

L'Évaluation Par Contrat de Confiance

et l'enseignement du français au Lycée

(2015-2016)

S'agissant de l'E.P.C.C., dans l'enseignement du français au Lycée, il est manifeste que se pose la question de la transposition.

Si l'oral des E.A.F. (**Annexe II**), dans son ancienne formule (qu'un candidat restitue en l'état à son examinateur l'étude d'un texte faite durant l'année avec son professeur), correspondait à un modèle parfait d'E.P.C.C., ce n'est plus le cas. La question posée par l'examinateur sur le texte travaillé durant l'année, et que le candidat doit traiter en une demi-heure, avant de s'exprimer dessus pendant 10 minutes, évalue la capacité qu'a celui-ci d'adapter sa compréhension (voire, peut-être, sa mémorisation...) du texte étudié et à la restituer à l'examinateur : compétences de sélection sinon de synthèse et d'oralisation.

Quant aux écrits des E.A.F. (**Annexe II**), ils évaluent diverses compétences qui sont de l'ordre de la transposition :

- dans la dissertation, convoquer et adapter des connaissances en vue d'une problématique à formuler contenue dans un sujet, qui est mis en perspectives dans une discussion autour d'un objet d'étude et à laquelle peuvent contribuer notamment les quatre textes composant le corpus* ;

- dans le commentaire, identifier des techniques qui construisent l'esthétique d'un texte et en définissent l'originalité : c'est-à-dire, comment le texte est-il construit pour exprimer ce qu'il exprime ?

- dans l'écriture d'invention, continuer un extrait de texte en saisissant ce qui fait son originalité ; pasticher, parodier, prendre le contre-pied ; déplacer sur une situation créée par le candidat lui-même ; rédiger un écrit d'inspiration argumentative...

- quant à la question de corpus*, elle est un exercice qui nécessite de synthétiser divers éléments communs (le plus souvent) à quatre textes, c'est-à-dire élaborer la construction transversale d'un sens organisé.

Ainsi, dans tous les cas, la capacité à se saisir de connaissances ou de compétences (la compétence acquise et maîtrisée peut devenir connaissance, puisque savoir faire une dissertation ou un commentaire c'est mobiliser une compétence qui se décompose en plusieurs, et, dès lors qu'elles sont intériorisées elles deviennent connaissances de l'exercice par le cheminement intégré qu'elles supposent ; tout autant, une connaissance peut rester inactive, comme un savoir dont ne se saisirait aucune dynamique — en somme, un livre sur une bibliothèque qui ne serait jamais consulté), suppose qu'il y a transposition et c'est ce qui fait difficultés en français, ou en littérature, et dans l'application de l'E.P.C.C. dans sa formule de répétition.

Trois exemples sont traités ci-après :

- l'évaluation sommative proposée à une classe de 2nde entrant dans l'**objet d'étude (Annexe I) « La tragédie et la comédie au XVII^{ème} siècle : le classicisme »**

La difficulté de la langue classique des textes montre les limites de l'E.P.C.C. (en bleu les questions qui ont servi au défrichage du texte initial -- ou Texte N°1 -- et la proposition de commentaire qui vint en correction, après qu'avaient été proposés aux élèves les 3 axes correspondant aux 3 parties du commentaire sur le Texte N°2, en évaluation sommative).

Même si les élèves avaient tous les éléments en main suite à l'étude commune qui avait été faite, c'est la langue qui est restée l'obstacle à la compréhension, même si le texte initial avait été déchiffré dans ce sens-là... (en bleu nuit, dans le texte II de l'évaluation sommative, ce que les élèves comprennent du premier coup grâce à l'étude initiale).

- « Le corps féminin dans la poésie surréaliste », entrant diversement dans les **objets d'étude (Annexe I)**
 - de 2^{nde} : « **La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme** »
 - de 1^{ère} : « **Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours** »

Cela dit, la diversité des textes montre les limites de l'E.P.C.C. (en bleu les analogies entre textes), sauf s'il s'agit de l'**objet d'étude** de 1^{ère} L. (**Annexe I**) : **Les réécritures, du XVII^{ème} siècle jusqu'à nos jours.**

En effet, l'analogie entre les textes de Breton, Péret et Senghor est manifeste à considérer le surlignage bleu pratiqué sur la quasi-totalité des 3 comptes-rendus.

- « Le corps féminin dans l'art surréaliste » : documents iconographiques
- La diversité des documents montre les limites de l'E.P.C.C. (en bleu les analogies entre les images), sauf s'il s'agit de l'**objet d'étude** de 1^{ère} L : **Les réécritures, du XVII^{ème} siècle jusqu'à nos jours.**

On le voit, un élève pourra réinvestir sa compréhension et sa maîtrise d'un texte pour un autre texte, si, bien entendu, aucun élément comme la langue ne freine ou n'empêche sa compréhension.

Mais une thématique ne suppose pas l'identité des textes qui en constituent la séquence, hormis pour l'objet d'étude, tout à fait spécifique, comme on l'a vu, des réécritures, du XVII^{ème} siècle jusqu'à nos jours.

L'évaluation sommative suppose que l'élève convoque divers des éléments techniques qu'il a abordés dans la séquence...

Outre qu'il y a le texte et le médium de la consigne, s'agissant de l'épreuve écrite du commentaire, et selon que l'élève se trouve en 1^{ère} technologique ou en 1^{ère} générale, où les axes lui seront proposés ou pas.

Il s'agit là de savoir identifier pour savoir qualifier.

L'opération mentale est double.

Et s'agissant par exemple du 2^{ème} temps d'oral des E.A.F. (10mn sur un texte étudié en cours puis 10mn de discussion sur l'ensemble de la séquence dont il est tiré), l'échange sur lequel portent les 10 dernières minutes est empreint de la spécificité (de formation, de culture et d'éducation au sens large...) et de la sensibilité du professeur-examineur.

Imaginons que devant cette séquence sur le surréalisme, l'examineur formule la question : « pensez-vous que ces textes et les divers documents retracent l'amour élogieux que les poètes et artistes portent aux femmes ? »

A l'évidence, le candidat répondra par l'affirmative...

Cependant, la question peut porter sur la réification de la femme, voire le fait qu'elle soit violentée (des documents iconographiques mènent sur cette voie de réflexion...)

L'E.P.C.C. doit servir à acquérir et à se réapproprier des techniques acquises mais en les adaptant.

C'est ce qui fait la richesse d'une culture en évolution et l'ouverture qu'elle permet si on utilise les connaissances à rencontrer les textes dans une forme de naïveté constamment renouvelée, de la même manière que l'on rencontre les gens sans a priori.

Si l'E.P.C.C. peut rassurer l'élève, elle ne doit pas le figer dans une attente, et c'est peut-être ce que soulève l'enseignement du français et ce qu'il suppose de transposition, ou bien ce qu'il entraîne de réticence chez l'enseignant.

Christophe BORRAS
Professeur de français au Lycée Jules Guesde
Montpellier (034)

SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT (extrait ciblé sur un exercice propre à l'E.P.C.C.) :

« Le héros tragique face au pouvoir »

Groupement de textes inspiré de

L'écume des Lettres, Français 2^{nde} Livre unique, Hachette Education

Pierre Corneille, *Horace*, Acte IV Scène 5 (extrait), 1640

Jean Racine, *Bérénice*, Acte IV Scène 5 (extrait), 1670

Jean Anouilh, *Antigone*, extrait : « Ecoute-moi [...] moi je suis reine. », 1944

TEXTE I (ou texte initial)

Jean Racine, *Bérénice*, Acte IV Scène 5

Bérénice, Titus

BERENICE

Eh bien ! régnerez, cruel, contentez votre gloire :
Je ne dispute plus. J'attendais, pour vous croire,
Que cette même bouche, après mille serments
D'un amour qui devait unir tous nos moments,
Cette bouche, à mes yeux s'avouant infidèle,
M'ordonnât elle-même une absence éternelle.
Moi-même j'ai voulu vous entendre en ce lieu.
Je n'écoute plus rien, et pour jamais : adieu.
Pour jamais ! Ah, Seigneur, songez-vous en vous-même
Combien ce mot cruel est affreux quand on aime ?
Dans un mois, dans un an, comment souffrirons-nous,
Seigneur, que tant de mers me séparent de vous ?
Que le jour recommence et que le jour finisse,
Sans que jamais Titus puisse voir Bérénice,
Sans que de tout le jour je puisse voir Titus ?
Mais quelle est mon erreur, et que de soins perdus !
L'ingrat, de mon départ consolé par avance,
Daignera-t-il compter les jours de mon absence ?
Ces jours si longs pour moi lui sembleront trop courts.

TITUS

Je n'aurai pas, Madame, à compter tant de jours.
J'espère que bientôt la triste Renommée
Vous fera confesser que vous étiez aimée.
Vous verrez que Titus n'a pu, sans expirer...

BERENICE

Ah ! Seigneur, s'il est vrai, pourquoi nous séparer ?
Je ne vous parle point d'un heureux hyménée ;
Rome à ne plus vous voir m'a-t-elle condamnée ?
Pourquoi m'enviez-vous l'air que vous respirez ?

TITUS

Hélas ! vous pouvez tout, Madame. Demeurez :
Je n'y résiste point ; mais je sens ma faiblesse :
Il faudra vous combattre et vous craindre sans cesse,
Et sans cesse veiller à retenir mes pas
Que vers vous à toute heure entraînent vos appas.
Que dis-je ? En ce moment mon cœur, hors de lui-même,
S'oublie, et se souvient seulement qu'il vous aime.

BERENICE

Eh bien, Seigneur, eh bien ! qu'en peut-il arriver ?
Voyez-vous les Romains prêts à se soulever ?

TITUS

Et qui sait de quel œil ils prendront cette injure ?
S'ils parlent, si les cris succèdent au murmure,
Faudra-t-il par le sang justifier mon choix ?
S'ils se taisent, Madame, et me vendent leurs lois,
A quoi m'exposez-vous ? Par quelle complaisance
Faudra-t-il quelque jour payer leur patience ?
Que n'oseront-ils point alors me demander ?
Maintiendrai-je des lois que je ne puis garder ?

BERENICE

Vous ne comptez pour rien les pleurs de Bérénice.

TITUS

Je les compte pour rien ? Ah ciel ! quelle injustice !

BERENICE

Quoi ? pour d'injustes lois que vous pouvez changer,
En d'éternels chagrins vous-même vous plonger ?
Rome a ses droits, Seigneur : n'avez-vous pas les vôtres ?
Ses intérêts sont-ils plus sacrés que les nôtres ?
Dites, parlez.

TITUS

Hélas ! que vous me déchirez !

BERENICE

Vous êtes empereur, Seigneur, et vous pleurez !

Questions traitées en analyse commune et orale par les élèves, tirées *L'écume des Lettres, Français 2nde Livre unique*, Hachette Education

LECTURE DU TEXTE

Amour et larmes

1°) En quoi Titus et Bérénice sont-ils pathétiques ? Analyser le lexique de la douleur.

→ **Fiche 15** Les registres littéraires

2°) Relevez les procédés poétiques, les allitérations et assonances. Quel est l'effet produit ?

Dernières tentatives désespérées

3°) Quels sentiments Bérénice veut-elle susciter ? Justifiez par l'analyse des apostrophes, types de phrases et rythme des vers 1 à 19.

→ **Fiche 56** L'énonciation

La tyrannie de la raison d'état

4°) Quelle solution Bérénice propose-t-elle ? Titus peut-il s'y résoudre ? Relevez les arguments.

5°) Pourquoi le vers final résume-t-il le dilemme de Titus ? Analysez sa construction et son lexique.

TEXTE II (proposé en évaluation sommative)

Jean Racine, *Bérénice*, Acte IV Scène 5

Bérénice, Titus

BERENICE, *en sortant*

Non, laissez-moi, vous dis-je.

En vain tous vos conseils me retiennent ici :

Il faut que je le voie. Ah, Seigneur ! Vous voici.

Hé bien, il est donc vrai que Titus m'abandonne ?

Il faut nous séparer. Et c'est lui qui l'ordonne.

TITUS

N'accablez point, Madame, un prince malheureux.

Il ne faut point ici nous attendrir tous deux.

Un trouble assez cruel m'agite et me dévore,

Sans que des pleurs si chers me déchirent encore.

Rappelez bien plutôt ce coeur, qui tant de fois

M'a fait de mon devoir reconnaître la voix.

Il en est temps. Forcez votre amour à se taire ;

Et d'un œil que la gloire et la raison éclaire

Contemplez mon devoir dans toute sa rigueur.

Vous-même contre vous fortifiez mon coeur ;

Aidez-moi, s'il se peut, à vaincre sa faiblesse,

A retenir des pleurs qui m'échappent sans cesse ;

Ou, si nous ne pouvons commander à nos pleurs,

Que la gloire du moins soutienne nos douleurs ;

Et que tout l'univers reconnaisse sans peine

Les pleurs d'un empereur et les pleurs d'une reine.

Car enfin, ma Princesse, il faut nous séparer.

BERENICE

Ah ! Cruel, est-il temps de me le déclarer ?

Qu'avez-vous fait ? Hélas ! Je me suis crue aimée.

Au plaisir de vous voir mon âme accoutumée

Ne vit plus que pour vous. Ignorez-vous vos lois,

Quand je vous l'avouai pour la première fois ?

A quel excès d'amour m'avez-vous amenée !

Que ne me disiez-vous : « Princesse infortunée,

Où vas-tu t'engager, et quel est ton espoir ?

Ne donne point un coeur qu'on ne peut recevoir ».

Ne l'avez-vous reçu, cruel, que pour le rendre,

Quand de vos seules mains ce coeur voudrait dépendre ?

Tout l'empire a vingt fois conspiré contre nous.

Il était temps encor : que ne me quittiez-vous ?

Mille raisons alors consolaiient ma misère :

Je pouvais, de ma mort, accuser votre père,

Le peuple, le sénat, tout l'empire romain,

Tout l'univers, plutôt qu'une si chère main.
Leur haine, dès longtemps contre moi déclarée,
M'avait à mon malheur dès longtemps préparée.
Je n'aurais pas, Seigneur, reçu ce coup cruel
Dans le temps que j'espère un bonheur immortel,
Quand votre heureux amour peut tout ce qu'il désire,
Lorsque Rome se tait, quand votre père expire,
Lorsque tout l'univers fléchit à vos genoux,
Enfin quand je n'ai plus à redouter que vous.

TITUS

Et c'est moi seul aussi qui pouvais me détruire.
Je pouvais vivre alors et me laisser séduire.
Mon coeur se gardait bien d'aller dans l'avenir
Chercher ce qui pouvait un jour nous désunir.
Je voulais qu'à mes vœux rien ne fût invincible ;
Je n'examinais rien, j'espérais l'impossible.
Que sais-je ? J'espérais de mourir à vos yeux,
Avant que d'en venir à ces cruels adieux.
Les obstacles semblaient renouveler ma flamme.
Tout l'empire parlait ; mais la gloire, Madame,
Ne s'était point encor fait entendre à mon coeur
Du ton dont elle parle au coeur d'un empereur.
Je sais tous les tourments où ce dessein me livre ;
Je sens bien que sans vous je ne saurais plus vivre,
Que mon coeur de moi-même est prêt à s'éloigner ;
Mais il ne s'agit plus de vivre, il faut régner.

Sujet : vous ferez le plan très détaillé de commentaire de l'extrait de texte et pourrez réinvestir vos connaissances sur le texte déjà étudié et tiré de la même œuvre.
Vous pourrez par ailleurs suivre tout ou partie, dans cet ordre ou dans un autre, du parcours de lecture suivant :

- I Confrontation entre personnages
- II L'amour malheureux
- III Le dilemme dépassé ?

Plan possible de commentaire

I Confrontation entre personnages

A) autour d'une rupture

- le hasard de la rencontre : « Ah, Seigneur ! Vous voici. »
- demande d'explications : « Hé bien, il est donc vrai que Titus m'abandonne ? / Il faut nous séparer. Et c'est lui qui l'ordonne. »

→ interjection : « Hé bien »

→ 3^{ème} personne : « Titus m'abandonne ; c'est lui qui l'ordonne »

- Titus se justifie en expliquant sa propre douleur : « Je sens bien que sans vous je ne saurais plus vivre, / Que mon coeur de moi-même est prêt à s'éloigner ; »

→ véritable déchirure intérieure chez le personnage : il perd son cœur...

B) autour de la trahison de Titus

- plainte de Bérénice : « Hélas ! Je me suis crue aimée. »
- métaphore de la trahison dans le geste d'être poignardée par l'homme qu'elle aimait et auprès duquel semblait enfin possible le repos amoureux :

« Je n'aurais pas, Seigneur, reçu ce coup cruel / Dans le temps que j'espère un bonheur immortel, »

« Enfin quand je n'ai plus à redouter que vous. »

II L'amour malheureux

A) la douleur d'une femme

- l'exigence d'une femme pour lever sa douleur, pour aller vers son amant et les justifications qu'elle attend de lui (impératif + verbe d'impération + refus d'être laissée aux prises avec la rumeur) : « Non, laissez-moi, vous dis-je. / En vain tous vos conseils me retiennent ici : / Il faut que je le voie. »

- regard d'un amant sur la femme qu'il aime : « Sans que des pleurs si chers me déchirent encore. »

B) la douleur d'un homme

- l'expression de la douleur, **registre lexical** : « N'accablez point, Madame, un prince malheureux. / Il ne faut point ici nous attendrir tous deux. / Un trouble assez cruel m'agite et me dévore, » + **métaphore de la douleur anthropophage** : « Un trouble assez cruel m'agite et me dévore »

- appel à la compassion de Bérénice et description d'une peine sans fin, d'une source intérieure du malheur intarissable : « Aidez-moi, s'il se peut, à vaincre sa faiblesse, / A retenir des pleurs qui m'échappent sans cesse ; »

- confiance de sa faiblesse par le passé : « Mon coeur se gardait bien d'aller dans l'avenir / Chercher ce qui pouvait un jour nous désunir. / Je voulais qu'à mes vœux rien ne fût invincible ; / Je n'examinais rien, j'espérais l'impossible. / Que sais-je ? J'espérais de mourir à vos yeux, / Avant que d'en venir à ces cruels adieux. »

→ refuser de se projeter dans l'avenir, refuser de se confronter au réel (puisque le père de Titus régnait encore et qu'aucun problème ne se posait à leur relation amoureuse)...

→ complaisance de Titus dans une forme d'aveuglement et d'inconscience ;

→ espoir même que l'amour ait pu cesser dans le cœur de Bérénice pour n'avoir jamais à prendre la décision de se séparer d'elle...

III Le dilemme dépassé ?

A) l'agressivité de Bérénice

- les reproches faits à l'homme aimé :

→ questions rhétoriques / exclamations : « [...] est-il temps de me le déclarer ? » ; « Ignorez-vous vos lois, / Quand je vous l'avouai pour la première fois ? / A quel excès d'amour m'avez-vous amenée ! » ; « Tout l'empire a vingt fois conspiré contre nous. / Il était temps encor : que ne me quittiez-vous ? »

→ interjections tragiques : « Ah ! » ; « Hélas ! »

→ répétition du mot cruel : « Ah ! Cruel, » ; « Ne l'avez-vous reçu, cruel, » ; « reçu ce coup cruel »

→ mise en scène de la parole de Titus : « Que ne me disiez-vous : «Princesse infortunée, / Où vas-tu t'engager, et quel est ton espoir ? / Ne donne point un coeur qu'on ne peut recevoir ».

- les reproches faits à l'homme politique : « Je pouvais, de ma mort, accuser votre père, / Le peuple, le sénat, tout l'empire romain, / Tout l'univers, plutôt qu'une si chère main. »
quand tout semble dorénavant possible, notamment parce que le père de Titus est mort : « Lorsque Rome se tait, quand votre père expire, / Lorsque tout l'univers fléchit à vos genoux, » (anaphore de « lorsque » qui renforce ce qui est enfin possible mais paradoxalement ne l'est pas à cause de la décision qu'a prise Titus)

B) le choix de Titus

- décision politique de Titus avec écho dans deux vers qui souligne son dilemme d'homme et d'homme politique : 1061 « Car enfin, ma Princesse, il faut nous séparer. » et 1102 « Mais il ne s'agit plus de vivre, il faut régner. »

- appel à la reconnaissance de l'univers tout entier devant l'abnégation de ces êtres (les larmes sont le lot des deux : parallélisme de construction) qui s'aiment mais se séparent par intérêt politique : « Que la gloire du moins soutienne nos douleurs ; / Et que tout l'univers reconnaisse sans peine / Les pleurs d'un empereur et les pleurs d'une reine. »

- appel à la conscience de la femme politique qu'est Bérénice, pour que ne parle plus par sa bouche la femme amoureuse mais la Reine qu'elle est, sage comme se doit de l'être un monarque : « Rappelez bien plutôt ce coeur, qui tant de fois / M'a fait de mon devoir reconnaître la voix. / Il en est temps. Forcez votre amour à se taire ; / Et d'un oeil que la gloire et la raison éclaire / Contemplez mon devoir dans toute sa rigueur. »

- la révélation à laquelle a accédé Titus de son rôle à tenir dans le monde : « Les obstacles semblaient renouveler ma flamme. / Tout l'empire parlait ; mais la gloire, Madame, / Ne s'était point encor fait entendre à mon coeur / Du ton dont elle parle au coeur d'un empereur. »

SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT :
« Le corps féminin dans la poésie surréaliste »

Ma femme à la chevelure de feu de bois
 Aux pensées d'éclairs de chaleur
 A la taille de sablier
 Ma femme à la taille de loutre entre les dents du tigre
 Ma femme à la bouche de cocarde et de bouquet d'étoiles de dernière grandeur 05
 Aux dents d'empreintes de souris blanche sur la terre blanche
 A la langue d'ambre et de verre frottés
 Ma femme à la langue d'hostie poignardée
 A la langue de poupée qui ouvre et ferme les yeux
 A la langue de pierre incroyable 10
 Ma femme aux cils de bâtons d'écriture d'enfant
 Aux sourcils de bord de nid d'hirondelle
 Ma femme aux tempes d'ardoise de toit de serre
 Et de buée aux vitres
 Ma femme aux épaules de champagne 15
 Et de fontaine à têtes de dauphins sous la glace
 Ma femme aux poignets d'allumettes
 Ma femme aux doigts de hasard et d'as de cœur
 Aux doigts de foin coupé
 Ma femme aux aisselles de martre et de fênes 20
 De nuit de la Saint-Jean
 De troène et de nid de scalares
 Aux bras d'écume de mer et d'écluse
 Et de mélange du blé et du moulin
 Ma femme aux jambes de fusée 25
 Aux mouvements d'horlogerie et de désespoir
 Ma femme aux mollets de moelle de sureau
 Ma femme aux pieds d'initiales
 Aux pieds de trousseaux de clés aux pieds de calfats qui boivent
 Ma femme au cou d'orge imperlé 30
 Ma femme à la gorge de Val d'or
 De rendez-vous dans le lit même du torrent
 Aux seins de nuit
 Ma femme aux seins de taupinière marine
 Ma femme aux seins de creuset du rubis 35
 Aux seins de spectre de la rose sous la rosée
 Ma femme au ventre de dépliement d'éventail des jours
 Au ventre de griffe géante
 Ma femme au dos d'oiseau qui fuit vertical
 Au dos de vif-argent 40
 Au dos de lumière
 A la nuque de pierre roulée et de craie mouillée
 Et de chute d'un verre dans lequel on vient de boire
 Ma femme aux hanches de nacelle
 Aux hanches de lustre et de pennes de flèche 45
 Et de tiges de plumes de paon blanc
 De balance insensible
 Ma femme aux fesses de grès et d'amiante
 Ma femme aux fesses de dos de cygne

Ma femme aux fesses de printemps	50
Au sexe de glaïeul	
Ma femme au sexe de placer et d'ornithorynque	
Ma femme au sexe d'algue et de bonbons anciens	
Ma femme au sexe de miroir	
Ma femme aux yeux pleins de larmes	55
Aux yeux de panoplie violette et d'aiguille aimantée	
Ma femme aux yeux de savane	
Ma femme aux yeux d'eau pour boire en prison	
Ma femme aux yeux de bois toujours sous la hache	
Aux yeux de niveau d'eau de niveau d'air de terre et de feu	60

André BRETON, *L'Union libre* (1931) recueilli dans *Clair de terre*, Paris,
Ed. Gallimard, Col. Poésie, 1966

Compte-rendu de la lecture analytique de *L'Union libre*, d'A. Breton

I L'écriture automatique

a) L'anaphore

- répétition (30 x) d'un même terme en tête de vers : « Ma femme », qui ouvre sur des compléments de noms ouvrant eux-mêmes, comme enchâssés, sur d'autres compléments de noms...
- répétition d'un autre terme en tête de vers, désignant une partie du corps féminin construite en complément de nom de « Ma femme », et ce jusqu'à 6 x, par exemple, pour les « yeux », des v 55 à 60.
- ces répétitions contribuent à souligner combien l'écriture automatique s'ancre dans l'anaphore parce qu'elle s'essaie à dire la femme, d'où l'effort incessant et anaphorique...

b) Les associations métaphoriques

Ces mêmes parties du corps féminin, construites en complément de nom de « Ma femme », font jaillir des contenus d'images — fin de l'enchâssement et évasion, semble-t-il, du regard du poète, porté sur une partie du corps de la femme aimée, dès lors qu'il y a fulgurance de la métaphore :

- par associations de formes :

- ex. : « sourcils/nid d'hirondelle »
= sourcils mêlés et brindilles emmêlées
- ex. : « fesses/dos de cygne »
= arrondi, couleur, toucher

- par associations de couleurs :

- ex. : « chevelure/feu de bois »
= la rousseur

- par associations de situation :

- ex. : « taille/loutre entre les dents du tigre »
= tissus précieux mêlés en une robe à l'endroit de la taille féminine ?
- ex. : « doigts/as de cœur »
= une main tenant des cartes
- ex. : « pieds de trousseaux de clés aux pieds de calfats qui boivent »
= dans un lieu fréquenté, la femme doit-elle se baisser pour ramasser ses clefs à ses pieds et à ceux d'ouvriers dont le métier est de calfater ?
- ex. : « nuque/chute d'un verre »
= concomitance du regard du poète avec l'instant retracé, ou encore couleur voire forme...

c) Les images, les métaphores

- Une série impressionnante de métaphores apparaît successivement tout au long du poème, comme jaillissant du corps féminin. La métaphore est un rapprochement de 2 termes éloignés par leur sens, faisant naître un contraste, d'où la surprise de l'image produite...

- ex. : « hanches de nacelle »
= association fort éloignée, mais explicable par rapprochement de formes, d'une partie du corps féminin et d'un objet !
- ex. : « sexe de placer et d'ornithorynque »
= association d'images d'autant plus troublante que les réalités mises en présence sont éloignées (placer : *gisement d'or* + ornithorynque :

mammifère ovipare semi-aquatique [...] qui vit en Tasmanie et en Australie. Définitions tirées de Le Petit Robert). Le gisement d'or revêt notamment le caractère précieux de l'intimité féminine.

- Les images s'appellent entre elles. Breton parle de stupéfiants-images (drogue de l'image poétique, d'où richesse de l'imaginaire et stupéfaction devant l'originalité du contenu métaphorique...)

ex. : « ventre de dépliement des jours/griffe géante/oiseau »

= aux vers 37-38-39, par la succession des contenus des termes utilisés, on s'aperçoit que le « dépliement » renvoie à la forme des « griffes » (renvoyant au tracé des côtes...), qui convoque dès lors l'apparition de « l'oiseau »... L'écriture automatique ne peut s'affranchir d'une cohésion inhérente à l'imaginaire...

II Le Lyrisme

a) Le blason : de l'anaphore à l'expression du sentiment

- *Poésie décrivant de manière détaillée, sur le mode de l'éloge ou de la satire, les caractères et qualités d'un être, d'une partie du corps ou d'un objet. (In Le Petit Robert)*

= le corps féminin est ici convoqué dans sa totalité et ses parties principales : visage, buste et bras, hanches et jambes...

- *Ensemble des signes distinctifs et emblèmes d'une famille noble, d'une collectivité. Armes, armoiries. Ecu. (Ibid.)*

= la femme aimée devient le symbole de la maison du chevalier-poète...

= le poète fait de ce corps morcelé la représentation de ses armoiries...

Il y a là, quoiqu'il en soit, une réappropriation du genre du blason, de la part des surréalistes, qui lui octroient une autre capacité métaphorique pour dire l'amour...

b) L'hommage

- Le poète rend honneur à la femme aimée dans une grande déférence : « Ma » femme (adjectif possessif, lien d'appartenance). Expression flattant la femme aimée, qui finit par atteindre au symbole, à une sorte de surréalité ! D'ailleurs, s'agit-il d'une femme précise ou de La Femme, dans ce qu'elle a de plus mystérieusement voire furieusement attirant pour Breton ? Ne peut-on lire l'anaphore comme la représentation stylistique de l'obsession ?

- L'hommage est rendu implicite : le poème ne se termine par aucune conclusion, ni aucune adresse directe (et autre que « Ma femme »), à celle qui dicte le poème, à celle qui en est le sujet... On se serait attendu à ce qu'il finisse par lui dire un mot d'amour...

c) La poésie descriptive

- Les images s'appuient sur un grand nombre de détails, dont on a vu que la construction syntaxique renvoyait à celle de compléments de noms enchâssés, comme si les prépositions *au(x)* et *à* favorisaient le rapprochement phonétique à coups d'exclamations « oh ! » et « ah ! », devant la femme aimée...

= vers libres constitués de phrases nominales

= seules propositions subordonnées relatives explicatives : vers 9, 29, 39, 43.

On le voit, peu de verbes apparaissent, contribuant à la fulgurance de l'image qu'une relative explicative ne peut qu'alourdir par son caractère précisément explicatif ! La conjugaison d'un

verbe participe à l'élaboration mentale d'une action, pour le lecteur, et freine dès lors l'instantanéité de la métaphore...

- La succession d'images fait successions de tableaux, et apparaissent tout autant plaqués sur les parties évoquées du corps aimé : des lieux, des animaux, des objets...

III La femme/images

a) La femme : parcours poétique

- On a vu plus haut qu'une image en entraînait une autre et qu'il semblait fort peu probable, dans le déroulement de l'écriture (et même sous impulsion automatique) que celle-ci soit totalement décousue... Et, en effet, sous l'apparent désordre du parcours que semble réaliser le poète sur le corps féminin, apparaît une certaine cohésion :

= « chevelure/pensées »

= « taille »

= « bouche/dents/langue/cils/sourcils/tempes »

= « épaules/poignets/doigts/aisselles/bras »

= « jambes/mollets/pieds »

= « cou/gorge/seins/ventre/dos/nuque »

= « hanches/fesses/sexe »

= « yeux ».

Il est manifeste que ce n'est pas un trajet fait au hasard... Les ruptures avec l'évocation de « la taille » (v3) et celle faite avec l'évocation des « yeux » (v55), rompent l'harmonie descriptive d'une progression ciblée sur une même partie, puis sur une suivante... Ceci dit, on peut supposer que le poète a eu la possibilité d'observer dans son ensemble le corps féminin, et qu'il s'est laissé emporter par le regard jusqu'à la taille — la longueur des cheveux l'y aidant peut-être....

Pour ce qui de la dernière rupture, qui boucle le texte et ramène du sexe aux yeux (donc au visage du début du texte), il est fort intéressant de souligner que sont évoqués les yeux dès lors qu'il est dit : « Ma femme au sexe de miroir ». Ne peut-on voir, ici, et symboliquement, l'œil du poète se regarder dans l'intimité féminine, déclenchant dès lors le retour au regard de la femme aimée ?

- Il n'empêche que la femme devient parcours géographique par son corps déclencheur d'évocations poétiques, de nature différentes :

= « Val d'or, orge, blé... » géographie, agriculture...

= « nuit, rosée, buée... » atmosphère...

= « vif argent, amiante, aimantée, miroir, lumière... » physique, technique...

= « écriture d'enfant, bonbons, poupées... » enfance...

b) La femme : matière/éléments/cosmos

- La chair de la femme aimée participe des règnes :

= végétal : « bois, rose, bâtons, allumettes, foin, blé, troènes, sureau, glaïeul, savane... »

= minéral : « ambre, pierre, ardoise, rubis, craie, grès... »

= animal : « loutre, tigre, souris, hirondelle, dauphins, martre, taupinière, oiseau, paon, cygne... »

- La chair de la femme aimée participe des sens du poète, par la matière évoquée :

= il n'est pas besoin de souligner la prégnance dans le texte du sens de la vue

- = le toucher : « mollets de moelle (paronomase renvoyant à la texture) ; craie mouillée... »
 - = l'ouïe : « d'ambre et de verre frottés (sons crayeux...)... »
 - La chair de la femme aimée participe des éléments : à noter que le dernier vers du texte convoque les 4 (« Aux yeux de niveau d'eau de niveau d'air de terre et de feu ») :
 - = feu : « feu, chaleur, allumettes... »
 - = air : « éventail, nacelle, fusée, moulin... »
 - = eau : « glace, mer, écluse, torrent... »
 - = terre : « terre, taupinière... »
 - La chair de la femme aimée participe du cosmos :
 - = « bouquet d'étoiles de dernière grandeur ».
- La femme, par les caractéristiques qui semblent siennes, réunit les caractéristiques mêmes du cosmos en unifiant tous les principes contraires (macro/micro, etc....).

c) La femme-abstraction

- Le poème s'articule sur des images, comme on l'a vu. Mais il développe aussi d'autres réalités, renvoyant à des abstractions, notamment :
 - = une synapse : « pensées d'éclairs »
 - = le temps : « sablier, horlogerie »
 - = le point cardinal : « aiguille aimantée »
 - = l'équité, la justice : « balance insensible »
 - = le politique : « bouche de cocarde »
 - = le religieux : « langue d'hostie poignardée (métaphore de la crucifixion par ingurgitation...), aux aisselles [...] de nuit de la Saint-Jean »
 - = le sentiment : « de désespoir, pleins de larmes »
 - = l'alchimie : « creuset du rubis »
- La femme contribue donc à atteindre à une surréalité mêlant les éléments du monde dans ce lieu même qu'elle devient, d'évocations fusionnant concret et abstrait... Elle est le monde où se crée l'écriture et l'imaginaire du poète — écriture dont il reste intéressant, par ailleurs, de s'apercevoir qu'elle est aussi pour Breton l'occasion de s'essayer à la création de termes : « fênes » est un terme qui n'existe pas...

Clin d'œil

Des vols de perroquets traversent ma tête quand je te vois de profil
et le ciel de graisse se strie d'éclairs bleus
qui tracent ton nom dans tous les sens
Rosa coiffée d'une tribu nègre étagée sur un escalier 05
où les seins aigus des femmes regardent par les yeux des hommes
Aujourd'hui je regarde par tes cheveux
Rosa d'opale du matin
et je m'éveille par tes yeux
Rosa d'armure
et je pense par tes seins d'explosion 10
Rosa d'étang verdi par les grenouilles
et je dors dans ton nombril de mer caspienne
Rosa d'églantine pendant la grève générale
et je m'égare entre tes épaules de voie lactée fécondée par des comètes
Rosa de jasmin dans la nuit de lessive 15
Rosa de maison hantée
Rosa de forêt noire inondée de timbres-poste bleus et verts
Rosa de cerf-volant au-dessus d'un terrain vague où se battent des enfants
Rosa de fumée de cigare
Rosa d'écume de mer faite cristal 20
Rosa

Benjamin Péret, in *Je sublime*, 1936

Compte-rendu de la lecture analytique de Clin d'oeil, de B. Péret.

I L'écriture automatique

a) L'anaphore formant litanie

- répétition (11 x) d'un même terme en tête de vers : « Rosa », qui ouvre sur des compléments de noms ouvrant eux-mêmes, pour certains, et comme enchâssés, sur d'autres compléments de noms...
- ces répétitions contribuent à souligner combien l'écriture automatique s'ancre dans l'anaphore parce qu'elle s'essaie à dire la femme, d'où l'effort incessant et anaphorique, qui rappelle une litanie (*Prière liturgique où toutes les invocations sont suivies d'une formule brève récitée ou chantée. / Longue énumération. In Le Petit Robert*) voire une obsession.

b) Les associations métaphoriques

Des parties du corps féminin font jaillir des contenus d'images par la fulgurance de la métaphore :

- par associations de formes :
 - ex. : « opale/yeux »
= douceur de la courbe ovale
 - ex. : « armure/seins »
= buste, combat, proue...
 - ex. : « nombril/mer Caspienne »
= le creux du nombril peut suggérer le creux d'un lieu marin, à moins qu'il s'agisse là d'une association de situations, et que Rosa ait le nombril baigné d'eau.
- par associations de couleurs :
 - ex. : « Rosa coiffée, tes cheveux/tribu nègre »
= chevelure brune, sombre
 - ex. : « épaule/voie lactée »
= blancheur de la peau
 - ex. : « opale/yeux »
= couleur marron.
- par associations de situations :
 - ex. : « de profil, tes épaules de voie lactée fécondée par des comètes »
= s'agit-il là d'une situation érotique, ou, plus simplement, d'une association de couleur et de forme ?

c) Les images, les métaphores

Une série impressionnante de métaphores apparaît successivement tout au long du poème, comme jaillissant du corps féminin. La métaphore est un rapprochement de 2 termes éloignés par leur sens, faisant naître un contraste, d'où la surprise de l'image produite...

- comme on l'a vu plus haut, la femme est liée, par des parties de son corps, à divers éléments
- le prénom « Rosa », à partir du v15 et jusqu'à la fin, déclenche des associations qui ne nécessitent plus le support du corps féminin :
 - ex. : des couleurs (« blanc, noir, bleus et verts »)
 - ex. : la brillance (« faite cristal »)
 - ex. : l'opacité (« fumée de cigare »)

ex. : les situations (« fumée de cigare » = soirée ; « forêt noire » = marche en forêt ; « cerf-volant » = jeu d'« enfants » qui « se battent »)
ex. : les impressions (« de maison hantée » = s'agit-il là du mystère de la femme aimée ?).

II Le Lyrisme

a) Poésie descriptive et expression du moi

- Il y a là présence de la technique du blason : *Poésie décrivant de manière détaillée, sur le mode de l'éloge ou de la satire, les caractères et qualités d'un être, d'une partie du corps ou d'un objet.* (In *Le Petit Robert*)

= le corps féminin est ici convoqué principalement dans sa partie supérieure et par les parties les plus érotiques ou érotisantes : « yeux, cheveux, épaules, seins, nombril »...

- Le blason est aussi l'*Ensemble des signes distinctifs et emblèmes d'une famille noble, d'une collectivité. Armes, armoiries. Ecu.* (Ibid.)

= la femme aimée devient les combats du poète : « armure, explosion, grève générale »...

= le poète fait de ce corps morcelé le refuge de son fantasme, le lieu où son désir trouve dans l'imaginaire de quoi transcender le réel.

- Il y a là, quoiqu'il en soit, une réappropriation du genre du blason, de la part des surréalistes, qui lui octroient une autre capacité métaphorique pour dire l'amour... D'autre part, cet extrait de l'œuvre de Péret s'intitule « Clin d'œil ». L'expression invite à plusieurs analyses :

= n'est-ce pas par l'œil que se crée le fantasme ?

= n'est-ce pas par le clignement d'œil qu'a lieu la fulgurance de l'image, l'émergence de la métaphore à l'image d'un diaphragme d'appareil photographique ?

= n'est-ce pas encore par le clin d'œil que l'on invite à la complicité ?

= n'est-ce pas enfin par le clin d'œil que l'on peut s'essayer à séduire quelqu'un ?

b) L'hommage

- Le poète rend honneur à la femme aimée dans une grande déférence : *Je sublime* est le titre de l'œuvre. (définitions suivantes in *Le Petit Robert*)

= *Sublimer* : 1. *faire passer de l'état solide à l'état gazeux*

- du corps féminin à l'image immatérielle qu'il suggère ?

= *Sublimer* : 2. *épurer, raffiner (synonyme : idéaliser, magnifier)*

- le corps féminin : œuvre d'art, œuvre à écrire, œuvre d'écrivains ?...

= *Sublimer* : 3. *(en psychanalyse) transposer (les pulsions) sur un plan supérieur de réalisation de façon consciente ou non*

- passer de l'envie au désir, du désir à l'écriture, de l'écriture à une magnificence du sentiment et à un érotisme raffiné ?

c) Une poésie du lyrisme amoureux

- Le poète fait signe de présence. Les 3 premiers vers, outre les éclats de couleurs provoqués par les « vols de perroquets », dans un ciel gris (« grasse »), traversés d'« éclairs bleus » (est-ce un jour d'orage ?) renvoient à :

= « ma tête » : lieu précisément où se créent les associations d'images, où trône l'imaginaire du poète... Mais lieu aussi où se créent les

synapses (*Région de contact de deux neurones*. In *Le Petit Robert*), liens électriques à l'intérieur du cerveau permettant la création de pensée et que rappellent curieusement ces « éclairs bleus » qui « tracent [le nom de la femme aimée] dans tous les sens »...

- Le poète agit par les associations :

ex. : « il la voit de profil, il regarde, il s'éveille par ses yeux, il pense, il dort, il s'égarer »

= les termes ayant trait à la vue sont nombreux si l'on y rajoute le titre de l'extrait « Clin d'œil ». Et, somme toute, à ce réseau lexical de la vue, se lient des actes basiques et essentiels : « penser, dormir et s'éveiller » qui font de la femme aimée la nécessité psycho-physiologique du poète... Quant au terme « s'égarer », peut-être renvoie-t-il au fait que l'être aimé possède cette densité qui lui est propre, et dans laquelle on se retrouve à le toucher, mais aussi dans laquelle on se perd quelquefois à l'aimer...

- Le poète se fond en la femme aimée :

ex. : au vers 5, il énonce une sorte de vérité générale, de postulat : « les seins aigus des femmes regardent par les yeux des hommes »

ex. : tous ses actes, cités plus haut, se font donc à partir d'éléments du corps de la femme aimée et ainsi « pense [-t-il par ses] seins d'explosion. ».

= initialement, les seins regardaient « par les yeux des hommes » et cela équivalait à dire leur désir... Ensuite, le poète pense par ses « seins d'explosion » et les seins — objets de fantasmes — deviennent donc le lieu où la pensée *explose*, où l'imaginaire du poète trouve donc à nourrir son fantasme...

= le poète lie donc les éléments entre eux : le corps de la femme aimée et ce qu'il éprouve pour ce corps... Ce corps et son désir de ce corps semblent dès lors ne faire plus qu'un... En fait, le poète *devient* les parties de ce corps qu'il désire...

III La femme/images

a) La femme : une géographie, corps et continents...

ex. : vers 1 et 4, profil et coiffure (« perroquets, tribu nègre »)

= Afrique

ex. : vers 11 (« étang ») et 18 (« terrain vague »)

= lieux non référencés mais fréquents...

ex. : vers 17 (« forêt noire »)

= Allemagne

ex. : vers 13 (« grève générale » qui fait référence aux événements de 1936 — temps d'écriture du texte, ce qui souligne que le poète est aussi une personne dans son époque —, durant lesquels la gauche française a revendiqué pour des hausses de salaire, les congés payés...*)

= France

ex. : vers 20 (« mer ») et 12 (« mer Caspienne »)

= Europe, Asie

ex. : Vers 14 (« voie lactée fécondée par des comètes »)

= l'espace...

b) La femme : matière/éléments/cosmos

- La chair de la femme aimée participe des règnes :

- = végétal : « églantine, jasmin, forêt »
- = minéral : « opale, comètes, cristal »
- = animal : « perroquets, grenouilles »
- La chair de la femme aimée participe des éléments :
 - = feu : « éclairs, explosion, fumée »
 - = air : « ciel, cerf-volant, fumées, vols »
 - = eau : « étang, mer, inondée, écume »
 - = terre : « forêt, jasmin, terrain vague »
- La chair de la femme aimée participe des temps cyclique et cosmique :
 - = temps cyclique : « matin, éveil, dors, nuit »
 - = temps cosmique : « voie lactée fécondée par des comètes » qui s'apparente d'une certaine manière, à « la nuit de lessive » (le ciel étoilé et traversé par un voile blanc/opaque/transparent peut rappeler les bulles d'écume de lessive...).

c) L'unicité de la femme aimée

- La femme participe donc d'un Tout (le cosmique), mais elle n'en reste pas moins Une : « Rosa », prénom esseulé en fin de texte, comme l'essence même du texte...
- Le poète a vu en elle des images fantasmées et il finit par ce prénom, l'unique, le seul, celui qui désigne en soi la femme qu'il aime et dont l'une des acception du nom commun renvoie à une fleur, comme si la fleur se faisait métaphore de l'être (devenant dès lors nom propre), ou encore nous renseignait sur les origines latines de la femme aimée...
- Il n'en reste pas moins que la femme est le lieu où se crée le Tout. Elle est le lien entre le Tout et l'Un, entre le poète et sa poésie, entre le réel et le fantasme du poète... Elle est le Un qui recrée sans cesse le Tout, et n'est-ce pas là le pouvoir de toute personne aimée, sinon de tout acte poétique ?

* il reste par ailleurs étonnant de s'apercevoir que l'emblème du parti socialiste français sera la rose, à partir de 1971 — à savoir 35 ans après la grève générale et l'écriture du texte...

FEMME NOIRE

- Femme nue, femme noire 01
Vêtue de ta couleur qui est vie, de ta forme qui est beauté !
J'ai grandi à ton ombre ; la douceur de tes mains bandait mes yeux.
Et voilà qu'au coeur de l'Eté et de Midi, je te découvre Terre promise, du haut d'un haut col calciné
Et ta beauté me foudroie en plein coeur, comme l'éclair d'un aigle. 05
- Femme nue, femme obscure
Fruit mûr à la chair ferme, sombres extases du vin noir, bouche qui fais lyrique ma bouche
Savane aux horizons purs, savane qui frémis aux caresses ferventes du Vent d'Est
Tamtam sculpté, tamtam tendu qui grondes sous les doigts du Vainqueur
Ta voix grave de contre-alto est le chant spirituel de l' Aimée. 10
- Femme nue, femme obscure
Huile que ne ride nul souffle, huile calme aux flancs de l'athlète, aux flancs des princes du Mali
Gazelle aux attaches célestes, les perles sont étoiles sur la nuit de ta peau
Délices des jeux de l'esprit, les reflets de l'or rouge sur ta peau qui se moire
A l'ombre de ta chevelure, s'éclaire mon angoisse aux soleils prochains de tes yeux. 15
- Femme nue, femme noire
Je chante ta beauté qui passe, forme que je fixe dans l'Eternel
Avant que le Destin jaloux ne te réduise en cendres pour nourrir les racines de la vie.

Léopold Sédar SENGHOR, *Chants d'ombre* (1945)

LECTURE ANALYTIQUE

DU TEXTE

« FEMME NOIRE »

(L. SEDAR SENGHOR)

Vers libres mais poésie structurée comme une poésie classique, presque un chant avec refrain :
majuscules en tête de vers

3 quintils + 1 tercet

I La femme noire

a) L'anaphore comme quête amoureuse

- répétition (x 4) d'une même expression en tête de vers : « Femme nue » formant anaphores sur les vers 1, 6, 11 et 16.

- répétition (x 2 + titre) d'une même expression « femme noire » ou répétition (x 2) d'une même expression « femme obscure » se rajoutant aux anaphores citées plus haut et les modifiant dès lors en parallélismes de construction sur les vers 1, 6, 11 et 16.

ces parallélismes de construction ouvrent pour 3 d'entre eux sur des appositions désignant :

pour le v.2 : le vêtement de sa peau même

pour le v.7 : un fruit

pour le v. 12 : la texture de l'huile

- ces expressions renvoient à la quête du poète visant à qualifier la femme dans sa nudité comme dans sa couleur, et son effort pour définir sa couleur « noire » encadre la nuance d' « obscure » dont il la qualifie dans les vers commençant les quintils 2 et 3. L'obscurité tient-elle davantage d'une intériorité alors que la couleur noire se rapporterait davantage à sa peau, son extériorité ?

b) Les associations métaphoriques

Le poète pratique un rapprochement entre la femme et divers éléments, sinon son corps même... Dès lors, la métaphore s'installe mais dans une communauté d'images tirées de l'Afrique pour saluer la « beauté » (terme répété 3x) de la femme :

- par associations de formes :

ex. : v.1 « ta forme qui est beauté » + « forme que je fixe dans l'éternel »

→ par déduction, il est aisé de comprendre qu'il s'agit là du corps dans sa totalité

ex. : « Fruit mûr à la chair ferme » et « bouche »

→ le rapprochement peut se faire autour de la pulpe des lèvres et du fruit ou de la pulpe des lèvres sur le fruit (cf. associations de situation, plus bas)...

- par associations de couleur et de contraste :

ex. : « Vêtue de ta couleur qui est vie » + « la nuit de ta peau »

→ par déduction, puis par relevé, il est aisé de comprendre qu'il s'agit là de la couleur du corps dans sa totalité

ex. : « J'ai grandi à ton ombre » + « A l'ombre de ta chevelure »

→ dans les 2 cas, il peut s'agir de l'ombre portée du corps de la femme (de la mère, comme on le verra) sur l'enfant Senghor ; ou de la situation du poète adulte dans le désir à l'approche de la chevelure de

la femme aimée — situation que l'on peut supposer en soi bienveillante pour le poète, et protectrice dans l'expression « à l'ombre »...

A ce réseau lexical de l'obscur ou du noir, peut se rajouter la citation mêlant deux termes y faisant référence : « sombres extases du vin noir »

avant rupture

ex. : « soleils prochains de tes yeux »

→ la rupture est évidente et s'installe dans la surprise que créent les soleils que sont les yeux de la femme aimée, dans cette obscurité familière et amie que n'a cessé de retranscrire le poète... La même surprise liée à une densité visuelle ou électrique est contenue dans la comparaison « comme l'éclair d'un aigle »...

- par associations de situation :

ex. : « je te découvre [...] du haut d'un haut col calciné »

→ s'agit-il là, dans la redondance du mot « haut » -- d'abord locution adverbiale de lieu puis adjectif —, du lieu, situé en hauteur, où se trouve le poète, face à un paysage qui pourrait être aussi le cou de la femme aimée ?

ex. : « les perles sont étoiles sur la nuit de ta peau / Délices des jeux de l'esprit »

→ outre le fait que les perles peuvent être réelles (acceptions tirées de *Le Petit Robert* pour Perle : « **1.** Concrétion dure et brillante, précieuse, le plus souvent sphérique [...] **2.** Petite boule percée d'un trou... »), le poète peut s'amuser des 3 acceptions restantes : « **3.** (par anal.) **goutte**. **4.** Personne de grand mérite. **5.** Erreur grossière et ridicule. (le professeur qu'était Senghor associe-t-il ces « perles » à plus que des éclats précieux, ce qui justifierait « les jeux de l'esprit » ?)

c) Une écriture automatique retouchée

*La distinction est à faire ici, entre le surréalisme européen, qui est uniquement empirique, et le surréalisme négro-africain, qui est métaphysique, qui est surnaturalisme. [...] L'analogie poétique négro-africaine [...] est d'abord sensuelle, profondément enracinée dans la subjectivité, elle transcende cependant « le cadre sensible » pour trouver son sens et sa finalité dans le monde de l'au-delà. écrit Léopold Sédar Senghor dans *Liberté I**

Il existe donc un lien entre les surréalistes et le poète africain, mais l'écriture automatique n'est pas utilisée de la même sorte :

- Dans le quintil 1, elle est retouchée entre explication et description, les phrases produisant une narration non heurtée de genre autobiographique ; tandis que le tercet final tient des mêmes caractéristiques mais participe d'une incantation raisonnée de type religieux...
- Dans les quintils 2 et 3, la description heurtée due à la juxtaposition de groupes nominaux (nom + complément de nom), suivis parfois de propositions subordonnées relatives (finales aux vers pour celles-ci : « qui fais lyrique ma bouche », « qui frémis aux caresses », « qui grondes sous les doigts »), rappelle le flot de mots non maîtrisé de l'écriture automatique...

A cela s'ajoute l'écart grammatical (Senghor était pourtant professeur agrégé de Grammaire !) participant d'une poésie qui échappe aux codes : les verbes des relatives citées plus haut devraient tous être conjugués à la troisième personne du singulier, à considérer leur antécédent respectif : « bouche », « savane », « tamtam tendu »... De fait, Senghor troque presque le pronom relatif « qui » contre le pronom personnel « tu », établissant finalement les identités suivantes entre les éléments de l'Afrique et la femme elle-même qui semble dès lors l'incarner :

bouche [tu] fais lyrique ma bouche
savane [tu] frémis aux caresses ferventes du Vent d'Est
tamtam tendu [tu] grondes sous les doigts du Vainqueur

II La Femme-Afrique

a) Le Lyrisme : le blason ou l'expression du sentiment

- *Poésie décrivant de manière détaillée, sur le mode de l'éloge ou de la satire, les caractères et qualités d'un être, d'une partie du corps ou d'un objet. (In Le Petit Robert)*

➔ le corps féminin est ici convoqué par certaines de ses caractéristiques sinon de ses parties : « couleur, forme, mains, bouche, voix, chevelure, yeux »

- *Ensemble des signes distinctifs et emblèmes d'une famille noble, d'une collectivité. Armes, armoiries. Ecu. (Ibid.)*

➔ la femme aimée devient le symbole de l'Afrique du chevalier-poète... :

« je te découvre Terre promise »

« aux horizons purs »

« doigts du Vainqueur » + « flancs de l'athlète, [...] flancs des princes du Mali »

« ta beauté me foudroie en plein cœur »

➔ le poète fait des éléments de ce corps morcelé la représentation des armoiries de l'Afrique... :

« Fruit mûr à la chair ferme » + « vin noir »

« Savane » (x2)

« Tamtam » (x2)

« Ta voix grave »

« étoiles »

« les reflets de l'or rouge » (le sable chatoyant)

Il y a là une réappropriation du genre du blason, de la part des surréalistes africains, qui lui octroient une autre capacité métaphorique pour dire l'amour...

b) La poésie descriptive

- Les images s'appuient sur un nombre de détails limités, dont on a vu qu'ils renvoyaient précisément à l'Afrique et dont la construction syntaxique peut :

composer une description heurtée due à la juxtaposition de groupes nominaux (nom + complément de nom), suivis parfois de propositions subordonnées relatives (finales aux vers pour celles-ci : « qui fais lyrique ma bouche », « qui frémis aux caresses », « qui grondes sous les doigts ») ;

consister en un écart grammatical participant d'une poésie qui échappe aux codes, le pronom relatif « qui » pouvant être remplacé par le pronom personnel

« tu », établissant finalement les identités entre les éléments de l'Afrique et la femme elle-même...

- Léopold Sédar Senghor raconte son Afrique. C'est une histoire à laquelle il convie le lecteur et les images de son texte n'y sont pas fulgurantes mais apaisées, et elles suivent l'œil du poète mêlant lieux, animaux, végétation avec l'intimité de sa relation à la femme africaine...

c) L'hommage

- Le poète rend honneur à la femme aimée dans une grande déférence, mais sans la nommer, par des expressions qui flattent l'Afrique. La femme aimée atteint dès lors au symbole : « Femme », quel que soit l'épithète qui lui est apposée, n'est pas déterminée et peut être orthographiée avec majuscule...

- L'hommage est manifeste à travers une évolution temporelle qui traverse le texte :

→ le quintil 1 renvoie à l'enfance du poète : « J'ai grandi à ton ombre ; la douceur de tes mains bandait mes yeux » (lien du poète avec la Mère-Afrique)

→ les quintils 2 et 3 renvoient aux liens adolescent et adulte du poète avec la Femme-Afrique :

par leur relation sensuelle et érotique : « sombres extases du vin noir »
+ « savane qui frémis aux caresses ferventes du Vent d'Est »

par leur relation amoureuse : « bouche qui fais lyrique ma bouche » (le désir de magnifier la femme aimée par la poésie peut-être : en tout cas par l'expression du sentiment qu'éprouve le poète...) + « A l'ombre de ta chevelure, s'éclaire mon angoisse aux soleils prochains de tes yeux. »

→ le tercet final renvoie à la vieillesse de la Femme-Afrique : « Je chante ta beauté qui passe [...] Avant que le Destin jaloux ne te réduise en cendres pour nourrir les racines de la vie. »

III La Femme cosmique

a) La femme : parcours poétique

- Plus qu'une géographie africaine, une géographie sénégalaise : Léopold Sédar Senghor est natif du Sénégal et l'on pourrait penser que son œil balaie dans sa totalité le pays qui l'a vu naître :

→ « je te découvre Terre promise, du haut d'un haut col calciné »

peut renvoyer aux contreforts de la montagne Fouta-Djalon qui traversent la frontière avec la Guinée au Sud Est du Sénégal et d'où il pourrait regarder son pays...

→ « Fruit mûr, vin noir (à moins que ce soit la métaphore de l'ivresse — réduite au liquide qui la provoque — que peut aussi provoquer la relation sexuelle avec la femme), savane, Gazelle, l'or rouge sur ta peau qui se moire... »

peuvent renvoyer à la moitié Sud du Sénégal par les cultures ; mais aussi à la moitié Nord, par la savane arborée et sèche.

→ « Vent d'Est, princes du Mali, Huile que ne ride nul souffle, huile calme »

peuvent renvoyer au pays du Mali, situé à l'Est du Sénégal et au fleuve Sénégal lui-même, qui borde le pays à l'Est et au Nord et qui prend sa source dans le Fouta-Djalon — le terme « huile » se rapportant à une possible caractérisation des étendues d'eau et de leur immobilité sinon de leur couleur. Et peut-être cette huile désigne-t-elle, tout autant que le fleuve Sénégal à l'Est, l'Océan Atlantique, à l'Ouest, à travers le substantif « athlète » (des

consonances identiques se retrouvant en début de mots : -atl // -athl), participant de l'image des « flancs » brillants...

b) La femme : matière/éléments/cosmos

- La Femme-Afrique participe des règnes :

- végétal : « fruit mur, vin, savane, huile, cendres, racines »
- minéral : « haut col calciné, perles, étoiles, or rouge (sable), cendres »
- animal : « aigle, gazelle »

- La Femme-Afrique participe des sens du poète, par la matière évoquée :

- il n'est pas besoin de souligner la prégnance dans le texte du sens de la vue (le texte n'est possible que parce que le poète regarde...), pour lequel on peut cependant dégager ces termes et expressions : « yeux, je te découvre, ta beauté me foudroie, les reflets de l'or rouge sur ta peau qui se moire »
- le toucher : « la douceur de tes mains bandait mes yeux, chair ferme, frémis aux caresses ferventes, tamtam tendu [...] sous les doigts »
- l'ouïe : « frémis, tamtam tendu qui gronde, Ta voix grave de contre-alto [...] le chant, bouche qui fais lyrique ma bouche, Je chante ta beauté » : il faut souligner le caractère éminemment oral de la culture africaine ; outre la scansion du chant, la transmission du savoir (« Chaque fois qu'un vieillard meurt en Afrique, a pu dire Ahmadou HAMPATHE BA (écrivain et ethnologue malien), c'est une bibliothèque qui brûle »)

- La Femme-Afrique participe des éléments :

- feu : « Été, calciné, l'éclair, soleils, cendres »
- air : « un aigle, Vent d'Est, souffle, gazelle aux attaches célestes (la légèreté plus qu'aérienne du saut des gazelles qui tient presque du divin...) »
- eau (liquide) : « huile (x2) »
- terre : « Terre, haut col, perle, étoiles, racines »

- La Femme-Afrique participe du cosmos :

- « les perles sont étoiles sur la nuit de ta peau » + « Avant que le Destin jaloux ne te réduise en cendres pour nourrir les racines de la vie. »

La femme, par les caractéristiques qui semblent siennes, réunit les caractéristiques mêmes du cosmos en unifiant dans l'harmonie tous les principes contraires (macrocosme/microcosme, etc...).

c) Femme et Symboliques

Le poème s'articule sur des images, comme on l'a vu. Mais il développe aussi d'autres réalités, renvoyant à des abstractions ou des éléments typiques de l'Afrique chrétienne :

- le temps : « le Destin jaloux (« 2. Ensemble des événements contingents (hasard, fortune) ou pas (fatalité) qui composent la vie d'un être humain, considérés comme résultant de causes distinctes de sa volonté. » In *Le Petit Robert*) »

- [les points cardinaux](#) : « au cœur de l'Été et de Midi, le Vent d'Est »
- [le politique](#) : « le Vainqueur, les princes du Mali, mon angoisse aux soleils prochains de tes yeux »
- [le religieux](#) : « Terre promise (à noter que, lorsqu'il revient en 1945 — s'il y est vraiment revenu, puisqu'il s'agit seulement de la date de publication de son ouvrage —, Léopold Sédar Senghor observe son pays, le Sénégal, qu'il a quitté à 22 ans, 17 ans auparavant... Reste que cette expression renvoie à « Canaan, la Judée ; fig. pays d'abondance. » In *Le Petit Robert* ; ou encore qu'elle « représente ce que la Bible désigne sous le nom de *Terre d'Israël* (hébreu : *Eretz Yisraël*), qui fut promise selon les textes par Dieu aux patriarches hébreux Abraham, Isaac et Jacob. » In *Wikipédia*, site Internet. Cela indique combien, pour le poète, sa terre d'origine renvoie à une sorte de paradis perdu...) ;
le Chant spirituel de l'Aimée ;
je fixe dans l'Éternel (« Dieu » In *Le Petit Robert*) ;
le Destin (1. « Puissance qui, selon certaines croyances, fixerait de façon irrévocable le cours de événements. » In *Le Petit Robert*) »

La femme, pour le poète, est indistinctement femme et Afrique. On peut supposer qu'une femme a été à l'origine de ces associations d'images entre son corps et le lieu où elle vit — ce lieu où Senghor est né et a grandi. Mais dès lors que la femme est confondue avec l'Afrique, c'est le pays qu'il revoit : ses années d'enfance, ses émois érotiques, les paysages magnifiques... C'est là une forme de spiritualité qui lie tout autant une croyance religieuse catholique — un lien à Dieu — que le poète inscrit dans le culte (chanté et fixé dans l'éternité de l'écriture faite Tout et totalité) rendu à la femme qui est pays ; et une mythologie païenne de croyance enracinée dans la terre même... Le lien, plus que sensuel, est symbolique, et l'on revient si l'on peut dire à ce cosmique qui tient du divin et des *tripes* — aucun autre mot ne semble plus approprié pour dire ce lien viscéral à la Terre...

Rappelons que Senghor fut l'un des principaux initiateurs du mouvement de la Négritude, dont il écrit, en 1934, dans la revue *L'Étudiant noir* : « La Négritude est la simple reconnaissance du fait d'être Noir, et l'acceptation de ce fait, de notre destin de Noir, de notre histoire et de notre culture. »

Mais il ne faut pas oublier que Senghor fut aussi un homme politique français (d'abord communiste) qui a œuvré à l'indépendance du Sénégal, obtenue en 1960, et dont il sera le 1^{er} président le 05 septembre de la même année. Faut-il dégager en filigrane de ce texte une réflexion sur l'Afrique colonisée, une peur (que reprendrait cet extrait de vers : « s'éclaire mon angoisse aux soleils prochains de tes yeux ») devant ce qui pourrait advenir à cette Afrique exploitée à l'époque par la France ? Il est difficile de trancher à la lecture de cette phrase tirée du site Wikipédia : *Il est le symbole de la coopération entre la France et ses anciennes colonies pour ses partisans ou du néo-colonialisme français en Afrique pour ses détracteurs.*

La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur,
Un rond de danse et de douceur,
Auréole du temps, berceau nocturne et sûr,
Et si je ne sais plus tout ce que j'ai vécu
C'est que tes yeux ne m'ont pas toujours vu. 05

Feuilles de jour et mousse de rosée,
Roseaux du vent, sourires parfumés,
Ailes couvrant le monde de lumière,
Bateaux chargés du ciel et de la mer,
Chasseurs des bruits et sources des couleurs, 10

Parfums éclos d'une couvée d'aurores
Qui gît toujours sur la paille des astres,
Comme le jour dépend de l'innocence
Le monde entier dépend de tes yeux purs
Et tout mon sang coule dans leurs regards. 15

Paul Eluard
In *Capitale de la douleur*, 1926

Compte-rendu de la lecture analytique de La courbe [...], de P. Eluard

I L'enchâssement (Enchâsser : fig. Insérer. In *Le Petit Robert.*) sentimental

Tout le texte est construit sur le lien poète / femme aimée.

A) Le regard et l'amour

Vers 1 : « La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur »

- Il est manifeste que le cœur du poète apparaît serti au regard de la femme aimée.
= le cœur devient pupille du regard...

B) Le regard et le passé

Vers 4 et 5 : « Et si je ne sais plus tout ce que j'ai vécu / C'est que tes yeux ne m'ont pas toujours vu. »

- Il y a effacement, disparition d'un temps antérieur à l'amour dès lors qu'il y a sentiment...
= l'amour semble contribuer à la *tabula rasa* (« tablette de cire vierge, sans inscription », métaphore employée par Aristote pour représenter l'âme à la naissance) TABLE RASE : l'âme, l'esprit avant qu'aucune connaissance n'y soit inscrite. In *Le Petit Robert* dans l'affectivité de qui l'éprouve...
- Le regard de la femme aimée est la caution d'un nouveau temps, est l'ouverture sur un présent neuf.
= la femme aimée devient curieusement ce qui offre au poète un sens nouveau à une existence qui s'était pourtant passée d'elle jusqu'alors... C'est le paradoxe de l'amour que celui d'offrir un sens nouveau qui annihile le sens que le poète s'était pourtant construit sans elle...

C) Regard et re-naissance

- Le texte est traversé de termes ayant trait à la re-naissance du poète.
= réseau lexical de la naissance : « berceau, rosée, sources, éclos, couvées, aurores, innocence »
= auquel peuvent se rajouter, comme on vient de le voir, les vers 4 et 5 et le vers 8 : « Ailes couvrant le monde de lumière », qui, par son sens, renvoie à la protection, à la bienveillance tout autant qu'au fait de dispenser la lumière (métaphore de l'assurance par la dimension de la clarté visuelle et par la perception intellectuelle de la compréhension...)
= réseau lexical de la « douceur » : « danse, douceur, mousse, sourires, innocence, purs... »

II L'envoûtement ou l'enchâssement symbolique

Tout le texte est construit sur le lien poète / femme aimée et sur l'intimité qu'ils partagent et dans laquelle se joue le mystère du sentiment amoureux.

A) Le physiologique et le symbiotique

- En écho au vers 1, la chute du texte, le vers 15, traduit ce qui au commencement était de l'ordre du visuel et du sentimental, avant de s'établir en tant que symbiose : « Et tout mon sang coule dans leurs regards. »
= il y a là passage de l'œil en tant que capacité pour voir (vers 1 : « tes yeux »), au regard, en tant qu'action de regarder (vers 15 : « leurs regards »). Le poète fait donc

plus que partie de l'espace visuel de la femme aimée ; il est ce qu'elle regarde, donc ce qu'elle englobe, et ce qui semble motiver dès lors la circulation sanguine du poète... Il va de soi que l'image est symbolique, mais elle est de grande intensité car le regard de la femme aimée devient nécessité pour que le poète ait l'impression de vivre... Il y a là symbiose symbolique...

B) Le spatio-temporel

Outre le lien affectif qui s'inscrit dans le symbolique, il est manifeste qu'il suppose dès lors une nouvelle perception de l'espace et du temps.

- Aux vers 13 et 14 : Comme le jour dépend de l'innocence / Le monde entier dépend de tes yeux purs », le lien de dépendance est répété 2 x
= le lien à la pureté y est lui-aussi signifié à 2 reprises : « innocence et purs », termes soulignant combien, chez le poète l'amour reste ce qui est intouché, ce qui n'a pas connu le réel...
= d'autre part, espace et temps sont donc occupés à cette absolue virginité qui habite la durée du temps du jour et la totalité du monde. En fait de re-naissance, le sentiment amoureux offre au poète une perception neuve de ce qui l'entoure et de ce qui l'inscrit dans le monde : c'est une naissance au monde...

C) Le cercle, le concave et le son...

Ce texte mêle étrangement phonétique et douceur affective, rondeur des sons et des formes.

- Allitérations et assonances : le jeu des consonances...
= ex. de la strophe 1 :
« La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur, / Un rond de danse et de douceur, / Auréole du temps, berceau nocturne et sûr, / Et si je ne sais plus tout ce que j'ai vécu / C'est que tes yeux ne m'ont pas toujours vu. »
 - cour- / tour. / -jours
 - dou- / tout / tou-
 - vers 1 : cour- renvoie à cœur + de x2
 - vers 2 : de / d- / de / d-
 - voyelles ouvertes : mon, cœur, rond, danse, temps, berceau, nocturne, c'est, m'ont
 - vers 3 : au- / -o- / noc- // -ceau
 - vers 4 : sais / ai / vê-
 - vers 4 et 5 : tout ce que / c'est que
 - rimes : cœur / douceur ; vécu / vu (rime qu'introduit déjà le vers 3 avec l'adjectif « sûr »...)
- = à ceci, donc, s'ajoute cette réciprocité de sens des « tes / mon et je », qui inscrit poète et femme aimée dans l'union... D'où cette phonétique affective qui contribue fortement à dire sinon à murmurer l'amour à l'oreille du lecteur...

III De l'œil au cosmique

Outre que le texte est construit sur le lien poète / femme aimée et sur l'intimité qu'ils partagent et dans laquelle se joue le mystère du sentiment amoureux, il renvoie aussi à une forme d'action sentimentale qui les inscrit dans le cosmique.

A) Du tableau au mouvement

Les trois strophes, les trois quintils du texte, mêlent verbes conjugués et groupes nominaux, et le lecteur perçoit le tableau et l'action comme le mouvement du sentiment...

- Les seuls groupes nominaux établissent les tableaux :
= vers 3 « Auréole du temps, berceau nocturne et sûr »

vers 6 à 11 : « Feuilles de jour et mousse de rosée, / Roseaux du vent, sourires parfumés, / Ailes couvrant le monde de lumière, / Bateaux chargés du ciel et de la mer, / Chasseurs des bruits et sources des couleurs, / Parfums éclos d'une couvée d'aurores »

Il y a là nombre d'images qui semblent jaillir du regard de la femme aimée pour le poète, devenant paysages fixes et tirés de la nature...

- A ceux-là, il convient d'ajouter
 - = les propositions subordonnées circonstancielles de conséquence (vers 4 : « Et si je ne sais plus tout ce que j'ai vécu ») et de cause (vers 5 : « C'est que tes yeux ne m'ont pas toujours vu ») expliquant la situation psychologique du poète.
 - = la relative explicative du vers 12 : « Qui gît toujours sur la paille des astres »
 - = la proposition subordonnée circonstancielle de comparaison au vers 13 : « Comme le jour dépend de l'innocence », dont la conséquence implicite est dans la chute du poème vers 15 : « Et tout mon sang coule dans leurs regards. »
- Il apparaît ici que les verbes conjugués ne renvoient pas à une action, comme on peut considérer un verbe dit *d'action*, mais à une action sentimentale, un support d'abstraction psychologique et amoureuse, où le poète dit ce que la femme aimée lui apporte...
- (A noter que la seule véritable action renvoyée par le texte est définie dans le substantif « chasseurs » — les yeux devenant à l'affût des bruits, comme on peut imaginer un regard aux aguets...)

B) Du tableau aux sens et aux éléments

- Les sens :
 - = réseau lexical de la vue : « yeux x 3, vu, regards, couleurs... »
 - = l'ouïe : « bruits »
 - = réseau sémantique de l'odorat : « parfumés, parfums »
 - = le toucher symbolique : « danse, berceau, couvée [...] Qui gît toujours sur la paille des astres » + le toucher physique : le substantif « rosée » est le seul qui participe des quatre états froid / chaud / humide / sec. En effet, c'est le froid qui, en opposition au chaud va déclencher l'humidité qui rompra avec le sec...
- Les éléments :
 - = l'eau : « mousse, rosée, mer, bateaux... »
 - = le feu : « aurores... »
 - = l'air : « mousse, vent, ailes, ciel... »
 - = terre : « feuilles... »

C) Du tableau aux règnes et au cosmos

- Les règnes :
 - = végétal : « feuilles, roseaux, pailles... »
 - = animal : « ailes, couvées... »
 - = minéral : « astres... »
- Le cosmique : du microcosme au macrocosme en passant par le réel
 - = « couvée > le monde entier, ciel, mer > astres »
- Le spirituel / le biblique
 - = « l'auréole du temps » et « la paille des astres » : peut-on voir ici ce qui rappelle la sainteté à travers l'« auréole » et dont l'image de la « paille » peut faire référence à la naissance christique ?

Ce texte inscrit donc comme une nécessité le poète dans le champ visuel de la femme aimée, avant de faire de cette nécessité une dépendance et de cette dépendance symboliquement symbiotique, le temps de la construction poétique et de l'émergence d'images variées (permis par le regard aimé, outre qu'il est aussi le temps d'inscrire les deux amants dans le cosmique et la plénitude du Tout retrouvé — plénitude du Tout retrouvé qu'offre le sentiment amoureux par l'impression d'une re-naissance...).

Mon amour à la robe de phare bleu,
je baise la fièvre de ton visage
où couche la lumière qui jouit en secret. 01

J'aime et je sanglote. Je suis vivant
et c'est ton cœur cette Etoile du Matin
à la durée victorieuse qui rougit avant
de rompre le combat des Constellations. 05

Hors de toi, que ma chair devienne la voile
qui répugne au vent. 09

René Char,
In *Le poème pulvérisé*
Recueilli dans *Fureur et Mystère*, 1962

Compte-rendu de la lecture analytique linéaire de l'extrait de « Le Poème pulvérisé » de René CHAR

- ° Vers libres : aucune structure rimique ni rythmique (nombre de syllabes par ligne libre)
- °° Trois strophes, séparées chacune par un blanc de plus ou moins grande importance (le second l'est moins que le premier)
 - 3 strophes, 3 tableaux
 - sortes de marines (tableaux qui représentent la mer, des paysages marins)
- °°° Le poète : « je, mon, ma, j' »
une destinataire à la parole du poète, au texte poétique : « ton, toi »

I STROPHE I : marine 1

V. 1 :

- ° le poète nomme la femme aimée :
 - « mon amour » : adj. possessif, expression de l'intimité amoureuse à l'adresse de la femme aimée, « à l'endroit » de la femme aimée, à considérer le reste du vers 1...
- °° un décalage s'instaure très vite :
 - le vêtement de la femme aimée, sa « robe », est associé à « un phare bleu » :
 - la femme devient dès lors ce qui signale le port, phare éclairé ou non
 - il y a un glissement entre la forme, voire la phonétique du mot qui appelle celui qu'il représente métaphoriquement : phare/femme
 - et la couleur du vêtement : mer/tissu (de la robe)
- °°° il y a dans ce 1^{er} vers une confusion établie par le poète et qui renvoie à la construction même de la métaphore fusionnant univers maritime et cosmique et univers érotique, comme on va le voir par la suite :
 - association d'un lieu et d'une femme
 - transposition de cette femme en ce lieu par le biais d'une métaphore
 - transposition de la femme en lieu, et association d'un lieu et d'un moment (le jour)
- °°°° la virgule en fin de vers ralentit la lecture et le passage au vers suivant pour rendre plus marquante l'image du v. 2 ?

V. 2 :

- ° le décor a été planté dans le v. 1
- °° dans le v. 2, la raison de la transposition en femme-lieu nous est donnée :
 - intimité amoureuse et charnelle de la relation entre le poète et la femme aimée :
 - « je baise » : c'est 1 verbe (dont la 1^{ère} acception consiste à « appliquer, poser ses lèvres sur » In *Le Petit Robert*) plus fort qu'embrasser (dont la 1^{ère} acception renvoie au fait de « prendre et serrer entre ses bras » In *Le Petit Robert*).

Il y a là l'évidente considération pour la femme aimée et la naissance de l'érotisme qui va irradier le poème dans sa totalité.

« la fièvre de ton visage » : on assiste au rétrécissement du champ visuel.
La fièvre est généralement associée à la maladie. Elle renvoie ici au plaisir, à la jouissance de l'étreinte amoureuse.

V. 3 :

° le poète associe la lumière, la situation des amants et l'orgasme :

- « la lumière » est personnifiée : « qui jouit »

Mais cette proposition subordonnée relative a-t-elle pour antécédent « lumière » ou « visage » qui termine le v. 2 ?

- ainsi la lumière « se couche » sur le « visage » de la femme aimée... Cette lumière qui se couche renvoie à la position même des amants...

« la lumière qui jouit en secret » éclaire donc le visage de la femme aimée.

Mais c'est la jouissance de la femme aimée qu'éclaire la lumière du couchant... Et le visage de la femme aimée semble devenir source de lumière, absorbant le rayonnement finissant du crépuscule.

- « jouit en secret » : l'orgasme n'est pas ostentatoire. Le secret, c'est le mystère, la retenue... Et, absorbant la lumière qui se couche, la femme conserve l'énigme.
- 3 éléments sont donc associés pour 1 transposition du temps dans l'orgasme. Le vers se termine par un point qui clôt la strophe, le tableau.

II STROPHE II : marine 2

V. 4 :

- il était question du regard du poète sur la femme aimée

- dans ce vers, il fait référence à lui, dans deux phrases :

dont l'une aux verbes de constructions simples voire minimales, coordonnés (conjonction de coordination « et »)

et l'autre renvoyant au verbe d'état « être » suivi de l'attribut du sujet « vivant »

- « J'aime et je sanglote » : contradiction apparente :

« j'aime » : contenu affectif mais aussi physique. Jouissance, bonheur d'aimer, plénitude émotionnelle qui entraîne les pleurs : « je sanglote », pleurs presque convulsifs (In *Le Petit Robert*, sanglot : « Inspiration, respiration brusque et bruyante, presque toujours répétée, dues à des contractions successives et saccadées du diaphragme, qui se produit généralement dans les crises de larmes. »), réaction du corps à cette plénitude...

l'évidence s'impose : les 3 verbes semblent liés par une relation de cause et de conséquence.

« Je suis vivant » : il y a dans ces 3 mots, l'évidence que l'amour mène à l'existence : une plénitude de l'être accomplie dans le rapport amoureux, tant par la profonde satisfaction des corps que par la complète communion des êtres.

V.5 :

° vers relié au 4^{ème} par la conjonction de coordination « et ». Ce n'est pourtant plus 1 rapport de cause à conséquence, mais davantage un rapport de symbolique du sentiment amoureux à métaphore :

- « c'est ton cœur » : lieu commun, topos de l'amour qui renvoie à l'organe où réside en littérature et dans l'art plus largement, comme dans l'imaginaire collectif, le sentiment amoureux. (A noter que le caractère essentiel de cet organe souligne peut-être combien l'amour revêt d'importance dans l'imaginaire collectif puisqu'il occupe l'organe qui permet de vivre...)

- association sous forme de métaphore avec le soleil : « cette Etoile du Matin ». Deux majuscules qui ennoblissent le cœur en lui octroyant une dimension poétique.

« cœur » de la femme aimée/ « étoile » (soleil) : nécessité du cœur aimé pour éclairer le jour...

V. 6 :

° le soleil apparaît comme n'ayant jamais cessé de briller

- « à la durée victorieuse » : au-delà de la nuit apparaît le jour. Le soleil reste vainqueur : il est ce qui ponctue le temps, et, à l'image du cœur, il n'a cessé de battre...
- Le cœur devient soleil de l'aube, soleil « qui rougit » : la métaphore est filée. Le cœur et le soleil sont maintenant associés par leur couleur : le rouge, nommé dans l'acte même d'atteindre à une certaine incandescence, dans la proposition relative « qui rougit ».
- L'espace semble devenir l'intériorité même du sentiment, le jour respire à hauteur de ce corps aimé : il n'est de jour possible en dehors d'elle puisqu'elle possède le cœur qui irrigue la journée...

V. 7 :

° enjambement au sens littéral du terme (rupture grammaticale à la fin du vers libre dans la construction du groupe prépositionnel : avant/de). Le soleil vient « rompre le combat des Constellations » :

- 2 termes sur les vers 6 et 7 : adj. « victorieuse » et subst. « combat » qui soulignent la gloire, le triomphe liés à la femme aimée, sans doute à son pouvoir.
- Le soleil, le cœur aimé peut :
 - départager les « Constellations » (majuscule qui fait écho à celles de l'expression « Etoile du Matin » : domaine du poétique, du magique...) : ce sont là les constellations zodiacales, entre autres, les étoiles du cosmos (cet univers cher à Char), que vient éclairer le soleil et qu'il fait donc disparaître. Le combat cesse entre ces figures appelées constellations parce que la nuit ne leur permet plus d'être éclairées en surbrillance, chassées qu'elles sont par la lumière du jour...
 - se battre avec les Constellations même, qui refusent de disparaître devant l'apparition du jour...
- métaphore filée entre le cœur de la femme aimée et le soleil qui se lève. Dans l'union des corps, la femme aimée est le temps cyclique : son cœur éclaire le jour. Elle est le temps qui passe et elle remporte la victoire sur le temps des jours : elle est cœur/soleil, soleil essentiel au jour qui remporte sur la nuit, nuit essentielle au poète trouvant en ce cœur l'essentiel de sa vie, et dans le jour, cependant, la crainte de s'éloigner de la femme aimée...

III STROPHE III : marine 3

Le blanc qui sépare la strophe II de la strophe III est moins important que celui qui sépare la I de la II : est-ce à l'image de la difficulté qu'a le poète de s'éloigner de la femme aimée ?

Car il s'agit bien de cela : entre la I et la II, il y a glissement de la fin du jour dans la nuit, tandis qu'entre la II et la III, il y a passage de la nuit au jour...

V. 8 :

- référence est faite à la séparation : « Hors de toi »
 - expression mise en valeur par sa place en tête de vers et séparée par 1 virgule du reste de la phrase
- le poète devient à son tour un tableau, tout du moins un objet du tableau (écho au vers 1 où la femme était l'objet « phare » de la marine) :
 - synecdoque (la partie pour le tout : la voile pour le navire) : « que ma chair devienne voile ». Souhait du poète émis au mode subjonctif (hypothèse), mais à valeur impérative...

- le terme « chair » évoque le corps dans sa substance, son espace, sa plénitude sensuelle et érotique, outre le fait que le substantif puisse rappeler phonétiquement l'adj. « cher », renvoyant de fait à l'importance de ce temps de l'union avec la femme aimée....
Reste que l'homme-navire ne peut accepter la situation de la séparation et ce réel qui rompt la symbiose, le rapport charnel. Il y a impossibilité pour le poète de vivre selon son désir.

V. 9 :

Le corps du poète porte une forme de souffrance.

- « la voile qui répugne au vent » : la proposition subordonnée relative est placée en chute au poème
répugner à : « Eprouver de la répugnance pour (qqch), être dégoûté par la perspective de » (In *Le Petit Robert*)
le poète aspire à rester physiquement près de, voire en la femme aimée. C'est un refus que cesse le rapport symbiotique.
- par ailleurs, le rapport symbiotique que peut figurer la pénétration des sexes, peut apparaître dans l'image même de la « voile » (l'une des métaphores du sexe féminin renvoyant notamment à l'hymen) entourant le mât (métaphore du sexe masculin).
Le port et le navire, symbolisant les corps masculin et féminin — voire l'acte charnel qui les lie —, se retrouvent dès lors sur le navire même, réduit à la seule conformation de la pénétration sexuelle. (A noter qu'il y aurait dès lors glissement de la verticalité du corps féminin incarnée par le phare, dans la marine 1, à la verticalité de l'érection masculine, dans la marine 3).
Il y a rétrécissement du champ visuel et passage d'un regard panoramique (l'espace/ les corps) à un regard qui se focalise (les sexes).
Mais ce qui est aussi intéressant, c'est de constater que le microcosme (espace sexuel) du navire porte les caractéristiques du macrocosme (espace maritime érotisé), comme si chaque élément trouvait une autre définition et une autre symbolique dès lors qu'on lui prête un autre regard, une autre lecture...

« Le corps féminin dans l'art surréaliste »
(documents iconographiques)



Luis BUNUEL et Salvador DALI, *Un Chien andalou*, 1929, Film noir et blanc, 17mn, « Visage de femme à l'œil incisé »



Alberto GIACOMETTI, *Femme égorgée*, 1932, Bronze, 23.2 x 89cm, Collection Peggy Guggenheim, Venise



Alberto GIACOMETTI, *Femme en marche*, 1932-1934, Plâtre armé, 150cm, Collection Peggy Guggenheim, Venise



André BRETON, Nush ELUARD, Paul ELUARD, Valentine HUGO,
Cadavre exquis, 1934, Pastel sur papier, ?, Musée d'Art et d'Histoire, Saint Denis



Jean ARP, *Torse*, 1931, Plâtre,
 60.7 x 38.9 x 18.1 cm,
 Galerie Nathalie Seroussi
 (16 octobre 2003 / 25 décembre 2003), Paris
 - galerie Rachel Adler (mai/juin 2004), New York



Torse des Pyrénées, 1959,
 Marbre, 104.14 cm, ?, ?

VIOLON D'INGRES (1922) : le fait pour un artiste, de pratiquer un art qui n'est pas le sien (comme le peintre Ingres pratiquait le violon) ; **par ext.** activité artistique exercée en dehors d'une profession. (In *Le Petit Robert*)



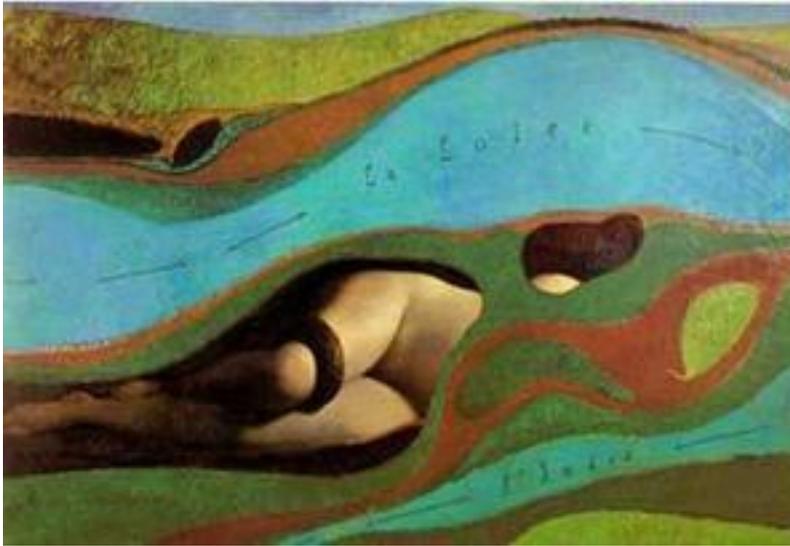
MAN RAY, *Le violon d'Ingres*, 1924, Epreuve aux sels d'argent, rehaussée de crayon et d'encre de Chine, 28.2 x 22.5 cm, Musée national d'Art moderne (Centre George Pompidou), Paris



Jean Auguste Dominique INGRES, *Le Bain turc*, 1862, Peinture à l'huile, toile collée sur bois, 108 cm de diamètre, Musée du Louvre, Paris



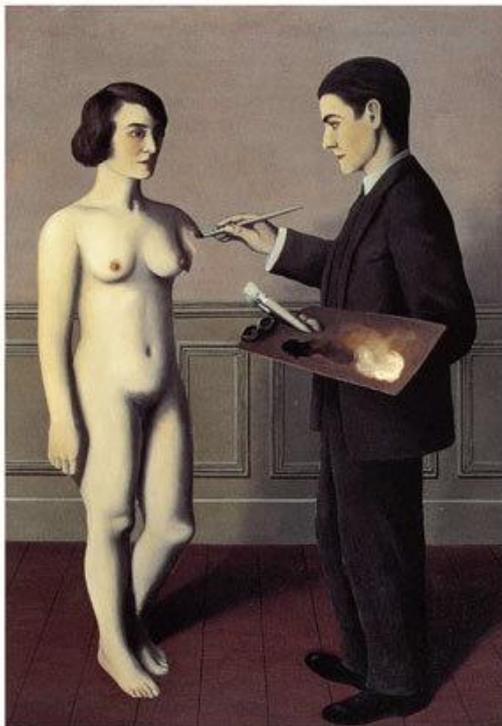
Luis BUNUEL et Salvador DALI, *Un Chien andalou*, 1929, Film noir et blanc, 17mn, « Buste de femme de dos »



Max ERSNT, *Le Jardin de la France*, 1962, Huile sur toile, 114x 168 cm, Musée National d'Art Moderne, Paris



Alexandre CABANEL, *La Naissance de Vénus*, 1863, Huile sur toile, 130 x 225 cm, Musée d'Orsay, Paris



René MAGRITTE, *La Tentation de l'impossible*, 1928, Huile sur toile, 116 x 81.1 cm, Galerie Isy Bachot, Bruxelles



Les Jours gigantesques, 1928, Huile sur toile, 73 x 54 cm, Collection privée, Belgique



Philippe HALSMAN, Salvador Dali, *In voluptate mors*, 1951, Photographie, Noir et blanc, ?



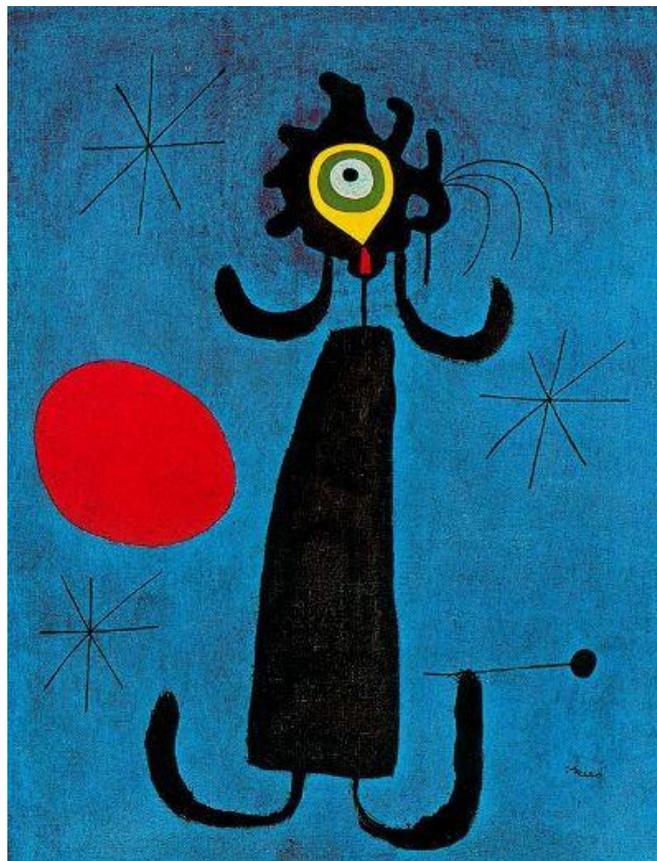
Guido CAGNACCI, *Allégorie de la Vanité et de la Pénitence*, v 1640, Huile sur toile, ?, Musée des Beaux Arts, Amiens



AIDES, *Tête de mort*, années 2000, Affiche, ?, Campagne de prévention contre le SIDA



Joan MIRO, *Femme assise*, 1933, Huile sur toile, ?, ?



Joan MIRO, *Femme face au soleil*, 1950, Huile sur toile, 65 x 50 cm, Collection privée

VARIATIONS AUTOUR D'UN MEME THEME : La Femme et Le fauteuil rouge
chez Pablo PICASSO



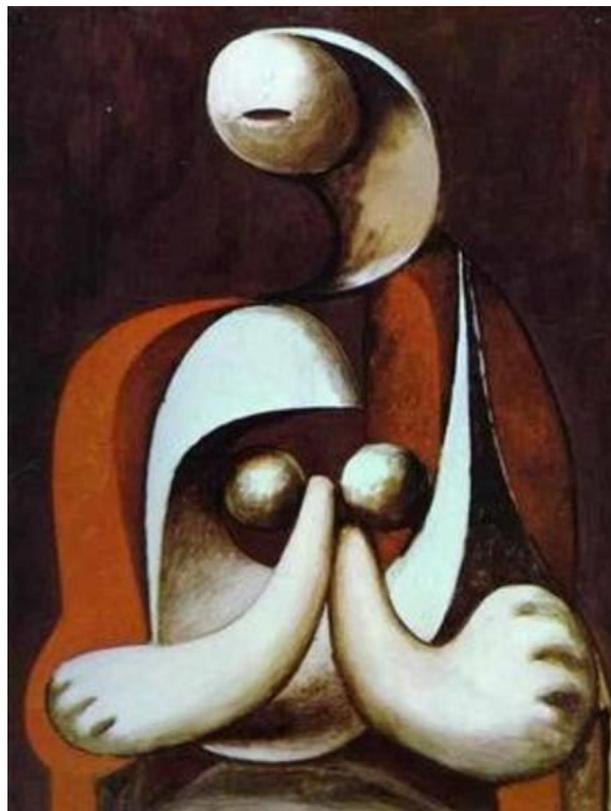
Femme dans un fauteuil rouge, 1918, Huile sur bois, 15 x 8.7 cm, Musée National Picasso, Paris
(CUBISME)



Femme au fauteuil rouge, 1929, Huile sur toile, 64.5 x 54 cm, Musée National Picasso, Paris,
(CUBISME)



Le fauteuil rouge, 1931, Huile sur toile, ?, The Art Institute, Chicago
(Entre CUBISME et SURREALISME)



Femme assise dans un fauteuil rouge, 1932, Huile sur toile, 130 x 68 cm, Musée National Picasso, Paris
(SURREALISME)



Femme au fauteuil rouge, 1932, Huile sur toile, 130 x 97 cm, Musée National Picasso, Paris (SURREALISME)



Femme au fauteuil rouge, 1939, Huile sur toile, ?, Collection Jean et Marie-Anne Krugier Poniatowski (CUBISME)

ANNEXE I

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire

FRANÇAIS

CLASSES DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE ET PREMIÈRE GÉNÉRALE

LITTÉRATURE

CLASSE DE PREMIÈRE SÉRIE L

PRÉAMBULE

Finalités

Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : **l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen.**

Les finalités propres de cet enseignement sont :

- **la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ;**
- **la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ;**
- **le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ;**
- **l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ;**
- **la formation du jugement et de l'esprit critique ;**
- **le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation.**

Ces finalités sont atteintes grâce à une **progression méthodique qui prend appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine.** Leur mise en œuvre s'effectue, à l'écrit comme à l'oral, au travers d'activités variées et d'exercices réguliers qui constituent autant de moyens de construire des connaissances et de développer des capacités chez les élèves.

Compétences visées

Dans la continuité du socle commun de connaissances et de compétences, les compétences visées répondent directement à ces finalités.

Elles doivent donner lieu à des évaluations régulières par les professeurs, au cours et à la fin de chaque étape de la formation, ce qui permettra de prévoir l'accompagnement, le soutien ou l'approfondissement adaptés aux besoins des élèves - le but des exercices et des évaluations étant bien de concevoir la mise en œuvre des programmes en prenant en compte la réalité des besoins de tous les élèves pour les aider à progresser dans les apprentissages et les mener à la réussite.

Il s'agit de :

- **Connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle**

. savoir situer les œuvres étudiées dans leur époque et leur contexte

- Connaître les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques

- . percevoir les constantes d'un genre et l'originalité d'une œuvre
- . être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral

- Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement

- . faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations
- . formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier
- . être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés

- Connaître les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques

- . savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire

- Approfondir sa connaissance de la langue, principalement en matière de lexique et de syntaxe

- . parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions

- Acquérir des connaissances utiles dans le domaine de la grammaire de texte et de la grammaire d'énonciation

- . savoir utiliser ses connaissances grammaticales pour lire et analyser les textes

- Connaître la nature et le fonctionnement des médias numériques, et les règles qui en régissent l'usage

- . être capable de rechercher, de recueillir et de traiter l'information, d'en apprécier la pertinence, grâce à une pratique réfléchie de ces outils
- . être capable de les utiliser pour produire soi-même de l'information, pour communiquer et argumenter

L'acquisition de ces connaissances et de ces capacités va de pair avec des attitudes intellectuelles qui se caractérisent par la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'aptitude à l'échange, l'appropriation personnelle des savoirs et la créativité.

Mise en œuvre

Les compétences visées ne s'acquièrent que si elles font l'objet d'apprentissages suivis et méthodiques. En seconde ces apprentissages, qui prennent appui sur les acquis du collège, visent à développer l'autonomie de l'élève, sa capacité d'initiative dans les démarches, son attitude réflexive par rapport aux objets étudiés, dans la perspective de ses études à venir.

En première, ils permettent de compléter et d'approfondir les questions abordées en seconde et de se perfectionner dans la pratique de certains exercices d'écriture, de lecture et d'expression orale dans la perspective de l'examen final (épreuves anticipées de français).

Les programmes tiennent compte de la nécessité d'évaluer régulièrement les compétences acquises.

PROGRAMME DE LA CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

Présentation générale

Dans la continuité de l'enseignement qui a été donné au collège, il s'agit avant tout d'amener les élèves à dégager les significations des textes et des œuvres. À cet effet, on privilégie deux perspectives : **l'étude de la littérature dans son contexte historique et culturel et l'analyse des grands genres littéraires.**

C'est en se fondant sur l'étude des textes et des œuvres que l'on donne aux élèves des connaissances d'histoire littéraire. Ainsi se mettent en place peu à peu les repères nécessaires à la construction d'une culture commune. On veille également à leur apporter des connaissances concernant les grands genres littéraires et leurs principales caractéristiques de forme, de sens et d'effets, afin de favoriser le développement d'une conscience esthétique. Enfin, chaque objet d'étude doit permettre de construire chez l'élève l'ensemble des compétences énumérées plus haut : **compétences d'écriture et d'expression aussi bien que de lecture, d'interprétation et d'appréciation.**

Le programme fixe quatre objets d'étude qui peuvent être traités dans l'ordre souhaité par le professeur au cours de l'année. À l'intérieur de ce cadre, celui-ci organise librement des séquences d'enseignement cohérentes, fondées sur une problématique littéraire. **L'étude de trois œuvres au moins et de trois groupements au moins sur une année est obligatoire.**

Les extraits qui constituent les groupements de textes (cf. *infra* les *corpus*) ne font pas obligatoirement l'objet d'une lecture analytique ; certains d'entre eux peuvent être abordés sous la forme de lectures cursives, selon le projet du professeur. Les textes et documents qui ouvrent sur l'histoire des arts ou sur les langues et cultures de l'Antiquité pourront trouver leur place au sein des groupements : ils ne constituent pas nécessairement un ensemble séparé.

Il est par ailleurs vivement recommandé de faire lire aux élèves, dans le cadre des groupements de textes ou dans celui des projets culturels de la classe, des textes appartenant à la littérature contemporaine.

Contenus

Les objets d'étude

Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme

L'objectif est de montrer aux élèves comment le roman ou la nouvelle s'inscrivent dans le mouvement littéraire et culturel du réalisme ou du naturalisme, de faire apparaître les caractéristiques d'un genre narratif et la singularité des œuvres étudiées, et de donner des repères dans l'histoire de ce genre.

Corpus :

- Un roman ou un recueil de nouvelles du XIX^{ème} siècle, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. On peut ainsi, en fonction du projet, intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue.
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents montrant comment l'esthétique réaliste concerne plusieurs formes d'expression artistique et traverse tout le XIX^{ème} siècle. On peut réfléchir en amont à la façon dont les arts visuels, notamment, ont introduit la réalité quotidienne, qu'elle soit naturelle ou sociale, dans le champ de l'art et déterminé des choix esthétiques qui entrent en résonance avec l'évolution du genre romanesque, depuis le XVII^{ème} jusqu'au XX^{ème} siècle. L'influence de la photographie sur les romanciers du XIX^{ème} siècle peut également faire l'objet d'un travail avec les élèves.

La tragédie et la comédie au XVII^{ème} siècle : le classicisme

L'objectif est de faire connaître les caractéristiques du genre théâtral et les effets propres au tragique ou au comique. Il s'agit aussi de faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique et de donner des repères dans l'histoire du genre.

Corpus :

- Une tragédie ou une comédie classique, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. On peut ainsi, en fonction du projet, intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités et la diversité du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue.
- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de découvrir les œuvres du théâtre grec et latin. On étudie quelques personnages types de la comédie, quelques figures historiques ou légendaires qui ont inspiré la tragédie. On s'interroge en particulier sur les emprunts et les réécritures.

La poésie du XIXème au XXème siècle : du romantisme au surréalisme

L'objectif est de faire percevoir aux élèves la liaison intime entre le travail de la langue, une vision singulière du monde et l'expression des émotions. Le professeur amène les élèves à s'interroger sur les fonctions de la poésie et le rôle du poète. Il les rend sensibles aux liens qui unissent la poésie aux autres arts, à la musique et aux arts visuels notamment. Il leur fait comprendre, en partant des grands traits du romantisme et du surréalisme, l'évolution des formes poétiques du XIXème au XXème siècle.

Corpus :

- Un recueil ou une partie substantielle d'un recueil de poèmes, en vers ou en prose, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. On peut ainsi, en fonction du projet, intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue.
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents permettant d'aborder, aux XIXème et XXème siècles, certains aspects de l'évolution de la peinture et des arts visuels, du romantisme au surréalisme.

Genres et formes de l'argumentation : XVIIème et XVIIIème siècle

L'objectif est de faire découvrir aux élèves que les œuvres littéraires permettent, sous des formes et selon des modalités diverses, l'expression organisée d'idées, d'arguments et de convictions et qu'elles participent ainsi de la vie de leur temps. On s'intéresse plus particulièrement au développement de l'argumentation, directe ou indirecte, à l'utilisation à des fins de persuasion des ressources de divers genres et à l'inscription de la littérature dans les débats du siècle. On donne de la sorte aux élèves des repères culturels essentiels pour la compréhension des XVIIème et XVIIIème siècles.

Corpus :

- Un texte long ou un ensemble de textes ayant une forte unité : chapitre de roman, livre de fables, recueil de satires, conte philosophique, essai ou partie d'essai, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. On peut ainsi, en fonction du projet, intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques, jusqu'à nos jours. Ces ouvertures permettent de mieux faire percevoir les spécificités du siècle ou de situer l'argumentation dans une histoire plus longue.
- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de donner aux élèves des repères concernant l'art oratoire et de réfléchir à l'exercice de la citoyenneté.

On aborde en particulier les genres de l'éloquence (épidictique, judiciaire, délibératif) et les règles de l'élaboration du discours (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*).

L'étude de la langue

L'étude de la langue se poursuit en classe de seconde, dans le prolongement de ce qui a été vu au collège et dans la continuité du socle commun : il s'agit de consolider et de structurer les connaissances et les compétences acquises, et de les mettre au service de l'expression écrite et orale ainsi que de l'analyse des textes.

Dans le cadre des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale, on a soin de ménager des temps de réflexion sur la langue. Ces activités sont également l'occasion de vivifier et d'exercer les connaissances linguistiques et de leur donner sens. Si nécessaire, des leçons ponctuelles doivent permettre de récapituler de manière construite et cohérente les connaissances acquises.

L'initiation à la grammaire de texte et à la grammaire de l'énonciation, qui figure au programme de la classe de troisième, se poursuit en seconde par la construction d'une conscience plus complète et mieux intégrée de ces différents niveaux d'analyse. La mise en œuvre des connaissances grammaticales dans les activités de lecture et d'expression écrite et orale s'en trouve facilitée.

Pour cela :

- au niveau du mot et de la phrase, les éventuelles lacunes en matière de morphologie et de syntaxe doivent être comblées ;
- au niveau du texte, on privilégie les questions qui touchent à l'organisation et à la cohérence de l'énoncé ;
- au niveau du discours, la réflexion sur les situations d'énonciation, sur la modalisation et sur la dimension pragmatique est développée ;
- le vocabulaire fait l'objet d'un apprentissage continué, en relation notamment avec le travail de l'écriture et de l'oral : on s'intéresse à la formation des mots, à l'évolution de leurs significations et l'on fait acquérir aux élèves un lexique favorisant l'expression d'une pensée abstraite.

Poursuivant l'effort qui a été conduit au cours des années du collège, le professeur veille à ce que les élèves possèdent une bonne maîtrise de l'orthographe.

L'organisation de l'enseignement doit permettre une évaluation régulière des compétences langagières en vue de l'accompagnement personnalisé.

Activités et exercices

L'appropriation par les élèves de ces connaissances et de ces capacités suppose que soient mises en place des activités variées permettant une approche vivante des apprentissages. Le professeur vise, dans la conception de son projet et dans sa réalisation pédagogique, à favoriser cet engagement des élèves dans leur travail. Une utilisation pertinente des technologies numériques peut y contribuer.

En outre, des exercices plus codifiés, auxquels on a soin d'entraîner les élèves, permettent de vérifier leur progression dans les apprentissages et de proposer régulièrement des évaluations sommatives, au minimum deux chaque trimestre.

Il est souhaitable, en complément, qu'un certain nombre d'activités de lecture, de recherche et d'écriture puissent être réalisées en relation avec le travail mené, au CDI, avec le professeur documentaliste.

- Activités

- Pratiquer les diverses formes de la lecture scolaire : lecture cursive, lecture analytique.
- Lire et analyser des images, fixes et mobiles.
- Comparer des textes, des documents et des supports.
- Faire des recherches documentaires et en exploiter les résultats.
- Pratiquer diverses formes d'écriture (fonctionnelle, argumentative, fictionnelle, poétique, etc.).
- S'exercer à la prise de parole, à l'écoute, à l'expression de son opinion, et au débat argumenté.
- Mémoriser des extraits.

- Mettre en voix et en espace des textes.

NB - La lecture analytique et la lecture cursive sont deux modalités différentes de lecture scolaire.

La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions.

La lecture cursive, forme courante de la lecture, peut être pratiquée hors de la classe ou en classe. Elle est prescrite par le professeur et fait l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement.

Les élèves sont en outre incités à mener, hors de la classe, de nombreuses lectures personnelles dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût.

- Exercices

- Écriture d'argumentation : initiation au commentaire littéraire, initiation à la dissertation.

- Écriture d'invention.

- Écriture de synthèse et de restitution.

- Exposé oral.

- Entretien oral.

La pratique de l'ensemble des activités, écrites et orales, favorise l'acquisition des compétences nécessaires à la réussite des exercices codifiés, auxquels on initie progressivement les élèves dès la seconde, en vue des épreuves anticipées de français.

PROGRAMMES DE FRANÇAIS EN PREMIÈRE GÉNÉRALE ET DE LITTÉRATURE EN PREMIÈRE L

Présentation générale

Dans la continuité de la classe de seconde, le programme de première vise à élargir chez les élèves la connaissance de la littérature et à en renforcer le goût. Le travail mené en seconde sur des objets relativement circonscrits, afin de donner des repères aux élèves, laisse place en première à une étude qui met en évidence certaines évolutions historiques des genres littéraires. Pour permettre, par ailleurs, un approfondissement de ces connaissances et de la réflexion sur le fait littéraire, ces évolutions sont abordées selon des points d'entrée spécifiques, qui en autorisent une approche plus concrète et plus précise à la fois.

Le travail mené en classe a pour but de consolider et d'enrichir la culture commune acquise au cycle précédent : connaissance des grands genres littéraires, de leurs principales caractéristiques de forme, de sens et d'effets, développement d'une conscience esthétique de la littérature, du goût pour la lecture des œuvres et pour l'écriture.

Enfin, chaque objet d'étude doit permettre de construire chez l'élève l'ensemble des compétences énumérées plus haut. On s'attache en particulier à rendre l'élève progressivement plus autonome dans sa démarche, qu'elle soit de recherche, d'interprétation ou de production, et à développer une attitude à la fois réflexive et critique par rapport aux objets étudiés.

Le programme de première fixe quatre objets d'étude, qui peuvent être traités dans l'ordre souhaité par le professeur au cours de l'année. À l'intérieur de ce cadre, celui-ci organise librement des séquences d'enseignement cohérentes, fondées sur une problématique littéraire. **L'étude de trois œuvres au moins et de trois groupements au moins sur une année est obligatoire.**

Les extraits qui constituent les groupements de textes (cf. *infra* les *corpus*) ne font pas obligatoirement l'objet d'une lecture analytique ; certains d'entre eux peuvent être abordés dans le cadre de lectures cursives, selon le projet du professeur. Les textes et documents qui ouvrent sur l'histoire des arts ou sur les langues et cultures de l'Antiquité pourront trouver place au sein des groupements : ils ne constituent pas nécessairement un ensemble séparé.

Contenus

Quatre objets d'étude communs à toutes les séries générales

Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours

L'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, le roman exprime une vision du monde qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littéraire, historique et culturel, en même temps qu'elle le reflète, voire le détermine.

Le fait de s'attacher aux personnages permet de partir du mode de lecture qui est le plus courant. On prête une attention particulière à ce que disent les romans, aux modèles humains qu'ils proposent, aux valeurs qu'ils définissent et aux critiques dont ils sont porteurs.

Dans cette appréhension de l'univers de la fiction, on n'oubliera pas que la découverte du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents aspects du récit qui peuvent être mis en évidence (procédés narratifs et descriptifs notamment), mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel.

Pour permettre aux élèves de prendre conscience des évolutions du genre romanesque et enrichir leur culture, le professeur a soin de leur proposer des textes différents de ceux qui ont été étudiés en seconde.

Corpus :

- Un roman, du XVII^e siècle à nos jours, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné : le professeur veille à proposer dans ces groupements des textes ou des documents appartenant à d'autres époques que celle à laquelle appartient le roman étudié par ailleurs, pour mieux faire ressortir les spécificités du

genre romanescque à telle ou telle période et dessiner des évolutions en matière d'histoire des formes et des représentations.

- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents permettant de mettre en évidence les relations existant entre la représentation des personnages et des milieux romanescques et celle qu'en donnent les autres arts - la peinture, la gravure, la sculpture, l'opéra par exemple - à la même époque.

Le texte théâtral et sa représentation, du XVIIème siècle à nos jours

L'objectif est de faire découvrir des œuvres théâtrales qui renouvellent les formes classiques étudiées en seconde, mais aussi de sensibiliser les élèves à l'art de la mise en scène, notamment dans sa capacité à enrichir l'interprétation. La réalisation scénique déterminant profondément l'écriture des textes dramatiques et permettant d'en faire jouer pleinement les effets, on s'attache à faire percevoir aux élèves les interactions entre texte et représentation.

Prenant appui sur une programmation locale ou sur des captations, l'étude proprement littéraire du texte théâtral sera étayée par l'analyse de mises en scène comparées, et prendra ainsi en compte les données propres de la dramaturgie.

Corpus :

- Une pièce de théâtre du XVIIème siècle à nos jours, au choix du professeur.

- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire et dramatique des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné : le professeur veille à proposer dans ces groupements des textes et des documents de divers types (iconographiques, sonores, numériques, photographiques, filmiques) appartenant ou renvoyant à d'autres époques que celles auxquelles appartiennent les pièces étudiées par ailleurs, pour favoriser la conscience des évolutions du genre dramatique. Ces groupements permettront ainsi de mettre en perspective une histoire des formes théâtrales et des représentations.

- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de réfléchir aux fonctions et significations du théâtre dans le monde grec et latin et de les relier avec les conditions de la représentation et son déroulement. La naissance et l'évolution de la tragédie et de la comédie, les dimensions religieuse et civique du théâtre sont ainsi l'objet d'une étude prenant en compte le contexte de création et les spécificités concrètes du théâtre (condition des acteurs, nature du spectacle et des effets recherchés, espace de la représentation, fonction des masques, etc.).

Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours

L'objectif est d'approfondir avec les élèves la relation qui lie, en poésie, le travail de l'écriture à une manière singulière d'interroger le monde et de construire le sens, dans un usage de la langue réinventé. On fait ainsi appréhender un trait essentiel de la littérature comme « art du langage », faisant appel à l'imagination et à la matérialité sensible de la langue.

Sans négliger l'émotion qui peut s'exprimer et se communiquer à travers les textes poétiques, on s'attache également à contextualiser la lecture de la poésie, en donnant aux élèves des éléments de son histoire, dans ses continuités, ses évolutions et ses ruptures, et en leur faisant approcher les mouvements esthétiques et culturels avec lesquels elle entre en résonance. On met ainsi en relief le rôle et la fonction du poète, souvent aux avant-postes de la littérature et de la culture. Enfin, on attire l'attention sur les phénomènes d'intertextualité, pour construire au fil des lectures une connaissance des repères essentiels à la compréhension des mouvements esthétiques dans lesquels s'inscrit la poésie. Pour donner une idée de la diversité des formes et des genres poétiques, le professeur peut ancrer son étude sur quelques grands « lieux » de la poésie - dire l'amour, dire la mort, dire le monde, chercher le sens, louer ou dénoncer, exprimer son espoir, sa révolte, etc. - qui permettent d'appréhender cette variété de manière plus concrète. Il a soin de travailler sur des textes différents de ceux étudiés en classe de seconde.

Corpus :

- Un recueil ou une partie substantielle d'un recueil de poèmes, en vers ou en prose, du Moyen Âge à nos jours, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. Le professeur veille ainsi à proposer des textes ou des documents appartenant à d'autres époques que celle du recueil étudié par ailleurs, pouvant aussi relever de genres ou d'arts différents, pour mieux faire ressortir les spécificités de la poésie à telle ou telle période et dessiner des évolutions en matière d'histoire des formes et des représentations.
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents permettant de mettre en évidence les relations entre la poésie et d'autres arts, à une époque donnée ou dans le cadre d'un mouvement esthétique particulier. On privilégiera l'étude de mouvements qui marquent des étapes dans la revendication d'un renouveau esthétique. Les relations entre poésie et musique à la Renaissance, le baroque en poésie, mais aussi dans la peinture, la sculpture et l'architecture, les grands traits de l'esthétique surréaliste, par exemple, peuvent faire l'objet d'un travail qui rende sensibles aux élèves les correspondances entre les arts et la singularité de leurs modes et de leurs formes d'expression.

La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVIème à nos jours

L'objectif est de permettre aux élèves d'accéder à la réflexion anthropologique dont sont porteurs les genres de l'argumentation afin de les conduire à réfléchir sur leur propre condition. On contribue ainsi à donner sens et substance à une formation véritablement humaniste. Dans cette perspective, on s'attache à mettre en évidence les liens qui se nouent entre les idées, les formes qui les incarnent et le contexte dans lequel elles naissent. Le fait d'aborder les œuvres et les textes étudiés en s'interrogeant sur la question de l'homme ouvre à leur étude des entrées concrètes et permet de prendre en compte des aspects divers, d'ordre politique, social, éthique, religieux, scientifique par exemple, mais aussi de les examiner dans leur dimension proprement littéraire, associant expression, représentation et création.

Le professeur a soin de donner aux élèves une idée de la diversité des genres de l'argumentation et de leur évolution du XVIème au XXème siècle ; il leur propose à cet effet d'autres textes que ceux qu'ils ont pu étudier en seconde.

Corpus :

- Un texte long ou un ensemble de textes ayant une forte unité, du XVIème siècle à nos jours, au choix du professeur, étudié dans sa composition et son développement aussi bien que dans sa rédaction : essai, discours, pamphlet, recueil de maximes ou de pensées, de fables ou de satires, extraits de correspondances d'écrivains, texte narratif à visée persuasive, etc.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves et de problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. Le professeur veille ainsi, en fonction du projet, à proposer dans ces groupements des textes ou des documents appartenant à d'autres époques que celle à laquelle appartient le texte long étudié par ailleurs, pour mieux faire ressortir les spécificités de telle ou telle période et dessiner des évolutions en matière d'histoire des idées et des formes.
- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, et dans une perspective humaniste de connaissance des sources, un choix de textes et de documents permettant de retrouver dans les œuvres antiques les racines de questions et de représentations touchant à la condition de l'homme. Le professeur choisit des œuvres ou extraits d'œuvres qui ont fait l'objet de reprises et de variations et constituent un héritage vivant à travers les siècles. Les récits de création ou fondation, les tragédies, les poèmes, mais aussi les tableaux, fresques et sculptures pourront ainsi nourrir une réflexion anthropologique que l'étude des genres de l'argumentation aura permis d'aborder selon des angles différents mais complémentaires.

Deux objets d'étude spécifiques pour l'enseignement de littérature en première L

L'enseignement spécifique de littérature à destination des élèves de la série L doit permettre un approfondissement et un élargissement des connaissances nécessaires à :

- la construction et à la consolidation de leur culture littéraire ;
- la découverte de problématiques liées à la poursuite d'études dans le champ des humanités ;
- l'exercice des capacités à construire des interprétations, à établir des correspondances, à rédiger et à s'exprimer avec rigueur et clarté - capacités plus particulièrement attendues chez des élèves engagés dans la voie des études littéraires.

La prise en compte d'un espace culturel européen permet de familiariser les élèves avec quelques textes de référence partagés et de créer des échos entre ces deux heures d'enseignement spécifique et les deux heures de « littérature étrangère en langue étrangère ». Le travail sur les réécritures fait entrer plus avant dans la fabrique des textes et donne un aperçu de la complexité des rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

Ces objets d'étude de l'enseignement spécifique sont proches, dans leur conception et leur présentation, de ceux qui figurent dans les programmes de français de tronc commun des classes de seconde et de première générale : l'étude d'une ou deux œuvres permet de prolonger la réflexion par des groupements de textes, et d'établir avec l'histoire des arts et avec les langues et cultures de l'Antiquité des liens qui enrichissent la compréhension des problématiques abordées. Toutefois, la période indiquée n'est plus associée à un genre, mais à des perspectives d'ouverture et d'approfondissement.

Pour cet enseignement spécifique, l'étude de deux œuvres au moins et de deux groupements au moins sur une année est obligatoire. Tous les éléments des *corpus* doivent être pris en compte.

Les extraits qui constituent les groupements de texte (cf. *infra* les *corpus*) ne font pas obligatoirement l'objet d'une lecture analytique ; certains d'entre eux peuvent être abordés dans le cadre de lectures cursives, selon le projet du professeur. Les textes et documents ouvrant sur l'histoire des arts et sur les langues et cultures de l'Antiquité pourront trouver place au sein des groupements : ils ne constituent pas nécessairement des ensembles séparés.

Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme

L'objectif est d'élargir le champ des références culturelles des élèves et de leur faire découvrir, à partir de textes littéraires de divers genres, un mouvement culturel et artistique d'ampleur européenne. On s'attache à leur donner une vue d'ensemble des grands traits de l'humanisme renaissant, de son histoire, des valeurs qu'il promeut et des mutations religieuses, éthiques, scientifiques et esthétiques qui en accompagnent le développement. On amène les élèves à réfléchir sur les sources antiques de la culture européenne et à découvrir les racines communes des représentations et des valeurs qui transcendent la diversité des langues et des États. On les conduit ainsi à prendre conscience du fait que, par le biais des échanges et de la circulation des idées et des formes, la littérature, les arts et la culture constituent un des domaines premiers où s'élabore une conscience européenne et où se fonde la possibilité même d'une communauté.

Le professeur peut choisir de partir de l'étude d'une œuvre appartenant à la littérature française du XVI^{ème} siècle (en version modernisée si nécessaire) et de créer des relations avec d'autres genres et d'autres littératures, pour aborder certaines problématiques liées à l'humanisme européen : l'éducation, la beauté, microcosme et macrocosme, l'utopie, la liberté, par exemple. Il peut également choisir la démarche inverse et partir d'un groupement incluant des textes de littératures européennes. On permet ainsi aux élèves d'entrer dans quelques perspectives de littérature comparée et on les amène, en liaison avec les professeurs de langue, à réfléchir sur la question de la traduction.

Corpus :

- Une œuvre ou de larges extraits d'une œuvre française du XVI^{ème} siècle permettant d'aborder tel ou tel aspect essentiel de l'humanisme et susceptible de donner lieu à des prolongements dans d'autres textes des littératures européennes, de la Renaissance à nos jours.

- Un ou deux groupements de textes comportant des extraits d'œuvres appartenant aux littératures européennes et permettant d'élargir la culture littéraire des élèves, en les incitant à problématiser leur réflexion en relation avec l'objet d'étude concerné. Le professeur veille à proposer des textes appartenant aux littératures des pays d'Europe et, éventuellement, à d'autres époques que celle de l'œuvre étudiée par ailleurs. Il peut par exemple, dans ces groupements, faire percevoir les liens qui existent entre l'humanisme renaissant et les Lumières, ou suivre jusque dans les littératures contemporaines les prolongements de certaines de ses idées et de ses formes.
- En liaison avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents qui permette aux élèves de revenir aux sources et de se réapproprier l'héritage antique, afin de donner aux problématiques abordées une profondeur historique. Il appartient au professeur, dans le cadre de son projet et en fonction des questions abordées, de définir les *corpus* de textes et de documents anciens susceptibles de nourrir et d'éclairer la réflexion.
- En liaison avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents donnant à comprendre aux élèves comment la peinture, la sculpture et l'architecture de la Renaissance contribuent à la valorisation de l'homme, à la redéfinition de sa place dans le monde, à la célébration de sa beauté et de ses pouvoirs.

Les réécritures, du XVII^{ème} siècle jusqu'à nos jours

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

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

Corpus :

- Deux œuvres (ou de larges extraits présentant une forte unité) - appartenant éventuellement à des genres différents - permettant la convocation d'une version de référence et sa mise en regard avec sa ou ses réécritures.
- Un ou deux groupements de textes qui élargissent et structurent la culture littéraire des élèves et les incitent à problématiser leur réflexion. Le professeur veille à proposer dans ces groupements des textes qui permettent aux élèves de percevoir la nature et le sens des écarts, des variations et des transpositions.
- En liaison avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents qui éclairent la notion même de réécriture en partant du traitement littéraire d'un mythe, ou d'une figure héroïque ou dramatique.
- En liaison avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents qui fassent comprendre aux élèves comment la peinture et la sculpture, mais également l'opéra, le cinéma et les arts visuels s'approprient, par exemple, un mythe, une figure héroïque, un type de personnage.

L'étude de la langue

L'étude de la langue se poursuit en classe de première : il s'agit de mettre les connaissances acquises au service de l'expression écrite et orale ainsi que de l'analyse des textes. On cherche à donner aux élèves, par la consolidation et le réinvestissement de ces connaissances, le goût de l'expression juste et la conscience de la liaison entre faits de langue, effets de sens et articulations de la pensée.

Au-delà des rappels nécessaires en matière de grammaire de phrase, l'étude de la grammaire de texte et de la grammaire de l'énonciation se poursuit pour construire une conscience plus complète et mieux intégrée de ces différents niveaux d'analyse.

Pour cela :

- au niveau de la phrase, les éventuelles lacunes en matière de syntaxe doivent être comblées, pour permettre aux élèves d'appréhender la langue comme système ordonné et descriptible ;
- au niveau du texte, on privilégie les questions qui touchent à l'organisation et à la cohérence de l'énoncé, afin de développer la capacité à prendre en compte et à structurer le sens global d'un texte ou d'un propos ;
- au niveau du discours, la réflexion sur les situations d'énonciation, sur la modalisation et sur la dimension pragmatique est développée, dans le but de favoriser la compréhension de l'implicite, des enjeux et des interactions dans toute forme de communication ;
- le vocabulaire fait l'objet d'un apprentissage continué, notamment en relation avec le travail de l'écriture et de l'oral : on s'intéresse à la formation des mots, à l'évolution de leurs significations et l'on fait acquérir aux élèves un lexique favorisant l'expression d'une pensée abstraite.

L'orthographe demeure l'objet d'une attention constante.

Activités et exercices

L'appropriation par les élèves de ces connaissances et de ces capacités suppose que soient mises en place des activités variées favorisant une approche vivante des apprentissages en fonction des besoins des élèves. Le professeur vise, dans la conception de son projet et dans sa réalisation pédagogique, à favoriser cet engagement des élèves dans leur travail. Une utilisation pertinente des nouvelles technologies pourra les y aider.

En outre, des exercices plus codifiés, auxquels on a soin d'entraîner les élèves, permettent de vérifier la construction effective des apprentissages mais aussi de les préparer aux épreuves du baccalauréat. Au minimum, trois évaluations par trimestre, portant sur les différents exercices de l'EAF et constituant des travaux aboutis, doivent être proposées dans les classes.

Il est souhaitable qu'un certain nombre d'activités de lecture, de recherche et d'écriture puissent être réalisées en relation avec le travail mené, au CDI, avec le professeur documentaliste.

Activités

- **Pratiquer les diverses formes de la lecture scolaire : lecture cursive, lecture analytique.**
- **Lire et analyser des images, fixes et mobiles.**
- **Comparer des textes, des documents et des supports.**
- **Faire des recherches documentaires et en exploiter les résultats.**
- **Pratiquer diverses formes d'écriture (fonctionnelle, argumentative, fictionnelle, poétique, etc.).**
- **S'exercer à la prise de parole, à l'écoute, à l'expression de son opinion et au débat argumenté.**
- **Mémoriser des extraits.**
- **Mettre en voix et en espace des textes.**

Exercices

- **Écriture d'argumentation : entraînement au commentaire littéraire et à la dissertation.**
- **Écriture d'invention.**
- **Écriture de synthèse et de restitution.**
- **Exposé oral.**
- **Entretien oral.**

La pratique de l'ensemble des activités, écrites et orales, favorise l'acquisition des compétences nécessaires à la réussite des exercices codifiés, auxquels on entraîne les élèves en vue des épreuves anticipées de français.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN SECONDE ET EN PREMIÈRE

Durant toute leur scolarité au lycée, les élèves font un usage régulier d'outils et de supports numériques pour chercher, organiser et produire de l'information ou pour communiquer dans le cadre de leur travail scolaire. Par ailleurs, ils sont encouragés à pratiquer des activités utilisant différents médias (radio, presse écrite, audio-visuel principalement). Cet usage courant ne signifie pas pour autant qu'ils en comprennent les logiques fondamentales ni qu'ils aient une conscience claire des enjeux et des incidences de ces technologies sur leurs modes de penser et d'agir. Il est donc nécessaire de leur faire acquérir une distance et une réflexion critique suffisantes pour que se mette en place une pratique éclairée de ces différents supports, en leur montrant ce qu'ils impliquent du point de vue de l'accès aux connaissances, de la réception des textes et des discours, de l'utilisation et de l'invention des langages, comme du point de vue des comportements et des modes de relations sociales qu'ils engendrent. Le professeur de lettres a un rôle majeur à jouer pour faire acquérir cette compétence aux élèves. Son objectif est de développer leur autonomie afin de les aider à se servir librement et de manière responsable des médias modernes, comme supports de pratiques citoyennes mais aussi créatives. En français, l'accent sera mis sur les questions d'énonciation (comprendre les procédures à l'œuvre dans différents types de textes, de discours et de dispositifs médiatiques, en lien avec leurs conditions de production et de diffusion) et d'interprétation (comprendre comment se construit et se valide une interprétation).

Pour faire acquérir par les élèves cette compétence en matière de culture de l'information et des médias, une collaboration du professeur de lettres avec le professeur documentaliste est vivement recommandée.

L'HISTOIRE DES ARTS EN SECONDE ET EN PREMIÈRE

Au lycée les professeurs de lettres doivent apporter leur contribution à l'enseignement de l'histoire des arts, dans le cadre des programmes de français tels qu'ils sont définis par le présent texte. Aussi, pour chacun des objets d'étude du programme, en seconde comme en première, les *corpus* intègrent des choix de textes et de documents définis en relation avec l'histoire des arts ou avec les langues et cultures de l'Antiquité.

L'enseignement de l'histoire des arts est transversal et trouve sa place dans l'ensemble des disciplines. Il est d'autant plus naturel que les lettres y prennent leur part, que la littérature occupe parmi les arts une place majeure et que son étude privilégie au lycée deux perspectives complémentaires : celle de l'histoire littéraire et celle de la caractérisation des grands genres. Si la périodisation du programme d'histoire des arts ne correspond pas toujours à celle qui prévaut dans ceux des classes de seconde et de première en français, l'étude des relations entre la littérature et les autres arts est bien un aspect essentiel de cet enseignement dans son ensemble, qui compte parmi ses finalités « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte » (cf. le Préambule).

Cet enseignement contribue en outre de manière essentielle à la constitution d'une culture humaniste qui implique la capacité à établir, dans la profondeur historique, des liens entre les différents arts, à comprendre le jeu de leurs correspondances, mais aussi la spécificité des moyens d'expression et des supports dont ils usent. La nécessaire précision des notions et des analyses dans le cours de français au lycée ne doit pas être ressentie comme un enfermement préjudiciable à la discipline elle-même : les ouvertures vers les autres arts doivent permettre d'enrichir les interprétations, de développer le goût pour les œuvres et de vivifier les apprentissages.

Les liens ménagés entre certains objets d'étude et les langues et cultures de l'Antiquité mettent en évidence la relation privilégiée entre le français, les langues anciennes et les œuvres qui nous viennent de l'Antiquité et du Moyen Âge. Cette relation tient également aux valeurs humanistes dont l'école est porteuse et dont la transmission suppose que soient fréquentées les sources encore vives de notre culture. Elle recoupe le plus souvent, dans ces programmes, l'histoire des arts. Tant pour ce qui est du

théâtre que pour ce qui concerne la littérature d'idées, en seconde et en première, les indications données ouvrent aux professeurs la possibilité de prendre appui sur des textes et des documents qui renvoient à certaines des thématiques du programme de cet enseignement : champ anthropologique, champ historique et social, et champ esthétique, en particulier.

ANNEXE II

Épreuve écrite (durée 4 heures)

Coefficients : 3 en série L, 2 en séries ES et S, 2 en séries STG, STI2D, STD2A, ST2S, STL, "hôtellerie", "techniques de la musique et de la danse".

I - Finalités

Les épreuves évaluent les compétences et connaissances suivantes :

- maîtrise de la langue et de l'expression ;
- aptitude à lire, à analyser et à interpréter des textes ;
- aptitude à tisser des liens entre différents textes pour dégager une problématique ;
- aptitude à mobiliser une culture littéraire fondée sur les travaux conduits en cours de français, sur des lectures et une expérience personnelles ;
- aptitude à construire un jugement argumenté et à prendre en compte d'autres points de vue que le sien ;
- exercice raisonné de la faculté d'invention.

II - Définition

Les sujets

Les sujets prennent appui sur un ensemble de textes (corpus), comprenant éventuellement un document iconographique contribuant à la compréhension ou enrichissant la signification de l'ensemble. Ce corpus peut également consister en une œuvre intégrale brève ou un extrait long (n'excédant pas trois pages). Il doit s'inscrire dans le cadre d'un ou de plusieurs objets d'étude du programme de première, imposés dans la série du candidat, et ne doit pas réclamer un temps de lecture trop long.

Une ou deux questions portant sur le corpus et appelant des réponses rédigées peuvent être proposées aux candidats. Elles font appel à leurs compétences de lecture et les invitent à établir des relations entre les différents documents et à en proposer des interprétations. Ces questions peuvent être conçues de façon à aider les candidats à élaborer l'autre partie de l'épreuve écrite, la partie principale consacrée à un travail d'écriture. Lorsque de telles questions sont proposées, le barème de notation est explicitement indiqué, le nombre de points attribué aux questions n'excède pas 4 points dans les sujets des séries générales et 6 points dans les sujets des séries technologiques.

Les travaux d'écriture

Qu'il soit ou non accompagné de questions, le sujet offre le choix entre trois types de travaux d'écriture, liés à la totalité ou à une partie des textes étudiés : un commentaire ou une dissertation ou une écriture d'invention. Cette production écrite est notée au minimum sur 16 points pour les sujets des séries générales et sur 14 points pour les sujets des séries technologiques quand elle est précédée de questions, sur 20 dans toutes les séries quand il n'y a pas de questions.

Le commentaire porte sur un texte littéraire. Il peut être également proposé de comparer deux textes. En séries générales, le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu

de sa lecture, et justifie son interprétation et ses jugements personnels. En séries technologiques, le sujet est formulé de manière à guider le candidat dans son travail.

La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les "objets d'étude" de la classe de première, ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle.

L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture. Elle permet au candidat de mettre en œuvre d'autres formes d'écriture que celle de la dissertation ou du commentaire. Il doit écrire un texte, en liaison avec celui ou ceux du corpus, et en fonction d'un certain nombre de consignes rendues explicites par le libellé du sujet.

L'exercice se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et sensible du corpus, et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée), afin d'être capable de les reproduire, de les prolonger, de s'en démarquer ou de les critiquer.

Le document iconographique, s'il est joint au corpus, ne peut pas servir de support. En aucun cas, il ne sera demandé d'en faire une étude pour lui-même.

Comme elle doit se prêter à une évaluation objective des correcteurs, l'écriture d'invention doit se fonder sur des consignes claires et explicites. Elle s'inscrit dans le programme défini par les objets d'étude de la classe de première.

Elle peut prendre des formes variées. Elle peut s'exercer dans un cadre argumentatif :

- article (éditorial, article polémique, article critique, droit de réponse...);
- lettre (correspondance avec un destinataire défini dans le libellé du sujet, lettre destinée au courrier des lecteurs, lettre ouverte, lettre fictive d'un des personnages présents dans un des textes du corpus, etc.);
- monologue délibératif; dialogue (y compris théâtral); discours devant une assemblée;
- récit à visée argumentative (fable, apologue...).

Mais, lorsqu'elle concerne le genre narratif, elle peut s'appuyer sur des consignes impliquant les transformations suivantes :

- des transpositions : changements de genre, de registre, ou de point de vue;
- ou des amplifications : insertion d'une description ou d'un dialogue dans un récit, poursuite d'un texte, développement d'une ellipse narrative...

Épreuve orale

Durée : 20 minutes

Temps de préparation : 30 minutes

Coefficient : 2 pour les séries L, ES, S, STG, STI2D, STD2A, ST2S, STL.

Coefficient : 1 pour les séries "hôtellerie" et "techniques de la musique et de la danse".

I - Finalités

L'examen oral a pour but d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser ses connaissances. Il doit lui permettre de manifester ses compétences de lecture, d'exprimer une sensibilité et une culture personnelles et de manifester sa maîtrise de l'expression orale ainsi que son aptitude à dialoguer avec l'examineur.

II - Définition

Le déroulement de l'épreuve

L'examen oral se déroule en deux parties de chacune 10 minutes qui s'enchaînent et sont précédées d'un temps de préparation de 30 minutes. Le temps consacré à accueillir le candidat et à remplir la fiche d'évaluation est d'environ 10 minutes. Ainsi il n'est imputé ni sur le temps de préparation ni sur celui consacré à l'épreuve.

Chacune de ces deux parties est évaluée sur 10 points.

La première partie de l'épreuve

Dans la première partie de l'épreuve, le candidat rend compte de la lecture qu'il fait d'un texte choisi par l'examineur dans le descriptif des lectures et activités. Cette lecture est orientée par une question initiale à laquelle il doit répondre en partant de l'observation précise du texte, en menant une analyse simple et en opérant des choix afin de construire une démonstration. On n'attend donc de lui ni une étude exhaustive du texte ni la simple récitation d'une étude faite en classe.

Le choix de l'extrait

En aucun cas le candidat n'est interrogé, pendant cette partie de l'épreuve, sur les lectures cursives. L'extrait est tiré d'un des groupements de textes ou d'une des œuvres intégrales étudiées en lecture analytique figurant sur le descriptif des lectures et activités.

Trois possibilités sont offertes à l'examineur qui adapte ses attentes et son évaluation à la possibilité qu'il a retenue :

- interroger sur un texte ou un extrait de texte figurant dans un des groupements de textes ;
- interroger sur un extrait - ayant fait l'objet d'une explication en classe - tiré d'une des œuvres intégrales étudiées en lecture analytique ;
- interroger sur un extrait - n'ayant pas fait l'objet d'une explication en classe - tiré d'une des œuvres intégrales étudiées en lecture analytique.

La longueur de l'extrait

La longueur du texte ou de l'extrait à étudier ne peut être fixée dans l'absolu. Elle dépend en fait de la question posée et des éléments de réponse à rechercher dans le texte. On s'en tiendra donc à une limite inférieure (une demi-page, ou moins dans le cas d'une forme poétique brève...) et à une limite supérieure (une page et demie, éventuellement deux pages pour un texte théâtral).

La question

Une question écrite amène le candidat à étudier, en lien avec l'objet d'étude ou les objets d'étude retenu(s), un aspect essentiel du texte. Elle est formulée avec clarté et évite toute utilisation abusive de termes techniques susceptibles de mettre le candidat en difficulté. Elle appelle une interprétation, fondée sur l'observation précise du texte.

L'exposé du candidat

Le candidat fait une lecture à haute voix de la totalité ou d'une partie du texte à étudier, avant son exposé ou au cours de son exposé au choix de l'examineur.

L'exposé est ordonné. Il prend constamment appui sur le texte proposé mais ne peut consister en un simple relevé. Il présente, de façon libre mais adaptée, les éléments d'une réponse organisée à la question posée.

L'examineur n'intervient que de façon très exceptionnelle :

- pendant la durée de l'exposé, seulement si le propos du candidat tourne court ;
- à la fin de cet exposé, s'il juge indispensable de vérifier la compréhension littérale du texte par le candidat. La deuxième partie de l'épreuve

La deuxième partie de l'épreuve

La seconde partie de l'épreuve est un entretien, pendant lequel l'examineur s'attache à conduire un dialogue permanent avec le candidat.

Les objectifs de l'entretien

L'examineur ne se livre pas à un « corrigé » de la première partie de l'épreuve. Il veille à ne pas exiger du candidat la récitation pure et simple d'une question de cours. Il cherche au contraire :

- à ouvrir des perspectives ;
- à approfondir et à élargir la réflexion, en partant du texte qui vient d'être étudié pour aller vers :
 - l'œuvre intégrale ou le groupement d'où ce texte a été extrait ;
 - une des lectures cursives proposées en relation avec le texte qui vient d'être étudié ;
 - l'objet d'étude ou les objets d'étude en relation avec le texte qui vient d'être étudié ;
- à évaluer les connaissances du candidat sur l'œuvre ou l'objet d'étude ;
- à apprécier l'intérêt du candidat pour les textes qu'il a étudiés ou abordés en lecture cursive ;
- à tirer parti des lectures et activités personnelles du candidat.

La conduite de l'entretien

En liaison avec l'objet ou les objets d'étude, l'examineur cherche à évaluer un ensemble de connaissances et de compétences issu des lectures de l'année. Il ouvre le plus possible cet entretien aux lectures et aux activités personnelles du candidat, telles qu'elles sont mentionnées sur le descriptif. Pour cette raison, l'examineur s'appuie sur les propos du candidat et conduit un dialogue ouvert. Il évite les questions pointillistes.

III - Évaluation de l'épreuve orale

L'examineur se donne pour principes, dans les appréciations qu'il porte :

- d'utiliser toute l'échelle de notation ;
- de valoriser les éléments de réussite plutôt que de pénaliser les carences ;
- de valoriser la culture personnelle manifestée à bon escient par le candidat.

Il importe, dans ce processus, de prendre en compte le caractère oral de l'épreuve. On proposera donc une évaluation dans les trois grands domaines que l'on peut alors considérer comme essentiels : l'expression, la réflexion, les connaissances.

Le tableau qui suit résume, pour chacune des deux parties de l'épreuve, les principales connaissances et compétences faisant l'objet de cette évaluation.

	EXPOSÉ	ENTRETIEN
Expression et communication	Lecture correcte et expressive Qualité de l'expression et niveau de langue orale Qualités de communication et de conviction	Aptitude au dialogue Qualité de l'expression et niveau de langue orale Qualités de communication et de conviction
Réflexion et analyse	Compréhension littérale du texte Réponse construite, argumentée et pertinente, au service d'une interprétation Références précises au texte	Capacité à réagir avec pertinence aux questions posées pendant l'entretien Qualité de l'argumentation Capacité à mettre en relation et à élargir une réflexion
Connaissances	Savoirs linguistiques et littéraires Connaissances culturelles en lien avec le texte	Savoirs littéraires sur les textes, l'œuvre, l'objet ou les objets d'étude Connaissances sur le contexte culturel