

collection Lycée
série Accompagnement des programmes

Littérature

classe terminale de la série littéraire

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

programme applicable à la rentrée 2002

Centre national de documentation pédagogique

Document réalisé par le groupe d'experts sur les programmes scolaires de français

Président

Alain VIALA président du groupe d'experts, professeur des universités,
universités Paris 3 et d'Oxford

Membres

Anne ARMAND inspectrice générale de l'Éducation nationale
Denis BERTRAND professeur des universités, université Paris 8
Anne-Marie CAZANAVE professeur au lycée Marie-Curie, Tarbes
Jean-Pierre FOURNIER professeur au collège Alexandre-Dumas, Neuville-les-Dieppe
Jean JORDY IA-IPR, académie de Toulouse
Martine KAVOUDJIAN IA-IPR, académie de Montpellier
Isabelle MIMOUNI professeur au lycée Léonard-de-Vinci, Levallois-Perret
Muriel RESAL professeur au lycée Dorian, Paris XI^e

Coordination : Aline Bibily, bureau du contenu des enseignements, direction de l'enseignement scolaire

Suivi éditorial : Christianne Berthet

Secrétariat d'édition : Nicolas Gouny

Maquette de couverture : Catherine Villoutreix

Maquette : Fabien Biglione

Mise en pages : Michel Voillot

© CNDP, août 2002

ISBN : 2-240-00867-9

ISSN : 1624-5393

Sommaire

Introduction	5
--------------------	---

Les objets d'étude

La notion de modèle	11
Les grands modèles antiques	13
Les grands modèles français, du Moyen Âge à l'âge classique	20
Les grands modèles européens	22
La place des mythes	26
Littérature contemporaine	29
Langage verbal et images	33
Littérature et débat d'idées	37

L'étude de la langue

L'étude de la langue	39
----------------------------	----

Mise en œuvre et démarches

Le travail de l'année : contenus, démarches et progression	47
L'expression orale et écrite.....	49

Introduction

Finalités

Le nouveau programme de littérature pour la classe terminale de la série littéraire précise les finalités indiquées dans le précédent programme : « Former de jeunes adultes dotés d'une forte culture, les préparer à des études supérieures dans divers secteurs disciplinaires, former leur capacité de réflexion et d'expression. »

Ces finalités générales demandent à être complétées par les spécifications suivantes.

– L'identité de cette série appelle une solide culture littéraire : compléter et enrichir cette culture, telles sont les finalités premières de cet enseignement. Cela nécessite des lectures nombreuses et diversifiées. Le programme et ses modalités d'application prévoient que, chaque année, les élèves auront à lire et étudier quatre œuvres intégrales. Ce nombre est en lui-même modeste. Il ne suffirait pas à nourrir une culture littéraire large s'il n'était accompagné de nombreuses autres lectures : associées à l'étude des œuvres prescrites, elles forment des « lectures en correspondance » qui construisent des pans de cette culture qu'il s'agit d'acquérir. L'expression « lectures en correspondance » semble préférable à celle de « lectures en réseau » qui est parfois employée dans le même sens : « correspondance » suppose que les liens entre les textes envisagés sont intrinsèques, « réseaux » pouvant donner à penser qu'ils sont seulement décidés par le professeur. Les deux formes d'approche ainsi organisées doivent à la fois donner aux élèves des connaissances précises et développer leur capacité à percevoir, organiser et poursuivre de telles démarches d'acquisition de savoirs et de réflexion.

– La seconde finalité se dessine par là même : il s'agit aussi de former des lecteurs avertis, informés et curieux ; on pourrait dire idéalement des « liseurs ». Aisance, vivacité et ouverture dans les lectures forment un trait identitaire fort des compétences de la série littéraire. Elles constituent également le substrat de la capacité à comparer, donc à raisonner en opérant des rapprochements et des distinctions pertinents. Cette capacité est essentielle comme fondement d'un mode de rapport aux savoirs. La compétence correspondante, le « savoir-comparer » est la condition de la capacité de juger non pas arbitrairement ou par répétition de formules apprises, mais par élaboration d'un jugement « instruit » (au sens où on instruit un dossier). Ces démarches sont essentielles pour la formation de l'esprit critique.

– Une troisième finalité est l'accès conjoint à une conscience historique enrichie. Il ne s'agit pas de répéter les contenus vus en classes de seconde et de première, et même au collège, mais de reprendre et approfondir l'étude de domaines qui y ont été seulement abordés, de compléter ainsi la formation à l'histoire littéraire. La part accordée à l'Antiquité, aux modèles français depuis le Moyen Âge jusqu'à l'âge classique, ainsi qu'aux modèles européens majeurs répond à cet objectif.

– La perception de l'histoire doit être liée étroitement à la réflexion sur le présent. L'étude de la littérature contemporaine, l'étude des liens entre la littérature et les langages non verbaux, en particulier celui de l'image (sous ses diverses formes), y concourent.

– Bien entendu, l'approche des différents langages n'est pas une propriété spécifique du présent. Elle concerne l'ensemble de l'histoire culturelle. Elle apporte la capacité à comprendre que le langage verbal est rarement employé seul : il est toujours en contexte, et celui-ci se manifeste d'abord en un intertexte, verbal mais aussi, très souvent, non verbal.

– Enfin, autant que par leurs compétences de lecteurs, les élèves de la série littéraire se caractérisent par leur qualité dans l'expression, écrite et orale. L'attention portée aux différents langages va de pair avec un travail général sur l'expression et un travail spécifique sur la langue, qui se prolongent dans cette classe. L'art d'écrire avec clarté, voire avec richesse et inventivité, celui de parler avec précision et à-propos, comme

l'exploration continuée et approfondie du vocabulaire et de la syntaxe, concourent à une finalité d'aisance face à la langue, commune à tous les élèves certes mais essentielle en série littéraire.

L'ensemble de ces finalités s'inscrit dans la continuité des orientations des programmes des classes de seconde et de première. Elle n'appelle pas seulement l'approfondissement des acquis antérieurs mais une **ouverture accrue** des connaissances et des compétences.

Objectifs

La formation de la pensée : les perspectives d'étude

Bien évidemment, les acquis antérieurs sont repris et réinvestis. Il est essentiel que chaque professeur fasse percevoir cela aux élèves, pour leur permettre de réutiliser ces acquis. En particulier, les perspectives d'étude mises en œuvre dans les années antérieures sont conservées et approfondies :

- les genres et les registres ;
- l'histoire littéraire et la capacité à contextualiser œuvres et textes ;
- en relation avec celle-ci, la perception des intertextes, manifestations premières et fondamentales de tout contexte, conduit à une observation plus approfondie des singularités des textes et des faits de style ;
- la comparaison de différents langages s'inscrit dans une démarche générale de compréhension et de maîtrise des discours ;
- l'étude de la langue et la maîtrise de l'expression rejoignent cet objectif.

Les connaissances : domaines et objets d'étude

L'usage est qu'il y ait quatre œuvres inscrites dans les listes d'application, périodiquement renouvelées. Si l'étude de ces quatre œuvres constitue un objectif immédiat, elle ne prend sens que dans sa relation avec un espace de connaissances plus large ; sans quoi il se créerait une contradiction flagrante entre l'ambition d'une culture large et ouverte et le petit nombre de textes ainsi concernés.

Il convient en conséquence de marquer bien clairement – et d'informer les élèves dès le début de l'année – que les œuvres inscrites dans la liste d'application ne constituent pas le programme mais bien un mode d'application du programme. Celui-ci, pour sa part, est structuré en domaines et en objets d'étude.

Les domaines d'étude

Ils traduisent les finalités ci-dessus indiquées :

- la formation d'une culture historique approfondie appelle l'étude des grands modèles culturels que porte la littérature ;
- la réflexion sur les discours et les langages réclame l'étude de langages divers, notamment pour ce qui concerne « Littérature et langages de l'image » ; elle s'associe également à l'étude réflexive de la langue ;
- la formation à la réflexion est liée à l'étude de la littérature dite « d'idées » ou plus exactement de la littérature dans les débats d'idées ;
- la réflexion sur le présent nécessite une ouverture sur les littératures contemporaines, qui dialoguent constamment avec celles du passé.

Enfin, le souci d'ouverture se traduit dans la prise en compte aussi bien du domaine culturel français que des domaines antiques (grec et latin), européen, francophone, international.

Les objets d'étude

Au sein de ces domaines, tous très vastes, le programme spécifie des objets d'étude, qui indiquent les éléments essentiels de chaque domaine. Ils sont au nombre de huit (on en donne ici une formulation simplifiée ; leurs formulations spécifiques dans le programme seront reprises et explicitées dans chacun des chapitres correspondants) :

- grands modèles antiques ;
- grands modèles français ;

- grands modèles européens ;
- littérature et langages de l'image ;
- littérature et cinéma, ces deux arts ayant eu au XX^e siècle des échanges particulièrement riches ;
- littérature contemporaine française et francophone ;
- littérature contemporaine d'autres aires culturelles ;
- littérature et débats d'idées. La « littérature d'idées » n'a pas paru devoir être distinguée en différents objets d'étude : non que scientifiquement la chose ne soit possible et nécessaire – « littérature d'idées » n'est qu'une formulation par approximation, reprise ici par commodité – mais parce que l'année de terminale donnant une large place à la philosophie, il ne paraissait pas indispensable de développer par trop cette partie du programme : il s'agit de faciliter le dialogue entre littérature et philosophie, non de créer une situation où les deux auraient risqué quelques télescopages ou doubles emplois. Ces domaines et objets sont des aspects du même espace culturel ; il ne s'agit donc pas de les scinder. Les œuvres de chaque liste d'application sont envisagées comme représentatives de ces domaines et objets ; là encore, scinder serait abusif. Aussi deux objectifs didactiques apparaissent-ils nettement :
 - faire saisir aux élèves qu'ils étudient telle ou telle œuvre en ce qu'elle a de singulier et de significatif, et que sa signification ouvre l'accès à un vaste domaine culturel. Exemple manifeste : Dom Juan participe de tout un ensemble d'œuvres, littéraires et artistiques, présent à travers l'Europe moderne ;
 - leur faire percevoir comment ces divers aspects – domaines, objets – dialoguent entre eux. Un même « sujet » grec peut avoir été repris dans la littérature française, en Europe, au cinéma, dans les arts et comme matière dans un débat d'idées.

De la sorte, il doit être clair pour eux que la liste d'application annuelle est un moyen de rendre compte du programme : à travers elle, il s'agit de prendre conscience et connaissance des quatre domaines d'étude (ils y sont à chaque fois représentés) et des huit objets d'étude (tous ne sont pas représentés chaque année, mais les élèves doivent être informés de ceux qui ne sont pas étudiés en tant que tels l'année qui les concerne, et amenés à mieux comprendre ceux qu'ils étudient en discernant des liens avec les autres). L'idée de modèle, par exemple, est essentielle pour l'approche des intertextes culturels en général, au-delà de chacun des objets ici distingués, et l'une des vertus des œuvres majeures est de donner matière à de tels aperçus.

Objectifs pratiques et démarches

L'enseignement de littérature durant l'année de terminale est lié à un examen final ; celui-ci constitue bien sûr un objectif pratique ; mais on ne saurait, sans appauvrir à l'excès les apports de cette année, se borner à la seule préparation myope de l'examen. D'autant que le choix de limiter le programme d'application à quatre objets d'étude par an ouvre aux professeurs et aux élèves des possibilités en matière d'organisation souple du travail et d'approfondissements. Aussi insistera-t-on dans la pratique sur :

- l'étude continuée de la langue, l'approfondissement des acquis, en particulier l'approche des aspects historiques du vocabulaire et de la précision dans le vocabulaire et la syntaxe ;
- la pratique de lectures nombreuses, en associant à l'étude des œuvres intégrales d'autres lectures en correspondance, notamment la lecture cursive d'autres œuvres intégrales ;
- la diversité des exercices d'expression, orale et écrite, tant pour préparer des exercices d'examen que pour former à des structures fondamentales de l'expression (ordonner un propos, enrichir la recherche et la confrontation d'idées, organiser une argumentation, concevoir des projets d'écriture longue).

Ainsi se structurent des ensembles diversifiés et cohérents (autrement dit des séquences) pour chaque objet et œuvre étudiés.

Chaque professeur ayant la liberté de sa progression et de l'organisation du travail au long de l'année, le présent document d'accompagnement s'attardera assez peu sur les démarches. En revanche, outre les questions de contenus, il reviendra de façon plus précise sur les points évoqués ci-dessus : l'étude de la langue, la diversité des formes de lecture et les formes d'expression.

Les objets d'étude

L a notion de modèle

Le programme fait appel à l'idée de « modèle » pour définir l'un des grands domaines d'étude de la littérature en classe terminale littéraire. Cette notion, quoique assez explicite par elle-même, demande sans doute quelques précisions sur ses implications et applications.

Définition

Si le mot « modèle » a plusieurs acceptions en français et si un modèle scientifique, un modèle culturel, un modèle en art et en haute couture ne désignent pas les mêmes réalités, il est ici entendu en son sens le plus simple et le plus fondamental : **ce qui est ou a été repris**. Cette reprise peut se faire par imitation proprement dite, mais aussi par pastiche ou parodie, voire par opposition, ou encore par influence plus ou moins implicite. Ainsi, Voltaire imitait l'art de Racine dans l'écriture de ses tragédies, et Hugo s'y opposait pour ses drames (la « Préface » de *Cromwell* est assez explicite sur sa relation complexe d'admiration/répulsion vis-à-vis de Racine) ; de même, Montaigne et Rabelais sont souvent présents dans les intertextes, de façon tacite mais décelable par un lecteur cultivé ; enfin, les auteurs et œuvres qui ont, de longue date, constitué le corpus canonique de l'enseignement des lettres (auteurs grecs et latins et auteurs français) constituent un fondement sans la connaissance duquel la compréhension des œuvres ultérieures et, par suite, de la culture et de son histoire, est impossible. La notion de modèle désigne donc ici, au-delà des catégories de genres, registres, mouvements littéraires et artistiques – qui constituent des modèles de discours et d'esthétique – les **modèles culturels historiques**. Telle est la fonction de la précision apportée par l'adjectif « grand » dans l'énoncé « grands modèles littéraires » : il ne suppose pas un jugement de valeur fondé sur un arbitraire idéologique, mais bien, à la lumière de ce qui vient d'être spécifié, l'observation des modèles qui ont exercé une influence inscrite dans la durée et qui ont statut de modèle culturel.

L'un des objectifs majeurs de l'enseignement de littérature en classe terminale étant de former des lecteurs cultivés, cette connaissance des modèles majeurs est une des voies principales de cette formation : ils sont représentatifs du fond culturel commun à partir duquel peut se constituer une authentique réflexion sur la culture.

Aussi les modèles, dans leur diversité, seront-ils présents dans toute liste d'application du programme. Cette partie du programme de la classe terminale fait écho à des contenus des programmes de collège, qui prescrivent l'étude de « textes porteurs de références culturelles majeures », ainsi qu'aux programmes des classes de seconde et de première : ces liens seront repris dans les chapitres suivants ; il convient de les faire percevoir aux élèves en chaque occasion. Enfin, on ne peut oublier que les modèles ont été et sont constamment construits comme tels, au fil de l'histoire. Un ensemble d'opérations y contribue : sélection des œuvres majeures, opérations d'adaptation ou de traduction, accumulation de commentaires. Pour n'en citer qu'un exemple : les comédies-ballets de Molière ont été reçues dans le canon littéraire en passant de la scène à la lecture et plus encore en étant dépouillées, pour la lecture – et parfois pour la scène même –, des ballets qui avaient fait une bonne part de leur succès initial. Il est utile de faire percevoir aux élèves ces processus de **modélisation**.

Contenus

Les trois modèles concernés

En fonction des critères de définition et des objectifs indiqués ci-dessus, il s'impose de prendre en compte :

Les modèles antiques

Par le relais de l'école, par l'analyse et la traduction, puis par l'imitation littéraire, ils ont imprégné largement la littérature et la culture. Les tragiques grecs, les historiens et orateurs romains, comme les poètes,

sont un tissu que les élèves d'aujourd'hui connaissent peu ou mal, surtout s'ils n'ont pas choisi l'option « Langues anciennes ». Certes, cette dimension de l'histoire culturelle a été abordée antérieurement dans la scolarité, notamment en classe de sixième. Mais dans l'ensemble, elle reste encore à étudier.

Les modèles français

Ils constituent une matière particulièrement riche. Les choix retenus sont indiqués plus loin (chapitre « Les grands modèles français, du Moyen Âge à l'âge classique », p. 20), mais il convient de souligner tout de suite que l'enjeu majeur est d'approfondir la conscience de l'historicité de la culture.

Les modèles européens

Ils sont à entendre dans leur relation avec la culture française. Il s'agit donc de faire apparaître des liens et des influences, à proportion de l'influence exercée sur la France, et non selon la circulation des modèles dans l'ensemble de l'Europe. Par exemple, le mythe de Faust a été diffusé en Allemagne et en Grande-Bretagne bien avant d'avoir une présence sensible en France : s'il est bon d'indiquer ce fait, l'étudier en détail demanderait un temps et des compétences que les élèves ne peuvent avoir, et ferait passer une histoire littéraire européenne avant une histoire de la littérature française qui en est un préalable nécessaire. Un tel exemple explicite bien l'esprit de cette partie du programme et du programme en général : le souci d'ouverture. Il s'agit de donner de telles perspectives et non d'étudier tous les modèles. Le dialogue s'impose ici avec les enseignements de langues vivantes étrangères.

Les corpus et les démarches

Des œuvres représentatives

Un critère s'impose dans le droit fil des objectifs et des définitions exposés : lire et étudier des œuvres qui ont eu un rôle de modèles culturels. Par commodité, ceux-ci sont souvent indiqués par un nom d'auteur ; mais chacun, parmi les professeurs, se réfère à une ou quelques œuvres de cet auteur qui ont joué un rôle important. Ainsi chacun admet que Goethe est un modèle européen, en se référant à *Faust* et *Werther*, mais ne songe pas à traiter de la sorte tous les écrits de Goethe. Dès lors, les corpus à envisager sont ceux des œuvres majeures.

Elles font partie du bagage culturel nécessaire en tant qu'œuvres représentatives : elles ont exercé une influence déterminante sur un courant, un genre, un registre, la circulation d'un mythe.

Un indice net de leur statut est perceptible dans la langue : le nom d'un mythe ou d'un personnage emblématique d'un mythe, et/ou un nom de personnage ou d'auteur passé dans le langage commun sont le signe de leur rôle de référence historique ; par exemple pour Faust, Dom Juan, Tristan ou Œdipe mais aussi pour des termes tels que « dantesque », « rabelaisien », « donquichottesque », « cornélien », « cartésien ». Et quand cet indice linguistique n'existe pas en tant que tel, c'est la fréquence de la référence qui en joue le rôle, comme c'est le cas pour Montaigne ou Molière.

Par conséquent, de telles œuvres sont à étudier en elles-mêmes, en leur qualité d'œuvres représentatives. En elles-mêmes : la démarche est alors l'étude de l'œuvre intégrale. En tant qu'œuvres représentatives : dans ce cas, on associe à cette étude de l'œuvre intégrale des lectures cursives organisées selon le principe des lectures en correspondance, pour approfondir la connaissance du genre, du registre, du mythe, du courant, de l'esthétique, en un mot de la problématique dont ces œuvres sont représentatives. Dans les chapitres relatifs à chacun de ces domaines, une liste des auteurs et/ou des œuvres représentatifs est indiquée.

Des lectures ouvertes, en correspondance

Pour percevoir les jeux d'influences, chaque modèle doit être abordé en associant aux œuvres majeures des lectures diversifiées. Ces corpus peuvent être pour partie recommandés ici ; mais ils sont aussi à l'initiative des professeurs, en fonction des œuvres inscrites dans les listes d'application et du projet pédagogique qu'elles suscitent. Ils constituent parfois, dans les chapitres suivants, des listes relativement longues : il ne s'agit pas de prescriptions mais d'aides et de suggestions.

Au total, les auteurs et œuvres indiqués dans ces chapitres – œuvres représentatives et suggestions de lectures –, joints à ceux indiqués dans les documents d'accompagnement des programmes de collège et de lycée, constituent les références des connaissances que le professeur de lettres doit être à même de mettre en œuvre dans son enseignement (et par voie de conséquence, ils représentent le répertoire des lectures exigibles dans les concours de recrutement).

L es grands modèles antiques

Objectifs et définitions

Les littératures grecque et latine ont profondément inspiré et imprégné les productions artistiques du XVI^e au XX^e siècle, parce que leurs œuvres ont formé intellectuellement les artistes : ils les ont traduites, apprises par cœur, commentées, jouées à travers l'Europe, ils ont ensuite admiré dans les musées ou dans les salles de concert et de théâtre les œuvres qu'elles inspiraient à leur tour. Au-delà de l'admiration des lecteurs, ces œuvres lues, traduites, commentées, réécrites ont peu à peu construit des *topoi* qui, depuis, parcourent les œuvres littéraires comme les œuvres philosophiques. Il est donc important que les élèves de la classe terminale littéraire étudient l'une de ces œuvres comme exemple des modèles antiques.

Mais dans le vaste champ des œuvres grecques et latines, lesquelles retenir comme modèles ? L'usage le plus courant est de faire une sélection en référence à des auteurs : par exemple Homère pour les Grecs, Virgile et Ovide pour les Romains. Mais ce sont aussi des genres, autant sinon plus que des auteurs, qui ont modélisé les productions postérieures : par exemple, la tragédie grecque, la comédie, en associant Aristophane à Plaute et Térence. On peut penser encore à un personnage devenu modèle de référence : Ulysse, par exemple, comme figure de la quête. On peut enfin penser qu'un texte qu'on lirait plus volontiers aujourd'hui en cours de philosophie ou d'histoire qu'en cours de littérature, un dialogue philosophique de Platon ou un discours de Cicéron, fait aussi partie des modèles antiques, parce que son écriture, autant que ses idées, a façonné celles de ses successeurs.

Les grands modèles antiques rassemblent donc des **auteurs**, des **genres**, des **figures littéraires**. Faire une sélection parmi eux conduit à s'interroger sur leur rôle et leur influence dans l'histoire, mais aussi sur ce que les élèves de la classe terminale vont effectivement pouvoir lire. Par exemple, Socrate représente bien évidemment une des figures majeures de la pensée grecque, mais il ne peut pas être considéré

comme un personnage littéraire (au même titre qu'Ulysse) et ce n'est pas non plus un auteur ; quant à la forme du dialogue socratique (ou platonicien ?), elle a moins influencé l'écriture du dialogue philosophique de notre littérature que le dialogue cicéronien. La question est donc de savoir quelle œuvre faire lire et de quelles lectures en correspondance accompagner l'étude de l'œuvre : dans le contexte actuel d'une classe terminale littéraire, c'est plutôt en cours de philosophie qu'un dialogue de Platon sera étudié. Autre exemple, celui du genre épique : on peut toujours faire lire l'*Iliade* ou l'*Énéide*, mais en termes de modèle, il est sans doute plus formateur de faire lire aux élèves une des œuvres majeures du Moyen Âge pour découvrir autour d'elle les textes sources de l'Antiquité mais aussi leurs prolongements (Victor Hugo, Saint-John Perse, etc.). Et pour un choix parmi les grands genres de l'Antiquité, force est de constater que la poésie lyrique latine, la poésie épique grecque, le dialogue philosophique ne permettent pas toujours d'envisager des lectures d'œuvres intégrales : peu de lecteurs, hormis les spécialistes de l'Antiquité, peuvent se vanter d'avoir lu dans leur intégralité un recueil d'Horace, de Tibulle, de Catulle, pourtant si influents au XVI^e siècle, un dialogue de Tacite ou l'*Énéide*. Aussi c'est souvent à l'occasion de la lecture d'une œuvre relevant d'une autre entrée du programme que le professeur sera conduit à faire découvrir également, à travers un groupement d'extraits, tel ou tel aspect de la littérature antique. Toutes ces données relèvent du processus de modélisation dans sa réalité présente aussi bien que comme héritage d'usages constants au long de l'histoire.

De ce fait, les propositions qui suivent présentent une liste des grands modèles antiques, hiérarchisée selon ce que les élèves peuvent lire en pratique ; elle est assortie d'exemples plus ou moins développés qui permettent de comprendre dans quelles perspectives construire le concept de modèle antique dans le cours de littérature.

Contenus : œuvres représentatives et lectures en correspondance

Nous associons ici la mise en œuvre des définitions ci-dessus et l'indication de lectures en correspondance, ainsi que de perspectives de lecture.

Ulysse (*l'Odyssée*)

L'*Odyssée* figure parmi les textes fondateurs inscrits au programme de la classe de sixième. Il n'y a pourtant pas à craindre que les élèves de la classe terminale aient le sentiment de revenir une fois encore sur une figure connue, si l'on s'intéresse moins aux épisodes narratifs spectaculaires (le combat contre le cyclope Polyphème, par exemple) qu'au sens même du cheminement d'Ulysse.

Ulysse se comprend d'abord en regard d'un autre personnage, celui d'Achille : l'un incarne la fougue et les vertus du héros jeune, qui tire sa gloire de mourir au combat ; l'autre, pourtant très bon combattant, réalise pleinement son destin d'homme, moins glorieux aux yeux d'une société de guerriers qu'admirable pour toute l'histoire humaine : son arme est l'intelligence, la parole (la « ruse » grecque, Ulysse aux mille ruses étant celui qui utilise son esprit là où la force ne suffit pas), sa vertu est la fidélité au destin qu'il s'est tracé, revenir chez lui à Ithaque. Il est pleinement homme, puisqu'il est curieux de tout, puisqu'il veut écouter les sirènes, puisqu'il s'arrête un long temps chez la nymphe Calypso, puisqu'il dit sa douleur humaine lorsqu'il raconte chez les Phéaciens les aventures qu'il a vécues depuis la chute de Troie. Et il donne à la condition d'homme une dimension supérieure en persévérant, en reprenant toujours sa route, en descendant dans les Enfers (comme Énée), en assumant sa vengeance.

Perspectives possibles de lecture

Intertextualité et réécriture

C'est bien évidemment l'occasion de lire ou de relire le sonnet de Du Bellay, « Heureux qui comme Ulysse », et de s'interroger sur la construction de la figure littéraire de l'exilé (ou sur l'expression de la souffrance de l'exil) à partir de la figure première du héros grec.

On peut d'autre part suivre dans la littérature grecque le cheminement de la figure d'Ulysse, dans *Ajax* de Sophocle, dans *Le Cyclope* et dans *Hécube* d'Euripide, la retrouver ensuite dans *L'Enfer* de Dante et dans *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux.

Le personnage de l'*Odyssée* peut être comparé à celui d'*Ulysse* de Joyce (publié en France en 1922).

Il ne s'agit pas de faire lire cette œuvre monumentale, mais de mener, à travers quelques extraits, une réflexion sur les concepts d'œuvre modèle et de travestissement. On pourrait par exemple partir de ce jugement critique emprunté à Jean-Jacques Mayoux (dans *Encyclopædia Universalis*) : « Débarrassé des prestiges du chef de l'action physique, responsable seulement de lui-même, armé du seul courage moral, patient, discret, ingénieux, dans une œuvre où la réalité s'établit sur le plan du symbole, c'est peut-être l'essentiel Ulysse. Mais, ce symbolisme de Joyce, il ne faudrait pas qu'on pût le confondre avec le symbolisme celtique ; aussi se veut-il mystificateur et parodique. Il nous donne, selon une vieille tradition culturelle, une *Odyssée* travestie, marquée par des parallélismes fantaisistes... »

Histoire littéraire et culturelle (et initiation à la littérature comparée)

Pour évoquer un exemple assez frappant, parmi tant d'autres possibles, *Le Chant de la fidèle Chunhyang*, de Im Kwom-taek (film sorti en France en novembre 2001) offre la figure du héros en quête, celle de la femme qu'il aime et qui l'attend, mais aussi la figure des prétendants. La longue scène finale est construite exactement sur le modèle du massacre des prétendants : le héros entre au banquet sous des habits de pauvre, les fonctionnaires corrompus mangent en toute sérénité, jusqu'au moment où le héros entame sa vengeance en révélant son identité. De la légende grecque à la légende coréenne apparaissent ainsi des figures récurrentes qui sollicitent l'interprétation de ces récurrences.

La tragédie grecque

S'impose avant tout de retenir les deux grands cycles :

- le cycle thébain, celui d'Œdipe (*Antigone*, *Œdipe roi* et *Œdipe à Colone* de Sophocle, *Les Sept contre Thèbes* d'Eschyle, *Les Suppliantes* d'Euripide) ;
- la guerre de Troie (*Ajax* de Sophocle, *Iphigénie à Aulis*, *Les Troyennes* d'Euripide) et le retour malheureux des héros (*L'Orestie* d'Eschyle, les deux *Électre* de Sophocle et d'Euripide, d'Euripide encore, *Oreste*, *Hélène*, *Andromaque*, *Iphigénie en Tauride*).

Eschyle

L'intérêt des œuvres d'Eschyle est de marquer un début, d'ouvrir un genre et une époque, le début du v^e siècle (âge qui fonde, qui inspire ; âge des guerres médiques) ; il faut noter qu'il est ressenti par les Athéniens, dès le v^e siècle déjà, comme le poète du passé. Dans la perspective d'une approche du genre de la tragédie, on retiendra de son œuvre *L'Orestie*, pour lire en regard les tragédies de ses successeurs, et *Les Perses*, pour l'écriture très originale de la pièce et les relectures contemporaines auxquelles elles ont donné lieu.

Sophocle

Le genre de la tragédie est avec Sophocle à son apogée ; sa vie correspond au déploiement de la grandeur d'Athènes. C'est lui qui porte à trois le nombre des acteurs, d'où une action plus animée, des caractères plus nuancés. On retiendra parmi ses tragédies celles du cycle thébain (*Antigone*, *Œdipe roi*, *Œdipe à Colone*) et *Électre*, par référence aux tragédies d'Eschyle et d'Euripide.

Euripide

Contemporain de Sophocle, on sait qu'il plaisait moins, sans doute parce qu'il ne travaillait ni dans la grandeur ni dans l'équilibre serein. Il s'interroge sur tout, il expérimente toutes les solutions théâtrales. Les structures de ses tragédies deviennent plus libres, l'écriture oscille entre poésie et prose, entre réalisme, pathétique et romanesque. On retiendra parmi ses tragédies *Électre* et *Oreste* (cycle troyen) et *Les Suppliants* (cycle thébain d'Œdipe), ainsi que *Médée* pour les relectures contemporaines de la pièce.

Perspectives possibles de lecture

Histoire d'un genre

L'écriture de la tragédie grecque, depuis Eschyle (rôle prépondérant du chœur, action encore simple, presque statique, simplicité compensée par la conception de la trilogie) jusqu'à Euripide (développement d'un véritable théâtre d'intrigue, les parties lyriques devenant presque indépendantes de l'action). Les élèves peuvent ainsi comprendre l'évolution qui mène de la tragédie grecque à la tragédie classique du XVIII^e siècle.

L'énonciation, les effets sur le destinataire

Le théâtre comme texte et comme représentation : les représentations contemporaines des tragédies grecques ne sont pas rares ; il est en particulier possible de voir certains essais de restitution (par exemple, en France, les mises en scène de la troupe Démodokos ; en Grèce, les mises en scène grecques). Comment la *catharsis* est-elle liée à la représentation autant qu'au texte ?

Intertextualité et réécriture

La réécriture de *Électre*, d'*Antigone*, de *L'Orestie*, dans le théâtre du XX^e siècle (Anouilh, Giraudoux, Sartre), chez Cocteau (*La Machine infernale*) et chez O'Neil (*Le deuil sied à Électre*).

Histoire littéraire et intertexte

Aristophane dans *Les Grenouilles* juge en parallèle les mérites d'Eschyle et Euripide. Qu'en penser ?

Réécriture

Électre de Cacoyannis (1962). À partir de *Médée* d'Euripide : quelles questions la pièce continue-t-elle de poser reprise sous le titre *Medea* par Rolf Libermann (1999) ? Pourquoi le livret a-t-il paru

scandaleux ? Dans la version relue par Ariane Mnouchkine (2000), quelle lecture féministe ou moderne est-elle mise en œuvre ? Au-delà d'une réécriture de type théâtral, il est intéressant aussi de faire lire le roman de Didier Lamaison, *Œdipe roi*, paru dans la « Série noire » (Gallimard) et présenté comme une traduction du mythe, ou encore les romans *Antigone*, *Œdipe sur la route* d'Henry Bauchau (Actes Sud, réédition 2001).

La comédie grecque et latine

Aristophane

Comme au XVII^e siècle en France, les deux genres, comédie et tragédie, connaissent leur apogée de façon concomitante à l'époque d'Aristophane. La lecture des comédies d'Aristophane permet donc de saisir ce que représente le théâtre à Athènes au V^e siècle.

De l'ensemble des comédies, on retiendra *L'Assemblée des femmes* avec en perspective *La Colonie* de Marivaux (par exemple, pour observer le statut de la femme tel que le théâtre permet de le revendiquer), *Les Nuées* (pour le portrait de Socrate et les questions d'éducation).

Plaute

Sur les vingt et une pièces qui ont été conservées, on trouve des farces (l'*Asinaria*, la comédie aux ânes), des comédies d'intrigue (la *Mostellaria*, la comédie des revenants, le *Miles Gloriosus*, la comédie du soldat fanfaron, source du personnage de Matamore chez Corneille), des comédies de caractère (l'*Aulularia*, la comédie de la marmite, source de *L'Avare* de Molière), une tragi-comédie (*Amphitryon*).

Térence

Six pièces nous sont parvenues, témoignant de l'influence de la « comédie nouvelle » des Grecs : leur thème tourne autour d'un jeune homme qui aime une jeune fille pauvre, de parents inconnus ; il réussit dans sa poursuite grâce à l'aide d'un serviteur astucieux ; à la fin de la pièce, la jeune fille découvre sa véritable identité. Les comédies de Térence sont plus orientées que celles de Plaute vers la peinture psychologique des personnages, l'expression des sentiments et d'une morale.

Perspectives possibles de lecture

Réécriture et intertexte

La récurrence d'un thème, celui de l'éducation à travers *Les Adelphe*s et l'*Héautontimoroumenos* de Térence, à lire en regard des *Nuées* d'Aristophane ; la comédie des *Nuées* peut elle-même être lue dans l'intertexte que constituent *Le Banquet* de Platon et *Le Banquet* de Xénophon.

Et pour montrer les reprises : Molière a été un grand lecteur du théâtre latin dont il s'est inspiré pour certains personnages (le soldat fanfaron, le serviteur rusé, le vieillard, le jeune homme, l'avare) comme dans l'invention des intrigues.

Histoire littéraire et culturelle, histoire esthétique

On peut aussi bien s'interroger sur des questions d'esthétique (de quoi rit-on à Athènes et à Rome ? comment l'écriture des textes crée-t-elle le comique ?) qu'organiser suffisamment de lectures en correspondance autour d'une comédie d'Aristophane pour découvrir la variété et la richesse de la production théâtrale du ^ve siècle athénien.

Virgile

Des *Bucoliques*, des *Géorgiques* et de *L'Énéide*, œuvres riches et variées, nous retenons deux lectures à proposer aux élèves de la classe terminale : le livre IV des *Géorgiques*, le chant IV de *L'Énéide*. Ces deux passages ont été traduits par tous les écoliers depuis le ^{xvi}e siècle jusqu'au milieu du ^{xx}e siècle, d'où leur profond retentissement dans l'histoire littéraire et culturelle, en particulier en littérature et en musique.

Géorgiques, livre IV

Le livre IV s'ouvre sur des conseils et des observations techniques d'apiculture, puis décrit les jardins propres à nourrir les abeilles, les précautions à prendre pour récolter le miel, éviter les maladies. Virgile décrit ensuite la cité des abeilles, et la visée devient sans doute plus politique. Puis il en vient à la reproduction artificielle des abeilles, connue grâce à Aristée. Aristée a perdu son essaim ; il demande l'aide de sa mère, Cyrène, qui l'envoie consulter Protée, dieu marin et prophète. Il apprend de lui qu'il a déclenché la colère des Nymphes, en provoquant accidentellement la mort d'Eurydice. Le récit de cette mort occupe la fin du livre. Cyrène ordonne un sacrifice expiatoire : du corps des victimes naissent des essaims d'abeilles.

Perspectives possibles de lecture

Réflexion sur l'histoire des genres

Dans ce type de poésie antique (Hésiode, poète grec du ^{viii}e siècle avant J.-C., *Les Travaux et les Jours*, Lucrèce, poète latin du ⁱer siècle avant J.-C., *De Rerum Natura*) on trouve des récits étiologiques : la mythologie est convoquée pour donner l'explication d'un phénomène naturel, d'un épisode de l'histoire qui nécessite une lecture symbolique ou mythique. Ovide, contemporain de Virgile, suit cette inspiration dans *Les Métamorphoses*. Le lecteur d'aujourd'hui a la surprise de découvrir, au cœur de ce poème scientifique et didactique, l'un des passages poétiques les plus connus de la littérature

antique, le récit de la mort d'Eurydice. Il est intéressant de comprendre la place de ce récit dans une œuvre scientifique (voir aussi le chapitre « La place des mythes », p. 26).

Écriture et réécriture

Le poète exprimant sa douleur après la disparition de la femme aimée est l'un des *topoi* majeurs de la littérature ; les élèves peuvent donc poursuivre leur lecture du récit de Virgile en lisant ou en relisant des sonnets de Ronsard et de Desportes, ou tel poème d'Éluard (par exemple « Notre vie »).

Orphée à l'opéra et au cinéma

Le livre IV des *Géorgiques* peut servir d'entrée à l'*Orfeo* de Monteverdi (1607), à *Orphée et Eurydice* de Gluck (1774), sans oublier la parodie *Orphée aux Enfers* d'Offenbach (1858).

Le chant IV de *L'Énéide* peut être lu en regard de trois films, *Vertigo* d'Alfred Hitchcock (1958), *Orfeu negro* de Marcel Camus (1959), *Le Testament d'Orphée* de Jean Cocteau (1960).

Littérature et autres arts et langages

Orphée en peinture : parmi de nombreuses œuvres, nous proposons des lectures de tableaux qui interrogent la lecture du mythe : Nicolas Poussin, *Paysage avec Orphée et Eurydice* (musée du Louvre), Charles-Paul Landon, *La Tristesse d'Orphée* (Musée des beaux-arts, Alençon), Gustave Moreau, *Orphée* (musée d'Orsay) et *Orphée sur la tombe d'Eurydice* (musée Gustave-Moreau).

L'Énéide, chant IV :

les amours de Didon et Énée

Après les *Géorgiques*, Virgile compose les douze chants de *L'Énéide*, épopée retraçant l'arrivée d'Énée en Italie après la chute de Troie pour y fonder la nation romaine. Dans les six premiers chants, il imite l'*Odyssée* en racontant les voyages d'Énée en Méditerranée et sa descente aux Enfers. Dans les six derniers, il s'inspire de l'*Iliade*, pour raconter les combats menés par Énée. Le chant IV introduit dans l'épopée une veine romanesque : Virgile conte l'histoire de la reine Didon, qui accueille à Carthage Énée et sa flotte ; l'amour naît, s'épanouit, se heurte bientôt aux impératifs de la quête d'Énée et trouve une fin tragique et magnifique.

Perspectives possibles de lecture

Réflexion sur l'histoire des genres

Dans cette trame épique s'insèrent des épisodes tragiques, dont le plus célèbre est celui des amours de Didon et Énée. Mais avant d'être tragique, cet épisode est un extraordinaire chant d'amour, un modèle de plainte élégiaque.

Réflexion sur les registres

Tragique et élégiaque peuvent être analysés dans l'expression de la passion amoureuse, telle qu'elle est

décrite dans le chant IV, telle qu'elle est commentée par Virgile lui-même, lorsqu'il évoque au chant VI la rencontre de Didon et Énée aux Enfers; ou encore dans cette expression telle qu'elle est commentée par l'une des lettres des *Héroïdes* d'Ovide (voir ci-dessous); ensuite telle qu'elle a été modélisée pour les générations de latinistes qui lisent ce texte, depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours, comme l'une des expressions les plus célèbres des souffrances de l'amour.

Intertextualité et réécriture

L'œuvre de Virgile inspire profondément les écrivains de la Renaissance: l'Italien Dante fait de Virgile le guide du poète dans son cheminement à travers l'Enfer et au Purgatoire dans *La Divine Comédie*, Ronsard imite *L'Énéide* dans le projet de sa *Franciade*, Du Bellay paraphrase, dans «Telle que dans son char la Bérécyntienne», la prophétie d'Anchise sur la grandeur de Rome (*L'Énéide*, VI, v. 781-787) et traduit le livre IV de *L'Énéide*. Au siècle suivant, Racine lit dans le deuxième chant de *L'Énéide* les récits de la chute de Troie qui inspirent les plaintes de son *Andromaque*. Chateaubriand convoque sans cesse les vers de Virgile dans son *Génie du christianisme*, lorsqu'il compare la beauté des œuvres que cette religion a produites à celles de l'Antiquité. Le romantisme redécouvre en Virgile l'expression du sentiment de la nature; Victor Hugo lui emprunte non seulement la grande voix épique mais aussi de multiples citations des vers qu'il a beaucoup traduits en tant qu'écolier. Baudelaire à son tour emprunte au chant II de *L'Énéide* pour le poème «Le cygne» des *Fleurs du mal*. Puis, au XX^e siècle, l'influence de l'écriture poétique de Virgile se fait sentir dans les œuvres de Claudel, qui lui rend un vibrant hommage dans *Réflexions et propositions sur le vers français*, de Giono, qui publie *Les Pages immortelles de Virgile choisies et expliquées par Jean Giono* (avec une traduction complète des *Bucoliques* et de larges extraits des *Géorgiques* et de *L'Énéide*), de Valéry. Plus près de nous, *La Modification* de Michel Butor est bien l'œuvre d'un lecteur de *L'Énéide*.

Littérature et autres arts et langages

Virgile et la musique: Le chant IV de *L'Énéide* a inspiré *Didon et Énée* de Purcell, *Les Troyens* de Haendel et *Les Troyens* de Berlioz.

Virgile et la peinture: *La Mort de Didon* de Rubens (musée du Louvre).

Ovide

– Les huit livres des *Amours* traitent de tous les motifs traditionnels (l'attente devant la porte fermée, la maladie de l'aimée, la coquetterie, l'instant du premier triomphe, la jalousie, les turpitudes, l'amitié...).

– *Les Héroïdes* sont constituées d'un ensemble de lettres en vers dans lesquelles s'expriment des femmes abandonnées (Briséis, Pénélope, Médée, Phèdre, Sapho, Didon...). Les accents de cette rhétorique élégiaque sont à la fois épiques et tragiques et jouent sur le *topos* du pressentiment d'abandon défini après la séduction. Les hommes leur répondent dans une deuxième série de lettres.

– *L'Art d'aimer* et les *Remèdes de l'amour* expriment, sur un ton faussement doctoral, les règles du jeu amoureux (conquérir, plaire, etc). Ce sont les œuvres les plus imitées par les écrivains du Moyen Âge au XVII^e siècle.

– *Les Métamorphoses* (quinze livres) constituent à la fois une épopée du mythe gréco-latin et une épopée de l'amour. Ovide réunit et classe toutes les légendes connues concernant le plus généralement des métamorphoses d'êtres humains en plantes, animaux, astres, pierres, etc. On rencontre dans cette œuvre Dédale et Icare (figures mythologiques), Médée et Jason (personnages tragiques), Énée (héros épique), Romulus (roi légendaire), César (personnage historique), etc.

Perspectives possibles de lecture

Histoire littéraire et culturelle

Alors qu'Ovide est l'auteur sans doute le plus lu au Moyen Âge, recopié, expliqué, moralisé (Chrétien de Troyes, Marie de France, *Roman de la rose*) puis à la Renaissance (Boccace, Dante, Du Bellay, Ronsard...) et au XVII^e siècle, on constate que son œuvre est sous-représentée dans l'ouvrage de référence des études latines au lycée, *Les Lettres latines* (Morisset et Thévenot, Magnard, 1950). Comment expliquer cette éclipse?

Intertextualité et réécriture

Les poètes de l'Antiquité se sont inventé une figure féminine destinataire de leur écriture, Corinne pour Ovide, Lesbie pour Catulle, Cynthie pour Propertius, Délie pour Tibulle, ce que Ronsard reprend avec Cassandre, Hélène ou Marie. Quel est le lien entre l'image de la femme et la composition, l'écriture de ces recueils, la définition d'un art poétique?

Littérature et autres arts et langages

L'œuvre d'Ovide et les arts picturaux: les poésies d'Ovide ont été illustrées dès l'Antiquité (sur des mosaïques, des fresques), et jusqu'à Picasso. Quels sont les motifs récurrents retenus par les peintres? Que disent ces choix sur leur époque?

Les Catilinaires de Cicéron

Un des genres majeurs de la littérature grecque et latine fut l'éloquence. Les grands discours politiques et judiciaires de Démosthène, Lysias, Isocrate, Cicéron, comme les discours des généraux reproduits

dans les œuvres historiques d'Hérodote, Thucydide, César, Tite-Live, Salluste et Tacite, ont servi de modèles oratoires aussi bien aux tragédiens classiques qu'aux orateurs de la Révolution française et du XIX^e siècle. Le discours a été l'arme première du combat politique, ce qu'illustrent parmi d'autres discours : *Les Catilinaires* de Cicéron. Le contexte politique très troublé pendant lequel les quatre discours sont prononcés, la personnalité des protagonistes, l'urgence dramatique de l'action, qui dure moins d'un mois, permettent à des lecteurs non latinistes de saisir l'enjeu des discours, leur efficacité rhétorique, leur réussite esthétique.

Première Catilinaire (8 novembre, – 63) : Elle fut prononcée devant le Sénat au milieu de l'émotion soulevée par les mesures de sécurité que le consul a dû prendre. Cicéron s'adresse à Catilina, qu'il veut démasquer et contraindre à sortir de Rome, et au Sénat pour lui faire comprendre la grandeur du péril. Le discours a été réécrit plus tard, mais garde les traces d'une improvisation fougueuse. On devine en le lisant les interruptions de Catilina, les mouvements et la fièvre de l'assemblée (intensité dramatique).

Seconde Catilinaire (9 novembre, – 63) : Catilina a décidé de quitter Rome et part dans la nuit. Les Romains sont inquiets et surexcités : les uns voient en lui une victime, les autres craignent une guerre civile. Pour rassurer son camp et intimider ses adversaires, Cicéron convoque en hâte le Sénat et prononce la *Seconde Catilinaire*.

Troisième Catilinaire (3 décembre, – 63) : Catilina a rejoint l'armée de Manlius, mais ses complices restés à Rome préparent un coup de force, fixé au 17 décembre. Faute de preuves malgré ses informations, Cicéron ne peut agir contre eux. Dans la nuit du 2 au 3 décembre, il parvient à saisir des documents compromettants ; il réunit le Sénat le lendemain, confond les coupables et les fait arrêter. Le soir, il réunit le peuple pour le mettre au courant des événements et le dresser contre Catilina : c'est le discours de la *Troisième Catilinaire*.

Quatrième Catilinaire (5 décembre, – 63) : Il reste à décider du sort des conjurés arrêtés. Le Sénat est consulté. Lorsque César doit donner son vote, il prend fermement parti contre une condamnation à mort. Craignant qu'il retourne l'opinion, Cicéron intervient dans le débat et prononce la *Quatrième Catilinaire*. Le discours de Caton fera basculer définitivement les votes et les conjurés seront exécutés.

Perspectives possibles de lecture

Discours et effets sur les destinataires

Le modèle rhétorique grec et latin du discours judiciaire et du discours politique, rapporté aux discours

des orateurs de la Révolution française, à ceux de Victor Hugo, à leurs caricatures.

Mise en contexte

Littérature, histoire et vérité historique : deux points de vue différents et complémentaires sur « l'affaire Catilina », pour reprendre le titre d'un volume de la collection « 10-18 », permettent de lire parallèlement *Les Catilinaires* de Cicéron et *La Conjuraison de Catilina* de Salluste qui pose son regard d'historien sur le même événement, à quelques quatre-vingts ans d'écart.

Relations avec d'autres disciplines. Une mise en œuvre particulière – lecture en langue originale et lecture en traduction

Les exemples ci-dessus mentionnent, chaque fois que nécessaire, les liens entre l'étude des modèles antiques et d'autres disciplines, comme les arts et la philosophie (de même que les liens avec l'approche des mythes). Bien évidemment, l'étude des modèles antiques dialogue particulièrement avec l'option « Langues anciennes ». La collaboration entre des enseignants de lettres classiques et de lettres modernes, ou les liens établis par le professeur lorsqu'il enseigne à la fois le programme de littérature et l'option, peuvent donner l'occasion de la lecture d'une œuvre antique pour engager une réflexion sur la lecture en traduction et la lecture en langue originale. Voici, à titre d'exemple, un extrait des *Documents d'accompagnement des programmes de langues anciennes au lycée*. Le commentaire linguistique et stylistique proposé ci-dessous peut être exploité dans une classe terminale, avec les élèves latinistes ou non, comme dans le cadre des travaux personnels encadrés.

Un caractère essentiel de la langue latine, telle qu'elle a été progressivement travaillée par les prosateurs et surtout les poètes, est la souplesse et la liberté de répartition des mots dans la proposition et dans la phrase. Les variations du professeur de philosophie qui surprennent Monsieur Jourdain (« D'amour, belle marquise... ») dans *Le Bourgeois gentilhomme* sont effectivement possibles en latin. C'est une marque de la langue littéraire (à table et dans la rue, les Latins s'exprimaient presque comme nous) et elle mérite d'être repérée et analysée avec attention. Maniée par de grands artistes, elle « donne à voir » par le recours à des tours très imagés. En voici deux exemples.

Premier exemple

Corinne est amoureuse d'Ovide. Pour le lui montrer, « elle enlaça ses bras autour de mon cou ». Le poète peut écrire :

Implicite **suos** circum mea colla **lacertos** (*Amours*, II, 18).

L'ordre des mots mime le geste.

Le cou du poète est enserré entre *suos* et *lacertos*. Comment résister ? Et comment rendre cela en langue française ?

Second exemple

Prenons un autre exemple, emprunté à un éclairage plus grave, celui du monde des morts.

Le chant d'Orphée a été plus fort que la mort et le poète peut ramener à la vie celle qu'il aime. Mais on sait que l'amour va la lui faire perdre une seconde fois, puisque obéissant à un mouvement irrésistible, Orphée se retourne. En s'éloignant, Eurydice prononce ces ultimes paroles :

Iamque vale ; feror **ingenti** circumdata **nocte**

Invalidasque tibi tendens, heu non tua, **palmas** (*Géorgiques*, IV, 497-498).

« Adieu ! Une immense nuit m'enveloppe et m'emporte, et je tends vers toi, moi qui ne suis plus tienne, hélas, mes paumes impuissantes. »

On voit deux effets de la disjonction (hyperbate) :

– v. 497 : le mot qui signifie « entourée » (*circumdata*) est, de fait, pris entre le nom de la nuit (*nocte*) et l'adjectif qui dit son immensité (*ingenti*) ;

– v. 498 : la figure dessine le geste émouvant. Le premier mot, *invalidas*, étant un adjectif, fait que l'on attend un nom à l'accusatif féminin pluriel. En retardant l'apparition de ce mot par l'insertion de l'exclamation *heu* et de l'apposition *non tua*, Virgile étire le vers et le geste. L'hyperbate trace une hyperbole pour l'œil : les paumes tendues sont à l'extrémité du vers comme des bras. Cela donne de ce geste éminemment virgilien une version spectaculaire et pathétique.

L

es grands modèles français, du Moyen Âge à l'âge classique

Objectifs

Conformément à la définition même de la notion de « modèle », on envisage ici des œuvres qui, en France, ont ensuite été reprises, imitées, voire parodiées, ou qui ont influencé fortement d'autres œuvres et la culture générale, de façon parfois moins directe et visible. Le but est de donner aux élèves une connaissance aussi large que possible de telles œuvres et, par l'étude précise de textes représentatifs, de leur permettre de saisir et d'analyser ce rôle de la **littérature** comme « réservoir » de schèmes collectifs de pensée, de sensibilité et de représentations. Pour les élèves de la classe terminale littéraire, ces œuvres présentent deux spécificités : d'une part, ils en ont déjà rencontré dans leur scolarité antérieure, d'autre part, elles les mettent en présence d'un rapport singulier à la langue et à l'histoire, puisqu'elles sont écrites dans notre langue (à la différence des modèles antiques ou européens) mais correspondent à des états de celle-ci qui exigent un travail particulier d'appropriation. Ces deux traits font que ce domaine d'étude est d'une richesse et d'une importance particulières. Il est le lieu par excellence où se réinvestissent et se complètent les acquis d'**histoire littéraire** des années antérieures.

Contenus

Critères

Outre les critères généraux de définition des modèles, interviennent ici deux critères particuliers. Au collège, les élèves ont étudié des « textes porteurs de références culturelles majeures », qui, pour le domaine français, allaient du Moyen Âge en cinquième au **xx^e** siècle en troisième (voir *Programmes de français du collège*). Il convient donc de prendre appui sur ces acquis antérieurs. Cependant, comme la période moderne a fait l'objet de lectures et d'analyses en classes de seconde et de première, l'attention doit porter en classe terminale sur ce qui a été moins étudié. C'est pourquoi sont privilégiés le Moyen Âge, le **xvi^e** siècle ; mais aussi le **xvii^e** siècle, comme temps

de sources modernes majeures. Il ne s'agit pas, bien entendu, de redoubler ce qui a déjà été étudié et lu, mais d'élargir la connaissance et la réflexion.

À cela se joint une raison proprement historique. Lorsque l'école a commencé, en France, à prendre en compte la littérature française, à partir du milieu du **xviii^e** siècle et surtout au **xix^e** siècle, les œuvres et auteurs enseignés ont été d'abord les classiques, c'est-à-dire les auteurs du **xvii^e** siècle ; mais à la suite du mouvement romantique s'est dessinée une configuration particulière : tandis que l'école continuait d'enseigner les classiques, nombre d'écrivains se sont inspirés de la lecture de textes médiévaux et renaissants. Ainsi, pour comprendre les œuvres composées aux **xviii^e**, **xix^e** et **xx^e** siècles, une connaissance de ces deux sortes d'influence, classique pour une part, médiévale et renaissante d'autre part, est nécessaire, comme celle des modèles antiques.

Auteurs et œuvres

À la lumière de ces critères, sont donc à retenir avant tout :

Moyen Âge

La tradition épique : chansons de geste, romans de la Table ronde.

Tristan.

Le Roman de Renart.

Renaissance

Rabelais.

Montaigne.

La Pléiade.

xvii^e siècle

Molière.

Les tragiques : Corneille, Racine.

Les écrivains philosophes : Descartes, Pascal.

Les moralistes.

N.B. – Cette liste ne se veut pas exhaustive mais vise à dégager des priorités. Elle suppose aussi que le domaine étant connu de tous, il n'est pas indispensable de détailler ici les lectures en correspondance qui peuvent s'organiser à partir des noms et titres qu'elle contient.

Démarches

Étude de l'œuvre intégrale

Chacun des modèles ci-dessus peut être représenté dans les listes annuelles d'application du programme par une œuvre. Celle-ci est à étudier selon les protocoles usuels de lecture analytique de l'œuvre intégrale : étude des structures d'ensemble, examen approfondi de passages-clés. L'œuvre est ainsi étudiée en elle-même.

Lectures en correspondance

Pour mettre en œuvre l'idée même de modèle, il convient de faire apparaître que l'œuvre étudiée en elle-même est significative d'un genre, d'un registre ou d'un courant de sensibilité qui, en essor à son époque, a eu ensuite des retentissements. À cette fin, deux sortes de lectures complémentaires, mises en œuvre selon la démarche de la lecture cursive, sont à employer :

Lecture d'œuvres de même nature, contemporaines de l'œuvre étudiée

L'étude d'une pièce de Racine appelle ainsi la lecture d'autres pièces de Racine mais aussi d'une pièce au moins de Corneille et de passages de Pascal, sans préjuger d'autres textes choisis en fonction de la pièce étudiée. De même, des chapitres de Montaigne (sur l'éducation par exemple) nécessitent la lecture correspondante des chapitres de Rabelais sur le même sujet (et réciproquement).

Lecture d'œuvres ultérieures

De même que les élèves ont eu l'occasion, en classe de seconde, de comparer des tragédies ou des comédies classiques avec des pièces ultérieures, de même ici l'étude de l'œuvre intégrale est à compléter par des lectures qui mettent en lumière sa représentativité. De cette façon, une étude de *Tristan* (pour prendre un exemple qui est en application au moment où ces lignes sont écrites) s'enrichit par la lecture d'œuvres où les lignes de force du mythe réapparaissent (*Le Diable au corps* par exemple) ; celle d'une chanson de geste, de *La Légende des*

siècles, etc. Il importe que les élèves parviennent à percevoir le jeu de similitudes et de différences selon les époques, essentiel pour entrer dans la compréhension des phénomènes de l'histoire culturelle.

Liens avec d'autres domaines d'étude et d'autres disciplines

Autres domaines d'étude

La relation avec l'étude des mythes et avec la littérature et les débats d'idées s'impose d'elle-même, ceci en fonction des œuvres retenues : *Tristan*, les textes épiques médiévaux, Racine sont souvent en relation avec l'approche des mythes ; Rabelais, Montaigne, Molière, les moralistes, les écrivains-philosophes, avec celle de la littérature d'idées. S'agissant du théâtre, les liens avec l'image sont manifestes. Enfin, il va de soi que les œuvres de ces périodes exigent souvent des mises en relation et en comparaison avec des modèles antiques.

L'étude des modèles européens enrichit les comparaisons qui mettent en lumière, pour des périodes identiques, les contrastes, les spécificités, mais aussi la relativité de la culture nationale.

Il convient aussi, même s'il ne s'agit pas d'un domaine d'étude à proprement parler, de mettre à profit la distance historique pour faire appréhender la dimension historique de la langue.

Liens avec d'autres disciplines

C'est ici la philosophie qui est la discipline avec laquelle les liens sont les plus forts : la réflexion philosophique se nourrit souvent de références aux modèles culturels majeurs de chaque aire linguistique.

Les liens s'imposent avec les options artistiques pour l'étude des œuvres théâtrales mais aussi pour des œuvres à caractère plus philosophique (par exemple Pascal et les Vanités). Les professeurs disposent de la plus grande liberté en la matière.

L es grands modèles européens

Définition

Cet intitulé implique une sélection dont il faut expliciter les critères. Il ne s'agit pas de décider qu'une œuvre a plus de valeur qu'une autre, mais de prendre en compte l'influence qu'elle a eue, et comment, à ce titre, elle constitue un modèle (voir le chapitre « La notion de modèle », p. 11). Seront donc considérées comme grands modèles européens les œuvres qui ont exercé une **influence durable dans la littérature européenne** en général, et en particulier dans la littérature française (dans une classe terminale, c'est en effet cet aspect qu'il convient d'abord d'envisager).

Il en résulte qu'une œuvre marquante dans une littérature nationale n'est pas nécessairement un modèle européen. L'œuvre de la romancière Jane Austen, pour aussi marquante qu'elle soit dans le domaine anglo-saxon, ne peut revendiquer ce titre, contrairement, par exemple, à l'œuvre de Fielding.

Encore faut-il ne pas retomber dans les jugements de valeur en évaluant une influence. On désigne donc ici par influence un rayonnement qui peut se constater et se mesurer à des formes d'appropriation : appropriation par les traductions (les traductions dont une œuvre a fait l'objet au cours du temps révèlent sa notoriété), appropriation par la langue (voir la partie « L'étude de la langue », p. 39), appropriation surtout par l'intertextualité.

Si une œuvre apparaît comme un modèle, ce n'est donc pas par sa seule notoriété mais par sa postérité. Par définition, le terme de modèle implique l'imitation : un modèle apparaît comme une création originale et qui a fait école. *Lazarillo de Tormes* est un modèle parce qu'il est à l'origine d'un genre qui a eu dans toute l'Europe à une longue fortune, le picaresque. On pourrait en dire autant du roman historique de Walter Scott, de l'*Utopie* de Thomas More ou d'un style comme le pétrarquisme.

Mais on peut aussi considérer comme modèle une œuvre qui cristallise les attentes d'une époque donnée et en donne une expression exemplaire. Ainsi l'œuvre de Goethe, *Les Souffrances du jeune Werther*, reprend une forme romanesque éprouvée mais devient une référence pour un romantisme européen dont elle exprime la sensibilité. Nous pourrions en dire autant de la pièce de Calderón, *La vie est un songe*, pour le courant baroque, ou

plus proche de nous, de l'œuvre de Soljenitsyne ou d'Orwell pour la représentation des totalitarismes modernes. Dans la culture européenne moderne, certaines œuvres sont devenues emblématiques, moins en tant que telles que par le statut quasi mythique de leurs auteurs : que l'on pense à la figure d'un Lorca, d'un Byron ou d'un Thomas Mann.

Le terme de modèle ne doit pas pour autant donner lieu à des interprétations abusivement rigides ou statiques. Trop statiques car la réception d'une œuvre par des auteurs qui l'érigeront ou non en modèle, est variable dans l'espace et dans le temps (voir au chapitre « La notion de modèle », la notion de modélisation p. 11). Trop rigides car l'influence de certaines œuvres capitales dans la littérature européenne ne peut se réduire à une action univoque : par leur richesse, elles recèlent des potentialités de dépassement ou même de contradiction qui en font un élément essentiel de l'histoire littéraire européenne. Ainsi, le théâtre de Shakespeare a nourri une réflexion sur la remise en cause des modèles classiques et infléchit une création plus qu'il n'a donné à imiter, au sens réduit de ce terme, des formes dramatiques. On pourrait en dire autant du théâtre de Brecht ou de *Don Quichotte*, dont l'influence dépasse une relation de filiation.

Enfin, le rayonnement de certaines œuvres dépasse la littérature pour construire une « conscience européenne » par leur questionnement sur l'homme. Les créations de Dante, Shakespeare, Cervantès, Goethe, Kafka, Dostoïevski structurent notre imaginaire et constituent notre identité culturelle. Peut-être faut-il réserver le terme de « grand modèle » à ces œuvres qui ont construit une conscience européenne et dont la connaissance est indispensable à qui prétend y accéder.

Objectifs

En classe de première, les élèves ont étudié un courant littéraire et culturel dans sa dimension européenne. Ils ont ainsi constaté que des mouvements littéraires ne peuvent être simplement appréhendés à l'échelle nationale, d'abord parce qu'ils parcourent toute ou une partie de l'Europe, ensuite parce qu'un courant culturel national se construit dans sa relation à des influences extérieures – qu'il se les

appropriée comme l'humanisme français s'approprié la Renaissance italienne, ou qu'il les refuse comme la France « classique » se construit par opposition à l'Europe « baroque ».

En privilégiant cette démarche, cet objet d'étude s'inscrit dans la cohérence d'un cursus qui élargit progressivement un champ disciplinaire, dans le temps mais aussi dans l'espace. Il permet à l'élève de resituer des savoirs déjà acquis (notamment en histoire littéraire) dans une perspective plus vaste qui lui en donne une perception plus complète, plus juste, plus nuancée. Il favorise le dialogue entre la littérature et les sciences humaines puisqu'on ne peut ici ignorer les rapports étroits entre une œuvre littéraire et l'ensemble d'une culture.

De plus, cet objet d'étude répond à un objectif de formation générale. La littérature étrangère devient l'objet premier de l'étude. L'élève, amené à construire sa réflexion à partir de repères qui ne sont plus exactement les siens, dépasse les limites d'une expérience individuelle et immédiate et approfondit l'apprentissage de l'altérité. Au-delà de la variété des cultures, il peut percevoir leurs points de rencontre et réfléchir à ce qui fonde l'identité d'une culture européenne.

Contenus

Problématique

Au cours de son histoire, l'Europe a été le lieu d'échanges culturels permanents. Pendant tout le Moyen Âge, l'Europe chrétienne érudite communique dans la même langue, le latin. Lorsque les langues vernaculaires s'affirment comme langues littéraires à la Renaissance, il n'en existe pas moins une tradition d'échanges fondée sur des réseaux savants et un important mouvement de traduction assurant chacun la diffusion des textes et des idées. Ainsi, dès le début du XVII^e siècle, un Anglais pouvait lire les *Essais*. Intellectuels et artistes étaient de la sorte conscients d'appartenir à une communauté qui dépasse les frontières comme en témoigne l'expression de « république des lettres » : élaborée au XVI^e siècle, cette représentation était encore d'actualité pour Voltaire qui, dans le *Siècle de Louis XIV*, désigne l'Europe des lettrés comme « une espèce de république [...] partagée entre plusieurs États ».

Inversement, c'est toujours dans une démarche idéologique marquée et en quelque sorte par réaction qu'une littérature s'affirme dans sa dimension nationale. La notion de « grands modèles » est donc ici à entendre dans toute sa rigueur, en distinguant les modèles fondamentaux et ceux qui ont eu une influence moindre.

Liste d'œuvres, classées par domaines linguistiques (liste non limitative)

Domaine anglophone

William Shakespeare, œuvre théâtrale.

Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*.

Laurence Sterne, *Vie et opinions de Tristram Shandy*.

Jonathan Swift, *Les Voyages de Gulliver*.

Henry Fielding, *Tom Jones*.

Walter Scott, *Ivanhoé*.

Domaine hispanophone

Cervantès, *Don Quichotte*.

Lazarillo de Tormes.

Tirso de Molina, *Le Trompeur de Séville*.

Lope de Vega, œuvre théâtrale.

Calderón, œuvre théâtrale.

Federico García Lorca, œuvre théâtrale et poétique.

Domaine germanophone

Goethe, *Les Souffrances du jeune Werther*, *Faust*.

Franz Kafka, œuvre romanesque.

Thomas Mann, œuvre romanesque.

Bertolt Brecht, œuvre théâtrale.

Domaine italoophone

Dante, *La Divine Comédie*.

Machiavel, *Le Prince*.

Goldoni, œuvre théâtrale.

Pirandello, œuvre théâtrale.

Domaine russophone

Dostoïevski, œuvre romanesque.

Gogol, *Les Âmes mortes*.

Tolstoï, *Guerre et Paix*, *Anna Karénine*.

Tchékhov, œuvre théâtrale.

Tout en respectant les critères d'une définition, ces propositions tiennent compte des exigences d'une classe terminale. Elles ne mentionnent donc pas des œuvres qui peuvent apparaître comme majeures mais difficiles à aborder par des lycéens, en tant qu'œuvres complètes. Elles trouveront une place plus appropriée sous forme d'extraits, dans les lectures en correspondance. On peut ainsi attendre que l'élève qui étudie l'*Odyssee* dans le cadre des grands modèles antiques lise quelques pages d'*Ulysse* de Joyce (voir le chapitre « Les grands modèles antiques », p. 13).

Comment aborder l'histoire littéraire à l'échelle européenne ?

Le fait de prendre comme objet premier une œuvre étrangère, au lieu de la convoquer seulement pour éclairer tel ou tel aspect de la littérature française, amène à envisager l'histoire littéraire d'une façon plus complexe et nuancée. Si l'élève peut retrouver dans l'histoire littéraire européenne de grands courants littéraires et culturels comparables (que l'on songe aux romantismes, aux avant-gardes...), il s'agit de points de rencontre qui ont généré des échanges, des dialogues, parfois des refus, en aucun cas d'un alignement.

On ne peut étudier une littérature à l'échelle européenne sans prendre en compte le rythme et le mode d'appropriation propres à un domaine linguistique ou à une nation. L'émergence d'une littérature nationale peut être plus ou moins précoce (ainsi la littérature russe ne naît-elle qu'au XIX^e siècle). Les mouvements littéraires et culturels ne se développent pas tous au même moment, ils n'ont pas tous la même durée, ils ne désignent pas toujours une même réalité. L'élève est donc amené à décentrer le point de vue qui jusqu'alors avait été le sien, à s'inscrire dans un espace culturel plus vaste.

Il est aussi amené à réfléchir à la notion de modèle. Si une œuvre exerce une influence, ce n'est pas de façon linéaire et univoque. La lecture d'un modèle a évolué dans le temps : *Don Quichotte*, après avoir été perçu comme modèle de la littérature héroï-comique, est devenu pour nous un laboratoire de l'écriture romanesque. Une œuvre de faible diffusion au moment de sa parution peut se trouver modélisée à une époque beaucoup plus tardive. C'est le cas de *Tristram Shandy* de Sterne, relu par les tenants du « nouveau roman » et dès lors revendiqué comme modèle.

On montrera donc que la notion de modèle est toujours relative dans l'espace et le temps. Plus que de modèle, on peut alors parler d'**opération de modélisation**.

La classe terminale paraissant le lieu privilégié pour interroger cette opération et se demander comment elle se constitue, on pourra ainsi évaluer la part des facteurs politiques, sociaux, économiques, linguistiques dans ce processus. De la situation dominante ou périphérique d'une nation dans l'espace européen, des alliances privilégiées qu'elle entretient, dépend en effet, le plus souvent, le rayonnement d'une langue et d'une culture.

Le rôle des institutions comme l'école, l'importance de tous les moyens de diffusion, en particulier le mouvement des traductions et de l'édition des textes seront envisagés. De cette façon, l'étude de la littérature peut s'ouvrir aux préoccupations des sciences humaines et élargir ses perspectives, comme le demande la classe terminale.

Des lectures en correspondance

On ne peut étudier une œuvre en tant que grand modèle sans faire appel à des lectures en correspondance. Leur objectif est d'abord de mettre en évidence toutes les relations d'intertextualité. Une œuvre comme *Lazarillo de Tormes* ouvre sur les nombreuses variantes du roman picaresque en Angleterre avec Fielding et Thackeray, en France avec Lesage et Diderot. L'aventure de Robinson ou les voyages de Gulliver ont donné lieu à de nombreuses réécritures. On peut ainsi mesurer la façon dont une époque mais aussi une culture s'approprient un modèle. Par exemple, que devient chez Corneille la *comedia* espagnole ?

Cependant le rayonnement des grands modèles ne se mesure pas toujours à des réécritures, au sens strict du terme. On ne peut pas dire que *L'Étranger* soit une réécriture du *Procès* de Kafka et pourtant Camus reconnaît dans l'univers de Kafka la peinture d'un univers comparable au sien. Le thème du procès absurde, métaphysique ou politique, inspirera la littérature de la deuxième moitié du XX^e siècle jusqu'à *La Plaisanterie* de Kundera. On peut faire la même remarque à propos de l'œuvre de Dostoïevski et de son influence sur l'œuvre de Malraux. Les lectures en correspondance mettront en évidence ces relations.

Enfin, ces lectures n'ont pas toujours à se constituer de l'amont de l'œuvre vers l'aval. Elles peuvent établir des correspondances synchrones et faire appel à des textes de philosophes, d'historiens, pour mieux comprendre pourquoi une œuvre s'est constituée en modèle à un moment donné. Suivre à travers les textes des *Essais* de Montaigne ou dans les *Méditations* de Descartes, avec l'image du « malin génie », le thème de *La vie est un songe* éclaire le caractère exemplaire et représentatif de la pièce de Calderón.

Le problème des traductions

Cette réflexion s'applique aussi bien aux œuvres antiques qu'aux œuvres modernes en langues étrangères. Longtemps les professeurs de lettres n'ont guère eu de réticence devant l'étude des œuvres antiques parce que les lettres classiques étaient la règle. Mais le problème s'est posé avec plus d'acuité pour l'étude d'œuvres en langues vivantes étrangères.

Rappel de quelques évidences

On ne peut avoir une connaissance élargie de la littérature sans faire appel à des textes traduits. Si la

traduction ne permet pas une étude stylistique approfondie, elle autorise une étude littéraire. Une collaboration avec le professeur de langue peut permettre à l'élève d'aborder le texte original, ceci en fonction de ses compétences.

On peut ainsi lever quelques difficultés, mais peut-être faut-il aller au-delà en ne considérant plus seulement la traduction comme un moindre mal mais comme un objet d'étude et de réflexion à part entière (voir la partie « L'étude de la langue », p. 39).

Le travail sur la traduction peut s'effectuer sur plusieurs plans

Il peut être l'objet d'une réflexion et d'un travail sur la langue, en collaboration avec le professeur du domaine linguistique concerné. Les élèves peuvent s'y essayer mais aussi se livrer à des analyses comparées.

La justification que les traducteurs donnent de leurs choix dans des préfaces et parfois dans des publications séparées est à cet égard un outil de travail. Le fait que certains écrivains mènent parallèlement une œuvre personnelle et un travail de traduction (on peut citer entre autres, Philippe Jaccottet pour Rilke et Góngora, Yves Bonnefoy pour Shakespeare) fait bien apparaître cette dernière comme une forme de réécriture à part entière, si ce n'est, comme l'affirme l'écrivain antillais

Édouard Glissant, un genre littéraire original. Son analyse permet d'approfondir l'étude de la réception : par les différences de lecture qu'impliquent les traductions d'un même texte à des époques différentes, par le dilemme du traducteur pris entre le respect du texte et la nécessité d'en favoriser la réception par un public auquel elle n'avait pas été d'abord destinée.

L'état des traductions à une époque donnée est un indicateur précieux de la diffusion et de la circulation des textes.

Enfin, l'élève peut trouver, dans les problèmes de traduction, un point de départ à un projet d'écriture personnel réalisé dans le cadre des travaux personnels encadrés, en collaboration avec un professeur de langue. Par exemple, dans la liste d'application du programme de littérature pour 2002-2003, figure *Le Supplément au voyage de Bougainville*. En liaison avec le thème retenu pour cette même année, « L'Europe », on pourrait imaginer qu'un élève compare diverses traductions de passages choisis de *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe ou qu'il étudie, en se fondant sur les textes mais également sur le mouvement des traductions, l'influence de *La Brève Relation de la destruction des Indes* de Las Casas sur le mythe du bon sauvage en France (voir aussi la partie « L'étude de la langue », p. 39).

L a place des mythes

Objectifs

En classe terminale littéraire, le mythe n'est pas un objet d'étude en lui-même : il apparaît nécessairement **en lien** avec une ou deux des œuvres inscrites dans la liste d'application annuelle du programme. L'étude de tel ou tel mythe s'articule à celle de grands modèles (antiques ou européens) ou à d'autres objets d'étude. Chacun voit bien comment, par exemple, l'inscription dans le programme d'application d'Œdipe ou de Faust ouvre des mises en correspondance avec les objets d'étude du programme.

Les objectifs ne sont donc pas de faire étudier les mythes, mais de montrer :

- comment la littérature et l'art puisent souvent dans le terreau très riche du mythe pour s'interroger sur l'homme et les rapports qu'il entretient avec le pouvoir politique ou divin, sur le sens de la vie humaine ;
- comment l'adaptation du mythe entre en résonance avec la situation historique et culturelle de l'écriture, avec les conceptions idéologiques et esthétiques du créateur ;
- en quoi l'honnête homme du XXI^e siècle peut trouver intérêt à confronter sa conception de l'homme et du monde à celle véhiculée par les mythes, et ainsi approfondir sa réflexion et sa culture.

Définition

On rappellera ici brièvement les points de définition suivants.

Le mythe (étymologiquement *muthos* en grec : « parole, récit ») est un récit connu de tous, qui révèle une vérité et explique à l'homme son origine et sa place dans l'univers. Selon Pierre Grimal, « le mythe est un récit se référant à un ordre du monde antérieur à l'ordre actuel et destiné non pas à expliquer une particularité locale et limitée (c'est le rôle de la simple légende étiologique), mais une loi organique de la nature des choses ». Les spécialistes s'accordent pour voir dans le mythe une histoire symbolique, simple et frappante, possédant une forme narrative où l'action des personnages s'inscrit dans un ordre chronologique. Sans exposer rien de scientifique ou de démontrable, il permet à l'homme de cerner sa situation au sein de l'univers. Il consti-

tue le lieu où se jouent les conflits intérieurs et extérieurs livrés par l'homme. Par son aspect énigmatique et fabuleux, il exprime le sacré, le divin et entretient des rapports étroits avec la religion, devenant un modèle et une norme pour juger les actes des humains. Il s'oppose ainsi en apparence au *logos*, au discours rationnel. Platon oppose fortement le *muthos* au *logos* : le premier est assimilé au point de vue non crédible et contradictoire de l'adversaire, alors que le *logos* représente la connaissance rationnelle. Dans *La République*, il estime que les mythes détiennent un pouvoir de suggestion dont le pédagogue peut tirer profit. À condition de contrôler les « faiseurs de contes » et de soumettre ainsi les mythologies à la réflexion philosophique, pour faire comprendre et accepter par tous les règles de la République, on peut recourir à certains mythes, expressions imagées de vérités plus profondes. Les mythes platoniciens (la célèbre allégorie de la Caverne est souvent assimilée à un mythe) en fournissent un bon exemple. Dès lors, le mythe, par sa symbolique et sa forme figurative, exprimerait la même vérité que le *logos*. On peut donc dépasser l'antinomie *muthos-logos* en concevant que le mythe, sans entrer dans le cadre du discours rationnel, rend accessibles des concepts et des réalités difficilement intelligibles et touche au plus profond de la sensibilité et de la conscience humaine. Cocteau disait très justement que « le mythe est un mensonge qui dit la vérité ».

Un genre est essentiellement lié dès l'origine au mythe : le théâtre devient le lieu de la représentation de mythes sacrés qui engagent l'ordre cosmique, ainsi du théâtre grec voué à Dionysos. Source de réflexion et d'émotion tragique, le mythe trouve en effet son mode d'expression privilégié dans le rituel théâtral. Dans son traité *La Poétique*, Aristote définit la tragédie comme genre à partir de l'idée de *muthos*. La collusion du mythe tragique et de la tragédie mythique apparaît dans le triple rapport de l'homme à son pouvoir, à sa famille, à la divinité. Au XVIII^e siècle, la tragédie classique s'adosse au mythe pour privilégier ce qui est de l'ordre de la « monstruosité » et dépasse l'imagination (passion, colère, jalousie, héroïsme...). Le XX^e siècle redécouvre la dimension sacrée du théâtre et cherche à revenir aux sources du mythe. Aujourd'hui, la critique d'une société moderne en perte de mémoire passe par un

retour à la tragédie antique et à ses pièces : le *Philoctète* de Philippe Minyana rejoint le *Philoctète* de Sophocle.

Pour le dramaturge ou le poète, le mythe se présente comme une matière première incertaine, en raison de ses nombreuses versions parfois contradictoires, de ses personnages peu caractérisés, de son absence de réalisme. Les auteurs s'approprient le récit brut, intense et simple du mythe pour exprimer une vision métaphorique ou symbolique du monde, en confrontant l'être humain à ce qui le dépasse.

« Matière à rêver », le mythe est ainsi repris par les artistes (poètes, peintres, sculpteurs, musiciens, cinéastes...) non pour que les éléments de la fiction mythologique se retrouvent à l'état brut dans la production artistique, mais pour que, choisis, combinés, déconstruits et reconstruits, ils puissent exprimer une émotion, un plaisir et un sens nouveaux.

Contenus

Un enseignement de littérature en classe terminale littéraire qui intègre un travail sur les mythes se fonde nécessairement sur une définition simplifiée du mythe, récit dont le héros et/ou un épisode a nourri la conscience et la culture occidentales par les problèmes philosophiques qu'il soulève. Les références appartiennent ainsi à un champ relativement limité.

La sélection que nous opérons pourra apparaître très étroite ; mais le choix de la forme la plus immédiatement accessible du mythe apparaît pédagogiquement le plus efficace puisqu'il permet de mettre en relation un mythe lié à un personnage et un genre littéraire.

N.B. – Les références indiquées ici sont mentionnées de façon simplifiée puisqu'il s'agit d'auteurs et œuvres généralement connus de tous les professeurs ; nous n'apportons de précisions que lorsque cela nous paraît indispensable.

Choix des principaux mythes

Mythes antiques

Prométhée, Sisyphe, Œdipe, Orphée, Ulysse, Électre et Antigone.

Mythes modernes

Dom Juan et Faust.

Propositions pour la liste d'application

Le programme annuel pourra ainsi prendre une des formes suivantes centrée sur les figures d'un « héros ».

Figures liées aux grands modèles antiques

– Prométhée : Eschyle ; Hésiode ; Sophocle ; Byron ; Gide ; Aragon, *Les Poètes*.

– Sisyphe : Hésiode ; Camus.

– Œdipe : Sophocle ; Freud (extraits) ; Cocteau ; Robbe-Grillet, *Les Gommages* ; Ingres ; Moreau.

– Ulysse : Homère ; Hésiode ; Sophocle ; Euripide ; Ovide ; Virgile ; Dante (extraits) ; Joyce (extraits) ; Giraudoux.

– Électre : Sophocle ; Eschyle ; Euripide ; Giraudoux ; Hofmannsthal ; Richard Strauss ; Sartre ; O'Neill.

– Antigone : Sophocle ; Cocteau ; Anouilh ; Brecht.

– Orphée : Virgile ; Ovide ; Monteverdi ; Gluck ; Haydn ; Offenbach ; Bruegel ; Tintoret ; Cocteau ; Marcel Camus.

Figures liées aux grands modèles européens

– Dom Juan : Tirso de Molina ; Molière, Mozart ; Da Ponte ; Richard Strauss ; Milosz ; Miguel Manara ; Camus.

– Faust : Goethe (en extraits) ; Thomas Mann ; Valéry ; Marlowe ; Lessing ; lithographies de Delacroix ; René Clair, *La Beauté du Diable* ; Boulgakov, *Le Maître et Marguerite* ; adaptations musicales (Berlioz, Gounod).

À l'exception d'Orphée et de Sisyphe, chacun des mythes ici choisis s'appuie sur une œuvre littéraire fondatrice autour de laquelle gravitent d'autres œuvres appartenant à d'autres genres (musique, peinture, cinéma, poésie, roman...).

Cette série de suggestions ne saurait être exhaustive. En fonction de l'objet d'étude et des œuvres du programme d'application, on peut inviter à étudier des mythes liés à des motifs : le labyrinthe, la tour de Babel, le miroir, le sacrifice de l'enfant, le mythe du bon sauvage... On ne s'interdira pas en effet d'inscrire dans le programme d'application des motifs bibliques ou des mythes plus modernes.

Ainsi, pour ne donner qu'un exemple commode, le programme 2002-2003 permet d'étudier la part des mythes dans trois œuvres retenues par la liste d'application : une tragédie de Sophocle, *Le Supplément au voyage de Bougainville* avec le mythe du bon sauvage, *Si c'est un homme* avec les mythes du golem et d'Ulysse. À ce sujet, on peut consulter un article de Daniela Amsallem montrant l'utilisation de la figure d'Ulysse, plus sous l'aspect dantesque qu'homérique, par Primo Levi (dans le livret de présentation de la vidéocassette *Si c'est un homme*, éditions L'École des lettres).

Relations avec d'autres disciplines

L'étude des mythes ouvre des relations fructueuses avec :

- la philosophie : les mythes ont été convoqués par la psychanalyse comme des modèles ; plus encore, ils sont sollicités dans les interrogations touchant aux questions d'anthropologie ; un mythe comme celui d'Orphée est lié aux questions d'esthétique ;
- les arts : nombre de mythes sont des sujets volontiers repris dans la peinture, la musique, le théâtre ou les œuvres cinématographiques (voir au cha-

pitre « Les grands modèles antiques », l'exemple d'Orphée, p. 16) ;

- les langues anciennes, bien entendu.

Mise en œuvre

Comme le précise le programme, si la liste d'application doit donner place au mythe, celui-ci n'est pas un objet d'étude à examiner isolément mais il s'intègre à l'étude des œuvres prescrites. Il peut donc avec pertinence avoir une place dans l'analyse de celles-ci ; il peut également faire, en cours d'année, l'objet de temps de synthèse.

Littérature contemporaine

Définition

La littérature contemporaine, en tant que domaine d'étude du programme de la classe terminale, peut concerner tant les œuvres françaises ou francophones qu'étrangères. Domaine ample et divers dont l'extension rend *a priori* difficilement utilisables les critères appliqués d'ordinaire aux champs littéraires plus anciens et suppose de délimiter raisonnablement d'emblée la période concernée. Aucun événement particulier ne peut être choisi comme indicateur de rupture d'avec la production antérieure, mais un faisceau de motifs, tenant à la fois au contenu et à la diffusion des œuvres est à prendre en compte. Le programme de la classe terminale indique, dans les finalités assignées à cette classe, une approche de « l'immédiat contemporain » : aussi, pour la France, s'accordera-t-on à considérer notamment les œuvres publiées à partir des années 1980 ; mais pour les productions étrangères et certaines œuvres françaises, le temps nécessaire à leur diffusion et à leur reconnaissance impose une chronologie plus large.

Objectifs

Mettre au programme un ensemble littéraire aussi abondant et encore peu modélisé à l'université vise à :

- favoriser l'engagement des élèves dans l'interprétation personnelle et à mobiliser plus largement leur jugement critique ;

- les rendre attentifs au rôle de la littérature et de la culture dans leur univers présent ;
- les aider à se constituer des repères au sein d'une production particulièrement foisonnante.

La littérature contemporaine frappe en effet par l'abondance de sa production. De plus, elle fait l'objet de commentaires critiques nombreux dans la presse (spécialisée ou non) et est fréquemment au cœur de polémiques qui mêlent des références esthétiques et des choix idéologiques. Par ailleurs, elle soulève la question de la diffusion, donc des publics, puisqu'elle recouvre des œuvres de large diffusion qui s'apparentent à des best-sellers, et d'autres qui touchent un lectorat plus restreint, voire confidentiel.

Par ces différents traits, elle incite à saisir des enjeux qui font dialoguer la littérature avec les autres arts, l'histoire (d'autant que l'histoire contemporaine est au programme des classes terminales) et la philosophie.

Liens avec les acquis de seconde et de première

La littérature contemporaine permet de réinvestir et d'approfondir ce qui a été acquis en classes de seconde et de première à propos de l'objet d'étude « Lire, écrire, publier », centré sur la création, la diffusion et la réception des œuvres. Elle donne aussi maintes occasions de percevoir des liens entre littérature et débats d'idées (voir le chapitre « Littérature et débat d'idées », p. 37). Et, bien sûr, elle permet d'approfondir une question rencontrée dès la classe de seconde, les genres et leur évolution vers des formes mixtes ou ambivalentes et une autre en classe de première, le biographique (les formes de récits de vie constituant un des aspects les plus dynamiques de la production contemporaine).

Ainsi, elle interroge les catégories définies au cours des années antérieures : les récits de vie par exemple se sont développés sous des formes diverses dans la production récente. Prendre en compte ces œuvres et les examiner en regard de celles étudiées en première dans le cadre du biographique peut être l'occasion d'une réflexion sur le choix et les limites ou les ouvertures de ce genre aujourd'hui. Dans cette perspective, on peut lire par exemple (fût-ce par extraits) *La Montagne de l'âme* de Gao Xingjian comme une œuvre qui mêle à l'entreprise autobiographique des références mythologiques et la structure d'un roman picaresque. De la même manière, les récits d'auteurs tels que Jean Échenoz (*Équipée malaise*) ou Emmanuel Carrère (*La Moustache*) renvoient, sans s'y conformer totalement, en les transformant en partie, à des genres rencontrés précédemment (le récit d'aventure ou de voyage, le récit fantastique).

L'étude ou la lecture cursive de ces œuvres, qui entretiennent un dialogue constant avec leurs aînées (voir les quatre premiers chapitres sur les modèles), sont donc à même d'engager les élèves dans une démarche réflexive sur les codes littéraires, l'éclatement des catégories, la diversité de la production récente. Cette étude permet, conformément à l'un des objectifs définis ci-dessus, d'interroger les liens de la littérature contemporaine avec son passé, lien fait d'héritage comme de distanciation, voire de remise en cause. La perspective historique au cœur des programmes de lycée (et déjà de collège) est ainsi réaffirmée pour que les élèves appréhendent, avec

une conscience critique, un héritage historique et culturel manifesté par ces écrivains.

Enfin, la lecture et l'étude des textes contemporains permettent de poursuivre la réflexion engagée précédemment sur l'évolution de la langue et la manière dont les auteurs jouent des codes à leur disposition, tant pour la syntaxe que pour les niveaux de langue ou la création lexicale (par exemple la fréquence des énoncés disloqués, empruntés à la syntaxe de l'oral, ou encore l'exploration des lieux communs).

Contenus et démarches

Contenus

Il ne saurait être question de figer d'avance une liste des œuvres contemporaines qui méritent de figurer dans les listes annuelles d'application, ce qui serait nier le fait qu'il s'agit d'une production vivante.

En revanche, puisqu'une des finalités de l'enseignement de la littérature contemporaine est d'aider les élèves à se repérer dans un ensemble particulièrement prolifique, le travail sur les œuvres figurant dans les listes annuelles d'application vise à construire des catégories, en respectant la nécessaire souplesse de celles-ci.

À titre d'exemple, on peut concevoir, à propos d'un récit français, d'élaborer des repères sur la production narrative en France depuis les années 1980. Celle-ci peut se caractériser par trois traits distinctifs principaux (que l'on emprunte ici aux travaux de Dominique Viart, de l'université de Lille 3) :

– le « retour au sujet », perceptible d'abord chez des écrivains, par exemple Philippe Sollers, qui avaient été partie prenante des courants critiques tels que le structuralisme (tendance relayée ensuite par une nouvelle génération) ; il convient donc ici d'entendre « sujet » comme lieu de perplexité et non au sens romantique du terme ;

– le goût retrouvé pour le récit, décelable notamment dans les écrits des écrivains voyageurs ;

– l'importance accordée au réel dans sa dimension historique ou sociale, recouvrant entre autres le choix de l'engagement ; une partie de la littérature policière française participe de cette catégorie (Thierry Jonquet, Didier Daeninckx...).

Ces trois aspects se trouvent souvent liés dans des œuvres à caractère biographique ou autobiographique.

Mais si la littérature française contemporaine se caractérise par la place importante du récit, entre autres dans les formes du biographique, on aura soin d'ouvrir aussi le champ des œuvres étudiées au théâtre et à la poésie, comme aux nombreuses œuvres relevant de genres nouveaux ou peu définissables.

Dans l'écriture théâtrale, un auteur comme Bernard-Marie Koltès est susceptible de permettre aux élèves de réinvestir leurs connaissances sur le tragique, tout en réfléchissant aux modalités d'une écriture contemporaine du conflit. La lecture de *Dans la solitude des champs de coton* peut de surcroît être accompagnée de l'étude du film de Stéphane Metge (La Sept-Arte, 1996) qui éclaire le travail de Patrice Chéreau lors de sa célèbre mise en scène à la Manufacture des Céillets, et permet de saisir comment les personnages se construisent dans l'échange même, dans et par la langue (voir aussi *Théâtre aujourd'hui* n° 5).

Pour la poésie, on peut – quoique dans une moindre mesure – opérer des distinctions du même ordre que ci-dessus, entre des poètes explorant le lyrisme (dans la lignée d'Yves Bonnefoy ou d'Antoine Émaz) et d'autres qualifiés parfois de constructivistes, privilégiant une poésie-événement où le poème est la trace d'un processus, d'opérations sur le matériau langagier (Dominique Fourcade par exemple). Surtout, la poésie est probablement le genre qui aujourd'hui dialogue le plus avec les autres langages, intègre l'image (les recherches de Denis Roche qui allient photographie et autobiographie), s'ouvre aux ressources des nouvelles technologies et à de nouveaux lieux de diffusion (succès du *slam*, poésie urbaine et sociale venue de Chicago). Elle est par là même un espace privilégié pour réfléchir à cette particularité de la littérature contemporaine qui bouscule les catégories établies.

La littérature contemporaine francophone ou étrangère relève partiellement de la tripartition évoquée plus haut. On peut ainsi penser aux œuvres de Nancy Huston (*Instrument des ténèbres*) ou de Paul Auster (*L'Invention de la solitude*) pour le retour au sujet, de Jim Harisson (*Légendes des forêts d'automne*, *Dalva*) ou de Sepúlveda (*Le vieux qui lisait des romans d'amour*) pour le goût du récit. Mais chaque genre et chaque littérature nationale supposeraient une démarche appropriée ; on ne peut donc donner ici une liste close.

L'étude de l'œuvre inscrite dans la liste d'application et de ses spécificités ne sera pas menée indépendamment de la prise en compte des conditions de sa réception et de sa diffusion. On pourra ainsi proposer aux élèves des corpus d'articles critiques ou de documents éclairant le contexte dans lequel un texte s'inscrit. Là encore, établir des repères dans la production nationale ou étrangère constitue une aide précieuse pour l'autonomie des élèves. De cette façon, on peut les amener à distinguer une littérature de grande diffusion, une de statut médian, couronnée par les prix littéraires, et une autre de diffusion restreinte. Ce travail est l'occasion de repérer les politiques suivies par les éditeurs, les problèmes posés par la diffusion, en un mot les enjeux économiques, sociaux, politiques de la littérature ; on réinvestit ici les acquis des classes de seconde et de première.

Démarches

Œuvres et lectures en correspondance

La liste annuelle d'application fixe l'œuvre à étudier et peut éventuellement indiquer des lectures en correspondance (voir « Introduction », p. 5). Pour chacune des catégories évoquées plus haut, un grand nombre d'œuvres pourraient être retenues : parmi celles-ci, certaines sont considérées comme fondatrices, par la rupture qu'elles ont manifestée comme par la postérité qu'elles ont connue. Ce sont donc elles qui seront étudiées en priorité, alors que des lectures complémentaires seront empruntées aux œuvres participant de la même orientation.

À titre d'exemples :

– À propos du retour au sujet, parmi bien d'autres suggestions, on peut ainsi envisager qu'une œuvre comme *Vies minuscules* de Pierre Michon, s'accompagne, en classe, de la lecture d'extraits de *Vies imaginaires* de Marcel Schwob, mais aussi de l'œuvre de Pascal Quignard, *Les Tablettes de buis d'Apronia Avitia*, journal fictif d'une patricienne.

– Dans le même esprit, pour l'exploration des ressources du langage dans le domaine théâtral, l'étude d'une des œuvres de Bernard-Marie Koltès peut être enrichie par la confrontation avec d'autres modes d'écriture, comme celui de Michel Vinaver qui crée personnages et intrigue dans l'entrelacs des répliques.

Maintes œuvres, de surcroît, favorisent des propositions de recherches : par exemple, confrontation entre la réécriture et le modèle, éclairage historique sur l'époque choisie par le romancier dans le cadre de la ré-interprétation d'un fait historique (Patrick Rambaud, *La Bataille*). Celles-ci peuvent aussi être centrées sur le parcours d'un écrivain (perspective peu développée dans les classes précédentes), dans le cadre des lectures en correspondance. Il est fructueux de comparer les *Lettres parisiennes* de Nancy Huston à l'ensemble de son œuvre (appréhendée par fragments) afin de percevoir dans son roman *L'Empreinte de l'ange* comment s'expriment les mêmes préoccupations sur la question de l'engagement politique, mais resserrées sur le conflit franco-algérien. Une œuvre singulière permet alors d'étendre la réflexion à l'incidence d'un conflit comme celui-ci sur la littérature française et francophone de notre « immédiat contemporain ».

Dialogue entre les objets d'étude

Les exemples précédents illustrent, s'il en était besoin, la manière dont le professeur pourra, autour des œuvres du programme, construire des parcours de lecture qui éclairent les emprunts et les réécritures.

– Ainsi, nombre d'auteurs dialoguent avec les **modèles** antiques (comme Pascal Quignard ou Krista Wolf), français ou européens. En guise d'illustration, on peut proposer, à partir de la lecture

cursive du roman de Krista Wolf, *Médée*, de construire une séquence permettant à la fois de cerner le travail de réécriture du mythe (en comparaison avec Euripide notamment) et d'interroger l'interprétation de Krista Wolf en relation avec la réunification allemande.

– De même, la production contemporaine comprend de nombreux textes qui se nourrissent de liens avec l'**image** et permettent de travailler conjointement sur deux objets d'étude. Dans ce cadre, si l'œuvre proposée pour l'étude des liens entre littérature et images est en relation avec la peinture, on peut faire lire des textes de François Cheng, parmi lesquels *Le Dit de Tyani*. Ce récit relate la quête spirituelle d'un artiste auprès d'un vieux maître calligraphe et ouvre à une réflexion sur les liens entre arts graphiques et littérature. Un tel travail peut aussi s'accompagner de la lecture d'extraits de recueils poétiques chinois ou de quelques textes de Victor Segalen.

Les liens entre récit contemporain et cinéma sont fréquents. Autour de l'œuvre proposée dans le cadre du domaine « Littérature et images », on peut ainsi lire en classe des extraits de *Hiroshima mon amour* de Marguerite Duras, mis en relation avec le film d'Alain Resnais. Nombre d'auteurs travaillent en effet aujourd'hui dans la même perspective, mêlant dans leurs récits des procédés empruntés au scénario, voire à des notes prises en repérage.

Lectures, projets d'écriture, étude de la langue

L'étude de l'œuvre fixée par la liste d'application ainsi que les lectures complémentaires sont l'occasion d'exercices variés : ceux qui sont directement reliés à la préparation de l'examen mais aussi des recherches documentaires, des études de la langue et des projets d'écriture (voir le chapitre « Le travail de l'année : contenus, démarches et progression », p. 47).

Pour ces derniers, la classe terminale offre la possibilité de mobiliser les élèves autour d'un projet qui les inscrit dans une démarche réflexive sur les choix opérés par les auteurs, tant en terme de construction du récit ou de dramaturgie que de style (voir le chapitre « L'expression orale et écrite », p. 49). L'approfondissement de cette question peut être considéré comme l'une des spécificités de la classe terminale littéraire. Il ne s'agit pas de confondre l'écriture d'invention et la création littéraire à part entière, mais d'explorer, à travers divers travaux, les choix effectués par les auteurs. Nombre d'écrivains contemporains français sont ainsi appelés « minimalistes », alors que la littérature africaine, notamment francophone, est parfois qualifiée de « réalisme baroque ». De telles étiquettes rendent compte d'une réelle diversité mais elles recouvrent aussi des réalités disparates quant au style des auteurs. En effet, des écrivains comme Christian Gailly et Christian

Oster, qui privilégient une langue simple, ou Pierre Michon et Pierre Bergounioux, qui accordent au vocabulaire la plus grande attention et n'hésitent pas à recourir à des archaïsmes ou à des mots rares, sont jugés « minimalistes », sans que cette classification ne soit véritablement interrogée. Une telle dénomination désigne en fait aujourd'hui tant le style que le sujet des récits. Un projet d'écriture est alors l'occasion de déclencher une lecture minutieuse du texte, de bousculer des étiquetages hâtifs et peut s'accompagner de propositions d'écriture plus courtes, centrées sur des faits de langue (voir la partie « L'étude de la langue », p. 39).

À titre d'exemple, on peut proposer, à la suite de la lecture du récit *Rimbaud, le fils* de Pierre Michon, la réalisation d'une anthologie de notices biographiques consacrées à des auteurs classiques français et étrangers. Chacun peut s'engager dans un projet d'écriture identique à celui de l'auteur sur une autre figure mythique de la littérature. En effet, Pierre Michon s'inscrit dans une réflexion sur les représentations d'un poète connu des élèves et apte à déclencher les leurs, et l'analyse de cette tentative questionne la démarche critique suivie par l'auteur comme le statut de ce type d'écrit. Par l'écriture, les élèves peuvent approfondir leur jugement critique, leur aptitude à dialoguer avec les œuvres et remettre en cause les représentations scolaires les plus souvent véhiculées sur de semblables figures. Ils ren-

contrent là l'opportunité d'opter pour des choix d'écriture convenant à leur projet : hagiographie, reconstruction ironique, dialogue...

Liens avec d'autres disciplines

De même, le projet d'écriture peut articuler des savoirs à la frontière de plusieurs disciplines, par exemple histoire et littérature. Ainsi, à partir du roman *La Clôture* de Jean Rolin, on peut proposer aux élèves de choisir une statue marquante de leur ville (comme Rolin avec celle du maréchal Ney), pour passer de la description du monument et de ses principales caractéristiques à l'évocation d'un lieu qui lui est associé (le quartier du XVIII^e arrondissement de Paris longeant le boulevard du Maréchal-Ney dans le cas du roman). La rédaction des différents jets est alors ponctuée par la relecture d'extraits de l'ouvrage, afin notamment d'identifier les procédés propres à l'évocation historique et ceux plus proches du travail d'ethnologie du quotidien, ainsi que la manière dont ces deux approches s'interpénètrent.

La réflexion sur la littérature contemporaine dialogue aussi avec les arts (voir plus haut l'exemple du cinéma) et avec la philosophie (la littérature comme révélateur des questions de l'homme et de la société d'aujourd'hui) ; dans ce dernier cas, le lien peut se faire aussi par le relais de l'objet d'étude « Littérature et débats d'idées ».

L angage verbal et images

Cadre général et objectifs

La croisée des langages et des formes d'expression du sens

Le domaine d'étude « Langage verbal et images », alternativement mis en œuvre dans deux objets différents, « Littérature et langages de l'image » et « Littérature et cinéma », s'inscrit dans le prolongement du travail sur la littérature et l'image réalisé au cours des années précédentes, notamment en classes de seconde et de première.

Il s'agissait alors de conduire les élèves à prendre conscience de l'importance qu'occupent les modes d'expression visuels dans la culture contemporaine, mais aussi de la place tout à fait considérable de leur dialogue avec la littérature au cours de l'histoire ; ils apprenaient ainsi à appréhender de manière raisonnée et critique le discours de l'image. À travers l'apprentissage de démarches d'observation et d'analyse, cette étude était fondée essentiellement sur les relations entre texte et image. Elle prenait en compte (notamment dans l'objet d'étude « Histoire littéraire et culturelle ») les différentes formes d'interactions entre ces langages au sein de notre héritage ; elle soulignait l'importance des codifications génériques et des registres de discours dans le domaine visuel comme dans le domaine textuel et littéraire ; elle mettait l'accent sur la force argumentative de l'image et ses pouvoirs de démonstration, de conviction et de séduction sur le spectateur ; elle s'attachait particulièrement aux grands genres qui intègrent une dimension visuelle dans leur manifestation (théâtre, poésie). Enfin, le travail consistait également à donner aux élèves des bases méthodologiques pour appréhender la spécificité du langage visuel : cadrage, lumière, lignes et masses, couleurs, contrastes, points de vue, plans, etc.

Ces différentes dimensions sont reprises et approfondies en classe terminale littéraire, à travers l'examen des œuvres au programme. Mais elles sont aussi plus étroitement mises en relation avec les enseignements de certaines options de la série littéraire en classes de première et de terminale, à savoir :

– arts plastiques (« L'œuvre et le lieu » en classe de pre-

mière ; « L'œuvre et le corps » en classe terminale) ;

– cinéma et audiovisuel (ensemble organisé autour de la « Pratique artistique » et de l'« Approche culturelle ») ;

– danse (avec ses deux volets : « Pratique artistique » et « Approche culturelle ») ;

– histoire des arts (dont la perspective interdisciplinaire – arts plastiques, éducation musicale, histoire, langue, lettres – vise à intégrer l'ensemble des pratiques artistiques dans « une approche raisonnée et sensible des œuvres, comportant des aspects théoriques et pratiques ») ;

– musique (ensemble organisé autour de la « Pratique et culture musicale » et de l'« Approche technique ») ;

– théâtre (associant la « Pratique artistique », centrée sur l'espace et le jeu, et l'« Approche culturelle », centrée sur les textes dramatiques fondateurs).

Le programme de littérature de la classe terminale indique deux objets d'étude privilégiés : « Littérature et langages de l'image » d'une part, « Littérature et cinéma » d'autre part. Cela implique qu'une priorité doit être accordée à la relation avec les options « Arts plastiques » et « Cinéma et audiovisuel ». Toutefois, si on considère que la notion d'image s'étend à tout ce qui relève de la perception visuelle en ne considérant pas seulement le résultat fixé sur un support matériel donné (toile, pellicule ou écran), l'objectif dans ce domaine d'étude est de conduire les élèves à appréhender l'ensemble des relations qui se tissent entre la littérature et les langages visuels. Dès lors, la relation avec les options « Danse », « Théâtre » et « Histoire des arts » trouve naturellement sa légitimité. Et si l'on admet que les perceptions sollicitent simultanément la diversité des vecteurs sensoriels, comme le manifestent évidemment les œuvres cinématographiques, la danse ou le théâtre, alors la relation avec l'option « Musique » est elle aussi légitime, tout spécialement lorsqu'il s'agit de l'opéra.

Objectifs

L'objectif général est de permettre aux élèves de comparer langage verbal et langage non verbal et de réfléchir à leurs différences, leurs convergences, leurs complémentarités, leurs interrelations au sein des œuvres.

Dans la pratique et selon les œuvres retenues dans les listes annuelles d'application, cela se traduit par les objectifs concrets suivants :

- développer la réflexion sur la **dimension esthétique** dans deux directions : la direction sensible qui fonde la relation entre esthétique et perception, et la direction historique, par l'approche de grands mouvements culturels qui déterminent les liens entre la littérature et les autres arts ;
- appréhender les **genres** visuels et les **registres**, selon les mêmes démarches que celles qui ont été mises en œuvre pour les genres textuels et analyser les relations entre ces genres et registres dans les arts de l'image et du texte ;
- approfondir la dimension **argumentative** de l'image et la force **émotionnelle** de la persuasion qu'elle met en œuvre.

En même temps, il est utile de conduire les élèves à mieux appréhender l'explosion des langages visuels dans le champ social (publicité, télévision, vidéo, Internet) pour en maîtriser les significations, les effets et les enjeux culturels.

Domaines et objets d'étude

Littérature et langages de l'image

Le choix des œuvres au programme détermine naturellement les objectifs que le professeur sera amené à privilégier. Compte tenu de la richesse du domaine, il n'est pas possible de limiter ici des orientations qui seraient inévitablement partielles. On peut cependant envisager quelques grands types de relations qui permettent de tracer des passerelles entre littérature et arts visuels.

Pour cela, le plus pertinent est de se fonder sur des types d'œuvres qui pourront orienter les listes périodiques d'application.

– Les œuvres qui se construisent à travers le lien entre l'écriture et l'image : en les combinant, elles invitent à interroger les voies de passage de l'une à l'autre, leur porosité relative et la rencontre de leurs signifiants. Ce sont, par exemple, les relations entre poésie, dessin et peinture dans l'œuvre d'Henri Michaux ; plus largement la question de la disposition plastique et figurative de la poésie sur l'espace de la page (voir *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* de Mallarmé ou les *Calligrammes* d'Apollinaire).

– Les œuvres où l'image, sans être constitutive du texte, fait cependant corps avec lui et ne peut être séparée de sa signification globale. Ce sont par exemple les médaillons qui introduisent les dizains de la *Délie* de Maurice Scève, sur le fond culturel de l'allégorisme médiéval ; ce sont, sur l'horizon du réalisme et de la littérature populaire au XIX^e siècle,

les illustrations de Gustave Doré qui réalisent le double ancrage du texte et de l'image dans des œuvres aussi variées que celles de Dante (*L'Enfer*), Rabelais (*Pantagruel*), Perrault (*Contes*), Balzac (*Contes drolatiques*) ; ce sont aussi, au-delà de l'illustration, les parcours visuels qui accompagnent les œuvres des écrivains surréalistes : les photographies dans *Nadja* d'André Breton, les portraits de « L'inconnue de la Seine » par Man Ray dans *Aurélien* de Louis Aragon. En ce cas, le statut culturellement codifié de ce lien est particulièrement soumis à de grandes variations historiques ; il fait alors l'objet d'une interrogation d'histoire littéraire.

– Les œuvres romanesques dont un peintre est le héros et la peinture le nœud du drame. Ainsi des œuvres traçant la figure de l'artiste maudit dans les romans du XIX^e siècle : *Le Chef d'œuvre inconnu* de Balzac, *Manette Salomon* des Goncourt, *L'Œuvre* de Zola.

– Les écrits de peintres ou de sculpteurs (Cézanne, Van Gogh, Gauguin, Kandinsky, Giacometti, etc.) qui permettent de mettre en regard la genèse de l'œuvre picturale avec celle de l'œuvre littéraire, de rendre sensible l'expérience visuelle de la peinture dans sa dimension de création, d'inscrire les œuvres dans leurs contextes à la fois socioculturel, artistique et théorique.

Enfin, un grand nombre de textes d'écrivains et de philosophes sur la peinture, la photographie, la sculpture (Diderot, Baudelaire, Zola, Valéry, Artaud, Merleau-Ponty, Bonnefoy, Barthes, Deleuze, etc.) manifestent avec force le lien entre l'écriture, les arts visuels et l'univers de la vision. L'examen de plusieurs extraits, sous forme de textes en réseau, à l'occasion de l'étude d'une œuvre, peut permettre d'introduire parallèlement aux enseignements de philosophie la réflexion sur l'esthétique et conduit les élèves à approfondir leur propre regard sur l'univers de la création picturale.

L'étude de telles œuvres et des relations qu'elles illustrent entre littérature et arts visuels, doit être menée en relation étroite avec les enseignants d'arts. Cette collaboration interdisciplinaire, qui peut être concrétisée par un travail personnel encadré, est indispensable pour aider les élèves à percevoir, en deçà des liens thématiques, génériques, esthétiques et culturels, la spécificité des langages visuels et de leur mode de création.

Enfin, au-delà des œuvres que les élèves sont invités à étudier dans le cadre du programme, la réflexion peut être élargie aux relations entre les différents langages dans l'histoire culturelle de la production esthétique. Les élèves comprennent ainsi que l'histoire littéraire ne saurait être limitée, de fait, aux œuvres et mouvements littéraires considérés isolément, mais qu'elle se forme, par-delà les œuvres et les auteurs, dans le croisement, la séparation ou la réunion des langages. La réflexion sur les genres,

par exemple, sera enrichie s'ils connaissent le passage du syncrétisme des langages dans la chanson de geste (tout à la fois récit verbal, poème, mime, musique et chant) à leur spécialisation ultérieure en genres et formes distincts (roman, poésie, théâtre), s'ils maîtrisent les variations culturelles de leurs dominations les uns par rapport aux autres (la peinture dominée par la littérature jusqu'à la moitié du XIX^e siècle, l'inversion de leurs rapports par la suite, et l'importance des œuvres actuelles qui combinent les langages, y compris celui de la vidéo), s'ils savent prendre en compte les variations historiques et sociales de leurs modes de réception (de l'audition collective à la lecture individuelle et silencieuse par exemple).

Littérature et cinéma

Les relations entre littérature et cinéma constituent, depuis l'avènement et l'explosion de l'art cinématographique, un thème de réflexion majeur dans l'histoire récente de l'esthétique. Ces relations sont en effet ambiguës : la littérature, notamment romanesque, a été et est toujours une source d'inspiration pour le cinéma ; elle tend à occuper ainsi une position de référence et d'autorité par rapport à lui. Inversement, les formes d'expression propres à la création cinématographique, avec leur puissance d'impact émotionnel, sont souvent dans une relation de rivalité avec la littérature.

Les réflexions à introduire auprès des élèves concernent à la fois les rapprochements entre les deux langages et les spécificités du langage cinématographique. La dimension de l'écriture, préalable inévitable à la réalisation du film, leur est commune et un travail sur les genres codifiés du résumé, du synopsis, du scénario, du story-board permet de reconnaître l'autonomie relative d'un « univers de l'écrit » propre au cinéma. En outre, la réflexion sur le montage, opération centrale dans la mise en intrigue du film, peut être rapprochée de celle sur la composition (*dispositio*) qui constitue une contrainte générale de l'écriture. Le travail concerne également le récit filmique et ses modes d'énonciation (point de vue au cinéma ; temporalité chronologique ou non linéaire, flash-back, ellipses, dilatation, etc. ; formes de narration, par la « caméra subjective » par exemple). Il porte bien entendu sur les genres, leurs formations et leurs transformations critiques.

Un des points essentiels concerne l'ouverture et la fermeture relatives du sens. La littérature ne peut « saturer les moyens de perception » (Julien Gracq) et maintient ouvert le champ imaginaire de la perception du lecteur : celui-ci se figure les personnages, les lieux, les événements, il construit une représentation d'ensemble à travers les fragments figuratifs que le texte lui propose, il ouvre dans l'espace laissé vacant un champ de significations et d'interprétations

(thématiques, symboliques, analogiques, etc.). À l'inverse, le cinéma impose une relative fermeture figurative, l'image donne visage, multiplie dans l'infini du détail les propositions de sens. Ce double mouvement, le texte qui en dit moins et suggère plus, l'image qui en montre plus et suggère moins, est un objet de réflexion dans la mesure même où le cinéma est langage : il construit lui aussi, par ses moyens propres, une représentation polysémique du réel qui ne saurait être réduite à une figuration référentielle.

Comme pour les relations entre littérature et langages de l'image, le champ est donc ici très ouvert et les démarches d'étude sont déterminées par le choix des œuvres. On peut cependant souligner quelques lignes de réflexion : l'adaptation de la littérature au cinéma, les écrivains-cinéastes et les cinéastes-écrivains.

De la littérature au cinéma

Le lien central entre littérature et cinéma est celui de la narration. Pour cette raison, le roman et la nouvelle sont, parmi tous les genres littéraires, ceux qui ont connu les plus importants transferts au cinéma. Ce transfert est complexe : interviennent non seulement les transformations du texte narratif en images, mais aussi le passage aux dialogues en situation et non plus rapportés, à la lumière, à la musique, à la bande-son. L'organisation même du discours romanesque « réaliste » du XIX^e siècle, avec la segmentation de ses unités (description, récit, dialogue, monologue, etc.) et le jeu des références internes entre ces unités qui consolident l'effet de réel, éclaire et justifie au-delà de la seule trame narrative, l'importance des réalisations auxquelles il a donné lieu dans l'histoire du cinéma (nouvelles de Maupassant, romans de Hugo, Zola, Dumas, etc.). Mais des œuvres d'autres époques sont également concernées. Le problème qui se pose alors est celui de l'adaptation et de l'autonomie du langage cinématographique : ainsi des *Liaisons dangereuses* converties du roman par lettres à la trame cinématographique. Une démarche du travail avec les élèves consistera à comparer roman et film dans leur découpage et leurs dialogues. Mais il peut être utile, de façon même modeste, de comparer aussi différentes versions d'un même roman au cinéma à travers quelques scènes-clés. Les élèves découvriront que la question n'est pas celle, intuitivement première, de l'adéquation, mais celle de la construction d'une œuvre nouvelle dans le langage qui est le sien. Les problèmes alors rencontrés sont comparables à ceux de la traduction (voir la partie « L'étude de la langue », p. 39), mais d'une portée plus large encore dans la mesure où l'œuvre cinématographique s'impose comme une création à appréhender dans un contexte (culturel, générique, stylistique) qui lui est propre.

Écrivains-cinéastes et cinéastes-écrivains

Le lien entre littérature et cinéma est aussi marqué, en France particulièrement, par ce qu'on a appelé le « cinéma d'auteur ». On désigne par là à la fois les réalisations cinématographiques d'écrivains, comme Pagnol (*Regain*), Malraux (*L'Espoir*), les représentants du nouveau roman (Robbe-Grillet, Duras) et les réalisations de cinéastes qui soulignent la parenté de leur création avec celle des écrivains (Nouvelle Vague : Truffaut et sa « caméra-stylo », Rohmer, Resnais, Godard, etc.). Ces dernières se sont effectuées dans un contexte où la prise de conscience du langage propre au cinéma s'est élaborée parallèlement à un travail critique (sociologie, sémiologie du film), notamment autour de la revue *Les Cahiers du cinéma*.

Dans la mesure où la liste d'application peut proposer de telles œuvres à l'examen des élèves, le travail se focalisera sur les formes de ce langage. Il devra alors, à travers l'analyse des films eux-mêmes, être nourri de la lecture de textes critiques qui rendront sensible l'effervescence de la réflexion esthétique sur le grand champ d'exploration et d'innovation que constitue le cinéma dans la culture contemporaine.

Mise en œuvre

Les relations interdisciplinaires

Le domaine d'étude « Langage verbal et images », à travers ses deux grands objets, est par excellence un lieu de rencontre entre les disciplines. La mise en œuvre du travail par le professeur de lettres suppose un lien étroit avec les professeurs d'arts plastiques, de cinéma et audiovisuel, de théâtre, de musique et d'histoire. Ces relations sont mises en œuvre à travers les propositions de travaux personnels encadrés qui constituent un vecteur privilégié dans ce domaine.

D'un point de vue méthodologique, il est important que soient soulignées les convergences et les spécificités des moyens d'analyse. Les premières attestent la parenté des formes d'expression différentes dès lors qu'on les envisage du point de vue du sens

(notions d'écriture, de point de vue, de séquence, d'interprétation, d'argumentation, etc.) ; on veillera cependant à préciser les acceptions particulières de ces termes selon les contextes d'emploi. Les secondes permettent au contraire de serrer d'aussi près que possible, dans son signifiant, le langage propre dont on étudie une réalisation (lumière, contraste, couleur, timbre, touche, gestualité, etc.). Si on peut attendre que les élèves maîtrisent ces notions, à l'instar de celles du français comme discipline fondamentale, on veillera cependant à ce que leur introduction soit strictement motivée par les besoins de l'analyse concrète des œuvres.

Les productions des élèves

Le travail à réaliser en cours d'année dans le domaine « Langage verbal et images » privilégiera les productions créatives selon la conception méthodologique de l'écriture d'invention (voir *Le document d'accompagnement des programmes de français de seconde et de première*) : qu'il s'agisse de bâtir un scénario d'après une œuvre littéraire brève, de faire une réalisation vidéo (reportage ou fiction), de combiner images et textes dans une création originale, on devra prendre en compte les contraintes inhérentes au genre et au registre choisis, les variations de formes figuratives, les références culturelles et les codifications formelles qui permettront de réaliser un travail en relation étroite avec les œuvres étudiées ou avec des œuvres connues des participants.

Les travaux réalisés pourront aussi consister en essais critiques sur des œuvres vues en cours d'année, eux-mêmes conçus en relation avec des genres d'écriture (article sur une exposition, analyse d'une œuvre, pamphlet, manifeste, etc.). On peut en outre souligner auprès des élèves que les essais critiques en matière de création artistique (peinture, sculpture, cinéma, etc.) supposent une implication et, éventuellement, un engagement polémique de l'énonciateur. L'histoire de l'art, en poésie, en peinture, en cinéma, au théâtre est marquée de successives querelles d'Anciens et de Modernes qui forcent la porte à l'innovation et sont à examiner comme éléments de l'histoire culturelle.

Littérature et débat d'idées

Définitions et objectifs

La littérature est en relation avec la vie des idées de multiples façons : par intervention directe de textes littéraires dans un débat, par élaboration de réflexions, par des influences plus indirectes de diverses formes et divers degrés. Par « idées », il s'agit ici, au sens large, des sujets qui sont matière à discussion à un moment donné de l'histoire. Ils peuvent être de dimension nationale ou internationale. Pour d'évidentes raisons d'histoire et de lisibilité, on s'en tiendra en classe terminale littéraire au domaine français. Mais au sein de ce domaine, tous les genres peuvent être envisagés : si les formes diverses de l'essai, du pamphlet et du manifeste sont bien sûr concernées au premier chef, les genres de la poésie (que l'on songe au rôle qu'elle a joué dans la Résistance, aux *Châtiments* d'Hugo, aux *Tragiques* de d'Aubigné...), du théâtre (pièces à thèse, théâtre de l'engagement, mais aussi pièces signifiantes par leurs choix esthétiques mêmes, comme dans le théâtre de l'Absurde) et du roman (à thèse mais pas seulement), voire du biographique, peuvent l'être également.

Ainsi, il s'agit davantage des liens du littéraire avec les débats d'idées qui ont marqué l'histoire française, et le cas échéant européenne, que de ce qu'on nomme de façon un peu vague mais restrictive « la littérature d'idées ».

Envisagée de la sorte, l'étude des liens entre littérature et débats d'idées a pour objectifs :

- d'enrichir la connaissance de l'**histoire littéraire et culturelle** ;
- d'approfondir la réflexion sur les rapports entre **création littéraire et argumentation** ;
- d'établir des liens entre **littérature, histoire et philosophie**.

Contenus et lectures en correspondance

L'histoire est tissée de conflits et de débats d'idées. Comme cette partie du programme concerne toutes les périodes, il ne saurait être question d'établir une liste *a priori* des sujets concernés : il appartient à la liste d'application, lorsque ce domaine d'étude est

concerné, de déterminer le débat d'idées pris comme objet d'observation apte à initier les élèves à cette problématique. Mais comme les sujets possibles sont multiples, on retiendra les questions de la plus grande ampleur dans l'histoire.

Les œuvres proposées dans la liste d'application du programme peuvent être :

- des œuvres qui interviennent dans un débat d'idées : par exemple *Les Derniers Jours d'un condamné* ou *Les Châtiments* d'Hugo, *Les Tragiques* de d'Aubigné, *Les Provinciales* de Pascal ;
- des œuvres qui élargissent un débat en une réflexion sur des questions générales d'éthique, voire de philosophie : par exemple *L'Éloge de la folie* d'Érasme, les ouvrages de Rabelais, des passages des *Essais* de Montaigne, le *Discours de la méthode* de Descartes, les *Pensées* de Pascal, le *Traité sur la tolérance* de Voltaire, *Le Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot, la *Lettre à d'Alembert*, *l'Émile* et *Le Contrat social* de Rousseau ;
- des œuvres qui indirectement sont significatives des débats en cours ; par exemple au XVII^e siècle, *L'Autre Monde* de Cyrano de Bergerac pour la pensée libertine, au XX^e siècle *Les Choses* de Perec et les discussions sur la société de consommation ;
- des œuvres qui elles-mêmes ont pu faire l'objet d'un débat d'idées, conduisant ainsi à une initiation aux débats d'idées sur la littérature (dont notamment les grandes querelles telles celles du *Cid* et de *Tartuffe* ou les procès contre *Madame Bovary* et les *Fleurs du mal*).

Les débats d'idées sont nourris de confrontations exprimées dans de multiples textes : les lectures en correspondance jouent donc ici un rôle essentiel. Elles peuvent porter :

- sur des textes immédiatement contemporains de l'œuvre placée au centre de l'étude ; les élèves sont ainsi amenés à contextualiser par l'examen d'un intertexte précis.
 - sur des textes antérieurs ou postérieurs ; de cette façon, les élèves sont conduits à mieux saisir les héritages, les influences et la durée des grands débats dans l'histoire littéraire et culturelle.
- Enfin, les textes littéraires peuvent être mis en relation avec des œuvres d'autres arts et des textes et documents non littéraires pour donner corps aux contextes.

Progression de la classe de première à la classe terminale

Ce domaine d'étude bénéficie des acquis des classes de seconde et de première en histoire littéraire et en argumentation.

Les élèves de la série littéraire ont eu l'occasion d'étudier en première la littérature épistolaire : celle-ci, par les formes de la lettre ouverte ou de l'essai présenté comme une lettre, apporte des références à réinvestir dans ce domaine.

Les enjeux de délibération que tout débat d'idées sollicite requièrent évidemment une attention particulière. Mais l'argumentation directe et indirecte (de l'éloge et du blâme à l'apologue) et les formes argumentatives qui visent à la polémique (pamphlet, manifeste...) jouent un rôle aussi important et doivent être également prises en compte.

Relations avec d'autres objets d'étude et d'autres disciplines

Autres objets d'étude

Il serait grave de distinguer une « littérature d'idées » d'une littérature dont on laisserait à penser qu'elle serait sans « idées ». Les contenus sémantiques sont présents partout. C'est pourquoi il est nécessaire de marquer autant que possible les liens avec les autres œuvres et objets d'étude de la liste d'application ; celle-ci variant périodiquement, on ne peut dresser ici une liste de tels liens mais on doit souligner l'importance du principe.

Autres disciplines

Ce domaine dialogue aussi – conjointement ou non, selon l'époque et le sujet pris en compte par la liste d'application – avec l'histoire, la philosophie et les arts.

L'histoire

En classe terminale, le programme d'histoire concerne le ^{xx}e siècle. Des sujets abordés en histoire se prêtent à des liens étroits avec ce domaine d'étude comme la guerre, le pacifisme, la Résistance et leurs modes d'expression, la mémoire de la Shoah et les difficultés à l'exprimer, les droits de l'homme et la façon dont la notion s'est construite et exprimée, les changements sociaux et les mentalités, l'éducation, la situation des femmes et les revendications qu'elle suscite.

La philosophie

De Montaigne, Descartes, Pascal aux écrivains des Lumières, mais aussi aux problématiques du ^{xx}e siècle mentionnées ci-dessus, les rapports avec la philosophie sont manifestes. Les questions d'esthétique (le beau et l'utile, le goût...) s'inscrivent dans ces mêmes rapports.

Les arts et l'étude de l'image

Dans l'établissement des lectures en correspondance, films, photographies, caricatures, peintures, affiches peuvent intervenir comme éléments de contextualisation. Ils sont alors le moyen de revenir sur les questions soulevées par le discours de l'image ; ils peuvent faire percevoir que les idées et les débats mêlent souvent de l'affectif et de l'imaginaire au rationnel, dans les images comme dans les textes.

L'étude de la langue

Contexte et objectifs

Cadre général pour l'étude de la langue au lycée

L'étude de la littérature et l'étude de la langue sont indissociables. C'est pourquoi les programmes de français mis en place à partir de 1995 ont fait de l'étude de la langue un travail continu de la classe de sixième à la classe terminale. En 2002, les nouveaux programmes pour l'école élémentaire recentrent les contenus à acquérir dans le domaine de la langue française sur l'apprentissage des formes simples les plus usuelles et repoussent au second cycle l'étude des formes plus complexes. Dans le même temps, plusieurs universités ont mis en place des modules de langue destinés à approfondir la réflexion grammaticale, tout en remédiant aux difficultés observées à l'entrée en première année chez certains étudiants qui se destinent à des études littéraires. C'est donc désormais dans un cadre plus large, allant de la maternelle à l'université, qu'il faut envisager le travail de la langue, sous la forme d'une étude progressive et ininterrompue.

Le document d'accompagnement pour les classes de seconde et de première¹ souligne l'importance des activités de consolidation, d'approfondissement et d'enrichissement (notamment en matière de vocabulaire). La remédiation, en orthographe comme en morphosyntaxe, est souvent nécessaire, mais elle n'est cependant qu'un des objectifs du professeur. Elle doit toujours s'effectuer dans le cadre d'une réflexion sur le sens (des mots, des phrases et des textes) à maîtriser, à expliciter, à faire partager.

L'autre objectif essentiel est celui des acquisitions nouvelles qu'autorise la capacité de conceptualisation des lycéens. Elle permet d'éclairer d'un jour nouveau des connaissances acquises mais le plus souvent imparfaitement dominées. Ainsi, pour prendre l'exemple du subjonctif, les élèves ont appris à reconnaître et à identifier ses emplois ordinaires à l'oral à la fin du cycle des approfondissements du primaire (« je veux qu'il vienne ») ; ils ont étudié plus systématiquement les formes et les

variations temporelles au cours des années de collège (à travers la lecture des textes et les activités d'écriture) ; ils sont conduits enfin à appréhender le subjonctif au lycée dans le cadre plus général de la modalisation. Ils sont alors appelés à maîtriser le concept de mode sur l'horizon de l'énonciation (la modulation de la relation que le sujet de la parole entretient avec la réalité de ce qu'il énonce), aussi bien dans ses formes contraintes par le système grammatical que dans ses formes libres, en comprenant par exemple la nuance entre « c'est la seule femme qui l'a aimé » et « c'est la seule femme qui l'ait aimé ».

Plus généralement, l'étude réfléchie de la langue au lycée permet d'en approfondir la connaissance. Pour les élèves, elle s'exerce en liaison étroite avec leurs pratiques d'expression effectives et la diversité culturelle des emplois. Cette étude doit prendre en compte quatre questions essentielles.

La distinction entre la syntaxe de l'oral et la syntaxe de l'écrit

Les lycéens doivent dominer les différences entre les deux codes pour mieux maîtriser le passage de l'un à l'autre et même pouvoir en jouer (en écriture d'invention par exemple). Cette distinction commande également l'étude des formes complexes (de la phrase et de la période) et celles de la progression thématique du texte (thème/propos), indispensables pour le travail d'expansion qu'exigent l'apprentissage de l'argumentation et le contrôle de sa cohérence.

La prise en compte de l'énonciation

Cheville ouvrière du discours, l'énonciation est envisagée dans ses dimensions simultanément personnelle (la prise en charge de la parole et ses marques), interpersonnelle (l'action et l'influence exercées sur autrui) et impersonnelle (les formes codifiées par l'usage).

– L'étude de la première de ces dimensions au lycée est focalisée sur la question de la modalité : les élèves comprennent le lien entre modes verbaux et modalité, entre modalité et modulation des positions de parole (touchant notamment les degrés de la certi-

1. *Accompagnement des programmes : Français, classes de seconde et de première*, Paris, CNDP, 2001.

tude dans l'affirmation de la vérité). Elle concerne également la découverte de la notion d'aspect (accompli/non accompli, inchoatif, duratif, terminatif) qui permet de comprendre comment la langue dit non seulement les états de choses ou leurs transformations, mais plus finement la manière dont on envisage les procès eux-mêmes.

– La dimension interpersonnelle est, entre autres, centrée sur les actes de langage directs (« Fermez la porte ») et indirects (« Vous ne trouvez pas qu'il y a un courant d'air ») qui permettent de sensibiliser à la puissance d'action de la parole : injonctif et performatif/suggestion et persuasion.

– La dimension impersonnelle concerne les codifications de l'usage, depuis les contraintes de phraséologie jusqu'à celles des genres.

Ces dimensions conjuguées permettent de mieux saisir la parole en acte. Elles contribuent à l'étude des textes et à l'exercice de l'écriture, notamment argumentative.

Les éléments d'histoire de la langue et de ses variations sociales

Une connaissance même sommaire de l'histoire de la langue française et de son évolution est nécessaire pour tous les lycéens. Elle s'acquiert à l'occasion de l'étude des œuvres lues dans l'année. À travers l'évolution des mots et de leur sens, mais aussi de l'étymologie et des transformations de la morphosyntaxe, les lycéens inscrivent leur langue dans son histoire et perçoivent l'épaisseur de l'instrument dont ils ont hérité et qu'ils transmettront aux futures générations.

Le vocabulaire sensible et abstrait

L'enrichissement du vocabulaire et la précision de son emploi sont des exigences essentielles au lycée. L'abondance des lectures et des pratiques d'écriture demandées aux lycéens doit fortement y contribuer. L'accent est mis, d'une part sur le vocabulaire de l'abstraction indispensable à l'exercice du commentaire, du jugement et de l'argumentation, et d'autre part sur le vocabulaire de la perception et de la sensibilité, nécessaire à l'expression des émotions et des passions. La place importante accordée dans les programmes à la question des registres est liée à cet aspect de la formation.

Cette démarche réflexive sur le fonctionnement de la langue, concernant à la fois le vocabulaire, la phrase, le texte et le discours, s'effectue toujours à partir des œuvres étudiées et des productions orales et écrites des élèves. Elle peut être intégrée à ces exercices ou faire l'objet de moments spécifiques. L'étude proprement grammaticale se trouve ainsi étroitement liée avec la singularité des œuvres, mais aussi celle des travaux réalisés par les élèves. Elle doit conduire la réflexion vers le caractère esthétique de la langue, par la question du style.

Les objectifs pour la classe terminale littéraire

Le volume horaire de l'enseignement de littérature en classe terminale favorise la mise en place de temps réservés à l'étude de la langue, associant l'analyse et la réflexion à la mise en œuvre. C'est dire que le travail dans ce domaine doit apporter des acquis nouveaux et ne saurait être limité aux indispensables commentaires de remédiation lors de la remise des travaux écrits. Travaillant sur des œuvres et des objets d'étude, les élèves comprennent qu'il n'y a pas d'idées, d'opinions ou de jugements qui ne passent par le filtre de la langue. La syntaxe comporte en elle-même une « vision » du monde. Les contenus des classes de seconde et de première rappelés ci-dessus restent pertinents pour cette année de terminale où ils peuvent être approfondis. Mais deux motivations spécifiques justifient particulièrement cette étude : le lien que la langue entretient avec la création littéraire, le lien qu'elle entretient avec la délibération et les différentes visées du discours.

Le lien avec la création littéraire

Par-delà le seuil de la compréhension littérale et connotée, les élèves sont conduits à appréhender la langue comme le matériau de l'écrivain, de même que l'argile est celui du sculpteur. C'est dans ce sens que Roland Barthes affirmait que le propre de l'écrivain est de « voir la langue », dans sa matérialité résistante (prosodique et rythmique tout autant que syntaxique et sémantique). D'autres, romanciers comme Marcel Proust ou philosophes comme Gilles Deleuze, ont souligné que l'écrivain est celui qui sait se faire étranger à sa propre langue, mettant une sorte de langue étrangère dans sa langue maternelle pour produire des significations nouvelles, inédites jusqu'à lui. Cette position, qui est celle de la modernité issue de la « coupure mallarméenne », est confirmée par l'importance de ce phénomène d'innovation souvent paradoxale dans la littérature contemporaine. Elle justifie le travail d'observation de la langue à l'œuvre dans les textes, contemporains ou non, et invite les professeurs à la « faire voir » à leurs élèves pour dégager de telle œuvre étudiée la déformation qu'elle imprime à son matériau, sur l'horizon de l'usage et de ses normes.

Le lien avec l'argumentation, la délibération et le jugement

La pratique de l'argumentation que les élèves ont expérimentée en classes de seconde et de première conduit en classe terminale à approfondir l'étude des effets du discours. En relation étroite avec l'enseignement dispensé en philosophie et l'exercice de la dissertation, le travail sur la langue intègre alors grammaire, rhétorique et poétique. Une introduction à la rhétorique générale permet d'élargir

un domaine, souvent restreint au relevé de quelques figures, à une réflexion sur les conditions d'efficacité de la parole.

Contenus et démarches

Acquis et acquisitions

Les grands champs notionnels découverts en classes de seconde et de première doivent être maîtrisés. Le glossaire diffusé dans le document d'accompagnement de ces programmes² peut servir de support et de guide dans cette perspective. Il désigne un vocabulaire notionnel et conceptuel indispensable.

Les acquisitions en classe terminale concernent donc notamment le vocabulaire propre à la discipline. On attend des élèves un maniement précis et rigoureux du langage grammatical. Mais ils doivent aussi maîtriser les notions essentielles de l'analyse et de la critique littéraires qui sont présentes dans les programmes eux-mêmes et seront alors affinées : ce sont les notions qui structurent l'histoire et l'institution littéraires, celles qui désignent les catégories esthétiques, celles qui concernent la diversité des genres et des registres, celles qui permettent de reconnaître et d'analyser les formes d'écriture.

Le vocabulaire correspondant à chacun des espaces notionnels envisagés est à considérer dans la perspective d'un enrichissement lexical méthodique. Le retour sur les genres et les registres permet ainsi de préciser les dérivations et nuances comme les distinctions et oppositions : par exemple, autour de l'idée de comique, la reprise des termes tels que humour, ironie, cocasse, burlesque..., mais aussi ceux de grave, sérieux, dramatique... De même autour du tragique, du pathétique, du lyrique, du polémique, du didactique. Sans ces gammes de termes connus avec précision, la netteté et la nuance du jugement critique et de l'argumentation ne peuvent être atteintes. Ainsi, le vocabulaire de la discipline conduit à un enrichissement du vocabulaire général.

Le travail sur les notions est toujours à réaliser en relation étroite avec les textes qu'on étudie pour en éclairer les significations. C'est ainsi, par exemple, que la première page de *La Fille aux yeux d'or* de Balzac (« Un des spectacles où se rencontre le plus d'épouvantement est certes l'aspect général de la population parisienne, peuple horrible à voir, hâve, jaune, tanné ») invite à réfléchir au problème de l'énonciation et de la généralisation : ses moyens syntaxiques et lexicaux, les relations entre le générique et le spécifique, la forme du jugement et le statut de

celui qui l'énonce, etc. Cet examen conduit à formuler des hypothèses sur un des traits caractéristiques de l'écriture balzacienne.

Pour la syntaxe, outre l'exigence logique à ce niveau d'étude d'une connaissance correcte des formes et conjugaisons, l'accent porte sur les modalisations : subjonctif et conditionnel des verbes, usage des adverbes et locutions doivent être étudiés en relation avec la formulation des jugements. Cette partie de l'étude de la langue est indispensable en français mais aussi dans les autres disciplines, notamment la philosophie.

Le nécessaire travail sur les écrits des élèves conduit aussi, par-delà la correction et la remédiation comme on l'a vu plus haut, à poser avec eux la question de la norme et des normes : celles qui sont liées au système de la langue, celles qui sont déterminées par le code écrit distinct de l'oral, celles qui sont dictées par le genre, celles qui relèvent de tel ou tel usage socioculturel et qui sont par là variables et évolutives, etc. Plus qu'un ensemble de règles à appliquer, la norme devient ainsi objet de réflexion.

Langue et étude de la littérature

L'approche raisonnée de la langue est réalisée à travers les objets d'étude du programme, donc à travers des questions littéraires. Il s'agit d'ouvrir la réflexion sur la langue à un questionnement plus large, intégrant et débordant l'étude de la langue elle-même. On y rencontre trois grands domaines qui concernent de manière privilégiée tel ou tel objet d'étude : la relation entre la langue et le style, la relation entre la langue française, les langues étrangères et leur traduction, la relation entre la langue et les langages non verbaux.

Langue et style

Cette question concerne plusieurs objets d'étude : « Grands modèles littéraires français », « Littérature et débat d'idées » et « Littérature contemporaine française ». Elle s'inscrit dans la continuité des acquis des classes de seconde et de première. Dans ces classes, on est parti de la question de « la singularité des textes » pour aborder celle du style et de l'originalité. Ce sont ces deux notions qu'il convient d'approfondir en classe terminale.

Comme d'autres notions (le « point de vue » par exemple) qui appartiennent à la fois au langage courant, à celui de diverses disciplines et au langage spécialisé propre à la critique littéraire, le mot « style » est polysémique et ambigu. Il est pourtant essentiel à la reconnaissance de ce qui fait la singularité des écritures et de ce qui produit un effet

2. *Accompagnement des programmes : Français, classes de seconde et de première, ibid.*, p. 74-75.

d'identité. On s'attachera donc à éclairer la diversité des emplois de cette notion eu égard aux contextes culturels et théoriques de ses définitions.

La mise en perspective permet d'appréhender l'histoire particulièrement agitée du style. Synonyme de registre au XVII^e siècle comme dans la tradition de la rhétorique médiévale (style bas, moyen, élevé), le style est devenu l'expression de la singularité d'une écriture au XIX^e siècle (Flaubert) et au XX^e siècle. Le rapport du style avec des normes esthétiques et idéologiques est alors complexe (« le beau style »). En est issue la conception, répandue au XX^e siècle, du style comme écart, déviation par rapport à un état moyen de l'expression ordinaire, à un degré zéro hypothétique.

Il est donc nécessaire, sans entrer dans les discussions d'écoles et de courants, de reconnaître que le mot « style » recouvre une réalité complexe. Sa saisie s'opère par l'observation des formes elles-mêmes, sans se limiter à des formes locales et isolées de leur contexte. Au contraire, c'est l'intégration des différentes dimensions de l'écriture et du sens qui constitue le style. On le reconnaît en associant, en deçà et au-delà de la phrase les modes de prises en charge du discours (les voix), le rythme et la prosodie, les formes narratives et descriptives, le traitement des genres et des registres, qui contribuent à former une vision du monde. C'est tout cet ensemble, passé au crible de la langue et de son énonciation, qui dessine les contours du style individuel d'un auteur. De l'analyse émergent donc des faits de structure, singularisés par le « pli » que vient former l'énonciation particulière qui leur donne une cohérence propre. Des traits saillants peuvent être identifiés (comme la généralisation chez Balzac, le discours indirect libre et le point de vue descriptif chez Zola, l'installation différée du sujet chez Claude Simon, etc.), mais c'est la mise en rapport de ces traits avec les significations et les valeurs du contexte qui permettront de caractériser le texte et de fonder ainsi le jugement critique.

Il paraît important enfin de faire apparaître les relations entre le style, qui manifeste une singularité, voire une individualité et une originalité, et l'usage qui se nourrit de stéréotypes. Les élèves peuvent y reconnaître deux contraintes corrélées dans tout exercice de la langue. Pas plus qu'on n'échappe à l'usage, on n'échappe à un style propre.

Langue, langues étrangères et traduction

Cette question concerne en particulier les objets d'étude : « Grands modèles antiques », « Grands modèles européens » et « Littérature contemporaine étrangère ».

La liste d'application annuelle peut proposer un nombre relativement important d'œuvres étrangères traduites. Il est donc indispensable de développer avec les élèves une réflexion sur le statut de la

traduction. Par-delà l'adage « traduction/trahison », le problème essentiel concerne la possibilité de passer d'un contenu d'une langue à l'autre qui, par la traduction, assure les échanges entre les cultures. La traduction est non seulement une condition inévitable de l'accès aux œuvres étrangères, mais elle a joué et joue toujours un rôle fondamental dans l'histoire des cultures et de leurs relations (ainsi les textes sacrés). « La littérature est l'épreuve de la traduction. La traduction est un prolongement inévitable de la littérature », écrit Henri Meschonnic.

Il s'agit donc de rendre sensible l'importance littéraire de la traduction. Comme pour le style, un immense domaine de réflexion s'ouvre ici, mettant en jeu la langue elle-même. L'histoire de la traduction, depuis la traduction littérale jusqu'à la liberté interprétative qui fait d'elle un « art », est semée de prises de position, de débats et de conflits. Il convient tout d'abord de distinguer la traduction technique, centrée sur une recherche de l'adéquation terminologique, de la traduction littéraire qui relève d'une autre manière d'être dans la langue. Les problèmes classiques de la « trahison » et de la « fidélité », du regard culturel qui acclimate à la culture d'arrivée les données du texte de départ en se les incorporant, illustrent parmi d'autres les difficultés et les enjeux de l'exercice lorsqu'il touche les univers sensibles de la langue. On peut citer par exemple Victor-Henry Debidour traduisant Aristophane de manière à rendre sensible en français moderne la verve comique du grec ancien ou la difficulté de la traduction du concept de frontière entre le latin et le français (voir *Document d'accompagnement des programmes de langues anciennes au lycée*, p. 51). Selon le mot de Novalis, « le traducteur est le poète des poètes ». C'est dire que, loin d'une simple transposition, la traduction est œuvre de (re)création. Les grandes traductions se maintiennent dans l'histoire culturelle comme des œuvres à part entière (*Les Histoires extraordinaires* d'Edgar Poe « de » Baudelaire) et les plus grands traducteurs sont aussi souvent des écrivains : on peut penser, outre Baudelaire déjà cité, à Nerval, Gide, Leiris, Jaccottet, etc. Ils sont passeurs de langue, dans la mesure même où leur langue propre peut se faire entendre dans celle du texte qu'ils traduisent, où l'écho de la culture de la langue maternelle est pleinement perceptible dans la langue étrangère traduite, où la langue d'arrivée peut se trouver aussi déstabilisée par son contact avec la langue de départ, et par là innovante. Ainsi comprise, la traduction n'est plus seulement transfert du sens littéral, elle englobe également toutes les dimensions signifiantes de la langue : rythme, prosodie, polysémie, figuration. L'inévitable déperdition de l'original est compensée par des transformations dans le discours final, lorsque le traducteur crée et découvre, dans sa propre langue, des équivalents rythmiques ou

métaphoriques. La traduction s'effectue alors, non plus de mot à mot, mais d'énonciation à énonciation. Ces quelques réflexions peuvent guider les orientations du travail sur la traduction. La comparaison de deux ou plusieurs traductions d'une même œuvre, à travers des extraits, permet de mettre à nu, d'analyser et de comprendre les choix différents effectués par l'un et l'autre traducteurs (voir les traductions de Shakespeare). Chaque fois qu'il est possible, bien entendu, le recours au texte dans la langue originale est souhaitable. Il s'effectue avec la contribution interdisciplinaire des enseignants de cette langue et des élèves qui l'étudient. Des exercices de description en français du texte original (phrase, lexique, figures, dimension prosodique, style) permettent d'évaluer le transfert d'une langue à l'autre (voir les propositions des chapitres « Les grands modèles antiques », p.13, et « Les grands modèles européens », p. 22).

Langue et langages non verbaux

Cette question concerne surtout le deuxième domaine d'étude du programme : « Littérature et langages de l'image ». Elle constitue la troisième voie d'élargissement de la réflexion sur la langue en terminale littéraire et de questionnement sur ses ouvertures.

De la classe de sixième à celle de première, l'importance d'une éducation à l'image au sein du cours de français est soulignée. En relation étroite avec les enseignements d'arts plastiques, mais sans s'y superposer, cette formation a un objectif qui lui est propre : elle s'attache à dégager les spécificités du discours de l'image et à mettre en relation le langage verbal et le langage visuel, afin de conduire les élèves à mieux maîtriser les interactions croissantes entre les langages dans le monde contemporain et leur apprendre à observer de façon réfléchie et critique les discours visuels qui y occupent une place considérable. On se reportera utilement aux documents d'accompagnement des programmes du collègue (classes de quatrième et de troisième), au chapitre « Lecture de l'image » du document d'accompagnement pour les classes de seconde et de première³, ainsi qu'au chapitre « Langage verbal et images » du présent document (p. 33).

Au cours des années précédentes, la lecture de l'image était envisagée de manière générale et extensive en liaison avec l'histoire littéraire et culturelle, à travers les similitudes thématiques et esthétiques que l'expression plastique entretient avec les œuvres littéraires, ses variations comparables de genres et de registres, ses visées argumentatives, les formes particulières de ses manifestations dans le théâtre, la poésie ou le cinéma. Le travail en classe terminale

invite à approfondir ces liens riches et complexes entre littérature et arts visuels, mais s'effectue à partir de l'étude particulière des œuvres proposées selon les années au sein des objets d'étude, et particulièrement du second d'entre eux : œuvres mixtes, à la fois verbales et visuelles, œuvres d'écrivains-critiques d'art, écrits de peintres, films inspirés ou non d'œuvres romanesques, etc. Si les lectures en correspondance s'ajoutent à l'étude de ces œuvres, il reste que le travail d'analyse est ancré dans une réalisation singulière et que, du même coup, des connaissances plus générales doivent être mobilisées pour son examen (par exemple le lien entre poésie, dessin, peinture, photographie dans le surréalisme). Il contribue à un enrichissement du vocabulaire mais aussi, au-delà, à une initiation à la réflexion sur langue et langage(s), qui peut dialoguer avec la philosophie.

Langue, délibération et jugement

Rhétorique et poétique

En classe terminale, le travail des élèves dans le domaine de l'argumentation se trouve à la croisée de deux disciplines, le français et la philosophie. Prolongeant de loin les grandes divisions disciplinaires médiévales, ce passage de l'une à l'autre recouvre l'ancienne distinction entre « rhétorique » et « dialectique », celle-ci couronnant les acquisitions de celle-là. La dissertation fait alors figure d'exercice-phare. Dans ce contexte, la spécificité du travail en français mérite d'être soulignée.

Si les élèves ont à réaliser, dans les deux disciplines, des travaux méthodologiquement comparables en commentaire de textes et en écriture argumentée, c'est en français qu'ils peuvent examiner de plus près une pratique de la langue, vouée à l'apprentissage et à l'analyse de la parole efficace. Cela prolonge les travaux amorcés depuis la classe de troisième mais de manière le plus souvent fragmentaire. Il convient donc d'éclairer la rhétorique, discipline de la délibération, de l'argumentation et du jugement. Si elle a disparu des structures déclarées de l'enseignement avec la disparition de la classe de rhétorique, elle n'en a pas moins continué à irriguer divers domaines de recherche (de la stylistique à la théorie de l'argumentation et à la pragmatique) et surtout à informer les pratiques du discours dans le débat d'idées (politique, social, juridique, etc.).

Cette introduction peut être effectuée en relation étroite avec l'objet d'étude « Littérature et débat d'idées ».

Il ne saurait être question de faire un cours de rhétorique en classe terminale. Mais des éléments

3. *Accompagnement des programmes: Français, classes de seconde et de première, ibid.*, p. 83-86.

d'information peuvent être fournis aux élèves, avec l'appui de quelques textes célèbres, pour assurer une initiation à la rhétorique, son histoire, ses grands domaines, sa visée.

Deux de ses grands genres originels (judiciaire, délibératif, épideictique) ont été réactualisés dans la conception des programmes de français au lycée : le délibératif, parce qu'il conditionne, en amont de toute décision, la formation du jugement ; l'épideictique, parce qu'il mobilise, en louange ou en blâme, les valeurs en jeu dans le jugement. Les discours de la presse écrite ou parlée, offrent des manifestations quotidiennes de ces genres.

Les grandes étapes de la mise en œuvre du discours, de l'*inventio* à la *dispositio*, l'*elocutio* et l'*actio*, commandent encore l'organisation de la parole et particulièrement l'organisation du discours argumenté, entre les thèses et leur réfutation. Et les principales topiques (qui, quand, où, comment, pourquoi, etc.) constituent toujours les grandes voies d'accès de l'observation qu'on demande aux élèves de mobiliser pour appréhender avec pertinence le commentaire des textes. De même, l'installation des rôles-clés des partenaires de la communication au sein du discours (l'*ethos* du côté de l'orateur et le *pathos* du côté du destinataire) montre quotidiennement son efficacité : un orateur crédibilisera son discours en se montrant modeste et apaisant face à un auditoire anxieux et insécurisé.

La fusion entre la rhétorique et la poétique, associant au XVIII^e siècle les techniques pour convaincre à l'art de plaire, a contribué à l'affaiblissement progressif de la rhétorique, de plus en plus exclusivement consacrée au « beau langage ». La restriction de la discipline aux figures de style a fait culminer ce processus au XIX^e siècle. Et dans les essais pour faire de la rhétorique une forme nouvelle au XX^e siècle (comme l'a amorcé Perelman), elle s'est recentrée d'abord sur l'argumentation des propositions partageables entre sujets raisonnables. La dimension affective (les passions), naguère centrale, a ainsi été un moment minorée dans certaines des sciences du langage, avant d'être réactivée, d'un autre point de vue, par la sémiotique et la pragmatique contemporaines.

Le retour de la rhétorique dans l'enseignement doit prendre en compte ces différents aspects d'une telle histoire, complexe mais centrale dans notre culture. Les émotions et les passions ne sont pas le seul fait du discours littéraire, même si leur rôle y est central et détermine, en relation avec les transformations sociales, les usages des sentiments. Elles font évidemment partie de toutes les pratiques persuasives du discours (échanges quotidiens, publicité, politique, médias...). Elles interviennent également dans le processus de la délibération, que celle-ci soit intime et intérieure à celui qui réfléchit,

ou qu'elle soit extérieure et publique dans le débat préalable à une prise de décision.

Concrètement et pratiquement, cette sensibilisation à la rhétorique, à la fois modernisée et relativisée de manière critique, constitue pour les élèves, au-delà des connaissances culturelles qu'elle apporte, un instrument de travail. Elle facilite l'expansion du discours, son adéquation à ses objets, la mesure et le contrôle des buts visés par le jugement. Elle contribue ainsi à l'exercice de l'écriture, notamment en matière de dissertation et d'essai. Elle dialogue avec la philosophie en ce qu'elle contribue à la problématisation que celle-ci construit à partir des conceptualisations ; elle y contribue aussi par l'interrogation sur les catégories communes de pensée et les *topoi*. La littérature est ainsi non seulement un réservoir d'exemples et un lieu de la perception esthétique, mais une voie de la pensée.

Discours sociaux et débats d'idées

Le programme de la classe terminale est centré sur des contenus littéraires et artistiques. Mais la réflexion sur la délibération, l'argumentation et le jugement, telle qu'on vient de l'esquisser, conduit à travers les relations entre littérature et débat d'idées à prendre en compte aussi les discours politiques, institutionnels, juridiques, philosophiques, qui constituent un vivier considérable pour la réflexion analytique et critique. Elle conduit également à un regard critique sur le discours de presse et d'opinion. La combinaison des langages (notamment visuels et verbaux) qui y sont à l'œuvre, l'intensité de leur diffusion dans le champ social, la structure du conflit et les stratégies qu'elles promeuvent, le problème de leur influence effective sur leur destinataire et le statut de ce dernier, la question de leurs références culturelles explicites ou non, l'importance de la dimension esthétique et des valeurs hédonistes qui y sont rattachées, forment autant de pistes de travail fécondes pour une analyse des discours sociaux. Elles renvoient simultanément à la relation entre langue et langages, à la question rhétorique du discours efficace, au statut même de la littérature dans les discours contemporains.

Compte tenu des différentes orientations des élèves dans leurs études ultérieures (en lettres bien entendu, mais aussi en sciences sociales, en sciences politiques, en journalisme, etc.), de telles perspectives de travail peuvent légitimement faire partie de la formation en classe terminale littéraire, à travers l'étude de la langue et des langages. Elles supposent qu'un lien soit établi par le professeur de lettres avec d'autres disciplines concernées par ces domaines (histoire, philosophie, cinéma et audiovisuel) ; elles sont également à relier aux travaux écrits et oraux que doivent réaliser les élèves, notamment les travaux personnels encadrés.

Mise en œuvre et démarches

L

e travail de l'année : contenus, démarches et progression

Horaire et répartition des contenus d'enseignement

Si l'horaire hebdomadaire donne un volume total assez abondant et commode, il serait dangereux et contraire à notre démarche de mettre en équation les quatre heures hebdomadaires sur trente semaines utiles et les quatre objets d'étude au programme, en considérant qu'à chacun d'eux on consacre un quart du temps annuel, soit trente heures. En effet, ce serait ignorer à la fois la continuité des apprentissages et la nécessaire diversification des pratiques. De plus, chaque œuvre au programme de l'année est liée à l'un des quatre grands domaines et à l'un des objets d'étude. Elle appartient donc à un ensemble. Enfin, l'année de terminale se situant à la fin des années de lycée, elle peut et doit bénéficier des acquis des années antérieures. Le travail de l'année doit donc logiquement prendre en compte la réalité de la classe et du programme selon un rythme d'activités diversifiées. Pour cela, l'horaire offre un espace large et des possibilités variées.

Ainsi, le travail d'analyse de chaque œuvre au programme ne devrait pas excéder douze à quinze heures.

Les études globales (portant sur la structure, l'organisation de l'espace ou du temps, un motif, un personnage ou un réseau de personnages, la contextualisation et la réception de l'œuvre en son temps, le système des images...) et les lectures analytiques ou cursives d'extraits choisis en fonction du projet d'étude compléteront cette approche.

Les lectures en correspondance, indiquées par le programme de l'année et/ou proposées par le professeur, sont le fait des élèves qui en rendent compte sous des formes variées :

- à l'oral : exposés, présentations illustrées, lectures expressives, débats mettant en œuvre au besoin les technologies de l'information et de la communication ;
- à l'écrit : évaluations sommatives, réponses à des questions préparatoires à l'épreuve du baccalauréat, commentaires de textes, dissertations, écritures d'invention ;

- toute autre lecture d'œuvres est encouragée par le professeur qui n'oublie pas qu'au-delà de la préparation de l'épreuve finale, il invite les lycéens à la curiosité, à l'autonomie et à la recherche incessante. De la même façon, dans la mesure du possible, on promeut les sorties au théâtre, dans les musées, dans les cinémathèques ou dans les médiathèques ;
- enfin, les travaux portant sur la langue et les exercices d'expression écrite et orale ont leur place dans ces ensembles et prennent appui sur les œuvres dont elles servent la lecture.

Contenus et démarches : approfondissement des acquis et découvertes

Les perspectives et les objets d'étude travaillés les années précédentes ne sont pas sans rapport avec les quatre domaines au programme de la classe terminale. Il importera de permettre aux lycéens de percevoir les liens nécessaires à la constitution de leur propre culture. Il semble donc souhaitable de leur rappeler ce qu'ils savent déjà, de leur permettre de réaliser qu'ils possèdent, avant même d'avoir lu l'œuvre au programme de l'année, des savoirs susceptibles de l'éclairer et de constituer les premières clés d'approche possibles.

Exemples de liens

- « Les grands modèles littéraires » ont à voir avec l'étude des genres et registres (tragique et comique notamment) et avec les recherches effectuées sur les mouvements littéraires et culturels du XVI^e au XX^e siècle ; ils s'articulent à la réflexion continue que l'on mène en classe sur les différentes formes de l'intertextualité.
- « Littérature et débat d'idées » est un domaine lié à l'étude de l'argumentation menée sur les deux années précédentes ; de plus, cet objet d'étude se prête aux prolongements les plus contemporains, même sur une œuvre ou une notion apparemment anciennes.

– «Langage verbal et images» trouve un écho obligé dans les réécritures et le travail de l'écriture. Cet objet d'étude devrait également encourager la confrontation et l'étude des différents discours à l'œuvre sur un même objet.

– «Littérature contemporaine» devrait permettre une lecture plus autonome de la part des lycéens. L'appareil critique se trouvant par force réduit, les élèves auront à faire appel aux compétences de lecture déjà acquises pour formuler leur propre idée à partir de connaissances fragmentaires et de genres différents (critiques littéraires empruntées à des revues et journaux d'obédiences diverses, billets d'humeur, illustrations satiriques, entretiens...).

Progression annuelle

Elle peut se concevoir aussi bien pour la lecture que pour l'expression écrite ou orale. Même si elles sont présentées ici de manière séparée, il va de soi que le travail de la classe suppose que les trois activités soient liées.

Une progression dans les démarches de lecture

Elle peut intervenir entre les objets d'étude ou dans l'étude de l'œuvre au programme :

– les objets d'étude : si on reprend l'exemple des mythes de Faust ou de Dom Juan, les domaines d'étude peuvent se trouver liés autour de tels mythes. Partant de l'un, on découvre, on approfondit, on complète les autres. À l'œuvre littéraire peuvent en effet correspondre des œuvres cinématographiques, des représentations picturales, des adaptations contemporaines qui sont autant de témoins de la vivacité du mythe et nourrissent éventuellement le débat d'idées à propos de l'œuvre et du mythe ;

– l'œuvre au programme : lue pour une part en lecture analytique, elle est complétée par les œuvres qui servent de référents (approchées en lecture cursive), approfondie par la critique (réception de l'œuvre à son époque et depuis) et les ouvrages parascolaires de préparation au baccalauréat. Il s'agit donc de partir de l'œuvre, de travailler sa contextualisation aussi bien littéraire qu'historique, sociologique ou politique (ce qui rejoint le débat d'idées), enfin de tenir compte de l'histoire de sa réception et de celle de ses adaptations (y compris pour les objets «Littérature et images» et «Littérature contemporaine»).

Une progression dans les démarches d'écriture

Il semble raisonnable d'aller du plus simple au plus complexe. Lors des épreuves anticipées de français, les lycéens ont acquis la capacité à répondre à des questions qui portent sur un passage appartenant à une œuvre ou un groupement de textes. Il s'agit ici d'étendre la compétence à l'œuvre elle-même. Il est donc souhaitable d'entraîner les élèves à organiser des réponses à des questions :

– portant sur l'œuvre ;
– proposant ou requérant une interprétation ;
– suscitant la confrontation entre l'œuvre et celles appartenant au même mouvement littéraire ou inspirées par le même mythe, ou suivant la même problématique de rapport entre texte et images, littérature et cinéma.

Outre la réponse à ces différents types de questionnement, on peut attendre des lycéens des pratiques d'écriture de commentaire, de dissertation, mais aussi d'invention (voir le chapitre «L'expression orale et écrite», p. 49).

Une progression dans le travail de l'oral

Ici encore on peut travailler à partir des acquis des épreuves anticipées de français.

Les lycéens peuvent être entraînés à :

– répondre à une question sur un texte connu ;
– organiser l'expression d'un point de vue sur ce qu'on a lu, ce qu'on a appris ;
– transposer une situation et des personnages, en jouant sur les genres, les registres, les époques ;
– organiser un débat d'idées à propos de l'œuvre ou de celles mises en rapport avec elle ;
– soutenir des discours critiques contradictoires relativement à une œuvre donnée, en fonction de son implicite idéologique, de son esthétique, de sa pertinence par rapport au moment de sa parution.

Une étude approfondie et une perception esthétique de la langue

Les années de collège et de lycée ont appris aux lycéens à reconnaître et à pratiquer les différentes formes de discours. En classe terminale, il s'agit de parvenir désormais à un jugement esthétique et raisonné qui induise éventuellement une pratique. Selon qu'il s'agit ou non d'une œuvre en traduction, verbale ou non verbale, les démarches de lecture, d'interprétation et d'écriture varient : les questions de langue, de style et de rhétorique sollicitées sont donc à adapter à chaque fois (voir la partie «L'étude de la langue», p. 39).

L'expression orale et écrite

Objectifs

Si l'enseignement de la classe terminale vise à la préparation d'une épreuve, il doit aussi former aux structures fondamentales de l'expression, apprendre à ordonner un propos, enrichir la recherche, confronter des idées, organiser une argumentation, ou même concevoir des projets d'« écriture longue ». On ne peut y parvenir que par la pratique d'activités écrites mais aussi orales, fréquentes et variées.

L'expression orale

Oral et progrès dans l'expression

C'est par des activités orales que l'élève peut faire part de recherches personnelles, d'un travail d'interprétation et qu'un échange peut s'instaurer dans la classe. Des prises de parole plus longues, plus fréquentes sont la condition d'une meilleure appropriation des œuvres, mais surtout d'une plus grande autonomie de l'élève.

Le professeur n'a pas le monopole de la parole. Il invite au contraire les élèves à la prendre, dans des exercices qui leur sont déjà familiers dans la forme (exposés, organisation de débats, présentation orale de l'extrait d'une œuvre), dont ils peuvent mieux assumer la responsabilité et qui doivent faire l'objet d'une démarche plus réfléchie.

Cette réflexion doit plus que jamais porter sur les spécificités de la communication orale. Les élèves en effet oscillent souvent entre deux extrêmes : soit un oral confondu avec une expression spontanée et familière, soit un oral calqué sur le modèle de l'expression écrite. Ils doivent apprendre que l'expression orale se travaille et se perfectionne mais exige une autre syntaxe, une autre organisation du discours, un autre rythme qu'une communication écrite.

Oral et réception

L'élève doit être conscient qu'une intervention orale se construit par rapport à un contenu mais aussi par rapport à un auditoire dont il doit évaluer les compétences, les attentes, les intérêts. Il sera donc invité à faire des choix motivés sur l'organisation des informations, le choix de documents complé-

mentaires (lectures, reproductions d'images, documents vidéo), la place à leur donner, la façon de les articuler au propos. Il doit également gérer la durée et le rythme de la communication orale, mieux contrôler ses gestes, ses attitudes, ses déplacements.

Oral et échanges

Si le professeur doit fixer des contraintes spécifiques à chaque exercice, notamment dans le temps qui lui sera imparti et la définition de la question à traiter, il peut progressivement donner aux élèves le choix des formes qui lui apparaîtront les mieux adaptées au but poursuivi : exposé ou organisation d'un débat, présentation d'une interview fictive, choix de lectures expressives, commentaire d'un extrait de film, etc.

Ce travail ne prendra un sens que par rapport à un auditoire actif qui doit se sentir impliqué à plusieurs titres. La recherche qui lui est présentée complétant et engageant la sienne, il est naturellement amené à intervenir pour demander un éclaircissement, compléter ou discuter tel ou tel point. Principal destinataire d'une communication orale, il peut en apprécier l'efficacité et, surtout, réfléchir aux conditions de cette efficacité.

L'expression écrite

La préparation de l'épreuve

En apparence plus simple que l'épreuve écrite de l'épreuve anticipée de français (EAF), l'épreuve de littérature exige, ne serait-ce que parce que le temps est très limité, une très bonne maîtrise de compétences et de savoirs complexes que l'élève, dès la classe de seconde, a appris à mettre en œuvre. Il devra donner forme à des réponses précises et organisées, en sachant établir des relations et construire des comparaisons appropriées dans la réponse à la seconde question. C'est pourquoi il convient de poursuivre l'apprentissage en continuité avec ce qui a été engagé dès la classe de seconde.

Mais on l'enrichira aussi en ne limitant pas les activités écrites au seul modèle proposé par l'épreuve de terminale et en continuant à pratiquer les exercices qui ont été sollicités pour l'EAF et qui ont des fonctions de formation pour la suite des études.

Le commentaire

Le commentaire est le lieu d'expression d'un jugement personnel sur un texte, dans un vocabulaire précis et pertinent qui permet de le caractériser dans sa spécificité : identification du genre, du registre, du mouvement littéraire, du *topos*, de son enjeu, de sa place dans un réseau intertextuel. L'acquisition et la maîtrise de ce vocabulaire précis propre à favoriser la « justesse de l'expression » sont des objectifs majeurs de la classe terminale littéraire (voir la partie « L'étude de la langue », p. 39). La caractérisation exacte d'un texte et la formulation rigoureuse de sa spécificité s'avèrent des compétences indispensables à construire dans un enseignement littéraire.

La dissertation

On a coutume de ne considérer la dissertation littéraire que telle qu'elle se trouve inspirée par les épreuves de concours. En classe terminale, on peut inviter les lycéens à réfléchir sur la richesse de l'exercice qui, de plus, concerne diverses disciplines et occupe notamment une place centrale dans les exercices de philosophie. Aussi, s'il est toujours le lieu d'expression d'une délibération, ses enjeux, ses modes d'organisation rhétorique varient selon qu'il est philosophique, littéraire ou historique. Mettre ces codes en perspective, permettre aux élèves de prendre par rapport à la pratique de la dissertation une distance critique fondée sur l'usage, à l'occasion d'un corrigé type ou d'un modèle, constitue une piste de travail qui peut s'avérer passionnante. Dissertation et commentaire prennent en compte l'ensemble des œuvres lues en correspondance. Dans le cadre du commentaire, c'est par la comparaison que se construit la juste caractérisation d'un style. Dans le cadre de la dissertation, les lectures en correspondance éclairent la problématique d'une œuvre, permettent de l'approfondir et de la nuancer.

L'écriture d'invention

L'écriture d'invention reste l'un des exercices les plus efficaces pour évaluer la connaissance maîtrisée que les élèves ont d'un auteur, de son univers, de ses motifs, de son style. Les exercices de réécriture (transformation générique, parodie, pastiche, « à la manière de ») ou d'amplification (début ou suite de texte, insertion d'un dialogue, d'une description, de didascalies) gardent leur pleine légitimité. Les consignes prendront nécessairement appui sur les textes du programme. La conception de projets plus amples – notamment en relation avec les ensei-

gnements artistiques : écriture de dialogues ou de scénarios par exemple – peut être envisagée, en fonction du projet annuel de la classe (voir notamment les chapitres « Littérature contemporaine », p. 29, et « Langage verbal et images », p. 33).

Expression et TPE

La pratique réfléchie de l'oral trouve sa pleine justification dans l'épreuve finale des travaux personnels encadrés dont les objectifs ne sauraient se dissocier de ceux du cours de littérature, aussi bien dans les compétences à acquérir que dans les contenus. On peut en effet trouver des points de rencontre dans les programmes respectifs de l'année.

On peut établir des correspondances entre le sujet de TPE « Art, littérature, politique » et les problèmes du témoignage tels que le pose *Si c'est un homme* de Primo Levi. On peut par exemple mener un travail de TPE en littérature et en arts plastiques, en se demandant s'il est légitime de traiter de la Shoah dans une fiction cinématographique (*La vie est belle*, *La Liste de Schindler*) ou en histoire et en littérature, en travaillant sur les témoignages et les engagements artistiques auxquels a donné lieu le génocide rwandais (Serge Hatzfeld, *Dans le nu de la vie*; création photographique du plasticien américain Alfredo Jaar, *The Rwanda Project*).

Le thème « Europe » peut éclairer la dimension européenne du mouvement surréaliste. On peut ainsi étudier chez certains artistes la tension entre cette vocation et l'héritage d'une culture plus spécifiquement nationale (par exemple, l'hispanité chez Salvador Dalí). Le thème de la « Frontière » prolonge la réflexion sur la frontière entre sauvage et civilisé que suscite *Le Supplément au voyage de Bougainville*; on peut imaginer un travail de TPE qui associerait la philosophie et la littérature et étudierait le mythe du bon sauvage chez Rousseau et Lévi-Strauss. Toujours dans la même perspective, on retrouve dans le cas des « enfants sauvages » le problème des rapports entre nature et culture; on peut ainsi travailler, en associant lettres et arts, sur le témoignage de Jean-Marie Itard, *Victor de l'Aveyron*, l'adaptation cinématographique de François Truffaut, *L'Enfant sauvage*, le roman de Vercors, *Les Animaux dénaturés*⁴.

L'élève engagé dans un TPE de cette nature peut donc présenter des bilans partiels de ses recherches personnelles en contribuant au travail de réflexion collective sur le programme de littérature. La pratique de l'oral se fonde sur une nécessité qui en approfondit le sens. Elle s'associe alors à la conception d'un projet d'écriture d'une certaine ampleur.

4. Voir aussi le document d'accompagnement des programmes de langues anciennes, où la difficulté de la notion de frontière en latin est mise en évidence.

L'écriture et pour une part l'écriture d'invention ont également leur place dans la réalisation d'un projet d'écriture que l'on peut mener en liaison avec les travaux personnels encadrés. Il s'agit dans ce cas d'une écriture qui s'étend sur un long terme. Elle suppose une planification préalable et l'établissement d'un cahier des charges. Elle impose des réajustements, des réadaptations, des corrections successives par plusieurs va-et-vient entre l'élève et le professeur. Cette pratique de l'écriture est l'occasion privilégiée d'un travail précis sur la langue et le style. Moins liée à une évaluation, en tout cas immédiate, elle favorise une plus grande implication personnelle et révèle le plaisir du texte à écrire, réécrire ou à lire.

Ce projet peut être choisi de façon à prendre en compte à la fois les œuvres inscrites au programme de littérature et les thèmes imposés en TPE. Le travail d'écriture peut alors gagner en richesse et en efficacité. Un élève pourra ainsi associer le thème de « La Ville » à l'étude de *Nadja*. À partir d'un travail photographique ou plastique sur une ville qui lui est familière, il entreprendra l'écriture d'un récit, qui établit avec l'image des liens similaires à ceux qu'établit Breton dans *Nadja*.

Rédiger la diatribe d'un paysan du tiers-monde contre la société de consommation et ceci après un

solide travail de documentation sous la direction du professeur d'histoire, s'inscrit dans le thème « Art, littérature, politique » et amène à mieux lire *Le Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot. Recueillir et retranscrire un témoignage (on peut penser à des témoins de conflits, comme la guerre d'Algérie, la guerre civile espagnole ou aux témoins d'une société en voie de disparition comme la société paysanne traditionnelle) pose le problème de la « frontière » entre document historique et texte littéraire et prolonge la réflexion engagée sur l'œuvre de Primo Levi.

Langue et expression

Il va sans dire que toutes les pratiques d'expression orale et écrite supposent une observation attentive des faits de langue (acquisition d'un lexique pertinent et nuancé, en dépassant le seul lexique spécialisé, acquisitions de compétences grammaticales et syntaxiques). Étudiés en situation, ils peuvent être aussi l'objet de mises au point ponctuelles en fonction des besoins des élèves (voir la partie « L'étude de la langue », p. 39). Mais l'écriture, d'argumentation et plus encore d'invention, reste un des lieux privilégiés de conquête de la langue.

Achévé d'imprimer sur les presses de l'Imprimerie nationale
27, rue de la Convention
75732 Paris Cedex 15
Dépôt légal : août 2002