

**« LE SUJET DE RÉFLEXION DU BREVET
ET LA DISSERTATION, C'EST UN PEU PAREIL ! »**

Malik Habi
Lycée Marguerite de Flandre, Gondcourt
Collège Jules Ferry, Haubourdin

À la rentrée 2013, j'ai eu à effectuer un complément de service dans un lycée alors que, depuis le début de ma carrière, je n'avais enseigné que dans des collèges dits sensibles. Rôdé au programme de troisième de collège, la classe de seconde me semblait un obstacle insurmontable parsemé de chaussetrappes. Ce n'est pas tant l'enseignement de la « littérature » qui me terrifiait que l'apprentissage du commentaire littéraire et de la dissertation. Les collègues avaient beau me rassurer en me signifiant, fort justement, que les élèves de seconde ne sont que de grands élèves de troisième avec deux mois de plus au compteur, rien n'y faisait. C'est dans cet état d'esprit que j'ai appréhendé la responsabilité de deux classes de seconde dans un lycée ayant « bonne » réputation (autre obstacle plus surmontable).

I. IGNORANCE = PEUR¹

Si la panique était là, un peu de raison me restait toutefois pour me souffler à l'oreille que si ce changement était tel qu'il parvenait à me déstabiliser, qu'allait-il en être pour les soixante-huit élèves dont j'allais avoir la charge ?

J'ai donc décidé de transmuier cette peur relative de l'inconnu en levier pour appréhender le français au lycée et l'apprentissage des écrits-types du baccalauréat. De ce fait, j'ai bien fini par me convaincre que ma solide expérience du programme de troisième devait être un atout et non un « handicap » : je savais d'où ils venaient, je pourrais donc les accompagner au mieux et les rassurer face à cette hydre fantasmée du français au lycée.

a) La perspective de l'épreuve écrite du baccalauréat

Ainsi, pour démarrer l'année, je me suis lancé dans l'activité suivante² : l'analyse comparative des deux derniers sujets de français du brevet des collèges et du baccalauréat³, les élèves ayant planché sur celui du brevet deux mois plus tôt.

Une fois les sujets distribués, j'ai donné aux élèves la consigne suivante :

Quels points communs et quelles différences pouvez-vous faire entre ces deux documents ?

Donnez au moins cinq différences et cinq points communs.

Vous pouvez travailler en binôme.

Pour ce premier cours de l'année, je n'ai pas opté pour une activité de groupes, plus difficile à mettre en place, mais j'ai laissé la possibilité aux élèves de travailler en binôme. Tout frais débarqués et intimidés, seul un quart des élèves ont choisi cette modalité-là.

Plutôt que de me cantonner aux seuls points communs à observer entre ces documents, véritable objectif poursuivi par cette activité, j'ai fait le choix de les questionner aussi sur les différences, certes plus faciles à énoncer, pour ne pas évacuer l'impression relative que pourrait produire sur eux le sujet de bac, pour leur permettre de la dire afin de mieux la mettre à distance ensuite.

C'est la raison pour laquelle je ne rapporte pas ci-dessous les différences observées, qu'elles soient objectives « C'est plus long. Il y a moins de questions. Il

1. Dans une moindre mesure bien sûr, j'emprunte volontiers à l'association *Act Up* cet ancien slogan qui entendait dénoncer les pires fantasmes entendus sur le sida, fruits de l'ignorance au sujet de cette maladie.
2. Cette activité s'inspire de deux démarches proposées par Catherine Mercier : l'une dans le numéro 50 de la revue (« De la troisième à la seconde : rompre ou ne pas rompre ? », *D'une classe à l'autre*, 2009), l'autre dans le numéro 52 (« Quand les élèves de lycée réfléchissent au programme... », *Programmes, programmations*, 2010). Dans le premier article, des élèves de seconde sont invités à confronter un sujet de bac français et un sujet de brevet qui sert ensuite de tremplin à l'écriture d'un commentaire littéraire. Dans le second, l'auteure propose à des élèves de terminale de réfléchir sur le programme de Littérature et un certain nombre de sujets de cette épreuve.
3. Soient ceux de la session de juin 2013. Le sujet de brevet portait sur un extrait du roman de Laurent Gaudé *Le Soleil des Scorta*. Pour le baccalauréat, j'ai choisi le sujet commun aux séries ES et S ayant pour objet d'étude le personnage de roman du XVIIe siècle à nos jours, soit un corpus de trois textes de Colette, Steinbeck et Giono faisant le portrait de la « figure maternelle ».

n'y a plus de dictée. Plus de grammaire. C'est écrit objet d'étude... » ou au contraire plus subjectives, du type « C'est plus dur. Les textes sont difficiles. C'est de la littérature... »

Voici donc les points communs observés par les élèves :

Il y a de la lecture et de l'écriture.
Le sujet porte toujours sur un texte (littéraire).
Dans les deux cas, on doit montrer qu'on a compris un texte.
Il y a plusieurs sujets d'écriture au choix.
Le sujet « dissertation » ressemble au sujet de réflexion du brevet car il faut argumenter.
Le travail qui est appelé invention, c'est un peu comme le sujet d'imagination du collège, on doit imaginer quelque chose nous-mêmes.
La question sur les trois textes ressemble aux questions du brevet mais il n'y en a qu'une au lieu de 6.
Il y a toujours une petite introduction sur le texte et du vocabulaire (les mots difficiles du texte) pour nous aider à comprendre le texte.
On doit analyser, « décortiquer » un texte mais tout seul.
C'est un examen national et on a un diplôme...

Ce petit tour des réponses (non exhaustif) terminé, force est de constater pour les élèves qu'il n'y a pas rupture entre la classe de troisième et celle de seconde censée les conduire progressivement vers la maîtrise de la rhétorique des trois sujets-types du bac de français. Le commentaire littéraire mis à part... Mais là encore, je les rassure un peu en leur pointant les ressemblances existant entre la partie lecture-compréhension du brevet des collèges et le commentaire littéraire puisque, dans les deux cas, il s'agit de rendre compte de sa lecture d'un texte en l'analysant. Toutefois, il n'y a plus qu'une seule question générale qui est posée aux candidats afin de guider un peu leur analyse, l'élève devant désormais questionner lui-même le texte soumis à l'analyse, en faisant appel à toutes les notions étudiées au collège et au lycée.

b) La lecture du programme : baliser le chemin

La deuxième étape de cette présentation du cours de français au lycée consiste en la lecture et l'analyse du programme de français de la classe de seconde.

Les élèves sont invités à lire silencieusement le document puis à réfléchir aux deux questions suivantes :

Comment ce programme est-il organisé ?
Quels liens pouvez-vous faire entre celui-ci et celui du collège ?

Une dizaine de minutes leur est laissée pour consigner par écrit leurs remarques que je reporte ensuite au tableau de classe de façon schématique. Je crois inutile de reproduire leurs réponses qui, on l'aura deviné, ont très bien perçu le découpage du programme en quatre objets d'étude presque toujours assaisonnés de termes suffixés en -isme⁴, soient les mouvements littéraires et culturels.

4. Soient le classicisme, le réalisme, le naturalisme, le romantisme, le surréalisme...

Pour ce qui est des liens avec le programme du collège, la lecture d'œuvres, l'analyse des textes, les grands genres littéraires et l'histoire des arts y sont toujours présents et donc de rigueur. Si l'orthographe et la grammaire ne sont certes pas spécifiquement nommées, il n'empêche que celles-ci seront travaillées via les textes et évaluées à travers les écrits produits.

Lorsque la mise en commun est terminée, je leur demande de rédiger un paragraphe présentant l'épreuve de français du baccalauréat (sa forme, ses objectifs et les compétences qui y sont évaluées).

J'ai fait le choix de ce court travail sur le programme pour signifier encore une fois aux élèves la continuité censée⁵ exister entre le collège et le lycée mais aussi pour leur présenter la manière dont les chapitres du cours seront structurés étant donné la grande nouveauté que constitue pour eux l'étude des mouvements littéraires et culturels.

II. PREMIERS PAS VERS LA DISSERTATION

Si j'ai cru utile, dans la première partie de cet article, de rapporter les deux séances de cours qui ont inauguré cette année de seconde, c'est pour mieux expliciter la démarche et la posture qui ont été les miennes avec les élèves en ce qui concerne l'apprentissage des écrits-types du baccalauréat de français, à savoir créer du lien entre le cours de français au collège et régulièrement convoquer les savoirs qui y ont été construits. Je me propose donc, dans cette partie, de relater comment j'ai décidé de faire entrer ces deux classes de seconde dans l'exercice canonique de la dissertation.

Je tiens d'abord à préciser que je me suis volontairement mis en porte-à-faux avec un choix de l'équipe de français du lycée, à savoir privilégier l'apprentissage de la dissertation en classe de première. Mon choix est bien simple : on sait que depuis trois ans maintenant le sujet de réflexion a refait son entrée dans l'épreuve de français du brevet et que, par conséquent, il est l'objet d'un apprentissage approfondi en classe de troisième. Alors pourquoi laisser cet apprentissage en jachère pendant un an ?

a) Le sujet

Ce travail d'écriture prend place dans la première séquence de l'année ayant pour objet d'étude la nouvelle réaliste. Après avoir travaillé sur un corpus de nouvelles de Maupassant (à l'issue duquel les élèves avaient planché sur un premier travail d'écriture dit d'invention), nous avons entrepris l'étude intégrale du « conte » de Flaubert *Un Cœur simple*. Une fois cette étude au long cours terminée, j'ai fait le choix de la dissertation afin de « resserrer » tout ce que nous avons appris sur l'œuvre et son auteur.

Avant de distribuer le sujet aux élèves, je leur demande, au préalable, de me rappeler comment ils procédaient, en classe de 3^e, face au travail d'écriture de

5. Ce « censée » pour signifier que je ne suis pas non plus dupe de l'écart réel vécu par de nombreux lycéens et de l'existence bien ancrée de ce fantasme qui n'est pas apparu *ex nihilo*...

réflexion. Cette consigne est traitée collectivement et oralement. Je fais le tri parmi leurs remarques, ne m'intéressant pour le moment qu'à celles portant sur la posture du scripteur et la « forme attendue⁶ » du devoir : il s'agit de défendre un point de vue, la présence d'une introduction et d'une conclusion, rédiger un développement contenant au moins trois arguments étayés d'exemples... À les écouter, je constate qu'une très grande partie d'entre eux a déjà une petite idée de ce qu'est une dissertation, une vision très canonique avec laquelle il me faudra donc composer. Ces remarques sont consignées, au fur et à mesure, au tableau et les élèves les prennent en note dans leur classeur. Ce petit rappel effectué, le sujet suivant est distribué aux élèves :

Travail d'écriture de type dissertatif

En décembre 1875, Flaubert écrit à George Sand : « Je regarde comme très secondaire le détail technique, le renseignement local, enfin le côté historique des choses. Je recherche par-dessus tout la *beauté*, dont mes compagnons sont médiocrement en quête. »

Quelques mois plus tard, en 1876, alors qu'il rédige *Un Cœur simple*, Flaubert écrit dans une lettre à cette même amie écrivain : « Je m'abime le tempérament à tâcher de n'avoir pas d'école ! À priori, je les repousse toutes. [...] Et notez que j'exècre ce qu'on est convenu d'appeler le réalisme, bien qu'on m'en fasse un des pontifes. »

Dans un développement organisé, vous commenterez ce jugement de Flaubert en vous appuyant sur votre lecture d'Un Cœur simple.

Tout d'abord, je souhaiterais expliciter mes choix quant à cette citation, beaucoup trop longue évidemment pour un sujet de dissertation. Ce type d'écrit nécessitant un apprentissage particulier et régulier, j'ai décidé de « morceler » mes objectifs. Ainsi, pour ce premier devoir, je me suis fixé comme objectif principal l'introduction d'un point de vue opposé, les élèves ayant essentiellement pratiqué en 3^e le sujet de réflexion à partie unique, à savoir la défense et la démonstration d'un seul point de vue. J'ai donc volontiers écarté de ce premier devoir l'apprentissage de la construction d'une problématique, objectif de la dissertation suivante.

Et si l'on observe bien les deux propos de Flaubert, ceux-ci se complètent et se répondent, chacun éclairant l'autre et appelant facilement à un plan bipartite du type :

1) Pourquoi rattache-t-on Flaubert à l'école réaliste ? Soit l'étude de toutes les caractéristiques qu'il juge comme très secondaires dans la première citation ;

2) Pourquoi rejette-t-il l'étiquette de pontife du réalisme ? Soit l'analyse de cette recherche de la beauté comme il la nomme et les manières dont elle se manifeste dans l'œuvre.

Je sais bien que ce questionnement ne respecte pas tout à fait la doxa de la dissertation, à savoir l'examen, en premier lieu, de la thèse de Flaubert et son refus

6. Attendue par qui d'ailleurs ? On sait les écarts considérables existant entre le programme, les manuels scolaires et le discours inspectoral quant à la forme attendue pour ce genre scolaire : une seule partie ? Deux parties ? Pour ? Contre ? Le pour et le contre ? Un texte informe ? En attendant, il nous faut bien trancher et enseigner la rhétorique de ce devoir aux élèves.

du réalisme. Mais je m'en accommode étant donné les objectifs que je me suis fixés et les savoirs que les élèves ont construits sur l'œuvre.

Avant qu'ils se lancent dans l'écriture, nous commentons collectivement les deux citations afin de comprendre ce que Flaubert y sous-entend :

- ce sujet a pour thème le réalisme ;
- on le qualifie d'écrivain réaliste ;
- il refuse d'être considéré comme le chef de file du réalisme ;
- il dit que ce qui l'intéresse par-dessus tout, c'est la beauté de l'écriture.

La compréhension de ces propos vérifiée, je leur demande comment nous allons bien pouvoir faire pour répondre à ce sujet : faut-il démontrer que Flaubert est un écrivain réaliste ? Ou faut-il le réfuter ? « Un peu des deux » déclare Célia⁷ et, très vite, nous nous mettons d'accord sur le fait que le devoir devra donc comporter deux parties et non une seule. Nous notons dans le classeur le titre de chacune de ces deux parties.

b) L'introduction

Maintenant qu'ils savent, en substance, ce que va contenir leur devoir, je leur demande d'en rédiger l'introduction. Là encore, c'est à leurs souvenirs de collégiens que je fais appel et je constate, une fois de plus, qu'ils sont rompus à cet exercice et qu'ils ont eu l'habitude, en troisième, de suivre certaines étapes. Cela sent d'ailleurs un peu la récitation : la présentation du thème, l'introduction du sujet, la formulation de la problématique pour certains puis l'annonce du plan.

Pendant la rédaction de l'introduction, aucune question n'est autorisée puisque je veux précisément observer comment ils procèdent et parce que leurs textes vont servir de supports à la consigne suivante. Une vingtaine de minutes leur est laissée puis je ramasse leurs brouillons.

Au cours suivant, je leur distribue un document comportant sept introductions que j'ai choisies comme échantillons parmi leurs productions (cf. annexe).

Je procède à la lecture du document puis je demande aux élèves d'examiner chaque introduction et de dire ce qui leur semble réussi et ce qui peut être modifié et amélioré. Ce travail est effectué par groupes afin de gagner du temps mais aussi et surtout pour permettre aux élèves d'échanger, par la bande, sur leurs pratiques d'écriture. Je reproduis ci-dessous le tableau issu de la mise en commun des différents groupes ; il ne contient que l'essentiel des discussions mais montre combien les élèves savent se montrer très critiques avec les écrits des autres tant la première colonne est nettement moins remplie.

7. Les prénoms des élèves ont été changés.

	Ce qui est réussi	Ce que l'on peut améliorer
1	Il y a les trois étapes.	Il ne faut pas parler du devoir (thèse, conclusion...), de ce que l'on doit faire (trouver une solution à la problématique...). Il faut dire précisément les choses (le réalisme, la beauté...). Il ne faut pas confondre le thème et le sujet.
2	Le thème est bien présenté. La citation est bien résumée.	C'est trop court. Il n'y a que la première étape.
3	Le thème est très bien présenté, c'est précis (Flaubert, le réalisme). La citation est bien résumée.	Le sujet et l'annonce du plan sont un peu mélangés. En fait, il manque la problématique et l'annonce du plan.
4	L'introduction a bien trois parties. Le sujet est très bien présenté. La problématique est très bien formulée. Le plan est bien annoncé.	Il faudrait dire qui est Flaubert et de quelle lettre on parle. Le point de vue et le positionnement, ça veut dire la même chose. Il faut changer le mot sinon on croit que Flaubert pense tout et son contraire. Il faut juste parler d' <i>Un Cœur simple</i> , pas de tous ses livres.
5	Les citations sont bien résumées. Il y a une problématique.	L'auteur n'est pas bien présenté. Il n'y a qu'un paragraphe. Il n'y a pas l'annonce du plan. Il y a trop de questions (3). Il faudrait réécrire 2-3 choses (bien que...).
6	Il y a trois paragraphes. La présentation de l'auteur et le plan sont très bien formulés. La problématique est « complète » car elle rend bien compte du sujet.	Il ne faut pas sauter de lignes entre les paragraphes. La citation n'est pas résumée entièrement (« beauté »). Ce n'est pas XVII ^e mais XIX ^e siècle ⁸ .
7	La problématique est bien mais...	... elle dit des choses que la citation ne dit pas. La présentation de l'auteur et de la citation n'est pas précise ni très développée. Le plan est un peu bizarre : on dirait qu'il va dire tout et son contraire l'un après l'autre.

Cette mise en commun terminée, je demande aux élèves de rédiger le bilan de cette activité, du type « ce que je dois faire et ce que je ne dois pas faire quand je rédige une introduction de dissertation ». Malheureusement, ces bilans ont été

8. Esther demandera, paniquée face à cette introduction : « Et si on ne connaît pas les dates de l'auteur ? » Cette question sera l'occasion pour moi de dire que ces dates sont inutiles dans une introduction de dissertation et qu'il faut y proscrire l'usage des parenthèses, bref qu'il vaut mieux tout rédiger.

rédigés dans les classeurs et je n'ai pas pensé à en garder trace, c'est la raison pour laquelle je ne suis pas en mesure d'en reproduire ici.

c) La rédaction du développement

La plupart du temps, lorsque débute l'apprentissage de la dissertation en seconde, le bon sens veut que l'on demande aux élèves de ne rédiger qu'un ou deux paragraphes argumentés pour commencer cet apprentissage au long cours. Ce qui me gêne dans cette manière de faire, c'est qu'elle ne permet pas aux élèves d'appréhender l'intégralité du raisonnement que la dissertation est censée construire ni de se figurer l'ossature et la longueur d'un tel devoir. Dans un article déjà ancien⁹, mais toujours d'actualité, et au titre très explicite, « Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique », Isabelle Delcambre fait un sort très informé et argumenté à cette fausse bonne idée ; elle propose plusieurs directions de travail, parmi lesquelles :

Alléger la tâche d'écriture en faisant en sorte que l'élève n'ait pas à gérer l'intégralité de opérations tout le temps ni tout de suite :

- alléger l'*inventio* (donner des corpus d'énoncés ou de textes qui vont jouer le rôle d'un réservoir d'exemples, de positions argumentatives, de discours sociaux de manière à faciliter le montage des voix énonciatives) ;
- fragmenter la tâche d'écriture en ne faisant produire qu'une partie du texte. Mais pas des paragraphes autonomes et isolés, une partie située dans un tout, identifiée comme partie d'un tout... (p. 47)

C'est la raison pour laquelle j'ai fait le choix de la rédaction d'une dissertation presque complète (car bipartite) mais écrite par groupes. Pour ce devoir-là, le travail de groupes présente un double avantage au moins : il permet aux élèves de réfléchir ensemble au contenu du devoir (ce fameux plan qui les effraie et qu'ils bâclent souvent de ce fait) et de sélectionner les points de la séquence susceptibles d'être réinvestis dans leur écrit. Mais surtout, cela est un moyen pour eux de voir des pairs à l'œuvre dans une tâche qu'ils jugent complexe et de nécessairement enrichir leurs écrits grâce à ces échanges sur l'écriture.

Ainsi, au cours suivant qui est une séance de deux heures, je présente aux élèves le dispositif que j'ai retenu pour cette première dissertation¹⁰. C'est un devoir sur table (soupirs de découragement et moues sceptiques) mais qu'ils vont partiellement effectuer par groupes de quatre (soupirs de soulagement et moues enthousiastes il va sans dire). Chaque étape est projetée au tableau de classe.

1. Phase collective (50 minutes environ) : nous construisons le plan du devoir dont les deux axes ont été donnés au cours précédent. Les parties doivent être équilibrées et contenir chacune trois sous-parties.

9. *Recherches* n° 23, *Écrire d'abord*, 1995, p. 7-63.

10. On trouvera d'autres pistes d'activités dans l'article de Clémence Coget « Le commentaire et la dissertation dans *Recherches* » (*Évaluations et examens*, n° 38, 2003) où elle recense toutes les démarches pédagogiques proposées dans la revue sur ces deux objets d'apprentissage.

Deux raisons au moins m'ont poussé à faire ce choix de l'hyperformalisme. Comme je le disais plus haut, je n'ai pas voulu, d'emblée, trop « brusquer » les élèves dans leurs pratiques et leur représentation de cet écrit de réflexion. Je me suis donc volontiers plié à cette manière de faire¹¹. La deuxième raison découle un peu de la première puisque, la nouvelle ayant été étudiée très longuement en classe, leur travail va essentiellement consister à prélever dans le classeur les idées susceptibles d'étayer les deux axes construits collectivement. Ainsi, pour cette phase, ils peuvent s'aider du classeur pour se rafraichir la mémoire quant aux notions et aux exemples possibles.

Ensuite, les élèves ont à se répartir le travail : qui fait quoi ? Chaque élève doit rédiger deux paragraphes (l'introduction, les six sous-parties et la conclusion) mais un même élève ne peut pas rédiger l'introduction et la conclusion du devoir. Les deux élèves du groupe ne rédigeant ni l'introduction ni la conclusion ne peuvent pas se cantonner à la rédaction de deux paragraphes appartenant à la même partie, cela pour les obliger à adopter une double posture : écrire selon et contre le jugement de Flaubert.

2. Phase individuelle (30 minutes environ) : je rédige au brouillon les deux paragraphes que j'ai choisis.

3. Phase collective (15 minutes) : nous parcourons rapidement les brouillons de chacun puis nous soignons les liens entre les différents paragraphes écrits.

4. Phase individuelle (15 minutes environ) : je recopie au propre et sur une même feuille mes deux paragraphes que je numérote pour faciliter la lecture du correcteur.

Une fois la présentation du dispositif terminée, je laisse les élèves constituer eux-mêmes leur groupe, pour ce devoir seulement. Je verrai ainsi les choix qui marchent et certains élèves se rendront vite compte que les copains ou les copines ne sont pas nécessairement les meilleurs partenaires de travail. Pour les écrits suivants (dissertations et commentaires littéraires uniquement), je constituerai moi-même les groupes.

Je rapporte ci-dessous quelques échanges que j'ai eus avec les groupes pendant les différentes phases du travail.

Durant la première étape, les questions qui m'ont été posées ont surtout porté sur la place et la quantité des exemples :

On peut quand même parler de Maupassant ? C'est un ami à lui ?

On doit citer le texte pour les exemples ?

On met l'exemple en premier ou après l'idée¹² ? ...

Ou sur les idées, deux groupes ayant eu du mal à faire la distinction entre ce qui relevait du dispositif didactique de l'enseignant et ce qui avait été observé dans le texte de Flaubert. Par exemple, lorsque nous avons étudié le premier chapitre du

11. Vierges de tout commentaire littéraire, il leur sera plus facile, quelques semaines plus tard, de se laisser guider dans une démarche tout inverse, soit l'agencement puis la construction du plan de commentaire à partir de tout le matériel écrit par eux-mêmes en classe.

12. Cette question sera d'ailleurs traitée, quelques semaines plus tard, lors de la rédaction d'un commentaire littéraire par groupes.

conte, j'avais demandé aux élèves de faire un schéma (ou un dessin) rendant compte de l'agencement de la maison de Mme Aubain, cela afin de travailler sur la fonction de cette description liminaire et l'organisation du pouvoir qu'elle reflétait. Et ce groupe voulait parler du schéma comme s'il faisait partie intégrante du récit. Un autre groupe encore voulait parler du tableau comparatif à double entrée que nous avions réalisé en classe et qui mettait en tension le récit de la mort de Victor et celle de Virginie.

Finalement, alors qu'ils redoutaient de n'avoir pas d'idées, les élèves se sont vite aperçus que le plus dur, pour cette phase, était de sélectionner, dans la profusion des cours, les éléments les plus pertinents... et de gérer ce temps consacré à la compilation des idées. Toutefois, la citation étant suffisamment explicite (« le détail technique », « le renseignement local », « le côté historique des choses »), les groupes n'ont pas eu de mal à sélectionner les idées incontournables, celles portant sur le contexte historique, la réalité sociale et ces personnages-miroirs de l'organisation sociale de l'époque.

C'est surtout la deuxième partie du devoir qui aura posé quelques problèmes aux élèves. En effet, quoi de plus subjectif que le concept de « beauté »... et de plus vague aussi pour un élève quand il s'agit de beauté de l'écriture ! Lors de mes différents passages dans les groupes, les élèves m'ont questionné là-dessus, certains me faisant remarquer qu'il n'y avait rien dans leur classeur sur le style de Flaubert. Il m'a donc fallu leur expliquer que la « beauté » ici est à entendre au sens large, qu'elle ne signifie pas le seul style de l'auteur ni l'élégance d'une tournure de phrase ou d'une métaphore. La beauté est chose subjective et l'on a tout à fait le droit de ne pas trouver cette œuvre belle. Ici, la beauté signifie les choix d'écriture de Flaubert, tous les procédés qu'il utilise pour permettre aux mots de signifier autre chose que leur simple contenu sémantique.

On le prend ça, le truc sur le nom des personnages ? Qu'il se moque d'eux ?
Ah ouais, t'as raison, le machin de l'onomastique !
Et puis ce qu'on a écrit sur la taille des chapitres, que ça monte et que ça descend.

Elles ont été nombreuses ces reformulations de cours entendues au vol, et surtout très plaisantes à entendre.

Pour la deuxième phase, j'ai surtout apporté de l'aide aux élèves ayant du mal lors du passage à l'écrit, en l'occurrence à expanser les deux idées choisies à la fin de la première phase. À certains élèves, j'ai autorisé le recopiage de quelques petits passages du classeur pour que ceux-ci leur donnent l'impulsion.

La phase trois, elle, aura duré plus longtemps que prévu car, après avoir éprouvé quelque satisfaction à la lecture des textes de l'ensemble des membres de leur groupe (et corrigé au passage quelques erreurs), les élèves se sont vite aperçus que les paragraphes comportaient parfois quelques répétitions et ne s'enchaînaient pas toujours de manière harmonieuse, ou pire, que l'on passait brutalement d'une partie à l'autre. Pour le premier problème rencontré, un rappel des fameux connecteurs logiques étudiés au collège a été salutaire mais l'ajout d'un simple mot peut ne pas toujours s'avérer efficace ; dans ce cas, il faut peut-être réécrire quelques

passages. Pour le second problème, j'indique aux élèves que la rédaction d'une petite phrase est souhaitable pour faire la transition entre l'une et l'autre parties. Voici la première partie du devoir de Perrine, Adrien, Pauline et Victor, avant la phase de lissage :

Cette nouvelle est réaliste car Flaubert est un écrivain du XIX^e siècle et il fait allusion à des événements historiques qui se sont vraiment produits au XIX^e siècle comme la Révolution de Juillet, la Terreur ou encore la présence des Polonais en France. Dans le chapitre II par exemple, Théodore épouse une vieille femme par intérêt et non par amour « pour se garantir de la conscription, Théodore avait épousé une vieille femme très riche, Mme Lehoussais de Touques » : les jeunes qui étaient riches payaient un paysan pour aller au service militaire à leur place et les autres se mariaient pour échapper à la guerre.

Cette nouvelle est réaliste car Flaubert montre bien les différentes classes sociales du XIX^e siècle que sont les paysans, les bourgeois et les nobles. Dans la nouvelle, les personnages renvoient bien à cette organisation sociale car Mme Aubain vit comme une bourgeoise de province et Félicité est une paysanne qui subit les choix et les actions des bourgeois. La noblesse n'est pas beaucoup représentée et elle agit peu car elle était sur le déclin. Par exemple, le mari de Mme Aubain était un noble car il était muscadin quand il était jeune et il est mort ruiné.

Le détail technique et le renseignement local sont bien présents dans *Un Cœur simple*. Flaubert est originaire de Normandie et les paysages qu'ils décrivent sont très réalistes car il connaît bien cette région. Le mode de vie des personnages est celui de l'époque, notamment comment les servantes faisaient la lessive. Il décrit la technique qu'elle utilise comme le coulage et les outils nécessaires pour la faire. Les passages qui parlent de religion sont très documentés aussi. À la fin du livre, il nous donne beaucoup de détails sur la Fête-Dieu et l'architecture de l'église. Il veut faire réaliste.

Ci-dessous, le texte réécrit en soignant les transitions (j'ai souligné les modifications et ajouts) :

Donc, Flaubert veut d'abord faire attention à la beauté de l'écriture, c'est ce qui l'intéresse le plus. Cependant, il y a beaucoup de choses dans ce livre qui font penser au mouvement réaliste.

Pour commencer, on peut dire que cette nouvelle est réaliste car Flaubert est un écrivain du XIX^e siècle et il fait allusion à des événements historiques qui se sont vraiment produits à cette époque comme la Révolution de Juillet, la Terreur ou encore la présence des Polonais en France. Dans le chapitre II par exemple, Théodore épouse une vieille femme par intérêt et non par amour « pour se garantir de la conscription, Théodore avait épousé une vieille femme très riche, Mme Lehoussais de Touques » : les jeunes qui étaient riches payaient un paysan pour aller au service militaire à leur place et les autres se mariaient pour échapper à la guerre.

Ensuite, dans cette nouvelle, Flaubert montre bien les différentes classes sociales de la première moitié du XIX^e siècle que sont les paysans, les bourgeois et les nobles. Les personnages renvoient bien à cette organisation sociale car Mme Aubain vit comme une bourgeoise de province et Félicité est une paysanne qui subit les choix et les actions des bourgeois. La noblesse n'est pas beaucoup représentée et elle agit peu car elle était sur le déclin. Par exemple, le mari de

Mme Aubain était un noble car il était muscadin quand il était jeune et il est mort ruiné.

Pour finir, le détail technique et le renseignement local comme il les appelle dans sa lettre sont bien présents dans *Un Cœur simple*. Flaubert est originaire de Normandie et les paysages qu'ils décrivent sont très réalistes car il connaît bien cette région. Le mode de vie des personnages est celui de l'époque, notamment comment les servantes faisaient la lessive. Il décrit la technique qu'elle utilise comme le « coulage » et les outils nécessaires pour la faire. Les passages qui parlent de religion sont très documentés aussi. À la fin du livre, il nous donne beaucoup de détails sur la Fête-Dieu et l'architecture de l'église. Il veut donc faire réaliste.

Les modifications apportées ici sont plutôt discrètes mais elles facilitent un peu la lecture du devoir et améliorent sensiblement la fluidité de la démonstration. Je me montre peut-être trop enthousiaste (ou pas assez...), mais quand on sait que trois des membres de ce groupe s'estimaient en grande difficulté en français, je ne peux qu'être satisfait du résultat. Victor, qui a rédigé le dernier paragraphe ci-dessus, a certes confondu un document distribué à la classe (expliquant la technique de la lessive au XIX^e siècle) et le récit lui-même (procédant par allusion car ne mentionnant que le terme de « coulage »), mais j'ai été content de le voir développer ses idées et produire d'aussi longs paragraphes.

Avant de clore cet article, je souhaiterais comparer brièvement deux productions d'élèves particulièrement réussies. Ces deux élèves ont choisi de rédiger, dans la partie du devoir consacrée à la recherche de « la beauté » revendiquée par Flaubert, un paragraphe traitant notamment du choix des noms des personnages par l'auteur. Voici le paragraphe de Coralie :

En effet, par la complexité de son écriture, on comprend que l'écrivain s'intéresse grandement à l'esthétique dans sa nouvelle *Un Cœur simple*. Cela se remarque par le choix des prénoms des personnages, **Flaubert ne laisse rien au hasard**. Prenons le cas de Félicité, la bonne peine à travailler dur sans interruption tout au long de ses journées alors que l'étymologie de son nom signifie le bonheur et la chance. Les noms des enfants aussi montrent l'**ironie** de l'écrivain : Paul et Virginie sont les héros du **roman éponyme** de Bernardin de Saint-Pierre qui raconte l'histoire de deux enfants vivant heureux, en harmonie avec la nature, loin de **la société des hommes**.

Et celui d'Élodie :

Pour finir, on voit bien que Flaubert recherche avant tout la beauté dans l'écriture plutôt que « le côté historique des choses » et deux exemples vont nous permettre de défendre cette idée. Tout d'abord, lorsque l'on observe **l'architecture du conte**, on voit bien que **les chapitres sont parfaitement symétriques : leur longueur suit la progression dramatique du récit qui va jusqu'à l'extinction de l'héroïne**. Ici, **la forme est au service du sens**. On retrouve le même travail dans l'**onomastique**, c'est-à-dire **le choix des prénoms qui sont d'une mordante ironie, Flaubert ne laissant rien au hasard**. Par exemple, Théodore, **dont le prénom signifie « don de Dieu »**, est loin d'être un cadeau pour Félicité quand on voit comment il l'a fait souffrir.

On ne peut qu'être étonné, à la lecture de ces deux paragraphes, de la clarté de l'expression et de la qualité des arguments et exemples convoqués par deux élèves scolarisés en seconde depuis deux mois à peine. Et l'on voit bien comment cela peut faire mouche auprès du correcteur. Toutefois, l'une et l'autre élèves ne se ressemblent pas. Le premier paragraphe a été rédigé par Coralie qui, même si elle doutait beaucoup d'elle en classe, avait d'indéniables facilités en cours de français. Le second, lui, a été écrit par Élodie qui avait beaucoup plus de mal à l'écrit car elle n'arrivait pas « à trouver des idées » et qu'elle faisait « beaucoup trop de fautes d'orthographe » comme elle me le disait.

Dans ces deux paragraphes, j'ai reporté en gras les éléments du cours tels qu'ils ont été notés dans le classeur. L'examen de la production de Coralie, certes plus concise, signale combien celle-ci a parfaitement intégré le vocabulaire nouveau (« éponyme ») et les concepts d'ironie et d'onomastique à l'œuvre dans la nouvelle de Flaubert. Élodie, qui, elle, a beaucoup plus de difficultés lors du passage à l'écrit, a nettement moins rédigé que Coralie alors que son paragraphe est sensiblement plus long. La possibilité de piocher dans le classeur ce dont elle avait besoin, lui a permis de sélectionner et d'agencer les phrases mises en gras et lui a donné l'impulsion pour rédiger les liens entre celles-ci.

Si l'écrit de Coralie est mieux écrit et témoigne d'une plus grande habileté stylistique, il n'en demeure pas moins que le résultat des deux paragraphes est globalement équivalent en réception. Et cela me conforte dans l'idée que l'allègement de l'*inventio* que préconise Isabelle Delcambre dans son article¹³ est un excellent levier pour l'apprentissage de la dissertation et fournit un point d'appui au développement de la compétence à mettre en tension différentes voix énonciatives en un débat organisé.

En ce qui concerne la notation de ces dissertations et commentaires littéraires écrits par groupe, j'ai fait le choix de critères reprenant les modalités mêmes de l'exercice proposé : des critères d'évaluation collectifs appliqués à la totalité des membres du groupe (la progression de la démonstration, la pertinence des arguments...) et d'autres plus individuels (la clarté de la formulation, la qualité de la rédaction...). Ces critères ont été évolutifs d'un devoir à l'autre, et cela en fonction des objectifs que j'assignais à chacun.

DE LA LÉGÈRETÉ...

Comme me l'a dit en plaisantant Adrien, un autre membre du groupe de Victor, alors que je ramassais leurs copies mises au propre : « L'union fait la force, monsieur ! » Et c'est bien cela l'efficacité du travail de groupe pour des tâches d'écriture quand on voit un Victor, qui d'ordinaire ne produit que deux-trois lignes quand il faut rédiger quelque chose, vous remettre un texte aussi long et cohérent.

Si ce dispositif a été accueilli avec grand enthousiasme par les élèves, il en a été de même pour moi, non seulement en raison du caractère abouti de leurs productions mais aussi pour des raisons plus triviales et pratiques : rentrer le soir chez soi avec le

13. Cf. *supra*, note 9.

cartable très légèrement alourdi de huit ou neuf copies. Et cela n'est pas quantité négligeable ; au contraire, la légèreté même du dispositif m'a incité à pratiquer très régulièrement ce genre d'écriture collaborative et, de ce fait, à placer très souvent les élèves en situation d'écriture de devoirs type bac.

ANNEXE

Corpus d'introductions

1.
Le sujet de cette dissertation porte sur la nouvelle *Un Cœur simple* rédigée en 1876 par l'écrivain jugé réaliste, Flaubert.
La problématique concerne cet auteur, celui-ci ne se considère pas comme un des pontifes du réalisme, au contraire il ne se considère pas comme écrivain réaliste.
Ce devoir sera constitué de trois grandes parties : la thèse, l'antithèse et la conclusion qui seront elles-mêmes séparées en sous-parties pour discuter et trouver une solution à la problématique.
2.
En 1875, Flaubert écrit à un ami écrivain son ressenti sur le réalisme. Il nous dit qu'il recherche par-dessus tout la beauté et non le côté historique comme ses amis écrivains le font.
Flaubert soutient donc la beauté au lieu du réalisme.
3.
Le réalisme est un mouvement artistique et littéraire apparu en 1850 en France. Dans ce mouvement, les auteurs ont pour but de recréer la réalité pour en donner l'illusion au lecteur. L'un des principaux auteurs de ce mouvement est Gustave Flaubert, un écrivain français.
Nous allons voir quelle est la vision du réalisme selon Gustave Flaubert.
Tout d'abord, Flaubert recherche par-dessus tout la beauté tout en critiquant ses compagnons qui, selon lui, ne la recherchent pas. Ensuite, il critique le réalisme alors qu'il est considéré comme l'un des pontifes de ce mouvement, par conséquent, il s'autocritique indirectement.
4.
Flaubert dit dans sa lettre qu'il est loin d'être un écrivain réaliste et encore moins d'en être un précurseur. Il est dans une écriture passionnée où il cherche « par-dessus tout la beauté » et seulement en secondaire le détail technique, le renseignement local ou le côté historique des choses » dans ses nouvelles.
Un tel sujet nous pousse à nous interroger sur la véracité de la réflexion de Flaubert qui ne se considère pas comme un écrivain réaliste et moins encore comme l'un de ses pontifes.
Dans un premier temps, nous allons défendre le point de vue de Flaubert en considérant plus profondément ses écrits. Dans un second point, nous allons défendre le positionnement de Flaubert comme écrivain réaliste dans la littérature française de l'époque.

5.

En 1875, Flaubert, un auteur bien connu, écrit à une de ses amis écrivains, George Sand. Il lui dit qu'il recherche avant tout dans ses textes la « beauté ». Plus tard en 1876, il lui dit qu'il exècre le réalisme bien qu'il n'aime pas être le chef de file. Pourquoi quand Flaubert envoie sa lettre à George Sand dit-il de telles choses ? Qu'entend-il par « la beauté » ? Est-ce que tout le monde est d'accord avec son jugement ?

6.

Flaubert (12 décembre 1821 – 8 mai 1880) célèbre romancier pamphlétaire du XVII^{ème} siècle a marqué la littérature française au travers d'œuvres décrivant la société et les comportements des individus et leur psychologie.

Pourtant, en 1875 et 1876, il déclare s'opposer au mouvement réaliste « j'exècre ce qu'on est convenu d'appeler le réalisme » (lettre à George Sand).

Pourquoi Flaubert est-il considéré encore aujourd'hui comme un auteur (voire un des pontifes) s'inscrivant dans le courant réaliste ? Pour quelles raisons refuse-t-il cette étiquette ?

Nous étudierons dans une première partie la définition du réalisme et le rapport de ce courant avec les œuvres de Flaubert. Dans un second temps, nous développerons l'idée de l'auteur selon laquelle ses écrits ne correspondent pas au réalisme. Nous nous attacherons à montrer que Flaubert refuse toute école.

7.

Nous allons parler du point de vue adopté par Flaubert dans des lettres destinées à une amie écrivain George Sand. Dans ces lettres, Flaubert évoque sa façon d'écrire en la comparant avec celle des autres auteurs de l'époque.

Pourquoi Flaubert adopte-t-il un type d'écriture plus orienté vers la beauté du texte et non vers la compréhension de son texte par tous ? Pourquoi Flaubert rejette-t-il ce statut de pontife et d'auteur réaliste ?

Dans une première partie, nous argumenterons en faveur du point de vue de Flaubert sur ses différentes idées de la beauté du texte et son refus du statut qui lui est attribué. Dans une deuxième partie, nous contredirons les idées de Flaubert concernant sa vision de l'écriture.