

LE « DESCRIPTIF » DE FRANÇAIS Entre programme institutionnel et programmations individuelles

Nathalie Denizot
Lycée Voltaire, Wingles
Théodile-CIREL (ÉA 5354)
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

Les « listes de bac », établies en chaque fin d'année, sont pour un grand nombre d'enseignants de lycée des écrits ordinaires¹. Elles sont en effet liées aux épreuves orales du baccalauréat : dans certaines disciplines (notamment le français, les langues vivantes ou anciennes, la philosophie) qu'il s'agisse d'épreuves de premier ou de second groupe (le « rattrapage »), les candidats se présentent à l'examineur chargé de les interroger avec une liste qui récapitule le travail effectué pendant l'année scolaire. Cette liste, adossée à la fois aux programmes officiels en vigueur et à la programmation propre des enseignants est, à l'instar du cahier de textes dans le secondaire, un écrit *institutionnel*, régi par des textes précis. Mais les textes officiels sont généralement peu bavards sur ces listes, dont ils soulignent essentiellement l'aspect réglementaire, précisant qu'elles doivent être visées à la fois par l'enseignant et par le chef d'établissement et qu'elles doivent figurer dans le livret

1. Cet article est une version remaniée et complétée de la communication « De la "liste" au "descriptif" : un nouvel écrit professionnel pour les enseignants de français ? » que j'ai faite lors des journées d'études *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq les 22 et 23 janvier 2009 (dans le cadre de la recherche IUFM R/RIU/06/016 dirigée par B. Daunay).

scolaire de l'élève². La coutume veut que les listes soient généralement établies par les enseignants, même si rien n'empêche en réalité – à part en français, j'y reviendrai – qu'elles le soient par les élèves eux-mêmes, qui les feraient ensuite viser par leur professeur et leur chef d'établissement³. Dans certaines disciplines (notamment artistiques), c'est un dossier présenté par l'élève qui présente le travail effectué ; ce dossier comporte par exemple les productions de l'élève (cf. annexe 2).

Dans la discipline français, la liste est devenue, depuis 2003, un « descriptif ». À partir d'un petit historique de cet écrit et d'une analyse de vingt descriptifs recueillis auprès d'enseignants de l'académie de Lille, je montrerai que ce changement de dénomination rend compte d'une professionnalisation et d'une « disciplinarisation » de la liste, qui tend depuis une bonne vingtaine d'années à s'ancrer assez fortement dans la discipline, en incarnant notamment ses tensions. Chemin faisant, j'essaierai de voir comment cet écrit reflète ou reconstruit la programmation des enseignants, et comment il s'articule aux programmes en vigueur.

DE LA « LISTE » AU « DESCRIPTIF » : UN OBJET DE PLUS EN PLUS COMPLEXE

Un petit historique – à travers les principaux textes officiels régissant les épreuves orales⁴ de français du baccalauréat depuis 1969⁵ – me semble tout d'abord indispensable, pour replacer ce descriptif dans l'histoire récente des épreuves anticipées de français (ÉAF), et comprendre ce qui le rapproche – et le différencie – de la « liste ».

1969-1983 : une liste

En 1969, lorsqu'est instituée l'ÉAF⁶, la « liste » n'est qu'une annexe du livret scolaire du candidat, et n'a pas véritablement de statut autonome. Le texte officiel précise qu'elle indiquera « les auteurs étudiés et les textes qui auront été l'objet de lectures contrôlées et d'explications au cours de l'année » ; « ces indications

2. Voir les extraits des textes officiels concernant différentes disciplines en annexe 1.

3. Voici par exemple un extrait des instructions officielles concernant les épreuves orales de langue vivante : « La première partie [de l'épreuve orale] est destinée à évaluer l'aptitude du candidat à rendre compte d'un document étudié en classe, que l'examineur choisit sur la liste qui lui est présentée. [...] Les candidats présentent à l'examineur la liste des textes, documents, œuvres étudiés en classe terminale, signée par le ou les professeurs et visée par le chef d'établissement. » On le voit, la formulation du *BO* n'exclut en rien une rédaction de la liste par l'élève.

4. Je laisse de côté dans cet exposé les épreuves écrites, qui ont connu elles aussi des variations importantes entre 1969 et 2008 : cf. par exemple Houdart-Mérot, 1998 ; Chartier et Hébrard, 2000.

5. Cela dit, les textes officiels viennent parfois entériner ou institutionnaliser des pratiques parfois largement répandues, comme le rappelle André Chervel (cf. par exemple, 2006, p. 748).

6. Instaurée tout d'abord à titre expérimental au début de l'année 1969 (décret n° 69-177 du 21 février 1969, *BOEN* n° 9 du 27 février 1969 ; la définition des épreuves est définie dans la circulaire n° IV 69-100 du 24 février 1969, publiée dans ce même *BO*), l'ÉAF est institutionnalisée dès la fin de cette même année (décret n° 69-1089 du 5 décembre 1969, *BOEN* n° 47 du 11 décembre 1969) et comporte depuis lors une épreuve écrite et une épreuve orale.

orienteront le choix de l'explication, objet essentiel de l'épreuve. L'examineur proposera un texte d'un auteur figurant sur la liste présentée, sans se limiter aux pages connues de l'intéressé, mais en lui donnant toute information utile sur le passage retenu » (*BOEN* n° 9 du 27 février 1969, p. 830). Plusieurs textes officiels parus dans les années suivantes précisent cette première circulaire : en mai 1970, on ajoute que « le nombre des auteurs et des textes devra être assez élevé pour faciliter le choix au moment de l'interrogation » (*BOEN* n° 20 du 14 mai 1970, p. 1640). En 1976, on chiffre à « sept ou huit noms d'auteurs appartenant à des époques variées » le « nombre minimum d'auteurs ». En 1978, on ajoute qu'il est possible d'indiquer sur la liste « les textes isolés » ; enfin, « il est indispensable que plusieurs genres y soient représentés ».

1983-2002 : une liste organisée

En 1983, de nouvelles instructions officielles pour les épreuves de l'ÉAF suivent les nouveaux programmes publiés en 1981 pour le lycée, qui instaurent notamment les groupements de textes. Deux changements importants caractérisent les nouvelles épreuves orales : les textes ne doivent plus être isolés, mais appartenir à des groupements (thématiques et/ou problématiques) ou à des œuvres complètes ; l'explication de textes est accompagnée d'une « question de synthèse », qui doit occuper la moitié de l'épreuve et compte pour la moitié des points. Ces nouvelles instructions entraînent de nouvelles exigences concernant la liste elle-même, qui doit être construite selon quatre principes, énumérés par le *BO* : ne pas contenir de textes « à l'état de fragment isolé » ; contenir les œuvres intégrales et les groupements de textes ; être organisée chronologiquement, et contenir au moins trois siècles et les grands genres littéraires (poésie, théâtre, roman et littérature d'idées) ; contenir des indications sur la méthode de lecture adoptée (« étude d'un thème poétique, d'un problème de dramaturgie, d'une structure narrative, analyse psychologique ou sociologique, histoire des idées ou des mythes, etc. »). Les modifications de l'épreuve, tout d'abord en 1994⁷ (introduction d'un programme d'œuvres obligatoires) puis en 1996⁸ (suppression de la question de synthèse⁹), ne changent pas fondamentalement l'organisation de l'épreuve, toujours en deux parties (explication de textes et question d'ensemble ou entretien), ni la liste, toujours constituée autour des œuvres et des groupements de textes.

Depuis 2002 : un « descriptif »

Apparu lors de la réforme des programmes des années 2000-2001, le « descriptif des lectures et activités » (*BO* n° 1 du 3 janvier 2002 puis *BO* n° 3 du 16 janvier 2003) tranche avec la liste de textes et d'œuvres, ne serait-ce que par sa dénomination. À première vue pourtant, les points communs sont importants : liste et descriptif affichent pareillement leur caractère institutionnel (ils doivent être visés

7. *BO* n° 10 du 28 juillet 1994.

8. *BO* n° 4 du 25 janvier 1996.

9. Elle était devenue entretemps « question d'ensemble ».

à la fois par l'enseignant et par le chef d'établissement) ; ils doivent contenir le même genre d'informations à destination de l'examineur (les textes étudiés bien sûr – « groupement ou œuvre intégrale », précise le texte officiel ; mais aussi la mention des manuels utilisés dans la classe, ou la mention de la démarche de lecture, par exemple).

Mais plusieurs innovations font du descriptif un document sensiblement différent des listes jusqu'alors en vigueur : tout d'abord et pour la première fois, il est nettement stipulé que c'est le *professeur* qui le « rédige pour l'ensemble de sa classe » (la possibilité que ce soit l'élève – cf. *supra* – est donc définitivement écartée) ; ensuite, la mise en page peut-être linéaire ou tabulaire – et c'est une mise en page tabulaire que le *BO* de 2002 propose en modèle (cf. annexe 3) et que l'académie de Lille a choisi aussi comme modèle (cf. annexe 4) ; enfin, certaines rubriques deviennent obligatoires (les « problématiques » de la séquence dans le descriptif académique) tandis que de nouvelles rubriques font leur apparition (« autres activités proposées à la classe »).

Listes, programmes et discipline

De la liste au descriptif, les textes officiels ont ainsi complexifié l'objet, en lui assignant de nouvelles orientations. Cette complexité est corrélée à la complexification des objets et des pratiques disciplinaires : jusqu'en 1983, l'organisation de la liste reste assez souple, et elle peut consister en une liste alphabétique ou chronologique, par exemple. Elle s'articule de ce point de vue avec les programmes en vigueur (datant de 1947), qui proposent également une liste d'auteurs et d'œuvres (cf. Chervel, 1986), et avec les pratiques disciplinaires, essentiellement fondées sur l'explication de quelques grands textes ou quelques grands auteurs. Après 1981, les nouvelles exigences de regroupements thématiques et/ou problématiques des textes, puis, depuis 2001, l'apparition officielle de la séquence dans les classes du lycée, se lisent également dans les listes et/ou descriptifs pour l'ÉAF, qui reflètent ainsi l'évolution des programmes et des conceptions de la discipline.

UN ÉCRIT DE PLUS EN PLUS PROFESSIONNEL

La première chose qui frappe dans cette courte histoire de la liste de français, c'est sa professionnalisation de plus en plus grande. Elle est en effet nettement devenue un écrit professionnel, ce qui n'était pas forcément le cas au départ : elle pouvait être prise en charge et rédigée par l'élève¹⁰, même si cette pratique semble être devenue minoritaire au cours des années 1980 (sans doute parce qu'établir la liste devenait de plus en plus complexe, mais aussi parce que se sont développés les moyens de reproduction modernes – notamment la photocopie) ; actuellement, le

10. Deux ouvrages méthodologiques des années 1980 (Jacques, 1984 ; Calais et Doucet, 1987) prévoient ainsi des pages à destination explicite des élèves, pour qu'ils puissent établir une liste conforme aux attentes institutionnelles.

descriptif est forcément de la responsabilité de l'enseignant. L'importance croissante que la liste occupe dans les textes officiels témoigne d'ailleurs de cette professionnalisation : en 1969, quelques lignes suffisent à la définir ; en 1983, elle occupe presque une page entière du *BO* ; en 2002, le descriptif a droit à une rubrique spécifique et à une annexe.

Un écrit professionnel très contraint dans sa matérialité

Le texte institutionnel de 2002 cadre donc très fortement le descriptif : il propose même un modèle qui, s'il n'a pas été repris par le *BO* suivant (2003), a visiblement inspiré une académie comme celle de Lille qui fournit sur le site académique disciplinaire¹¹ (sous la responsabilité des IPR de lettres) un modèle qui adopte une présentation « tabulaire », avec des cases et des cadres (cf. annexe 4). Ce modèle est repris par la plupart des descriptifs de mon corpus : 16 sur 20. Les 4 autres ont préféré une présentation sans case, à la manière des anciennes « listes », en listant justement les lectures analytiques, les problématiques, les activités, etc., les unes en dessous des autres : je les nomme ci-après descriptifs « linéaires », pour les distinguer des modèles tabulaires. Encore faut-il relativiser ces différences : les descriptifs sous forme de listes reprennent les mêmes rubriques officielles que les tabulaires, et la différence tient donc plus à la disposition spatiale qu'à un mode de structuration : les descriptifs « linéaires », visuellement plus proches de la liste, font moins apparaître les rubriques, qui les structurent pourtant de la même manière qu'elles structurent les descriptifs tabulaires. Mais le descriptif « tabulaire » a l'air plus moderne sans doute, et peut-être plus « professionnel », parce que les catégories « professionnelles » y sont plus visibles.

Il faut donc noter une très grande homogénéité quant à la matérialité de ces descriptifs, accentuée par le fait que tous ou presque sont dactylographiés (sur les 20 descriptifs recueillis, seuls 2 sont rédigés à la main) et que les deux descriptifs manuscrits sont deux descriptifs tabulaires, dont les enseignants ont en fait « rempli » les cadres proposés par l'administration. Cette homogénéité est grande également en ce qui concerne les choix langagiers des descriptifs, qui présentent assez peu de phrases complètes, ce que l'on peut interpréter comme un héritage de l'ancienne liste et/ou comme un effet du tableau : dans tous les cas, cela renforce encore, me semble-t-il, leur côté « professionnel », au sens cette fois où ils semblent viser une forme de concision et d'objectivité, assez proche parfois du cahier de textes dans sa version institutionnelle.

Un nouvel écrit réflexif ?

Les textes officiels sont donc de plus en plus précis et contraignants (nombre d'auteurs, époques, genres) ; et l'écrit en question – naguère la liste, maintenant le descriptif – est de plus en plus complexe et formalisé : là où la liste est un écrit assez sommaire, le descriptif témoigne d'un rapport plus réflexif à l'enseignement et aux

11. <http://www2b.ac-lille.fr/weblettres/cadre.htm>

savoirs, rapport parfois considéré comme constitutif de l'école (Lahire, 1993 ; Bautier, Rochex, 1998).

Cela apparaît très nettement par exemple avec l'introduction dans le descriptif d'une rubrique « problématique », conforme aux nouvelles exigences de la discipline : le terme revient très régulièrement notamment dans les documents d'accompagnement, et l'« aptitude à tisser des liens entre différents textes pour dégager une problématique » est l'une des compétences listées par la note de service qui définit les épreuves du baccalauréat de français (BO n° 26 du 28 juin 2001). Cette injonction de problématisation, « au sens d'un principe régulateur qui oriente le travail des enseignants et les objectifs qu'ils se donnent, et les productions discursives des élèves et étudiants à travers l'évaluation qui en est faite » (Nonnon, 2002, p. 30), devenue une nouvelle « norme scolaire » (*id.*) n'est pourtant pas sans poser question : y a-t-il une ou plusieurs problématiques dans une séquence ? Le modèle du BO est ambigu sur le sujet, puisqu'il semble résumer par « problématique » – au singulier donc – l'expression « perspectives et orientations principales » – au pluriel. Dans le corpus de descriptifs que j'ai analysé, la problématique peut prendre différentes formes d'un descriptif à l'autre, voire d'une séquence à l'autre à l'intérieur d'un même descriptif. Elle est parfois multiple, parfois singulière. Elle prend souvent la forme de questions, mais pas toujours. Elle peut être une façon de *reformuler* l'objet d'étude, comme pour ce descriptif qui dans une séquence sur un roman de Quignard propose de réfléchir sur les « Visions de l'homme, de l'artiste et du monde »¹² (« Le roman et ses personnages : visions de l'homme et du monde », dit le programme). Elle est le plus souvent une façon de *découper* le programme (en l'occurrence l'objet d'étude) en choisissant un ou plusieurs sous-objectifs dans le programme : non plus « la poésie » mais « La fuite du temps dans la poésie » ou « Qu'est-ce que la modernité en poésie ? »¹³ ; non pas « Convaincre, persuader et délibérer » mais « qu'est-ce qu'un apologue ? ». Elle propose parfois une autre entrée dans un objet d'étude, un angle différent de celui qui est prévu par le programme, sans être complètement incompatible avec lui : « *L'Adversaire* est-il un roman ? » offre ainsi un angle d'étude pour le texte d'Emmanuel Carrère qui déplace la question du « personnage » et de la « vision de l'homme et du monde » centrale pour l'objet d'étude, vers celle du *genre*, plus transversale aux programmes¹⁴.

Cette injonction institutionnelle d'une *problématique*, matérialisée par la rubrique prévue par le BO et rendue encore plus visible dans le modèle préconisé notamment dans l'académie de Lille, peut d'ailleurs laisser parfois perplexe : le programme de première (si l'on considère le programme proprement dit, et non les documents d'accompagnement) est finalement assez précis, et chaque objet d'étude

12. C'est moi qui souligne.

13. Problématique présente dans un descriptif de la session 2009. Mais il faut préciser que jusqu'en 2007, le programme de première privilégiait pour la poésie des problématiques de cet ordre, et que les enseignants rentabilisent généralement leur travail en reprenant certains textes ou certaines séquences.

14. Comme dans le cas de la poésie (cf. note précédente), cette problématique permet sans doute à l'enseignant de reprendre en l'adaptant une séquence sur l'objet d'étude disparu en 2007, le « biographique ».

est orienté assez nettement par quelques lignes force. Je prendrai l'exemple de l'objet d'étude « poésie » tel qu'il est défini dans le programme (2007, p. 15) :

L'analyse des relations entre forme et signification permettra de faire saisir aux élèves la spécificité du travail poétique sur le langage. En situant les textes étudiés à l'intérieur des mouvements littéraires qui les ont influencés, on fera discerner les continuités et les évolutions qui ont marqué l'histoire de la poésie.

Deux problématiques semblent pouvoir se dégager, l'une autour des « relations entre forme et signification », l'autre autour des « continuités et évolutions »¹⁵. Mais si l'on considère cette fois les perspectives d'étude privilégiées (« Perspectives d'étude : connaissance des genres et des registres ; approche de l'histoire littéraire et culturelle ; réflexion sur l'intertextualité et la singularité des textes »), d'autres problématiques semblent pouvoir se superposer aux précédentes. Faut-il donc privilégier les problématiques de l'objet d'étude ? Et encore s'agit-il dans ce cas d'un objet d'étude assez simple, puisqu'il « doit faire l'objet d'une séquence au cours de l'année ». Dans le cas de séquences qui croiseraient plusieurs objets d'étude (théâtre et argumentation, par exemple), comment concilier dans la problématique de la séquence les problématiques propres à chaque objet d'étude ? Y a-t-il réellement, que la séquence soit ou non centrée sur un seul objet d'étude, une multitude de problématiques possibles, selon le projet de l'enseignant ? Mais dans ce cas, comment les articuler avec celles de l'objet d'étude, et quelle place faire aux reformulations et orientations personnelles par rapport aux contraintes institutionnelles ?¹⁶ L'apparente simplicité de cette nouvelle injonction laisse en réalité les enseignants face à une réelle tension entre subjectivité et prescription, programme commun et multiples points de vue. Comme le souligne Élisabeth Nonnon (2002, p. 36 et 38) :

Promouvoir l'élaboration de problématiques est paradoxal en milieu scolaire, et heurte la plupart des caractéristiques de la culture scolaire et des conditions dans lesquelles s'acquièrent les connaissances à l'école. [...] Introduire la problématisation dans le fonctionnement ordinaire d'une discipline devrait

15. Ce sont d'ailleurs ces deux grandes orientations que détaillent aussi les documents d'accompagnement, qui précisent (2007, p. 35) : « Le programme indique deux grandes directions pour cette étude : la spécificité du travail poétique sur le langage et les continuités et les évolutions dans les conceptions de la poésie, notamment autour des représentations de la modernité. »

16. Les bilans proposés dans de nombreuses académies par les IPR ne permettent guère d'aider les enseignants à s'y retrouver, si l'on en croit par exemple celui de l'académie de Lille en 2007 (accessible en ligne sur le site disciplinaire « Lettres/Le travail de l'inspection/Résultats aux examens), et qui pointe, à la manière des rapports de concours, différents dysfonctionnements sans proposition alternative :

« Absence de problématique (ou fausse problématique que l'on peut assimiler à un simple titre ou un thème), ce qui ne permet pas de saisir la cohérence de la séquence ni une réelle mise en perspective des textes (par exemple, un extrait de Beaumarchais placé sous l'égide de « L'évolution du théâtre »).

Problématique « plurielle » qui décline une série de thèmes abordés dans la séquence

Des « problématiques » qui laissent parfois rêveurs les examinateurs et embarrassent les candidats. Telle liste propose par exemple : « Le mythe de l'insoumission chez Don Juan », telle autre « Dénoncer l'infâme » dans *Candide* » (le soulignement en gras est dans le document original).

donc correspondre à un profond changement dans le rapport aux savoirs proposés et dans les situations d'apprentissage, mais cette perspective entre en tension avec d'autres contraintes et modes de fonctionnements inhérents aux savoirs scolaires.

Cette injonction de la problématique est donc paradoxale à plus d'un titre : parce que, comme le rappelle aussi Élisabeth Nonnon, elle entre en conflit, dans sa logique subjective, avec la culture de l'école, fondée sur les consensus autour des savoirs, et parce qu'elle fait semblant d'ignorer la complexité, pour les enseignants, de la tâche en question. Mais sa formulation sur les descriptifs pose un autre problème, sur lequel je reviendrai dans la dernière partie de cet article : à qui au juste est-elle adressée ? À l'enseignant ? À l'élève ? À l'inspecteur susceptible de contrôler ? Il n'est pas sûr que la problématique telle qu'elle apparaît sur le descriptif soit la même selon la réponse de l'enseignant.

UN NOUVEL ÉCRIT DISCIPLINAIRE

La seconde chose frappante, et qui va de pair avec l'aspect de plus en plus professionnel de la liste en français, c'est sa disciplinarisation progressive, ou, pour le dire autrement, sa construction en un genre « didactique », au sens défini par Yves Reuter (2007, p. 13) :

En tant qu'il est un élément structurel des fonctionnements didactiques, le genre se constitue dans l'interaction entre trois systèmes, étroitement imbriqués : le système scolaire [...], le système pédagogique (qui organise les formes de l'enseignement et les apprentissages ainsi que leurs relations) et le système disciplinaire (qui organise les contenus à transmettre et certaines modalités de travail les concernant) [...]. Cette perspective permet, entre autres, de distinguer à côté de genres « purement » didactiques, des genres scolaires (conversation en salle des professeurs, intervention en conseil de classe...) ou pédagogiques (quoi de neuf ?...).

Si les listes¹⁷ ont une dimension essentiellement scolaire et/ou pédagogique (liée à l'existence des oraux de baccalauréat), la liste de français s'ancre depuis 1983 assez fortement dans des pratiques didactiques spécifiques à la discipline français (en s'organisant par exemple autour des groupements de textes), et cet ancrage est encore plus apparent dans le cas du « descriptif », comme en témoigne le changement de dénomination : le « descriptif des *lectures* et des *activités* ». Il doit ainsi présenter, précise également le *BO*, des informations proprement didactiques : « le titre et la problématique de chaque séquence », « l'objet (ou les objets) d'étude [...] abordé(s) », « la démarche retenue » pour l'étude des textes (« lectures cursives ou analytiques, approches d'ensemble retenues pour l'étude des œuvres intégrales ») ; qui plus est, le descriptif peut avoir lui-même une fonction didactique, prévue par le texte officiel : « Ce descriptif des lectures et activités peut s'élaborer progressivement, au cours de l'année, dans un travail concerté avec les élèves ».

17. Je laisse de côté ici le « dossier » en arts plastiques, dont la dénomination spécifique montre bien qu'il ne peut justement pas être réduit à une liste.

Cette fonction est d'ailleurs fortement encouragée dans les bilans annuels faits par les IPR (voir par exemple ceux déjà évoqués sur le site disciplinaire de Lettres de l'académie de Lille), et s'articule très bien avec des pratiques de bilans de séquence en classe : en même temps, comme le montre très bien Catherine Mercier dans ce même numéro, les écrits synthétiques à la fin d'une séquence sont des écrits complexes, notamment parce qu'ils réclament des capacités d'abstraction, de mise en relation voire une posture métacognitive. De ce point de vue, la construction du descriptif peut s'inscrire dans le projet didactique de l'enseignant, au contraire de la liste, écrit trop sommaire pour faire l'objet d'un travail disciplinaire. Il est ainsi un objet disciplinaire à double titre : en tant que genre propre à la discipline, et en tant qu'il peut aussi être au centre d'une activité de la classe de français.

Conceptions et tensions disciplinaires

Sur le plan de l'organisation, les descriptifs doivent s'articuler aux séquences, et ce sont bien en effet les séquences qui en fournissent la structure : les descriptifs « tabulaires » de mon corpus proposent tous une page par séquence ; et un des quatre descriptifs « linéaires » fait de même. Cette organisation marque une rupture forte par rapport aux listes d'avant 2002, qui étaient structurées autour des auteurs, des œuvres et/ou des groupements de textes. Il est clair que l'on a changé de paradigme disciplinaire, et que la cohérence – cohérence disciplinaire et cohérence du descriptif – se fait aussi autour d'objets disciplinaires, et non plus seulement autour du patrimoine littéraire (auteurs et/ou œuvres). L'organisation en rubriques, qui organise le descriptif de manière très spatiale¹⁸, est une différence importante avec la liste traditionnelle. En effet, ces rubriques (si l'on excepte celle qui sert de titre ainsi que celle qui permet d'indiquer la problématique, qui sont deux rubriques plutôt transversales) sont construites autour des *activités* et des *exercices* (lecture analytique et cursive). Cette organisation spatiale permet donc de faire apparaître une nouvelle structuration didactique, qui laisse une place aux pratiques disciplinaires (les exercices, les approches, etc.), bien davantage que la liste. Là aussi, on peut dire que l'on a changé de paradigme disciplinaire : dans les anciennes listes, c'étaient les *textes* qui organisaient l'ensemble, et non les *activités*. Certains descriptifs sont ainsi très prolixes et détaillent un grand nombre d'activités (l'un d'eux par exemple recense près de 15 types d'activités différentes : « écrits fonctionnels », « exposés », « travaux de groupe », « récitation orale », « compte rendu oral de lecture », « constitution d'une frise », mais aussi « exercice de dissertation », « commentaire », etc.).

Mais les tensions dans les conceptions de la discipline sont lisibles dans certains descriptifs, qui pourraient être des listes d'avant 2002, uniquement préoccupées d'auteurs et d'œuvres : plusieurs descriptifs proposent ainsi en tout et pour tout un intitulé de séquence, parfois réduit d'ailleurs au titre de l'œuvre étudiée, une ou deux problématiques, quatre ou cinq « lectures analytiques », et parfois rien d'autre, en dehors éventuellement d'une lecture cursive ; l'un des descriptifs de mon corpus indique à la suite des lectures analytiques quelques « questions de synthèse »,

18. Qu'il s'agisse d'ailleurs de descriptifs « linéaires » ou « tabulaires ».

comme dans la période d'avant 2002. Dans tous ces descriptifs faits sur le modèle des anciennes listes, les cases restées vides sont particulièrement significatives : si certaines rubriques sont systématiquement remplies (les lectures analytiques) ou quasi systématiquement (les lectures complémentaires), d'autres sont presque toujours vides (les activités de la classe ou les activités personnelles) : cette distribution de l'écrit signale clairement une hiérarchisation des priorités, et place la « lecture » de textes littéraires comme la plus importante voire la seule *activité* possible de la classe de français.

Les tensions dans les conceptions de la discipline transparissent également dans certains descriptifs qui traitent de manière différente les séquences et les objets disciplinaires. L'un des descriptifs analysés, par exemple, présente pour sa séquence sur la poésie un corpus de textes à la fois très classique et très resserré autour des *Fleurs du mal* : un petit choix de poèmes du recueil apparaît en « lecture analytique », trois autres poèmes figurent en « lecture complémentaire », le recueil lui-même entre dans la rubrique « lecture cursive » et un commentaire littéraire sur un autre poème est indiqué au titre des « activités de la classe » ; pour cette séquence sur la poésie, les activités indiquées sont d'ailleurs très « littéraires » (commentaire, dissertation). Pourtant, ce même descriptif présente pour sa séquence sur le biographique (nouvel objet disciplinaire, apparu dans les programmes de 2001 et disparu en 2007) un corpus de textes réellement diversifié (plusieurs lectures analytiques d'époques différentes, des lectures complémentaires variées, une proposition de lecture cursive encore différente) ainsi qu'une activité pluridisciplinaire menée à l'occasion de la séquence. Ce qui est intéressant ici, c'est cette coexistence dans le même descriptif – et donc chez le même enseignant – de deux rapports à la discipline et aux programmes : une lecture patrimoniale (Baudelaire) d'un objet traditionnel de la discipline (la poésie), accompagné d'activités classiques (commentaire et dissertation) ; un choix plus ouvert (pour les textes comme pour les activités) pour un objet d'étude plus récent (le biographique). Se matérialise ici la tension qui est celle des programmes – et qui est nécessairement aussi celle de l'enseignant de français –, entre logique patrimoniale et ouverture à d'autres littératures.

Un écrit aux fonctions et aux destinataires complexes

Enfin, le descriptif est un écrit complexe par la multiplicité des destinataires et des fonctions qu'il remplit.

Le descriptif vise en effet au moins trois types de destinataires : l'examineur, tout d'abord, à qui le descriptif est d'ailleurs envoyé par la voie hiérarchique (c'est un des rares exemples d'écrit professionnel institutionnel produit par un enseignant et destiné à un pair) ; l'élève (qu'il s'agisse de chaque élève pris individuellement ou de la classe dans son ensemble), qui est parfois invité à le compléter (voir la rubrique « activités personnelles de l'élève ») ; la hiérarchie, dans son double aspect pédagogique et administrative, puisque la liste doit être signée par le chef d'établissement qui en garde un double et qu'elle peut être vue et contrôlée par l'inspection, qui demande aux responsables des centres d'interrogation de faire le point sur les listes (cf. note 16). Cette pluralité des destinataires est une caractéristique particulière de cet écrit, qui pose au moins deux problèmes :

comment ne pas privilégier l'un ou l'autre de ces destinataires, sachant que ce qui est clair pour l'un peut être obscur ou inadéquat pour l'autre (la problématique notamment, qui ne sera sans doute pas formulé de la même manière selon qu'elle s'adresse d'abord à la hiérarchie ou d'abord à l'élève) ? et donc comment jouer avec cette intrication énonciative qui fait du descriptif un écrit finalement polyphonique, sous ses aspects objectifs ?

Ces questions sont d'autant plus importantes qu'il est clair que le descriptif ne remplit pas les mêmes fonctions auprès de tous ces destinataires. Je reprendrai pour analyser cela les *types* de listes proposées par Jack Goody (1979, p. 149), qui distingue : des listes *rétrospectives*, qui enregistrent et inventorient ; des listes qui servent de guide à une action future (et que j'appelle donc plutôt *prospectives*) ; des *listes-inventaires* (lexicales, listes de concepts, encyclopédie embryonnaire). Or le descriptif mêle ces différentes fonctions, et différemment selon les destinataires qu'il vise.

La fonction inventaire est évidemment très présente, non seulement parce que le descriptif fait l'inventaire à la fois des séquences, puis des textes étudiés mais surtout parce que beaucoup de descriptifs proposent des sortes de listes des notions et des problématiques explorées, ainsi que des inventaires d'activités. Cette fonction, qui est inextricablement mêlée aux deux autres fonctions, prospective et rétrospective, est utile à l'examineur qui veut savoir sur quoi interroger l'élève pour l'entretien, et à l'élève pour faire le point des savoirs et savoir-faire en jeu dans la séquence. Mais se pose ici une fois encore la question de la concordance entre l'inventaire tel que le conçoit et le construit l'enseignant, et l'inventaire tel que le comprend et le reconstitue l'élève¹⁹.

La fonction prospective (pour l'élève et l'examineur, pas pour les autres destinataires) est également très importante, puisque le descriptif sert de guide à l'interrogation orale, mais elle est sans cesse intriquée avec la fonction rétrospective, puisqu'il s'agit pour l'élève de pouvoir préparer l'épreuve en revoyant ce qui a été fait, et pour l'examineur d'imaginer des questions et de conduire l'entretien à partir du travail effectué dans l'année. Dans les descriptifs, cela peut aller jusqu'à une certaine confusion des deux fonctions, comme dans le cas suivant, où la mention de l'activité est restée au futur (dans la rubrique « autres activités proposées à la classe ») :

Chaque élève exposera devant la classe, par oral, le compte rendu du livre qu'il a choisi. Après un rapide résumé du contenu du livre, il répondra à trois questions : comment cette autobiographie est-elle construite ? Pourquoi ainsi ? Quelles fonctions vous semble-t-elle remplir ?

On peut ainsi se demander s'il ne s'agit pas ici autant de proposer des questions à l'examineur que de signaler une activité menée pendant l'année.

La fonction rétrospective (le descriptif doit justement « décrire » le travail de l'année) vise tous les destinataires, mais avec des usages didactiques différents : pour l'élève, le descriptif sert d'aide-mémoire ; pour l'examineur, il sert de guide

19. Là aussi, je renvoie à l'article de Catherine Mercier dans ce numéro, qui montre bien les discordances possibles entre élèves et enseignants.

pour l'épreuve ; pour la hiérarchie, il peut être outil de contrôle voire d'évaluation. Les descriptifs de mon corpus sont assez hétérogènes de ce point de vue, puisque certains sont très laconiques, et d'autres très prolixes. En fait, les limites de la rétrospection ne sont visiblement pas les mêmes pour tout le monde : certains signalent tout, y compris les devoirs effectués (dissertation, commentaires, exposés, etc.) dont ils donnent même parfois intégralement les consignes, alors que d'autres s'en tiennent aux lectures analytiques. Au-delà des différences de pratiques de classe, on retrouve aussi les différences déjà évoquées dans la façon même de concevoir la discipline : plus la liste est ouverte, et plus elle donne l'impression d'une discipline ouverte, capable de convoquer des objets didactiques divers (des images, des vidéos) ou des pratiques diverses (des exposés, des débats, etc.). Plus elle est fermée, et plus elle donne l'impression de se replier sur les seuls textes littéraires et la seule explication de textes.

CONCLUSION

Le descriptif n'est donc pas seulement un avatar *moderne* de la liste de bac. Il en est surtout une variante *disciplinaire* et, de ce point de vue, il est nettement devenu pour les enseignants de français un nouvel écrit professionnel, qui laisse apparaître parfois des conceptions différentes de la discipline. Par ailleurs (et pour reprendre une distinction de Dominique Maingueneau²⁰), le descriptif est un genre discursif à mi-chemin entre un genre « routinier », fortement contraint institutionnellement, et un genre « auctorial », produit original d'un *auteur* – l'enseignant. Pris entre ces deux modes de généricité, le descriptif incarne assez bien, me semble-t-il, une des tensions constitutives de la profession d'enseignant – et des écrits professionnels des enseignants –, sans cesse pris entre exécution et création. Plus que leur lecture des programmes, c'est sans doute leur rapport à la discipline et aux programmes qui se joue aussi dans ce nouvel écrit. Sans compter sans doute l'influence de cet écrit final sur le travail de l'année, et sa présence virtuelle en arrière-plan des programmations de chacun.

20. Par exemple Maingueneau, 2004.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bibliographie générale

- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- CALAIS É. et DOUCET R. (1987), *Organibac. Français I. Méthodes*, Paris, Magnard.
- CHARTIER A.-M. et HEBRARD J. (2000), *Discours sur la lecture*, Paris, Fayard.
- CHERVEL A. (1986), *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP-éditions de la Sorbonne.
- CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- GOODY J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- HOUDART-MEROT V. (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris/Rennes, ADAPT-PUR.
- JACQUES J.-P. (1984), *Le nouvel oral de français au baccalauréat*, Paris, Hatier, collection Profil-formation.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec » scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- MAINGUENEAU D. (2004), « Retour sur une catégorie : le genre », dans Adam J.-M. et Grize J.-B., *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, p. 107-118.
- MERCIER C. (2010), « Quand les élèves de lycée réfléchissent au programme... », *Recherches n° 52, Programmes, programmations*, Lille, ARDPF, p. 69-94.
- NONNON É. (2002), « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? », *Spirale n° 29*, Lille, p. 29-74.
- REUTER Y. (2007), « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) », *Le Français aujourd'hui n° 159, Les genres : corpus, usages, pratiques*, Paris, AFEF-Armand Colin, p. 11-18.

Textes officiels

- Décret n° 69-177 du 21 février 1969, *BOEN* n° 9 du 27 février 1969 (« Conditions dans lesquelles seront subies, par anticipation, à la fin de l'année scolaire 1968-1969, les épreuves de français du baccalauréat de l'enseignement du second degré de 1970 »).
- Circulaire n° IV 69-100 du 24 février 1969, *BOEN* n° 9 du 27 février 1969 (« Épreuves de français du baccalauréat de l'enseignement du second degré subies par anticipation à la fin de l'année scolaire 1968-1969 »).
- Décret n° 69-1089 du 5 décembre 1969, *BOEN* n° 47 du 11 décembre 1969 (« Modalités d'organisation du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1970 »).

Circulaire n° 70-214 du 5 mai 1970, *BOEN* n° 20 du 14 mai 1970 (« Instructions concernant les épreuves orales du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1970 »).

Circulaire n° 76-179 du 12 mai 1976, *BO* n° 20 du 20 mai 1976 (« Épreuves orales du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1976 »).

Circulaire n° 78-123 du 20 mars 1978, *BO* n° 13 du 30 mars 1978 (« Épreuves orales de l'enseignement du second degré à partir de 1978 »).

BO n° 27, 7 juillet 1983.

« Baccalauréats », *BO* n° 10, 28 juillet 1994.

« Baccalauréat. Épreuve anticipée de français des baccalauréats général et technologique », *BO* n° 4, 25 janvier 1996.

BO n° 1 du 3 janvier 2002.

BO n° 3 du 16 janvier 2003.

ANNEXE 1

Langues anciennes (extrait du *BO* n° 21 du 22 mai 2003)

– Épreuve de contrôle du second groupe, série L

Temps de préparation : 30 minutes

Durée : 15 minutes

Coefficient : 4

– Épreuve facultative, séries L, S et ES

Temps de préparation : 30 minutes

Durée : 15 minutes

Le candidat fournit à l'examineur la liste des textes étudiés pendant l'année de terminale, organisée selon les entrées inscrites dans le programme de la classe terminale (quatre en latin, trois en grec). Cette liste est signée par le professeur et visée par le chef d'établissement.

Le candidat dispose d'un dictionnaire latin-français ou grec-français pendant le temps de préparation.

L'examineur choisit dans la liste présentée par le candidat un texte d'une vingtaine de lignes ou de vers.

Langues vivantes (extrait du *BO* n° 23 du 7 juin 2001)

Série L – Épreuves orales de spécialité de langue de complément en langue vivante étrangère 1 ou en langue vivante étrangère 2 ou en langue régionale (durée 20 min, coefficient 4).

Ces épreuves comportent deux parties.

La première partie est destinée à évaluer l'aptitude du candidat à rendre compte d'un document étudié en classe, que l'examineur choisit sur la liste qui lui est présentée. Les textes de cette liste représenteront un volume global d'environ vingt pages (3000 caractères en chinois ; 6000 signes, kanji et kana compris, en japonais), qui peuvent être les passages les plus significatifs d'une œuvre complète, extraite ou non d'un programme fixé par note de service du ministre de l'Éducation nationale. L'exposé est complété par un échange avec l'examineur. Lorsqu'une œuvre complète a été étudiée l'échange porte sur l'ensemble de l'œuvre.

La seconde partie est destinée à évaluer l'aptitude du candidat à réagir spontanément au cours d'un entretien prenant appui sur un document non étudié en classe.

Précisions concernant l'ensemble des épreuves orales [extrait]

Le temps de préparation accordé aux candidats pour les épreuves orales est identique au temps fixé pour la durée des épreuves.

Les candidats présentent à l'examineur la liste des textes, documents, œuvres étudiés en classe terminale, signée par le ou les professeurs et visée par le chef d'établissement. Un exemplaire de celle-ci est annexé au livret scolaire du candidat. Lorsque les textes ou les documents ne sont pas pris dans un manuel scolaire, les candidats doivent en apporter deux exemplaires. Les candidats individuels ou les

candidats issus des établissements privés hors contrat d'association avec l'État, présentent les mêmes épreuves que les candidats scolaires ; la liste des textes présentés ne comporte pas la signature des professeurs et le visa du chef d'établissement.

L'examineur interroge les candidats sur un texte de la liste même si celle-ci est considérée insuffisante ou non conforme aux instructions, de façon à ce que les candidats ne soient pas pénalisés. Il mentionne le fait au procès-verbal. Si les candidats ne présentent aucune liste, l'examineur le mentionne au procès-verbal et propose aux candidats plusieurs textes entre lesquels il leur demande de choisir.

Philosophie (extrait du BO n° 31 du 30 aout 2001)

II – Épreuve orale de contrôle

Le candidat présentera à l'examineur la liste des œuvres philosophiques dont l'étude est obligatoire. Cette obligation s'impose à tous les candidats, qu'ils soient élèves d'un établissement ou candidats libres. La liste présentée par les élèves d'un établissement d'enseignement sera signée par le professeur, visée par le chef d'établissement et annexée au livret scolaire.

Les œuvres philosophiques seront rigoureusement choisies dans les conditions fixées par le programme en vigueur. Lorsqu'une des œuvres aura été étudiée seulement dans certaines de ses parties, la délimitation précise de celles-ci sera explicitement indiquée. Le candidat sera porteur d'un exemplaire de chacun des ouvrages figurant sur la liste.

Il est rappelé que le programme fixe pour chaque série, le nombre des œuvres philosophiques dont l'étude est obligatoire, ainsi que les modalités du choix des auteurs.

L'épreuve orale portera obligatoirement sur l'une des œuvres présentées, dont un bref fragment devra être expliqué. Au cours de l'entretien, toute notion du programme pourra éventuellement faire l'objet d'une interrogation distincte ou, si possible, en liaison avec l'étude du texte.

Au cas où le candidat, en contravention avec les dispositions réglementaires, ne présente aucune liste, ou présente une liste qui, n'étant pas conforme au programme, ne lie pas l'examineur, il est recommandé à celui-ci de fournir au candidat deux ou trois œuvres, le candidat choisit l'une d'entre elles, dont il lui est demandé d'expliquer un bref fragment.

Compte tenu des obligations fixées par le programme et des présentes instructions, l'interrogation devra essentiellement permettre au candidat de tirer parti de sa culture, de ses qualités de réflexion, des lectures qu'il a pu faire au cours de l'année.

Dans toutes les séries, l'interrogation durera vingt minutes afin de permettre au candidat de montrer ses possibilités ; il disposera de vingt minutes environ pour la préparer.

ANNEXE 2

Épreuves d'arts plastiques, de cinéma et d'audiovisuel, d'histoire des arts, de musique, de théâtre, des baccalauréats général et technologique (extrait du BO n° 28 du 11 juillet 2002)

B – Partie orale portant sur la composante pratique du programme

Durée : 30 minutes

L'épreuve consiste en une présentation par le candidat (durée dix minutes maximum), d'extraits de son dossier de travaux, réalisé conformément au programme durant l'année terminale, suivie d'un entretien (durée vingt minutes maximum).

Ces extraits du dossier de travaux sont précédés d'un sommaire et d'une fiche pédagogique, datée et signée par le professeur et le chef d'établissement, présentant les moments forts de l'enseignement suivi par le candidat.

Présentés sous formes de planches dans un carton à dessin (format maximum demi-grand aigle), ils comprennent obligatoirement :

- des fiches d'enquêtes ou de recherches documentaires qui ont nourri le travail personnel (deux planches maximum) ;
- des croquis et esquisses liés aux recherches entreprises (trois planches maximum) ;
- des prises de vues photographiques ;
- des tirages sur papier de réalisations mettant en œuvre les technologies numériques ;
- des productions plastiques bi ou tridimensionnelles abouties, (trois productions maximum).

Pour des raisons matérielles évidentes, la présentation de productions plastiques tridimensionnelles passera par le support photographique ou vidéo.

Au dos de chaque planche présentée figureront le nom du candidat et le cachet de son établissement.

Les candidats individuels et les candidats issus des établissements scolaires hors contrat d'association avec l'État présentent l'épreuve dans les mêmes conditions que les candidats scolaires. Dans ce cas, il n'est pas exigé de fiche pédagogique ou de visa du professeur.

ANNEXE 3 : LE DESCRIPTIF DES LECTURES ET ACTIVITÉS (extrait du *BO* n° 1 du 3 janvier 2002)

Signé par le professeur et le chef d'établissement, il présente, dans l'ordre selon lequel elles se sont déroulées, les différentes séquences organisées dans la classe au cours de l'année de première. Le nombre d'œuvres et de groupements de textes à étudier est défini par les programmes.

Il précise pour chaque séquence :

- l'objet ou les objets d'étude retenu(s) ainsi que les principales orientations de l'étude ;

- l'œuvre intégrale (avec une différence clairement établie entre les extraits ayant fait l'objet d'une explication spécifique et les études d'ensemble et/ ou le groupement de textes (avec son titre, les textes ou les extraits qui le constituent) ;

- les lectures cursives et les documents complémentaires (en particulier iconographiques) éventuellement utilisés ;

- les activités proposées à la classe par le professeur (projections, sorties pédagogiques, travaux de groupe).

Il indique également, dans une dernière partie individualisée, les lectures et activités personnelles (exposés, recherches...) de l'élève.

Pour chaque séquence, on pourra donc s'inspirer de la maquette suivante (3) :

ÉTABLISSEMENT :CLASSE :

SÉQUENCE N° INTITULÉ :			
Objet(s) d'étude, perspectives et orientations principales (problématique retenue)			
Lectures analytiques	Œuvre intégrale et/ou	Titre, auteur	
		Extraits	
		Études d'ensemble	
	Groupement de textes	Titres, auteurs, extraits	
Lecture(s) cursive(s) et documents complémentaires (en particulier iconographiques)			
Activités proposées à la classe par le professeur			
Lectures et activités personnelles (exposés, recherches...)			

(3) Cette maquette n'est qu'un exemple de présentation d'une séquence. D'autres présentations sont possibles, sous réserve que le descriptif soit le reflet fidèle et synthétique de l'ensemble du travail de l'année et qu'il informe suffisamment l'examineur.

ANNEXE 4 : MODÈLE DE DESCRIPTIF DE L'ACADÉMIE DE LILLE

SEQUENCE N° INITITULE : OBJET(S) D'ETUDE ET PERSPECTIVE(S) :	PROBLEMATIQUE CHOISIE
LECTURES ANALYTIQUES DE TEXTES BREFS :	LECTURES COMPLEMENTAIRES ET DOCUMENTS :
LECTURES ANALYTIQUES DE TEXTES LONGS:	LECTURES CURSIVES :
	AUTRES ACTIVITES PROPOSEES A LA CLASSE :
	ACTIVITES PERSONNELLES DE L'ELEVE :