



AP[®] French Literature

2006–2007
Professional Development
Workshop Materials

Special Focus:
L'analyse poétique

The College Board: Connecting Students to College Success

The College Board is a not-for-profit membership association whose mission is to connect students to college success and opportunity. Founded in 1900, the association is composed of more than 5,000 schools, colleges, universities, and other educational organizations. Each year, the College Board serves seven million students and their parents, 23,000 high schools, and 3,500 colleges through major programs and services in college admissions, guidance, assessment, financial aid, enrollment, and teaching and learning. Among its best-known programs are the SAT®, the PSAT/NMSQT®, and the Advanced Placement Program® (AP®). The College Board is committed to the principles of excellence and equity, and that commitment is embodied in all of its programs, services, activities, and concerns.

Equity Policy Statement

The College Board and the Advanced Placement Program encourage teachers, AP Coordinators, and school administrators to make equitable access a guiding principle for their AP programs. The College Board is committed to the principle that all students deserve an opportunity to participate in rigorous and academically challenging courses and programs. All students who are willing to accept the challenge of a rigorous academic curriculum should be considered for admission to AP courses. The Board encourages the elimination of barriers that restrict access to AP courses for students from ethnic, racial, and socioeconomic groups that have been traditionally underrepresented in the AP Program. Schools should make every effort to ensure that their AP classes reflect the diversity of their student population. For more information about equity and access in principle and practice, contact the National Office in New York.

© 2006 The College Board. All rights reserved. College Board, AP Central, APCD, Advanced Placement Program, AP, AP Vertical Teams, CollegeEd, Pre-AP, SAT, and the acorn logo are registered trademarks of the College Board. Admitted Class evaluation Service, connect to college success, MyRoad, SAT Professional Development, SAT Readiness Program, Setting the Cornerstones, and The Official SAT Teacher's Guide are trademarks owned by the College Board. PSAT/NMSQT is a registered trademark of the College Board and National Merit Scholarship Corporation. All other products and services may be trademarks of their respective owners. Permission to use copyrighted College Board materials may be requested online at: www.collegeboard.com/inquiry/cbpermit.html.

Visit the College Board on the Web: www.collegeboard.com.

AP Central is the official online home for the AP Program and Pre-AP: apcentral.collegeboard.com.

Special Focus: *L'analyse poétique*

Introduction
 Eliane Kurbegov.....3

Tableau diachronique des poèmes au programme
 Annie Michel.....4

Quelques conseils pour l’enseignement de l’analyse littéraire
 Davida Brautman.....7

Teaching Poetry in the AP French Literature Course
 Verna Lofaro.....9

Guide schématique pour l’analyse du poème
 Eliane Kurbegov.....13

Activités de pré-lecture pour l’étude des poèmes de Louise Labé
 Geneviève Delfosse.....17

Les poèmes d’Anne Hébert
 Polly Rimer Duke22

Leçon sur la poésie de du Bellay
 Jan Patterson.....27

“Prière d’un petit enfant nègre” par Guy Tirolien
 Jean-Pierre Piriou34

Contributors.....38

Contact Us.....40

Important Note: The following set of materials is organized around a particular theme, or “special focus,” that reflects important topics in the AP French Literature course. The materials are intended to provide teachers with resources and classroom ideas relating to these topics. The special focus, as well as the specific content of the materials, cannot and should not be taken as an indication that a particular topic will appear on the AP Exam.

Introduction

Eliane Kurbegov
Dr. Michael M. Krop High School
Miami

Chers collègues,

J'espère que cette collection d'idées, de conseils, et de modèles s'avèrera utile tant pour les nouveaux enseignants que pour ceux avec des années d'expérience.

Maîtriser l'analyse poétique est réellement un art en soi-même et requiert certains dons, certaines connaissances, et surtout énormément d'entraînement et d'efforts assidus. Comme le dit un proverbe malien qu'aime citer Irène d'Almeida, "La patience est un arbre dont les racines sont amères mais dont les fruits sont doux." En effet, une fois acquis, certains outils et méthodes d'analyse poétique se prêteront aussi bien à l'analyse de la prose dans un roman ou dans une pièce. L'étude du champ lexical, des figures de style, du ton d'un passage est essentielle dans l'analyse littéraire quel que soit le genre.

J'ai donc réuni ici des documents qui traitent de l'analyse poétique d'une manière générale (guides pratiques, conseils, plans et méthodes) ainsi que des documents basés sur des poètes qui sont **actuellement** sur la liste du programme AP Littérature Française (Labé, du Bellay, Hébert). Au cas où certains de ces poèmes seraient éliminés à l'avenir, les documents compris dans cette section seront toujours utilisables soit comme études supplémentaires soit comme outils d'entraînement en cours AP Langue Française. J'ai aussi inclus un poème antillais, "Prière d'un petit enfant nègre," comme exemple de poème qui pourrait très bien servir dans un cours intermédiaire de français.

Je remercie tous mes collègues dans l'enseignement secondaire et universitaire pour leur contribution à ce livret. Ils ont généreusement offert les fruits de leurs recherches, de leur expérience, et de leurs inestimables connaissances. J'exprime ma profonde reconnaissance à Davida Brautman, Geneviève Delfosse, Polly Duke, Verna Lofaro, Annie Michel, Jan Patterson, et à Jean-Pierre Piriou pour les documents qu'ils ont créés. Je remercie aussi Irène d'Almeida, Pascal Ifri, et Renée White pour les commentaires et les suggestions qu'ils ont bien voulu fournir et qui ont permis de parfaire l'ensemble des documents.

Special Focus: *L'analyse poétique*

Tableau diachronique des poèmes au programme

Annie Michel

French-American School of New York

New York

Complétez le tableau suivant:

Siècle	Auteur	Dates Naissance/ Mort	Courant littéraire	Titre du texte étudié	Titre de l'oeuvre (et date de parution) dont est tiré le poème
XVI	Joachim du Bellay	v. 1522/1560	Humanisme	“Si notre vie est moins qu’une journée”	<i>L’olive</i> , Sonnet 113, 1550
				“Ces cheveux d’or sont les liens, Madame”	
				“France, mère des arts, des armes, et des lois”	
				“Heureux qui comme Ulysse a fait un beau voyage”	
	Louise Labé			“On voit mourir toute chose animée”	
				“Je vis, je meurs: je me brûle et me noyé”	
				“Oh si j’étais en ce beau sein ravie”	
				“Las! Que me sert, que si parfaitement”	
	Jean de La Fontaine			“Le chêne et le roseau”	
				“La Mort et le bûcheron”	
				“Le loup et l’agneau”	

Special Focus: *L'analyse poétique*

Siècle	Auteur	Dates Naissance/ Mort	Courant littéraire	Titre du texte étudié	Titre de l'oeuvre (et date de parution) dont est tiré le poème
	Charles Baudelaire			"Spleen" ("Quand le ciel bas et lourd . . .")	
				"Recueillement"	
				"France, mère des arts, des armes, et des lois"	
				"Hymne à la Beauté"	
				"L'invitation au voyage"	
				"Chant d'automne"	
				"Correspondances"	
	Guillaume Apollinaire			"Le pont Mirabeau"	
				"Les colchiques"	
				"Mai"	
				Automne"	
	Anne Hébert			"Une fois seulement"	
				"Le piano"	
				"Nos mains au jardin"	
				"Les grandes fontaines"	
				"Baigneuse"	

Special Focus: *L'analyse poétique*

Les élèves doivent compléter ce tableau au fur et à mesure de l'étude des poèmes et à l'aide de tout moyen de leur choix: recherche informatique ou recours au dictionnaire ou à un livre de littérature. Le but de l'exercice est de leur faire acquérir les éléments de la diachronie des poèmes étudiés en les plaçant dans leur contexte culturel qui s'étend de la Renaissance à l'époque contemporaine. Ils doivent donc rechercher le siècle, rechercher le courant littéraire, et être capables de citer le nom de l'œuvre intégrale d'où le poème est extrait (je leur demande de mettre le nom de l'œuvre soit en italique soit de le souligner et d'indiquer la date de parution du recueil).

Voir la liste officielle de lectures qui se trouve à:

http://apcentral.collegeboard.com/repository/05830apcoursdescfrenc_4319.pdf

Quelques conseils pour l'enseignement de l'analyse littéraire

David Brautman
Millburn High School
Millburn, New Jersey

Pour faire une bonne analyse de poésie, il est utile de connaître le contexte littéraire, historique, sociologique, et esthétique de l'oeuvre. Prenons par exemple Baudelaire et ses *Fleurs du mal*. Il n'est pas indispensable de connaître la biographie d'un poète pour analyser son oeuvre. Parfois, cependant, les éléments biographiques donnent un certain éclairage à l'oeuvre. Par exemple, la vie personnelle de Baudelaire est caractérisée d'une part par ses voyages, l'attrait des pays exotiques, et la recherche de l'Idéal, d'autre part par la rage qu'il éprouvait contre un beau-père qui avait détourné l'amour de la maman, et avait réprimé le dandysme du poète, son esprit de révolte, son addiction à la drogue, sa promiscuité sexuelle—tout ceci dans une ère rigide catholique. Il va de soi que l'auteur était tiraillé entre le Bien et le Mal.

Les rapports de Baudelaire avec Jeanne Duval, Marie Daubrun, et Apollonie Sabatier, ses traductions du poète Edgar Allan Poe, son suicide manqué—c'est tout cela qui crée Baudelaire et sa poésie. Un grand poète n'existe pas en soi: il est influencé par les personnes, les idées, et les crises qui le touchent tout au long de sa vie. Souvent il souffre de trop créer, de trop imaginer; il souffre aussi d'un excès de volonté, mais il laisse néanmoins un legs qui offre une explication de sa quête. Pour bien placer un poète dans son contexte, il vaut donc la peine d'examiner l'univers qui lui est unique: que ce soit la bâtardise (Apollinaire), la surdité (Ronsard), ou le manque d'amour (Baudelaire).

Une fois que l'crivain est situé, il convient d'établir les règles de la discussion et de l'analyse du texte. **La première règle à établir, c'est que l'analyse n'est pas un résumé du texte.** Il faut apprendre aux étudiants à interpréter le texte plutôt que de raconter une histoire. Il serait utile que le professeur utilise le système de notation décrit sur le site AP Central du College Board. Pour éviter le résumé, l'élève **doit lier la forme au fond**. Il doit donc identifier les thèmes du poème (le fond), et montrer comment **le style** (ton, rythme, versification, figures de style) met en valeur ces thèmes. Les figures de style sont particulièrement importantes en poésie (voir Lison Baselis-Bitoun,  d., *Guide de lecture: La poésie* [Sandwich, Massachusetts: Wayside Publishing, 2004], pp. 84–85; et André O. Hurtgen, *Tous les poèmes pour le cours avancé*, 4e  d. [Wellesley Hills, Massachusetts: Independent School Press, 1992], pp. 251-256). Je distribue une liste de figures de style avec des définitions en français au début de l'année.   partir des poèmes de Villon, du Bellay, et Labé, les étudiants retrouvent des exemples concrets

Special Focus: *L'analyse poétique*

de figures de style. Ils se familiarisent ainsi avec les termes tels que “l'enjambement,” “le rejet,” “le contre-rejet,” et “la métonymie.” Jusqu’au mois de janvier, je leur permets de se servir de ces listes pour deux raisons. Premièrement, ils ne sont encore que débutants dans l’art d’écrire des essais et des analyses en français. Deuxièmement, je veux qu’ils s’appliquent surtout à dégager les thèmes et à apprendre à écrire clairement. Le vocabulaire des figures de style peut aussi être renforcé avec des exercices originaux comme créer sa propre fable (La Fontaine), créer des correspondances (Baudelaire) ou créer un calligramme (Apollinaire).

Enfin, après avoir montré l’importance des aspects personnels de la vie de l’écrivain et avoir situé le poème dans la totalité de son oeuvre, après avoir bien défini la forme et le fond, il ne reste aux élèves qu’à s’interroger sur l’importance de ce poème dans le monde d’aujourd’hui. Est-ce qu’on chante encore le mal du pays? Est-ce qu’on parle des hauts et des bas de l’amour? Est-ce qu’il existe encore l’inégalité entre les classes sociales? Est-ce qu’on souffre encore de la solitude? Est-ce que le conflit entre le Bien et le Mal se poursuit toujours? La réponse à toutes ces questions est clairement affirmative. Pourquoi ne pas demander à vos étudiants de trouver un poème ou une chanson contemporaine qui exprime les mêmes sentiments formulés il y a cinq cents ans?

Teaching Poetry in the AP French Literature Course

Verna Lofaro
Cherry Creek High School
Greenwood Village, Colorado

Students find poetry difficult in any language, but introducing them to the formal study of this genre can be interesting, amusing, and enjoyable.

I usually start by asking the question “*Qu'est-ce que c'est qu'un poème?*” The answers range from “*un morceau écrit en vers*” to “*une expression personnelle d'une expérience ou d'une émotion.*” The next question is “*Quelle est la différence entre la prose et la poésie?*” Students usually answer that prose is in story form with explicit details and descriptions or can be an article or document written clearly and articulately. Sometimes prose writers use figurative language, references, and implication. Poetry, on the other hand, does not necessarily want to state a meaning, but suggest it. It uses a lot of figurative language, imagery, implication, and rhythm and *rime*. It is here that I ask for their trust and I teach **versification**.

I use as sources *Découverte du poème* by Micheline Dufau and Ellen D'Alerio and *Guide de lecture: La poésie de Pierre de Ronsard, Louise Labé, Jean de La Fontaine, Charles Baudelaire et Guillaume Apollinaire*, a study guide published by Wayside Publishing and edited by Lison Baselis-Bitoun. I start with some vocabulary such as **vers** and **strophe**. (They are forbidden to use “*ligne*” and some conjured-up word like “*stanse*” after this introduction.) I continue with *les noms des vers les plus employés, par exemple, alexandrin, décasyllabe, octosyllabe*. I teach them how to count the syllables and, consequently, how to pronounce the words. (The mute or silent *e* is pronounced or given a syllabic count if the next word in the line of poetry begins with a consonant. It is not counted if the next word begins with a vowel or if it is at the end of the *vers*.) I also teach **enjambement et rejet**. Next is **rime: plate, croisée, embrassée; masculine et féminine; riche, pauvre, suffisante; vers libre et vers blanc**. We also discuss the different types of poems like **rondeau, ode**, and especially **sonnet** since I usually start with the poems of du Bellay and Labé, the Renaissance poets. I mention **poème en prose**, citing Baudelaire's definition: “*une prose poétique, musicale sans rythme et sans rime, assez souple, et assez heurtée pour s'adapter aux mouvements lyriques de l'âme, aux ondulations de la rêverie, aux soubresauts de la conscience.*” This is a lot for students to digest and they often ask, “Why study this?” It is here that I talk about **forme et fond** and how the poet purposely chooses versification to support and enhance his subject. I give as an example Louise Labé and her use of the *rime féminine* and *rime embrassée*. She uses the *rime féminine aux premier et quatrième vers* and the *rime masculine aux deuxième*

Special Focus: *L'analyse poétique*

et troisième vers to imitate the embrace of a woman holding a man, showing that she is “*celle qui poursuit l'homme, pas celle qui est poursuivie par l'homme*,” the usual posture of women during the Renaissance period. Next is the practical application.

This is an activity that the students really enjoy. I take poems such as Victor Hugo's “*Demain dès l'aube*” and read it first for its meaning. Then I have the students apply the *versification*.

They have to identify the *vers* (*alexandrin? décasyllabe?*) and *rime* (*plate, croisée, ou embrassée? masculine ou féminine? riche, pauvre, ou suffisante?*), and look for *enjambement*. Of all of these, the *richesse de la rime* is the most difficult, but with practice, they learn it. It is here that we discuss **figures de style** or rhetorical devices. “*Demain dès l'aube*” uses **comparaison, antithèse, anaphore, et symboles**, especially to describe the poet's (or the protagonist's) posture and the plants he chooses to place on the tomb. I use the *glossaire* from *Tous les poèmes pour le cours avancé* by André O. Hurtgen. The definitions are in French and there are examples cited from poems to demonstrate the terms. I also create matching exercises and crossword puzzles for the newly learned poetic vocabulary and rhetorical devices. The students find these fun and they realize how quickly they have learned about poetic technique. What follows “hooks” most of them on poetry.

Years ago on one of my visits to France, I purchased *Le cercle des poètes disparus* (*Dead Poets Society*) dubbed in French. We have a multi-standard VCR and I converted the video to play on our system. I cannot describe my students' attachment to and interest in this film. It was particularly effective when Ronsard was on the required reading list (because of his philosophy of *carpe diem*), but in any case the students understand the dedication of this film to poetry and to life and many of them read poems in a different way after the viewing. In addition, they get listening comprehension practice! The assignment after seeing the film is for each student to write an original poem. The reaction is varied even though they are inspired by the movie. Many students dig into their souls and hand in amazing products. Others are whimsical and clever. I collect these and tell them I will correct the language, but the creativity remains their own. The following day I take them to the computer lab and return their poems with the corrections done. They type their poems choosing from a variety of fonts and then they have to “decorate” them. The decoration has to convey the subject or theme. The students can use tools or choose an image from a clip art program. They also have the capability of printing them in color. Some choose black and white for a more dramatic effect, depending on the subject. I collect them and the following day I invite them to share their poems with the class by reading them aloud. Most students participate

Special Focus: *L'analyse poétique*

and are proud of their work. Then I ask their permission to create a bulletin board displaying their poems. I provide backings of coordinating colors for the poems and I have an impressive and beautiful showing for their parents for our “Back-to-School Night.” (One year, several of my students formed a “Poets’ Society.” They wrote original poems and got together outside of class to read and share their works.) We are now ready to start reading from the extensive list of 27 poems.

I choose to read the required works in chronological order. Many of my students take AP European History and/or AP Art History and they eagerly bring much information and discussion to class because they are also studying the other subjects in the same order. It is truly an interdisciplinary experience and the students get a global, broader view of history, art, and literature. So we begin with the Renaissance and the poems of du Bellay and Louise Labé. The students are no strangers to this genre at this time; they are prepared with background knowledge and are ready to read French poetry. What about the *analyse*?

I have a form unoriginally called “Explication de texte.” It is an outline in which the students have to determine the *forme et fond*. They explain the *versification* and for each *strophe*, they must title it and look for *ton, vocabulaire, figures de style, élément implicite, et idée pénétrante* (insight). I model “Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage.” They write their own *explications* after that. Having this outline really helps them see the important elements of each poem. As an assessment for each poet, I select one poem and follow it with two analytical questions, just like the structure of the AP Exam. I have also written multiple-choice questions for each poet, testing a variety of the elements mentioned above—*versification, ton, vocabulaire, figures de style*, etc. I find that even though I leave poetry after that to read *L'école des femmes*, they retain the knowledge when we return to the fables of La Fontaine and later again to the nineteenth- and twentieth-century poems on the list. Below is the very simple “Explication de texte.”

Special Focus: *L'analyse poétique*

Explication de texte

Situation:

- Poème
- Poète
- Recueil et date

Forme (tous les éléments de versification):

- Identification du genre de poème
- Identification des enjambements
- Identification des vers
- Identification des rimes:
 - ___ Plates
 - ___ Croisées
 - ___ Embrassées
 - ___ Masculines
 - ___ Féminines
 - ___ Riches
 - ___ Pauvres
 - ___ Suffisantes

Sujet du poème

Analyse (strophe par strophe):

- Titre
- Ton
- Vocabulaire
- Figures de style
- Élément implicite
- Idée pénétrante

Conclusion (résumé, forme et fond, idée pénétrante, pensées originales)

Guide schématique pour l'analyse du poème

Eliane Kurbegov

Dr. Michael M. Krop High School

Miami

Le but de l'analyse littéraire est de présenter les idées exprimées par l'auteur en montrant l'originalité du style et en s'appuyant sur des exemples précis du texte. Mais chaque texte littéraire a ses caractéristiques uniques. De plus, chaque lecteur apporte à l'interprétation du texte ses expériences personnelles et sa propre vision de la vie. Cela explique pourquoi il n'y a pas de formule magique pour composer une bonne analyse de texte, quelqu'en soit le genre. Après avoir constaté que même mes meilleurs élèves avaient du mal à s'adapter à l'analyse du poème et à intégrer leurs observations sur la structure et les figures de style d'une manière "coulante," j'ai créé cette fiche qui les guidera dans la lecture et la technique de l'analyse poétique. Cette fiche, une fois complétée, leur est également utile lors des révisions pour l'Examen AP.

Titre du poème:

Nom de l'auteur:

Situez le poème dans son contexte littéraire:

Situez le poème dans son contexte historique:

Après avoir lu silencieusement plusieurs fois:

Que pouvez-vous prédire à partir du titre?

Special Focus: *L'analyse poétique*

Quel(s) thème(s) trouvez-vous dans le poème?

L'apparence visuelle du poème est-elle remarquable? Comment?

Le poème est-il divisé ou divisible en plusieurs parties? Pouvez-vous donner un titre à chacune de ces parties?

Notes sur les vers (n'oubliez pas de mentionner **l'effet** d'une certaine disposition ou d'un certain genre de vers):

Notes sur les rimes (l'effet y compris):

Enjambements:

Rythme:

Choix des mots:

Figures de style:

Ton général:

Après avoir lu silencieusement et à haute voix:

Répétitions de mots/locutions/phrases:

Special Focus: *L'analyse poétique*

Allitérations:

Assonances:

Autres observations:

Techniques stylistiques (exemples):

Maintenant liez la forme au fond du poème en vous servant de vos notes; faites une analyse (si nécessaire, continuez au verso):

Activités pré-lecture pour l'étude des poèmes de Louise Labé

Geneviève Delfosse

Thomas Jefferson High School for Science and Technology

Alexandria, Virginia

Avant de se lancer dans l'étude d'un nouvel auteur ou d'un nouveau texte, il est toujours bon de commencer par une activité pré-lecture. Solliciter les connaissances préalables de nos élèves est relativement facile quand il s'agit de Voltaire, puisque les philosophes du dix-huitième siècle sont souvent au programme des classes d'histoire européenne et de gouvernement. Quand on leur parle de "la Belle Cordière" et de la Renaissance, nos élèves de la classe d'AP Littérature Française ont beaucoup moins à dire.

C'est pourquoi, au moment de décider quelle serait ma contribution au dossier Louise Labé, j'ai pensé qu'il y avait déjà bon nombre d'analyses de ses poèmes, dans les publications universitaires ou même bien sur Internet, et que mes listes de questions et de sujets de dissertations n'apporteraient rien de très nouveau. J'ai donc décidé de partager plutôt plusieurs **activités pré-lectures** qui marchent généralement très bien dans ma propre classe d'AP Littérature Française. La poésie de Louise Labé peut à priori intimider les élèves, même les plus doués. Le temps investi dans une ou deux activités pré-lecture porte ses fruits: on éveille la curiosité des élèves pour l'auteur et son époque et on établit un rapport entre les sonnets et l'expérience personnelle de nos adolescents.

Biographie et éléments visuels

Expliquer l'oeuvre par la vie de l'auteur n'est certainement pas ce que la critique moderne recommande de nos jours; il n'en reste pas moins vrai que mes élèves s'intéressent à la vie de nos auteurs du programme AP. Pour certains auteurs, une simple orientation menée par le professeur suffira. Pour une femme passionnée comme Louise Labé, on peut s'attarder un peu plus et utiliser les informations biographiques recueillies par les élèves comme la base d'un ou deux devoirs écrits.

- D'abord, demander aux élèves de faire des recherches sur Internet sur la vie de Louise Labé ainsi que sur son époque.
- **Première classe:** En groupe, les élèves partagent (en parlant uniquement français, bien entendu) tout ce qu'ils ont découvert sur la belle Louise, ses amours, et ses trahisons.
- Ce jour-là, je montre également quelques portraits célèbres de la Renaissance et je demande aux élèves de faire une liste des attributs de la beauté idéale de ce temps.

Special Focus: *L'analyse poétique*



De gauche à droite: 1. **Portrait d'une femme de profil** par David Ghirlandaio (1452–1525), Gemaeldegalerie, Staatliche Museen zu Berlin, Berlin (photographie du tableau: Joerg P. Anders, Bildarchiv Preussischer Kulturbesitz/Art Resource, New York; copyright © Art Resource; reproduit ici avec permission); 2. **Portrait de Giovanna Tornabuoni degli Albizi** par Domenico Ghirlandaio (1448–1494), Fundacio Coleccion Thyssen-Bornemisza, Madrid (photographie du tableau: Alinari/Art Resource, New York; copyright © Art Resource; reproduit ici avec permission); 3. **Ginevra de' Benci (Face)** par Léonard de Vinci (1452–1519); Alisa Mellon Bruce Fund/National Gallery of Art, Washington, D.C. (photographie du tableau: © 2006 Board of Trustees, National Gallery of Art, Washington, D.C.; reproduit ici avec permission).

- **Deuxième classe:** “Journal” dû pour cette classe: **Tu es Louise Labé. Tu viens de découvrir la trahison de ton bien-aimé, Olivier. Ecris-lui une lettre.**
- Je n'impose pas beaucoup de restrictions en ce qui concerne ces journaux pour que l'élève soit libre d'utiliser sa propre imagination. Dans notre école, nous bénéficions de deux classes de 90 minutes chacune par semaine, ce qui nous offre l'occasion de faire beaucoup de travail en groupe.
- Lorsque les élèves apportent leurs lettres d'amour et de haine, ils les échantent dans leur groupe et ensuite en choisissent une des quatre pour la lire à voix haute au reste de la classe. Après cette activité écrite et orale, les élèves ont l'impression d'en savoir plus sur l'auteur et son époque. Ils sont maintenant prêts à attaquer les poèmes.

Le thème de la nature dans la poésie de Louise Labé

- **Troisième classe:** Avant de commencer le premier poème, “Je vis, je meurs . . .” j'organise une rapide activité de groupe. Les élèves, toujours en groupes de quatre, doivent penser à toutes les **comparaisons possibles dans les poèmes d'amour**. Je commence par mettre au tableau “Mon amour est comme . . .”

- Chaque groupe a une large feuille de papier et un feutre, et on liste **par catégories** toutes les comparaisons classiques associées à l'amour. Je leur dis qu'il est parfaitement acceptable de s'inspirer de poèmes qu'ils connaissent et surtout des **chansons populaires**, puisque les paroles des chansons en vogue sont devenues la poésie de notre jeune génération.
- Après un quart d'heure, nous partageons nos trouvailles. Les catégories sont généralement associées aux animaux, à la nourriture, et aussi à la **nature**, la catégorie qui m'intéresse plus particulièrement. Nous écoutons quelques exemples de toutes les catégories, certains très drôles, mais ensuite nous partageons toutes les comparaisons basées sur la nature. Cette activité ne demande pas plus de 20 à 30 minutes et elle prépare les élèves à reconnaître et apprécier l'imagerie de la nature dans les sonnets de Louise Labé: "Tout en un coup je sèche et je verdoie," "Si, de mes bras le tenant accolé, / Comme du lierre est l'arbre encerclé," "Que ja tempête. . . ni courant / Ne nous pourra déjoindre en notre vie." Nous sommes enfin prêts à passer aux questions précises sur le sonnet.

Pour chaque sonnet, la classe fait une activité pré-lecture (voir exemples ci-dessus et dans les sections suivantes) avant de commencer l'étude approfondie du poème. Cette analyse précise consiste en un travail de groupe, basé sur des questions que j'ai moi-même rédigées. Généralement, après l'activité pré-lecture, les élèves n'ont le temps de discuter dans leur groupe que les cinq premières questions de la liste de questions, lorsque nous avons une classe normale de 50 minutes. Ils finissent les 10 ou 15 autres questions comme devoir à la maison. Après avoir répondu aux questions pour chaque sonnet, les élèves me remettent leur travail et je le corrige uniquement en ce qui concerne le contenu, les notes prises pendant les discussions de groupe, et la justesse de l'interprétation. Les erreurs de français et d'organisation sont corrigées dans les journaux écrits à la maison ainsi que dans les examens de style AP écrits en classe.

Discussion de groupe sur les émotions de l'amour et les chansons

- Avant de commencer le poème "Oh! si j'étais en ce beau sein ravi" je donne aux élèves comme devoir de faire une liste de tous les **adjectifs associés aux émotions de l'amour** et je leur demande d'apporter en classe une chanson d'amour qui exemplifie une de ces émotions. Je les laisse libres d'apporter des chansons françaises, et ils en apportent un bon nombre ("Aimer," "La vie en rose," par exemple), ou bien des chansons en anglais.
- De nouveau, comme notre classe est généralement assez grande, les élèves partagent leurs trouvailles entre eux, dans leur groupe, et chaque groupe a le droit

Special Focus: *L'analyse poétique*

de donner **un** exemple qui ne doit pas prendre plus d'une minute à jouer. On doit évidemment expliquer en français de **quelle** émotion de l'amour il s'agit et il faut aussi écrire le nouveau vocabulaire "affectif" au tableau.

- À la fin de cette activité pré-lecture, pour la résumer, j'envoie un volontaire au tableau. Cette personne dessine un grand soleil avec de nombreux rayons tout autour. Au centre, on écrit le mot "amour," et ensuite, sur les rayons, l'élève place les diverses manifestations de l'amour que lui dictent ses camarades de classe, les émotions négatives d'un côté, les émotions positives de l'autre.
- On commence ensuite à lire "Oh! si j'étais en ce beau sein ravie," et les élèves reconnaissent bien certaines des **émotions** listées sur le tableau. Ils retrouvent également les **thèmes de la nature** que nous avons identifiés. Leur vocabulaire pour discuter les sonnets est clairement enrichi par les activités pré-lecture.

Le langage de la guerre et de l'amour

- Etant donné que l'imagerie du poème amoureux à la Renaissance utilise fréquemment des comparaisons entre l'amour et la guerre, je fais une rapide orientation sur cette caractéristique de la poésie de la Renaissance et nous discutons même ses raisons d'être. De nouveau, j'autorise les élèves à trouver leur inspiration dans les chansons de rock qui, elles aussi, ont souvent recours au langage de la violence pour parler d'amour.
- J'écris au tableau: "Tes yeux sont comme . . ." et je demande aux élèves de finir la comparaison en utilisant un langage qui **évoque le danger, la violence**, ou la guerre. Je leur demande de choisir trois autres atouts féminins (ou masculins) autres que les yeux, et de faire le même genre de comparaison. Invariablement, nous avons "Tes yeux sont comme des flèches" ("la beauté comparée / A deux Soleils, dont Amour finement / Tira les traits causes de ton tourment?") et d'autres comparaisons, souvent grotesques, mais très amusantes pour les élèves quand ils les partagent, d'abord dans leur groupe et ensuite avec toute la classe. L'activité ne requiert pas beaucoup de temps et les élèves y participent avec plaisir car c'est une activité de groupe qui ne stresse personne. Après cette mise en train, nous sommes prêts à analyser "Las! que me sert que si parfaitement."
- Comme épilogue à l'étude de ce poème, je donne comme sujet de journal: **Imaginez la vengeance terrible (le martyr) que Louise Labé a préparée pour son amant qui l'a trahie.** ("Mais je m'assur', quelque part que tu sois, / Qu'autant que moi tu souffres de martyr.")

Je pense qu'il est impératif de donner périodiquement ce genre de composition "imaginative" aux élèves de la classe de littérature AP. Si les élèves passent leur année

à écrire uniquement des analyses littéraires, qui consistent à analyser les thèmes et à jongler avec la terminologie des techniques littéraires, ils ne pratiqueront souvent qu'un vocabulaire limité et des structures de phrases restreintes, et, il faut en convenir, quelquefois répétitives. Ils auront rarement l'occasion de manier les plus-que-parfaits ou les conditionnels, ou même les subjonctifs.

Dans ma classe, je m'ingénie à donner **un** journal "imaginatif" (tel que **la lettre de reproches**, ou **les plans de vengeance**, pour Louise Labé) pour chaque auteur étudié dans notre classe. Dans cette sorte de devoir, les élèves vont faire des erreurs de français beaucoup plus nombreuses parce qu'ils utilisent des structures et des temps variés pour communiquer les péripéties de leur histoire, mais ils vont aussi développer leur compétence à l'écrit.

Au cours du sondage de fin d'année, les élèves de la classe d'AP Littérature Française mentionnent souvent cet effort d'écriture créative comme difficile mais infiniment bénéfique car il développe leur langue écrite et même orale. Ils soulignent également que ces journaux libres les reposent un peu de la monotonie des analyses littéraires coutumières. Finalement, ils reconnaissent qu'ils adorent lire les aventures imaginées par leurs amis.

Les poèmes d'Anne Hébert

Polly Rimer Duke
Friends Academy
Locust Valley, New York

Anne Hébert (1916–2000)—poétesse, dramaturge, et romancière québécoise du vingtième siècle—nous offre un univers imaginaire qui nous rappelle au moins deux poètes du programme AP Littérature Française. La recherche chez Anne Hébert de “[q]uelque chose comme l’amour / À sa plus haute tour” (“Une fois seulement”) ressemble à “l’Idée / De la beauté” platonicienne décrite par du Bellay (au Sonnet 113), et à “L’invitation au voyage” de Baudelaire où “tout n’est qu’ordre et beauté, / Luxe, calme et volupté.” Pour Hébert, l’idéal inspirateur entraîne un retour au “secret originel” primordial, voire utérin—“révélé / Dans un souffle d’eau” (“Une fois seulement”). Le désir de fusion avec cette “source du chant” suscite le processus créateur, seul moyen d’atteindre “des temps si obscurs” que “nulle mémoire profane n’en garde trace.”

Une fois seulement

C’était en des temps si obscurs *vers 1*
Que nulle mémoire profane n’en garde trace

Bien avant les images et les couleurs
La source du chant s’imaginait
À bouche fermée *vers 5*
Comme une chimère captive

Le silence était plein d’ombres rousses
Le sang de la terre coulait en abondance
Les pivouines blanches et les nouveau-nés
S’y abreuvaient sans cesse *vers 10*
Dans un foisonnement de naissances singulières

Loiseau noir dans son vol premier
Effleura ma joue de si près
Que je perçus trois notes pures
Avant même qu’elles soient au monde *vers 15*

Une fois, une fois seulement,
Quelque chose comme l'amour
A sa plus haute tour
Que se nomme et s'identifie

Le secret originel
Contre l'oreille absolue révélé
Dans un souffle d'eau
Candeur déchirante
Fraîcheur verte et bleue

vers 20

Une fois, une fois seulement,
Ce prodige sur ma face attentive
Ceci, quoique improbable, je le jure,
Sera plus lent à revenir
Que la comète dans sa traîne de feu.¹

vers 25

Après avoir lu ce poème on peut se poser deux questions: (1) Le poème fait-il allusion au processus créateur évoqué dans d'autres poèmes d'Anne Hébert comme "Les grandes fontaines" et "Baigneuse"? (2) Est-ce que dans une partie de vers 2, "nulle mémoire profane n'en garde trace," la poétesse fait allusion à la création artistique? On sait que Hébert utilise souvent des métaphores religieuses. C'est pourquoi on peut parler d'une qualité biblique dans son évocation de ce monde qui existait "avant les images et les couleurs." Cette qualité biblique ajoute à l'idéalisation du "secret originel" (vers 20).

À la troisième question qu'on pourrait se poser, à savoir qu'est ce "secret originel"? Le poème apporte une réponse: c'est "[q]uelque chose comme l'amour / À sa plus haute tour." Il serait facile de lier ces deux vers au Sonnet de du Bellay: "Là est l'amour, là, le plaisir encore. / Là, ô mon ame au plus hault ciel guidée!" ou à "L'invitation au voyage" de Baudelaire: "Là, tout n'est qu'ordre et beauté, / Luxe, calme et volupté. . . Tout y parlerait / À l'âme en secret / Sa douce langue natale." Pourtant, le lieu idéalisé chez Hébert n'est ni celui de du Bellay, ni celui de Baudelaire.

Le "secret originel" pour Hébert est "révélé / Dans un souffle d'eau," dans une "[f]raîcheur verte et bleue." Ces couleurs évoquent la deuxième strophe de "Baigneuse": "Onde profonde où je descends / Mer verte mer bleue / Rutilante / Verte bleue /

1. Anne Hébert, dans son recueil *Œuvre poétique 1950-1990* (Montréal: Éditions du Boréal, 1993), p. 149. Copyright © 1993 Éditions du Boréal. Reproduit ici avec permission.

Special Focus: *L'analyse poétique*

Profonde où je descends.”² Pour Hébert, “chose comme l’amour / À sa plus haute tour” se trouve, en fait, dans la “[m]er verte mer bleue,” dans les “grandes fontaines”³ des “bois profonds,” dans un lieu privilégié, fluide, et maternel qui n’a été connu de la poétesse qu’ “[u]ne fois, une fois seulement.” C’est aussi un moment privilégié à cause de sa rareté. Ce moment ne se représentera pas de si tôt et l’auteur utilise une image à la fois belle et éclatante, stratégiquement placée à la fin du poème, pour exprimer cette rareté.

Questions

“Une fois seulement”

1. Qu’est-ce que les deux premiers vers du poème suggèrent ou annoncent?
2. Comment la création du monde est-elle suggérée dans ce poème?
3. Comment la création artistique est-elle suggérée dans ce poème?
4. Comment ces deux représentations de la création se mêlent-elles dans le poème?
5. Comment peut-on expliquer l’image de “[l]’oiseau noir” au douzième vers?
6. Au quatorzième vers, le “je” du poème perçoit “trois notes pures.” Comment interprétez-vous cette image?
7. Montrez comment on peut associer l’image du “souffle d’eau” au processus créateur.
8. Le titre du poème, “Une fois seulement,” est répété plusieurs fois dans le poème. Que souligne cette répétition?

Nos mains au jardin

Nous avons eu cette idée
de planter nos mains au jardin

vers 1

Branches des dix doigts
Petits arbres d’ossements
Chère plate-bande.

vers 5

Tout le jour
Nous avons attendu l’oiseau roux
Et les feuilles fraîches
À nos ongles polis.

2. Toutes citations du poème “Baigneuse” dans cet article sont tirées de Anne Hébert, *Œuvre poétique 1950–1990* (Montréal: Éditions du Boréal, 1993), p. 153.

3. Toutes citations du poème “Les grandes fontaines” dans cet article sont tirées de Anne Hébert, *Poèmes* (Paris: Éditions du Seuil, 1960), p. 17-18.

Nul oiseau vers 10
 Nul printemps
 Ne se sont pris au piège de nos mains coupées.

Pour une seule fleur
 Une seule minuscule étoile de couleur
 Un seul vol d'aile calme vers 15
 Pour une seule note pure
 Répétée trois fois.

Il faudra la saison prochaine
 Et nos mains fondues comme l'eau.⁴

Dans “Nos mains au jardin,” prenant comme titre une image de la fécondité artistique, Anne Hébert se sert de négations catégoriques, de sonorités grinçantes, et de répétitions plaintives pour souligner la douleur causée par la stérilité que l'on rencontre parfois dans le processus de création. Elle se sert aussi du passé composé pour nous informer immédiatement d'une action accomplie dans le passé: “Nous avons eu cette idée.” Il s'agit donc d'un commentaire sur un processus déjà vécu qui consiste à “planter nos mains au jardin.”

Comme l'image des “doigts mouillés” à la fin du poème “Baigneuse,” la main chez Hébert représente le potentiel créateur. Les “mains” ici, au pluriel, plantées au jardin—métaphore de la fertilité par excellence—annoncent l'évolution de l'œuvre poétique. Avec l'arrivée des fleurs, le lecteur attend des floraisons verbales.

Cependant, dès la deuxième strophe, Hébert révèle un dénouement aride et infertile. Cette lutte entre l'aridité et la fertilité continue à se jouer à chaque vers. Par exemple, parmi les dix mots de ce tercet, on retrouve onze consonnes sèches qui suggèrent la stérilité: “**B**ranches **d**es **d**ix **d**oigts / **P**etits **a**rbres **d'**ossements / Chère **p**late-**b**ande.” Pourtant, le vers “Branches **d**es **d**ix **d**oigts” contient à la fois une allitération sèche et une image fructueuse. De plus, pour renforcer cette opposition entre aridité et fertilité, Hébert décrit de “[p]etits arbres,” mais ces branches naissantes sont aussitôt des “ossements,” image stérile, voire moribonde.

Dans la troisième strophe, cette antithèse entre une plénitude renaissante et une absence

4. Anne Hébert, dans son recueil *Œuvre poétique 1950–1990* (Montréal: Éditions du Boréal, 1993), p. 43. Copyright © 1993 Éditions du Boréal. Reproduit ici avec permission.

Special Focus: *L'analyse poétique*

stagnante est toujours présente. Nous attendons “l’oiseau roux,” “les feuilles fraîches,” et “nos ongles polis.” Mais nous ne retrouvons qu’une série de négations allitératives: “Nul oiseau / Nul printemps / Ne se sont pris au piège de nos mains coupées.” Les trois derniers vers de cette strophe commencent de façon innocente, mais les expressions “pris au piège” et “coupées” rendent l’image des mains plantées de plus en plus violente et même sinistre.

Enfin, la plainte de la poétesse s’amplifie. Tout ce qu’il lui faut, après s’être coupé les mains, c’est “une **seule** fleur,” “[u]ne **seule** minuscule étoile de couleur,” “[u]n **seul** vol d’aile calme,” “une **seule** note pure / Répétée trois fois.” La dernière strophe est un distique qui annonce qu’ “[i]l faudra la saison prochaine / Et nos mains fondues comme l’eau.” En dépit des images d’infertilité, l’avenir verdoyant reste sous-entendu. La “seule note pure / Répétée trois fois” semble faire allusion—par sa pureté et par ses trois appels—à la Trinité. Dans le poème “Une fois seulement,” le lecteur percevait aussi “trois notes pures / Avant même qu’elles soient au monde.” L’ “oiseau roux,” comme le phénix, symbole d’une renaissance au milieu des cendres de la mort, viendra peut-être “la saison prochaine.” Il reste l’espoir que la création artistique jusqu’ici vouée à l’échec se réalisera un jour grâce à la fluidité de “nos mains fondues comme l’eau.”

Questions

“Nos mains au jardin”

1. Comment le titre suggère-t-il la fécondité?
2. Comment dans le poème Hébert représente-t-elle le manque d’inspiration?
3. Comment Hébert représente-t-elle en même temps la fécondité et la sécheresse?
4. Analysez le développement de l’image des mains.
5. Hébert écrit “Nous avons attendu l’oiseau roux.” De quel oiseau s’agit-il?
6. Quel est l’effet littéraire du sujet “nous”?
7. Quel est l’effet littéraire de la juxtaposition de “feuilles fraîches” et “ongles polis” aux vers 8 à 9?
8. Quel est l’effet littéraire de la répétition du mot “seul” dans les vers 13 à 16?
9. Analysez le rapport entre les temps verbaux et le cycle de la vie dans ce poème.
10. Trouvez une image ou des images que les poèmes “Une fois seulement” et “Nos mains au jardin” ont en commun.

Leçon sur la poésie de du Bellay

Jan Patterson
Gulliver Preparatory School
Pineview, Florida

“L’art ne fait que des vers: le coeur seul est poète.”

—André Chénier (1762–1794),
dans la poème “L’art, des transports de
l’âme est un faible interprète”

Cette citation est affichée dans ma salle de classe pour les élèves de littérature française. Au cours de l’année, les élèves feront face à une variété de textes assez considérable. Ils devront être capables de comprendre et de faire une analyse critique en démontrant une appréciation des techniques et du style employés par les auteurs. Pour aborder cette tâche, l’élève doit développer une appréciation pour le génie des auteurs. C’est le rôle de l’enseignant d’accrocher l’étudiant, d’approfondir sa connaissance de la vie de l’auteur aussi bien que de lui fournir une terminologie spécialisée qui lui permettra d’exprimer ses idées clairement et précisément.

Je commence l’année avec le poète Joachim du Bellay. D’abord je présente les figures de style et un vocabulaire spécialisé qui vise l’analyse. J’utilise le glossaire compris dans le livre *Tous les poèmes*¹ pour les figures de style. On discute les définitions et les techniques, et on donne des exemples. De plus je procure aux élèves un recueil de vocabulaire pour l’expression écrite. Les expressions les plus importantes, selon moi, sont notées ci-dessous.

1. André O. Hurtgen, *Tous les poèmes pour le cours avancé*, 4e éd. (Glenview, Illinois: Addison Wesley Longman, 1998), p. 251–256.

Special Focus: *L'analyse poétique*

Adjectifs

affectif
animé
chargé
créateur (trice)
émouvant, captivant, saisissant
évident
frappant
imagé
insipide
inspiré
lourd
obscur
pittoresque
réaliste
sobre
spirituel
verbeux
indiquer
évoquer
diviser
renforcer
dévoiler

Verbes

mettre l'accent sur
mettre en valeur/mettre en relief
réaliser/achever
se composer
communiquer
traiter
dépeindre
décrire
consacrer à
amuser/distraire
exprimer
inclure/comporter
déduire
impliquer
esquisser
faire allusion à
refléter

Noms

thème/sujet
agencement
état d'âme
procédé
effet
rapport
fond
cadre
contenu
schéma
idée maîtresse
le mot clef
le mot juste
ton

Expressions

on a déjà cité, ci-dessus
au vers
tout au long de
susciter l'intérêt
présenter/traiter de
préciser

à l'égard de
il faut souligner que
en somme
par conséquent
donc/ainsi
se baser sur

au cours de
le ton
en résumé
on peut conclure
il s'agit de

Ensuite je présente la vie de du Bellay dans son contexte historique et culturel. J'essaie toujours d'inclure des faits intéressants pour captiver l'intérêt de mes élèves!

La vie de du Bellay

- Né vers 1522 en Anjou
- Orphelin avant l'âge de 10 ans
- Mis sous la tutelle de son frère aîné qui le négligea
- Étudia à l'université de Poitiers où il étudia le latin, écrivit ses premiers poèmes, fit la connaissance de Ronsard, apprit le grec et l'italien, et découvrit le poète Pétrarque
- Forma un groupe, La Pléiade, avec Ronsard et un groupe de poètes sous la direction de Jean Dorat, helléniste. Leur but fut d'élever le niveau de la littérature française et de formuler de nouvelles règles pour la poésie
- Dut quitter la France pour accepter un poste de secrétaire à Rome avec son cousin, le cardinal, Jean du Bellay (pour des raisons financières)
- Mena une vie de souffrance et de nostalgie pour son pays natal
- Mourut sourd, découragé, et accablé de difficultés

Information/vocabulaire intéressant pour mieux connaître la poésie de du Bellay

- Pétrarque: poète italien du quatorzième siècle qui inventa le sonnet. Il joua souvent avec le nom de sa bien-aimée, Laure, une muse de sa poésie.
- Du Bellay: épris de Mlle Viole, joua avec son nom qui devint "Olive." Elle fut l'inspiration de son recueil. Du Bellay introduisit le sonnet en France.
- Jean Dorat: son professeur helléniste, savant qui s'intéressa à la littérature grecque.
- L'humanisme: mouvement intellectuel européen de la Renaissance. En littérature ce mouvement privilégiait l'étude des oeuvres de l'Antiquité.
- L'animisme: la croyance que l'âme est l'essentielle pour le développement de l'homme.
- Platonicien: qui se rapporte à Platon (philosophe grec).
- L'Idée: selon Platon, c'est l'habitat originaire de l'âme.

Le premier poème que nous étudions est "Si notre vie est moins qu'une journée"² parce qu'à mon avis, c'est le poème le plus facile à comprendre. Nous lisons et discutons le poème en classe. Il s'agit d'une leçon dynamique pour aider l'élève à comprendre le processus de l'analyse. Elle est guidée par cette liste de questions:

2. *Anthology of Advanced Placement French Literature for the 2004 Exam* (Sandwich, Massachusetts: Wayside, 2003), p. 231.

Special Focus: *L'analyse poétique*

Analyse du texte

1. Divisez le poème en deux parties. Résumez-les et donnez un titre à chaque partie.
2. Expliquez l'antithèse au vers 6.
3. Quels mots du septième vers servent de transition à la deuxième partie du sonnet?
4. À quoi le poète compare-t-il l'âme au vers 8?
5. Quel mot dans les tercets produit un effet d'accumulation par sa répétition?
6. Chaque vers séparé par la césure est décasyllabique et se divise en deux parties (quatre et six syllabes). Dites quels mots sont mis en valeur par le poète en les plaçant immédiatement avant la césure.
7. Trouvez deux enjambements et expliquez leurs effets.
8. Quelle rime à l'intérieur du troisième vers suggère la ronde interrompue des années?
9. Montrez la gradation dans les deux tercets qui dépeignent les perfections dans l'Idée.
10. Pourquoi au vers 13, l'âme doit-elle "reconnaître l'Idée"?
11. Comment le poète au dernier vers exprime-t-il un sentiment d'exil?

Réponses suggérées

1. Pourquoi l'âme, dont l'habitat originaire est dans le domaine de l'Idée pure, s'attarde-t-elle et pourquoi est-elle retenue par les puissances terrestres?
La prison terrestre
C'est un paradis où tout est calme, amour, bonheur, et beauté en dehors de toute contingence, et auquel le poète aspire.
Le paradis de l'Idée
2. l'obscurité et la clarté_la lumière de notre jour est obscure comparée à la lumière céleste
3. voler, clair séjour
4. un ange
5. là
6. v. 2-éternel; 4-périssable; 6-te plaît; 7-voler; 9-le bien; 10-le repos; 11-l'amour; 14-beauté
7. v. 1 à 2: le rejet: en l'éternel
v. 13 à 14: le rejet: de la beauté
(C'est la définition de l'Idée où le poète aspire.)
8. "ou"—jours et retour
9. bien > repos > amour > plaisir (bonheur) > Beauté
10. C'est son habitat d'origine.
11. Il veut que son habitat soit d'une forme pure.

Nous discutons aussi les procédés les plus souvent employés par du Bellay: circonlocution (périphrase), personnification, oxymore, antithèse, métaphore, gradation, anaphore, apostrophe, allusion, champs lexicaux (péjoratif/mélioratif), et ainsi de suite.

Finalement, je fournis aux élèves le schéma ci-dessous.

Les étapes pour analyser un poème³

- Présenter le poète/donner le contexte.
- Analyser la structure:
 - Identifier le genre de poème (ballade, ode, sonnet).
 - Compter les strophes.
- Diviser le poème en parties.
- Résumer chaque partie et lui donner un titre
- Examiner le langage:
 - Chercher vocabulaire, modes, images, structure des phrases, temps des verbes, techniques stylistiques et poétiques.
- Montrer quels sont les liens entre la forme et le fond.

Maintenant, muni de tous ces outils, l'élève est prêt à écrire!

Voici un exemple d'analyse de ce poème, écrite en 45 minutes en classe:

Si notre vie est moins qu'une journée est un poème écrit par Du Bellay, un orphelin du XVI^e siècle qui provient d'une famille aisée. Du Bellay est un des créateurs (avec Ronsard) de l'école littéraire qu'ils nomment "La Pléiade". Ses poèmes sont, presque toujours, des sonnets qui se composent de vers de dix syllabes et ont des rimes embrassées pour les quatrains et plates pour les tercets. En effet, Si notre vie est moins qu'une journée, extrait du recueil, *l'Olive*, a ce schéma poétique. On peut diviser le poème en deux parties: la première se compose des deux quatrains et peut être intitulée "la prison terrestre"; la deuxième se compose des deux tercets et on peut la nommer "le paradis de l'Idée". Dans les lignes suivantes, nous analyserons ses parties.

3. Kathryn O'Brien, Marie Lafrance, et Georges Brachfeld, *Advanced French* (Boston: Ginn and Company, 1963), p. 22.

Special Focus: *L'analyse poétique*

Tout au long de la première partie, le poète dévoile son accord avec les pensées du philosophe, Platon; il affirme que la terre n'est qu'une prison pour l'âme. Pour achever ceci, il utilise plusieurs techniques. Le poète se base sur de nombreuses antithèses pour exprimer ses sentiments, "l'obscur de [. . .], clair séjour" (v. 6, 7) ou encore "périssable est toute chose née" (14). Il emploie aussi des oxymorons, "âme emprisonnée" (15) qui ne font qu'accentuer la différence entre ce qui devrait être (liberté de l'âme) et ce qui est (l'emprisonnement de celle-ci). Cette contradiction est remise en relief à travers le champ lexical péjoratif employé: "sans espoir", "périssable", "emprisonnée", "obscur" . . .

Le poète exprime aussi son incompréhension et sa confusion face à cet état de l'âme grâce à des anaphores ("si") et aux points d'interrogations "Que songes-tu mon âme emprisonnée?" (15)

Le dernier vers de cette partie, dans lequel il utilise une métaphore pour donner l'image d'un ange sert comme intermédiaire et facilite la transition à la deuxième partie.

Dans la deuxième partie, le poète renforce son accord avec les idées platoniciennes puisqu'il parle du "paradis de l'Idée". Il utilise des anaphores "Là," des gradations ("désire", "aspire", "plaisir" et "bien", "repos", "amour"), une hyperbole "au plus haut" de ciel et finalement un point d'exclamation qui illustrent l'exaltation de Du Bellay et de son âme quand ils arrivent au paradis. L'avant-dernier vers est au futur puisqu'il est en train d'imaginer le paradis et de le décrire mais il n'est jamais vraiment là. Le dernier vers donne un sens de finalité au poème. De plus, tout au long de cette partie, le champ lexical devient mélioratif: "désire", "repos", "amour", "plaisir", "adore" . . .

Tout au long du poème, chaque vers se divise en deux parties (de 4 et 6 syllabes) qui sont séparées par la césure. Ceci met en valeur les mots placés avant celle-ci: v. 2 "éternel", v. 4 "périssable", v. 6 "te plaît", v. 7 "voler", v. 9 "le bien", v. 10 "le repos", v. 11 "l'amour" et v. 14 "beauté." On peut aussi trouver des enjambements aux vers 1 à 2 et 13 à 14; le rejet met en relief les mots "en l'éternel" et "de la beauté." Ceci est la définition de l'Idée à laquelle le poète aspire.

On peut donc conclure que Du Bellay emploie des idées philosophiques de Platon et construit ses poèmes à partir d'elles. La différence des champs lexicaux des deux parties illustre bien l'opposition entre celles-ci. Le poète oppose donc la prison terrestre et le paradis de l'Idée et montre au lecteur que ce dernier est beaucoup meilleur.

Nicole Doucet
Grade 12
Gulliver Preparatory School

Il est évident que l'élève s'est servie des informations sur la vie de l'auteur, du vocabulaire pour l'expression écrite, des réponses aux questions guidées, et des termes appropriés pour arriver à une analyse organisée et éloquente. Ces stratégies pour perfectionner la technique de l'élève dans l'analyse littéraire peuvent s'appliquer à n'importe quelle oeuvre littéraire.

“Prière d’un petit enfant nègre” par Guy Tirolien

Jean-Pierre Piriou
University of Georgia
Athens, Georgia

Voici l’explication de texte d’un poème par le poète guadeloupéen Guy Tirolien. On pourra trouver le texte sur lequel est basée notre explication au site suivant: www.umich.edu/~langres/coursework/fr231/reading2.html. Le texte est aussi disponible dans le livre *Balles d’or* (Paris: Présence Africaine, 1961) de Tirolien. Toutes les citations dans cet article sont tirées de cette version du poème. L’explication est précédée de quelques questions de pré-lecture et suivie de questions sur le texte et de sujets d’essais qui permettront de vérifier la compréhension du texte par les élèves.

Introduction

Il est important d’exposer les élèves à des textes d’auteurs francophones, et l’argument qui est souvent avancé que ces textes sont en général trop difficiles au niveau AP n’est pas valable car il existe un grand nombre de textes—poèmes, contes, nouvelles—qui sont d’un abord aisé et qui sont capables de susciter l’intérêt des élèves. La “Prière d’un petit enfant nègre” est celui que nous proposons ici.

Mise en contexte

Soulignons que ce poème est l’oeuvre d’un écrivain de Guadeloupe, c’est-à-dire d’une aire francophone qui est devenue département français d’outre-mer en 1946, après avoir longtemps été une colonie française où s’est pratiqué l’esclavage. Rappelons aussi que ce poème a été écrit en 1943, trois ans avant la loi sur la départementalisation, et à une époque où les Antillais ne voyaient de possibilité d’échapper à leur condition que grâce à l’éducation. Ceux qui le pouvaient faisaient d’abord des études secondaires à Pointe-à-Pitre, ou à Fort-de-France, puis se rendaient en métropole (comme les Antillais appellent la France) pour y faire des études supérieures. Mais, en ce qui concerne l’éducation secondaire, nombreux sont les écrivains antillais, comme africains d’ailleurs, qui ont protesté contre le cursus des écoles coloniales dont seule la France constituait la matière. C’est devenu une plaisanterie aujourd’hui de rappeler qu’en classe d’histoire, les enfants devaient parler de “nos ancêtres les Gaulois”! Et s’ils apprenaient l’histoire et la géographie et la littérature de la France, on ne leur enseignait rien sur leur terre natale. C’est contre cette pratique que s’indigne le petit enfant nègre de notre poème.

Pré-lecture

1. Il y a deux mots importants dans le titre: “Prière” et “enfant.” Généralement lorsqu’un enfant adresse une prière à Dieu, c’est pour demander quoi?
2. En quoi est-ce que tous les enfants se ressemblent? Qu’est-ce qu’ils veulent faire au lieu d’aller à l’école?
3. Quelles sont les réponses que les adultes font traditionnellement pour essayer de convaincre les enfants qu’ils doivent aller à l’école?

Explication

Il sera nécessaire de commencer par expliquer certains termes et certaines allusions qui relèvent du contexte antillais et que les élèves risqueraient de ne pas comprendre. Par exemple, un “morne” est une petite montagne et c’est un terme des Antilles. Les “manguiers” sont bien entendu les arbres qui donnent des mangues, fruits que l’on ne trouve pas en France hexagonale. Les “cannes” évoquent les champs de canne à sucre dans lesquels peinent les ouvriers antillais. “[U]n vieux qui raconte en fumant / Les histoires de Zamba et de compère Lapin” rappelle l’importance de l’oralité. Cela évoque les veillées où un conteur vient raconter les histoires du folklore antillais, et Zamba et compère Lapin sont aussi familiers aux Antillais que l’est le personnage de Uncle Remus à un public du Sud des États-Unis.

Une fois ces éléments expliqués, il est utile de se pencher sur la nature du poème: le titre nous dit qu’il s’agit d’une prière, et une prière est souvent une communication où l’on s’adresse à Dieu pour lui demander quelque chose. Cela est confirmé par le premier mot du poème, qui est “Seigneur,” et le rappel de cette invocation au Seigneur revient encore trois fois dans le texte, la dernière fois au dernier vers pour que le lecteur garde bien à l’esprit qu’il s’agit d’une prière. Trois fois au cours du poème, l’enfant dit à Dieu “Seigneur, je ne veux plus aller dans leur école.”

On remarquera ici qu’il dit “leur” école et non pas l’école, indiquant en cela qu’il parle de l’école des blancs qui ne lui enseigne rien de ce qu’il voudrait apprendre. La prière révèle en effet que loin de refuser d’apprendre, ce que le petit enfant voudrait c’est une éducation au contact de la nature et des réalités de son pays. Ce thème de l’éducation, disons, naturelle opposée à l’éducation formelle se retrouve dans beaucoup d’œuvres antillaises et africaines de la même période.

Quand on se penche sur la structure du poème, on voit que dans un premier temps le petit enfant dit ce qu’il veut faire au lieu d’aller à l’école, et on pourrait penser qu’il veut simplement faire l’école buissonnière. Mais, dans une deuxième partie, on comprend

Special Focus: *L'analyse poétique*

qu'il ne s'agit pas de cela quand il explique pourquoi il ne veut plus aller à l'école des blancs. C'est qu'il ne veut pas être assimilé. Nous employons ce terme à bon escient car la politique coloniale officielle de la France était une politique d'assimilation. C'est ce à quoi l'enfant fait allusion lorsqu'il répète que les blancs veulent qu'un petit nègre aille à l'école pour devenir comme les "messieurs de la ville." Finalement dans une troisième partie, l'enfant dit ce qu'il reproche à cette école où il ne veut plus aller: elle est trop "triste" parce qu'elle parle de "choses qui ne sont point d'ici."

Le ton et le style

Le ton de ce poème est nostalgique et poétique, mais vers la fin, il devient plus ouvertement critique et même antagoniste.

Sur le plan de l'utilisation du langage, on pourra noter que le poème est très descriptif (il compte par exemple seize adjectifs qualificatifs) et comprend de fréquentes inversions du genre "Où glissent les esprits."

Le poème est construit sur des oppositions: aller à l'école/ne pas aller à l'école; les choses d'ici/les choses d'ailleurs; la colonisation/la tradition; l'esclavage/la liberté, et ainsi de suite.

On pourra faire remarquer l'utilisation et le rôle des questions rhétoriques dans le poème.

Le texte comporte un grand nombre de répétitions auxquelles il est logique de s'attendre dans une prière. La répétition ne s'applique pas seulement aux mots, mais aussi aux phrases et aux idées. Elles contribuent à accentuer le caractère de litanie du poème.

Le texte présente aussi un certain nombre de personnifications et de métaphores qu'il conviendrait de demander aux élèves d'identifier. Comment appelle-t-on les vers 6,14, et 33? Qu'est-ce qui les caractérise?

Enfin, il serait utile de faire relever les images et de demander aux élèves celles qu'ils préfèrent.

Evaluation

Pour vérifier la compréhension du poème, on pourra:

1. Poser un certain nombre de questions générales comme, par exemple:
 - a. Comment expliquez-vous au deuxième vers: "Je suis né fatigué"?

Special Focus: *L'analyse poétique*

- b. A quoi fait penser la description de l'usine de canne à sucre?
 - c. Que signifie ici être "[u]n monsieur de la ville"?
 - d. Qu'est-ce que l'enfant a peur que l'école des blancs lui fasse perdre?
 - e. A quoi est-ce que tout le poème fait allusion sans que jamais le mot ne soit mentionné?
 - f. Que signifie "un monsieur comme il faut"?
2. Proposer comme sujets d'essai:
- a. Expliquez ce qui rend ce poème si pathétique.
 - b. Est-ce vraiment aller à l'école que le petit enfant nègre ne veut plus?

Contributors

About the Editor

Eliane Kurbegov received her B.A. and M.A. from City University of New York: Hunter College, and a specialist degree in reading from Nova Southeastern University. She has taught in the Miami-Dade County Public Schools system since 1980 and is an experienced teacher of both the AP French Language and AP French Literature courses. She has participated in the AP Reading since 1992 as a Reader and Table Leader, is a consultant for the College Board, and contributes AP material reviews and articles to AP Central. She has been a member of the AP French Development Committee since 2004.

David Brautman has a B.A. and an M.A. in French from Brooklyn College and a Ph.D. in French from CUNY's Graduate Center. She has 20 years of experience teaching AP French Literature. She currently teaches at Millburn High School in New Jersey. She has published eight reviews for McGill's French children's series, written 51 book reviews for the *French Review*, and contributed to the *AP® French Literature Teacher's Guide* (1992). She has made several presentations on African literature and on French cinema at Rider University and at AATF conferences.

Geneviève Delfosse received her *licence* in Spanish from the Sorbonne and her master's degree from UCLA. She is currently the division manager at Thomas Jefferson High School for Science and Technology in Alexandria, Virginia. Geneviève has chaired Le Grand Concours development committee since 2002. She was a member of the AP French Development Committee and is currently a Table Leader at the AP Reading. She is also a member of the SAT Subject Test in French development committee. She does regular presentations at national conferences and is the French content adviser for AP Central.

Polly Rimer Duke received her M.A. in French from Middlebury College in Paris and her Ph.D. in French and comparative literature from Columbia University. She has taught at Phillips Academy Andover, Columbia University, University of Oxford, and at Friends Academy in Locust Valley, New York. She is currently chair of the languages and cultures department at Friends Academy, where she teaches the AP French Literature course, a course on francophone art history, and a senior seminar on the lessons of World War II.

Verna Lofaro received a B.A. in French from the College of New Rochelle in New York and an M.A. from Colorado State University. She has been teaching French at Cherry Creek High School since 1980 and AP French Literature since 1988. She also serves as the coordinator of the Foreign Language Department at CCHS. She has been a Reader for the AP Exam since 1998 and is a consultant for the Western Regional Office of the College Board. She has served as president of the Colorado-Wyoming chapter of AATF and on the board of the Colorado Congress of Foreign Language Teachers.

Annie Michel received her CAPES and her *license de lettres modernes* at the Université Jean Monnet-Saint-Etienne and the Université de Dijon. She taught for 33 years in England, France, and the United States, in both secondary schools and colleges. She has worked at the French-American School of New York since 1989 as *professeur détaché* from the French National Education Ministry and Department Head of French Curriculum, as well as coordinator of AP French Literature from 1998 to 2005. She currently teaches French as a first language as well as AP French Literature and participates in the AP Reading.

Jan Patterson received her B.A. from Furman University and has completed extensive coursework at the Institut Catholique de Paris and the Institut de Touraine. She is the Foreign Language Department Chair and the coordinator for foreign language International Baccalaureate at the Gulliver Preparatory School in Pineview, Florida. Her school was recognized as the worldwide leader in AP French Literature for medium-sized schools in the *Advanced Placement Report to the Nation 2005*. She teaches IB French Higher Level, French IV Literature, and AP French Language and Literature.

Jean-Pierre Piriou received his Ph.D. at the University of Virginia. He is currently a professor of French and francophone studies at the University of Georgia, where he has taught since 1974. He has been an AP French Reader and Table Leader since 1996, and he spent eight years, five of them as chair, as a member of the AP French Development Committee. During a ten-year period, he taught AP French Language while continuing his teaching at the university. He is a College Board consultant and conducts AP workshops regularly.

Contact Us

College Board Regional Offices

National Office

Advanced Placement Program
45 Columbus Avenue
New York, NY 10023-6992
212 713-8066
Email: ap@collegeboard.org

AP Services

P.O. Box 6671
Princeton, NJ 08541-6671
609 771-7300
877 274-6474 (toll free in the U.S. and Canada)
Email: apexams@info.collegeboard.org

AP Canada Office

1708 Dolphin Avenue, Suite 406
Kelowna, BC, Canada V1Y 9S4
250 861-9050
800 667-4548 (toll free in Canada only)
Email: gewonus@ap.ca

AP International Office

Serving all countries outside the U.S. and Canada
45 Columbus Avenue
New York, NY 10023-6992
212 373-8738
Email: apintl@collegeboard.org

Middle States Regional Office

Serving Delaware, District of Columbia, Maryland, New Jersey, New York, Pennsylvania, Puerto Rico, and the U.S. Virgin Islands
2 Bala Plaza, Suite 900
Bala Cynwyd, PA 19004-1501
866 392-3019
Email: msro@collegeboard.org

Midwestern Regional Office

Serving Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, North Dakota, Ohio, South Dakota, West Virginia, and Wisconsin

1560 Sherman Avenue, Suite 1001

Evanston, IL 60201-4805

866 392-4086

Email: mro@collegeboard.org

New England Regional Office

Serving Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, and Vermont

470 Totten Pond Road

Waltham, MA 02451-1982

866 392-4089

Email: nero@collegeboard.org

Southern Regional Office

Serving Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, and Virginia

3700 Crestwood Parkway NW, Suite 700

Duluth, GA 30096-7155

866 392-4088

Email: sro@collegeboard.org

Southwestern Regional Office

Serving Arkansas, New Mexico, Oklahoma, and Texas

4330 South MoPac Expressway, Suite 200

Austin, TX 78735-6735

866 392-3017

Email: swro@collegeboard.org

Western Regional Office

Serving Alaska, Arizona, California, Colorado, Hawaii, Idaho, Montana, Nevada, Oregon, Utah, Washington, and Wyoming

2099 Gateway Place, Suite 550

San Jose, CA 95110-1051

866 392-4078

Email: wro@collegeboard.org