

QUAND LES ÉLÈVES DE LYCÉE RÉFLÉCHISSENT AU PROGRAMME...

Catherine Mercier
Lycée Yourcenar, Beuvry

Commençons par un aveu : je n'ai jamais su faire de belles progressions annuelles. *À priori*.

J'ai besoin d'avoir la classe en face de moi, de connaître les individualités qui la constituent pour construire au fil de l'année un tout dont je peux ensuite reconstituer la cohérence. Cela ne signifie pas que j'agisse au « feeling » et que je renonce à toute programmation. En ces temps périlleux de remise en question de la formation des enseignants, ce serait inconsideré. Bien sûr, j'ai mes fils rouges¹, des programmes imposés et des classeurs d'archives – qui ne demandent qu'à être réutilisées. Pourtant, elles le sont assez peu, au final, ou jamais vraiment de la même manière. En fonction de ce qui se passe dans la classe, de ce que produisent les élèves, de leur manière de travailler en cours, etc. Et puis, il faut composer avec les séries de livres disponibles, les créneaux horaires imposés, les autres contraintes d'emploi du temps, les microévénements ou les événements plus graves qui se

1. É. Nonnon désigne par cette formule les trames qui – en dehors de la cohérence propre à la séquence – « organiseraient les occasions en poursuivant, en pointillé, de façon sous-jacente, les mêmes apprentissages », « Pour une approche intégrée du travail sur l'oral : réflexions sur les tâches langagières et les fils rouges de l'enseignement », *Recherches* n° 33, 2000. À lire également dans ce numéro, l'article d'É. Nonnon initialement publié dans *Recherches* n° 20, 1994.

déroulent dans ou en dehors de la classe et qui interfèrent parfois²... Sans compter les programmations éventuelles de lycéens au cinéma ou du théâtre ou de telle sortie qui se dessine en début d'année... Je commence donc l'année avec en tête un ordre à peu près établi des séquences et quelques dispositifs de transitions pour les secondes.

Quant à mes séquences, elles présentent tout aussi mal que mes progressions annuelles. *À priori*.

Je ne me réjouis pas pour autant de leur quasi-disparition dans les programmes du collège³, de mauvaise augure pour ceux du lycée à venir. Je pense en séquence, c'est l'une de mes unités de cohérence pédagogique⁴. Mais il m'est impossible de la ficeler, programmer, minuter à l'avance. Lorsque j'entame une séquence sur un objet d'étude précis, j'ai en tête des objectifs multiples, propres à l'enseignement du français et je me laisse une marge pour les modalités d'apprentissage, les dispositifs qui permettront de mettre les élèves au travail. Le cahier de textes me permet ensuite de prendre le temps de laisser une trace de cette cohérence. *À postériori*.

Mais pour les élèves, cette cohérence ne va pas de soi. Et alors ? rétorquera-t-on, c'est là l'affaire du professeur. Pourtant, il me semble que l'apprentissage est aussi lié à l'idée même d'une cohérence pour l'élève. Il va de soi que les tenants et les aboutissants des séquences, dans leur subtilité et leur complexité, échappent aux élèves. Mais il me paraît important que le fourmillement d'une séquence ne soit pas perçu comme un fourre-tout sans finalité. L'idée est donc de les amener à réfléchir à ce qui se construit dans un cours de français, à donner du sens, à mettre en lien les différentes activités proposées. Je présenterai ici deux démarches menées en Terminale Littéraire et en Seconde (générale et technologique) qui tentent de mettre en œuvre ces principes réflexifs. La première est une démarche de tout début d'année, avant même le début de la première œuvre au programme. La seconde est une activité rituelle (pour partie) de fin de séquence...

RÉFLÉCHIR EN AVAL

Le travail présenté ici a donc été mené avec des élèves de Terminale Littéraire en tout début d'année. Les élèves, pour la plupart (on y compte cinq doublants) connaissent ma façon de travailler pour avoir passé leur année de première avec moi. Ils ont déjà été amenés à des pratiques réflexives, élaborant par exemple en fin de

-
2. Pour une liste plus exhaustives et analysée de ces interférences, je renvoie à la lecture de l'article de M.-M. Cauterman, F. Darras et M.-P. Vanseveren, « Comment rater une heure de cours : mode d'emploi », *Recherches* n° 47, article en ligne (<http://www.recherches.lautre.net>).
 3. *BO* n° 6 du 28 août 2008, soulignons toutefois que la séquence ne disparaît pas des nouveaux programmes de bac professionnel, elle y est même très « calibrée » puisqu'elle « ne doit pas excéder 6 semaines » (*BO* n° 2 du 19 février 2009).
 4. Pour un historique et une analyse de la séquence didactique, cf. Nathalie Denizot, « La séquence didactique », *Recherches* n° 20, 1994.

chaque séquence, le descriptif pour l'oral, activité qui les oblige à réfléchir à la cohérence après coup des activités menées et à en faire le bilan⁵.

Mon objectif, en ce début d'année, était de leur faire percevoir la différence entre le programme et les exercices proposés à l'épreuve anticipée de français et ceux de Terminale Littéraire à l'épreuve de littérature. Le programme y est en effet imposé, sous la forme de quatre œuvres littéraires et d'une œuvre cinématographique ou picturale, réparties en quatre grands domaines et renouvelables par moitié chaque année⁶. Quant à l'épreuve, elle est très différente de celle de première : « Les candidats ont le choix entre deux sujets portant chacun sur un objet d'étude différent du programme de l'année. Les sujets peuvent s'appuyer sur un texte littéraire ou critique, ou un document iconographique, pour engager la réflexion des candidats. Les candidats sont invités à répondre, de façon construite et organisée, en deux développements successifs, à deux questions :

– la première question porte sur un aspect de l'œuvre retenue. En aucun cas, elle ne porte sur les œuvres recommandées en lecture complémentaire ;

– la deuxième question porte sur l'ensemble de l'œuvre, en relation avec l'objet d'étude retenu »⁷.

Cela ne change pas fondamentalement les pratiques de classe, puisqu'à l'oral de première, l'entretien porte également sur la connaissance de l'œuvre et l'aptitude du candidat à en parler précisément. De même, la notion d'objet d'étude (évoquée pour la seconde question) était déjà importante en Première pour définir la problématique et se servir de ses connaissances à l'écrit. Il m'a cependant paru intéressant d'amener les élèves à s'approprier ces nouveaux objets d'étude⁸. S'y intéresser, c'est aussi s'interroger, autant que faire se peut⁹, sur la logique qui préside au choix des œuvres par l'Institution et par là même essayer de donner un sens et de la cohérence à ce programme imposé. Réfléchir à la cohérence du programme

Dès lors, la première séance a consisté à mettre les élèves au travail sur la logique du programme. Il s'agissait, à partir d'un corpus composé du programme de l'année et de quatre programmes des huit années précédentes, de retrouver les grands « domaines » communs qui ont été enlevés.

5. Les descriptifs pour l'oral de français doivent se présenter de manière systématique : titre de séquence, objet-s d'étude, problématique choisie, lectures analytiques, documents complémentaires, lectures cursives, activités personnelles de l'élève : ce sont ces « cases » que je demande aux élèves de remplir en Première.

6. Grands modèles littéraires – Langage verbal et images – Littérature et débats d'idées – Littérature contemporaine.

7. *BO* n° 27 du 4 juillet 2002.

8. Appelés aussi « domaines » dans les textes du *BO* qui les définissent chaque année. On peut s'amuser de cette instabilité terminologique et se demander si elle ne traduit pas un certain malaise face à cette notion didactique jamais définie et un peu fourre-tout d'« objet d'étude », une difficulté à recouper sous une appellation similaire des concepts d'apprentissage assez différents.

9. La polémique actuelle autour du choix des *Mémoires* du Général De Gaulle pour le programme de l'an prochain montre bien que cette logique échappe parfois aux enseignants eux-mêmes...

Demandez le programme !

Programme 2009-2010

A. Domaine :

Œuvre : *L'Odyssée* d'Homère (Chants V à XIII), traduction Philippe Jaccottet, éditions FM/La Découverte.

B. Domaine :

Œuvre : *Les Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos (toute édition de poche).

Film : *Les Liaisons dangereuses* de Stephen Frears (version de 1988).

C. Domaine :— Grandeur et misère de l'homme

Œuvre : *Pensées* de Blaise Pascal.

Liasses II (Vanité), III (Misère), IV (Ennui), V (Raisons des effets), VI (Grandeur), VII (Contrariétés), VIII (Divertissement) ; fragments 11 à 129, pages 70 à 124.

En raison de la diversité des éditions du texte et des difficultés soulevées par le classement des Pensées, le principe d'une édition commune de référence a été retenu, celle de Michel Le Guern, coll. Folio (n° 4054), éditions Gallimard.

D. Domaine :

Œuvre : *Fin de partie* de Samuel Beckett.

Programme 2007-2008

Domaine A

Œuvre : *Roméo et Juliette* de William Shakespeare.

Domaine B

Œuvre : *Contes* de Charles Perrault illustrés par Gustave Doré : « Grisélidis », « Peau d'Âne », « Les Souhais ridicules », « La Belle au bois dormant », « Le Petit Chaperon rouge », « La Barbe bleue », « Le Maître Chat ou Le Chat botté », « Les Fées », « Cendrillon ou La Petite Pantoufle de vair », « Riquet à la houppe », « Le Petit Poucet ».

Domaine C (Invention romanesque et débat philosophique)

Œuvre : *Jacques le fataliste* de Denis Diderot.

Domaine D

Œuvre : *Le Guépard* de Giuseppe Tomasi de Lampedusa.

Programme 2005-2006

Domaine A

Œuvre : *Les Métamorphoses* d'Ovide (Livre X, Livre XI, Livre XII).

Domaine B

Œuvre : *Le Procès* de Franz Kafka (toute édition de poche).

Film : *Le Procès* d'Orson Welles (version de 1963).

Domaine C (Le moraliste et le pouvoir)

Œuvre : *Les Caractères* de Jean de La Bruyère (chapitres « De la Cour », « Des Grands »).

Domaine D

Œuvre : *Les Planches courbes* de Yves Bonnefoy (sections « Dans le leurre des mots », « La maison natale », « Les planches courbes »). L'étude de ces sections sera accompagnée de la lecture complémentaire de la section « La voix lointaine ».

Programme 2003-2004

Domaine A

Œuvre : *Perceval ou le roman du Graal* de Chrétien de Troyes suivi d'extraits des *Continuations* (éd. Folio classique) L'étude de cette œuvre sera accompagnée de lectures cursives d'œuvres ou de textes liés au mythe au choix du professeur

Domaine B

Œuvre : *Nadja* de Breton

Domaine C (Nature et société)

Œuvre : *Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot. L'étude de cette œuvre sera accompagnée de lectures cursives complémentaires, par exemple *L'Ingénu* de Voltaire

Domaine D

Œuvre : *Un Roi sans divertissement* de Giono

Consigne : en comparant les différents programmes d'années antérieures, retrouvez les grands domaines récurrents.

La réflexion a été menée par groupes de quatre pour mutualiser les connaissances. Les doublants, étant répartis dans chacun des groupes, pouvaient éclairer les autres sur les œuvres de l'année précédente (*Roméo et Juliette* de Shakespeare et *Le Guépard* de Lampedusa) mais n'avaient aucun souvenir de cette « histoire de domaines » et pouvaient donc aussi participer à l'exercice. Et, à défaut d'avoir prévu des dictionnaires des noms propres, j'ai ponctuellement (et souvent collectivement) répondu aux questions sur tous ces illustres inconnus censés pouvoir être mis en lien. Il y a ceux que je sais appartenir à leur culture en construction pour les avoir vus l'an dernier avec eux, mais c'est déjà loin (La Bruyère, Diderot, Perrault) et puis ceux qui vraiment leur sont inconnus (Ovide, Chrétien de Troyes, Bonnefoy, Breton...). Alors faire des ponts, en plus ? Je leur en demandais beaucoup !

Et c'est vrai que l'exercice est difficile. Il n'obéit pas à un classement par genre, plus familier des élèves ; il ne recoupe pas non plus les objets d'étude abordés en seconde ou en première. J'ai enlevé volontairement ce qui, dans les *BO*, affine la caractérisation d'un domaine, justifiant en quelque sorte la sélection de l'œuvre : par exemple pour la littérature contemporaine, on peut trouver le « sous-domaine » « œuvre contemporaine française ou de langue française » (Beckett, Bonnefoy, Giono) ou « œuvre étrangère en traduction » (Lampedusa) ; pour le modèle littéraire, « Modèles français du Moyen Âge à l'âge classique » (Chrétien de Troyes), « Modèles antiques » (Ovide, Homère), « Modèles européens » (Shakespeare) ; enfin pour le domaine « Langage verbal et image », les sous-domaines « Littérature et langages de l'image » (*Nadja*, les *Contes* de Perrault illustrés par Doré) ou « Littérature et cinéma » (*Le Procès*, *Les Liaisons dangereuses*). En revanche, j'ai laissé les sous-domaines de « Littérature et débat d'idées » (Grandeur et misère de l'homme pour Pascal par exemple) car ils me paraissaient apporter une information plus thématique sur la nature du débat d'idées qui aiderait les élèves à conceptualiser, sans pour autant apporter un élément de réponse trop clair contrairement aux sous-domaines précédents.

Le domaine a d'ailleurs été assez rapidement défini par les groupes comme participant de la littérature d'idées. L'idée d'un « modèle » littéraire a été retrouvée

également sous une formulation approchante : les œuvres qui ont « marqué », « résisté », « été imitées ». Paradoxalement, le deuxième « domaine » a posé davantage problème en raison sans doute de *Nadja* puisque l'œuvre figure seule dans un domaine où les élèves avaient pourtant assez vite repéré que les œuvres allaient par paires, film ou image. Le dernier « domaine » a, quant à lui, été problématique. La notion de littérature « contemporaine » aurait peut-être été plus aisément perceptible si j'avais fait figurer les dates mais reste difficile à cerner pour un adolescent de 2010.

À l'issue de ce premier travail de groupe, nous avons mis en commun les propositions. La comparaison avec les intitulés officiels a ensuite permis de réfléchir collectivement aux principes des programmes. L'exercice suivant avait pour but de donner du sens à la manière dont nous allions travailler.

Observer des sujets

L'épreuve de littérature est une épreuve exigeante. Bien sûr les élèves peuvent faire le choix entre deux œuvres, mais les deux questions doivent être traitées en deux heures et nécessitent une connaissance fine de l'œuvre, de son contenu comme de ses enjeux. Sans compter les difficultés d'expression écrite de mes élèves, souvent orientés par défaut, qui vont devoir produire pour chaque réponse une argumentation construite et problématisée. Autant dire qu'il est essentiel que, très vite, ils saisissent l'importance du travail personnel que je leur demande en classe, convaincue qu'un cours magistral – pourtant tentant vue l'étendue des connaissances à intégrer – ne les aidera pas à se construire cette connaissance de l'œuvre. Les résistances sont grandes – le cours magistral, s'il pose un problème de prise de notes, peut s'avérer plus confortable aussi pour les élèves. Ils avaient bien un peu l'espoir que, cette année, j'allais – un peu tout de même – renoncer à essayer de les mettre au travail en classe ! Dans mon esprit, le travail sur les sujets permettrait, à l'évidence, de leur montrer l'utilité de l'inverse. Avec le recul, il n'est pas sûr que le projet ait réussi mais la séance présente tout de même l'intérêt de leur faire découvrir la multiplicité des sujets possibles et les règles auxquelles ils obéissent.

J'ai donc distribué un corpus de sujets (reproduit en annexe 1) et les élèves – qui travaillent cette fois en binôme pour faciliter la concentration sur un corpus dense – devaient définir l'épreuve et ses exigences. Une fois perçu le choix possible (« on peut donc faire des impasses ? »), ils sont parvenus non sans mal à cerner les différences entre les questions à 8 points (sur un aspect de l'œuvre : personnage, passage précis, thème, registre...) et les questions à 12 points (plus générales et appelant une comparaison entre le texte et l'image pour le domaine B). Ils ont aussi ébauché quelques pistes sur les exigences de l'épreuve.

Lors de la reprise collective, nous avons élaboré une fiche-outil sur l'épreuve de littérature et j'ai distribué l'extrait du *Bulletin Officiel*, expliquant à l'occasion cet « objet » institutionnel (annexe 3). Ma question a alors été la suivante : quel lien peut-on établir entre ce travail sur les sujets et celui sur le programme ? En d'autres termes, à quoi sert-il de savoir à quel domaine appartient l'œuvre étudiée ? Si la relation avec l'objet d'étude pour la question 2 a alors été soulignée, c'est tout au long de l'année qu'il faudra revenir sur cet aspect. Je prendrai dès lors le pli de commencer chaque étude d'œuvre par une réflexion sur le lien de l'œuvre et du

« domaine ». C'est aussi l'intérêt de ce type d'activité en début d'année que de fixer le cadre du programme et de ne pas le perdre de vue ensuite, pour les élèves mais aussi pour l'enseignante !

Définir les exigences de l'épreuve

Je ne m'attarderai pas longtemps sur l'exercice ensuite réalisé, il a déjà été exposé à de multiples reprises dans la revue¹⁰. Pour terminer de fixer le cadre et revenir plus concrètement sur les exigences de l'épreuve, j'ai donné aux élèves un corrigé rédigé, discrètement lacunaire, à une question type bac pour l'une des œuvres encore au programme (Laclos et Frears en l'occurrence cette année, par lesquels j'avais prévu de débiter).

Nous avons vérifié collectivement que celui-ci correspondait aux critères d'évaluation définis dans le *BO* et ils ont surligné (individuellement ou par deux) de couleurs différentes les éléments qui composent cet exercice nouveau : ni commentaire, ni écriture d'invention, ni même tout à fait dissertation littéraire telle qu'elle se présente en première¹¹. Un élément toutefois restait absent, sans susciter la surprise (ils connaissent mon habitude de tronquer les textes et ont vite fait de repérer les crochets là où j'ai ôté du texte !). J'avais enlevé toutes les références à l'œuvre que j'avais reproduite en adoptant deux graphies différentes : l'une pour les citations, l'autre pour les évocations de passages précis. Le document distribué, les élèves avaient à justifier ces deux graphies mais surtout à retrouver la place de ces extraits dans le corrigé, ce qui les oblige généralement à relire le corrigé en étant plus attentifs à son contenu et à son fonctionnement.

La séance s'est achevée par un bilan sur la fiche-outil et le programme était lancé, Laclos et Frears n'attendaient plus que nous !

Bilan

Ainsi décrites, ces séances liminaires, qui posent le cadre et imposent des méthodes, semblent de belle facture et j'étais assez contente de ces dispositifs, imaginés dans le calme de mon bureau, pour ces élèves que je connaissais bien. Dans la pratique, ce sont des séances difficiles à mener parce qu'elles demandent des élèves un sens de l'abstraction qui n'est pas encore très développé pour certains.

Et puis la conceptualisation, ce n'est pas forcément leur tasse de thé, elle semble trop éloignée de l'urgence du bac et... des programmes chargés. À cette période de l'année où j'écris, quand certains sont très fâchés contre Beckett, quand d'autres ne sont pas allés jusqu'au bout des *Liaisons dangereuses*, quand d'autres encore – et souvent les mêmes – peinent à suivre le programme de lecture pour *L'Odyssée* (troisième œuvre déjà bien entamée), quand certains envisagent ouvertement de lui substituer la lecture du sacrosaint « Profil », je serais tentée de

10. C. Coget présente un inventaire et quelques exemples des dispositifs d'apprentissage proposés depuis les débuts de la revue, dans l'article « Le commentaire et la dissertation dans *Recherches* », *Recherches* n° 38, 2003.

11. La dissertation en première porte sur un objet d'étude travaillé pendant l'année. Il doit s'appuyer sur le corpus de l'épreuve et sur les œuvres lues ou étudiées en cours.

me dire qu'après tout, cette étape était peut-être superflue. Mais à refaire, je recommencerais, parce qu'elle correspond à mon approche de l'enseignement, qui postule que l'élève doit apprendre aussi à réfléchir, prendre du recul même s'il n'en tire pas un profit immédiat.

RÉFLÉCHIR EN AMONT

En classe de Seconde, si je tente aussi d'amener les élèves à réfléchir à la continuité et aux ruptures entre le collège et le lycée¹², je ne rentre pas dans le détail du programme de Seconde en début d'année. Nous commençons donc une séquence sans autre forme de procès et volontairement je ne précise ni son titre ni l'objet d'étude concerné. L'idée est de les découvrir ensemble par les activités proposées. Un travail d'écriture argumentative par exemple, sous forme de situation problème¹³, perdrait de son utilité si les élèves savaient par avance ce qu'ils ont à écrire. De même, en début de séquence sur la nouvelle, c'est assez rapidement qu'ils perçoivent que l'on travaille sur ce genre qu'ils connaissent. Ce qui est moins aisément perceptible, ce sont mes objectifs précis et multiples : cerner les sous-genres de la nouvelle mais aussi certaines structures narratives, s'intéresser à des procédés d'écriture et aux effets qu'ils produisent, comparer avec le genre journalistique, jeter un œil du côté de l'édition des nouvelles contemporaines... Il faut bien le reconnaître, cela fourmille un peu dans tous les sens et la cohérence de l'ensemble n'est pas aisée à cerner côté élèves (qui d'ailleurs ne la cherchent pas forcément) !

En fin de séquence, je tente donc un retour réflexif sur la séquence...

Ranger son classeur et mettre de l'ordre dans ses idées...

Je profite en général d'une séance de module¹⁴ qui permet un nombre plus restreint d'élèves. Je forme moi-même les groupes : je connais les classeurs bien rangés et ceux qui le sont moins, je m'efforce d'équilibrer aussi en fonction des compétences en matière d'abstraction.

Le rangement de classeur n'est cependant pas l'objectif affiché. On range pour mieux faire le travail demandé : réfléchir à ce que l'on a fait (ou à ce que j'ai voulu

12. Un exemple de ce travail est présenté dans le numéro 50, *D'une classe à l'autre*, « De la troisième à la seconde : rompre ou ne pas rompre ? ».

13. Pour un exemple récent d'exercice d'écriture à partir de la situation problème créée par un « alpha-oméga », on pourra consulter en ligne l'article de Clémence Coget dans le précédent numéro de *Recherches*, *Le cinéma en cours de français*, « Du cinéma dans la toile d'une programmation en seconde, *Freaks*, *Bienvenue à Gattaca* et *Je suis une légende* ».

14. Les modules sont un des dispositifs d'accompagnement qui disparaît avec la nouvelle réforme. Ils concernaient le français, les mathématiques, la langue vivante 1 et l'histoire-géographie. « Introduits dans le cadre de la réforme des lycées de 1992, les modules ont été conçus pour répondre à la fois aux exigences des apprentissages, notamment méthodologiques, requis à ce niveau de l'enseignement scolaire et à leur mise en œuvre pour des élèves dont les besoins sont naturellement hétérogènes. » *BO* n° 21 du 27 mai 1999. En 1999, l'horaire consacré au module passait de 1h30 à 1h par discipline concernée.

leur faire apprendre...), se situer dans le programme de Seconde, distinguer aussi ce qu'ils ont appris et appris à faire...

Pour cela, je distribue une version simplifiée du programme de Seconde (annexe 3) et une feuille à remplir qui sera la même à chaque fin de séquence¹⁵ (annexe 4). En voici les principales rubriques.

Donner un titre

Il s'agit de donner un titre à la séquence, ce qui nécessite une vue d'ensemble, une prise de recul d'autant que je ne me satisfais pas d'un mot clef du type « nouvelles » ou « argumentation ». C'est un moment instructif... Il me permet de voir si certains choix qui président à la sélection des textes ont été perçus (l'aspect contemporain d'un groupement de nouvelles ou la place de la femme dans la société par exemple) et surtout d'en discuter avec le groupe. C'est aussi l'occasion de travailler sur les titres souvent informatifs et retravaillés éventuellement (lors de mon passage dans le groupe ou d'une mise en commun à l'oral) pour être plus accrocheurs. En guise d'exemple, une de mes classes de seconde s'est cette année prise au jeu, proposant des alternatives intéressantes au titre souvent envisagé en premier lieu, « la mixité dans la société contemporaine » : « la mixité dans tous ses états ! », « la parité en question... », « vers l'égalité des sexes ? », « la femme au cœur de l'argumentation », ou encore « homme, femme, mixité : trio impossible mais argumentation efficace » qui m'amuse beaucoup car il n'est pas sans arrièrepensées.

Définir l'objet d'étude

Définir l'objet d'étude oblige l'élève à prendre connaissance de l'ensemble de la version simplifiée du programme et à s'y situer. Il permet aussi, comme le reste de la fiche de légitimer en quelque sorte le travail fait en classe de français : un enseignant ne choisit pas n'importe quoi, n'importe comment, il est soumis à un programme ! Axel¹⁶ l'a bien compris qui a « dégainé » son programme lorsque j'ai annoncé une quatrième séquence dont ils devraient encore trouver seuls l'objet d'étude : « Madame, je parie que cette fois, ça va être le théâtre ou alors le mouvement littéraire... ».

Notions principales

Ce sont les notions principales qui posent le plus de problème mais (et donc !) dont la recherche me paraît le moment le plus intéressant. Les élèves doivent dégager de l'ensemble des activités ce qui permet de construire une notion, exercice périlleux de jonglage avec l'abstraction qui nécessite de comprendre ce que « notion » signifie. Le travail d'écriture n° 1 qui ouvre telle séquence est-il une notion en soi comme le propose Étienne ? Sinon, sur quelle notion a-t-il permis de travailler ? L'image de la femme dans la publicité est-elle une notion de

15. Merci à Nathalie Denizot qui l'a réalisée.

16. Les prénoms ont été modifiés.

l'argumentation comme le propose le groupe de Grégoire ou un des thèmes traités ? Est-ce qu'on a fini le travail une fois qu'on a mis un sous-genre de nouvelle dans chaque case comme le font la plupart des groupes ou est-ce là une seule et même notion : distinguer les sous-genres de la nouvelle ?

La seule solution (et, soyons honnête, certains ne s'y résignent pas ou ont déjà fort à faire à retrouver un ordre pour ranger toutes les feuilles...), c'est de reprendre page à page le classeur pour essayer de comprendre ce qui a bien pu se construire alors même que l'ensemble de la séquence a l'air parfois bien disparate.

Traditionnellement, dans mes cours, l'exercice est plus simple pour une séquence sur l'argumentation car la fiche-outil construite ensemble aide à se repérer (comment s'opposer à l'adversaire ? les stratégies de l'argumentation, les registres particuliers au service de l'argumentation). C'est plus compliqué pour la nouvelle. Quand je choisis d'étudier plusieurs nouvelles selon différents procédés (écrire, comparer, imaginer ou en lecture analytique), il est clair pour moi que je choisis un panel représentatif – par exemple – de différentes structures narratives mais qu'à cela peut s'ajouter voire se superposer une comparaison entre le genre littéraire et un fait divers qui l'inspire... Amener l'élève à retrouver cette cohérence est un pari difficile. Et finalement, il importe peu qu'il retrouve fidèlement tout cela par lui-même. L'idée est qu'il y réfléchisse suffisamment pour percevoir l'existence même d'une logique qui peut l'aider dans la construction de ses savoirs.

Un quart d'heure avant la fin, je donne à chaque groupe une photocopie du cahier de textes de la classe¹⁷. Ils peuvent s'en aider pour compléter et vérifier ce qu'ils ont écrit (notamment la colonne de droite qui impose de faire l'inventaire des exercices, textes et documents). C'est souvent pour eux la première rencontre avec ce type d'écrit professionnel. Plus tard dans l'année, je les y renvoie régulièrement lorsque la fiche-séquence est à finir à la maison.

Certains groupes sortent de la séance avec une fiche bien remplie, d'autres viendront la finir en aide individualisée¹⁸, ce qui me permet un suivi plus efficace, notamment lorsque le rangement de classeur paraît insurmontable (voire assez peu utile...).

Préparation au bac

La case « préparation au bac » est rapidement remplie quand explicitement, le commentaire a été abordé. Nettement moins quand il s'agit de l'écriture d'invention, occasion de reconsidérer cet exercice comme un objet d'apprentissage.

La rubrique permet de rappeler qu'en ligne de mire de ces deux ans se profile l'ÉAF¹⁹, ce qui n'est pas inutile... Dans la même veine, la case suivante répertorie les leçons et fiches diverses (y compris celles que l'élève a éventuellement reprises du classeur de troisième). Ce sont celles qui doivent impérativement rester dans le classeur cette année et l'année de 1^{re}... À chaque période de vacances, le reste de la

17. Il est en ligne depuis cette année dans notre établissement mais rarement consulté.

18. Dispositif d'accompagnement personnalisé en français, mathématiques et LV1, il permettait de prendre jusqu'à 8 élèves dans une classe à raison d'une heure par semaine. Il disparaît avec la réforme 2010.

19. Épreuve anticipée de français.

séquence, une fois la fiche réalisée, peut rester à la maison, c'est une motivation importante !

Lectures cursives et/ou complémentaires – manuel

En ce qui concerne la rubrique « lectures cursives et/ou complémentaires », il s'agit là encore d'amener l'élève à réfléchir à cette cohérence qui préside au choix des lectures en lien avec les séquences. Cela sera important aussi en Première puisque c'est une rubrique que l'on retrouve sur le descriptif de l'oral. Enfin la dernière rubrique « manuel » vise à faire prendre conscience que le manuel est aussi une ressource possible pour compléter ce qui se fait en classe.

En guise d'illustration

Voici, par exemple, deux fiches réalisées cette année.

Séquence n° 3 : La Mesure des mots-ces
 Objets d'étude : Remontez, anamnèse, persécution sur le thème de la musique

Notions principales	Cf. textes, documents et exercices
Stratégies de l'argumentation	2 lecture de V. Hugo p320 Melancholia et Les Misérables p. 312 et 308 les mots p. 312 et 308 les mots
S'opposer à l'adversaire : Discours rapporté ; anamnèse refutation	livre de décision Mesure des mots (2007) lesde p310, Olymp de Courcy opéra de l'opéra de l'opéra de la femme 17911... Esquisser le femme-2
ENONCIATION	libération 2007 livre de l'opéra de l'opéra de la femme 17911... Esquisser le femme-2
ENONCIATION	riches outils
registre plémique	libération 2007 le Monde 2001 livre sur le P.ub
Préparation au bac : l'argumentation : Ernestin plémique	Lectures cursives et/ou complémentaires : livre les mots sur en cours
Leçons et fiches diverses :	Voir manuels p.

Cette première fiche, incomplète et parfois illisible, ressemble beaucoup au classeur ou aux copies de JérémY : ça part un peu dans tous les sens et pas forcément à la bonne place. Pour la préparation au bac, par exemple, il reprend des notions principales (il est indéniable qu'il faut les connaître pour le bac !) mais ne pense pas en termes de savoir-faire... Quant à la fiche-outil (sur l'argumentation) réalisée en classe, elle ne figure pas parmi les leçons et fiches mais dans les textes et exercices... Les trois dernières cases sont peu ou pas remplies : JérémY s'est vite lassé de l'exercice (il avait déjà eu fort à faire à remettre de l'ordre dans son classeur), et la formule qui figure en lectures cursives et complémentaires peut se lire comme une fin de non-recevoir !

Séquence n° 3 : L'argumentation vers la mixité.

Objet(s) d'étude : ~~Langue~~ Argumentation et effets sur le destinataire.

Notions principales	Cf. textes, documents et exercices
Arguments, contre-arguments, thèse, thème, étayer la thèse, plaider, un réquisitoire. S'opposer à l'adversaire.	S'opposer à l'adversaire (écrit) Extrait d'écrit sur la mixité au collège.
Procédés de l'argumentation : concession, paroles rapportées, modalisateurs, réfutation	"Le deuxième sexe" Simone de Beauvoir "Essai sur l'admission des femmes aux droits de cité", Condorcet.
Transposition d'arguments en dialogue (contre-argument)	Condorcet.
Les stratégies de l'argumentation - démonstration - conviction - persuasion - reformulation d'arguments	"Hommes, femme, mode d'emploi"
Préparation au bac : Analyser un texte argumentatif.	Lectures cursives et/ou complémentaires : "À l'école, le sexe fort présente des faiblesses." "Hommes, femme, mode d'emploi"
Leçons et fiches diverses : Fiche-outils : Argumenter	Voir manuels p. 312, 308, Laclos, Des femmes et de leur éducation (1783)

Cette seconde fiche est le résultat d'un travail de groupe. Elle ressemble aussi aux classeurs des élèves du groupe, bien rangés, bien écrits... Les références aux textes complètent celles de Jérémy (« hommes, flemme, mode d'emploi » est, par exemple, un dossier de Libération...) mais sont moins nombreuses et souvent insuffisantes. Enfin, si le groupe a formulé de manière plus précise la préparation au bac, il a comme Jérémy, omis de mentionner l'écriture d'invention...

Et même se servir de ses cours...

Établir un sommaire

Cette année, j'ai décidé de faire exploiter davantage ces fiches « séquences ». J'ai d'abord demandé aux élèves d'établir à partir du cahier de textes en ligne²⁰ une table des matières pour la séquence 3 (mixité et argumentation). Je précise qu'ils ont le droit de copier, coller, l'essentiel étant de classer les textes et de trouver des sous-titres.

Comme on l'a vu dans les deux fiches d'élèves, la colonne de droite est souvent remplie à la va-vite : il est contraignant de reporter la totalité des références (l'auteur, le titre mais aussi l'année). Or, pour qu'un cours soit exploité, par exemple dans un travail d'écriture d'invention ou de dissertation, cela peut constituer une aide à l'exemplification. Il me semblait également que la fiche séquence, en mettant davantage l'accent sur les notions abordées, laissait de côté l'aspect thématique voire problématique de la séquence. L'idée était donc de rétablir le sens.

Voici en guise d'exemple quelques-unes des productions²¹ (qui ont été faites à la main...) :

– celle de Julia va au plus direct : deux rubriques, quelques références incomplètes (la deuxième est même un titre de nouvelle de la séquence précédente...) mais une amorce de classement thématique :

<p>La mixité dans tous ses états</p> <p>I. La mixité à l'école</p> <p>Travail d'écriture n° 1</p> <p>« Cela va de soi »</p> <p>Reprise du travail d'écriture n° 1</p> <p><i>Okapi</i></p> <p>Olympe de Gouges</p> <p>II. La mixité dans la vie courante</p> <p>Le monde de l'éducation</p> <p>Condorcet</p> <p>Deux textes de Hugo : Melancholia et <i>les Misérables</i></p> <p><i>Libération</i> 2007</p> <p><i>Le Monde</i> 2001</p> <p>Travail sur la pub</p>
--

20. La majorité de mes élèves disposent d'Internet mais il est aussi accessible du CDI ou du centre de ressources.

21. Orthographe et typographie rectifiées.

– celle d’Aurélien montre en revanche une réflexion sur les points communs entre les textes et présente un souci d’exhaustivité du point de vue des références – même si certaines restent incomplètes :

Évolution de la mixité dans la société contemporaine

I. La mixité à l’école

Travail d’écriture n° 1

Reprise du travail d’écriture n° 1

Extrait d’un texte explicatif sur la mixité à l’école de M. Perrot, « Mixité », dans *Guide républicain*, 2004

Hors-série d’*Okapi*, sept-oct. 2006

Laclos, *Des femmes et de leur éducation*, 1783

II. L’égalité des droits

Travail d’écriture sur le texte de Condorcet, *Essai sur l’admission des femmes au droit de cité*, 1790

Travail de groupe sur Olympe de Gouges, « La déclaration des droits de la femme et de la citoyenne », 1791 et sur « Le manifeste des chiennes de garde » publié dans *Libération* en septembre 1999

Beauvoir, *Le Deuxième sexe*, « Tant qu’elle aura encore à lutter pour devenir un être humain [...] qu’on lui laisse encore toutes ses chances », 1949

Olympe de Gouges, extrait du préambule de la « Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne », 1791

III. La mixité dans les tâches ménagères

Travail sur le dossier de *Libération*, « Homme, flemme, mode d’emploi »

Travail d’écriture à la manière d’un des deux textes du manuel (pages 308 et 312)

IV. Les stéréotypes

Documents complémentaires « Trop femme, trop vite » – « Jouets de filles/jouets de garçons »

Travail d’écriture : un manifeste sur les images de la femme dans la publicité

Beauvoir, *Le Deuxième sexe*, « La magie du regard adulte est capricieuse [...] Il plaira en ne cherchant pas à plaire », 1949

La plupart des sommaires se sont davantage approchés de celui de Julia que de celui d’Aurélien. C’est le genre d’activité qu’il faudrait pouvoir faire en classe, en petit effectif avec l’outil informatique, mais on atteint assez vite les limites de l’exercice. Ce qui m’intéressait surtout c’était l’exploitation que nous en ferions dans la séance suivante.

Rédiger un texte argumentatif en s’aidant du sommaire

À la fin de la séquence suivante (autour du *Bizarre incident du chien pendant la nuit* de Mark Haddon, roman qui adopte le point de vue d’un adolescent autiste de

haut niveau et qui amène le lecteur à réfléchir à la différence²²), j'ai donné à observer un extrait de dissertation écrite par un de mes élèves de Première l'année précédente. Nous avons au préalable réfléchi collectivement aux fonctions de la littérature et lu un extrait de la lettre de Hugo à son éditeur Hetzel à propos des *Châtiments* (il y affirme notamment vouloir « réveiller le peuple »).

Voici un extrait de copie traitant de l'engagement des écrivains :

[...] Bien que les genres cités plus haut soient efficaces pour dénoncer, ils sont parfois très difficiles à comprendre, et peuvent, pour certains lecteurs, paraître rébarbatifs, et pesants à la lecture. Aussi certains auteurs, pour dénoncer, utilisent des genres un peu plus « plaisants » et accessibles tels que les fables (cf. La Fontaine, Ésope) ou le théâtre de Molière qui permettait au spectateur de prendre conscience de ses défauts, afin de mieux pouvoir le corriger (cf. *L'Avare*). Le théâtre permet aussi de dénoncer des choses bien plus graves, comme le danger d'un régime totalitariste, avec la pièce de Ionesco, *Rhinocéros*. Il y a aussi la poésie, d'ailleurs, Paul Eluard dit dans un manifeste, que la Poésie : « Crie, Accuse, Espère... ». Enfin certains récits ont une visée argumentative que ce soient des apologues comme *Matin Brun* de Franck Pavloff ou des romans, par exemple *Les Misérables* de Victor Hugo, dénonçant la misère du peuple, ou d'autres œuvres écrites par des auteurs s'intéressant aux travers de la société (Cf. Zola...).

1. En quoi cette argumentation est-elle efficace ?
2. À votre avis, à quel exercice du bac correspond cet extrait ?
3. Qu'est-ce qui pose néanmoins problème. Pourquoi ? Proposez une réécriture pour ces passages.

Le travail a été mené en classe, ce qui a permis de réfléchir ensemble aux qualités du texte et de réécrire en dictée à l'enseignant²³ un des passages problématiques (les exemples à insérer et à développer). Une fois le terme « dissertation » lancé, j'ai donné le sujet (« Hugo affirme qu'il veut par sa poésie « réveiller le peuple » : la littérature vous paraît-elle pouvoir jouer ce rôle ? ») puis les élèves ont eu pour consigne de poursuivre l'argumentation en s'appuyant sur le roman de Mark Haddon.

Enfin, nous avons réfléchi à ce qui pouvait bien précéder ce paragraphe : quels pouvaient être ces genres évoqués précédemment, parfois « rébarbatifs » mais efficaces pour dénoncer ? Quelques tâtonnements plus tard, la notion de texte argumentatif a émergé et même celle de littérature d'idées, évoquée en tout début d'année. La consigne a alors été la suivante :

22. Pour un exemple de séquence autour de ce roman, C. Mercier, « Variations autour du *Bizarre incident du chien pendant la nuit* de Mark Haddon », *Recherches* n° 46 (en ligne).

23. Sur ce dispositif d'aide à l'écriture, B. Daunay, « La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? », *Recherches* n° 27 (en ligne).

En vous servant notamment du sommaire réalisé pour la séquence 2, écrivez le paragraphe²⁴ qui précède celui-ci.

Cette fois, le travail était à faire à la maison mais l'aide individualisée était ouverte à qui voulait trouver du renfort. Étant donné la difficulté de l'exercice, j'y ai retrouvé une partie des élèves habituellement « autonomes ». J'ai commencé par inscrire le travail dans la globalité du texte à écrire, ce qui lui donne plus de sens qu'un paragraphe isolé²⁵. Soit au tableau, l'organisation suivante, établie avec les élèves :

I. La littérature peut certes « réveiller le peuple » : l'engagement des écrivains et l'écriture comme arme...

1. Parce que la littérature d'idées a joué un rôle important dans les progrès sociaux, les combats politiques... (partie à écrire).

2. Parce que les autres genres permettent aussi de véhiculer des idées (partie déjà écrite).

II. Mais ce n'est pas le seul rôle de la littérature. Elle permet aussi (partie que l'on n'écrira pas...) :

1. L'évasion – le rêve.

2. L'identification, l'enrichissement personnel par la lecture d'autres expériences.

3. L'émotion, le plaisir esthétique.

Puis chacun s'est essayé avec plus ou moins de bonheur à l'exploitation des textes sur la mixité, qu'il fallait mettre en perspective pour évaluer leur rôle dans l'évolution de celle-ci. J'ai distribué les manuels – dans une caisse, toujours prêts à servir dans un coin de la classe – pour inciter à utiliser la fiche sur l'histoire des femmes dans la littérature d'idées et le paratexte des textes abordés. Et j'ai servi, individuellement, de secrétaire aux pensées qui ont du mal à s'écrire. Le point de départ, lorsque la pensée même se faisait fuyante, a été le sommaire de la séquence n° 2. Trop hâtif, il devenait inutilisable et la confrontation à ce type de travail a été bien plus efficace pour le montrer que des discours magistraux sur un travail « bâclé »... S'il ne suffit pas à pouvoir parler des textes, il peut constituer un préalable à leur exploitation. C'était une séance intéressante mais unimaginable en classe entière (35 élèves).

Voici quelques-unes des productions comparées en classe entière²⁶ :

Certains auteurs utilisent la littérature d'idées qui est efficace pour dénoncer.

C'est une technique utilisée pour exposer des arguments et faire réfléchir sur une idée. Comme dans le texte de Laclos qui pousse les femmes à se révolter.

24. Le terme de « paragraphe » a été choisi après beaucoup d'hésitations et n'est pas forcément très satisfaisant. On pourra lire sur ce sujet, I. Delcambre, « Faire écrire des paragraphes argumentatifs, une impasse didactique ? », *Recherches* n° 23. Il ne s'agit pas ici de faire écrire un paragraphe prétendument « normé » mais un texte argumentatif qui développe un aspect de l'argumentation différent du suivant tout en s'inscrivant dans une même orientation argumentative.

25. *Ibidem*

26. L'orthographe a été rectifiée ainsi que les normes typographiques.

Il y a aussi *Le Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir ou encore la littérature d'idées choquante et provocante comme dans le « Manifeste des chiennes de garde ».

Si Romane a défini, à sa manière, la littérature d'idées et repris quelques exemples précis de la séquence, elle omet en revanche de tenir compte des références précises du texte de Laclos. Celui-ci est évoqué comme « le » texte abordé, référent commun entre la professeure et les élèves de la classe, elle n'envisage pas encore un lecteur plus universel. Quant à la notion de registre polémique, qui figure dans sa fiche séquence, elle est évoquée à propos des Chiennes de garde mais le terme lui-même n'apparaît pas...

Un auteur peut amener le lecteur à réfléchir, notamment avec la littérature d'idées. Ainsi, Condorcet, qui a écrit à la fin du 18^e siècle, « Essai sur l'admission des femmes aux droits de cité », défend de manière directe, par une implacable démonstration le droit des femmes à être reconnues comme des citoyennes à part entière.

Gervais lui a tout misé sur un seul texte ! Il situe l'exemple dans son époque, ce que ne faisait pas Romane, en donne le titre complet et emploie même une formule magistrale, « implacable démonstration », pour évoquer le raisonnement de Condorcet (qui réfute un à un les arguments des opposants aux droits de cité). Mais le sommaire ne lui a visiblement pas été d'une grande utilité pour développer d'autres exemples.

L'égalité homme/femme à notre époque n'est pas très équitable. Certains auteurs dénoncent ceci. Comme Simone de Beauvoir dans *Le Deuxième sexe*. Ils utilisent des arguments, beaucoup d'exemples... pour convaincre la société que l'homme fait parfois preuve de machisme envers les femmes. Comme en ce qui concerne les tâches ménagères. L'article du journal *Libération* qui s'intitule « Hommes, femme, mode d'emploi » le prouve. L'auteur de cet article utilise la persuasion, mais surtout beaucoup d'exemples (statistiques...) pour que son texte soit « fort » et qu'il frappe la société.

Clara a beaucoup aimé la problématique de la séquence et en particulier le dossier consacré par *Libération* au partage des tâches ménagères. On retrouve donc ici l'évocation d'un des articles et l'exploitation du cours. Elle ne sera pas la seule à illustrer ainsi la littérature d'idées par le genre journalistique...

La littérature peut réveiller le peuple. En effet, si un écrit dénonce directement, il peut pousser le lecteur à réfléchir sur un sujet qui expose une argumentation. C'est ce qu'on appelle le genre de l'essai ou plus couramment littérature d'idées.

Ainsi, *Le Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir est le premier essai féministe. En effet, elle pointe, en particulier dans la petite enfance, les éléments culturels et éducatifs qui font de la femme un être différent de l'homme.

Laclos pense que le chemin est encore long avant la prise en compte du droit des femmes à être éduquées. En effet, il entrevoit la « révolution » que pourraient envisager les femmes par rapport aux hommes dans son « Discours sur les Femmes et de leur éducation ».

Dans la « Déclaration du droit de la femme et de la citoyenne » d'Olympe de Gouges, les femmes remettent en cause l'image de l'homme dans un

registre polémique, en s'appuyant sur Dieu et la création. Les propos des Chiennes de garde sont différents, il ne s'agit pas de dénoncer l'absence d'égalité des femmes en général mais de dénoncer le sexisme en politique.

Condorcet, dans « Essai sur l'admission des femmes aux droits de cité », milite en faveur de l'égalité des sexes, et particulièrement l'égalité des droits. Il défend activement la cause des femmes et le droit de vote.

[...]

Martin, lui aussi terminait sa longue exemplification par le genre journalistique. Certaines collusions, liées à l'absence de contextualisation précise, sont maladroites mais l'exploitation de la séquence et du manuel (Martin faisait partie des élèves venus trouver de l'aide en AI) est précise et efficace. La classe a unanimement sélectionné le texte comme le plus « réussi » mais a aussi mesuré que cela impliquait une écriture développée et exigeante.

Bilan

La présentation de ces démarches permettra sans doute au lecteur de s'en représenter la cohérence. Mais il faut bien mesurer que dans la réalité des discours, des savoir-faire ou des classeurs d'élèves, elles connaissent leurs limites ! Les classeurs de Steeve (quand il l'a) ou de Jérémy (il n'a plus de pochettes transparentes et les feuilles n'arrêtent pas de se plier dans son sac, ce n'est pas de sa faute...) ou encore de Guillaume (il s'y retrouve comme ça et ne voit vraiment pas l'intérêt que ce soit autrement... Sa dyslexie n'y est sans doute pas étrangère, me dis-je pour me rassurer en rangeant une énième fois avec lui), les fiches incomplètes de Morgane, les réflexions de Sylvie sur son classeur de l'an dernier, bien rempli par de « vrais » cours et ordonné (avec le titre de la séquence en rouge et les objectifs en vert, elle propose de me le ramener pour me montrer, sans doute, comment il faut s'y prendre...) sont là pour me le rappeler et c'est une bonne chose. D'ailleurs, ça n'empêche pas Guillaume d'exploiter dès que l'occasion se présente ce que l'on a fait en cours, ce qui est loin d'être le cas de Mélanie dont le classeur est impeccablement rangé, le sommaire un modèle du genre et la fiche-séquence consciencieusement remplie.

POUR CONCLURE

Amener les élèves à réfléchir au programme et à ce qui se fait en cours de français ou de littérature, c'est leur donner l'occasion de donner un sens, de faire des liens. Je me prends parfois aussi à espérer – surtout quand je ne parviens pas à mettre les élèves au travail (comme cela arrive plus particulièrement certaines années, dans certaines classes) – que ce souci de lisibilité aidera les élèves à mesurer qu'on a fait des choses, leur donnera à penser qu'on a travaillé et peut-être aussi les amènera à porter un autre regard sur le travail qui se fait en classe... En réalité, on ne légitime pas une posture d'enseignement à si bon compte et l'essentiel est sans doute d'adopter des démarches en phase avec cette posture.

Malheureusement, il est à craindre que les dispositifs prévus par la dernière réforme du lycée²⁷ ne facilitent pas cette approche de l'apprentissage.

27. Cf. dans ce même numéro l'article de M.-M Cauterman et B. Daunay, « La jungle des dispositifs » et les descriptifs de chacun d'eux.

ANNEXE 1

Essayez de définir précisément l'épreuve écrite à partir de ces exemples de sujets. Puis formulez des hypothèses quant aux exigences de l'épreuve.

Exemple 1

Sujet 1 : La Bruyère, *Les Caractères*

Question 1 (8 points) : Quels rôles jouent les portraits dans les chapitres que vous avez étudiés ?

Question 2 (12 points) : Un contemporain de La Bruyère ne voit qu'« un amas de pièces détachées ». À la lumière des chapitres que vous avez étudiés, que pensez-vous de cette affirmation ?

Sujet 2 : Kafka-Welles.

Question 1 (8 points) : Étudiez l'apologue de la Porte de la loi dans *Le Procès* de Kafka et *Le Procès* de Welles.

Question 2 (12 points) : Les personnages féminins du *Procès* de Kafka vous semblent-ils modifiés ou non par leur traitement cinématographique dans *Le Procès* de Welles ?

Exemple 2

Sujet 1 : Laclos-Frears

Question 1 (8 points) : Quel usage Laclos et Frears font-ils du personnage de Danceny ?

Question 2 (12 points) : Comment Laclos et Frears donnent-ils à l'œuvre une dimension théâtrale ?

Sujet 2 : Lampedusa

Question 1 (8 points) : En quoi Concetta est-elle une « Guéparde » ?

Question 2 (12 points) : Quelle est l'importance accordée à la nature dans *Le Guépard* ?

Exemple 3

Sujet 1 : Laclos-Frears

Question 1 : Quel rôle la religion joue-t-elle dans les relations entre Valmont et Madame de Tourvel ?

Question 2 : Quel est l'intérêt de la forme épistolaire dans le roman de Laclos et dans son adaptation par Frears ?

Sujet 2 : Shakespeare

Question 1 : Quelle utilisation Shakespeare fait-il du registre comique ?

Question 2 : La mort des héros est-elle un échec de leur aventure ?

Exemple 4

Sujet 1 : Perrault-Doré

Question 1 : Comment percevez-vous la figure maternelle dans les *Contes* de C. Perrault ?

Question 2 : Comment les personnages des *Contes* de C. Perrault et les gravures de Gustave Doré qui les représentent mêlent-ils humanité et animalité ?

Sujet 2 : Lampedusa [...]

Exemple 5

Sujet 1 : Pascal

Question 1 : Quelle réflexion Pascal propose-t-il sur le divertissement ? Vous répondrez à cette question en vous appuyant sur les liasses II à VIII des *Pensées* de Pascal.

Question 2 : Quelle image Pascal donne-t-il de la condition humaine dans les *Pensées* ? Vous répondrez à cette question en vous appuyant sur les liasses II à VIII des *Pensées* de Pascal.

Sujet 2 : Lampedusa

Question 1 : Quel rôle joue Tancredi dans *Le Guépard* de Lampedusa ?

Question 2 : Montrez que *Le Guépard* de Lampedusa est un roman de la désillusion.

ANNEXE 2

L'épreuve de lettres en TL – document officiel (BO 2003)

Épreuve écrite obligatoire, série L

Durée : 2 heures

Coefficient : 4

Nature de l'épreuve

Les candidats ont le choix entre 2 sujets portant chacun sur un objet d'étude différent du programme de l'année.

Les sujets peuvent s'appuyer sur un texte littéraire ou critique, ou un document iconographique, pour engager la réflexion des candidats.

Les candidats sont invités à répondre, de façon construite et organisée, en deux développements successifs, à deux questions.

– La première question porte sur un aspect de l'œuvre retenue. En aucun cas, elle ne porte sur les œuvres recommandées en lecture complémentaire.

– La deuxième question porte sur l'ensemble de l'œuvre, en relation avec l'objet d'étude retenu.

Évaluation

L'évaluation se fondera sur les éléments suivants :

- la connaissance des œuvres et des objets d'étude au programme ;
- l'aptitude à prendre en compte des problématiques ;
- la clarté, la pertinence et la cohérence des propos ;
- la mise en œuvre de savoirs littéraires et culturels ;
- la justesse et la correction de l'expression.

Les libellés de sujets préciseront le barème accordé à chaque partie de l'épreuve.

Épreuve orale de contrôle, série L

Durée : 20 minutes

Temps de préparation : 20 minutes

Nature de l'épreuve

L'épreuve consiste en un exposé suivi d'un entretien.

Le candidat répond, dans un exposé organisé, à une question portant, soit sur un aspect d'une œuvre, soit sur l'ensemble d'une œuvre, en relation avec l'objet d'étude, soit sur un point de comparaison entre plusieurs œuvres inscrites au programme de l'année.

Au cours de l'entretien, l'examineur, partant de l'exposé présenté par le candidat, invite celui-ci à préciser son propos, approfondir un commentaire ou une interprétation, à développer des perspectives. L'entretien pourra également prendre en compte les œuvres lues en lecture complémentaire pendant l'année.

Évaluation

L'évaluation se fondera sur les éléments suivants :

- la connaissance des œuvres et des objets d'étude du programme ;
- l'aptitude à prendre en compte des problématiques ;
- la clarté, la pertinence et la cohérence des propos, l'utilisation des notes personnelles ;
- la personnalité de l'interprétation et du jugement critique ;
- l'aptitude au dialogue et à l'échange ;
- la justesse et la correction de l'expression.

ANNEXE 3

Programme de seconde Extraits du *Bulletin Officiel*

Les objets d'étude

Les professeurs construiront librement leur progression annuelle à partir de la liste qui suit, selon leur classe et leur projet. Les points 1 à 5 doivent être obligatoirement abordés dans l'année. Les points 6 et 7 sont optionnels.

1. *Mouvement littéraire et culturel*

En partant des textes et en ménageant des temps de recherche autonome, les élèves sont amenés à construire la notion, nouvelle pour eux, de mouvement littéraire et culturel (auteurs, œuvres, contextes) pour apprendre à mieux contextualiser les œuvres qu'ils lisent. En classe de seconde, l'étude porte sur un des mouvements majeurs qui structurent l'histoire littéraire et culturelle française. [...] Afin de faciliter une progression, on étudie en seconde un mouvement littéraire et culturel du XIX^e ou du XX^e siècle.

Corpus : un ensemble de textes littéraires (poésie ou prose) et de documents (y compris iconographiques) et une œuvre au choix du professeur.

Perspective dominante : histoire littéraire et culturelle.

Perspective complémentaire : étude des genres et des registres.

2. *Le récit : le roman ou la nouvelle*

Le but est de faire apparaître le fonctionnement et la spécificité d'un genre narratif.

Corpus : une œuvre littéraire du XIX^e ou du XX^e siècle, au choix du professeur, accompagnée de textes complémentaires.

Perspective dominante : étude des genres et des registres.

Perspectives complémentaires : réflexion sur la production et la singularité des textes ; approche de l'histoire littéraire.

3. *Le théâtre : les genres et registres (le comique et le tragique)*

Il s'agit de percevoir les spécificités (le théâtre comme texte et comme spectacle) et les évolutions du genre, les liens, mais aussi les distinctions entre genre et registre.

Corpus : une pièce au choix du professeur (comédie ou tragédie) accompagnée de textes et documents complémentaires.

Perspective dominante : étude des genres et registres.

Perspectives complémentaires : approche de l'histoire littéraire ; étude des effets sur les destinataires.

4. Le travail de l'écriture

L'analyse des rapports entre sources, projets, brouillons, texte et variantes, permet de montrer que la production d'un texte est un processus singulier à l'intérieur même des règles d'un genre ou par rapport à celles-ci ; on aborde la question de l'originalité d'un style.

Corpus : un groupement de textes littéraires et de documents au choix du professeur.

Perspective dominante : réflexion sur la production et la singularité des textes.

Perspectives complémentaires : étude de l'argumentation et des effets sur le destinataire ; genres et registres.

5. Démontrer, convaincre et persuader

Le but est de percevoir et comprendre les différences, mais aussi les liens, entre démontrer – dans le domaine des vérités vérifiables – et convaincre ou persuader, en s'appuyant sur des arguments rationnels ou sur des facteurs affectifs.

Corpus : un groupement de textes et de documents (éventuellement iconographiques) au choix du professeur.

Perspective dominante : étude de l'argumentation et des effets sur le destinataire.

Perspectives complémentaires : étude des genres et des registres (en particulier le polémique) ; approche de l'histoire littéraire.

6. Écrire, publier, lire

L'examen de la situation des auteurs, des lecteurs ou des spectateurs, des modes de diffusion, est conduit de façon à montrer leurs effets sur les textes (qu'ils s'y plient ou y résistent).

Corpus : un ou plusieurs ouvrages, au choix du professeur, et divers documents et extraits (incluant des articles).

Perspective dominante : approche de l'histoire littéraire et culturelle.

Perspective complémentaire : réflexion sur la production et la singularité des textes.

7. L'éloge et le blâme

Le but est de percevoir et comprendre en quoi les usages de l'éloge et du blâme sont des moyens importants d'argumentation.

Corpus : une œuvre ou un groupement de textes (poésie ou prose), accompagnés de documents complémentaires (en particulier d'images, mais aussi de textes de presse), au choix du professeur.

Perspective dominante : étude de l'argumentation et des effets sur le destinataire.

Perspective complémentaire : étude des genres (en particulier le portrait) et des registres.

ANNEXE 4

Fiche « séquence »

Séquence n°

Titre de la séquence :

Objet(s) d'étude :

Notions principales	Cf. textes, documents et exercices
Préparation au bac :	Lectures cursives et/ou complémentaires :
Leçons et fiches diverses :	Voir manuel p.