de algunas escenas significativas de la obra de teatro “Art” de Yasmina Reza https://www.youtube.com/watch?v=-5NQD6_Y2aM - Preparación de un diálogo imaginario de los personajes usando <i>Perplexity</i> https://www.perplexity.ai/search/creez-un-dialogue-avec-les-per-ysAUidM7R7eNmR4IWcXBDO#0	<i>Perplexity</i>	

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IAs o virtuales	Modalidad
			Lectura dramatizada de los diálogos por parte de las portavoces de los equipos.		
5	Lectura y análisis con la IA	30 min	- Lectura y análisis de la biografía de Michel Houellebecq. https://digipad.app/p/1465598/71b0ea9b420e88 - Lectura con la IA del extracto del libro “<i>La carte et le territoire</i>” de Houellebecq y creación de glosarios. https://chatgpt.com/share/692aabce-0a20-8000-8235-28510bc25687 - Preparación de un esquema en un pad sobre el estilo de un autor.	<i>ChatGPT</i> <i>Ladigitale</i>	Grupal

Fase	Actividad	Tiempo	Descripción	Herramienta IAs o virtuales	Modalidad
			https://www.perplexity.ai/search/lisez-cet-extra-it-et-elaborez-p1_eQFZuSYCC3eyv5DhUkQ#0		
6	Revisión de los trabajos	20 min	Lectura de los comentarios publicados por parte de las portavoces.		
7	Cierre y evaluación	10 min	Retroalimentación del docente y autoevaluación/coevaluación del trabajo en equipo y uso de herramientas digitales.	Rúbrica del docente Autoevaluación Coevaluación	Plenaria

3.2.7 Evaluación para la última parte del curso Cultura Francesa

Se plantea una reformulación de la nota C (de valor doble) considerando la evaluación continua: en cada sesión el profesor completará una rúbrica (con un valor de 50% de la nota total) mientras las estudiantes de la materia estudiada llenarán fichas de autoevaluación y de coevaluación que valdrán la otra mitad de la nota total.

3.2.7.1 Rúbrica del docente

Criterio	Descripción del criterio	5 Muy bueno	4 Bueno	3 Aceptable / Regular	2 Insuficiente	1 En inicio	0 Deficiente
1. Planificación y realización de las actividades en la sesión	Preparación de actividades e identificación de objetivos para desarrollar las actividades propuestas.	Se hace una planificación, desarrollando los objetivos con claridad dentro de una serie de actividades muy bien articulada.	Se satisface el criterio si se hace pequeñas modificaciones en el desarrollo de actividades.	Solo se cumple en cierta medida. El uso de la planificación es comprensible, aunque aparecen diferentes dificultades con la gestión del tiempo.	La planificación de actividades es poco precisa. Los objetivos y actividades presentadas se relacionan de manera limitada.	La sesión se realiza de forma desordenada. Hay confusión en la realización de las actividades y sus resultados son poco pertinentes.	No se manifiesta la planificación. Los resultados obtenidos son irrelevantes para la sesión.

2. Integración de la IA	Uso apropiado de las herramientas sugeridas de IA (Perplexity, ChatGPT, MyLens, Gamma, etc.) para realizar el análisis literario y el desarrollo de competencias.	El uso del IA es bastante pertinente y variado: estimula tanto el análisis como la creatividad de las estudiantes del curso,	Se hace un uso apropiado de la IA aunque podría usarse de mejor manera en algunas etapas de la sesión.	La IA se emplea en momentos específicos: su impacto en el aprendizaje es modesto.	El uso de la IA es mecánico y tiene poco vínculo con los objetivos de aprendizaje planteados.	La IA tiene un impacto muy limitado en el aprendizaje; su uso es confuso o poco pertinente.	No se hace uso de la IA en la sesión o su uso es absolutamente irrelevante.
3. Disposición para el trabajo en grupo	Formación de equipos, definición de roles, organización de la participación, interacción entre estudiantes y desarrollo de técnicas de apoyo mutuo.	El grupo tiene una dinámica que favorece una participación muy activa y equitativa; los roles de los miembros del grupo son claros y el trabajo del grupo es destacado.	Buena dinámica grupal: participación equilibrada de los miembros del grupo con roles, con participación mayoritariamente equilibrada y responsabilidades bastantes definidas.	La participación de los integrantes del grupo es desigual, algunos integrantes intervienen menos. La definición de roles es deficiente.	Trabajo conjunto limitado; pocas estudiantes cumplen roles.	Interacción escasa donde el trabajo es realizado por una o dos personas.	El trabajo grupal es inexistente y falta cooperación.

4. Evaluación, reflexión sobre el uso de la IA y retroalimentación	Empleo de instrumentos de evaluación y de técnicas de retroalimentación sobre los aprendizajes en torno al uso de la IA.	Se hace uso en profundidad de instrumentos de auto/coevaluación. Se propicia un espacio para la reflexión y la mejora.	Se hace un uso correcto de los instrumentos de evaluación y se plantean algunas reflexiones sobre el uso de la IA.	Se usan los instrumentos de evaluación, pero la reflexión sobre el uso de IA es escasa. ,.	La evaluación se presenta incompleta. La reflexión sobre el uso de la IA es imprecisa.	Se realiza parte de la evaluación sin fomentar ninguna retroalimentación sobre la IA.	No se hace ninguna evaluación ni reflexión sobre el uso de la IA.
--	--	--	--	--	--	---	---

3.7.2.2 Ficha de autoevaluación

Criterio	Descripción (evaluación personal)	5 Muy bueno	4 Bueno	3 Aceptable / Regular	2 Insuficiente	1 En inicio	0 Deficiente
1. Planificación del uso personal de la IA	Establecí claramente de qué forma iba a emplear la IA en las actividades de la sesión.	Organicé con criterio mi uso de la IA y empleé la información considerando los objetivos de la sesión.	Elaboré un plan para hacer uso de la IA pero aun hay detalles que debo corregir. En general mi forma de usarla fue coherente con las actividades propuestas.	Hice uso de la IA de manera general sin tener una intención precisa.	Mi uso de la IA fue improvisado sin planificarlo previamente.	Mi uso de la IA fue desordenado y tuvo poca relación con las actividades propuestas.	No hice ninguna planificación con la IA y mis resultados no fueron significativos.
2. Empleo éticamente responsable de la IA	Señalar que se hace uso de la IA, respetar la autoría de la información	Siempre indiqué que hice uso de la IA, empleé las técnicas de citado y no hice	Varias veces señalé mi uso de la IA y tuve el cuidado de no copiar las	En ocasiones no mencioné que hice uso de la IA o copié extractos sin	Con poca frecuencia me responsabilicé sobre mi uso de	Hice uso de la IA sin decirlo y sin hacer	No tomé en cuenta criterios éticos en mis

	obtenida y actitud consciente para evitar cualquier tipo de plagio	uso del plagio en mis actividades.	respuestas obtenidas de manera íntegra.	hacerles muchas adaptaciones.	IA: en mi trabajo hay riesgo de plagio.	modificaciones a las respuestas.	producciones y dependen exclusivamente de la IA.
3. Rol de la IA en mi aprendizaje	Empleo de la IA en diferentes aspectos: comprensión, análisis, organización de ideas y producción escrita/oral.	La IA me permitió mejorar claramente mi comprensión textual y la claridad de mis producciones.	La IA fue útil en varios momentos aunque pude haberla aprovechado mejor.	Hice un uso limitado de la IA: no siempre la usé en la realización de mi trabajo.	La IA me fue poco útil en mi aprendizaje.	La IA no permitió que mejorara de manera significativa mis aprendizajes.	No considero que la IA haya tenido un impacto en mi forma de aprender.
4. Reflexión crítica alrededor de la IA	Disposición para reconocer ventajas y desventajas en el uso de la IA.	Analice con detalle las ventajas y las desventajas en el uso de la IA y cómo mejora mi forma de aprender.	Identifiqué aspectos mayormente positivos y algunos negativos sobre mi aprendizaje con la IA.	Consideré parcialmente la importancia de la IA sin profundizar en ello.	Analicé muy poco el uso de la IA y casi no la cuestioné.	No analizo el uso de la IA, la empleo sin reflexionar sobre ella.	No tomo en cuenta para nada a la IA.

3.2.7.3 Ficha de coevaluación

Criterio	Descripción (evaluación del equipo)	5 Muy bueno	4 Bueno	3 Aceptable / Regular	2 Insuficiente	1 Muy insuficiente	0 Deficiente
1. Formación de grupos y distribución de roles	Roles definidos y nivel de organización para el trabajo con la IA	El grupo se organizó de manera eficaz haciendo un buen uso del tiempo y distribuyendo responsabilidades.	En general existió una buena organización, pero algunas responsabilidades pudieron definirse de mejor manera.	El trabajo grupal fue aceptable, aunque hubo momentos de desorganización.	Frecuentes momentos de desorganización.	El grupo tuvo problemas para integrarse; pocas estudiantes tuvieron responsabilidades claras.	No hubo trabajo grupal ni reparto de tareas.

2. Uso colectivo de la IA	Trabajo grupal para desarrollar la investigación y la producción haciendo uso de la IA.	La IA se empleó de forma colectiva y todas las integrantes del grupo participaron.	Se realizó un buen trabajo colectivo pero algunas integrantes colaboraron menos.	Solamente algunas integrantes trabajaron con la IA y el desarrollo de las actividades recayó en algunas estudiantes.	Solamente una o dos integrantes hizo (hicieron) uso de la IA.	La IA fue usada por una sola integrante sin participación del resto del grupo.	El trabajo colectivo con la IA fue inexistente.
3. Calidad de las producciones colectivas con la IA	Productos generados por la IA que poseen claridad, creatividad y pertinencia (presentaciones, infografías, videos, canciones, etc.).	Los trabajos realizados fueron muy claros, originales y correspondían a los objetivos literarios de la sesión.	Los trabajos realizados son adecuados y comprensibles. Los mismos poseen elementos creativos.	Aunque los productos son aceptables, existen problemas con la claridad o con los objetivos de la sesión.	Las producciones son poco claras y tienen poca relación con los temas que se están estudiando.	Los trabajos tienen poca profundidad y un uso limitado de la IA.	Los productos realizados con la IA no fueron significativos.
4. Análisis grupal sobre el uso de la IA.	Reflexión crítica sobre el valor de la IA para el análisis literario y el trabajo dentro del grupo.	El grupo debatió con profundidad y respetuosamente sobre la utilidad de la IA y sus efectos en el aprendizaje.	La reflexión sobre la IA fue básica dentro del trabajo grupal.	Algunos beneficios de la IA fueron tratados pero de forma superficial.	Análisis fue limitado (apenas se habló de la IA).	Se realizaron las actividades sin hablar de la IA.	No se planteó ninguna reflexión colectiva sobre la IA

3.3 Lineamientos para el uso de la IA en un curso de Cultura Francesa

Tomando en cuenta las propuestas de Bertrand (2025) y Séguin (2025) proponemos los siguientes lineamientos para el uso de esta herramienta dentro del curso.

- Es necesario repensar las ideas sobre lo que es hacer trampa o plagiar que vienen de la educación tradicional. Se debe asumir que los instrumentos existentes no son suficientemente eficaces para detectar el plagio por lo que los docentes deben establecer límites para un uso ético de la IA. y delimitar una serie de prácticas validas.
- Se debe aceptar que un o una estudiante pueda consultar la IA para desarrollar un borrador de redacción o de exposición, realizar búsquedas y editarlas de manera significativa.
- Se debería considerar inaceptable que este o esta haga una búsqueda en la IA y que la modifique ligeramente antes de presentarla a su profesor como trabajo del curso o que solamente copie y pegue una información obtenida en base a un *prompt*.
- Adicionalmente se deben definir una serie de cuidados alrededor de la información que se extrae o se comparte en la IA: se debe verificar la exactitud de la información producida; confirmar la veracidad de la información generada para identificar los sesgos y corregirla antes de utilizarla; evitar usarla como herramienta de desinformación para crear con ella *deepfakes*, emplearla cautelosamente para evitar la difusión de información confidencial o personal.
- Por otro lado, se debe indicar que no se debe depender excesivamente de la IA de tal forma que se deba dejar de lado el pensamiento crítico
- Por último, es importante señalar que se debe la respetar la propiedad intelectual de todo aquello difundido con la IA que tenga autores definidos.

IV. CONCLUSIONES

El diseño de una propuesta didáctica para el uso de la IA Generativa en la enseñanza de textos literarios en el curso de Cultura Francesa, se desarrolla a partir de un proceso reflexivo del docente, que implica el análisis de la realidad de los estudiantes, sus intereses y necesidades de aprendizaje, naturaleza del curso, resultados esperados, el aprendizaje basado en equipos y el uso de diferentes herramientas de IA, lo que han permitido configurar sesiones de aprendizaje donde se orienta el uso efectivo de la IA, así como un sistema de evaluación continua basado en rúbricas y fichas de autoevaluación y de coevaluación. Todo esto debe asegurar tanto el desarrollo personalizado del aprendizaje de las estudiantes, su análisis crítico y el de sus habilidades investigativas.

Para fundamentar las bases teóricas que sustentan el uso de la IA en la enseñanza de textos literarios en el curso de Cultura Francesa, se ha considerado el modelo TPACK de Rahimi y Pourshabaz (2019), el mismo señala que el conocimiento tecnológico favorece un mejor entendimiento de los contenidos pedagógicos en una materia. Así también, se ha tomado en cuenta el enfoque conocido como CALL (aprendizaje asistido por computadoras) y el *AK (action knowledge)*, enfoque donde el uso creativo de la tecnología permite obtener conocimientos prácticos y contextualizados. Estos enfoques y el uso práctico de la IA Generativa, potencian la práctica del docente para innovar en el aula y promover el desarrollo de diversas competencias genéricas y específicas de la formación.

La elaboración de sesiones de aprendizaje para el uso de la IA generativa en la enseñanza de textos literarios en el curso de Cultura Francesa, ha generado un proceso investigativo, constructivo y reflexivo, donde se han determinado en un primer momento objetivos y herramientas a utilizar, itinerarios pedagógicos donde se hace una explicación de cómo usar un *prompt* o se propone una actividad reflexiva de entrada. En la parte intermedia de

la sesión, se proponen actividades variadas relacionadas con el análisis de textos, la interacción oral o la producción de audios/videos. Por último, se plantea una actividad de salida que puede ser escrita u oral relacionada con habilidades que debe tener una estudiante de traducción e interpretación (realizar exposiciones, participar en debates, o redactar comentarios críticos). En lo que respecta a la evaluación, se plantea una evaluación mixta donde diferentes actores (el profesor, la estudiante y el grupo) valoran el uso de la IA en el desarrollo de los trabajos de la sesión.

Con respecto a los lineamientos para uso de la IA en un curso de Cultura Francesa se propone una reformulación de la noción de trampa o plagio. En ese sentido se plantea que se debe aceptar que un(a) estudiante desarrolle borradores de futuros trabajos o investigaciones bibliográficas siempre y cuando el mismo (la misma) realice verificaciones sobre la información recopilada, evite la tentación de usar el copiar/pegar, identifique los sesgos que pueden aparecer en datos ofrecidos por las herramientas de IA y respete la propiedad intelectual de todo que pueda tener una autoría definida.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arredondo, C. (2020). *Inteligencia artificial en la educación: uso del chatbot en un curso de pregrado sobre Investigación Académica en una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, PUCP].
<https://tesis.pucp.edu.pe/items/4b86b2c0-fad2-4e7d-b604-cfd7978f84b7>
- Beaujault, S, y Pibournet, J. (2024). *Boîte à outil des IA génératives pour créer du contenu*. Dunod.
- Bernilla, E. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación, XXIII* (64), 8-28.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/28590/26334>
- Bertrand, M. (2025). *J'enseigne avec l'IA. Guide pratique de l'IA au service de l'enseignant et de l'élève*. Vuibert.
- Bowen, J.A. y Watson, C.E. (2024). *Teaching with AI. A practical guide to a new era of human learning*. Johns Hopkins University Press.
- British Council. (2024). Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. TeachingEnglish.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2024-08/AI_and_ELT_Jul_2024.pdf

Cáceres, C. (2024). Inteligencia artificial: grandes promesas, grandes dilemas.

Acta Herediana, 67(1), 11-17.

<https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/article/view/5523/5770>

Calderón Figueroa, C. D., Marín Loor, R. A., Díaz Campozaño, E. G. y

Proaño Molina, M. Y. (2024). Inteligencia artificial en la

educación superior. *Dominio De Las Ciencias*, 10(3), 753–763.

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3952>

Fermon, P., Chevassus, L, y Thédenat-Clivier, E, (2025). *Utiliser l'IA en histoire-*

géographie. 45 fiches pratiques pour se lancer. Belin éducation.

Gonzalez Principe, A. H. (2025). *Escritura académica aumentada por IA*

generativa. Trayectorias Universitarias, 11(20), e184.

<https://doi.org/10.24215/24690090e184>

Guénot, F. (2023). *L'IA éducative. L'intelligence artificielle dans*

l'enseignement. Bréal.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la

investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.

Hernández-Serrano, M. J., Pereira, S., y Sánchez, P. (2020). Escenarios

educativos futuros: Un enfoque prospectivo para analizar la

competencia digital. *Comunicar*, 28(65), 41–52.

Hunter, J. (2015). *Technology Integration and High Possibility Classrooms: Building from TPACK*. Routledge.

Hidayat-ur-Rehman, I. (2024). Examining AI competence, chatbot use and perceived autonomy as drivers of students' engagement in informal digital learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 17(2). 196-212.
<https://doi.org/10.1108/JRIT-05-2024-0136>

Hurtado de Barrera, J. (2024). Investigación proyectiva: más allá de la investigación tecnológica. *Impacto Científico*, 19(1), 45–58.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/42213>

Kalantzis, M. y Cope, B. (2025). Literacy in the time of artificial intelligence. *Reading Research Quarterly*, 60(2), 123–145.
<https://doi.org/10.1002/rrq.591>

Karataş, F., Abedi, F. Y., Özek Gunyel, F., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). *Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners*. *Education and Information Technologies*, 29, 19343–19366.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6> [SpringerLink+1](#)

Levine, R. E., y Hudes, P. D. (2021). *How-to Guide for Team-Based Learning*. Springer.

Lossio, J. y Urteaga, E. (2024). Enseñanza de herramientas digitales combinadas e inteligencia artificial en la especialidad de Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista del Instituto Riva-Agüero*, 9(2), 381–398. <https://doi.org/10.18800/revistaira.202402.011>

Maturana, A. J. (2025). Inteligencias Artificiales Generativas y prácticas de escritura académica en la Educación Superior: un estado del arte desde aportes publicados en América Latina en 2022-2023. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (30), 98-113.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2159>

Many, H., Shvetsova, M. y Forestier, G. (2024). Transformation numérique : comment enseigner (avec) l'IA générative dans l'enseignement supérieur ? *Études & Pédagogies*.
<https://doi.org/10.20870/eep.2024.8100>

Mayorga-Ases, M., Tagua-Moyolema, A., Muyulema-Muyulema, D., y Velastegui-Hernández, R., (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior: beneficios y desafíos. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 196-208, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>

Moya Jiménez, W. del S. (2025). Enseñanza del inglés a nivel universitario: los beneficios de la inteligencia artificial en el aprendizaje del idioma: Teaching English at the university level: the benefits of artificial intelligence in language learning. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 2991 – 3007.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3553>

Newell, C. y Bain, A. (2018). Team-Based Collaboration in Higher Education Learning and Teaching: A Review of the Literature. Springer.

Nocua, D. P. B. y Herrera, F. (2024). La creatividad del investigador y su expresión en la investigación proyectiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5067–5089.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9062

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Ediciones Pirámide.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Subdirección General de Inspección Educativa, Comunidad de Madrid.

Pizarro-Romero, J., & Lovón, M. (2025). El uso de la IA en cursos de redacción e investigación universitaria en el aula: una

experiencia de caso. *Desde el Sur*, 17(1), e0015.

<https://doi.org/10.21142/DES-1701-2025-0015>

Rebolledo, R. y Gisbert, M. (2025). Aprendizaje adaptativo del inglés como lengua extranjera con herramientas de inteligencia artificial: Una revisión sistemática de la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(1), 241–264.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.30828>

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2020). *Approaches and methods in language teaching* (4th ed.). Cambridge University Press.

Sánchez Trujillo, M. A., Rodríguez Flores, E. A. y Suárez Pizzarello, M. (2024). Chat GPT como herramienta pedagógica y didáctica para docentes en formación. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 285-299.

https://maestroysociedad.uo.edu.cu_

Seguin, S. (2025). *J'intègre l'IA générative dans mes enseignements. Collège et lycée*. Dunod.

Silva Quiroz, J., y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.

UNESCO. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación [\[Archivo PDF\]](#).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

UNESCO. (2021). *Inteligencia artificial y educación* [Archivo PDF].

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

UQAM. (2023). *11 fiches d'outils d'IA pour l'enseignement et la*

recherche. <https://collimateur.uqam.ca/collimateur/11-fiches->

[doutils-dia-pour-](https://collimateur.uqam.ca/collimateur/11-fiches-doutils-dia-pour-)

[lenseignement-et-la-recherche](https://collimateur.uqam.ca/collimateur/11-fiches-doutils-dia-pour-lenseignement-et-la-recherche)

Wang, Y. (2025). A Study on the Efficacy of ChatGPT-4 in Enhancing Students'

English Communication Skills. *Sage Open*, 15(1).

<https://doi.org/10.1177/21582440241310644>

Wexell-Machado, L. y Canese, V. (2024). Métodos de apropiación de la

inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas y sus consideraciones

éticas. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 1021–1045.

<https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.29268>

VI. ANEXOS

6.1 Silabo del curso estudiado

1. DATOS GENERALES

Facultad	:	*****
Departamento Académico	:	*****
Escuela Profesional	:	*****
Curso	:	CULTURA FRANCESA (e)
Ciclo	:	VII
Código	:	*****
Código (plataforma)	:	*****
Modalidad	:	Presencial
Cátedra	:	Cultura y Civilización
Carácter	:	Electivo
Horas semanales	:	3 (Teoría 3; Práctica 0)
Créditos	:	3.0
Requisitos	:	Ninguno
Semestre Académico	:	2025-2
Catedrático	:	*****

2. SUMILLA,

Curso de naturaleza teórico-práctica cuyo propósito es que la estudiante profundice en el conocimiento del contexto cultural e histórico que define la importancia de la lengua francesa para fortalecer su acercamiento a las lenguas en presencia en traducción e interpretación. Los contenidos se encuentran organizados en dos unidades didácticas: 1) Historia de Francia y de los principales países de habla francesa, 2) La lengua y la literatura francesas, así como sus expresiones artístico-culturales. Este curso corresponde al nivel de Estudios Profesionales y al área de Especialidad.

3. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO

Comunica de manera correcta y fluida en español, inglés y francés o portugués para interactuar de manera eficaz en diversos contextos y satisfacer sus requerimientos comunicativos intralingüísticos en un mundo global, respetando la diversidad cultural.

4. COMPETENCIA DEL CURSO

Analiza la historia, cultura y civilización de los países de habla francesa, asumiendo las diferentes manifestaciones como una forma de complementar el conocimiento de la lengua extranjera para dar soluciones efectivas en el proceso de traducción e interpretación, con respeto a la identidad étnica y cultural.

5. CONTENIDO TEMÁTICO

1era Unidad	Historia de Francia y de los principales países de habla francesa			
Competencia	Explica el origen y expansión de la lengua francesa. Describe la situación actual del francés en el mundo, identificando con precisión los principales países de habla francesa.			
Nº de semana	Contenidos			Indicador de logro
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
6	• Concepto de cultura desde el punto de vista científico • La Francofonía: países de habla francesa. Estilos de negociación francesa. • Principales países francófonos presentes en los 5 continentes. • Historia de Francia: eventos principales • La formación de Francia como Estado y Nación. La Monarquía. • La Revolución Francesa y el imperio de Napoleón. • La República, siguiente etapa en la construcción de la Nación Francesa. • - Primera y Segunda Guerra Mundial. • Francia Post-Guerra (siglo XX) y la construcción de la Unión Europea. • - La inmigración en el siglo XX: orígenes, etapas y consecuencias • Situación actual (siglo XXI)	• Analiza y reflexiona tales conceptos de manera científica. • Investiga temas de la cultura de países de habla francesa. • Analiza y expone temas de la cultura de los países francófonos. • Comprende y explica la formación de la nación francesa • Argumenta y explica la presencia de Francia en el contexto mundial	• Interioriza con rigor científico las nociones de cultura. • Elabora con rigor una visión diferenciada de la cultura francesa en su diversidad. • Compara desde un punto de vista intercultural, con respeto y equidad los valores significativas de las diferentes culturas. • Respeta las opiniones de los demás en las distintas situaciones de aprendizaje.	• Comprende la cultura desde el punto de vista científico. • Identifica y presenta los acontecimientos principales de la historia de Francia. • Comprende las causas que originaron la Revolución Francesa. • Explica los acontecimientos significativos que contaron en la formación de la Nación francesa. • Reconoce y explica los acontecimientos actuales de Francia como

	política, económica, social, tecnológica y legal de Francia. Sus principales instituciones.			resultado de su historia
2da Unidad	La lengua y la literatura francesas, así como sus expresiones artístico-culturales.			
Competencia	Conoce la literatura y las expresiones artístico-culturales de Francia y de países de habla francesa para comprender el contexto que define la lengua francesa valorando su alteridad.			
Nº de semana	Contenidos			Indicador de logro
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
2	• Historia de la lengua francesa y su evolución. • Importancia del idioma francés en la literatura. • Literatura francesa clásica (Humanisme, Baroque, Classicisme) • Literatura francesa moderna : Romantisme, Réalisme, Symbolisme • Literatura francesa moderna : Théâtre de l'absurde, Surréalisme, littérature contemporaine • Literatura francófona y sus principales representantes : La négritude, Littérature du Maghreb, Littérature de l'océan Indien. • Literatura francesa y francófona contemporánea • Principales expresiones	• Investiga los acontecimientos claves de la formación de la cultura francesa y de países francoparlantes. • Relaciona la cultura y lengua francesa con el proceso de la formación de Francia como nación • Comprende y explica la producción literaria y las expresiones artístico-culturales de Francia.	• Aprecia con sensibilidad estética las producciones literarias de la lengua francesa. • Valora las expresiones artístico-culturales de los países francoparlantes. • Respeta las opiniones de los demás en las diversas situaciones de aprendizaje.	• Resume la evolución de la lengua francesa. • Comprende la historia de la literatura francesa. • Explica los diferentes movimientos literarios en Francia y su aporte a la cultura universal. • Expone acerca de las diversas expresiones artístico-culturales de los países francoparlantes.

	artístico- culturales del mundo de la francofonía			
--	--	--	--	--

6. METODOLOGÍA

Las orientaciones metodológicas para el desarrollo de la asignatura Cultura Francesa permiten la participación activa de las estudiantes en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. Se toma como punto de partida los conocimientos previos que estas traen, para su posterior vinculación con la nueva información y construcción del conocimiento. El docente desempeña el rol de facilitador y motivador del aprendizaje en un ambiente de respeto, tolerancia y atención a la diversidad. En la presente asignatura se aplica metodología activa y las técnicas participativas tales como aprendizaje colaborativo, proyectos de aprendizaje, etc. Además, estudiantes y docentes cuentan con el soporte de la plataforma virtual Microsoft Teams como complemento para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, a través de herramientas tales como foros, chats, acceso a documentos, entrega de tareas, etc.

7. EVALUACIÓN

- Rubro A** (peso 1) Presentaciones grupales presenciales
- Rubro B** (peso 1) Examen parcial (cuestionario escrito)
- Rubro C** (peso 2) Monografía final del curso y exposición de la misma

8. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Bietry, R. (2005). *Précis d'histoire de la littérature française*. Suisse LEP.

Bronsard. M. (2002). *Monde de la culture et développement humain*.

Universtité de Bordeaux

Bourel, G., Chevallier, M., Guillausseau A., & Joubert, G. (2017).

Bescherelle, chronologie de l'histoire de France. Des origines à nos jours. Hatier.

Chastel, A. (1999). *Introduction à l'Art français*. Flammarion.

Crozet, B. & Faure, F. (2005). *Les grandes questions de la société française*.

Armand Colin.

Fayet, A., & Fayet, M. (2009). *L'histoire de France. Des origines à nos jours*. Eyrolles.

Labère, N. (2012). *La nourriture dans la littérature française du Moyen Âge*.

Revue de l'Institut Européen d'Histoire de l'Alimentation.

<https://doi.org/10.1484/J.FOOD.1.103312>

Morrison, D. (2008). *Que reste-t-il de la culture française ?* Denoël.

Pardo, E. *La literatura francesa moderna. El Romanticismo*. Biblioteca virtual de Miguel de Cervantes.

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-literatura-francesa-moderna-el-romanticismo--0/html/ff6d087a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.html

Pitte, Robert (2009). *La France*, Armand Colin.

Sartre, J.-P. (1949). *Défense de la culture française par la culture européenne*.

Politique Étrangère, 14(3), 233–248.

<http://www.jstor.org/stable/42669020>

Volkman, J. (2002). *Petite chronologie de l'histoire de France*. Gisserot.

8.1. Sitios web de interés

- <https://www.culturepourtous.ca/?gclid=EAIaIQobChMIvYTTmtq79gIVDYiRC h1wewATEAAYAiAAEgLXyfD BwE>
- <https://www.quebec-cite.com/fr/quoi-faire-quebec/culture-canadienne-francaise>
- <https://www.lesoleil.com/2021/12/18/de-la-chine-au-quebec-decouvrir-la-culture-francophone-ici-8221f7216bb507645e8d399fb3dd2ba2>
- <https://lepetitjournal.com>
- <https://etablissement.org/ontario/societe-et-loisirs/culture-francophone/>
- <https://www.bonjourquebec.com/fr-ca/decouvrir/les-quebecois>
- <https://www.cia-france.fr/blog/culture-traditions-francaises/>

- <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Des-outils-pour-jouer-apprendre-et-decouvrir>
- <https://if-maroc.org/linstitut-francais-du-maroc/>
- [https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/role-et-pouvoirs-de-l-assemblee-nationale/les-institutions-francaises-generalites/\(niveau\)/-1](https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/role-et-pouvoirs-de-l-assemblee-nationale/les-institutions-francaises-generalites/(niveau)/-1)
- <https://www.vie-publique.fr/fiches>

6.2 Sesiones pedagógicas

La Renaissance : François Rabelais et Pierre de Ronsard

Objectifs :

- Identifier les principales caractéristiques de la Renaissance et de l'humanisme.
- Analyser les textes de François Rabelais et Pierre de Ronsard, en considérant leur contexte et leurs apports littéraires.
- Développer des compétences en recherche, en synthèse et en communication visuelle grâce à l'utilisation de l'IA.
- Stimuler le travail collaboratif et la créativité dans la présentation des informations.

0. Qu'est-ce que c'est un *prompt* ? Observez les exemples ci-dessous. Quels sont les mots qu'il faut utiliser pour commencer des *prompts* ?

Exemples de prompt :

- a) Comment l'auteur décrit l'amitié ?*
- b) Présente une liste des faits qui ont marqué la vie de l'auteur.*
- c) Décris le style du poète et ses sujets préférés.*
- d) Explique les caractéristiques des langues utilisées par le personnage.*
- e) Quelles sont les définitions des mots... ?*

1. Observez la vidéo sur la Renaissance française. Présentez des idées sur chaque auteur (Rabelais et Ronsard).

2. Lisez les biographies de Rabelais et Ronsard et répondez aux questions <https://digipad.app/p/1465601/1346c308665e5>

Puis, créez des questions supplémentaires en utilisant Perplexity (perplexity.ai).



- 2.1 Quelles sont les principales étapes de la vie de François Rabelais ?
- 2.2 Comment Rabelais utilise-t-il le gigantisme dans ses œuvres et quelle signification cela a-t-il ?
- 2.3 Quelles sont les valeurs défendues par l'humanisme chez Rabelais ?
- 2.4 Quels sont les principaux éléments comiques dans l'œuvre de Rabelais et à quoi servent-ils ?
- 2.5 Quelles sont les principales étapes de la vie de Pierre de Ronsard ?
- 2.6 Comment l'Antiquité influence-t-elle la poésie de Ronsard ?
- 2.7 Quels sont les thèmes majeurs de sa poésie et comment s'expriment-ils ?
- 2.8 Quel rôle joue Ronsard à la cour et dans la société de son temps ?

3. Lisez le chapitre 9 de *Pantagruel* de Rabelais et répondez aux questions. Cherchez les mots difficiles en utilisant l'IA et préparez un glossaire (copiez-collez les paragraphes difficiles).

3.1 Comment se déroule la rencontre entre Pantagruel et Panurge ?

3.2 Quelle est l'originalité de cette scène sur le plan linguistique ?

2.3 Quels traits de caractère de Panurge sont mis en avant dans ce chapitre ?

2.4 Quelles sont les fonctions de la polyglossie et des langues inventées dans ce passage ?



4. Lisez les poèmes de Ronsard et répondez aux questions (utilisez l'IA pour compléter vos réponses). Utilisez l'IA pour traduire les vers en français moderne (copiez-collez les poèmes).



Exemple de prompt :

. Traduis le poème en français moderne et présente un tableau.

4.1 Quels sont les principaux procédés stylistiques et les formes poétiques utilisés par Ronsard dans ses poèmes ?

4.2 Comment Ronsard renouvelle-t-il la poésie amoureuse et quelle place accorde-t-il à l'amour dans son œuvre ?

4.3 Quels sont les thèmes récurrents dans les poèmes de Ronsard et comment sont-ils traités ?

4.4 Quelle est la fonction du poète selon Ronsard et en quoi cela influence-t-il son écriture ?

5. Préparez un diaporama en faisant en résumé des exercices précédents. Utilisez Gamma (gamma.ai). Présentez un exposé.

Le Classicisme : Pierre Corneille et Jean Racine

Objectifs :

- Repérer les caractéristiques du théâtre classique français du XVII^e siècle.
- Analyser des extraits de *Le Cid* (Corneille) et *Britannicus* (Racine) dans leur contexte historique et littéraire.
- Développer des compétences de recherche, de synthèse et d'argumentation en utilisant l'IA.
- Encourager le travail collaboratif et la communication efficace au sein des équipes.

0. Analysez cet extrait d'une pièce de théâtre classique (« Le Cid » de Corneille). Quelles sont ses caractéristiques ? Utilisez l'IA :

Exemples de prompt :

- Analyse les caractéristiques stylistiques de cet extrait.*
- Traduis-le en français moderne.*
- Prépare un tableau.*
- Présente les rimes.*

DON SANCHE

Oui, Madame, il vous faut de sanglantes victimes,
Votre colère est juste, et vos pleurs légitimes,
Et je n'entreprends pas à force de parler;
Ni de vous adoucir, ni de vous consoler.
Mais si de vous servir je puis être capable,
Employez mon épée à punir le coupable,
Employez mon amour à venger cette mort,
Sous vos commandements mon bras sera trop fort.

(Acte III, scène 2, Le Cid de Corneille)

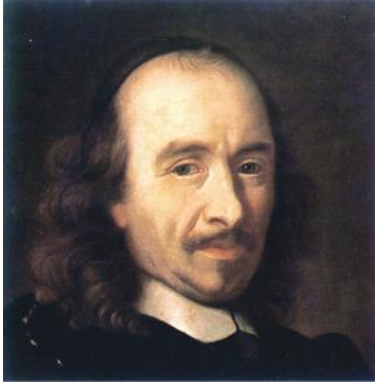
1. Faites une recherche sur *ChatGPT* pour connaître les caractéristiques du théâtre classique.

2. Repérez les idées principales des biographies ci-dessous. Utilisez l'IA pour préparer un glossaire avec les mots difficiles.

PIERRE CORNEILLE

Pierre Corneille, né le 6 juin 1606 à Rouen et mort le 1er octobre 1684 à Paris, est l'un des dramaturges français les plus emblématiques du XVII^e siècle. Considéré comme le père du théâtre classique, il est célèbre pour ses tragédies qui explorent des thèmes de l'héroïsme, du devoir et des conflits moraux.

Son œuvre majeure, *Le Cid* (1637), a suscité une grande controverse en raison de son traitement audacieux de l'amour et de l'honneur, mais elle a également marqué un tournant dans le théâtre français. Corneille a écrit d'autres pièces notables telles que *Horace*, *Cinna*



et *Polyeucte*, qui illustrent son talent pour la construction dramatique et le langage poétique.

Corneille a également été un pionnier dans l'utilisation du vers classique et a contribué à établir les règles du théâtre en respectant les unités de temps, de lieu et d'action. En parallèle de sa carrière de dramaturge, il a été influencé par les idées du rationalisme et du cartésianisme, ce qui a enrichi sa vision artistique.

Sa contribution à la littérature française est immense, et il reste une figure centrale dans l'étude du théâtre classique.

JEAN RACINE

Jean Racine, né le 22 décembre 1639 à La Ferté-Milon et mort le 21 avril 1699 à Paris, est l'un des dramaturges français les plus célèbres du XVII^e siècle et une figure centrale du théâtre classique. Elevé dans un milieu religieux, il s'oriente vers la littérature et se fait rapidement un nom avec ses tragédies puissantes et émotionnelles.

Racine est particulièrement connu pour ses œuvres telles que *Phèdre*, *Andromaque* et *Bérénice*, qui explorent des thèmes universels tels que la passion, le destin et les conflits moraux. Sa maîtrise du vers et sa capacité à créer des personnages complexes font de lui un maître du langage et de l'émotion.

Il se distingue par son approche psychologique des personnages, souvent tourmentés par des passions contradictoires. Racine a également été influencé par les règles du classicisme, respectant les unités de temps, de lieu et d'action dans ses pièces.



Sa carrière a été marquée par une rivalité avec Pierre Corneille, mais Racine a su imposer son style unique, qui privilégie la profondeur psychologique et la beauté formelle. En plus de sa carrière de dramaturge, il a également occupé des fonctions à la cour de Louis XIV, témoignant de son influence dans le milieu culturel de son temps.

Racine demeure une figure emblématique du théâtre français, dont l'œuvre continue d'inspirer et de captiver les générations suivantes.

3. Lisez les intrigues des pièces, faites des recherches sur l'IA et présentez des dessins des personnages principaux en utilisant Microsoft Designer.

<https://digipad.app/p/1452645/21467098789888>

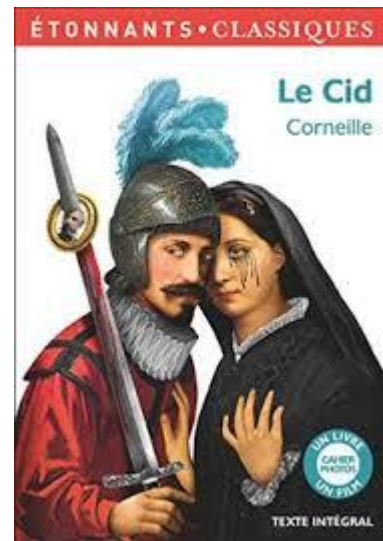
LE CID (Corneille)

Le Cid est une tragédie de Pierre Corneille, créée en 1637. L'intrigue se déroule en Espagne et tourne autour de l'amour, de l'honneur et du devoir.

L'histoire commence avec Rodrigue, fils de Don Diègue, et Chimène, fille de Don Gomes, qui s'aiment passionnément. Cependant, un conflit éclate entre leurs pères : Don Gomes offense Don Diègue, ce qui pousse Rodrigue à défendre l'honneur de son père en tuant Don Gomes en duel.

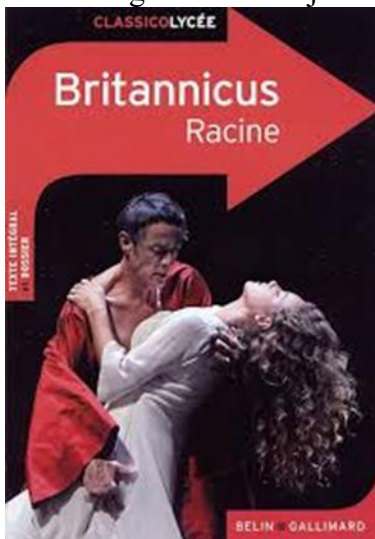
Après ce meurtre, Rodrigue se retrouve en proie à un dilemme déchirant : bien qu'il ait agi par devoir filial, il doit maintenant faire face à la colère de Chimène, qui exige justice pour la mort de son père. Chimène, déchirée entre son amour pour Rodrigue et son désir de venger son père, demande au roi de rendre justice.

Le roi, conscient de la bravoure de Rodrigue, lui accorde une chance de prouver sa valeur en combattant les ennemis de l'Espagne. Rodrigue triomphe au combat, mais Chimène, toujours tiraillée, continue de vouloir venger la mort de son père.



BRITANNICUS (Racine)

Britannicus, écrite par Jean Racine en 1669, est une tragédie en cinq actes qui se déroule à Rome, au cœur du pouvoir impérial. L'intrigue tourne autour des thèmes de la jalousie, de la vengeance et des jeux de pouvoir.



L'histoire commence avec l'empereur Néron, qui a pris le pouvoir et se trouve en conflit avec son demi-frère, Britannicus, fils de Claude, l'ancien empereur. Britannicus, qui est amoureux de Junie, une jeune femme promise à Néron, représente l'héritier légitime et la voix de la vertu face à la corruption de Néron.

Néron, animé par la jalousie et le désir, tente de s'emparer de Junie, tandis que celle-ci reste fidèle à Britannicus. La tension monte alors que Néron, manipulé par son conseiller, l'affranchi Burrhus, et l'ambitieuse Poppée, décide d'éliminer Britannicus pour s'assurer son autorité et conquérir Junie.

La pièce explore la lutte entre le pouvoir et la passion, culminant dans une tragédie inévitable. Les choix de Néron, guidés par la jalousie et l'obsession, mènent à des conséquences désastreuses, illustrant le thème de la chute des grands par leur propre ambition.

La tragédie se termine par la mort de Britannicus, laissant Junie dans une profonde désolation et mettant en lumière les dangers de la tyrannie et de la passion. **Britannicus**

est ainsi une critique des excès du pouvoir et des passions humaines, caractéristiques du style de Racine.

4. Repérez les idées principales des scènes ci-dessous de *Le Cid* et *Britannicus*. Utilisez *Perplexity* pour comprendre les mots/phrases difficiles. Présentez une carte mentale avec *MyLens*.

Le Cid	Britannicus
Acte I, Scène 3 : Don Diègue et Don Gomès – Don Diègue est nommé précepteur du prince, le Comte de Gomès l'humilie d'un soufflet.	Acte I, Scène 1 : Agrippine et Albine – Agrippine s'inquiète de la disparition de Junie, enlevée par Néron
Acte II, Scène 7 : Don Alonse annonce la mort du Comte.	Acte II, Scène 1 : Néron avoue à Narcisse son amour pour Junie, veut répudier Octavie.
Acte III, Scène 4 : Chimène vient demander justice, Rodrigue se retire.	Acte III, Scène 8 : Néron surprend les amants, fait arrêter Britannicus.
Acte V, Scène 1 : Chimène, Don Sanche – Don Sanche propose de défendre l'honneur de Chimène.	Acte IV, Scène 3 : Néron révèle à Burrhus son intention de tuer Britannicus, Burrhus tente de l'en dissuader.
Acte V, Scène 5 : Le roi annonce que Rodrigue épousera Chimène dans un an, pour qu'elle sèche ses larmes.	Acte V, Scène 8 : Albine raconte la fuite de Junie, devenue vestale, et la mort de Narcisse, tué par la foule.

5. Observez les scènes et faites une lecture dramatique.

EXTRAIT DE *LE CID*

Acte III, Scène 4 (48 :04-50 :19)

<https://www.youtube.com/watch?v=bXMAOnCfjaY&t=3304s>

Rodrigue souffre à cause de la douleur de Chimène. Il lui demande de le tuer avec la même épée qu'il a utilisée pour tuer son père. Chimène lui exige de l'ôter (elle regrette son manque de tact).

Don Rodrigue

Eh bien ! sans vous donner la peine de poursuivre,
Assurez-vous l'honneur de m'empêcher de vivre.

Chimène

Elvire, où sommes-nous, et qu'est-ce que je vois ?
Rodrigue en ma maison ! Rodrigue devant moi !

Don Rodrigue

N'épargnez point mon sang goûtez sans résistance
La douceur de ma perte et de votre vengeance.

Chimène

Hélas !

Don Rodrigue
Hélas ! Écoute-moi.

Chimène
Hélas ! Écoute-moi. Je me meurs.

Don Rodrigue
Hélas ! Écoute-moi. Je me meurs. Un moment.

Chimène
Va, laisse-moi mourir.

Don Rodrigue
Va, laisse-moi mourir. Quatre mots seulement
Après ne me réponds qu'avecque cette épée.

Chimène
Quoi ! du sang de mon père encor toute trempée !

Don Rodrigue
Ma Chimène...

Chimène
Ma Chimène... Ôte-moi cet objet odieux,
Qui reproche ton crime et ta vie à mes yeux.

Don Rodrigue
Regarde-le plutôt pour exciter ta haine,
Pour croître ta colère, et pour hâter ma peine.

Chimène
Il est teint de mon sang.

Don Rodrigue
Il est teint de mon sang. Plonge-le dans le mien,
Et fais-lui perdre ainsi la teinture du tien.

Chimène
Ah ! quelle cruauté, qui tout en un jour tue
Le père par le fer, la fille par la vue !
Ôte-moi cet objet, je ne puis le souffrir
Tu veux que je t'écoute, et tu me fais mourir !

Don Rodrigue
Je fais ce que tu veux, mais sans quitter l'envie
De finir par tes mains ma déplorable vie ;
Car enfin n'attends pas de mon affection
Un lâche repentir d'une bonne action.
L'irréparable effet d'une chaleur trop prompte

Déshonorait mon père, et me couvrait de honte.
 Tu sais comme un soufflet touche un homme de cœur ;
 J'avais part à l'affront, j'en ai cherché l'auteur
 Je l'ai vu, j'ai vengé mon honneur et mon père ;
 Je le ferais encor, si j'avais à le faire.
 Ce n'est pas qu'en effet contre mon père et moi
 Ma flamme assez longtemps n'ait combattu pour toi ;
 Juge de son pouvoir dans une telle offense
 J'ai pu délibérer si j'en prendrais vengeance.
 Réduit à te déplaire, ou souffrir un affront,
 J'ai pensé qu'à son tour mon bras était trop prompt ;
 Je me suis accusé de trop de violence ;
 Et ta beauté sans doute emportait la balance,
 À moins que d'opposer à tes plus forts appas
 Qu'un homme sans honneur ne te méritait pas ;
 Je t'ai fait une offense, et j'ai dû m'y porter
 Pour effacer ma honte, et pour te mériter ;
 Mais quitte envers l'honneur, et quitte envers mon père,
 C'est maintenant à toi que je viens satisfaire
 C'est pour t'offrir mon sang qu'en ce lieu tu me vois.
 J'ai fait ce que j'ai dû, je fais ce que je dois.
 (...)

EXTRAIT DE *BRITANNICUS*

Acte II, Scène 2 (2 :03-4 :02)

<https://www.youtube.com/watch?v=Bb3CovrC7VY>

Néron, Narcisse

NARCISSE

Grâces aux dieux, Seigneur, Junie entre vos mains
 Vous assure aujourd'hui le reste des Romains.
 Vos ennemis, déçus de leur vaine espérance,
 Sont allés chez Pallas pleurer leur impuissance.
 Mais que vois-je ? Vous-même, inquiet, étonné,
 Plus que Britannicus paraissez consterné.
 Que présage à mes yeux cette tristesse obscure,
 Et ces sombres regards errant à l'aventure ?
 Tout vous rit : la fortune obéit à vos vœux.

NERON

Narcisse, c'en est fait, Néron est amoureux.

NARCISSE

Vous !

NERON

Depuis un moment ; mais pour toute ma vie,
 J'aime, que dis-je aimer, j'idolâtre Junie.

NARCISSE

Vous l'aimez !

NERON

Excité d'un désir curieux,
Cette nuit je l'ai vue arriver en ces lieux,
Triste, levant au ciel ses yeux mouillés de larmes,
Qui brillaient au travers des flambeaux et des armes,
Belle, sans ornement, dans le simple appareil
D'une beauté qu'on vient d'arracher au sommeil.
Que veux-tu ? Je ne sais si cette négligence,
Les ombres, les flambeaux, les cris et le silence,
Et le farouche aspect de ses fiers ravisseurs,
Relevaient de ses yeux les timides douceurs,
Quoi qu'il en soit, ravi d'une si belle vue,
J'ai voulu lui parler, et ma voix s'est perdue :
Immobile, saisi d'un long étonnement,
Je l'ai laissé passer dans son appartement.
J'ai passé dans le mien. C'est là que, solitaire,
De son image en vain j'ai voulu me distraire.
Trop présente à mes yeux je croyais lui parler ;
J'aimais jusqu'à ses pleurs que je faisais couler.
Quelquefois, mais trop tard, je lui demandais grâce :
J'employais les soupirs, et même la menace.
Voilà comme, occupé de mon nouvel amour,
Mes yeux, sans se fermer, ont attendu le jour.
Mais je m'en fais peut-être une trop belle image :
Elle m'est apparue avec trop davantage :
Narcisse, qu'en dis-tu ?
(...)

**6. Préparez un commentaire pour présenter les aspects principaux de chaque pièce
(100 mots) <https://digipad.app/p/1476361/c0148d49a9ac>**

.

LES LUMIÈRES

Objectifs :

- Analyser les idées principales de Montesquieu, Voltaire et Rousseau sur la justice, l'optimisme et l'éducation.
- Développer des compétences de pensée critique et de collaboration grâce à l'utilisation d'outils d'IA.
- Produire des supports créatifs et réfléchis en utilisant *ChatGPT*, *Fliki*, *Ladigitale*, *Microsoft Designer*, *MyLens* y *Perplexity*.
- Favoriser la réflexion sur la pertinence contemporaine des penseurs des Lumières.

0. Préparez une frise chronologique sur *MyLens* (mylens.ai) en considérant les événements qui ont marqué le XVIII^e siècle.

1. Lisez les biographies des philosophes et faites un tableau comparatif en utilisant l'IA pour comparer leurs naissances, leurs familles, leurs formations et leurs réalisations littéraires.

MONTESQUIEU (1689-1755)

Naissance

Le 18 janvier 1689 au château de La Brède, près de Bordeaux.

Famille

Vieille noblesse provinciale d'origine protestante. Il sera baron de La Brède. Il épouse une protestante, Jeanne de Lartigue.

Formation

Élève au collège oratorien de Juilly (diocèse de Meaux), puis études de droit. Avocat, conseiller au Parlement de Bordeaux, il hérite d'une charge de président à mortier.



Début de sa carrière

Membre de l'Académie des sciences de Bordeaux ; ses discours ont un grand succès. En 1716, il conseille au Régent d'amoindrir les impôts.

Premiers succès

Les *Lettres persanes*, écrites entre 1717 et 1720, première œuvre de Montesquieu, paraissent anonymement en 1721. Face à l'ampleur du succès, alors qu'il fréquente les salons parisiens, il s'en reconnaît l'auteur. En 1724, il fait paraître *Le Temple de Gnide*, poème en prose licencieux. En 1728, il est élu à l'Académie française. Après un tour d'Europe, il écrit *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence* (1734).



Publications majeures :

L'Esprit des lois, en 1748. Il publie anonymement cet ouvrage, fondamental pour l'histoire du droit et des idéaux démocratiques, qui est mis à l'Index (le pape en interdit la lecture) en 1751. Il participe à l'*Encyclopédie* et rédige notamment l'article « Goût ».

Mort

Il meurt le 10 février 1755, à Paris. Diderot est le seul « philosophe » à suivre son enterrement.

D'après

https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Charles_de_Secondat_baron_de_La_Br%C3%A8de_et_de_Montesquieu/133812

VOLTAIRE

Famille

Il est né le 21 novembre 1694 ; son père est notaire et conseiller du roi ; sa mère meurt alors qu'il est âgé de sept ans.

Formation

Il est placé chez les jésuites du collège Louis-le-Grand (ancien collège de Clermont), puis fait des études à la faculté de droit de Paris.

Début de sa carrière

À partir de 1715, il fréquente les milieux libertins et les salons littéraires, compose des écrits satiriques qui le conduisent à la Bastille. En prison, il rédige *Œdipe* (1717). Il fait des voyages en Europe et connaît des intrigues de cour. Il continue à écrire pour le théâtre et commence une épopée, *la Ligue* (1723), première version de la *Henriade* (1728). Une altercation avec le chevalier de Rohan-Chabot lui vaut douze jours à la Bastille, puis l'exil en Angleterre (1726).



Premiers succès

Rentré en France en 1728, il fait jouer son théâtre ; il triomphe avec sa pièce *Zaïre* (1732). Il se retire à Cirey, chez Mme du Châtelet. *Les Lettres philosophiques* connaissent un succès de scandale (1734), de même que le poème provocateur *le Mondain* (1736).

Tournant de sa carrière

Il est rappelé à Paris où il est nommé historiographe du roi (1745). Parallèlement à son travail d'historien (*Le Siècle de Louis XIV*, 1752 ; *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*, 1756), il commence à rédiger des contes satiriques (*Zadig*, 1748 ; *Micromégas*, 1752). Il accepte l'invitation de Frédéric II de Prusse et part pour Potsdam (1750). En 1755, il s'installe en Suisse, où sera publié *Candide* (janvier 1759) et, enfin, dans un village français près de la frontière suisse, Ferney (décembre 1758-février 1759).

Dernière partie de sa carrière

Devenu l'« hôte de l'Europe », il intervient dans des « affaires » (Calas, Sirven, La Barre). Il poursuit son combat en faveur de la tolérance (*Traité sur la tolérance*, 1763 ; *Dictionnaire philosophique portatif*, 1764) sans toutefois abandonner le conte (*L'Ingénu*, 1767). Il meurt le 30 mai 1778. Treize ans plus tard, en 1791, ses restes sont transférés solennellement au Panthéon.

D'après

https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Fran%C3%A7ois_Marie_Arouet_dit_Voltaire/149270

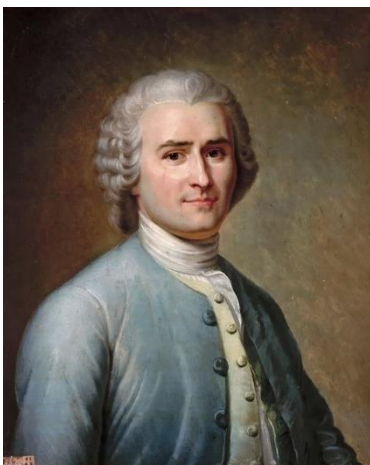
ROUSSEAU

Famille

Jean-Jacques Rousseau est né le 28 juin 1712 à Genève, petite république indépendante ; sa mère, fille d'un pasteur protestant, meurt à sa naissance ; son père est maître horloger.

Formation

Il ne reçoit pas d'« éducation » à proprement parler ; c'est en autodidacte qu'il acquiert au fil des ans une très vaste culture.



Début de carrière

À trente ans, il s'installe à Paris, où il mène de front ses activités de musicien (composition, participation à l'actualité musicale et à ses querelles) et ses activités de philosophe (rédaction d'articles pour *l'Encyclopédie*).

Premier succès

En 1750, le *Discours sur les sciences et les arts* connaît un succès éclatant et met son auteur à la mode ; en 1755, il publie le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*.

Tournant de sa carrière

Alors qu'il est admiré et reconnu, il s'isole, se brouille avec ses amis philosophes et quitte Paris pour la campagne ; c'est dans cette retraite qu'il rédige trois œuvres majeures : *Julie* ou la *Nouvelle Héloïse* (1761), *Du contrat social* (1762) et *Émile* ou *De l'éducation* (id.). Ces deux derniers ouvrages sont condamnés, au moment de leur parution, par le Parlement de Paris qui leur reproche des thèses outrageantes et en rupture avec l'époque ; un mandat d'arrêt est lancé contre Rousseau, qui est obligé de quitter la France durant plusieurs années.

Dernière partie de sa carrière

Rousseau, qui souffre d'un délire de persécution, consacre ses trois dernières œuvres à l'introspection et à l'écriture de soi : *les Confessions* (1765-1770), les *Dialogues* ou *Rousseau juge de Jean-Jacques* (1772-1776) et les *Rêveries du promeneur solitaire* (1776-1778).

Il meurt le 2 juillet 1778 à Ermenonville, au nord de Paris ; l'île des Peupliers, où il est inhumé, devient un lieu de culte. Ses cendres sont transférées au Panthéon en 1794.

D'après https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jean-Jacques_Rousseau/141649

2. Choisissez un texte et analysez ses idées principales en utilisant l'IA-

LETTRE LXXXIII

Usbek à Rhédi

À Venise

S'il y a un Dieu, mon cher Rhédi, il faut nécessairement qu'il soit juste ; car s'il ne l'était pas, il serait le plus mauvais et le plus imparfait de tous les êtres.

La justice est un rapport de convenance qui se trouve réellement entre deux choses : ce rapport est toujours le même, quelque être qui le considère, soit que ce soit Dieu, soit que ce soit un ange, ou enfin que ce soit un homme. Il est vrai que les hommes ne

voient pas toujours ces rapports ; souvent même lorsqu'ils les voient, ils s'en éloignent ; et leur intérêt est toujours ce qu'ils voient le mieux. La justice élève sa voix ; mais elle a peine à se faire entendre dans le tumulte des passions.

Les hommes peuvent faire des injustices, parce qu'ils ont intérêt de les commettre, et qu'ils préfèrent leur propre satisfaction à celle des autres. C'est toujours par un retour sur eux-mêmes qu'ils agissent : nul n'est mauvais gratuitement ; il faut qu'il y ait une raison qui détermine et cette raison est toujours une raison d'intérêt.

Mais il n'est pas possible que Dieu fasse jamais rien d'injuste : dès qu'on suppose qu'il voit la justice, il faut nécessairement qu'il la suive ; car, comme il n'a besoin de rien et qu'il se suffit à lui-même, il serait le plus méchant de tous les êtres, puisqu'il le serait sans intérêt.

Ainsi, quand il n'y aurait pas de Dieu, nous devrions toujours aimer la justice, c'est-à-dire faire nos efforts pour ressembler à cet être dont nous avons une si belle idée, et qui, s'il existait, serait nécessairement juste. Libres que nous serions du joug de la religion, nous ne devrions pas l'être de celui de l'équité.

Voilà, Rhédi, ce qui m'a fait penser que la justice est éternelle, et ne dépend point des conventions humaines ; et, quand elle en dépendrait, ce serait une vérité terrible qu'il faudrait se dérober à soi-même.

Nous sommes entourés d'hommes plus forts que nous ; ils peuvent nous nuire de mille manières différentes ; les trois quarts du temps ils peuvent le faire impunément. Quel repos pour nous de savoir qu'il y a dans le cœur de tous ces hommes un principe intérieur qui combat en notre faveur et nous met à couvert de leurs entreprises !

Sans cela nous devrions être dans une frayeur continuelle ; nous passerions devant les hommes comme devant les lions, et nous ne serions jamais assurés un moment de notre bien, de notre honneur et de notre vie.

Toutes ces pensées m'animent contre ces docteurs qui représentent Dieu comme un être qui fait un exercice tyrannique de sa puissance ; qui le font agir d'une manière dont nous ne voudrions pas agir nous-mêmes de peur de l'offenser, qui le chargent de toutes les imperfections qu'il punit en nous, et, dans leurs opinions contradictoires,



le représentent tantôt comme un être mauvais, tantôt comme un être qui liait le mal et le punit.

Quand un homme s'examine, quelle satisfaction pour lui de trouver qu'il a le cœur juste ! ce plaisir, tout sévère qu'il est, doit le ravir : il voit son être autant au-dessus de ceux qui ne l'ont pas, qu'il se voit au-dessus des tigres et des ours. Oui, Rhédi, si j'étais sûr de suivre toujours inviolablement cette équité que j'ai devant les yeux, je me croirais le premier des hommes.

De Paris le premier de la lune de Gemmadi, 1,1715

Les Lettres Persanes, Montesquieu

CANDIDE ET UN NÈGRE DU SURINAM

La première journée de nos deux voyageurs fut assez agréable. Ils étaient encouragés par l'idée de se voir possesseurs de plus de trésors que l'Asie, l'Europe et l'Afrique n'en pouvaient rassembler. Candide, transporté, écrivit le nom de Cunégonde sur les arbres. À la seconde journée, deux de leurs moutons s'enfoncèrent dans des marais, et y furent abîmés avec leurs charges ; deux autres moutons moururent de fatigue quelques jours après ; sept ou huit périrent ensuite de faim dans un désert ; d'autres tombèrent au bout de quelques jours dans des précipices. Enfin, après cent jours de marche, il ne leur resta que deux moutons. Candide dit à Cacambo : « Mon ami, vous voyez comme les richesses de ce monde sont périssables ; il n'y a rien de solide que la vertu et le bonheur de revoir Mlle Cunégonde. – Je l'avoue, dit Cacambo ; mais il nous reste encore deux moutons avec plus de trésors que n'en aura jamais le roi d'Espagne, et je vois de loin une ville que je soupçonne être Surinam, appartenante aux Hollandais. Nous sommes au bout de nos peines et au commencement de notre félicité. »



En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire d'un caleçon de toile bleue ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite. « Eh ! mon Dieu

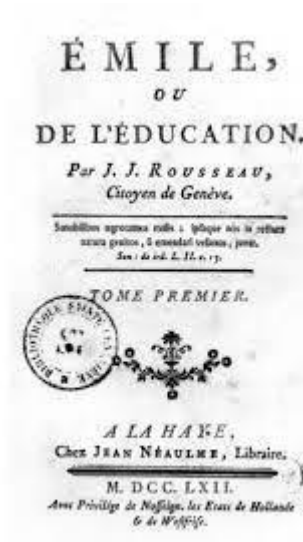
! lui dit Candide en hollandais, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ? – J'attends mon maître, M. Vanderdendur, le fameux négociant, répondit le nègre. – Est-ce M. Vanderdendur, dit Candide, qui t'a traité ainsi ? – Oui, Monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. On nous donne un caleçon de toile pour tout vêtement deux fois l'année. Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir on nous coupe la jambe : je me suis trouvé dans les deux cas. C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe. Cependant, lorsque ma mère me vendit dix écus aux Patagons sur la côte de Guinée, elle me disait : « Mon cher enfant, bénis nos fétiches, adore-les toujours, ils te feront vivre heureux ; tu as l'honneur d'être esclave de nos seigneurs les blancs, et tu fais par là la fortune de ton « père et de ta mère. » Hélas ! je ne sais pas si j'ai fait leur fortune, mais ils n'ont pas fait la mienne. Les chiens, les singes et les perroquets sont mille fois moins malheureux que nous ; les fétiches hollandais qui m'ont converti me disent tous les dimanches que nous sommes tous enfants d'Adam, blancs et noirs. Je ne suis pas généalogiste ; mais, si ces prêcheurs disent vrai, nous sommes tous cousins issus de germain. Or vous m'avouerez qu'on ne peut pas en user avec ses parents d'une manière plus horrible.

– Ô Pangloss ! s'écria Candide, tu n'avais pas deviné cette abomination ; c'en est fait, il faudra qu'à la fin je renonce à ton optimisme. – Qu'est-ce qu'optimisme ? disait Cacambo. – Hélas ! dit Candide, c'est la rage de soutenir que tout est bien quand on est mal » ; et il versait des larmes en regardant son nègre ; et, en pleurant, il entra dans Surinam (...).

Candide, Voltaire

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE

Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. Vous voulez apprendre la géographie à cet enfant, et vous lui allez chercher des globes, des sphères, des cartes : que



de machines ! Pourquoi toutes ces représentations ? que ne commencez-vous par lui montrer l'objet même, afin qu'il sache au moins de quoi vous lui parlez ! Une belle soirée on va se promener dans un lieu favorable, où l'horizon bien découvert laisse voir à plein le soleil couchant, et l'on observe les objets qui rendent reconnaissable le lieu de son coucher. Le lendemain, pour respirer le frais, on retourne au même lieu avant que le soleil se lève. On le voit s'annoncer de loin par les traits de feu qu'il lance au-devant de lui. L'incendie augmente, l'orient paraît tout en flammes ; à leur éclat on attend l'astre longtemps avant qu'il se montre ; à chaque instant on croit le voir paraître ; on le voit enfin. Un point brillant part comme un éclair et remplit aussitôt tout l'espace ; le voile des ténèbres s'efface et tombe. L'homme reconnaît son séjour et le trouve embelli. La verdure a pris durant la nuit une vigueur nouvelle ; le jour naissant qui l'éclaire, les premiers rayons qui la dorent, la montrent couverte d'un brillant réseau de rosée, qui réfléchit à l'œil la lumière et les couleurs. Les oiseaux en chœur se réunissent et saluent de concert le père de la vie ; en ce moment pas un seul ne se tait ; leur gazouillement, faible encore, est plus lent et plus doux que dans le reste de la journée, il se sent de la langueur d'un paisible réveil. Le concours de tous ces objets porte au sens une impression de fraîcheur qui semble pénétrer jusqu'à l'âme. Il y a là une demi-heure d'enchantement auquel nul homme ne résiste ; un spectacle si grand, si beau, si délicieux, n'en laisse aucun de sang-froid.

Émile, Rousseau

3. Créez une vidéo courte sur les textes analysés en utilisant *Fliki* (fliki.ai). Présentez-le à la classe. Débattre sur les idées de chaque philosophe.

LA LITTÉRATURE DU XIX^e SIÈCLE

Objectifs :

- Comprendre le contexte historique et littéraire de Balzac, Baudelaire et Rimbaud.
- Analyser des fragments littéraires et biographiques à partir d'un travail collaboratif.
- Utiliser des outils d'IA pour rechercher, analyser et créer des produits numériques (textes, audios) afin de développer la compréhension écrite et la prononciation.
- Favoriser le travail en équipe et la réflexion critique sur les textes et leur actualité.

0. Créez une frise chronologique avec les événements du XIX^e siècle et les biographies de Balzac, Baudelaire et Rimbaud. Utilisez *MyLens* (mylens.ai).

1. Lisez cette biographie mensongère de Balzac et corrigez les phrases en gras en faisant des recherches sur Internet avec l'IA (*ChatGPT* ou *Perplexity*).

Honoré de Balzac est né à Tours le 20 mai 1799 dans une famille de la petite bourgeoisie. Après des études de droit, il s'installe à Paris, où il tente de percer dans l'édition, mais sa carrière connaît plusieurs échecs. **Il a également étudié la médecine à l'université de Paris, mais a abandonné cette discipline après un an, prétendant ne pas supporter l'odeur des hôpitaux.** Cependant, c'est en tant qu'écrivain qu'il se distingue, en déployant une œuvre monumentale qu'il appellera *La Comédie humaine*. Ce projet ambitieux, qui comprend environ 90 romans et nouvelles, dresse un tableau détaillé de la société française entre 1815 et 1848, abordant des thèmes variés comme les relations sociales, le pouvoir, l'ambition, l'amour et la corruption. Chaque personnage de cette fresque est une représentation, souvent caricaturale, de différents types sociaux : de l'aristocratie déchue aux petites gens, des hommes d'affaires aux artistes.

Balzac est influencé par le réalisme et veut offrir une analyse précise de la société, s'appuyant sur l'observation minutieuse des mœurs et des comportements humains. **Il aurait par ailleurs eu une grande influence sur la peinture, et plusieurs célèbres peintres, comme Delacroix, s'inspiraient de ses personnages pour créer leurs tableaux.** Son écriture, parfois très détaillée, cherche à dépeindre avec une grande rigueur les aspects sociaux et psychologiques de ses personnages. Ses romans les plus célèbres incluent *Eugénie Grandet*, *Père Goriot* et *Illusions perdues* qui montrent l'ascension et la chute de personnages souvent accablés par leurs propres passions et ambitions. Son travail est une



sorte de chronique sociologique de son époque, qui interroge les inégalités et les luttes de pouvoir au sein de la société.

Bien que son œuvre ait été saluée en son temps, Balzac vivait dans une grande précarité financière, notamment à cause de son mode de vie extravagant et de ses nombreuses dettes. **Il était également un grand amateur de jeux de société, notamment du jeu de cartes, et aurait perdu toute sa fortune dans des paris incessants.** Il s'endetta sans cesse, espérant réaliser des projets littéraires ou des entreprises commerciales, mais ces tentatives échouaient toujours. Sa santé fragile, exacerbée par son rythme de travail effréné, contribua à sa mort prématurée à l'âge de 51 ans, le 18 août 1850. Néanmoins, son œuvre a profondément marqué la littérature française, influençant des écrivains comme Zola et Proust. **Il est également dit qu'avant sa mort, il aurait exprimé le désir de transformer *La Comédie humaine* en une pièce de théâtre, mais ce projet ne fut jamais réalisé.** Balzac reste aujourd'hui l'un des plus grands écrivains de la littérature mondiale.

2. Lisez l'extrait et préparez un glossaire avec les mots difficiles avec *ChatGPT*.

Dans ce passage de Le Père Goriot, Eugène Rastignac, accompagné de Christophe, assiste à l'enterrement du père Goriot (un vermicellier qui meurt dans la pauvreté et abandonné par ses filles). Le moment est empreint de solitude et de dignité déchu : malgré les efforts d'Eugène pour rendre un dernier hommage à cet homme qui a sacrifié sa vie pour ses filles, les absences de ces dernières marquent l'indifférence de la société à l'égard du père. Le service funèbre est court et insignifiant, et les deux voitures armoriées des maris des filles Goriot (membres de la noblesse) suivent le cortège sans participer à la cérémonie. Après l'enterrement, Eugène, accablé de tristesse, fait face à la dureté de la vie et au contraste entre ses rêves d'ascension sociale et la réalité d'une existence marquée par la misère. Le passage se termine par une réflexion mélancolique sur la solitude et les illusions de jeunesse.

Quand le corbillard vint, Eugène fit remonter la bière, la décloua, et plaça religieusement sur la poitrine du bonhomme une image qui se rapportait à un temps où Delphine et Anastasie étaient jeunes, vierges, pures, et *ne raisonnaient pas*, comme il l'avait dit dans ses cris d'agonisant. Rastignac et Christophe accompagnèrent seuls, avec deux croquemorts, le char qui menait le pauvre homme à Saint-Étienne-du-Mont, église peu distante de la rue Neuve-Sainte-Geneviève. Arrivé là, le corps fut présenté à une petite chapelle basse et sombre, autour de laquelle l'étudiant chercha vainement les deux filles du père Goriot ou leurs maris. Il fut seul avec Christophe, qui se croyait obligé de rendre les

derniers devoirs à un homme qui lui avait fait gagner quelques bons pourboires. En attendant les deux prêtres, l'enfant de chœur et le bedeau, Rastignac serra la main de Christophe, sans pouvoir prononcer une parole.

– Oui, monsieur Eugène, dit Christophe, c'était un brave et honnête homme, qui n'a jamais dit une parole plus haute que l'autre, qui ne nuisait à personne et n'a jamais fait de mal.

Les deux prêtres, l'enfant de chœur et le bedeau vinrent et donnèrent tout ce qu'on peut avoir pour soixante-dix francs dans une époque où la religion n'est pas assez riche pour prier gratis. Les gens du clergé chantèrent un psaume, le *Libera*, le *De profundis*. Le service dura vingt minutes. Il n'y avait qu'une seule voiture de deuil pour un prêtre et un enfant de chœur, qui consentirent à recevoir avec eux Eugène et Christophe.



– Il n'y a point de suite, dit le prêtre, nous pourrions aller vite, afin de ne pas nous attarder, il est cinq heures et demie.

Cependant, au moment où le corps fut placé dans le corbillard, deux voitures armoriées, mais vides, celle du comte

de Restaud et celle du baron de Nucingen, se présentèrent et suivirent le convoi jusqu'au Père-Lachaise.

À six heures, le corps du père Goriot fut descendu dans sa fosse, autour de laquelle étaient les gens de ses filles, qui disparurent avec le clergé aussitôt que fut dite la courte prière due au bonhomme pour l'argent de l'étudiant.

Quand les deux fossoyeurs eurent jeté quelques pelletées de terre sur la bière pour la cacher, ils se relevèrent, et l'un d'eux, s'adressant à Rastignac, lui demanda leur pourboire. Eugène se fouilla, il n'avait plus rien, et fut forcé d'emprunter vingt sous à Christophe. Ce fait, si léger en lui-même, détermina chez Rastignac un accès d'horrible tristesse. Le jour tombait, il n'y avait plus qu'un crépuscule qui agaçait les nerfs ; il regarda la tombe et y ensevelit sa dernière larme de jeune homme, cette larme arrachée par les saintes émotions d'un cœur pur, une de ces larmes qui, de la terre où elles tombent, rejaillissent jusque dans les cieux. Il se croisa les bras et contempla les nuages. Christophe s'en alla. Rastignac, resté seul, fit quelques pas vers le haut du cimetière, et vit Paris tortueusement couché le long des deux rives de la Seine où commençaient à briller les

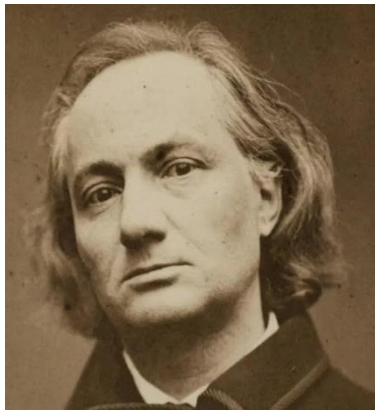
lumières. Ses yeux s'attachèrent presque avidement entre la colonne de la place Vendôme et le dôme des Invalides, là où vivait ce beau monde dans lequel il avait voulu pénétrer !
Balzac, *Le Père Goriot* (1835)

3. Réalisez un schéma à partir des idées principales de l'extrait de Balzac (sur ChatGPT ou Perplexity) et préparez un article (180 mots). Postez-le sur Digipad <https://digipad.app/p/1465536/b1fcda07a9644>

4. Dites si les 8 affirmations sur la vie de Baudelaire sont vraies ou fausses. Copiez les phrases du texte qui justifient les réponses. Utilisez l'IA pour réviser vos réponses.

Charles Baudelaire naquit à Paris le 9 avril 1821 dans une famille bourgeoise. Son père, fonctionnaire, mourut lorsqu'il avait six ans, et sa mère se remaria quelques années plus tard, ce qui marqua profondément Baudelaire, créant en lui un sentiment de solitude et de rébellion. Ses études à Louis-le-Grand furent médiocres, mais sa passion pour la littérature se développa dès son adolescence, ainsi que son amour de la poésie, notamment les œuvres de Poe et des poètes romantiques. Après avoir obtenu son baccalauréat, il se lança dans des études de droit, mais ses déboires financiers et sa vie bohème le conduisirent rapidement sur la voie de l'écriture.

En 1842, Baudelaire hérita d'une somme d'argent considérable après la mort de son père, mais il dilapida rapidement sa fortune en menant une vie de dandy, entre l'art, la poésie et des relations tumultueuses. En 1857, il publia *Les Fleurs du mal*, un recueil qui allait devenir l'un des plus importants de la poésie française. Ce livre, explorant les thèmes du



spleen, de la décadence, du désir et du sacré, provoqua un scandale à sa parution en raison de son langage audacieux et de ses explorations des vices humains. Baudelaire fut poursuivi en justice pour "offenses à la morale publique", mais il gagna en partie le procès, bien que plusieurs poèmes furent censurés.

Outre sa poésie, Baudelaire est aussi un critique d'art majeur, influençant profondément la perception de l'art moderne à travers ses analyses sur la peinture, notamment en écrivant des articles sur les maîtres de son époque, comme Delacroix. Cependant, sa vie personnelle fut marquée par des troubles psychologiques, une santé déclinante et des relations compliquées, notamment avec sa mère, qui lui reprochait son mode de vie. À la fin de sa vie, Baudelaire sombrera dans la syphilis et la dépression. Il mourut le 31 août 1867, à 46 ans, dans la misère et la solitude. Sa poésie, néanmoins, exerça une influence considérable sur les mouvements littéraires suivants, notamment les symbolistes et les surréalistes, et il reste une figure incontournable de la poésie moderne.

- a) **Affirmation : Baudelaire est né dans une famille bourgeoise.**
- b) **Affirmation : Son père mourut lorsqu'il avait six ans.**
- c) **Affirmation : Sa mère se remaria plusieurs années après la mort de son père, ce qui le marqua profondément.**

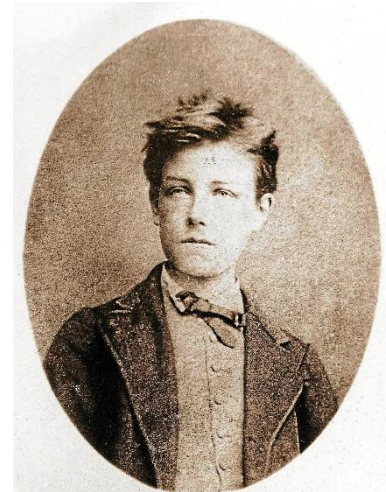
- d) Affirmation : Ses études à Louis-le-Grand furent excellentes.
- e) Affirmation : Baudelaire se lança dans des études de médecine après le baccalauréat.
- f) Affirmation : Baudelaire hérita d'une somme d'argent importante après la mort de son père.
- g) Affirmation : Le recueil *Les Fleurs du mal* a été publié sans faire scandale.
- h) Affirmation : Baudelaire mourut à un âge avancé.

5. Mettez les paragraphes de la biographie de Rimbaud dans le bon ordre. Utilisez l'IA si nécessaire.

A. Rimbaud incarne l'image de l'artiste maudit et insoumis. Il rejette les conventions sociales et littéraires de son époque, cherchant à briser les frontières entre le réel et le rêve, entre le rationnel et l'irrationnel. Il voit la poésie comme une révolution, un moyen de s'évader des contraintes du quotidien.

B. Sa rencontre avec le poète Paul Verlaine en 1871 à Paris marque un tournant décisif dans sa vie. Leur relation tumultueuse et passionnée se transforme rapidement en une aventure littéraire intense, mais aussi destructrice.

C. Rimbaud, qui n'a alors que 16 ans, étonne Verlaine par la radicalité et la modernité de sa poésie, notamment avec des poèmes comme *Le Bateau ivre* et *Le Dormeur du val*. L'une de ses idées les plus novatrices était la nécessité de "dérégler tous les sens" pour atteindre une vision poétique pure, ce qu'il exprime notamment dans ses *Illuminations*.



D. Cependant, après une brève mais brillante carrière littéraire, il abandonne la poésie à l'âge de 20 ans, alors qu'il est au sommet de sa gloire. Il part alors pour l'Afrique, où il mène une vie de marchand, traversant l'Éthiopie et le Yémen, et consacrant son existence à des affaires plutôt qu'à l'écriture.

E. Arthur Rimbaud est né à Charleville, dans les Ardennes, le 20 octobre 1854. Très tôt, il montre un talent exceptionnel pour la poésie, écrivant ses premiers vers à l'âge de 10 ans. Élève brillant, il quitte néanmoins très jeune l'école pour se consacrer à l'écriture.

F. Sa fin de vie est marquée par des souffrances physiques, notamment en raison d'un cancer de la jambe qui l'oblige à revenir en France en 1891, où il meurt à l'âge de 37 ans. Son œuvre, bien que brève, a eu un impact considérable sur la poésie du XXe siècle, en particulier sur les mouvements surréalistes et symbolistes. Rimbaud est considéré comme l'un des plus grands génies littéraires, et son héritage, celui du poète visionnaire et rebelle, perdure dans l'imaginaire collectif.

6. Lisez les extraits ci-dessous. Utilisez *Elevenlabs* pour les faire devenir des pistes. Qu'est-ce qu'on pourrait dire de la musicalité des textes de Baudelaire ?

L'ÉTRANGER

— Qui aimes-tu le mieux, homme énigmatique, dis ? ton père, ta mère, ta sœur ou ton frère ?
— Je n'ai ni père, ni mère, ni sœur, ni frère.
— Tes amis ?
— Vous vous servez là d'une parole dont le sens m'est resté jusqu'à ce jour inconnu.
— Ta patrie ?
— J'ignore sous quelle latitude elle est située.
— La beauté ?
— Je l'aimerais volontiers, déesse et immortelle.
— L'or ?
— Je le hais comme vous haïssez Dieu.
— Eh ! qu'aimes-tu donc, extraordinaire étranger ?
— J'aime les nuages... les nuages qui passent... là-bas... là-bas... les merveilleux nuages !

Charles Baudelaire, *Petits poèmes en prose*, 1869

À UNE HEURE DU MATIN

Enfin ! seul ! On n'entend plus que le roulement de quelques fiacres attardés et éreintés. Pendant quelques heures, nous posséderons le silence, le repos. Enfin ! la tyrannie de la



face humaine a disparu, et je ne souffrirai plus que par moi-même.
Enfin ! il m'est donc permis de me délasser dans un bain de ténèbres ! D'abord, un double tour à la serrure. Il me semble que ce tour de clef augmentera ma solitude et fortifiera les barricades qui me séparent

actuellement du monde.

Horrible vie ! Horrible ville ! Récapitulons la journée : avoir vu plusieurs hommes de lettres, dont l'un m'a demandé si l'on pouvait aller en Russie par voie de terre (il prenait sans doute la Russie pour une île); avoir disputé généreusement contre le directeur d'une revue, qui à chaque objection répondait: "C'est ici le parti des honnêtes gens", ce qui implique que tous les autres journaux sont rédigés par des coquins ; avoir salué une vingtaine de personnes, dont quinze me sont inconnues ; avoir distribué des poignées de

main dans la même proportion, et cela sans avoir pris la précaution d'acheter des gants ; être monté pour tuer le temps, pendant une averse, chez une sauteuse qui m'a prié de lui dessiner un costume de Vénustre ; avoir fait ma cour à un directeur de théâtre, qui m'a dit en me congédiant : « Vous feriez peut-être bien de vous adresser à Z... ; c'est le plus lourd, le plus sot et le plus célèbre de tous mes auteurs ; avec lui vous pourriez peut-être aboutir à quelque chose. Voyez- le, et puis nous verrons » ; m'être vanté (pourquoi ?) de plusieurs vilaines actions que je n'ai jamais commises, et avoir lâchement nié quelques autres méfaits que j'ai accomplis avec joie, délit de fanfaronnade, crime de respect humain ; avoir refusé à un ami un service facile, et donné une recommandation écrite à un parfait drôle ; ouf ! est-ce bien fini ?

Mécontent de tous et mécontent de moi, je voudrais bien me racheter et m'enorgueillir un peu dans le silence et la solitude de la nuit. Ames de ceux que j'ai aimés, âmes de ceux que j'ai chantés, fortifiez-moi, soutenez-moi, éloignez de moi le mensonge et les vapeurs corruptrices du monde ; et vous, seigneur mon dieu ! accordez-moi la grâce de produire quelques beaux vers qui me prouvent à moi-même que je ne suis pas le dernier des hommes, que je ne suis pas inférieur à ceux que je méprise !

Charles Baudelaire, *Le spleen de Paris* (1857-1864)

7. Lisez le poème de Rimbaud et soulignez tous les mots qui présentent des monstres ou des animaux désagréables. Puis, musicalisez-le en utilisant *Suno*,

RÊVÉ POUR L'HIVER

L'hiver, nous irons dans un petit
wagon rose
Avec des coussins bleus.
Nous serons bien. Un nid de baisers
fous repose
Dans chaque coin moelleux.

Tu fermeras l'œil, pour ne point voir,
par la glace,
Grimacer les ombres des soirs,
Ces monstruosité hargneuses, populace
De démons noirs et de loups noirs.

Puis tu te sentiras la joue égratignée...
Un petit baiser, comme une folle araignée,
Te courra par le cou...



Et tu me diras : « Cherche ! » en inclinant la tête,
– Et nous prendrons du temps à trouver cette bête
– Qui voyage beaucoup...

Arthur Rimbaud

En wagon, le 7 octobre 1870

8. Le soldat du poème ci-dessous n'est pas endormi. Dans quelle guerre a-t-il participé ? Quels sont les mots qui nous font penser qu'il est mort ? Faites une recherche sur l'IA pour compléter vos réponses.

LE DORMEUR DU VAL

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent ; où le soleil, de la montagne fière,
Luit : c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson
bleu,
Dort ; il est étendu dans l'herbe, sous la
nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort.
Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme :
Nature, berce-le chaudement : il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine ;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.



Arthur Rimbaud, octobre 1870

LA LITTÉRATURE DU XX^e SIÈCLE

Objectifs :

- Expliquer la notion de liberté chez Paul Éluard.
- Analyser la vision de l'absurde dans la vie humaine selon Albert Camus.
- Comprendre l'expérience de la guerre chez Jean-Paul Sartre.
- Favoriser le travail collaboratif et l'usage critique des outils d'IA pour la création et l'analyse littéraire.

0. Préparez une frise chronologique sur la période 1895-1980. Utilisez *Perplexity* et *MyLens*.

1. Voici la biographie de Paul Éluard en désordre. Mettez-la dans le bon ordre. Révisez vos réponses avec *Perplexity*.

- a) En 1924, à la suite de graves difficultés familiales et conjugales, Éluard traverse une crise profonde. La même année, il dédie à Breton *Mourir de ne pas mourir*, qu'il présente comme son adieu à l'écriture. Le poète s'éloigne alors et entreprend seul un long voyage de sept mois – qu'il qualifiera d'« idiot » –, qui le mène en Océanie.
- b) Progressivement, Éluard abandonne l'écriture automatique chère à Breton. Malgré son exclusion du Parti communiste en 1933, il continue de militer dans des organisations de gauche. En 1934, il épouse Nusch (1906-1946), rencontrée quatre ans plus tôt, qui devient sa nouvelle égérie. Sensible à l'art plastique, il transpose dans ses poèmes le langage des peintres (les *Yeux fertiles*, en 1936, témoignent de son amitié naissante avec Picasso). En 1938, le Front populaire et la guerre civile d'Espagne ayant aggravé les désaccords entre Breton et Éluard, c'est la rupture entre les deux hommes.
- c) À son retour à la fin de l'année 1924, Éluard reprend sa place dans le groupe surréaliste et la direction de sa revue *Proverbe*, créée en 1920. Le proverbe est pour lui « un langage charmant, véritable, de commun échange entre tous », qui lui inspire un recueil écrit avec Benjamin Péret : *152 proverbes mis au goût du jour* (1926). Cette même année, il adhère au Parti communiste et publie le recueil qui l'établit comme poète important, *Capitale de la douleur*. Il travaille à une anthologie de poèmes français, qu'il ne fera paraître qu'en 1951 (*Anthologie de la poésie du passé*).



- d) Eugène Grindel, dit Paul Éluard, est le fils d'un comptable et d'une couturière issus de la petite-bourgeoisie. D'une santé fragile, il fait, de 1911 à 1913, un séjour dans un sanatorium en Suisse. Il y rencontre une étudiante russe, Helena Dimitrovnie Diakonova, dite Gala (1894-1982), qu'il épousera en 1917. Dès 1914, il est mobilisé comme infirmier, puis volontaire pour le front. Sa sensibilité restera meurtrie par l'épreuve des tranchées.
- e) La guerre terminée, Éluard publie *Poésie ininterrompue* (1946), où transparait l'enthousiasme né de la Libération. Malheureusement, quelques mois plus tard, il perd brutalement Nusch (*Le temps déborde*, 1947). Désespéré, pensant au suicide, il tente de fuir sa détresse et voyage à travers l'Europe (Italie, Yougoslavie, Pologne, URSS, Grèce). À l'équipe surréaliste, il préfère désormais la solidarité avec le genre humain (*Poèmes politiques*, 1948 ; *Une leçon de morale*, 1949). Son écriture s'ouvre davantage aux thèmes sociaux et universels, sans renoncer pour autant aux exigences formelles.
- f) En 1929, il publie *L'Amour la poésie* et, en 1930, en collaboration avec Breton et René Char, *Ralentir travaux*. C'est à cette époque que sa femme Gala le quitte pour Salvador Dalí. *La Vie immédiate* (1932) et *La Rose publique* (1934) continuent d'alimenter la participation d'Éluard au groupe surréaliste.
- g) Dans les dernières années de sa vie, Éluard retrouve un certain équilibre auprès de Dominique, qu'il épouse en 1949. Elle devient sa dernière muse, et à ses côtés, il redécouvre la joie de vivre. Ses derniers recueils, *Pouvoir tout dire* (1951) et *Le Phénix* (1951), témoignent de cette renaissance poétique. Cependant, la maladie l'emporte en 1952, à l'âge de 57 ans, d'une angine de poitrine. L'œuvre d'Éluard, marquée par le thème central de l'amour et la femme comme médiatrice entre le poète et le monde, laisse une empreinte indélébile dans la littérature du XXe siècle.
- h) Dès la fin de la guerre, il rencontre Louis Aragon, André Breton, Philippe Soupault et devient un membre actif du groupe surréaliste. Il trouve une réponse à sa révolte horrifiée en participant au mouvement dada (*Les Animaux et leurs hommes*, 1920 ; *Les Nécessités de la vie et les Conséquences du rêve*, 1921). Plus que Breton, Max Ernst, rencontré en 1921, est l'ami du couple Éluard et les premières écritures à quatre mains ont lieu avec lui. *Les Malheurs des immortels* (1922) établissent de secrètes correspondances entre les dessins du peintre et les courtes proses du poète.

D'après

https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Eug%C3%A8ne_Grindel_dit_Paul_%C3%89luard/117963

2. Lisez le poème et imaginez des questions pour l'analyser.

LIBERTÉ (1942)

Sur mes cahiers d'écolier
Sur mon pupitre et les arbres
Sur le sable sur la neige
J'écris ton nom

Sur toutes les pages lues
Sur toutes les pages blanches
Pierre sang papier ou cendre
J'écris ton nom

Sur les images dorées
Sur les armes des guerriers
Sur la couronne des rois
J'écris ton nom

Sur la jungle et le désert
Sur les nids sur les genêts
Sur l'écho de mon enfance
J'écris ton nom

Sur les merveilles des nuits
Sur le pain blanc des journées
Sur les saisons fiancées
J'écris ton nom

Sur tous mes chiffons d'azur
Sur l'étang soleil moisi
Sur le lac lune vivante
J'écris ton nom

Sur les champs sur l'horizon
Sur les ailes des oiseaux
Et sur le moulin des ombres
J'écris ton nom

Sur chaque bouffée d'aurore
Sur la mer sur les bateaux
Sur la montagne démente
J'écris ton nom

Sur la mousse des nuages
Sur les sueurs de l'orage

Sur la pluie épaisse et fade
J'écris ton nom

Sur les formes scintillantes
Sur les cloches des couleurs
Sur la vérité physique
J'écris ton nom

Sur les sentiers éveillés
Sur les routes déployées
Sur les places qui débordent
J'écris ton nom

Sur la lampe qui s'allume
Sur la lampe qui s'éteint
Sur mes maisons réunies
J'écris ton nom

Sur le fruit coupé en deux
Du miroir et de ma chambre
Sur mon lit coquille vide
J'écris ton nom

Sur mon chien gourmand et tendre
Sur ses oreilles dressées
Sur sa patte maladroite
J'écris ton nom

Sur le tremplin de ma porte
Sur les objets familiers
Sur le flot du feu béni
J'écris ton nom



Sur toute chair accordée
Sur le front de mes amis
Sur chaque main qui se tend
J'écris ton nom

Sur la vitre des surprises
Sur les lèvres attentives
Bien au-dessus du silence
J'écris ton nom

Sur mes refuges détruits
Sur mes phares écroulés
Sur les murs de mon ennui
J'écris ton nom

Sur l'absence sans désir
Sur la solitude nue
Sur les marches de la mort
J'écris ton nom

Sur la santé revenue
Sur le risque disparu
Sur l'espoir sans souvenir
J'écris ton nom

Et par le pouvoir d'un mot
Je recommence ma vie
Je suis né pour te connaître
Pour te nommer

Liberté

3. Demandez à *ChatGPT* une explication des métaphores de chaque strophe.

Puis, préparez une affiche et postez-la sur le pad

<https://digipad.app/p/1452668/14d649b268f2c>

4. Lisez les biographies de Camus et Sartre et préparez un tableau comparatif sur *ChatGPT*. Quels sont les points communs entre les deux auteurs ?

BIOGRAPHIE DE CAMUS

En 1871, la famille Camus opte pour la France et, quittant l'Alsace, va s'installer en Algérie. Le fils, Lucien, ouvrier agricole, épouse Catherine Sintès, Espagnole de Majorque. Deux garçons naissent de cette union.

Albert, le second, voit le jour à Mondovi, près de Constantine, le 7 novembre 1913. Il n'a pas un an lorsque son père est mortellement blessé à la première bataille de la Marne : « [...] mort au champ d'honneur, comme on dit. En bonne place, on peut voir dans un cadre doré la croix de guerre et la médaille militaire » (*L'Envers et l'endroit*).

La jeune veuve s'installe avec ses deux enfants et sa mère à Alger, dans le quartier des pauvres, faisant des ménages pour subvenir aux besoins de sa famille. Elle « donne son argent à sa mère. Celle-ci fait l'éducation des enfants avec une cravache. Quand elle frappe trop fort, sa fille lui dit : « Ne frappe pas sur la tête », parce que ce sont ses enfants, et elle les aime bien. »



De 1918 à 1923, Camus fréquente l'école primaire communale du quartier Belcourt, où un instituteur, Louis Germain, discerne les aptitudes du petit Albert et se consacre à lui, remplaçant le père. L'enfant réussit au concours des bourses de l'enseignement secondaire : il entre alors au lycée Mustapha d'Alger. Il est respecté de ses condisciples à cause de ses multiples talents, qui font oublier sa pauvreté ; on l'appelle

affectueusement « le petit Prince » ; avec son professeur Jean Grenier naît une amitié qui durera jusqu'à la mort. Bachelier, Camus commence la classe de lettres supérieures, vivant avec intensité sur tous les plans, lorsqu'il est atteint par la tuberculose : « Une grave maladie m'ôta provisoirement la force de vie qui, en moi, transfigurait tout » (Carnets).

Grâce à des prêts d'honneur, il peut cependant reprendre ses études et s'inscrit à la section de philosophie de l'université d'Alger ; il obtient un diplôme d'études supérieures sur le sujet Néo-platonisme et pensée chrétienne. Mais l'université n'est pas pour lui une tour d'ivoire : il exerce divers métiers, se marie, divorce peu après ; il adhère au parti communiste, puis démissionne lors du pacte entre Staline et Pierre Laval ; il fonde la maison de la culture d'Alger et la troupe *Théâtre du travail* (...). En 1937, il publie un recueil de nouvelles autobiographiques et symboliques auquel il travaille depuis plus de deux ans : « Pour moi, je sais que ma source est dans l'Envers et l'endroit, dans ce monde de pauvreté et de lumière où j'ai longtemps vécu et dont le souvenir me préserve encore des deux dangers contraires qui menacent tout artiste, le ressentiment et la satisfaction. » Mais Pascal Pia l'engage comme journaliste à Alger républicain, et Camus apprend son métier, écrivant des articles

dans tous les genres. Il publie notamment un compte rendu de *La Nausée*, admirant le talent de Sartre, mais déplorant sa perspective de la vie (...). En mai 1940, à Paris, il termine *L'Étranger*, vivant d'un modeste emploi à la rédaction de France-Soir. En juin, il se replie avec le journal à Clermont-Ferrand, où il rédige l'essentiel du recueil *Le Mythe de Sisyphe*. Vers la fin de l'année, il épouse Francine Faure, une Oranaise. En 1941, il retourne en Algérie, à Oran, où il met la dernière main au *Mythe de Sisyphe*, puis il entame *La Peste*. Rentré en France vers la fin de l'année, il se jette dans la Résistance active : « C'était un matin, à Lyon, et je lisais dans un journal l'exécution de Gabriel Péri. » Il participe aux activités du réseau *Combat* (mouvement Libération-Nord) pour le renseignement et la presse clandestine.

Sur les instances d'André Malraux, les éditions Gallimard publient *L'Étranger* en juillet 1942. Mais Camus a une grave rechute de tuberculose, et il se prépare à rejoindre Francine à Oran pour sa convalescence, lorsque les Alliés débarquent en Afrique du Nord. Le couple restera séparé jusqu'à la Libération.

Camus devient cependant le délégué de *Combat* dans la fusion des mouvements de Résistance ; il publie clandestinement deux *Lettres à un ami allemand* et, le 24 août 1944, pendant les batailles de rues pour la libération de Paris, donne l'éditorial du premier numéro du journal *Combat*, sorti de la clandestinité. Tandis que Marcel Herrand crée, au théâtre des Mathurins, avec Maria Casarès dans le rôle de Martha, le Malentendu, qui connaît un semi-échec, Camus, codirecteur de *Combat*, veut donner au journal, et à toute la presse issue de la Libération, un visage nouveau : « Pour des hommes qui, pendant des années, écrivant un article, savaient que cet article pouvait se payer de la prison et de la mort, il est évident que les mots avaient une valeur et qu'ils devaient être réfléchis » (*Actuelles I*). En septembre 1945 naissent ses deux enfants, Jean et Catherine Camus. Quelques jours plus tard, la première de *Caligula* au théâtre Hébertot est un triomphe, mais on ne sait pas très bien si le succès est dû au texte de la pièce ou à la révélation, dans le rôle principal, d'un acteur de génie, Gérard Philipe. L'année suivante, Camus, qui a eu quelques difficultés avec le F.B.I., est accueilli chaleureusement par les universités américaines. Il se charge de la publication des œuvres inédites de Simone Weil, mais il n'arrive pas à faire prévaloir ses vues à la direction de *Combat*, avec lequel il rompt lors de sa prise de position contre la répression d'une révolte à Madagascar par l'armée française : c'est un échec personnel et la mort d'un idéal. En juin 1947, *La Peste* reçoit dès sa publication un accueil enthousiaste de la critique et du public, mais Camus semble n'éprouver qu'une sorte de désenchantement.

Cet état d'esprit est renforcé par un voyage en Algérie, suivi de l'échec, au théâtre Marigny, de *L'État de siège*, mis en scène par J.-L. Barrault. Camus voyage au Brésil en 1949. Dès son retour, à la fin août, il doit s'aliter et ne se relève que le 15 décembre, pour assister à la première de sa pièce *Les Justes*, qui remporte un succès. Affaibli, il travaille au ralenti, publie un recueil de ses articles *Actuelles I*. Puis un second ensemble d'essais philosophiques paraît sous le titre de *L'Homme révolté*, origine d'une vaste, longue et amère polémique.

Camus fait en 1952 un nouveau séjour en Algérie et, à son retour, rompt définitivement avec Sartre. Il met en chantier des nouvelles et adapte pour la scène les *Possédés*, de Dostoïevski.

Après *Actuelles II* (1953), il réunit des textes écrits depuis 1939 sous le titre de *L'Été* (1954) : « Ce monde est empoisonné de malheurs et semble s'y complaire. Il est tout

entier livré à ce mal que Nietzsche appelait l'esprit de lourdeur. N'y prêtons pas la main. Il est vain de pleurer sur l'esprit, il suffit de travailler pour lui. »

Le 22 janvier 1956, il lance à Alger un courageux *Appel pour une trêve civile en Algérie* : « Pour intervenir sur ce point, ma seule qualification est d'avoir vécu le malheur algérien comme une tragédie personnelle et de ne pouvoir, en particulier, me réjouir d'aucune mort, quelle qu'elle soit. »

En septembre, il met en scène au théâtre des Mathurins son adaptation de *Requiem pour une nonne*, de William Faulkner, et publie son dernier roman, *la Chute*.

En 1957, il donne un nouveau recueil de nouvelles, *l'Exil et le royaume*. Le 17 octobre, il reçoit le prix Nobel. Il dédie ses *Discours de Suède* à l'instituteur Louis Germain. Mais *Actuelles III*, recueil des articles sur l'Algérie, souffre d'une conspiration du silence. Camus fait un nouveau voyage en Grèce ; sa santé donne de nouveau de l'inquiétude.

En 1959, il met en scène les *Possédés* au théâtre Antoine, puis va se reposer dans une maison récemment achetée à Lourmarin, en Provence. Le 20 décembre, il répond à une série de questions d'un professeur américain, R. D. Spector : « Je ne relis pas mes livres. Je veux faire autre chose, je veux le faire [...] » Le 4 janvier 1960, entre Sens et Paris, la puissante voiture de Michel Gallimard dérape et s'écrase contre un arbre ; le passager, Albert Camus, âgé de quarante-sept ans, est tué sur le coup.

D'après https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Albert_Camus/111047

BIOGRAPHIE DE SARTRE

Jean-Paul Sartre est né le 21 juin 1905 à Paris. Quelques mois plus tard, son père, Jean-Baptiste, meurt. Dans *les Mots*, son essai quasi autobiographique, quasi analytique, écrit en 1960, Sartre, disciple distancié de Freud, note : « La mort de Jean-Baptiste fut la grande affaire de ma vie : elle rendit ma mère à ses chaînes, et me donna la liberté. [...] Ce n'est pas tout de mourir : il faut mourir à temps. Plus tard, je me fusse senti coupable ; un orphelin conscient se donne tort : offusqués par sa vue, ses parents se sont retirés dans leurs appartements du ciel. Moi, j'étais ravi : ma triste condition imposait le respect, fondait mon importance ; je comptais mon deuil au nombre de mes vertus. » (...)

Reçu premier à l'agrégation de philosophie en 1929 (après un échec, l'année précédente, qui avait surpris tout le monde), il rencontre Simone de Beauvoir, celle qu'il appellera le « Castor », compagne ou complice d'une vie (comme elle le racontera dans ses *Mémoires d'une jeune fille rangée* 1958, puis dans *la Force de l'âge* 1960, et dans *la Force des choses* 1963). Agrégée elle-même (en 1928), elle reconnaît en Sartre le « double qui répondait aux vœux de [son] adolescence » – mais un double instantanément reconnu supérieur (...).

C'est pendant et surtout après la guerre que Sartre trouvera, avec la philosophie de l'« engagement », le chemin de l'action, et celui de la liberté. Mobilisé pendant la



« drôle de guerre », prisonnier, Sartre voit l'histoire faire irruption dans sa vie individuelle : toute sa conception du monde, et du rapport de l'être au monde, s'en trouve bouleversée. Libéré en 1941, il rentre à Paris et organise, avec Maurice Merleau-Ponty, un groupe de résistance (intellectuelle) à l'Occupation, et participe à diverses publications clandestines. Naturellement mal équipé pour l'action directe, souffrant d'un physique qui fera plus tard la joie des caricaturistes – mais dont il a fait très vite une image de marque –, Sartre s'engage au niveau où il peut être efficace, celui de la parole.

Sur le plan philosophique, (*l'Imagination* (1936), *l'Imaginaire* (1940) : « L'homme est une fuite de gaz par laquelle il s'échappe dans l'imaginaire ») et surtout *L'Être et le Néant* (1943) affirment la contingence de l'homme, sa déréalisation par l'imagination et son mode premier d'expression, la littérature (dans *Qu'est-ce que la littérature* ? il affirmera, avec ce sens de la formule qui n'appartient qu'à lui, que la littérature « est un trou dans l'être par où les êtres disparaissent »), ainsi que la contingence d'un dieu qui, de toute façon, n'est qu'une hypothèse dépassée : « La mort de Dieu a placé notre époque sous le signe du Père incertain. » (...)

C'est l'humaniste inlassable que couronne le prix Nobel de littérature en 1964 – et c'est le politique intransigeant qui le refuse, fait unique dans l'histoire du Nobel.

Miné par l'hypertension et la myopie (il sera presque aveugle à partir de 1974), Sartre continue jusqu'à sa mort à soutenir les causes les plus diverses, en particulier celles des femmes, que défend aussi Simone de Beauvoir, et à voyager dans tous les pays où il estime que sa voix peut être entendue. Ensemble, ils voient Castro et Che Guevara à Cuba en 1960, ils visitent la Yougoslavie de Tito, vont, malgré tout, en U.R.S.S. ou en Tchécoslovaquie, en Égypte et en Israël (1967) (...). Il couvre de son nom, en assurant leur direction officielle, des publications d'inspiration maoïste ou trotskiste menacées par la censure. Il crée le *Secours rouge*, organisation de lutte contre le pouvoir pompidolien. Il va de meeting en meeting, soutenant les « illégalités légitimes », bel oxymore résumant dialectiquement son opposition à tous les pouvoirs, à toutes les scléroses (...).

Sa mort, le 15 avril 1980, est l'occasion d'un immense défilé populaire à Paris (...).

D'après https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jean-Paul_Sartre/143284

5. Imaginez des questions pour analyser les textes ci-dessous. Postez-les sur l'IA et puis remplissez le pad avec les idées obtenues.

<https://digipad.app/p/1465605/46436a69940198>

EXTRAIT DE *L'ÉTRANGER*

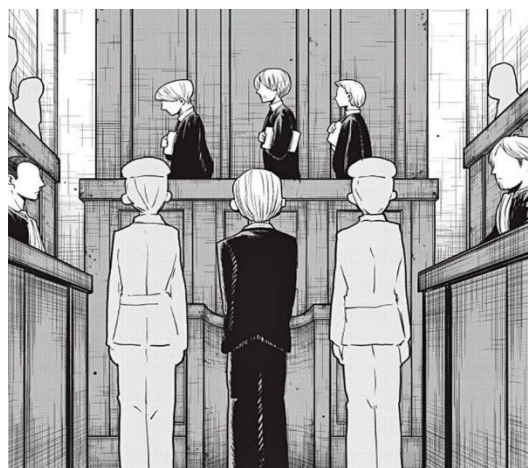
*Dans cet extrait de *L'Étranger* d'Albert Camus, le narrateur, Meursault, est en train d'assister à son procès pour le meurtre d'un Arabe, un crime qu'il a commis sur la plage. L'extrait décrit une scène d'audience où plusieurs témoins, dont Marie, Raymond et Salamano, viennent témoigner à son sujet.*

Le procureur, dans un discours cinglant, dénonce le comportement de Meursault en insistant sur le fait qu'il a agi de manière insensible, presque mécanique, sans émotion après la mort de sa mère. Il qualifie Meursault de "monstre moral" et insiste sur le fait que le meurtre de l'Arabe aurait été motivé par des raisons futilles, liées à une affaire de mœurs.

(...) Marie est entrée. Elle avait mis un chapeau et elle était encore belle. Mais je l'aimais mieux avec ses cheveux libres. De l'endroit où j'étais, je devinais le poids léger de ses seins et je reconnaissais sa lèvre inférieure toujours un peu gonflée. Elle semblait très nerveuse. Tout de suite, on lui a demandé depuis quand elle me connaissait. Elle a indiqué l'époque où elle travaillait chez nous. Le président a voulu savoir quels étaient ses rapports avec moi. Elle a dit qu'elle était mon amie. À une autre question, elle a répondu qu'il était vrai qu'elle devait m'épouser. Le procureur qui feuilletait un dossier lui a demandé brusquement de quand datait notre liaison. Elle a indiqué la date. Le procureur a remarqué d'un air indifférent qu'il lui semblait que c'était le lendemain de la mort de maman. Puis il a dit avec quelque ironie qu'il ne voudrait pas insister sur une situation délicate, qu'il comprenait bien les scrupules de Marie, mais (et ici son accent s'est fait plus dur) que son devoir lui commandait de s'élever au-dessus des convenances. Il a donc demandé à Marie de résumer cette journée où je l'avais connue. Marie ne voulait pas parler, mais devant l'insistance du procureur, elle a dit notre bain, notre sortie au cinéma et notre rentrée chez moi. L'avocat général a dit qu'à la suite des déclarations de Marie à l'instruction, il avait consulté les programmes de cette date. Il a ajouté que Marie elle-même dirait quel film on passait alors. D'une voix presque blanche, en effet, elle a indiqué que c'était un film de Fernandel. Le silence était complet dans la salle quand elle a eu fini. Le procureur s'est alors levé, très grave et d'une voix que j'ai trouvée vraiment émue, le doigt tendu vers moi, il a articulé lentement : « Messieurs les Jurés, le lendemain de la mort de sa mère, cet homme prenait des bains, commençait une liaison irrégulière, et allait rire devant un film comique. Je n'ai rien de plus à vous dire. » Il s'est assis, toujours dans le silence. Mais, tout d'un coup, Marie a éclaté en sanglots, a dit que ce n'était pas cela, qu'il y avait autre chose, qu'on la forçait à dire le contraire de ce qu'elle pensait, qu'elle me connaissait bien et que je n'avais rien fait de mal. Mais l'huissier, sur un signe du président, l'a emmenée et l'audience s'est poursuivie.

C'est à peine si, ensuite, on a écouté Masson qui a déclaré que j'étais un honnête homme « et qu'il dirait plus, j'étais un brave homme ». C'est à peine encore si on a écouté Salamano quand il a rappelé que j'avais été bon pour son chien et quand il a répondu à une question sur ma mère et sur moi en disant que je n'avais plus rien à dire à maman et que je l'avais mise pour cette raison à l'asile. « Il faut comprendre, disait Salamano, il faut comprendre. » Mais personne ne paraissait comprendre. On l'a emmené.

Puis est venu le tour de Raymond, qui était le dernier témoin. Raymond m'a fait un petit signe et a dit tout de suite que j'étais innocent. Mais le président a déclaré qu'on ne lui demandait pas des appréciations, mais des faits. Il l'a invité à attendre des questions pour répondre. On lui a fait préciser ses relations avec la victime. Raymond en a profité pour dire que c'était lui que cette dernière haïssait depuis



qu'il avait giflé sa sœur. Le président lui a demandé cependant si la victime n'avait pas de raison de me haïr. Raymond a dit que ma présence à la plage était le résultat d'un hasard. Le procureur lui a demandé alors comment il se faisait que la lettre qui était à l'origine du drame avait été écrite par moi. Raymond a répondu que c'était un hasard. Le procureur a rétorqué que le hasard avait déjà beaucoup de méfaits sur la conscience dans cette histoire. Il a voulu savoir si c'était par hasard que je n'étais pas intervenu quand Raymond avait giflé sa maîtresse, par hasard que j'avais servi de témoin au commissariat, par hasard encore que mes déclarations lors de ce témoignage s'étaient révélées de pure complaisance. Pour finir, il a demandé à Raymond quels étaient ses moyens d'existence, et comme ce dernier répondait : « Magasinier », l'avocat général a déclaré aux jurés que de notoriété générale le témoin exerçait le métier de souteneur. J'étais son complice et son ami. Il s'agissait d'un drame crapuleux de la plus basse espèce, aggravé du fait qu'on avait affaire à un monstre moral. Raymond a voulu se défendre et mon avocat a protesté, mais on leur a dit qu'il fallait laisser terminer le procureur. Celui-ci a dit : « J'ai peu de chose à ajouter. Était-il votre ami ? » a-t-il demandé à Raymond. « Oui, a dit celui-ci, c'était mon copain. » L'avocat général m'a posé alors la même question et j'ai regardé Raymond qui n'a pas détourné les yeux. J'ai répondu : « Oui. » Le procureur s'est alors retourné vers le jury et a déclaré : « Le même homme qui au lendemain de la mort de sa mère se livrait à la débauche la plus honteuse a tué pour des raisons futiles et pour liquider une affaire de mœurs inqualifiable. » (...)

Albert Camus, *L'Étranger* (1942)

EXTRAIT DE *LA NAUSÉE*

Dans cet extrait, le narrateur, Roquentin, écoute un personnage appelé "l'Autodidacte" partager son récit personnel. L'Autodidacte, un ancien prisonnier de guerre, raconte comment son expérience de captivité en Allemagne pendant la Première Guerre mondiale a été un tournant dans sa vie. Il se souvient de son isolement antérieur, de son sentiment de mort avant la guerre, puis de la transformation qu'il a vécue en captivité.

— Ce n'est pas tous les jours qu'on rencontre des hommes comme vous, monsieur, chez qui l'ampleur des vues se joint à la pénétration de l'intelligence. Voilà des mois que je voulais vous parler, vous expliquer ce que j'ai été, ce que je suis devenu... Son assiette est vide et nette comme si on venait de la lui apporter. Je découvre soudain, à côté de la mienne, un petit plat d'étain où un pilon de poulet nage dans une sauce brune. Il faut manger ça.

— Je vous parlais tout à l'heure de ma captivité en Allemagne. C'est là que tout a commencé. Avant la guerre j'étais seul et je ne m'en rendais pas compte ; je vivais avec mes parents, qui étaient de bonnes gens, mais je ne m'entendais pas avec eux. Quand je pense à ces années-là... Mais comment ai-je pu vivre ainsi ? J'étais mort, monsieur, et je ne m'en doutais pas ; j'avais une collection de timbres-poste.

Il me regarde et s'interrompt :

— Monsieur, vous êtes pâle, vous avez l'air fatigué. Je ne vous ennuie pas, au moins ?

— Vous m'intéressez beaucoup.

— La guerre est venue et je me suis engagé sans savoir pourquoi. Je suis resté deux années sans comprendre, parce que la vie du front laissait peu de temps pour réfléchir et puis les soldats étaient trop grossiers. A la fin de 1917, j'ai été fait

prisonnier. On m'a dit depuis que beaucoup de soldats ont retrouvé, en captivité, la foi de leur enfance. Monsieur, dit l'Autodidacte en baissant les paupières sur ses prunelles enflammées, je ne crois pas en Dieu ; son existence est démentie par la Science. Mais, dans le camp de concentration, j'ai appris à croire dans les hommes.

— Ils supportaient leur sort avec courage ?

— Oui, dit-il d'un air vague, il y avait cela aussi. D'ailleurs nous étions bien traités. Mais je voulais parler d'autre chose ; les derniers mois de la guerre, on ne nous donnait plus guère de travail. Quand il pleuvait, on nous faisait entrer dans un grand hangar de planches où nous tenions à peu près deux cents en nous serrant. On fermait la porte, on nous laissait là, pressés, les uns contre les autres, dans une obscurité à peu près complète.

Il hésita un instant.

— Je ne saurais vous expliquer, monsieur. Tous ces hommes étaient là, on les voyait à peine mais on les sentait contre soi, on entendait le bruit de leur respiration... Une des premières fois qu'on nous enferma dans ce hangar la presse était si forte que je crus d'abord étouffer, puis, subitement, une joie puissante s'éleva en moi, je défaillais presque : alors je sentis que j'aimais ces hommes comme des frères, j'aurais voulu les embrasser tous. Depuis, chaque fois que j'y retournais, je connus la même joie.

Il faut que je mange mon poulet, qui doit être froid.

L'Autodidacte a fini depuis longtemps et la bonne attend, pour changer les assiettes.

—. Ce hangar avait revêtu à mes yeux un caractère sacré. Quelquefois j'ai réussi à tromper la surveillance de nos gardiens, je m'y suis glissé tout seul et là, dans l'ombre, au souvenir des joies que j'y avais connues, je tombais dans une sorte d'extase. Les heures passaient, mais je n'y prenais pas garde. Il m'est arrivé de sangloter (...).

Jean-Paul Sartre, *La Nausée* (1938)

Jean-Paul Sartre
La nausée



6. Créez une chanson en utilisant *Suno* sur l'absurde ou la liberté. Postez-la sur le pad <https://digipad.app/p/1465606/6bd11a9236893> Préparez une discussion collective autour des résultats.

LA LITTÉRATURE DU XXI^e SIÈCLE

Objectifs :

- Comprendre les thématiques, les contextes et les styles d’auteurs représentatifs de la littérature française contemporaine (Ernaux, Houellebecq, Reza).
- Analyser les défis et les transformations de la littérature du XXI^e siècle.
- Développer des compétences critiques, créatives et interculturelles en utilisant des outils d’IA éducative.

0. Faites une carte mentale en considérant les événements qui ont eu lieu après la Seconde Guerre mondiale jusqu’à nos jours. Servez-vous de *MyLens*.

1. Lisez la biographie d’Annie Ernaux. Préparez un tableau avec les moments les plus significatifs de sa vie avec ChatGPT.

<https://digipad.app/p/1465608/85af259cd7bac>

Annie Ernaux, née Duchesne, a grandi en Normandie – à Lillebonne où elle est née en 1940, puis à Yvetot, où ses parents ont déménagé quelques années plus tard pour tenir un café-épicerie. Élève à l’école privée catholique, elle côtoie des filles de milieux plus aisés que le sien, et fait l’expérience de la honte sociale. En 1958, âgée de 18 ans, elle part pour la première fois seule, sans ses parents, travailler dans une colonie de vacances.



Là, elle fera l’expérience de la sexualité et de la vie en collectivité, expérience qu’elle livrera dans *Mémoire de fille*. Dans ce même livre, elle évoque aussi son séjour à Finchley, dans la banlieue de Londres, comme fille au pair en 1960, avant qu’elle ne décide d’étudier les Lettres à l’Université de Rouen, abandonnant la formation entamée pour devenir institutrice.

C’est à cette période qu’elle écrit son premier manuscrit, qui n’a jamais été publié. Les années qui suivent sont celles du

mariage ; de la réussite au Capes, puis à l'agrégation ; de la naissance de ses deux fils ; des années passées à Annecy, en Haute-Savoie, où elle est professeure dans le secondaire ; et de la mort de son père, en 1967, alors qu'elle rend visite à ses parents en Normandie. En 1974, Annie Ernaux publie chez Gallimard son premier livre, *Les Armoires vides*, qui dépeint sous une forme romancée l'avortement clandestin qu'elle a subi en 1964, ainsi que sa trajectoire sociale de 'transfuge de classe'. En 1977, elle déménage en région parisienne avec sa famille, quitte l'enseignement secondaire et devient professeure au Cned, le centre d'enseignement à distance. En 1983, elle publie *La Place*, un récit retraçant la vie de son père. Couronné du prix Renaudot, ce livre attire un large lectorat. Après son divorce, elle continue à vivre dans la maison de Cergy où elle réside encore. Dans les années 2000, elle quitte ses fonctions d'enseignante et signe *Les Années*, texte perçu par beaucoup comme l'accomplissement de son œuvre, tant sur le contenu que sur la forme d'autobiographie collective. Ce livre sera couronné du prix Marguerite Duras et du prix François Mauriac, et sa traduction en anglais a été sélectionnée pour le prestigieux Man Booker International.

Annie Ernaux a reçu plusieurs prix pour l'ensemble de son œuvre : le prix de la langue française en 2008 et le prix Marguerite Yourcenar en 2017. Ses textes ont été rassemblés en grande partie dans un Quarto publié en 2011 chez Gallimard (Ernaux est la première femme à être publiée dans cette édition de son vivant). En 2014, elle a reçu le titre de docteur Honoris Causa, décerné par l'Université de Cergy-Pontoise. En octobre 2022, elle reçoit le Prix Nobel de littérature « pour le courage et l'acuité clinique avec lesquels elle révèle les racines, les éloignements et les contraintes collectives de la mémoire personnelle ».

D'après <https://www.annie-ernaux.org/fr/biographie/>

2. Lisez cet extrait du livre *Les années d'Annie Ernaux*. Préparez un glossaire en utilisant l'IA.

Cet extrait d'Annie Ernaux situe son récit dans l'après-guerre, une époque marquée par la pauvreté et la pénurie. Les objets de la vie quotidienne étaient usés et réparés, témoignant de la résilience face à une rareté matérielle. La guerre a laissé

des cicatrices profondes, et la mortalité infantile était élevée, en raison des maladies soudaines et sans remède. La société, vivant dans la simplicité et la tranquillité, était caractérisée par une grande surveillance sociale et sanitaire, notamment concernant la santé des enfants. La peur de la maladie et de la folie imprégnait les esprits. Les distractions étaient limitées, et les valeurs religieuses et sociales jouaient un rôle central dans la vie quotidienne. L'extrait décrit aussi l'influence de la guerre sur les enfants, perçus comme fragiles et constamment menacés par la maladie.

Tout ce qui se trouvait dans les maisons avait été acheté avant la guerre. Les casseroles étaient noircies, démanchées, les cuvettes désémaillées, les brocs percés, colmatés avec des pastilles vissées dans le trou. Les manteaux étaient retapés, les cols de chemise retournés, les vêtements du dimanche passés au tous-les-jours. Qu'on n'arrête pas de grandir désespérait les mères, obligées de rallonger les robes d'une bande de tissu, d'acheter des chaussures une pointure au-dessus, trop petites un an après. Tout devait faire de l'usage, le plumier, la boîte de peintures Lefranc et le paquet de petits-beurre Lu. Rien ne se jetait. Les seaux de nuit servaient d'engrais au jardin, le crottin ramassé dans la rue après le passage d'un cheval à l'entretien des pots de fleurs, le journal à envelopper les légumes, sécher l'intérieur des chaussures mouillées, s'essuyer aux cabinets.



On vivait dans la rareté de tout. Des objets, des images, des distractions, des explications de soi et du monde, limitées au catéchisme et aux sermons de carême du père Riquet, aux dernières nouvelles de demain proférées par la grosse voix de Geneviève Tabouis, aux récits des femmes racontant leur vie et celle de leurs voisins l'après-midi autour d'un verre de café. Les enfants croyaient longtemps au Père Noël et aux bébés trouvés dans une rose ou un chou.

Les gens se déplaçaient à pied ou à bicyclette d'un mouvement régulier, les hommes les genoux écartés, le bas du pantalon resserré par des pinces, les femmes les fesses

contenues dans la jupe tendue, traçant des lignes fluides dans la tranquillité des rues. Le silence était le fond des choses et le vélo mesurait la vitesse de la vie.

On vivait dans la proximité de la merde. Elle faisait rire.

Il y avait des enfants morts dans toutes les familles. D'affections soudaines et sans remède, la diarrhée, les convulsions, la diphtérie. La trace de leur bref passage sur la terre était une tombe en forme de petit lit aux barreaux de fer avec l'inscription « un ange au ciel », des photos qu'on montrait en essuyant furtivement un pleur, des conversations à mi-voix, presque sereines, qui effrayaient les enfants vivants, se croyant en sursis. Ils ne seraient sauvés que vers douze quinze ans, après avoir traversé la coqueluche, la rougeole et la varicelle, les oreillons et les otites, la bronchite de tous les hivers, échappé à la tuberculose et à la méningite, et qu'on dirait ils ont forci. Pour le moment, « enfants de guerre » pâlots, anémiques, les ongles tachés de blanc, ils devaient avaler de l'huile de foie de morue et du vermifuge Lune, croquer des pastilles Jessel, monter sur la balance du pharmacien et s'emmitoufler dans des cache-nez pour éviter le moindre coup de froid, manger de la soupe pour grandir et se tenir droit sous peine de porter un corset de fer. Les bébés qui commençaient à naître de tous côtés étaient vaccinés, surveillés, présentés chaque mois à la pesée des nourrissons dans une salle de la mairie. Les journaux titraient qu'il en mourait encore cinquante mille par an.

L'idiotie de naissance ne faisait pas peur. On craignait la folie parce qu'elle arrivait d'un coup, mystérieusement, aux gens normaux.

Amie Ernaux, *Les années* (2008)

3. Chattez avec une survivante de la Seconde Guerre mondiale sur *Character* (character.ai). Posez-lui des questions.

4. Lisez la biographie ci-dessous et dites si les affirmations sont vraies ou fausses. Recopiez des phrases du texte pour justifier vos réponses. Puis, posez des questions à vos copines sur la vie de la dramaturge. Utilisez *Perplexity* pour les formuler.

Dramaturge et romancière, Yasmina Reza est une écrivaine à la production très variée. Elle est aussi actrice et s'est essayée à la réalisation. Née à Paris en 1959 d'un ingénieur russo-iranien et d'une violoniste hongroise, elle étudie le théâtre et la sociologie à Nanterre. Ses premières pièces, *Conversations après un enterrement* (1987) et *La Traversée de l'hiver* (1990) sont déjà très bien reçues. Mais elle se fait surtout connaître du grand public avec *Art* (1994), qui, mise en scène par Patrice Kerbrat avec Fabrice Luchini, Pierre Arditi et Pierre Vaneck, rencontre un succès international. Comme *Art*, qui se moque de la manière dont trois amis se comportent et très vite se déchirent face à un tableau résolument abstrait, un monochrome blanc, les pièces de Yasmina Reza mettent souvent en scène les stéréotypes de langage et les travers ridicules de notre société contemporaine. Adaptées dans plus de trente-cinq langues, elles lui ont valu de nombreux prix, dont des Molières et divers prix



anglo-saxons prestigieux (deux Tony Awards et deux Laurence Olivier Awards). Elle a également reçu en 2000 le Grand prix du théâtre de l'Académie française. En janvier 2008, elle met en scène *Le Dieu du Carnage*

(2006) au théâtre Antoine, avec Isabelle Huppert, André Marcon, Valérie Bonneton et Éric Elmosnino. En 2009, elle porte elle-même à l'écran *Une pièce espagnole* (2004), qui devient *Chicas au cinéma*, avec Carmen Maura, André Dussollier et Emmanuelle Seigner. Elle participe aussi à l'adaptation de sa pièce *Le Dieu du carnage* au cinéma : le film *Carnage*, que réalise Roman Polanski, sort en 2011 et reçoit le César de la meilleure adaptation. Yasmina Reza est également l'auteur de romans et de récits avec par exemple *Hammerklavier* (1997), *Une désolation* (1999), *Adam Haberberg* (2002), ou *Heureux les heureux* (2013). À partir de l'automne 2006, elle a aussi suivi Nicolas Sarkozy pendant sa campagne électorale, afin d'écrire un livre-enquête intitulé *L'Aube le soir ou la nuit* (2007). En novembre dernier, elle a reçu le prix Renaudot pour son roman *Babylone* (2016). Yasmina Reza manie avec beaucoup de finesse l'art de mixer les genres et de ne pas conclure

: elle excelle à montrer les multiples facettes d'une réalité, à travers différents personnages ou par un art subtil du montage, sans jamais trancher ni délivrer de message définitif.

6. Observez cette scène d'une pièce de Reza.

<https://www.youtube.com/watch?v=fvVwMN6leDE> (14 :45-17 :23)

Puis, lisez-la à voix haute.

Dans cet extrait de Le Dieu du Carnage, deux couples se retrouvent pour discuter d'une agression entre leurs fils, Ferdinand et Bruno. Ferdinand a blessé Bruno au visage, et les parents sont en désaccord sur la manière de gérer la situation. Véronique et Alain minimisent l'incident et refusent de reconnaître l'importance de la blessure, tandis qu'Annette et Michel veulent organiser une rencontre entre les garçons pour favoriser leur réconciliation. Véronique insiste sur le fait que la volonté de se réconcilier doit venir des enfants eux-mêmes. Cependant, la discussion s'envenime, les parents se critiquent et leurs divergences se révèlent. Le dialogue montre l'incapacité des adultes à résoudre un conflit et critique l'absurdité de leurs comportements.

VÉRONIQUE. Et Ferdinand qu'est-ce qu'il dit ? Comment il vit la situation ?

ANNETTE. Il ne parle pas beaucoup. Il est désemparé je crois.

VÉRONIQUE. Il réalise qu'il a défiguré son camarade ?

ALAIN. Non. Non, il ne réalise pas qu'il a défiguré son camarade.

ANNETTE. Mais pourquoi tu dis ça ? Ferdinand réalise bien sûr !

ALAIN. Il réalise qu'il a eu un comportement brutal, il ne réalise pas qu'il a défiguré son camarade.

VÉRONIQUE. Vous n'aimez pas le mot, mais le mot est malheureusement juste.

ALAIN. Mon fils n'a pas défiguré votre fils.

VÉRONIQUE. Votre fils a défiguré notre fils. Revenez ici à cinq heures, vous verrez sa bouche et ses dents.

MICHEL. Momentanément défiguré.

ALAIN. Sa bouche va dégonfler, quant à ses dents, s'il faut l'emmener chez le meilleur dentiste, je suis prêt à participer...

MICHEL. Les assurances sont là pour ça. Nous, nous voudrions que les garçons se réconcilient et que ce genre d'épisode ne se reproduise pas.

ANNETTE. Organisons une rencontre.

MICHEL. Oui. Voilà.

VÉRONIQUE. En notre présence ?

ALAIN. Ils n'ont pas besoin d'être coachés. Laissons-les entre hommes.

ANNETTE. Entre hommes Alain, c'est ridicule. Cela dit, on n'a peut-être pas besoin d'être là. Ce serait mieux si on n'était pas là, non ?



VÉRONIQUE. La question n'est pas qu'on soit là ou pas. La question est souhaitent-ils se parler, souhaitent-ils s'expliquer ?

MICHEL. Bruno le souhaite.

VÉRONIQUE. Mais Ferdinand ?

ANNETTE. On ne va pas lui demander son avis.

VÉRONIQUE. Il faut que ça vienne de lui.

ANNETTE. Ferdinand se comporte comme un voyou, on ne s'intéresse pas à ses états d'âme.

VÉRONIQUE. Si Ferdinand rencontre Bruno dans le cadre d'une obligation punitive, je ne vois pas ce qu'il peut en résulter de positif.

ALAIN. Madame, notre fils est un sauvage. Espérer de lui une contrition spontanée est irréal. Bon, je suis désolé, je dois retourner au cabinet. Annette, tu restes, vous me raconterez ce que vous avez décidé, de toute façon je ne sers à rien. La femme pense il faut l'homme, il faut le père, comme si ça servait à quelque chose. L'homme est un paquet qu'on traîne donc il est décalé et maladroit, ah vous voyez un bout de métro aérien, c'est marrant !

ANNETTE. Je suis confuse mais je ne peux pas m'attarder non plus... Mon mari n'a jamais été un père à poussette !

VÉRONIQUE. C'est dommage. C'est merveilleux de promener un enfant. Ça passe si vite. Toi Michel, tu appréciais de prendre soin des enfants et tu conduisais la poussette avec joie.

MICHEL. Oui, oui.

VÉRONIQUE. Alors qu'est-ce qu'on décide ?

ANNETTE. Est-ce que vous pourriez passer à la maison vers dix-neuf heures trente avec Bruno ?

VÉRONIQUE. Dix-neuf heures trente ? ... Qu'est-ce que tu en penses, Michel ?

MICHEL. Moi... Si je peux me permettre...

ANNETTE. Allez-y.

MICHEL. Je pense que c'est plutôt Ferdinand qui devrait venir.

VÉRONIQUE. Oui, je suis d'accord.

MICHEL. Ce n'est pas à la victime de se déplacer.

VÉRONIQUE. C'est vrai.

ALAIN. A dix-neuf heures trente je ne peux être nulle part moi.

ANNETTE. Nous n'avons pas besoin de toi puisque tu ne sers à rien.

VÉRONIQUE. Quand même, ce serait bien que son père soit là (...).

Yasmina Reza, Le dieu du carnage (2007)

4. Lisez la biographie et cherchez les mots difficiles en utilisant l'IA.

Michel Houellebecq est depuis la fin des années 1990 l'un des auteurs français contemporains les plus connus et traduits dans le monde, tout en faisant l'objet en France de critiques virulentes. Il a reçu en 2015 le septième Prix de la BnF pour l'ensemble de son œuvre. Né le 26 février 1956 à La Réunion, délaissé par ses parents, il grandit à Meaux auprès de sa grand-mère paternelle, Henriette (dont il a repris le nom), fait des études d'Agronomie et de Cinéma, puis entame une carrière d'informaticien. Ses premiers livres publiés, en 1991, sont des recueils de poèmes en prose, *La Poursuite du bonheur* et *Rester vivant*, ainsi qu'un essai sur H. P. Lovecraft, qui, découvert à 16 ans, aura une influence déterminante sur sa conception de la littérature.

Révélaté par son premier roman *Extension du domaine de la lutte*, qui, publié par Maurice Nadeau en 1994, rencontre un succès d'estime dans les milieux intellectuels, il accède à un plus large public grâce aux polémiques que soulèvent



ses deux romans suivants, publiés chez Flammarion, *Les Particules élémentaires* en 1998 et *Plateforme* en 2001. En 2010, il reçoit le prix Goncourt pour un roman un peu plus consensuel consacré au monde de l'art, *La Carte et le territoire*. L'œuvre et le personnage de Houellebecq suscitent la controverse en raison de prises de positions idéologiques et de poses médiatiques volontiers provocatrices. Chacun de ses romans semble avoir contribué à lancer ou stimuler un débat de société : sexualité avec *Les particules élémentaires*, prostitution et économie libérale avec *Plateforme*, art contemporain avec *La carte et le territoire*, et dernièrement, islam avec *Soumission*. Son écriture très particulière mérite toutefois l'intérêt par le regard ironique qu'elle porte sur notre époque, ses paradoxes et ses impasses. Elle dépeint de manière extrêmement pointue la solitude et la misère affective, sociale et sexuelle de l'homme occidental enfermé dans une société de consommation et de spectacle.

D'après

[https://www.bnf.fr/sites/default/files/201811/biblio%20houellebecq%20aout2016.](https://www.bnf.fr/sites/default/files/201811/biblio%20houellebecq%20aout2016.pdf)

pdf

4. Lisez l'extrait du roman de Michel Houellebecq *La Carte et le Territoire* (2010) et créez un glossaire.

**7. Qu'est-ce qu'on pourrait dire des styles d'Ernaux, Houellebecq et Reza ?
Préparez un schéma sur l'IA de votre choix et préparez un commentaire écrit.**