

Collection Textes de référence – Lycée [LEGT]

Programmes et accompagnement

Français

Classes de seconde et de première

Ministère de l'Éducation nationale

Direction générale de l'enseignement scolaire

Centre national de documentation pédagogique

Document réalisé par les deux groupes d'experts successivement chargés des programmes scolaires de français, dirigés par Alain Viala (2001) puis Alain Pagès (2006), professeurs à l'université de Paris III Sorbonne-Nouvelle.

Coordination scientifique : Alain Pagès

Coordination éditoriale : Aline Bibily, direction générale de l'enseignement scolaire, bureau des programmes d'enseignement.

Suivi éditorial : Corinne PARADAS

Secrétariat d'édition : Nicolas GOUNY

Mise en pages : Véronique SCHWAB – Acquansù

Sommaire

Avant-propos	5
PROGRAMMES DES CLASSES DE SECONDE (2001) ET DE PREMIÈRE (2006)	
Le français au lycée	7
I. Finalités	7
II. Progression d'ensemble	8
III. Mise en œuvre	9
Programme de seconde (2001)	10
I. Objectifs	10
II. Contenus	10
III. Démarche	11
IV. Mise en œuvre et pratiques	11
V. Relations avec les autres disciplines	13
VI. Documentation et relations avec d'autres partenaires	13
Programme de première (2006)	14
I. Objectifs	14
II. Contenus	14
III. Démarche	16
IV. Mise en œuvre et pratiques	16
V. Relations avec les autres disciplines	17
VI. Documentation et relations avec d'autres partenaires	18
DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES (2001)	
Perspectives d'étude	20
Histoire littéraire et culturelle	21
Genres	22
Registres	24
Intertextualité, production et singularité des textes	27
Argumentation et délibération	29
Objets d'étude	33
Le roman	33
La poésie	35
Le théâtre	39
L'argumentation	42
Les mouvements littéraires	49
L'autobiographie	53
L'écriture littéraire	53
Étude raisonnée de la langue	61
Objectifs et démarche	61
Vocabulaire	62
Grammaire : phrase, discours, texte	67
Liste de notions grammaticales	72

Démarches et progressions	74
De la troisième à la seconde	74
Programme et examen	77
Lecture	78
Lecture de l'image	79
L'oral	82
L'écriture d'invention	84
Dissertation et commentaire	90
Les séries technologiques	93
La série littéraire	96

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE 2006

Préambule	100
Le roman	101
Perspectives	101
Le personnage dans l'histoire littéraire	101
Liens avec la classe de seconde	101
Utilisation de documents complémentaires	102
Transformations narratives et écriture d'invention	102
La poésie	103
Perspectives	103
La poésie en classe de seconde	103
Le théâtre	104
Perspectives	104
Une ouverture vers le théâtre contemporain	104
L'argumentation	105
Perspectives	105
Argumentation directe et argumentation indirecte	105
Liens avec les autres objets d'étude	105
Un mouvement littéraire et culturel	106
Perspectives	106
La dimension européenne	107
L'héritage antique	107
L'entrée par l'image	107
L'autobiographie	109
Perspectives	109
Mise en œuvre	109
Liens avec l'histoire littéraire	109
Autobiographie et argumentation	110
Les réécritures	111
Les objets d'étude, de la classe de seconde à la classe de première	112

ÉPREUVE ÉCRITE DE FRANÇAIS

Épreuve écrite de français	114
-----------------------------------------	-----

Avant-propos

Cette brochure présente l'ensemble des textes réglementaires concernant le programme de français pour les classes des lycées. Elle contient :

- le programme de la classe de seconde (arrêté du 5 juin 2001, publié au *BOEN* n° 28, du 12 juillet 2001), ainsi que le programme de la classe de première (arrêté du 5 octobre 2006, publié au *BOEN* n° 40, du 2 novembre 2006) ;
- les *Documents d'accompagnement* publiés par le CNDP en 2001, suivis par les *Documents d'accompagnement* rédigés en 2006, à la suite de la publication du nouveau programme de la classe de première ;
- et enfin la note de service définissant l'écrit de l'épreuve anticipée de français (EAF) au baccalauréat (note de service n° 2006-199 du 4 décembre 2006 publiée au *BOEN* n° 46, du 14 décembre 2006).

Le nouveau programme de la classe de première, publié en 2006, a modifié le contenu du programme précédent en réorganisant la série de ses objets d'étude. C'est pourquoi nous reprenons ici les *Documents d'accompagnement* publiés, dont nous avons seulement actualisé le contenu ; et nous les faisons suivre du texte, plus court, des *Documents d'accompagnement* liés spécifiquement au programme de 2006.

Ces développements présentent d'une manière détaillée les principes théoriques sur lesquels les programmes sont fondés. Ils reviennent, en particulier, sur la notion d'histoire littéraire et culturelle, sur la distinction entre les genres et les registres, et sur la question de l'argumentation. On les lira donc non seulement comme un commentaire sur les programmes, mais aussi comme une réflexion d'ensemble sur l'état de l'enseignement du français au lycée tel qu'on peut aujourd'hui l'envisager, au carrefour des recherches universitaires les plus récentes et des préoccupations didactiques qui doivent être les siennes.

De telles analyses théoriques ont pour fonction de guider le professeur dans le choix qu'il fera lorsqu'il construira ses séquences d'enseignement et retiendra les exemples littéraires qui lui paraissent les plus appropriés. Elles ne doivent, en aucun cas, devenir la matière première de l'enseignement en classe de seconde et en classe de première. Car l'objectif majeur de cet enseignement doit demeurer la lecture de textes littéraires aussi variés que possible : dans cette rencontre des élèves avec les grandes œuvres de la littérature, on n'oubliera pas qu'au-delà des méthodes d'analyse, l'appropriation d'une culture et la découverte des significations se construisent par une relation personnelle aux textes, dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration jouent un rôle essentiel.

Programmes des classes
de seconde (2001)
et de première (2006)

L e français au lycée : préambule

Ce préambule indique les finalités de l'enseignement du français au lycée d'enseignement général et technologique. Il spécifie les objectifs à atteindre, les types de contenus à enseigner et les démarches à mettre en pratique pour chaque classe. Il fixe les cadres et les principes du programme ; les modalités détaillées feront l'objet de documents d'accompagnement destinés aux professeurs.

I. Finalités

L'enseignement du français participe aux finalités générales de l'éducation au lycée : l'acquisition de savoirs, la constitution d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. Ses finalités propres sont la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature et l'appropriation d'une culture. Ces trois finalités interdépendantes méritent une égale attention.

– Il contribue à la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives. Il forme l'attention aux significations de ces œuvres, aux questionnements dont elles sont porteuses et aux débats d'idées qui caractérisent chaque époque, dont elles constituent souvent la meilleure expression. Par là, il permet aux lycéens de construire une perspective historique sur l'espace culturel auquel ils appartiennent.

– Il favorise la formation personnelle de l'élève en donnant à chacun une meilleure maîtrise de la langue et en l'amenant à mieux structurer sa pensée et ses facultés de jugement et d'imagination. Il doit lui permettre, au terme de cette formation, de savoir organiser sa pensée et de présenter, par oral et par écrit, des exposés construits abordant les questions traitées selon plusieurs perspectives coordonnées.

– Il apporte à la formation du citoyen, avec la connaissance de l'héritage culturel, la réflexion sur les opinions et la capacité d'argumenter.

Cet enseignement s'inscrit dans la continuité de celui du collège, mais ses démarches sont plus réflexives, afin de permettre aux lycéens de devenir des adultes autonomes, aussi bien dans leurs études à venir que dans leur vie personnelle et leur intégration sociale. Pour remplir ce rôle majeur dans leur formation culturelle, le français doit à la fois leur

apporter des connaissances et s'attacher à former leur réflexion et leur esprit critique.

I.1. La formation de la pensée : les perspectives d'étude

L'étude des textes contribue à former la réflexion sur l'histoire littéraire et culturelle, sur les genres et les registres, sur les significations et la singularité des textes et sur l'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires.

L'histoire littéraire et culturelle

Elle doit permettre aux élèves de découvrir et de s'approprier l'héritage culturel dans lequel ils vivent. Elle les aide à comprendre le présent à la lumière de l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts saisis dans la lecture des textes. Elle repose avant tout sur la connaissance de la littérature française. Mais elle doit aussi donner des ouvertures sur les espaces culturels francophone et européen qui lui sont historiquement liés. Elle implique la mise en relation de textes littéraires et de textes non littéraires, ainsi que de l'écrit et d'autres langages. Au collège, les élèves ont lu des textes porteurs de références culturelles majeures. Au lycée, l'approche de l'histoire littéraire et culturelle se fait de façon plus réflexive. Elle permet de saisir les grandes scissions historiques que constituent les changements majeurs dans les façons de penser et de sentir, mais aussi dans les façons de s'exprimer.

Les genres et les registres

Le langage en général, et l'art littéraire en particulier, a pour propriété spécifique d'exprimer des attitudes et émotions fondamentales, communes à tous les hommes, qui prennent forme dans les genres et les registres de l'expression. Il convient donc de donner aux lycéens un accès à ce patrimoine commun de l'humanité.

Les significations et la singularité des textes

La lecture et l'écriture de textes variés permettent aux élèves de mieux percevoir comment tout texte s'inscrit dans des ensembles mais présente aussi des particularités liées à la situation où il est élaboré, au

projet de son auteur et aux conditions de sa réception ; les élèves peuvent ainsi discerner comment la signification est influencée par la situation, mais aussi saisir l'originalité et l'apport des œuvres littéraires majeures, en ce qu'elles se distinguent des contraintes usuelles.

L'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires

L'examen de débats d'idées majeurs, qui ont marqué l'histoire culturelle, permet d'éclairer les rapports humains dans la confrontation d'idées, la façon dont s'élaborent les diverses sortes d'arguments et leur influence sur les interlocuteurs.

Ces quatre perspectives d'étude sont nécessaires pour accéder, de façon réfléchie, au sens des textes lus, et pour former le jugement comme l'esprit critique. Elles permettent, ensemble, une lecture variée des textes. Elles sont complémentaires ; cependant, l'enseignement du français au lycée doit permettre aux élèves de se les approprier progressivement. On aura soin de mettre en avant, pour chaque objet étudié, la perspective ou les perspectives les plus pertinentes.

I.2. Les connaissances : les objets d'étude

Les textes

La formation d'une culture et la connaissance de la littérature demandent des lectures nombreuses et diversifiées. L'enseignement du français au lycée porte donc avant tout sur les textes, essentiellement littéraires. En effet, les œuvres littéraires, par leurs effets esthétiques et par les idées qu'elles portent, représentent à cet égard des objets d'une richesse particulière. La lecture d'œuvres majeures du passé et d'œuvres contemporaines permet aux élèves de développer leur curiosité et de nourrir leur imagination, tout en leur faisant acquérir les éléments d'une culture commune.

La langue

La maîtrise de la langue est la condition première de l'accès aux textes et de la formation de la pensée. Elle engage l'identité individuelle et collective. Aussi représente-t-elle une finalité essentielle et doit-elle être enrichie sans cesse pour répondre aux besoins des lycéens. Une meilleure maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe et des formes de discours est à la fois une spécificité de l'enseignement du français et la condition de la réussite dans les autres disciplines. Les élèves doivent donc devenir capables d'user avec pertinence, tant à l'oral qu'à l'écrit, des principales formes de discours pour confronter de manière cohérente et convaincante plusieurs types de représentations, d'analyses ou d'idées. À

cette fin, on ne manquera pas d'associer à l'étude des textes et à l'expression écrite des temps d'étude de la langue, du point de vue morphologique, syntaxique, discursif et stylistique.

La formation d'une culture

La culture prend forme par les lectures et par la mise en relation des textes entre eux. Mais elle exige aussi de les confronter à d'autres langages, dont le discours de l'image.

D'autre part, elle se structure grâce à une mise en perspective historique. À cet égard, la richesse des savoirs pour l'étude des textes et de la littérature impose de privilégier, au cours des années de seconde et de première, les mouvements et phénomènes qui constituent les grandes scissions de l'histoire littéraire et culturelle, et les genres majeurs. La mise en perspective historique se construira donc par l'approche des moments-clés de l'histoire des lettres, de la pensée et de l'esthétique.

II. Progression d'ensemble

– Le collège a donné les éléments d'une approche chronologique de l'héritage littéraire et culturel ; le lycée est le lieu propice pour approfondir celle-ci et l'étudier de façon réflexive, en faisant percevoir les liens (de continuité et de ruptures) entre passé et présent. L'accent mis sur la lecture d'œuvres complètes et de groupements de textes significatifs oblige à tenir le plus grand compte des compétences réelles des lycéens face à des écrits longs et parfois complexes. En fonction des difficultés de lecture que présentent les œuvres relevant d'un état de langue historiquement éloigné, l'attention portera davantage, sans exclusive cependant, sur des textes et mouvements littéraires des XIX^e et XX^e siècles en seconde, et sur des textes et mouvements littéraires et culturels antérieurs en première. En seconde, les élèves abordent la notion de mouvement littéraire ; en première, celle, plus complexe, de phénomènes littéraires et culturels. Le domaine français, et francophone en seconde, est privilégié ; en première, il est mis en relation avec des phénomènes de dimension européenne.

– Les genres ont été abordés au collège ; au lycée, ils sont étudiés méthodiquement, y compris dans leurs évolutions et leurs combinaisons. Les registres (par exemple, le tragique ou le comique) sont abordés en seconde, puis approfondis en première. Leur étude permet une mise en relief des modes de connaissance de l'humain et du monde propres à la littérature, et favorisera des relations entre les lettres et la philosophie lorsqu'on abordera celle-ci en terminale.

– La réflexion sur la production et la réception des textes constitue une étude en tant que telle au lycée, alors qu’au collège elle n’a fait l’objet que d’une initiation. En seconde, elle envisage le processus même de l’écriture. En première, les différentes formes de relations entre les textes, et les réécritures sont davantage analysées.

– Les éléments de l’argumentation ont été abordés au collège ; au lycée, ils sont envisagés sur un mode plus analytique. La classe de seconde met surtout en lumière les façons de convaincre et persuader. En classe de première, on insiste sur les formes et pratiques liées à la délibération ; entre autres exercices, la formation à la dissertation concourt à cette fin.

III. Mise en œuvre

Le français au lycée doit donner une culture active. Elle est nécessaire pour que se développe la curiosité des lycéens, condition première du goût de lire et de s’exprimer et du plaisir pris aux lettres et aux langages. À cette fin :

– La lecture est privilégiée : des lectures abondantes et variées sont indispensables. On fait donc lire aux élèves au moins six œuvres littéraires par an et de nombreux extraits. Pour l’étude des textes, qui est le but premier, il existe diverses démarches critiques ; le professeur les choisit en fonction des situations d’enseignement, mais ces démarches, ainsi qu’un nécessaire vocabulaire d’analyse qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d’étude en eux-mêmes : elles sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens.

– Les productions écrites et orales sont diversifiées : elles permettent en effet une meilleure compréhension des lectures en même temps qu’une amélioration de la maîtrise de la langue, des discours et des capacités d’expression. Des exercices brefs et fréquents développent l’écriture d’invention, en même temps qu’ils forment à l’écriture de commentaire et à la dissertation.

– Le travail sur la langue est réalisé à partir des textes étudiés mais aussi à partir des productions des élèves, de façon à améliorer la maîtrise de la langue par la pratique en même temps que par l’analyse.

– Afin d’assurer une intégration effective de l’étude de la langue, de l’expression orale et écrite et des lectures, le travail s’organise en ensembles cohérents de séances (ou « séquences ») organisant selon des objectifs communs ces divers aspects de la formation.

Le programme indique les objets d’étude qui sont abordés à chaque niveau, de façon à assurer le cadre d’une progression commune de la seconde à la première. Mais le choix des œuvres et des textes correspondants, ainsi que les modalités de leur étude et les exercices appropriés relèvent de la compétence des professeurs. En particulier, un objet d’étude peut être abordé à l’intérieur d’une ou plusieurs séquences ; une séquence peut aussi rassembler des éléments issus de plusieurs objets d’étude.

En alliant connaissances, capacité de réflexion personnelle et mise en place de méthodes de travail, on donne aux élèves des références solides et on les rend capables d’accéder ensuite par eux-mêmes à d’autres connaissances.

P

rogramme de seconde (2001)

I. Objectifs

Première année de lycée et année « indifférenciée », la classe de seconde a une double fonction : consolider les acquis antérieurs et être la première étape dans la réalisation des buts fondamentaux de l'enseignement du français au lycée, à savoir une maîtrise sans cesse accrue de la langue, la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome.

II. Contenus

II.1. Les perspectives d'étude

Il s'agit avant tout d'amener les élèves à savoir construire les significations des textes et des œuvres. À cet effet, quatre perspectives d'étude sont mises en œuvre :

- l'approche de l'histoire littéraire et culturelle ;
- l'étude des genres et des registres ;
- la réflexion sur la production et la singularité des textes ;
- l'étude de l'argumentation et des effets sur les destinataires.

Le but essentiel est que les élèves s'approprient ces quatre perspectives pour lire et produire des textes. Cependant, il convient de les former progressivement à cette démarche. Aussi le programme indique-t-il :

- les notions à aborder, c'est-à-dire les objets d'étude retenus pour l'année de seconde, ainsi que les connaissances et les compétences à faire acquérir ;
- la perspective dominante qui constitue l'approche la plus pertinente pour chacun de ces objets d'étude ;
- une ou des perspectives complémentaires permettant d'étudier les textes et les œuvres dans leur complexité.

De la sorte, les élèves disposeront de repères précis. Le professeur, guidé par ces perspectives et ces objets, est libre du choix des textes et œuvres qu'il fait étudier dans ses classes. Il peut ainsi organiser son enseignement en tenant compte du niveau de ses élèves et de son projet pédagogique. Il part de ce

que les élèves connaissent déjà pour les conduire progressivement vers des objets et questions qui leur sont moins familiers.

II.2. 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. La démarche de contextualisation particulièrement mise en œuvre ici est sollicitée autant que de besoin dans les autres objets d'étude. L'élève se construit de la sorte un savoir sur les mouvements majeurs au fil de ses lectures. Afin de faciliter une progression, on étudie en seconde un mouvement littéraire et culturel du XIX^e siècle 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.

N.B. – Les documents d'accompagnement donnent une liste des mouvements appropriés à la classe de seconde.

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 siècle 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 des 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.

III. Démarche

L'enseignement du français en seconde s'organise en séquences qui associent la lecture, l'écriture, l'oral et le travail sur la langue. Un objet d'étude peut être abordé à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences. Une séquence peut rassembler des éléments issus de plusieurs objets d'étude.

La durée des séquences peut varier en fonction du projet du professeur et des réactions des élèves ; leur durée moyenne sera d'une quinzaine d'heures.

Le professeur a le choix des œuvres, des textes et des documents étudiés à l'intérieur du cadre défini au paragraphe précédent. Les documents d'accompagnement fourniront à titre indicatif des listes d'œuvres et de documents ou de types d'œuvres et de documents, et donneront des exemples de mise en œuvre.

Les contenus indiqués dans le programme font l'objet du travail en classe entière. Les modules sont les lieux privilégiés pour développer, en liaison avec les activités menées en classe entière, la maîtrise de la langue, la production de textes écrits et oraux et la méthodologie, appliquée notamment à la documentation.

IV. Mise en œuvre et pratiques

IV.1. La lecture

Les élèves qui entrent en seconde ont déjà appris, tant dans leur cursus antérieur que dans leurs pratiques personnelles, à s'approprier des écrits divers selon des modalités de lecture variées. On vise à développer leur goût et leur capacité de lire, en les confrontant cependant à des œuvres plus éloignées de leur univers familier, dans un souci de formation d'une culture partagée. Dans ce but, des lectures aussi nombreuses que possible sont indis-

pensables. Il convient donc que les élèves lisent au moins six œuvres littéraires par an ainsi que des textes et documents très diversifiés. On développe deux formes de lecture : la lecture analytique et la lecture cursive.

– La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte et constitue donc un travail d'interprétation. Elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées :

- appliquée à des textes brefs, elle cherche à faire lire les élèves avec méthode ;
- appliquée à des textes longs, elle permet l'étude de l'œuvre intégrale.

Découverte dans un premier temps grâce à une lecture cursive, l'œuvre est ensuite reprise et étudiée de façon analytique (étude d'extraits, analyse de chapitres ou de traits caractéristiques, temps de synthèse). Les documents et extraits seront organisés en groupements de textes, étudiés en trois ou quatre semaines au maximum. De même, l'étude d'une œuvre intégrale ne s'étendra pas sur plus de trois ou quatre semaines.

– La lecture cursive est la forme libre, directe et courante de la lecture. Elle se développe dans la classe et en dehors de la classe afin de faire lire des élèves qui n'en ont pas toujours l'habitude ou le goût. Elle est avant tout une lecture personnelle qui vise à développer l'autonomie des élèves. Elle n'amène pas à analyser le détail du texte mais à saisir le sens dans son ensemble. Elle peut s'appliquer à des documents, extraits et textes brefs, mais son objet essentiel est la lecture d'œuvres complètes.

En classe, le professeur propose des titres et des textes, indique des orientations pour aider les élèves à avoir une lecture active, généralement en fonction d'un projet, et établit des bilans.

Les lectures d'œuvres dans l'année se répartissent entre lectures cursives et lectures analytiques (étude d'œuvres intégrales), si possible de façon équilibrée. Les lectures documentaires, qui peuvent être, selon les situations et les besoins, analytiques ou cursives, devront aussi devenir en fin de première un moyen courant d'information. On utilise les dictionnaires et encyclopédies, la presse et les bases de données (en particulier les ressources des technologies de l'information en liaison avec le CDI). Les lectures documentaires permettent une meilleure contextualisation des œuvres étudiées, favorisant ainsi leur interprétation.

La lecture s'applique aussi à l'étude de l'image. On utilisera des images fixes et mobiles, pour s'attacher à dégager les spécificités du discours de l'image et mettre en relation le langage verbal et le langage visuel.

IV.2. L'écriture

Le but est d'amener les élèves à écrire souvent et régulièrement des textes de nature et de longueur variées. Ils seront entraînés progressivement à produire trois types d'écrits :

- des écrits d'argumentation, en relation avec les textes et les œuvres étudiés ;
- des écrits d'invention, en liaison avec les différents genres et registres étudiés ;
- des écrits fonctionnels, visant à fixer et restituer des connaissances.

La liaison entre lecture et écriture doit être constante. Dans les écrits d'invention, en seconde, on procède en particulier à des imitations, des transformations et des transpositions des textes lus. Ces écrits contribuent ainsi à une meilleure compréhension des lectures et permettent aux élèves de construire leur réflexion sur les genres et registres.

Toutes ces pratiques se font selon des consignes explicites. On recourt dans la mesure du possible au traitement de texte et aux autres ressources des technologies de l'information.

IV.3. L'oral

En classe de seconde, le but est de permettre aux élèves de pratiquer des activités orales diversifiées et de commencer à analyser les spécificités de l'oral (variations des formes de parole et des niveaux de langage en fonction des situations, des buts et des interlocuteurs).

À cette fin, on associe (en classe entière et en modules) :

- l'écoute, où l'on insiste sur la diversité des genres de l'oral et sur les relations entre les interlocuteurs (y compris en situation scolaire) ;
- l'expression orale : elle inclut des lectures à haute voix, des récitations, des jeux dramatiques, aussi bien que des prises de parole et des exposés (de durée limitée).

Ces travaux sont organisés le plus fréquemment possible à l'intérieur de groupes, notamment dans le cadre des modules. L'oral constitue souvent aussi une propédeutique aux travaux d'expression écrite.

IV.4. L'étude de la langue

Elle est un facteur commun à l'ensemble des activités proposées. Elle doit associer la pratique de la langue et une réflexion sur celle-ci. À cette fin, elle prend appui sur l'observation des œuvres et des textes lus et étudiés, ainsi que sur les productions écrites et orales des élèves.

En classe de seconde, il s'agit d'abord d'améliorer la maîtrise de la phrase, du texte et du discours (étudiés au collège), et de poursuivre l'acquisition d'une langue plus abstraite.

Pour cela :

- à l'échelle de la phrase, les éventuelles lacunes morphosyntaxiques doivent être comblées ;
- à l'échelle du texte, on privilégie les questions qui touchent à l'organisation et à la cohérence de l'énoncé ;
- à l'échelle du discours, la réflexion sur les situations d'énonciation, sur la modalisation et sur la dimension pragmatique est développée ;
- le vocabulaire fait l'objet d'une attention suivie. Les domaines considérés sont ceux des objets d'étude de l'année. Le lexique est enrichi en relation avec les textes lus. On analyse la création et la structuration lexicales. Pour donner accès au vocabulaire abstrait, on fait notamment réfléchir sur la nominalisation et la définition ;
- lorsque les œuvres et textes étudiés l'appellent, l'analyse des variations sociales et historiques de l'usage langagier est abordée.

Pour une meilleure maîtrise de la langue, on insiste également sur la diversité des moyens de reformulation dans les productions écrites et orales. On conduit les élèves à analyser (particulièrement en modules) les moyens lexicaux et grammaticaux nécessaires à leur réalisation.

V. Relations avec les autres disciplines

Discipline carrefour, le français développe des compétences indispensables dans toutes les discipli-

nes. De plus, en seconde, des relations plus précises seront établies et indiquées comme telles aux élèves, avec les disciplines suivantes :

- l'histoire, pour l'histoire culturelle ;
- l'éducation civique, juridique et sociale, entre autres pour les exercices de débat ;
- les arts, pour l'étude des genres et des registres, l'histoire culturelle et l'analyse de l'image ;
- les langues anciennes, pour l'étude des genres et des registres, de l'histoire littéraire et culturelle, du lexique ;
- les langues vivantes, en particulier dans l'approche des mouvements culturels européens.

Cette liste n'est pas limitative ; chaque professeur l'enrichira en fonction du projet pédagogique de la classe et de l'établissement.

VI. Documentation et relations avec d'autres partenaires

Les travaux de documentation (par l'usage des fonds documentaires multimédias et pluridisciplinaires) ainsi que les lectures et les échanges autour des lectures appellent un travail coordonné du professeur de français et du professeur-documentaliste en fonction du projet pédagogique de la classe.

Il est aussi recommandé de développer l'attention des élèves à l'actualité littéraire et culturelle. Il est conseillé de solliciter dans la mesure du possible des interventions d'auteurs, d'acteurs, de metteurs en scène, d'éditeurs, de bibliothécaires, de journalistes et de plasticiens, qui s'inscrivent dans le cadre des projets d'établissement.

P

rogramme de première (2006)

I. Objectifs

L'enseignement du français en classe de première poursuit, pour les élèves de toutes les sections du lycée d'enseignement général et technologique, les objectifs fondamentaux du français au lycée : une maîtrise sans cesse accrue de la langue, la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome.

– Pour la maîtrise de la langue, le but est d'amener les élèves, en fin d'année, à rédiger un texte composé, écrit dans une syntaxe et une orthographe correctes et avec un vocabulaire approprié, et de le conduire à exprimer clairement leur pensée à l'oral.

– Pour la connaissance de la littérature, six œuvres intégrales seront lues dans l'année (étudiées en lecture analytique, ou abordées en lecture cursive), mais un nombre plus élevé est, bien sûr, recommandé. Des groupements de textes compléteront ces lectures. Ces textes sont étudiés parce qu'ils représentent des formes d'expression qui mettent en jeu les propriétés des genres et des registres majeurs, parce qu'ils appartiennent à des périodes significatives de l'histoire littéraire et culturelle, et qu'ils révèlent des enjeux de l'expérience humaine et participent de débats d'idées importants. En fin de première, les élèves doivent disposer ainsi d'un ensemble de lectures constituant des références essentielles.

– Pour la constitution de leur culture, les élèves devront, en fin d'année de première, pouvoir se repérer dans le cadre chronologique de l'histoire littéraire, en s'appuyant sur les textes abordés dans cette classe et dans les années antérieures. Il ne s'agit pas à cet égard d'entrer dans tout le détail de l'histoire littéraire, mais de faire comprendre la nature et le sens des changements d'orientation esthétiques ou culturels les plus décisifs. En série L, cette mise en perspective historique fera l'objet d'une attention particulière et sera plus approfondie.

– Pour la formation d'une pensée critique autonome, au terme de l'enseignement commun obligatoire du français, les lycéens devront être en mesure de lire, comprendre et commenter par eux-mêmes un texte, en repérant les questions de langue, d'histoire, de contexte, d'argumentation et d'esthétique, qui peuvent être pertinentes à son

sujet ; ils devront être capables, à partir de leurs lectures, de formuler un jugement personnel argumenté, notamment dans un commentaire ou dans une dissertation.

II. Contenus

II.1. Les perspectives d'étude

Dans la continuité de la classe de seconde, il s'agit avant tout d'amener les élèves à dégager les significations des textes et des œuvres. À cet effet, on continue de privilégier quatre perspectives d'étude :

- l'étude de l'histoire littéraire et culturelle ;
- l'étude des genres et des registres ;
- l'étude de l'argumentation et des effets sur les destinataires ;
- l'étude de l'intertextualité et de la singularité des textes.

La progression entre la classe de seconde et celle de première porte donc sur l'acquisition des connaissances et sur le développement des aptitudes suivantes :

- la perception des grandes périodes qui ont marqué le déroulement de l'histoire littéraire ;
- la reconnaissance des principaux genres et registres littéraires, et la compréhension de leurs évolutions ;
- la maîtrise des principales formes de l'argumentation (et notamment de la délibération) ;
- l'approfondissement des notions d'intertextualité et de réécriture.

II.2. Les objets d'étude

La liste des objets à étudier en classe de première complète celle de la classe de seconde. Les objets 1 à 5 sont communs à toutes les séries d'enseignement général et technologique. L'objet d'étude 5 est facultatif dans les séries technologiques. Pour la série littéraire, s'ajoutent les objets d'étude 6 et 7.

1. Le roman et ses personnages : visions de l'homme et du monde

À partir des questions que soulève l'étude des personnages, il s'agira d'aborder le roman comme une forme littéraire privilégiée de représentation de l'homme et du monde. En situant une œuvre dans son contexte littéraire, historique et culturel, on

s'interrogera sur l'évolution du genre romanesque. Corpus : un roman au choix du professeur (du XVII^e siècle à nos jours), accompagné de textes et de documents complémentaires (les lectures cursives seront encouragées).

Perspectives d'étude : connaissance des genres et des registres ; approche de l'histoire littéraire et culturelle ; réflexion sur l'intertextualité et la singularité des textes.

2. La poésie

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

Corpus : un recueil de poèmes ou un groupement de textes poétiques (du XVI^e siècle à nos jours), au choix du professeur.

Perspectives d'étude : connaissance des genres et des registres ; approche de l'histoire littéraire et culturelle ; réflexion sur l'intertextualité et la singularité des textes.

3. Le théâtre : texte et représentation

On analysera le texte de théâtre en tenant compte des éléments sonores et visuels qui caractérisent sa représentation. Il s'agira de faire percevoir que ces éléments varient selon les genres, les registres et les époques, et que la réception d'un texte de théâtre se modifie à travers ses différentes mises en scène.

Corpus : une pièce de théâtre, au choix du professeur (du XVII^e siècle à nos jours), accompagnée de textes et de documents complémentaires (en particulier de caractère visuel).

Perspectives d'étude : connaissance des genres et des registres ; approche de l'histoire littéraire et culturelle ; réflexion sur l'intertextualité et la singularité des textes.

4. L'argumentation : convaincre, persuader et délibérer

Il s'agira de réfléchir aux modalités de l'argumentation directe ou indirecte à travers les problèmes que posent les différentes formes de l'essai, de la fable ou du conte philosophique.

Corpus : une œuvre littéraire ou un groupement de textes, au choix du professeur, accompagnés de tex-

tes et de documents complémentaires (pouvant inclure des articles de presse et des images).

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

5. Un mouvement littéraire et culturel

En partant des textes, et en ménageant des temps de recherche autonome, on étudiera un mouvement littéraire et culturel du XVI^e, du XVII^e ou du XVIII^e siècle, en le situant dans son contexte européen et en le mettant en relation avec les éléments d'histoire littéraire découverts en classe de seconde.

Corpus : une œuvre littéraire ou un groupement de textes, au choix du professeur, accompagnés de textes et de documents complémentaires (y compris iconographiques).

Perspectives d'étude : approche de l'histoire littéraire et culturelle ; connaissance des genres et des registres ; réflexion sur l'intertextualité et la singularité des textes.

6. L'autobiographie

La lecture d'une œuvre autobiographique permettra d'étudier les rapports entre réalité vécue et fiction littéraire, en faisant apparaître les problèmes liés à l'expression de soi.

Corpus : une œuvre littéraire, au choix du professeur, accompagnée de textes et de documents complémentaires.

Perspectives d'étude : connaissance des genres et des registres ; approche de l'histoire littéraire et culturelle ; analyse de l'argumentation et des effets sur le destinataire.

7. Les réécritures

On étudiera et on pratiquera les formes de réécriture par amplification, par réduction et par transposition, en montrant comment elles peuvent s'adapter à des situations, des destinataires et des buts différents.

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

Perspectives d'étude : réflexion sur l'intertextualité et la singularité des textes ; analyse de l'argumentation et des effets sur le destinataire ; connaissance des genres et des registres ; approche de l'histoire littéraire et culturelle.

	Objets d'étude	Série L	Séries S/ES	Séries technologiques
1	Le roman et ses personnages : visions de l'homme et du monde			
2	La poésie			
3	Le théâtre : texte et représentation			
4	L'argumentation : convaincre, persuader et délibérer			
5	Un mouvement littéraire et culturel			[facultatif]
6	L'autobiographie			
7	Les réécritures			

III. Démarche

Le professeur assure la mise en œuvre du programme par des ensembles cohérents de travaux (ou « séquences »), associant lectures, expression écrite et orale, et étude de la langue. Comme en classe de seconde, un objet d'étude peut être abordé à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences ; et une séquence peut rassembler et articuler des éléments issus de plusieurs objets d'étude.

Le professeur choisit les textes et les œuvres qu'il fait lire et étudier ; il organise son enseignement en tenant compte du niveau de ses élèves et de son projet pédagogique.

La durée des séquences variera en fonction du projet du professeur (leur durée moyenne sera comprise entre 12 et 15 heures).

IV. Mise en œuvre et pratiques

IV.1. La lecture

– La classe de première poursuit l'effort engagé en seconde pour assurer des lectures aussi nombreuses que possible. Il convient que les élèves lisent au moins six œuvres littéraires par an, ainsi que des textes et documents très diversifiés.

On s'attache à approfondir la maîtrise des deux formes de lecture : la lecture analytique et la lecture cursive.

– La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte. Elle constitue donc un travail d'interprétation. Elle vise à développer la capacité d'analyses critiques autonomes. Elle peut s'appliquer à des textes de longueurs variées :

- appliquée à des textes brefs, elle cherche à faire lire les élèves avec méthode ;
- appliquée à des textes longs, elle permet l'étude de l'œuvre intégrale.

Découverte dans un premier temps grâce à une lecture cursive, l'œuvre est ensuite reprise et étudiée de façon analytique. L'objectif de la lecture analytique est la construction et la formulation d'une interprétation fondée : les outils d'analyse sont des moyens d'y parvenir, et non une fin en soi. La lecture analytique peut être aussi une lecture comparée de deux ou plusieurs textes ou de textes et de documents iconographiques, dont elle dégage les caractéristiques communes, les différences ou les oppositions.

– La lecture cursive est la forme libre, directe et courante de la lecture. Elle se développe dans la classe, et en dehors de la classe, afin de conduire vers les livres des élèves qui n'en ont pas toujours l'habitude ni le goût. Elle est avant tout une lecture personnelle et vise à développer l'autonomie des élèves. Elle n'amène pas à analyser le détail des textes, mais à saisir le sens et les caractéristiques d'ensemble. Elle peut s'appliquer à des documents, extraits et textes brefs, mais son objet essentiel est la lecture d'œuvres complètes. Elle constitue ainsi un moyen important pour former le goût de lire, et permet aux élèves de déterminer des critères de choix. En classe, le professeur propose des textes, indique des orientations pour aider les élèves à avoir une lecture active, généralement en fonction d'un projet, et il établit des bilans qui pourront permettre aux candidats, ainsi éclairés, de défendre à l'oral de l'examen leur point de vue sur les textes lus.

– Les lectures d'œuvres dans l'année se répartissent entre lectures cursives et lectures analytiques (dont les études d'œuvres intégrales), si possible de façon équilibrée. Les lectures documentaires (analytiques

ou cursives, selon les situations et les besoins) deviennent en fin de première un moyen courant d'information. On continue à utiliser les dictionnaires et encyclopédies, la presse et les bases de données. On introduit des lectures de documents longs.

– La lecture s'applique aussi à l'image (fixe et mobile, y compris des films). L'analyse s'attache à dégager les spécificités du langage de l'image et à mettre en relation celui-ci avec le langage verbal. On encouragera l'étude d'œuvres cinématographiques fondées sur des adaptations de romans ou de pièces de théâtre.

– Les documents et extraits sont organisés en groupements de textes, étudiés en trois ou quatre semaines au maximum. De même, l'étude d'une œuvre intégrale ne s'étendra pas sur plus de trois ou quatre semaines.

– L'ensemble des lectures constitue le fondement du travail d'histoire littéraire et culturelle : un mouvement est étudié à partir d'une œuvre majeure, ou d'un groupement de textes, accompagnés de documents complémentaires ; des lectures cursives en enrichissent l'approche ; les lectures documentaires nourrissent la réflexion à son sujet. En retour, l'histoire littéraire contribue à contextualiser les lectures.

IV.2. L'écriture

Le but est d'amener les élèves à la maîtrise de l'expression écrite autonome dans les trois domaines suivants qu'on veillera à équilibrer :

– écrits d'argumentation et de délibération, en relation avec les textes et œuvres étudiés : les exercices d'analyse, de commentaire et de dissertation concourent à cette fin ;

– écrits d'invention, en liaison notamment avec les différents genres et registres étudiés : lecture et écriture sont associées dans des travaux de réécriture qui contribuent à une meilleure compréhension des textes ; on fait apparaître les liens entre invention et argumentation ;

– écrits fonctionnels, visant à mettre en forme et transmettre des informations et à construire et restituer les savoirs (en français et dans les autres disciplines) : les exercices de comptes rendus, de synthèses et de résumés sont utilisés dans ce but.

IV.3. L'oral

En classe de première, l'objectif est de compléter l'analyse des spécificités de l'oral et d'en assurer une pratique effective.

À cette fin, on associe :

– l'écoute, que l'on continue à cultiver en insistant sur les exercices de reformulation des propos entendus ;

– la lecture expressive des textes littéraires, qui porte sur des textes plus longs qu'en seconde ;

– les pratiques de production orale, en privilégiant les comptes rendus, les exposés oraux de lectures et de points de vue personnels, les échanges et les débats.

IV.4. L'étude de la langue

Cette étude constitue toujours en première un objectif majeur. Étroitement associée aux lectures analytiques des textes ainsi qu'aux productions orales et écrites des élèves – notamment dans les écrits d'invention, dans le commentaire et la dissertation – elle doit être intégrée à chaque séquence.

Le travail sur la langue privilégie, en première, la réflexion sur le sens. Il a pour objectifs essentiels :

– l'enrichissement du lexique, et plus particulièrement celui de l'abstraction et de la sensibilité ;

– la réflexion sur la subjectivité dans la langue, liée à l'étude de l'énonciation ;

– la consolidation de la structuration et de la cohérence des textes produits par les élèves ;

– l'étude des variations historiques, sociales et culturelles de l'usage langagier.

V. Relations avec les autres disciplines

Discipline carrefour, le français développe les compétences indispensables dans toutes les disciplines. Des relations plus précises seront établies (et indiquées comme telles aux élèves) avec les disciplines suivantes :

– les arts, notamment pour l'étude des genres et registres, de l'histoire culturelle et l'analyse de l'image ;

– les langues anciennes, pour l'étude des genres et registres, de l'histoire littéraire et culturelle, du lexique ;

– les langues vivantes, en particulier dans l'approche des mouvements culturels européens ;

– l'histoire, y compris l'histoire des sciences, pour la construction de problématiques d'histoire culturelle ;

– la philosophie, que les élèves aborderont en terminale, par la réflexion sur les registres, sur l'histoire culturelle et sur la langue, et par la formation au commentaire de texte et à la dissertation.

Cette liste n'est pas limitative ; chaque professeur l'enrichira en fonction du projet pédagogique de la classe et de l'établissement.

Le programme accorde une grande place au dialogue. Les travaux personnels encadrés constituent un dispositif susceptible de faciliter cet apprentissage dans la mesure où ils nécessitent discussion, débat, argumentation et justification, dans le cadre d'une initiation à la recherche autonome. Ils développent les qualités d'expression des élèves, en sup-

posant notamment de leur part une aptitude à la relecture, la correction et la reformulation. Les thèmes retenus sont choisis en relation avec les objets d'étude inscrits dans le programme.

VI. Documentation et relations avec d'autres partenaires

Dans le cadre de son projet pédagogique, le professeur de français travaillera en relation avec les

professeurs-documentalistes : recherches documentaires (utilisation d'Internet, usage des fonds multimédias et pluridisciplinaires...), organisation de lectures et d'échanges autour de ces lectures, etc.

Il lui est aussi recommandé de développer l'attention de ses élèves à l'actualité littéraire et culturelle. Il lui est conseillé de solliciter, dans la mesure du possible, des interventions d'auteurs, d'acteurs, de metteurs en scène, d'éditeurs, de bibliothécaires, de journalistes et de plasticiens, qui s'inscrivent dans le cadre des projets d'établissement.

Documents
d'accompagnement
des programmes (2001)

P

erspectives d'étude

Le français a un rôle important à jouer dans la formation de la pensée. Indissociables de la langue et de sa maîtrise, la réflexion, le jugement, la mémoire et l'imagination sont constamment sollicités par la fréquentation des textes, et la littérature offre un objet privilégié pour l'enrichissement de la sensibilité et du goût. On ne peut donc borner les enjeux de l'enseignement du français à des connaissances ni à des méthodes, même si les unes et les autres sont indispensables : ils s'étendent à la formation de la pensée dans ses deux aspects, le raisonnement pour le jugement critique, la curiosité et l'imagination pour la part sensible. Et comme en matière de lettres et de culture, les jugements engagent toujours des façons de voir, des opinions, des convictions, une part d'affects, les deux aspects sont indissociables. Ils sont des éléments conjoints de la formation de la personne et du citoyen.

La lecture des œuvres littéraires et l'écriture d'invention nourrissent la sensibilité, l'analyse et l'argumentation nourrissent le jugement. Éduquer, c'est-à-dire donner les moyens de ne pas rester pris dans les réactions premières, de conquérir la distance de la réflexion critique, exige que ce second aspect soit progressivement pris en charge de façon plus consciente par les adolescents. Un des rôles spécifiques du lycée consiste à nourrir cette conscience critique. Il se traduit par la mise en œuvre de plus en plus réflexive des démarches intellectuelles : elles sont désignées ici comme des perspectives d'étude. Quatre perspectives principales sont mises en avant pour l'étude des faits de langue, des faits littéraires et des faits culturels :

- une perspective historique, condition de la compréhension correcte des textes dans leur contexte, mais aussi de leur relation au présent ;
- une perspective générique, nécessaire pour comprendre que les textes relèvent de codes sociaux, les genres, indispensables à l'échange entre les humains ;
- une perspective argumentative (ou pragmatique) pour rendre compte du fait que les textes ne sont pas écrits et lus dans un monde idéal, mais justement dans ce jeu des rapports humains ;
- une perspective intertextuelle, qui prend en compte l'élaboration des textes et les échos multiples qui les parcourent.

Enfin, un enjeu esthétique majeur réside dans les émotions que les œuvres sollicitent par leur sémantisme comme par leurs formes : cette question des émotions, qui se manifestent dans les registres esthétiques, est au carrefour des perspectives précédentes.

Ces perspectives ne sont pas à enseigner de manière théorique aux lycéens : leur conquête passe avant tout par la pratique. En classe de seconde, il est préférable de les mettre en œuvre sans en donner de formulation théorisée, en introduisant seulement les notions indispensables (genre, registre, argumentation, style), à mesure que le besoin s'en fait sentir. En classe de première, leur compréhension peut devenir progressivement plus notionnelle et faire l'objet d'une présentation simple qui permette le retour réflexif sur ces démarches fondamentales. Ces perspectives sont utiles pour tout texte. Cependant, leur mise en œuvre simultanée et constante, et la recherche de leur hiérarchisation pertinente selon les œuvres et les genres étudiés, seraient d'un niveau de difficulté que les lycéens auraient du mal à maîtriser d'emblée. Reste qu'en fin de scolarité les élèves doivent avoir été mis en mesure de saisir la nécessité de ces modes d'approche des faits langagiers, textuels et culturels, de leur mise en jeu simultanée, des hiérarchisations dont elles doivent faire l'objet. Laisser croire, par exemple, que la poésie n'a pas d'enjeu argumentatif et l'essai pas d'enjeu esthétique serait faux, mais oublier que l'enjeu esthétique peut être essentiel pour l'une, et le rôle de débat d'idées pour l'autre, ne le serait pas moins en retour.

Il serait faux aussi de croire que ces perspectives, puisqu'elles sont constantes, vont de soi et n'ont pas à faire l'objet d'une démarche réflexive et d'une élaboration progressive.

Il serait faux enfin de laisser croire qu'elles n'ont de raison d'être que pour le littéraire. Tout texte tient à une situation, relève d'un genre, tend à produire un effet sur ses lecteurs ou auditeurs, fait écho à d'autres textes et s'en marque ou démarque, et bien sûr, met en jeu des registres d'expression et d'émotion. La publicité ou l'histoire drôle privilégient le premier et le dernier de ces points, les textes administratifs, juridiques et professionnels sont injonctifs et, s'ils évacuent en principe l'émotif, ils supposent des intertextes denses – quel intertexte plus

dense que la jurisprudence ?... L'un des apports spécifiques et riches de la littérature dans la formation de la pensée tient à ce qu'elle met toujours en œuvre, de façon plus complexe que les autres sortes de textes, ces différents enjeux. En même temps, elle les met en œuvre sans que d'autres facteurs – l'autorité d'un supérieur, le pouvoir d'un chef ou d'un magistrat, la puissance de l'argent... – dispensent l'œuvre de faire reposer cette mise en enjeu sur le langage même. Dès lors, l'étude du littéraire est un creuset pour comprendre toutes sortes de textes. Dès lors aussi, la comparaison entre textes littéraires et autres textes devient à la fois nécessaire – pour percevoir ces identités et ces différences – et parlante. Dès lors, la discipline « français » peut dialoguer explicitement avec les arts, l'histoire, les sciences, la philosophie : elle est carrefour non seulement parce que lieu d'étude de la langue, mais aussi parce que constitutive de la pensée. Ainsi peut-elle être le lieu où langue, littérature et culture sont des données fondamentales, transférables tant dans l'utile des textes ordinaires que dans la perception esthétique et dans la formation réflexive de la pensée.

Histoire littéraire et culturelle

Objectifs

Durant leur scolarité au collège, les élèves ont eu à lire des œuvres qui portent des références culturelles majeures, de l'Antiquité à nos jours. Ils ont acquis un premier ensemble de connaissances littéraires de l'héritage culturel. Au lycée, il s'agit de l'enrichir et de l'approfondir. Le but principal est la lecture de textes et d'œuvres, de façon à constituer progressivement des repères culturels forts qui permettent aux lycéens de comprendre leur présent à la lumière du passé. Mais l'un des rôles spécifiques du lycée, une de ses différences par rapport au collège, est aussi de proposer une approche plus réflexive. L'histoire littéraire et culturelle est donc envisagée de plusieurs façons :

- par la nécessaire mise en contexte de tous les textes et de toutes les œuvres étudiés ;
- par l'étude méthodique de données historiques, esthétiques et sociales essentielles pour construire la notion de mouvement littéraire et culturel, autour de la lecture d'œuvres majeures ;
- par l'étude des changements qui adviennent pour les principaux genres ; en effet, pour faire comprendre que les scissions de cette histoire se font par des évolutions ou mutations dans les façons de penser et de sentir, inscrites dans les façons de s'exprimer, on amène les élèves à étudier aussi bien les genres que

des mouvements littéraires et culturels. Ces deux dimensions sont présentées en seconde par des objets d'étude explicitement désignés ; la perspective historique est aussi à prendre en compte en première pour les études portant sur un genre ;

- par la constitution progressive des repères essentiels de l'histoire littéraire et culturelle, au fil des deux années de seconde et de première.

La progression au long des deux années se fonde ainsi sur deux principes. L'un est qu'en seconde, il convient de construire avec les élèves la notion de mouvement littéraire qui est nouvelle pour eux ; en première, il convient de l'élargir à celle de mouvement – et dans certains cas de phénomène – littéraire et culturel. L'autre est que les domaines envisagés sont le domaine français et francophone essentiellement en seconde et, en première, le domaine français dans ses relations avec des phénomènes internationaux, en particulier européens.

Les mouvements littéraires et culturels

Principes

La richesse des connaissances en histoire littéraire et culturelle est telle qu'il est impossible d'en étudier tous les mouvements en deux années de lycée. Une saisie panoramique, si elle constitue certes un résultat souhaitable, impose un survol trop superficiel pour être profitable. Il est donc préférable que les élèves rencontrent les mouvements et phénomènes qui constituent les moments-clés de l'héritage culturel et qu'ils disposent ainsi d'une vision plus claire de ces scissions, en ayant acquis à leur sujet des connaissances précises. Le programme prescrit d'étudier chaque année au moins un de ces mouvements littéraires majeurs en tant que tel, pour saisir la problématique de l'histoire littéraire, et d'en envisager d'autres à travers l'étude d'autres objets. Ainsi, au cours des deux années de seconde et de première, se constitueront progressivement les références historiques indispensables.

Les façons de décrire et d'interpréter l'histoire littéraire et culturelle sont matière à diverses méthodes et à débats. Aussi est-il nécessaire de se garder de tout dogmatisme en ce domaine : c'est pourquoi, afin d'apporter aux lycéens une perception de l'évolution historique, il est souhaitable de leur donner à connaître les mouvements qui représentent des évolutions majeures de cette histoire, sans préjuger d'une interprétation de l'ensemble.

En seconde, la notion de mouvement littéraire est définie. En première, elle est élargie à l'idée de mouvement culturel.

D'autre part, il est bon que les élèves prennent conscience des dimensions nationales de cette histoire, mais aussi de ses dimensions internationales.

Ainsi pourront-ils la saisir dans sa complexité plus grande en première, par une initiation à la question des relations et influences entre cultures.

La progression de la seconde à la première

L'histoire littéraire est envisagée à partir de la lecture d'œuvres et de groupements de textes. Cela impose de tenir compte des capacités de lecture des élèves. Les œuvres relevant d'un état de langue historiquement éloigné présentent en général à cet égard des difficultés que les élèves de première seront plus aptes à affronter que ceux de seconde. Puisque le programme a retenu le principe de privilégier en seconde le domaine français et francophone, et en première de donner des ouvertures sur la dimension européenne et internationale, il s'agit d'aborder les mouvements qui constituent des scissions majeures de l'histoire en l'un et l'autre domaines. Ainsi peut-on répartir l'étude de la façon suivante :

- en seconde, les mouvements qui ont eu un rôle structurant dans l'histoire littéraire française : Pléiade, classicisme, romantisme, art pour l'art, réalisme/naturalisme, littérature engagée ;
- en première, des mouvements et phénomènes de dimension européenne : humanisme, baroque, Lumières, symbolisme, surréalisme.

N.B. – Le romantisme a une dimension européenne, mais il constitue un phénomène fort en France et son étude peut ainsi préparer à l'approche des questions d'influences culturelles qui seront traitées en première.

D'autres mouvements et écoles littéraires constituent des objets riches et significatifs : ainsi le Parnasse, le régionalisme, le Nouveau Roman, des courants comme la préciosité, le libertinage, ou celui qu'on désigne sous le nom d'absurde, et enfin des phénomènes comme la querelle des Anciens et des Modernes, la revendication identitaire dans les anciennes colonies... Mais, pour être bien compris, ils supposent d'être mis en relation avec ceux des mouvements préconisés, qui les précèdent et, souvent, constituent des modèles en face desquels – voire en réaction contre lesquels – ils ont pris forme. La démarche préconisée est :

- que dans chacune des deux années un mouvement soit étudié en tant que tel, afin de construire les notions correspondantes ;
- que les autres soient intégrés à l'étude d'autres objets de sorte que, en fin de scolarité, tous les élèves disposent des éléments-clés de la mise en perspective historique.

Contextualiser

Le rôle de l'histoire littéraire est, en premier lieu, de donner les éléments de contextualisation nécessai-

res à la compréhension des œuvres étudiées. Là aussi, il existe diverses conceptions du contexte. Pour plus de clarté, on précise ici que, par « contextualiser », on entend la démarche par laquelle les élèves apprennent à situer les textes qu'ils lisent, à s'interroger sur les informations nécessaires à leur compréhension et à discerner les relations que ces textes entretiennent avec d'autres. Il s'agit d'une démarche : un exposé des données contextuelles y convient donc bien moins que la réflexion et la recherche des élèves eux-mêmes.

Il importe en effet de leur faire discerner que le contexte ne consiste pas en un rapprochement arbitraire ou vague, que chacun pourrait opérer plus ou moins à sa guise, mais dans l'établissement de relations précises. Et, parmi ces relations, sont à mettre au premier rang celles qu'un texte entretient avec d'autres textes, contemporains mais aussi antérieurs. La situation historique du texte, en particulier quand celui-ci présente une dimension argumentative importante ou dominante, constitue un second élément-clé. L'étude des conditions de création et de réception (voir « Écrire, publier, lire », page 55) apporte à ces deux égards des informations utiles ; elle doit être menée avec des analyses particulièrement précises, lors de l'étude des œuvres intégrales.

Enfin, les contextes sont aussi un ensemble de connaissances à acquérir progressivement : celles qui concernent des évolutions de sensibilités, d'idéologies et d'esthétiques. Pour cela, les textes littéraires seront mis en relation avec d'autres textes ainsi qu'avec des documents iconographiques, de façon à construire la perception des mouvements culturels (surtout en première). Il est recommandé de procéder, en cours d'année, à des comparaisons entre les mouvements littéraires et culturels abordés pour faire percevoir des éléments d'évolution. De même, en première, on pourra procéder à des comparaisons et mises en relation avec les mouvements dont l'étude est prescrite cette année-là et ceux qui sont prescrits pour la classe de seconde.

Genres

Objectifs

L'étude des genres constitue une part importante de l'enseignement du français au lycée. Au collège, les élèves ont eu une approche des genres par leurs lectures. Au lycée, elle devient une étude méthodique. Elle a pour buts :

- la connaissance de la littérature ;
- la comparaison entre le littéraire et le non-littéraire ;
- la compréhension de la notion même de genre :

au-delà de sa définition formelle (les règles et lois de chaque genre), elle engage celle des modes de relations humaines par le langage et l'appréhension des esthétiques ;

– la mise en place de relations entre la lecture et l'interprétation des textes d'une part, et les exercices de commentaire, de dissertation et d'écriture d'invention d'autre part.

L'étude des principaux genres permet aussi d'amener les élèves à la réflexion sur les principaux registres, par les émotions que ces genres manifestent et visent à susciter chez leurs lecteurs.

Les genres étudiés

Les genres offrent un cadre d'identification et de classement des textes et des œuvres selon les principales catégories qui les caractérisent. Cependant, la notion présente aussi des difficultés théoriques. En effet, le terme de « genre » est appliqué parfois à des ensembles très vastes (le théâtre, la poésie, par exemple) ; parfois, au contraire, à des formes fixes de définition très stricte (par exemple, le sonnet, la ballade, etc.). Avec des lycéens, il ne s'agit pas d'entrer dans de tels débats – tout en les clarifiant au besoin –, mais de leur faire acquérir une connaissance analytique des principaux genres de la littérature occidentale. Ils sont donc amenés à aborder en seconde les quatre domaines généralement retenus : le récit, le théâtre, la poésie, et la littérature d'idées. Mais ces notions risquent d'être trop générales et abstraites. Par exemple, le récit englobe des subdivisions multiples, qui peuvent aller du conte et du fait divers à l'épopée et au roman ; la littérature d'idées est une catégorie vague et multiforme, etc. Aussi convient-il surtout de tenir compte des genres qui ont joué et jouent un rôle essentiel dans l'histoire littéraire, tout en montrant aux élèves que les genres sont également présents dans toutes sortes de textes et de discours.

C'est pourquoi le programme de seconde prescrit, à l'intérieur du domaine théâtral, l'étude de la tragédie et de la comédie ; dans le domaine narratif, le roman et la nouvelle. Il s'agit là de genres assez précisément identifiables pour que des élèves de seconde puissent en avoir une vue claire. Il leur est adjoint le genre du portrait, en relation avec « L'éloge et le blâme », qui présente les mêmes possibilités.

De même, en classe de première, sont proposées l'étude d'autres formes de langage théâtral et celle des formes du poétique et de l'autobiographie ; au titre de l'étude de l'argumentation, sont abordés les genres de l'essai et du dialogue, les formes de l'apologue.

Ce cadre d'ensemble appelle trois observations complémentaires :

– Les grands domaines indiqués plus haut – récit, théâtre, poésie, littérature d'idées – sont au premier plan ; mais historiquement, le portrait, le dialogue, les formes diverses de l'apologue et de l'autobiographie ont occupé des espaces considérables et les occupent toujours.

– Les genres énumérés ici n'épuisent pas le sujet. S'y ajouteraient aisément la farce parmi les genres dramatiques, l'épopée et la chanson de geste parmi les genres narratifs, la satire pour la poésie, etc. Il est nécessaire de limiter les objets étudiés, mais on peut aborder tel ou tel de ces autres genres, sans l'étudier lui-même en détail : par exemple la satire peut être abordée en relation avec « L'éloge et le blâme » et reprise en première dans l'analyse des formes d'argumentation.

– Les genres concernent aussi des textes, des œuvres et des documents autres que littéraires. Il est important de faire percevoir cette extension aux élèves. Il convient donc de veiller à marquer les liens entre littéraire et non-littéraire, tout comme les gradations et les différences des uns aux autres. C'est en particulier par ce moyen qu'on leur fait percevoir les spécificités du littéraire et l'intérêt particulier de la lecture des œuvres.

Mise en œuvre

Progression

La progression d'ensemble de la seconde à la première et les raisons qui la fondent sont indiquées ci-dessus. Dans ce cadre, l'organisation de la progression annuelle appartient à chaque professeur. On attirera ici l'attention sur deux points seulement :

– L'étude méthodique de la poésie est prévue en classe de première ; mais les textes poétiques ont évidemment leur place en classe de seconde. En particulier, ils s'intègrent naturellement lors de l'analyse d'un mouvement littéraire et lors de travaux sur « L'éloge et le blâme » ; ils peuvent faire l'objet d'exercices d'écriture exploratoires. De même, il est bienvenu en seconde d'amorcer une réflexion sur les caractéristiques du dialogue, à propos des textes de théâtre notamment, même si le genre ne figure pas au programme en tant que tel.

– Les genres sont des catégories variables, et nombre d'œuvres en prennent les caractéristiques pour les détourner, voire les subvertir, ou mêlent des éléments de plusieurs genres. En seconde, il est bon de donner des analyses qui permettent aux élèves de construire la notion même de genre, et de les initier seulement aux cas de mixité et de subversion des codes ; un examen plus approfondi de ces questions est en revanche important en première.

Démarche

L'étude d'une œuvre significative doit être au centre de l'étude d'un genre : pour la comédie, la tragédie,

le roman, la nouvelle, il est recommandé de partir d'une étude d'œuvre intégrale. L'associer avec la lecture – cursive – d'une deuxième œuvre ou avec un groupement de textes permet de faire percevoir les évolutions du genre.

La mise en situation historique constitue en effet la seconde préconisation importante. Les genres ne se comprennent pleinement qu'en fonction des contextes où ils trouvent leurs expressions les plus abouties. Aussi est-il recommandé d'éviter les approches qui relèveraient d'une poétique formelle. S'agissant des genres théâtraux, il est important de mettre en lumière leurs qualités spécifiques de textes conçus pour la scène et le spectacle, en même temps que de textes à lire.

Mettre en relation les genres et les registres permet d'amener les élèves à une meilleure compréhension des uns et des autres, aide aussi à montrer que les genres littéraires peuvent être mis en relation avec des textes et des œuvres non littéraires et permet une initiation à une poétique générale ; mais il s'agit d'une initiation, ce qui écarte le recours à des catégories trop abstraites.

Genres et écriture

L'étude des genres peut donner la matière de dissertations et se réinvestit dans l'écriture de commentaire et dans l'écriture d'invention.

Pour la préparation au commentaire de texte, la catégorie générique est un élément-clé de la signification des textes ; l'étude d'œuvres intégrales et l'analyse d'extraits conduisent à soulever les questions de la conformité d'un texte avec les lois du genre dont il relève et à s'interroger sur la façon dont, le cas échéant, il les module, ce qui ouvre la voie à la réflexion sur son originalité.

Par l'écriture d'invention, on peut mieux faire percevoir ces lois des genres, en tant que protocoles pour la production de textes.

Registres

Objectifs et définition

Objectifs

Un des rôles spécifiques de la littérature et des arts est d'exprimer et de fixer des émotions et des mouvements de sensibilité qui ne s'expriment pas dans les langages scientifiques ou utilitaires et qui, par les langages artistiques et par l'art du langage, peuvent être échangés même à grande distance dans le temps et dans l'espace. L'un des objectifs de l'ensei-

gnement du français au lycée est de donner aux élèves un accès conscient à ces échanges constituant une ouverture sur un patrimoine humain qui dépasse les frontières des aires linguistiques.

Les registres sont la manifestation par le langage de ces grandes catégories d'émotions et de mouvements de sensibilité. La joie, l'angoisse, la colère, l'indignation, l'admiration, la plainte, la compassion, la méfiance, le doute trouvent là leur lieu, à travers des formes d'expression multiples. Au lycée, dans un travail réflexif, les élèves ont à acquérir des connaissances sur ces registres, à devenir capables de les reconnaître et de les analyser, mais aussi d'exprimer eux-mêmes ce qu'ils éprouvent, d'une façon consciente, mesurée et pertinente. L'étude de la littérature les amène à comprendre que ces registres peuvent faire l'objet d'un travail proprement esthétique, c'est-à-dire qui leur donne forme dans des objets, les œuvres, par lesquels les émotions deviennent sensibles même en dehors des situations concrètes qui les provoqueraient ; ils renvoient alors à la perception que l'humain a de lui-même. Cette perspective d'étude est donc au cœur de l'accès au sens.

Éléments de définition

La notion de registre présente quelques difficultés parce qu'elle est à la fois d'usage courant et immédiat (le terme est constamment employé) et peu théorisée dans des travaux récents. Mais force est bien de constater que « depuis Horace jusqu'à Boileau et Chénier, les arts poétiques leur font la part belle, et non sans raison si l'on songe au simple fait que la poésie grecque distinguait par des choix proprement stylistiques les registres lyrique, dramatique et épique¹ ». Cette remarque souligne une évidence : pour une part considérable de l'histoire littéraire, cette question est explicitement centrale. Ajoutons que pour les XIX^e et XX^e siècles, pour être plus implicite, elle n'est pas moins sensible. Et puisqu'il a été fait référence aux sources grecques, un rappel des données premières de la poétique, chez Aristote, met en évidence que « puisque nous avons une tendance naturelle à la représentation et aussi à la mélodie et au rythme (car il est évident que les mètres font partie des rythmes), ceux qui au départ avaient les meilleures dispositions naturelles firent peu à peu des progrès et donnèrent naissance à la poésie à partir de leurs improvisations. Puis la poésie se divisa selon le caractère propre de chacun : les auteurs graves représentaient des actions de qualité accomplies par des hommes de qualité, les auteurs plus légers celles d'homme bas, en composant d'abord des blâmes, comme les autres composaient des hymnes et des éloges² ». Ainsi, dès

1. G. Genette, *Fiction et diction*, Seuil, 1991, p. 138.

2. Aristote, *Poétique*, IV, 48b

les origines, un lien s'est établi entre un type de sujet et de « manière » et une catégorie générique (c'est de ce lien avec les catégories génériques que traite Genette dans le passage mentionné plus haut). Sur une très longue durée, il a ainsi régné un principe de convenance : à un type de sujet correspondait une manière de composer qui elle-même manifestait une attitude (« gravité » et « légèreté », dit Aristote, en une opposition simple, avant d'introduire ensuite dans son propos les réflexions sur le comique et le tragique), une manière de sentir, représenter et réagir. On est donc conduit à désigner comme « registres », ces « attitudes » qui correspondent à des façons fondamentales de ressentir. Historiquement, le principe de concordance entre sujet, manière et attitude a été dominant jusqu'au XVIII^e siècle. Le romantisme marque le moment où il est remis en cause ; mais si la concordance – distinction des genres par observation de la distinction des registres – est depuis remise en cause, la question des « attitudes » et des affects fondamentaux qu'elles engagent n'en est pas moins présente.

On doit noter aussi (voir ci-dessus la citation de Genette) le lien d'origine, en Grèce, entre un cadre générique, un registre et un cadre linguistique (le dialecte dorien pour le lyrique, l'attique pour le dramatique, l'ionio-éolien pour l'épique). Aujourd'hui, il est usuel de parler de « registres » à propos de catégories linguistiques, les « registres de langue ». On pourrait craindre que ces deux emplois du terme ne suscitent quelques confusions. Mais outre que la situation est la même pour nombre d'autres termes du vocabulaire littéraire (ainsi « style » ou « genre »), c'est au contraire le lien même qui facilite l'entrée dans la problématique. Le système classique distinguait ainsi des sujets graves, impliquant des personnages de rang élevé et employant un langage soutenu pour le tragique, et des personnages ordinaires confrontés à des situations ordinaires et employant un langage ordinaire pour le comique. La notion de registre permet ainsi, avec des lycéens, une transition du connu (les registres de langue) au moins connu (les genres) et à un élément de réflexion nouveau, les registres – éléments de réflexion nouveaux, car dans l'expérience de chacun, le comique, le polémique et le didactique sont présents.

Remarque corollaire : un usage assez courant consiste à envisager dans les textes leur « tonalité » ; mais la tonalité indique une inflexion dans le langage et non le mouvement subjectif profond qui y est en jeu. La notion de tonalité est donc utile, mais elle n'est pas suffisante. La citation d'Aristote indique d'ailleurs l'origine de cette dérive : en Grèce antique, poésie et musique avaient partie liée, et « registres », comme

données fondamentales, et « ton », comme variable seconde, ont leur origine dans le langage musical.

Registres et genres littéraires

En relation avec les émotions fondamentales ci-dessus, on peut retenir comme principaux registres manifestes dans le langage et ayant donné lieu à des productions littéraires majeures telles qu'on peut les étudier au lycée : le tragique, le comique, le polémique, l'épique, le lyrique, le didactique, l'épidictique, le satirique (dont l'ironique), le pathétique, le fantastique et le délibératif, qui représente un cas particulier lié au doute.

Pour une part, ils sont associés dans la tradition littéraire à des genres (la tragédie et le tragique, l'épique et l'épopée, etc.). Mais ils ne s'y enferment pas : le tragique se manifeste ailleurs que dans la tragédie et, réciproquement, il a existé à l'âge classique des tragédies sans tragique. De plus, les genres ont une histoire et peuvent n'être plus productifs dans la création littéraire sans que, pour autant, les registres correspondants aient disparu (ainsi l'épopée). Enfin, l'art littéraire, surtout moderne, consiste souvent à susciter chez le lecteur un sentiment, une émotion, qui ne correspond pas au genre apparent de l'œuvre ou qui échappe aux définitions génériques. On ne peut donc circonscrire l'approche des données fondamentales de l'art littéraire à la seule catégorie des genres : les registres constituent une dimension importante du langage qui demande aussi à être reconnue comme telle.

Progression de la seconde à la première

Il ne s'agit pas de rendre compte en deux années de toute la question des registres, mais d'en dégager les éléments essentiels. On notera que cette approche ne se borne pas à la littérature, mais concerne aussi les arts et, au-delà, la philosophie. Aussi, au cours des deux années de seconde et de première, abordera-t-on les principaux registres en partant de ce qui est le plus manifeste – l'association d'un registre avec un genre et une forme d'expression – pour aller progressivement vers le plus complexe.

La liste ci-dessus peut donc être reprise en distinguant, entre la seconde et la première, mais sans faire de frontières étanches entre les deux :

– en seconde, le tragique, le comique, l'épidictique (admiration ou blâme), l'épique, le fantastique, le didactique ;

– en première, le lyrique (et l'élégiaque), le polémique, le satirique (et l'ironique), le pathétique, le délibératif.

Mise en œuvre, objets d'étude

En seconde

En classe de seconde, l'approche des registres prend appui sur les faits de langue et de forme des genres étudiés, en particulier de la tragédie et de la comédie. Rapprocher les œuvres étudiées dans ce cadre avec des textes qui relèvent des mêmes registres sans pour autant relever des mêmes genres, conduit les élèves à identifier les caractéristiques des registres. L'accès à une définition correcte du registre est une acquisition notionnelle suffisante. En outre, si la perception des registres se fait par l'émotion, elle est une réussite : il convient donc de donner place entière aux réactions émotives des élèves face à leurs lectures.

Les exercices d'écriture d'invention sont l'un des moyens de favoriser ces acquisitions. Des travaux de réécriture permettent de voir comment les changements dans le langage entraînent des changements de registres et donc de signification. Réciproquement, pour réécrire un texte dans un registre différent, les élèves prennent conscience des moyens langagiers nécessaires : syntaxe, vocabulaire et approche des figures de style se font ainsi par l'écriture en liaison avec la lecture.

La progression en cours d'année se fonde sur les lectures. Elle s'appuie sur les genres et sur les catégories de l'histoire littéraire ; les registres sont abordés à l'intérieur de ces cadres.

En résumé, les combinaisons les mieux appropriées pour ce niveau sont :

- approche du tragique en relation et prolongement du travail sur la tragédie et/ou du comique avec la comédie ;
- approche de l'épidictique en relation avec l'éloge, le blâme et l'art du portrait ;
- approche de l'épique à l'occasion de l'étude du roman, en précisant en quoi le réalisme est un héritage épique associé à du didactique, et, éventuellement, approche du fantastique avec l'étude de la nouvelle ;
- dans le travail sur l'argumentation, initiation au didactique et au polémique ;
- histoire littéraire : le passage d'une *doxa* fondée sur le principe de concordance, et donc sur la distinction des genres et registres, au mélange des uns et des autres est marqué par l'approche du classicisme et du romantisme, et par une comparaison entre ces deux temps de l'histoire littéraire.

N.B. – De même que le polémique peut faire l'objet d'une initiation lors d'un travail sur l'argumentation, le lyrique, le satirique et l'ironique peuvent

aussi être objets de premières indications, mais on évite de surcharger le programme en les réservant pour l'année suivante.

En première

Les principes restent les mêmes qu'en classe de seconde. Une attention accrue est portée au fait que, de même que des genres connaissent, depuis le XIX^e siècle en particulier, des dérives, mélanges et transgressions, des registres se trouvent eux-mêmes souvent mêlés dans une même œuvre. Des liens entre registres et objets d'étude sont particulièrement perceptibles pour :

- le polémique, avec l'étude de l'argumentation et de la délibération ; le délibératif constitue, rhétoriquement parlant, le registre qui correspond au sentiment d'incertitude ; le satirique et sa spécification en ironique sont fréquemment associés à ces enjeux ;
- le lyrique, avec le travail sur la poésie et sur l'autobiographie ; pour ces deux objets d'étude, les textes concernés présentent, le plus souvent, des mélanges de registres ;
- l'étude du langage théâtral permet en particulier d'aborder le pathétique – en progression face aux cas plus simples du tragique et du comique vus en seconde – mais surtout de voir des cas de mélanges. En ce domaine, la multiplicité du langage théâtral (texte, décors, costumes, mouvements, voix) appelle une analyse portant sur les concordances et discordances éventuelles entre les divers langages ainsi associés ;
- histoire littéraire : à partir des cadres vus en seconde, les mouvements littéraires abordés en première sont situés de ce point de vue ; on soulignera le fait que les registres – à la différence de certains genres, qui sont propres à une culture – sont présents dans toutes les cultures et que la question des registres est pertinente pour d'autres domaines que le littéraire (images, musique, divers genres et langages).

En première littéraire

Cette série se caractérise en ce domaine par deux traits spécifiques :

- les objets d'étude propres à la série L offrent matière à des analyses de mélanges et variations de registres ; ces variations constituent un des éléments importants des pratiques de réécriture ; par exemple, un pastiche respecte le registre du texte pastiché, une parodie au contraire opère un changement fortement contrasté ;
- la part plus large faite à l'histoire littéraire conduit à approfondir les analyses à cet égard. Le programme de la terminale L conduisant à des approches des mythes, des littératures étrangères et des études d'œuvres contemporaines, ces analyses préparent ainsi la transition entre les deux niveaux.

Ce programme amenant aussi à étudier de façon plus approfondie les liens entre la littérature et les arts visuels, l'étude des registres dans ces différents langages est, là aussi, entreprise dès l'année de première.

Intertextualité, production et singularité des textes

Objectifs

Cette perspective oriente la réflexion des lycéens selon un triple objectif :

- comprendre que les textes et les œuvres sont le fruit d'un travail de l'écriture, qui est une élaboration du sens ;
- par là, améliorer leur capacité d'expression ;
- accéder à la perception des singularités des textes, donc des qualités de style et d'originalité des œuvres littéraires.

Cette réflexion est indispensable pour que les élèves apprennent à interpréter correctement les textes qu'ils lisent et à élaborer eux-mêmes des textes, écrits et oraux. Interpréter correctement suppose d'éviter deux écueils : le psittacisme et les interprétations abusives. Le psittacisme consiste à croire que le texte aurait un sens et un seul, fixé une fois pour toutes par la volonté de l'auteur, que le professeur connaîtrait et redirait, et que l'élève, à son tour, devrait seulement mémoriser et répéter vaillamment. Les interprétations abusives, à l'inverse, consistent à croire que, chaque texte ayant plusieurs interprétations possibles, toutes se valent. Ces deux dangers peuvent se combiner : l'histoire de la critique abonde d'interprétations divergentes, voire contradictoires, d'un même texte – les manuels en portent trace ; et un élève pourrait croire que tel professeur ou examinateur attend tel discours obligé et que, dans le souci d'avoir de bonnes notes, il a intérêt à tenir ce discours. On sombrerait alors dans les pires méfaits : les interprétations abusives instaurent le règne de l'arbitraire, et le psittacisme celui de la soumission à cet arbitraire. Au contraire, en discernant, à travers les étapes de l'élaboration d'un texte, le projet de son auteur et ses évolutions éventuelles, les élèves accèdent à une réflexion méthodique sur les enjeux de sens, tant pour le sémantisme – le projet – que pour la signification des choix formels – le texte abouti. L'apport des observations sur les relations entre textes (intertextualité) est de faire saisir que le travail de l'écriture ne se fait pas *ex nihilo*, mais en relation avec d'autres textes. Il contribue à la contextualisation (dont l'élément premier est le

contexte que représente l'intertexte d'une œuvre). Par là, il contribue à l'interprétation et réfrène les penchants aux interprétations abusives. Enfin, il apporte un élément essentiel à la perception de l'originalité d'une œuvre, en permettant des comparaisons précises. Il ne s'agit pas d'amener les élèves à faire de la critique génétique ou à étudier l'institution littéraire (même si on peut bien sûr utiliser les démarches et apports de ces méthodes pour enrichir la lecture et la compréhension des textes), mais de nourrir la réflexion sur les propriétés de l'art verbal.

En retour, les élèves apprendront que, dans leurs productions écrites, ils ont à élaborer méthodiquement le sens qu'ils veulent transmettre, y compris dans des écrits d'invention. Cette perspective se prête donc à l'association de la lecture et de l'écriture.

La progression de la seconde à la première

Cette perspective d'étude est constante en seconde et en première ; cependant, son libellé dans le programme introduit délibérément, pour la classe de première, le terme d'« intertextualité » comme un terme nouveau. Il indique ainsi un souci de progression mesurée.

Les relations entre textes sont un fait général et constant. La pratique de la lecture et de l'écriture est donc sans cesse confrontée à ce phénomène, ne serait-ce que parce que commenter un texte ou simplement répondre à des questions à son sujet instaure un intertexte entre l'œuvre étudiée et le propos de l'élève. Pour autant, l'assimilation de la notion et sa prise en compte réflexive gagnent à se faire peu à peu. Si « intertextualité » est, depuis quelques décennies, un terme courant dans les études littéraires, une approche théorique et formelle n'apporte guère en la matière. C'est au contraire en prenant appui sur un ensemble suffisant de lectures que les élèves pourront percevoir l'importance du phénomène et son rôle majeur dans la compréhension correcte des textes, dans leur interprétation et dans la compréhension du phénomène littéraire. Il est donc recommandé de n'introduire la notion en tant que telle que lors de l'année de première.

Au moment de l'aborder, deux mises en relation sont nécessaires :

- avec la question de l'originalité ;
- avec celle des choix que manifeste cette originalité même, lorsqu'elle advient.

L'originalité est aujourd'hui regardée comme une valeur littéraire essentielle. Mais tous les textes ne sont pas originaux. En revanche, chaque texte est singulier selon la situation où il est écrit et reçu. Faire comprendre cette singularité et évaluer en

qu'elle est, parfois, originalité, est une voie d'accès aux qualités littéraires. Pour autant, l'originalité n'est pas une fin en soi. Un texte peut être original par rapport à d'autres sans être intrinsèquement plus beau – ou moins beau – que ces autres (Racine imitant Euripide n'est pas supérieur ou inférieur, en termes objectifs). Mais elle correspond à une recherche d'adaptation à un public et à un temps, ou d'affirmation de la personnalité de l'auteur, ou – dans le cas de la parodie – de volonté de prendre des distances avec les textes ainsi mis en jeu. La progression a pour but de faire peu à peu assimiler les notions de singularité, d'originalité et d'implication des choix d'écriture.

N.B.

– Dans les démarches, une telle perspective d'étude appelle la plus grande attention aux mises en relations entre des textes, et aux comparaisons méthodiques qui peuvent en résulter ; elles sont importantes, notamment dans le cas de la poésie.

– L'histoire littéraire repose pour une bonne part sur les changements dans les conditions de production et de réception des textes, et pour une autre, sur des changements dans les intertextes ; aussi l'approche de ces questions et celle de l'histoire littéraire sont-elles liées ; à cet égard, il est nécessaire de faire fond, chaque année et entre la seconde et la première, sur les mouvements littéraires abordés et de faire en sorte que les élèves conservent trace de ceux-ci, d'une année sur l'autre.

– Les questions d'intertextualité et d'originalité ont une place accrue en série L, notamment en liaison avec l'objet d'étude « Réécriture » ; elles constituent une part de la spécificité de cette série.

Les objets d'étude

Cette perspective d'étude est pertinente pour tous les textes et pour tous les objets d'étude. Cependant, elle prend un intérêt particulier dans certains cas et, afin de ne pas produire un émiettement de l'attention, ces derniers sont indiqués comme tels par le programme.

En seconde

Elle s'applique particulièrement à l'étude du travail de l'écriture et à celle des conditions de publication ainsi qu'à celle du roman ou de la nouvelle. Mais elle peut aussi intervenir pour d'autres objets. Elle se combine notamment avec l'histoire littéraire. Elle conduit à prendre en considération les étapes de l'élaboration d'un texte : de nombreux documents offrent des exemples à cet égard. Elle amène aussi à prendre en compte les conditions de la création littéraire, les habitudes d'un public, les exigences d'une collection, ou encore les contraintes de la censure. Le cas des censures subies par Molière ou

l'observation des étapes de l'élaboration d'un passage chez Flaubert ou Zola, conviennent bien à cette analyse. Ces aspects ne sont pas étudiés pour eux-mêmes, mais comme des étapes contribuant à une meilleure interprétation des textes.

Les travaux d'écriture des élèves deviennent par là, eux aussi, des objets d'étude. Il s'agit de faire apparaître que les étapes de l'écriture d'un texte sont des enjeux majeurs. Élaborer un projet, rechercher des informations, tracer un canevas de projet, puis en venir à la rédaction elle-même sont des méthodes que l'observation des productions littéraires permet de développer (voir aussi « Écriture d'invention », page 87). Il y a donc ici un retour réflexif sur les pratiques.

Enfin, cette perspective permet d'engager, en classe de seconde, une réflexion sur les questions du style et de l'originalité. Comprendre qu'une œuvre est le fruit d'un travail amène à voir qu'elle résulte d'une série de choix faits par l'auteur, jusque dans le détail de l'expression : les élèves accèdent à la question du style. En même temps, le fait que chaque texte puisse suivre un projet et un protocole différents mérite d'être souligné : cela évite que les élèves croient qu'un auteur procède toujours de la même façon et qu'ils appliquent mécaniquement à tous les textes du même auteur une formule trouvée dans un manuel. La question de l'originalité sera ainsi perçue à la fois par les différences entre les auteurs, mais aussi entre les textes d'un même auteur.

La pratique de l'écriture personnelle conduit également les élèves à percevoir les différences entre ce qu'eux-mêmes peuvent produire et les choix originaux d'un écrivain. Dès lors, il est possible de montrer que l'originalité n'est pas l'effet d'une spontanéité mais l'acquis de choix assumés dans un travail en continuité.

En première

Les orientations données pour la classe de seconde restent valables pour celle de première. Mais les questions d'intertextualité doivent être approfondies au cours de cette année. À cette fin, le travail de l'écriture ayant fait l'objet d'une première approche en seconde, les analyses sont davantage concentrées sur certains objets d'étude ; elles peuvent ainsi faire l'objet d'un temps de synthèse dans l'étude de la poésie et/ou du théâtre. Pour la série L, l'analyse des réécritures appelle de façon logique que la réflexion sur les intertextes soit développée à cette occasion.

La notion d'originalité, de même, sera définie alors comme telle.

Dans toutes les séries, des travaux d'écriture d'invention s'appuient sur des exercices relevant de la réécriture, ce qui permet d'aborder l'intertextualité. Ils attachent une attention particulière aux changements de genres et de registres. Ils mènent à des étu-

des de langue : cas de synonymies et quasi-synonymies, décalages de registres de langue. En série L, ces travaux sont étroitement liés au travail sur les formes et les variations esthétiques et historiques de la réécriture.

Comme les travaux d'écriture d'invention, les rédactions de commentaires et de dissertations, dans toutes les séries, permettent de faire retour sur les étapes de l'élaboration d'un texte et sur les protocoles correspondants. L'invention apparaîtra ainsi aux élèves comme un facteur commun à divers exercices (invention argumentative dans ces deux cas, invention argumentative et représentative dans l'autre).

Mise en œuvre

Place dans la progression

Comme on l'a vu, les travaux relevant de cette perspective peuvent s'inscrire dans des progressions fondées sur l'étude d'une œuvre majeure ou sur un groupement de textes. Aussi, plutôt que de consacrer une partie spécifique de l'année à ces travaux, on peut les associer à d'autres objets, selon la démarche stipulée dans le programme : « Un objet d'étude peut être abordé à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences. » Il est notamment recommandé de les lier aux études portant sur une œuvre romanesque, une œuvre théâtrale, un recueil poétique ou quelques poèmes seulement, et sur l'œuvre qui sera placée au centre du travail sur un mouvement littéraire et culturel. De la sorte, les analyses des conditions de création et de réception seront progressivement approfondies et complétées au cours de l'année scolaire, tout comme les questions du style et de l'originalité.

Liens avec les productions des élèves

Ils sont de deux ordres : avec les travaux de commentaire d'une part, avec l'écriture d'invention d'autre part.

Écriture de commentaire

Observer les étapes de l'élaboration d'un texte constitue un moyen privilégié de discerner le projet d'un écrivain en ce qu'il a de spécifique pour ce texte-là, ce qui conduit à la question de son originalité. Ainsi, l'initiation au commentaire de texte en seconde peut se faire d'un double point de vue : mieux comprendre les contenus à développer dans le commentaire et mieux apprendre à respecter les étapes indispensables à l'élaboration de son propre texte de commentaire.

En première, l'originalité est d'évidence une des questions majeures dans le commentaire littéraire. Dans la perspective de l'examen, où les élèves disposeront d'un corpus de travail, l'habitude d'éta-

blir des comparaisons méthodiques importe : le jugement se construit mieux en fonction des relations (de similitude et de différence) entre les textes que par l'analyse d'un texte coupé de tout intertexte. Enfin – mais ce n'est pas le moindre – l'originalité n'est pas seulement affaire de forme : elle porte aussi sur les genres et l'usage qui en est fait, sur les registres et leurs combinaisons éventuelles ; par là, les élèves doivent accéder à l'analyse de la pensée d'un auteur, et devenir capables de rendre compte sinon de tout ce qu'elle a d'original – ce qui suppose une vaste culture littéraire, au-delà de leur niveau – mais au moins de ce qui s'en manifeste dans le texte qu'ils étudient. En retour, il convient d'éviter que ne s'installe le mauvais réflexe consistant à penser, parce qu'on a lu dans un ouvrage quelconque que la caractéristique d'un auteur est telle ou telle, que tous ses textes répondent à ce trait (Montaigne emploie très souvent l'humour, mais il lui arrive aussi de faire place à l'admiration, voire à l'élégie) : c'est donc bien la caractérisation du texte étudié qui est le point essentiel de la démarche, contre les tentations du « prêt-à-penser ».

Écriture d'invention

Pour montrer aux élèves les nécessités d'une production d'invention, il faut leur donner à chaque fois des consignes précises. Partir de l'observation du parcours suivi par un auteur pour élaborer un texte est un moyen de leur faire découvrir par eux-mêmes les étapes nécessaires, puis de les mettre en œuvre dans leur pratique. Ainsi, pour des écrits d'imitation, on ne leur demande pas seulement d'imiter la forme du texte, mais aussi de reprendre le protocole d'écriture adopté par l'auteur qu'on leur donne en modèle.

Argumentation et délibération

Définition et objectifs

La notion d'argumentation est envisagée comme une forme de discours qui vise à obtenir l'adhésion d'un auditeur ou d'un lecteur aux thèses qu'on présente à son assentiment. L'argumentation a donc pour but de modifier les savoirs, les croyances et les opinions d'autrui en essayant de démontrer, en s'efforçant de convaincre, en s'attachant à persuader (voir « Démontrer, convaincre et persuader », page 42). Dans ce cadre général, le travail avec les élèves a pour objectifs :

– de leur faire maîtriser l'enjeu fondamental de l'argumentation qui, donnant à la parole une chance contre la violence, est la régulation des conflits ;

- de les conduire à prendre conscience de la dimension dialogique de l'argumentation : elle implique la présence de l'autre, qu'il s'agisse de celui que l'on cherche à convaincre ou persuader, ou de celui dont on cherche à contester ou à soutenir les arguments ; elle suppose ainsi l'écoute et le travail de reformulation ; par là, elle conduit à la capacité de délibérer, elle est donc essentielle à la formation du jugement ;
- de les amener à reconnaître des grandes opérations de réflexion – affirmer, douter, réfuter, admettre – et le vaste champ des postures cognitives qu'elles impliquent : l'affirmation qui va de la certitude d'une conviction à l'entêtement du péremptoire, le doute qui va de l'interrogation rationnelle à la perplexité de l'hésitant, la réfutation qui va du refus raisonné de la position adverse à l'obstination du contradicteur, l'admission qui va du consentement assumé à l'utopie du consensus ;
- de leur faire comprendre la double dimension, rationnelle et affective, de l'argumentation.

Langue et littérature

Le travail de l'argumentation est donc conçu en premier lieu comme un travail sur la langue qui exige des élèves la maîtrise progressive de moyens linguistiques (voir la section « Étude de la langue ») :

- perception précise de l'énonciation, des stratégies énonciatives et de la modalisation ;
- prise de conscience et analyse du rôle de l'implicite et du présupposé ;
- capacité de convoquer le discours d'autrui, de la citation directe aux différentes formes de la reformulation ;
- capacité d'articuler argument et exemple dans la mise en œuvre d'une argumentation ;
- initiation aux différents modes d'organisation du discours argumentatif.

Ces catégories s'appliquent à l'oral comme à l'écrit, dans des textes littéraires comme dans des textes non littéraires.

En parallèle, la lecture et l'étude d'œuvres littéraires font connaître les différentes dimensions de l'argumentation : argumentation directe et indirecte, démonstration, persuasion, art de convaincre, délibération sont présents dans pratiquement tous les genres et à toutes les époques, même s'il est possible de mieux les observer dans certaines catégories de textes.

La progression de la seconde à la première

L'omniprésence de l'argumentatif exige de répartir l'analyse de ses divers aspects. C'est pourquoi en seconde le but est d'en voir la variété, en première de spécifier deux de ses dimensions majeures :

- la délibération, qui correspond au cas le plus abouti où la confrontation d'idées et de prises de position débouche sur un jugement (individuel et collectif) ;
- l'argumentation indirecte, où une prise de position se manifeste moins dans un débat ouvert que par des voies visant à susciter une adhésion par l'agrément.

L'exercice de la dissertation est étroitement lié à la première de ces deux lignes de force. L'écriture d'invention est davantage liée à la seconde.

Contenus et objets d'étude : argumentation, littérature d'idées et rhétorique

En seconde

En classe de seconde, les élèves abordent les grandes formes du raisonnement : raisonnement par déduction, qui prend son modèle dans le syllogisme et qui suppose tant des prémisses avérées qu'une chaîne logique cohérente ; raisonnement inductif, qui part de cas particuliers pour aboutir à des conclusions de portée générale (ce type de raisonnement est à l'œuvre aussi bien dans la communication ordinaire, la conversation, que dans la recherche expérimentale). Enfin, on aborde le raisonnement critique, qui consiste à réfuter une thèse opposée à celle qu'on veut défendre, et le raisonnement par concession, qui suppose la reconnaissance partielle de la thèse adverse. On prépare ainsi les élèves au débat aussi bien qu'à la délibération et à la dissertation.

Cependant, tenant compte du fait que l'univers de l'opinion et des valeurs dont on discute dans la vie sociale ne peut être aussi rigoureusement établi que celui des vérités scientifiques, il convient d'amener les élèves à s'interroger sur l'articulation entre les dimensions rationnelles et affectives de l'argumentation ; de leur apprendre à repérer le rôle des humeurs, des images, des opinions et des valeurs que les interlocuteurs partagent de manière plus ou moins dite ; de les faire travailler sur l'efficacité de la connivence dans l'art de persuader et de convaincre (on peut éventuellement se référer à la notion d'enthymème).

À ce titre, réfléchir sur la fonction des lieux communs (*topoi*) dans la communication mène non seulement à dénoncer les clichés, les stéréotypes qui ne sont jamais remis en question, mais aussi à montrer comment ils jouent un rôle majeur dans les échanges sociaux et varient en fonction des périodes, des groupes humains, mais aussi des genres de discours.

Enfin, les élèves doivent apprendre à tenir compte aussi bien de l'image (sincérité, modestie, vertu, dévouement, compétence...) que le discours donne

de celui qui le rédige ou le prononce (*ethos*), que des émotions qu'on cherche à produire chez le récepteur : compassion, indignation, admiration, enthousiasme (*pathos*).

Les trois grands domaines de l'argumentation sont ainsi abordés :

– *Le délibératif*, qui concerne la discussion sur l'avenir, sur ce qui n'est pas encore réalisé, sur ce que l'on projette d'organiser ; ce qui renvoie aussi bien au débat politique qu'à la discussion quotidienne, dès qu'on se trouve confronté, seul ou collectivement, à une décision. Le travail sur le théâtre (monologue intérieur, scène de confrontation d'opinions sur une décision à prendre) est un moyen d'aborder cette réflexion tout en préparant les élèves à la classe de première, où ils devront étudier l'essai.

– *Le judiciaire*, qui vise la connaissance de la vérité effective de ce qui s'est passé. Au-delà du seul univers juridique, ce genre prévaut dans le journalisme d'investigation et dans tous les récits qui prennent la forme d'une enquête (voir le roman policier). On pourra travailler cet aspect en relation avec les séances consacrées au récit.

– *L'épidictique*, dont la fonction est d'émouvoir le récepteur à partir d'une réalité connue, soit qu'on valorise une action, une personne, un objet sous la forme de l'éloge, de l'hommage ou du panégyrique, soit au contraire qu'on dénigre par le blâme, la satire, la critique. La tradition littéraire offre de nombreux exemples de ce genre : oraison funèbre, apologie, dithyrambe, panégyrique, blason, portrait, mais aussi pamphlet, diatribe, satire... Les discours quotidiens et la presse en font un large usage.

Ainsi l'argumentation constitue un objet d'étude en tant que tel (« Démontrer, convaincre et persuader », page 42), mais elle est aussi abordée dans d'autres objets d'étude : « L'éloge et le blâme » bien sûr, mais aussi dans les textes de théâtre, voire dans les récits.

En première

Selon la progression indiquée par le programme, la délibération constitue un des enjeux majeurs de la classe de première. Ce terme désigne les situations où sont pris en compte plusieurs points de vue afin de construire un jugement. Il ne doit pas être entendu en son sens restreint et technique (délibération d'une assemblée, d'un jury) mais dans sa globalité (ainsi les « stances » de Rodrigue dans le *Cid* sont un exemple frappant de délibération personnelle, la « tempête sous le crâne » de Jean Valjean dans *Les Misérables* de même...). Le lien avec la formation du jugement et le respect des opinions d'autrui est ici capital pour la formation tant personnelle que civique, conformément aux finalités

de l'enseignement du français au lycée. Le débat, à l'oral le dialogue, comme genre littéraire, en sont des objets. La dissertation est une formation à la construction et l'expression de ce jugement critique informé.

Mais cette finalité exige aussi que soient pris en compte les cas où le jugement reste en suspens, comme aussi ceux où une idée est suggérée et insinuée plus qu'ouvertement affirmée. La part des affects est également à prendre en compte. L'étude de textes d'essais et d'apologues correspond à cette préoccupation.

Si en seconde il convient, sans entrer dans un excès de détails, d'initier les élèves aux grands domaines distingués par la rhétorique, en première, il convient de faire retour sur ceux-ci, en même temps que de faire découvrir aux élèves les étapes (le mot « parties » est impropre en ce cas) de l'élaboration de tout discours, notamment celle de l'*inventio*/ invention.

Pratiques

En seconde

Le travail sur l'argumentation en classe de seconde a pour but d'apprendre à présenter des idées, à programmer son discours, à faire un plan. On développe chez l'élève la capacité de rédiger des textes argumentatifs fondés sur les raisonnements déductif et inductif ou sur la critique de la thèse adverse. On fait rédiger des textes concessifs dans le cadre d'une approche de la dissertation.

Le nombre de travaux écrits et oraux doit être équilibré et le libellé des sujets doit préciser les situations d'énonciation et en diversifier les pratiques : justification d'une opinion sur un texte, interprétations, commentaires ; lettres, éloges, critiques, articulation de points de vue différents sur un texte, un livre, un film, un sujet de société, préparation d'un entretien ou d'un débat ; entretiens, débats, discours argumentés, travaux de groupes...

On peut mettre les élèves en situation de recherche de « lieux ». Comme dans l'écriture d'invention, on fait reprendre les textes écrits par les élèves (réorganisation du propos, corrections de style en fonction des positions de l'énonciateur et du destinataire...) ; le lien entre ces démarches et le travail de l'argumentation est souligné.

Conformément aux démarches préconisées par le programme (« un objet d'étude peut être présent dans plusieurs séquences »), l'argumentation est analysée à divers moments de l'année. Cependant, il est souhaitable de lui consacrer un temps spécifique, permettant de rassembler les éléments rencontrés auparavant et de préciser les notions-clés.

En première

De même, l'argumentation peut faire l'objet d'un temps propre dans l'année, mais elle doit aussi être abordée à plusieurs reprises. Des genres proprement argumentatifs sont étudiés : ils doivent permettre de discerner des cas où les textes montrent un jugement qui prend forme, ou qui a pris forme et s'affirme (certains essais, certains dialogues), des cas où il est en suspens (autres cas de dialogues, voire d'essais), des cas d'argumentation indirecte (apologues, part de l'apologie dans le roman ou l'autobiographie).

Le travail de dissertation, abordé en seconde, est en lien direct avec ces temps de formation du jugement. Il est important de montrer aux élèves que les écrits de commentaire aussi doivent être argumentés. Dans les écrits d'invention, représentation et argumentation sont l'une et l'autre présentes, soit séparément, soit conjointement (dans des écritures d'apologue notamment).

Séries technologiques

Dans ces séries, l'approche de l'argumentatif peut faire une part plus importante à des textes pratiques, en invitant les élèves à davantage de comparaisons entre littéraire et non-littéraire. En revanche, les écrits d'invention ne doivent pas être exclusivement consacrés à des essais purement argumentatifs. On veille à établir le lien entre les parties de la formation à caractère professionnel, où de tels textes interviennent, et l'enseignement du français : le but est de développer les comparaisons, non de susciter des redondances entre ces deux parts de la formation.

Série L

Les deux objets d'étude spécifiques à cette série offrent de multiples cas d'approfondissement des analyses d'argumentation. Les liens entre argumentation et jeux de registres (le lyrisme comme moyen de toucher pour persuader, par exemple) sont à mettre en avant.

Cette section explicite les contenus du programme. Nombre d'entre eux sont des objets d'étude pris en compte de longue date dans l'enseignement du français. Aussi les chapitres qui leur sont consacrés sont-ils délibérément brefs, mettant seulement en lumière les éléments neufs qui les concernent. De même, les différents chapitres indiquent des corpus de textes, d'œuvres et d'auteurs qui sont autant de viviers : leur rôle est d'orienter le professeur, de rappeler au besoin des œuvres canoniques à ne pas négliger ou d'indiquer des œuvres plus neuves qui peuvent utilement être intégrées. Ils ne sont bien entendu ni des listes d'œuvres obligatoires ni des listes limitatives.

Il est cependant sans doute utile de procéder ici à deux rappels :

- les contenus du programme sont à proprement parler les objets d'étude qu'il répertorie. Ces objets d'étude sont obligatoires. Leur liste constitue un des apports essentiels des nouveaux programmes, qui indiquent ainsi les fondements de la culture nécessaire et partagée des lycéens et futurs citoyens ;
- la progression entre la seconde et la première ne repose pas seulement sur des seuils de difficultés et d'exigences croissantes dans l'analyse des textes et dans les exercices d'expression écrite et orale : elle réside dans une répartition des contenus. Répartition qui n'a rien de mécanique ni d'étanche. D'une classe à l'autre, des complémentarités se construisent.

Le roman

En classe de seconde : le récit, le roman et la nouvelle

Objectifs

Les élèves ont lu et étudié au collège de nombreux récits (contes, romans, nouvelles). Il est donc possible, en seconde, de prendre appui sur ces acquis pour atteindre les objectifs suivants :

- les conduire à maîtriser la notion de genre ;
- leur faire percevoir les implications de cette notion à deux échelons complémentaires, celui du récit en général – en mettant à profit les acquis du

collège sur le narratif – et celui du genre précis que le professeur choisit d'étudier – roman ou nouvelle –, selon la classe et son rythme de travail et de lecture (s'il choisit la nouvelle, il est préconisé de faire lire par ailleurs, à propos d'un autre objet d'étude, un roman, et réciproquement) ;

- leur faire lire des œuvres significatives, en s'appuyant sur la curiosité qu'éveillent en général chez les adolescents les textes narratifs.

Contenus

La problématique des genres

Le roman et la nouvelle sont des genres souples, multiformes ; mais ils présentent aussi quelques traits distinctifs forts : structure narrative, fiction, inscription dans une temporalité. D'autre part, ils sont des genres aujourd'hui très largement répandus dans les lectures les plus usuelles. Enfin, ils permettent une transition mesurée avec les acquis du collège. Ils offrent donc un domaine où la notion de genre peut être à la fois définie et problématisée, ce que les élèves pourront ensuite réinvestir en première et au-delà. Le but n'est pas de théoriser sur cette notion, mais de faire comprendre en quoi les genres sont des codes sociaux nécessaires.

Le récit et ses genres

Le narratif est largement répandu sous des formes multiples, du non-littéraire (par exemple le reportage) au littéraire. Revenir sur la notion de récit conduit ainsi, en seconde, à faire percevoir aux élèves en quoi les récits littéraires présentent des propriétés communes avec les autres textes narratifs – et donc qu'en étudiant un récit littéraire, on acquiert les compétences utiles pour toute lecture de récit – et en quoi ils offrent l'attrait de leur forme et la liberté de la fiction. Le roman constitue depuis un siècle la forme dominante dans la production littéraire : les élèves seront ainsi amenés à s'engager dans une réflexion sur la littérature et ses apports, à partir de leur relation avec cette forme.

Des romans modernes

Pour la raison ci-dessus, et pour que les élèves se familiarisent avec la lecture d'œuvres littéraires de

quelque longueur sans être trop gênés par des difficultés de langue et de références culturelles, la classe de seconde privilégie la lecture de romans des XIX^e et XX^e siècles, y compris d'œuvres immédiatement contemporaines.

Récit et registres

L'abondance de la production littéraire narrative permet au professeur, dans le cadre de sa liberté de choix des œuvres étudiées en fonction de la progression annuelle de chaque classe, de faire lire et étudier des textes offrant des cas de registres qui n'ont pas été abordés par ailleurs. Ainsi des éléments d'épique et de didactique, dans sa variante réaliste, sont notamment à mettre en lumière (la souplesse de la forme romanesque donnant par ailleurs nombre d'occasions d'initier les élèves à d'autres registres).

Roman, nouvelle et histoire littéraire

La prépondérance du narratif romanesque dans la littérature constitue, en soi, un élément de construction de l'histoire littéraire. L'étude de tels textes s'articule particulièrement bien, de plus, avec des mouvements littéraires tels que le réalisme et le naturalisme, la littérature engagée, voire l'art pour l'art (avec « l'écriture artiste » de Flaubert), ou encore avec le romantisme.

Mise en œuvre

L'étude du roman ou de la nouvelle est pratiquée de longue date au lycée ; les modalités de mise en œuvre en sont bien connues : étude de l'œuvre intégrale, groupement de textes complémentaires, travaux sur les *incipits*, etc. D'autre part, l'étude d'une œuvre romanesque intégrale – ou, selon les classes, d'une nouvelle longue ou d'un recueil de nouvelles – peut constituer le centre d'une séquence ou s'associer avec un travail sur un mouvement littéraire.

On se borne donc ici à trois recommandations :

- un travail sur le roman ou la nouvelle s'organisera à partir de la lecture d'une œuvre intégrale ; une deuxième œuvre sera lue au cours de l'année (par exemple en lecture cursive), ainsi que des extraits, de façon à rendre possibles des comparaisons nécessaires pour faire percevoir les constantes du genre, mais aussi l'originalité de l'œuvre étudiée ;
- il est important d'éviter les analyses trop technicistes de narratologie : la finalité première est la constitution d'une culture (ici, la connaissance d'un genre par la lecture de textes) ;
- il est utile de procéder à des comparaisons entre récits littéraires et récits non littéraires, pour faire mieux comprendre la différence entre le narratif en

général et la codification des genres littéraires du roman ou de la nouvelle.

Lectures : auteurs et œuvres

Le programme spécifie que le choix des œuvres est ouvert et appartient aux professeurs, au sein des œuvres des XIX^e et XX^e siècles. La liste suivante distingue, d'une part, les auteurs que l'histoire littéraire a consacrés et qui constituent de grands repères culturels, d'autre part ceux qui, sans être secondaires, sont moins directement perçus comme des repères, et enfin des œuvres qui sont sans doute moins attendues mais peuvent être étudiées avec profit. On suggère en outre l'étude d'œuvres intégrales du domaine francophone, mais aussi des possibilités d'ouvrir aux élèves – par des lectures cursives notamment – un accès aux littératures étrangères.

Romans des XIX^e et XX^e siècles

– Lire et étudier un roman de :

Balzac, Camus, Colette, Flaubert, Hugo, Maupassant, Perec, Queneau, Stendhal, Zola.

– Mais aussi de :

Aragon, Beauvoir, Cendrars, Cohen, Dumas, Duras, Gautier, Gide, Giono, Gracq, Huysmans, Kourouma, Le Clézio, Malraux, Mauriac, Saint-Exupéry, Sand, Simenon, Sue, Tournier, Vallès, Vercors, Villiers de l'Isle-Adam, Vercel, Vian, Yacine.

– Ainsi que, pour une initiation aux littératures étrangères, des romans de :

Bradbury, Buzzati, Calvino, Cervantès, Conrad, Dickens, Dostoïevski, Garcia Marquez, Goethe, Gorki, Hemingway, Hesse, Huxley, Kafka, Kipling, Kundera, London, Mann, Orwell, Soljenitsyne, Steinbeck, Susskind, Tolstoï, Tourgueniev, Wilde, Zweig.

– Éventuellement, des œuvres moins attendues – outre des œuvres immédiatement contemporaines – pouvant susciter la curiosité et l'intérêt des élèves :

Ben Jelloun, *L'Enfant de sable* ; Castillo, *Tanguy, Rue des Archives* ; Chraïbi, *La Civilisation, ma mère !...* ; Feraoun, *Le Fils du pauvre* ; Fitzgerald, *Gatsby le Magnifique* ; Gary, *La Vie devant soi* ; Godbout, *Salut Galarneau !* ; Greene, *Le Troisième Homme* ; Griffin, *Dans la peau d'un noir* ; Guilloux, *La Maison du peuple, Le Sang noir* ; Hampaté Bâ, *Amkoullel, l'enfant peul* ; Hardy, *Tess d'Uberville* ; Inoué, *Le Fusil de chasse* ; Jonquet, *La Bête et la Belle* ; Kristof, *Le Grand Cahier* ; Laye, *L'Enfant noir* ; Lewis, *Pourquoi j'ai mangé mon père* ; Modiano, *Dora Bruder* ; Paasilinna, *Le Lièvre de Vatanen* ; Pennac, *La Fée Carabine, La Petite Marchande de prose* ; Queffélec, *Les Noces barbares* ; Radiguet, *Le Diable au corps* ; Sepúlveda, *Le vieux qui lisait des romans d'amour* ; Tremblay, *Chroniques du pla-*

teau *Mont-Royal* ; Zamiatine, *L'Inondation* ; Zobel, *La Rue Cases-Nègres*.

Nouvelles des XIX^e et XX^e siècles


– Recueils de nouvelles françaises :

Aymé, Barbey d'Aurevilly, Flaubert, Maupassant, Mérimée, Sartre, Vercors, Yourcenar.

– Mais aussi d'autres auteurs français, francophones et étrangers :

Berberovna, Borges, Buzzati, Diop, Gautier, Gogol, Joyce, Kafka, Poe, Pouchkine, Schnitzler, Tchekhov.

En classe de première : le roman et ses personnages

 Voir p. 100 les *Documents d'accompagnement* du programme de 2006.

La poésie

Objectifs

La poésie est présente tout au long de la scolarité en français : des comptines de l'école maternelle, aux poèmes et récitations de l'école élémentaire et aux lectures et études plus systématiques au collège, le texte poétique occupe une place particulière dans la mémoire de chaque élève. Son étude au lycée, nourrie de tous ces apprentissages antérieurs, doit faire apparaître d'autant plus nettement sa spécificité et l'analyser. En particulier, les élèves sont alors en mesure non seulement d'éprouver mais aussi d'analyser les différences entre l'usage du langage à des fins de récit ou d'argumentation et son usage poétique qui – sans exclure les deux précédents – manifeste une manière d'interroger la langue et, par là, les façons de percevoir, de ressentir et d'émouvoir par les mots et les rythmes.

En classe de seconde, la poésie ne constitue pas un objet d'étude spécifique. Mais le texte poétique n'en est pas moins présent. Il est abordé à travers l'étude de mouvements littéraires et culturels où la poésie joue un rôle central (le romantisme par exemple) ; il est également étudié, en relation avec la dimension sensible de l'argumentation, dans les approches de l'éloge et du blâme, et plus largement à travers la problématique de l'engagement.

En classe de première, en revanche, la poésie est un objet d'étude commun à toutes les séries d'enseignement général et technologique. Le programme indique deux grandes directions pour cette étude : la spécificité du travail poétique sur le langage et les continuités et les évolutions dans les conceptions de la poésie, notamment autour des représentations de la modernité. Les objectifs de cette étude sont donc de permettre aux élèves de :

– prendre clairement conscience de ce qui fait la particularité de l'expression poétique par rapport aux grandes formes littéraires qu'ils connaissent et étudient par ailleurs : d'où un accent à faire porter sur l'oralité et la musicalité de la langue, les relations étroites entre les formes prosodiques et le contenu, la question des images et des figures, les grandes formes du vers (fixe ou libre) et de la prose poétique, les principaux genres de la poésie, la présence singulière de la subjectivité ;

– connaître non seulement des textes poétiques isolés (par l'étude attentive de leurs formes ainsi que par la mémorisation et la diction) mais également des œuvres poétiques dans leur globalité ; l'étude d'un recueil poétique, qui doit favoriser le plaisir de la lecture personnelle et cursive de la poésie, est particulièrement recommandée ;

– contextualiser leur lecture de la poésie et acquérir une connaissance de ses grands moments, à travers ses continuités, ses évolutions, ses ruptures, au sein de l'histoire littéraire et culturelle, en particulier les mouvements de la modernité. L'attention peut alors être attirée sur la dimension polémique qui scande cette histoire.

Les enjeux portent donc respectivement sur la matière, l'œuvre et l'histoire poétiques. Ils doivent conduire les élèves à associer l'expérience vivante de la poésie (lectures, diction, récitation) avec un regard distancié sur ses fonctions, ses moyens, son histoire : le travail sur une figure par exemple ne prend son sens que dans le contexte élargi de l'œuvre, du mouvement ou de la période où elle s'inscrit, de la conception de la poésie qu'elle signifie.

Contenus

La matière poétique

À travers l'étude des textes, les élèves seront amenés à distinguer progressivement les notions qui recouvrent le champ poétique : le « poème » qui désigne l'objet, la « poésie » qui, au-delà de l'objet, désigne tout un domaine de la littérature, l'adjectif « poétique » qui désigne les propriétés liées notamment aux relations entre formes prosodiques et contenu, la nominalisation de cet adjectif, le « poétique », comme rapport singulier au langage et au monde, et enfin la reprise du terme dans la « poétique » qui désigne, en référence à son origine étymologique (« faire », « fabriquer »), la création littéraire elle-même (en poésie ou dans les autres genres).

Il est important à cet égard de faire comprendre aux élèves que les qualités poétiques d'un texte, liées aux manières de percevoir, de sentir et de faire ressentir par les mots, ne sont pas du seul ressort de la poésie. La prose, romanesque ou non, a aussi des qualités prosodiques – sonores et rythmiques – à

caractère poétique : ainsi, du vers racinien à la phrase de Chateaubriand, au « gueuloir » de Flaubert, au rythme de Céline, ou encore au mot de Montaigne : « J'aime l'allure poétique, à sauts et à gambades », ils percevront la quête multiforme de l'image dans le langage et ses enjeux.

Aussi convient-il, pour entrer dans la matière poétique, d'étudier les aspects suivants qu'on présente, pour plus de clarté, en allant du plan de l'expression (physique, sonore, visuelle) au plan du contenu (langage figuré, image, subjectivité) en soulignant l'interaction entre ces deux plans (les relations entre formes prosodiques et contenus).

N.B. – Les quelques orientations sur la matière poétique suggérées ici ne sont pas exclusives, et le professeur organise son travail sur cette matière en fonction des textes et des œuvres qu'il a choisi d'étudier. Mais la contextualisation de ce travail est essentielle : elle concerne bien entendu l'histoire littéraire, mais aussi le langage dont la poésie ne cesse d'interroger toutes les dimensions. C'est pourquoi, loin de refermer le poème sur lui-même, son étude doit au contraire l'ouvrir sur les formes générales de la langue et du discours : la relation son/sens qui ne lui est pas exclusive, la syntaxe qu'il met en tension avec la métrique, les figures qui transforment ou revivifient celles que l'usage a consacrées jusqu'à l'usure, les dimensions narrative et argumentative qu'il a en partage avec d'autres genres.

L'oralité de la poésie

Les élèves ont été depuis longtemps sensibilisés à cette donnée première de la poésie, liée à ses origines mêmes : son oralité, qui implique le corps, les caractères sonores de la voix (timbre, volume, inflexion, hauteur, etc.), l'écoute. La poésie se fonde d'abord sur la matérialité de la langue, qu'elle fait entendre. Cette dimension sensorielle doit être approfondie au lycée dans un travail de la diction lié à l'interprétation – au sens théâtral du terme. De la matière phonique du mot aux enjeux des silences et des variations prosodiques, l'oralité de la poésie fait corps avec sa signification. Dire la poésie est donc essentiel : cette activité peut aussi bien prendre la forme de récitation que d'un travail sur des comparaisons de différentes dictions (par des comédiens ou par les élèves eux-mêmes) d'un même poème.

Le texte et l'image du texte

La poésie marque aussi son ancrage dans la matérialité de la langue par l'impression sur le papier : la disposition sur l'espace de la page, le rôle des blancs, la typographie, la figuration plastique du texte poétique (*Calligrammes* d'Apollinaire, *Stèles* de Segalen, par exemple) forment autant d'éléments visuels qui, incorporés à l'étude de la poésie et de

son interrogation sur le sens, permettent de tracer des liens avec la peinture et le dessin (ainsi les mots dans la peinture, chez Braque, Magritte, par exemple). Ce travail est mis en relation avec l'étude de l'image.

Les relations entre formes prosodiques et contenu

Le travail sur la poésie concerne les relations entre les sons et la signification. Les jeux rythmiques et sonores marquent l'action réciproque des formes de l'expression et du contenu, caractéristique de l'exercice poétique du langage. Rythmes et sons suscitent ainsi un surgissement de propriétés de la langue, en général passées inaperçues dans l'usage courant, et portent avec eux des surgissements de sens, eux aussi souvent occultés dans cet usage ordinaire. Les élèves doivent donc apprendre à reconnaître ces éléments. Pour les analyser, les instruments de l'étude prosodique sont nécessaires : au-delà de la rime et de la classique allitération, accentuation, assonance, enjambement, mètre, rythme et groupes rythmiques, strophe, vers, vers libre, verset. Mais, afin qu'ils ne se limitent pas à de simples identifications formelles, il faut leur montrer que ces notions sont mobilisées en vue d'une saisie du sens. Par exemple, plutôt que de considérer le rythme comme un domaine réservé de la poésie ou de le confondre avec les principes métriques de la versification, il convient de le rapporter à la réalité phonétique générale de la langue (l'accentuation de groupe) ; dès lors, il devient possible de le reconnaître d'abord dans le langage courant pour pouvoir en saisir les formations singulières dans le langage poétique avec leurs valeurs sémantiques propres. Les tensions que le rythme impose à la syntaxe en poésie comme dans le :

« [...] pareil à la

Feuille morte » (Verlaine),

sont ainsi associées à des effets que le destinataire (lecteur ou auditeur) ressent sous forme de sensations sources d'émotions, et qui donnent la nuance de sens liée aux images offertes par le texte : le sens – le mouvement incontrôlé, subi par l'être humain, en l'occurrence – réside dans la matière du texte – les sons – en même temps que dans la sémantique des mots. À partir de quoi, il devient significatif d'associer le rythme à ces effets, en interrogeant des catégories qui sont utilisées dans le langage usuel. Par exemple, il est courant de décrire un rythme comme régulier ou saccadé, rapide ou lent, et de qualifier ses effets en le jugeant berceur, pesant, fou... L'étude rejoint ainsi la question des registres donc des émotions que le langage instaure.

Poésie et langage figuré

De même, le travail sur l'image poétique et sur le langage figuré sera d'autant mieux compris qu'il mettra en relation les figures dans la poésie avec leur

usage dans l'exercice ordinaire du langage : l'anaphore n'est pas propre au poème mais dans le poème elle apporte ses propriétés musicales de reprise ; la métaphore est partout, dans la langue elle-même, mais sa force d'innovation dans la poésie crée l'image. L'étude des grandes figures analogiques (allégorie, comparaison, métaphore, métonymie) sera envisagée à l'intérieur du texte et, en raison de son statut, dans l'histoire de la poésie elle-même. Pour que les élèves comprennent comment se fait l'image, il est utile de les amener à envisager la métaphore non seulement comme une figure de substitution (un mot et un sens à la place d'un autre) et un élément décoratif, mais comme une mise en tension et en compétition de plusieurs niveaux de signification. Ainsi, dans le vers d'Apollinaire « Les étincelles de ton rire doré le fond de ta vie » (« Zone »), le feu et le rire mettent en présence deux univers parallèles de signification que le lecteur assume simultanément ; cas extrême : le Pyrrhus de Racine, lorsqu'il se déclare « brûlé de plus de feux que [il] n'en alluma[i] », affirme non seulement un rapprochement entre deux réalités, mais les rend égales l'une à l'autre (l'incendie de Troie et les douleurs d'amour qu'il ressent) et justifie sa violence par cette égalité. La figure est donc à envisager dans ses fonctions sémantiques (euphémisation, détour, désordre) et pas seulement dans sa technique.

La présence de la subjectivité ; les registres

Le travail sur la poésie implique ainsi une réflexion sur la subjectivité. Elle intervient aussi bien du côté de la voix qui parle dans le poème que de la réception. L'analyse de la personne du « je » (et du « tu ») y est centrale et permet aux élèves de mieux reconnaître certaines propriétés des registres : si tous peuvent être présents en poésie, certains y ont un rôle plus marqué, en particulier l'épique, le tragique, le satirique, le lyrique (et l'élégiaque), l'ironique. Ces deux derniers – les autres ayant été envisagés par ailleurs – occupent une place centrale dans l'étude de la poésie en première. Ainsi, il est bon de faire comprendre qu'une caractéristique fondatrice du registre lyrique est que le « je » y occupe à la fois la position du sujet (il parle), de l'objet (il parle de lui-même) et, souvent, du destinataire (il s'adresse à lui-même). Mais cette question de la subjectivité peut les conduire à une réflexion critique sur la notion d'auteur auquel le « je » peut être spontanément rapporté. Dans le poème « Amours » (*Mes Propriétés*), Henri Michaux s'adresse ainsi, sur un registre ironique, à son (non-)lecteur :

« Toi que je ne sais où atteindre et qui ne liras pas ce livre, [...] »

Toi pour qui Henri Michaux est devenu un nom propre peut-être semblable en tout point à ceux-là qu'on voit dans les faits divers accompagnés de la mention d'âge et de profession [...]. »

Le champ de la subjectivité en poésie intègre aussi les formes sensorielles de la perception qu'explore et interroge la parole poétique, dans sa quête inquiète d'intimité avec le monde sensible (des *Correspondances* de Baudelaire au *Parti pris des choses* de Ponge) : dès lors, il est important de faire percevoir que les registres des textes sont des invitations au partage de ces perceptions.

L'œuvre poétique

La connaissance des grandes formes et des principaux genres poétiques

Cette connaissance est indispensable au lycée. Elle permettra à de nombreux élèves, pour lesquels l'étude de la poésie s'achèvera avec la fin de la classe de première, de disposer de repères essentiels dans ce domaine important de l'histoire culturelle. Cette étude concerne d'abord les grandes formes de l'écriture, de l'alexandrin au verset, du vers codifié au vers libre et à l'avènement du poème en prose (à travers par exemple l'étude du *Spleen de Paris* de Baudelaire). Elle concerne également l'approche des principaux genres à formes fixes (le sonnet, l'ode, la ballade, etc.), et de leurs transformations. Elle concerne enfin les univers de signification qui forment les grands lieux de la poésie (dire l'amour, dire la guerre, dire la mort, dire la révolte, etc.), qui dans l'histoire ont été liés principalement à des genres (ode, épopée, élégie, satire) et des registres.

Le texte poétique

Le poème est un des objets privilégiés de la lecture analytique en classe de première. Sa dimension, son aspect de texte clos et la richesse de ses significations s'y prêtent. Il convient cependant de veiller aux limites de l'exercice, qui peut être infini. Sans minutie excessive, l'analyse reste au service de la lecture, et l'observation permet d'élucider, tant soit peu, les raisons de l'émotion et du plaisir esthétiques. Dans tous les cas, l'univers du poème est construit par le texte (d'où la faible pertinence de questions anecdotiques – « qui est Cassandre ? » – ou psychologiques – sur la sincérité du poète par exemple). L'étude de variantes d'un même poème (comme chez Ronsard) offre, sur ce point, de riches possibilités. Enfin, la recherche du lien entre l'oralité de la langue (rythme et prosodie) et le sens sert le travail de la mémoire : l'analyse est aussi au service de la diction des textes.

Le recueil poétique

Mais au-delà de l'étude de textes isolés, telle qu'elle a été le plus souvent conduite jusqu'ici en matière de poésie, il est nécessaire au lycée d'appréhender au cours de l'année une œuvre poétique dans son intégralité : *Les Fleurs du mal*, *Romances sans paroles*, *Une saison en enfer*, *Alcools*... mais aussi

Feuillets d'Hypnos de Char ou *La nuit remue* de Michaux..., au choix du professeur. Le travail sur le recueil est alors celui de l'étude d'une œuvre intégrale, et fait alterner études ponctuelles et saisie de l'ensemble. Les variantes dans la composition de l'œuvre, qui en éclairent la genèse, peuvent favoriser cette approche globale.

L'anthologie

L'anthologie (étymologiquement : « cueillette de fleurs »), le florilège ou les morceaux choisis caractérisent aussi la manière dont la poésie est proposée à la lecture. Il serait évidemment souhaitable que les élèves en première disposent d'une anthologie poétique, ou plutôt que plusieurs anthologies circulent dans la classe. Leur confrontation est éclairante : on perçoit ce que la mémoire culturelle a sélectionné et retenu, ou ce qu'elle a occulté ; on peut aussi lire l'anthologie comme un discours sur la poésie (par exemple à partir des principes de sa composition et de la lecture de sa préface) ; l'anthologie permet enfin de réfléchir sur la définition et le statut du chef-d'œuvre.

L'histoire poétique dans l'histoire littéraire et culturelle

Plusieurs approches sont possibles, notamment :

- l'étude comparative d'anthologies ou celle de l'évolution d'un genre : la robustesse du sonnet par exemple qui, en dépit d'occultations périodiques, traverse l'histoire de la poésie française, de Marot à Mallarmé ;
- l'étude de conflits et de ruptures qui sont propres à la poésie. On mettra ainsi l'accent sur les querelles poétiques qui scandent la trame de son histoire et marquent la présence des poètes aux avant-postes de la littérature et de la culture. Ce travail peut se faire au moyen de groupements de textes, simultanément ou séparément poétiques et critiques ; pour ces derniers, le lien avec l'étude de l'argumentation s'impose alors : manifestes, préfaces, arts poétiques peuvent y trouver place, tels que *Défense et illustration de la langue française* de du Bellay, *Art poétique* de Boileau, article « Poésie lyrique » de l'*Encyclopédie*, préfaces de Victor Hugo, « La Nuit de mai » de Musset, préface aux *Petits Poèmes en prose* de Baudelaire, « Art poétique » de Verlaine, *Lettres du voyant* de Rimbaud, *Crise du vers* de Mallarmé, *Lettres à un jeune poète* de Rilke, *Manifeste Dada* de Tzara, *Manifeste du surréalisme* de Breton, extraits de la « Première leçon » du *Cours de poétique* de Valéry, « L'évidence poétique » d'Éluard, *Le Second Manifeste de l'OuLiPo* de Le Lionnais.

Quelle que soit la démarche retenue, on doit donner aux élèves les moyens d'appréhender par eux-

mêmes les grands moments de l'histoire poétique au sein de l'histoire littéraire et culturelle, à travers ses continuités, ses évolutions et ses ruptures. Le but est, en effet, de les aider à structurer les connaissances partielles et fragmentaires qu'ils ont déjà du domaine poétique.

Éléments de mise en œuvre

Progression de la seconde à la première et place dans l'année

En seconde, la poésie n'est pas un objet d'étude spécifique mais est présente de deux façons :

- à l'occasion d'autres objets d'étude (par exemple, le romantisme, la littérature engagée, la tragédie, le portrait avec l'éloge et le blâme) ;
- dans les écrits d'invention, qui ouvrent à l'exploration des richesses du langage.

En première, la poésie doit faire l'objet d'une séquence au cours de l'année. Mais son étude ne se limite pas à ce seul cas. Elle intervient aussi à d'autres moments : par exemple à propos de l'apologue, dans l'étude d'un mouvement littéraire et culturel ou du langage théâtral.

Démarches

Le travail sur la poésie est un travail du texte. Il donne lieu à des pratiques aussi diversifiées que possible : lectures oralisées, récitations, lectures analytiques, confrontation de textes, récitations, écriture d'invention, recherches documentaires, etc. Dans la séquence consacrée à la poésie, la lecture d'un recueil et d'un groupement de textes – en associant lecture analytique et lecture cursive – est préconisée, ainsi que la mise en relation avec d'autres arts. L'étude du poétique doit aussi intervenir dans le cadre d'autres séquences, comme on l'a vu, mais encore convient-il de développer l'étude du poétique hors de la seule poésie. Enfin, elle est présente aussi dans celle des réécritures en classe de première littéraire.

Ce travail est étroitement lié avec l'étude raisonnée de la langue, non pour faire du poème le prétexte à une question de grammaire, mais au contraire, pour faire comprendre que la poésie relève d'une interrogation sur le langage et ses contraintes.

Dans l'écriture d'invention, de manière exploratoire en classe de seconde, il est bon que soit manifeste l'étroite alliance des règles contraignantes et de la liberté qui en caractérise l'exercice (statut de l'imitation, jeux poétiques, explorations lexicales, travail de la métaphore, transformations de textes, production de variantes, etc.).

La liaison originelle de la poésie avec les autres arts est à mettre en œuvre de façon pratique : arts plastiques (poésie et peinture), arts du spectacle (théâtre et poésie) et musique (poésie, chant et chanson).

Le professeur de français s'associe avec les professeurs d'arts plastiques et d'éducation musicale.

Auteurs et œuvres

La liberté des professeurs est entière dans le choix des poètes et des textes, aussi ne donne-t-on pas de liste canonique, ni de vivier d'œuvres. D'autant que le fait poétique est présent ailleurs que dans les poèmes. On se borne donc ici à rappeler les auteurs que l'on a été amené à citer au cours de ce chapitre et à compléter cette liste sur certains points :

Villon, Charles d'Orléans, Marot, Louise Labé, Ronsard, du Bellay, d'Aubigné, Théophile, Tristan l'Hermitte, Saint-Amant, La Fontaine, Hugo, Lamartine, Vigny, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarmé, Apollinaire, Breton, Éluard, Aragon, Ponge, Saint-John Perse, Corbière, Laforgue, Desnos...

Il est nécessaire de faire place aux poètes de langue française hors de France – notamment Senghor, Césaire, Miron, Maeterlinck, Verhaeren – et à des poètes européens – Dante, Goethe et les romantiques allemands, Rilke, Garcia Lorca... – et d'ailleurs – Neruda... Il est nécessaire également de faire place aux poètes contemporains (Bonnefoy par exemple) et aux poètes-chanteurs.

Le théâtre

En classe de seconde : la comédie et la tragédie

Objectifs

Pour le travail sur les œuvres théâtrales en seconde, voir notamment les chapitres « Genres » (page 22) et « Registres » (page 24). L'étude du théâtre est usuelle en seconde. On se bornera donc ici à des indications liées à l'expérience des mises en pratique et à quelques rappels.

Les élèves de seconde ont déjà abordé des œuvres de théâtre au collège, notamment des comédies de Molière. Il s'agit de compléter et d'enrichir cette approche, et de leur donner une connaissance critique de l'art théâtral, par une réflexion sur les caractéristiques d'un genre et sur ses évolutions : l'étude du genre est donc ici liée à une perspective d'histoire littéraire.

Ainsi, les buts de cette partie du programme sont :

- la lecture d'œuvres significatives relevant de la tragédie ou de la comédie, de façon à faire apparaître les propriétés du genre correspondant ;
- l'approche de la notion de registre tragique ou de registre comique, en ce qu'elle est liée au genre de même nom, mais aussi en ce qu'elle en dépasse les limites ;

- la lecture d'œuvres et/ou de textes complémentaires permettant de saisir les évolutions du genre et les cas où les lois en sont transformées ou détournées ;

- une introduction aux spécificités de la création théâtrale, à la fois texte et spectacle (ce qui sera approfondi en première).

N.B. – Le programme invite à aborder le théâtre par l'étude de l'un ou l'autre genre ; des lectures complémentaires ou l'étude d'un autre objet donneront une approche de celui des deux qui ne sera pas étudié méthodiquement et sont bien sûr recommandées.

Contenus

L'idée de genre

Comédie et, plus encore, tragédie, offrent une possibilité optimale de définir la notion, complexe et variable, de genre : en effet, ces genres dramatiques ont fait, surtout à l'époque classique, l'objet de débats et de codifications fortes, en même temps qu'accessibles par des élèves de seconde. Cette approche se fait par l'observation des liens entre les sujets traités et les formes et effets proposés par les œuvres ; les questions très techniques – le découpage en scènes, la liaison des scènes – resteront au second plan ; la question des unités, importante pour l'histoire de ces genres en France, sera relativisée – ces genres existent sans le même respect des unités dans d'autres cultures, chez Shakespeare notamment. De même, la classe de seconde introduit l'idée de l'évolution et de l'éventuelle transgression des codes génériques.

L'idée de registre

Ces genres offrent un espace opportun pour aborder la notion de registre, nouvelle pour les élèves. Le but n'est pas de théoriser cette idée pour elle-même, mais de faire apparaître la question des émotions mises en jeu dans la littérature. L'idée du rôle cathartique de la tragédie et des rôles de comique de divertissement et/ou satirique de la comédie sert de point de départ à cette approche.

Mise en œuvre

Les mises en pratique déjà réalisées montrent que l'étude d'une œuvre intégrale dramatique constitue un bon objet central pour une séquence. En outre, elles montrent les liaisons suivantes entre l'étude du genre théâtral et d'autres dimensions du programme :

L'histoire littéraire

Les modèles génériques de la comédie et de la tragédie s'étant constitués à l'âge classique, il est recommandé de faire intervenir une œuvre de cette

époque et de faire dès lors apparaître une double dimension de l'histoire littéraire :

- le contexte historique, avec la connaissance des traits essentiels du classicisme ;
- l'évolution historique des formes, pour faire comprendre que les genres ont, eux aussi, une histoire.

L'oral

Genre scénique, le théâtre impose un travail sur l'oral. Des mises en voix de scènes, des lectures à haute voix, des récitations peuvent s'associer au travail sur la nature de l'œuvre comme spectacle. Ces exercices sont recommandés en classe de seconde.

Dialogue et argumentation

Les œuvres de théâtre (notamment classique) incluent souvent des scènes de dialogue comportant une dimension argumentative : ainsi, par exemple, l'étude des scènes 1 et 2 d'*Andromaque* permet de lier l'analyse de l'exposition théâtrale et du conseil (scène 1) à celle d'un affrontement argumentatif (scène 2). On peut donc initier les élèves aux problématiques du dialogue, ainsi qu'à des aspects de l'argumentation dans les œuvres de fiction même, comme moyen de l'action.

Le texte et la scène : liens avec l'étude de l'image et les arts

Dans le cours de français, il est nécessaire de prendre en compte – d'abord à partir des indications scéniques, explicites ou implicites du texte – le rôle de l'espace scénique, des décors et costumes, des éclairages et d'engager une réflexion sur les conventions de représentation. Ces analyses peuvent se fonder sur l'étude d'images, de décors ou de costumes, ainsi que sur la mise en images que constitue une mise en scène vue. L'étude du théâtre offre de nombreuses occasions de travail en liaison avec les arts. Ces analyses sont amorcées en seconde, et reprises et approfondies en première.

Auteurs et œuvres

Auteurs dramatiques français

De la même manière que pour le récit, la liste indicative qui suit, issue des mises en œuvre de 2000-2001, invite à distinguer les auteurs français du XVII^e au XX^e siècle dont l'œuvre constitue un repère culturel. La liste est délibérément donnée par ordre alphabétique et, nombre d'auteurs ayant écrit des pièces relevant des deux genres, ou – pour certaines – difficilement classables, on ne distingue pas entre auteurs de tragédies et auteurs de comédies : Corneille, Giraudoux, Ionesco, Jarry, Marivaux, Molière, Musset, Racine.

Autres lectures

D'autres auteurs français et étrangers pourront également être abordés (en étude d'œuvre intégrale,

en lecture cursive, ou par lecture d'extraits), en relation avec les genres et registres comiques et/ou tragiques :

Anouilh, Audiberti, Bernhard, Brecht, Camus, Claudel, Cocteau, Dubillard, Euripide, Feydeau, Montherlant, Obaldia, Pagnol, Pinget, Pinter, Pirandello, Sarraute, Sartre, Shakespeare, Sophocle, Tardieu, Tchekhov.

Texte et spectacle

L'étude du théâtre doit pouvoir associer, dans la mesure du possible, le travail sur le texte et sur l'interprétation scénique. Pour ce dernier aspect, la vision d'une réalisation de l'œuvre étudiée en classe est bien sûr souhaitable. Des cassettes audiovisuelles sont diffusées par :

- l'INA (collection « Voir et Savoir ») proposant des mises en scène d'œuvres théâtrales :

Hamlet, de Shakespeare (mise en scène de Patrice Chéreau) ; *Britannicus*, de Racine (Gildas Bourdet) ; *Le Misanthrope*, de Molière (Antoine Vitez) ; *La Cerisaie*, de Tchekhov (Jean-Claude Carrière) ; *La Vie de Galilée*, de Brecht (Antoine Vitez) ; *Les Chaises*, de Ionesco (Jean-Luc Bouté) ; *L'Hypothèse*, de Pinget (Joël Jouanneau) ;

- le CNDP (collection « Les théâtrales »), *Bérénice* (Jean-Claude Carrière et Jean-Daniel Verhaegue) ;

– le CNDP publie aussi des dossiers avec diapositives et disque compact dans la collection « Théâtre aujourd'hui », dont le numéro 6 sur *Hamlet* et *Nuit des rois*.

En classe de première : texte et représentation

Objectifs

Durant l'année de seconde, les élèves ont acquis une connaissance précise du théâtre (objet d'étude : « Le théâtre : la tragédie et le tragique, ou la comédie et le comique »). Il s'agit en première de compléter et approfondir cette étude.

En effet, le théâtre occupe une place singulière dans la littérature, non seulement parce qu'il a donné des œuvres qui constituent des modèles majeurs, mais surtout :

- parce qu'il est à la fois texte et spectacle ;
- parce que, comme tel, il présente une part d'oralité fondamentale.

C'est cette spécificité du théâtre qui est ici en jeu. Elle doit mener les élèves à mieux saisir la diversité des ressources du littéraire, et à s'interroger sur les liens entre oral et écrit, verbal et visuel, et les concordances ou éventuelles discordances entre les deux sortes de langage, ainsi que sur les problèmes d'interprétation.

De la sorte, alors qu'en seconde la complexité de ce langage multiple a certes été abordée, mais est

restée en second plan, elle devient en première une question centrale. Le but est de faire comprendre aux élèves comment l'œuvre dramatique prend toute sa signification dans sa réalisation sur scène et, au-delà, de leur faire découvrir les ressources de signification que permet l'association du verbal et du non-verbal (langages visuel et sonore). En corollaire, on les conduit à observer les effets de double réception (par le spectacle et par la lecture), fréquente au théâtre.

Associé à ces objectifs de connaissance du langage, un objectif d'étude des genres et registres prend place ici : après l'étude de cas où il y a pour l'essentiel concordance entre un genre et un registre, avec la tragédie et le tragique ou la comédie et le comique, il s'agit en première de prendre en compte des œuvres présentant à cet égard des mixités génériques complexes et d'étudier d'autres registres : le pathétique, l'ironique ou le satirique – selon l'organisation de la progression annuelle de chaque classe – en montrant à chaque fois sur quels sujets ils portent.

Contenus

Les œuvres et textes étudiés sont au choix du professeur. Il veille à éviter les redondances avec le programme de seconde. Il veille aussi à choisir des œuvres et textes offrant une matière riche pour étudier l'association du texte et du spectacle. Les genres préconisés sont, de ce fait :

- la tragi-comédie ;
- le drame ;
- le théâtre moderne à genre indéfini.

Peuvent également être abordés avec fruit des exemples pris dans le théâtre médiéval (jeux, mystères).

Le programme recommande d'associer l'étude d'une œuvre intégrale et la lecture d'extraits. Le plus profitable en la matière est de diversifier largement les genres et les époques (une œuvre ancienne, des extraits plus modernes, ou l'inverse). Le théâtre contemporain est représenté au moins par extraits.

Les notions-clés sont :

- la mixité des genres ;
- les registres pathétique et/ou ironique, satirique ;
- la double énonciation.

N.B. – Par double énonciation, on désigne la situation typique du théâtre où les personnages s'adressent les uns aux autres sur scène (plan d'énonciation 1) et où l'ensemble de leurs propos, mais aussi leurs gestes, leurs costumes, les décors, les accompagnements musicaux éventuels, les lumières, forment un discours global qui s'adresse au public (plan d'énonciation 2). Cette notion est à traiter à propos du théâtre, mais elle est présente dans de nombreux autres domaines littéraires ; ainsi les genres du roman épistolaire et du dialogue y ont-ils recours. Comme toutes les séries n'étudient pas

l'épistolaire, il est bon que cette question soit vue ici.

Enfin, en termes de contenus, l'étude du théâtre s'associe à la construction des éléments d'histoire littéraire de deux façons :

- après l'étude des formes classiques de comédie et/ou tragédie en seconde, elle montre l'évolution vers les formes mixtes modernes ;
- pour l'époque classique, elle montre qu'à côté des formes unifiées et régulières, des formes complexes (tragi-comédie, comédie-ballet) ont persisté à cette époque ; ceci permet de montrer des cas de co-présence de modèles différents, les uns dominants, les autres dominés, en une même période.

N.B. – Dans une approche du drame, on ne manquera pas de faire observer comment le modèle classique est aussi présent au cœur du XIX^e siècle (par exemple la *Lucrèce* de Ponsard est exactement contemporaine des *Burgraves* de Hugo et a obtenu du succès alors que la pièce de Hugo fut un échec).

Démarche

Le théâtre peut, en première, faire l'objet d'une séquence en propre, ou être intégré à une séquence orientée par un autre objet d'étude.

Dans tous les cas, une remise en mémoire des acquis de la classe de seconde est indispensable.

Dans tous les cas aussi, la lecture – soit cursive, soit par étude analytique – d'une œuvre intégrale est nécessaire. Dans tous les cas, des éléments de mise en comparaison sont à prévoir, soit au sein d'une même séquence, soit par recours à des textes de théâtre à divers moments de l'année.

Si le théâtre est abordé sous l'égide d'autres objets d'étude, les objets d'étude « Mouvements littéraires et culturels » et « Argumenter et délibérer » sont particulièrement propices (par exemple, *L'Île des esclaves* de Marivaux s'intègre bien à une étude du débat dans la satire sociale et/ou une étude des Lumières).

Dans le cas où le théâtre fait l'objet central d'une séquence, trois possibilités se présentent :

- étude d'une œuvre ancienne non classique et comparaison avec des textes plus récents ;
- étude d'un drame romantique, non pour reprendre l'analyse du romantisme – étudié en seconde, donc objet de remémorations, éventuellement de compléments, mais non d'étude approfondie – et comparaison avec l'amont et l'aval ;
- étude d'une œuvre du XX^e siècle, et recherche d'exemples en amont d'œuvres offrant les mêmes mixités de genres et registres, et le même souci de faire une large place aux effets visuels.

Dans l'analyse des textes, deux préoccupations s'imposent :

- la visualisation associée au texte : de préférence par vision de la pièce, sur scène ou en vidéo ; au moins

par mise en voix et en espace en classe ; un travail avec le professeur d'arts plastiques est ici souhaitable ; – des analyses comparatives, à deux échelons : au sein d'une même œuvre, entre le verbal et le visuel qui souvent sont décalés, et entre des œuvres et textes différents.

Le recours à des documents tels que reproduction de décors et costumes, musiques, enregistrements, est préconisé.

De même, un temps de réflexion sur le rôle des interprètes (le comédien, le metteur en scène) est nécessaire (éventuellement accompagné de l'analyse d'un extrait du *Paradoxe du comédien* de Diderot et/ou *Une soirée perdue* de Musset), en lien avec la réflexion sur les variations de significations des œuvres et la notion d'interprétation.

Lectures : œuvres et textes

Le répertoire des possibles est ici encore immense ; on ne cite donc les auteurs et les œuvres que comme des suggestions et la liste n'est pas limitative.

Des classiques

Molière, *Dom Juan*, une comédie-ballet étudiée dans son intégralité ; Marivaux, *L'Île des esclaves*, *L'Île de la raison*, *Le Jeu de l'amour et du hasard* ; Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro* ; Hugo, *Hernani*, *Ruy Blas*, *Le roi s'amuse* ; Musset, *Lorenzaccio*, *On ne badine pas avec l'amour* ; Rostand, *Cyrano de Bergerac* ; Beckett, *En attendant Godot*, *Fin de partie* ; Shakespeare (au choix, hors tragédies).

Moins classiques

Calderon, Lope de Vega, Valère Novarina, Koltès, Goldoni (œuvres au choix du professeur, en texte intégral ou en extraits), Michel Tremblay (*Les Belles Sœurs*), Jean Genet (*Les Bonnes*), Philippe Caubère (*Le Vent du gouffre*)...

Texte et spectacle

Pour associer le travail sur le texte et sur l'interprétation scénique, la vision d'une réalisation d'une œuvre étudiée en classe peut recourir :

– aux cassettes audiovisuelles diffusées par l'INA (collection « Voir et Savoir »), notamment :

La Fausse Suivante, de Marivaux (Patrice Chéreau) ; *La Cerisaie*, de Tchekhov (Jean-Claude Carrière) ; *La Vie de Galilée*, de Brecht (Antoine Vitez) ; *Oh ! les beaux jours*, de Beckett (Roger Blin) ; *Dans la solitude des champs de coton*, de Koltès (Patrice Chéreau) ; *L'Hypothèse*, de Pinget (Joël Jouanneau) ;

– au catalogue « Le théâtre à l'école », édité par le Centre national du théâtre à la demande des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, recensant deux cents titres de vidéos accessibles en prêt, location ou vente et indiquant les principaux fournisseurs de vidéogrammes :

- Centre national du théâtre : 134, rue Legendre, 75017 Paris, www.cnt.asso.fr.
- Ateliers diffusion audiovisuelle : 41, rue des Envierges, 75020 Paris, www.adav-assoc.com.
- Association nationale de recherche et d'action théâtrale : 38, rue du Faubourg-Saint-Jacques, 75014 Paris, www.anrat.asso.fr.
- Centre national de la cinématographie : 11, rue Galilée, 75016 Paris, www.cnc.fr.

L'argumentation

En classe de seconde : démontrer, convaincre et persuader

Objectifs

Le travail sur l'argumentation en classe de seconde vise, au sein des finalités générales de l'étude de celle-ci, à l'analyse de certaines de ses principales opérations. Cette analyse se réalise par l'introduction à la littérature d'idées, par la comparaison entre des textes littéraires et non littéraires, enfin en proposant de mettre en œuvre l'expression argumentée dans des exercices écrits comme dans des activités orales.

Pour apporter aux élèves la maîtrise progressive de cette forme de discours, le travail sur l'argumentation doit être nourri de contenus concrets qui ont donné lieu dans notre histoire culturelle à des débats marquants et souvent toujours actuels. C'est ainsi que ce travail évitera les écueils du formalisme et du technicisme. C'est de la sorte qu'il accèdera à la dimension réflexive en apportant aux élèves des connaissances tant sur les opérations argumentatives que sur l'espace culturel qui est le leur, afin de les rendre capables de construire leur jugement et de l'exposer de façon argumentée.

Les formes de l'argumentation

Les élèves sont sollicités par l'argumentation dans différentes disciplines : français, histoire, mathématiques, sciences physiques, éducation civique, juridique et sociale, etc. L'acception du terme n'est pas toujours identique dans chacune d'elles. L'argumentation constitue donc un objet d'étude interdisciplinaire, qui appelle la réflexion sur les termes qu'on y emploie. Ainsi, pour circonscrire le domaine de l'argumentation en classe de seconde, le programme invite à en préciser des opérations principales, à travers les verbes qui les désignent et dont les élèves doivent maîtriser les différences : démontrer et argumenter d'une part, convaincre et persuader de l'autre.

Démontrer et argumenter

Démontrer et argumenter mettent l'accent sur l'action effectuée par celui qui parle. Mais ils se distin-

quent l'un de l'autre : par le statut de la vérité qui est dans chaque cas visée et par la position qu'occupe dans son discours celui qui l'énonce.

Démontrer consiste à développer, à partir d'une affirmation initiale admise comme vraie, un raisonnement déductif qui tend à prouver, par des opérations logiques, la vérité de sa conclusion. La démonstration est donc formelle et soumise à des règles explicites. Elle peut être vérifiée par des preuves indiscutables et ainsi être déclarée correcte ou incorrecte. Elle se déroule hors de tout autre contexte que celui de son propre système : la logique est sa méthode, le calcul est son moyen, comme dans le cas de la démonstration mathématique. Dès lors, la latitude laissée aux partenaires de ce type d'échange est faible : c'est la cohérence du raisonnement qui impose, de manière impersonnelle, une vérité qui doit être admise par tous. Le résultat est en principe indépendant des personnes, de leurs croyances et de leurs convictions. Il peut être à cet égard utile d'aborder des textes scientifiques de haute qualité d'écriture (de Poincaré, Monod, Rostand), pour éclairer cette logique, comme une initiation à reprendre en première.

Pourtant, toute vérité n'est pas rationnellement démontrable (et même la science est discutable !). Démontrer cède alors le pas à argumenter.

Argumenter relève de l'usage délicat du langage, tendu entre la sécurité rationnelle de la preuve et le risque de la manipulation trompeuse. Argumenter concerne le monde des opinions, où s'expriment des thèses de toute espèce sur tout ce qui peut être objet d'une discussion : jugement de valeur, bien-fondé d'une décision, justesse d'une prise de position. Les arguments sont alors des raisons plus ou moins fortes autour d'une thèse proposée. Dès qu'il s'agit de raisonner sur des valeurs touchant le bien ou le mal, la justice ou l'injustice, la liberté ou la contrainte, et par exemple le bienfait des biosciences et d'autres enjeux de la vie collective et individuelle, argumenter consiste à justifier la préférence que l'on accorde à telle ou telle façon de voir, que l'on cherche à faire partager. Ce qui met donc en jeu les sujets parlants eux-mêmes et tend à modifier leurs relations. Argumenter peut se faire – outre l'injonction et les arguments qui relèvent de la force, comme l'« *ultima ratio regis* » autrefois gravé dans le bronze des canons – de deux façons : en essayant de convaincre et en essayant de persuader. Ces deux manières peuvent se mêler mais présentent des différences qu'on précisera un peu ici.

Convaincre et persuader

Convaincre et persuader tiennent à l'effet produit sur celui ou ceux à qui on s'adresse : ils constituent deux grandes visées de l'argumentation et concernent, au premier chef, le destinataire dont on cher-

che à conquérir l'adhésion. Mais les voies de cette conquête sont différentes.

Celui qui cherche à convaincre s'attache au cheminement des raisons qui conduiront au résultat espéré : l'adhésion réfléchie de son auditoire. Il développe une démarche intellectuelle pour faire triompher les valeurs qu'il défend et obtenir que son interlocuteur accepte ses raisons, les partage, les fasse siennes et se déclare alors convaincu. Même s'il ne s'adresse pas qu'à un seul interlocuteur, celui qui cherche à convaincre vise à travers celui-ci un destinataire plus général. L'adhésion ne s'obtient que dans la mesure où l'interlocuteur individuel peut reconnaître son appartenance à un auditoire général ou même universel. Les démarches de la conviction relèvent de la raison, du dialogue et de l'échange ; elles sollicitent le savoir. Elles incluent un rôle important des implications logiques et des références, implicites ou explicites. La littérature didactique en est un des lieux.

Celui qui veut persuader cherche à obtenir une adhésion spontanée et affective de son destinataire. La persuasion vise un destinataire particulier – individuel ou collectif – dont on sollicite les attentes, les rêves ou les émotions : c'est le cas par exemple de la publicité qui cherche à persuader plus qu'à convaincre en jouant sur des rêves de beauté, de prestige, de confort... La littérature abonde de formes de persuasion par la séduction, le charme, la beauté, l'agrément. La persuasion relève davantage que la conviction de la suggestion, de la séduction, de la tentation ; elle sollicite moins le savoir que le désir ou la crainte. Alors qu'on accepte d'être convaincu par les raisons d'autrui, on est persuadé en fait par des raisons qu'on porte en soi. Aussi le rôle de l'implicite culturel et des sentiments partagés y est-il grand. Persuader se fait souvent non seulement par une argumentation directe, affichée comme telle, mais aussi par une argumentation indirecte, sous le voile du récit, du dialogue, de l'agrément ou du divertissement ; ces formes indirectes seront étudiées particulièrement en classe de première.

Introduction à la littérature d'idées

Des débats marquants dans l'histoire culturelle

La réflexion sur les moyens et les finalités de l'argumentation se fondera sur des textes littéraires, sans pour autant exclure d'autres genres de textes et de documents. Elle introduit ainsi les élèves à la connaissance d'auteurs dont l'œuvre relève pour l'essentiel de la « littérature dite d'idées ». Celle-ci est en elle-même un élément neuf pour les élèves au sortir du collège, où ils n'en ont eu que des aperçus. Cette approche de la littérature d'idées les initie progressivement, dès la seconde, à des réflexions qui feront ultérieurement l'objet de la philosophie.

Cet ancrage dans la littérature, permettant de spécifier ce domaine en français par rapport aux sujets traités en éducation civique, juridique et sociale, justifie la forme des intitulés proposés ci-dessous : « Littérature et... ».

Une progression de la seconde à la première

La liste de sujets appropriés pour la classe de seconde proposée ici est indicative ; selon les situations et les projets pédagogiques, les professeurs ont liberté d'aborder d'autres sujets similaires. Il est souhaitable toutefois que ces problématiques soient réparties de manière raisonnée entre la classe de seconde et la classe de première, établissant ainsi la possibilité d'une progression. En seconde, où l'accent est mis sur les genres narratifs et théâtraux et sur les XIX^e et XX^e siècles, les problématiques peuvent se rapporter, au moins en partie, à des événements et au rapport de l'individu à la collectivité. Ainsi, il est possible d'envisager une des problématiques suivantes :

- littérature et altérité, qui invite à réfléchir sur des textes portant par exemple sur la découverte du Nouveau Monde mais aussi sur la colonisation et la francophonie (permettant des relations avec le programme d'histoire de seconde) ;
- littérature et éducation, qui invite à réfléchir à l'histoire des débats sur l'éducation du XVI^e au XX^e siècle (ce qui offre une transition avec le programme de première) ;
- littérature et politique, qui invite à réfléchir sur des textes portant par exemple sur le débat démocratique (Hugo, Zola, etc.), sur sa critique ou sur ses objets ;
- littérature et guerre, qui invite à réfléchir sur des textes romanesques, des pamphlets, des lettres, des articles de presse, des documents visuels et cinématographiques portant notamment sur les grands conflits du XIX^e et du XX^e siècle.

En première, les problématiques proposées seront davantage ancrées dans une dimension plus conceptuelle.

Mise en œuvre et propositions

Démarche ; place dans le travail de l'année

L'argumentation étant omniprésente dans les discours et les textes, elle doit aussi être présente tout au long de l'année. Elle est étroitement liée à nombre de travaux écrits et oraux. Les exercices oraux de confrontation d'idées et de points de vue préparent au débat ; le lien avec l'ECJS est manifeste. Les travaux écrits d'argumentation préparent à la dissertation. De même, des pages de textes littéraires argumentatifs peuvent faire l'objet d'un commentaire. L'écriture d'invention peut être aussi bien argumentative que figurative.

Par ailleurs, l'argumentation peut être présente dans le théâtre, où elle est souvent un élément moteur des dialogues ; elle l'est souvent aussi dans le roman (où l'intervention du narrateur a aussi un rôle important à cet égard). Enfin, elle l'est de toute évidence dans l'éloge et le blâme. Elle doit donc être associée à ces différents objets d'étude.

Cependant, la part considérable qui est la sienne dans la discipline français fait qu'il est bon que lui soit consacré un temps spécifique au cours de l'année, qui sera l'occasion d'introduire les notions essentielles et de dessiner des éléments de synthèse des observations conduites à l'occasion d'autres objets d'étude.

Argumentation et problématique

L'étude de l'argumentation peut alors donner lieu à une séquence centrée sur un sujet envisagé comme une problématique. « Problématique » implique que l'un des enjeux pédagogiques importants consiste à apprendre aux élèves à construire des séries de questions sur un sujet donné et de savoir aussi en discerner des lieux communs (voir « Argumentation et délibération », dans la section « Perspectives d'étude », page 29) et des points de vue singuliers.

Aborder une problématique appelle plutôt un travail fondé sur l'étude d'un groupement raisonné de textes. Ce groupement peut comprendre, outre les textes littéraires, des documents diversifiés, verbaux ou iconographiques.

Avec la lecture et l'analyse de textes, l'étude donne lieu à des productions orales (débat, exposés) et écrites (analyses de points de vue contradictoires, essais, initiation à la dissertation) visant à impliquer progressivement les élèves dans le contenu de la problématique étudiée et à les amener à réfléchir sur les manières d'y prendre position en associant étroitement lecture, analyse et écriture.

On suggère ici deux exemples possibles : les débats sur l'éducation et la question de l'altérité. Cela, sans exclure les autres ; il est ainsi possible d'associer un travail sur la littérature et la guerre à l'étude de la nouvelle (par exemple, Maupassant, *Boule de suif*) et du roman (par exemple Dorgelès, *Les Croix de bois*).

Les indications qui suivent ne visent en rien à donner des modèles (aussi les exercices écrits et oraux ne sont-ils pas spécifiés) mais des listes de textes qui ont été utilisés avec profit lors des expérimentations et mises en œuvre des programmes, et qui ont seulement une valeur indicative (ni obligatoire, ni limitative). Elles distinguent les textes littéraires (pour les œuvres indiquées seulement par leur titre, plusieurs extraits sont possibles, selon les choix des professeurs) et des suggestions de documents.

Suggestion pour deux exemples

Littérature et éducation

– Textes littéraires :

Érasme, « Une philosophie de l'éducation : il faut très tôt donner aux enfants une éducation libérale » (dans *Œuvres choisies*, coll. « Bouquins », Laffont) ; Rabelais, *Pantagruel*, *Gargantua* ; Montaigne, « De l'institution des enfants », *Essais*, I, XXVI ; Molière, *Les Femmes savantes*, *L'École des femmes* (en relation avec « Comédie et comique ») ; Fénelon, *Télémaque* ; Rousseau, *Émile ou de l'éducation* ; Vallès, *L'Enfant*, *Le Bachelier* (en relation avec « Histoire littéraire et culturelle » et/ou « Roman ») ; Breton, *Arcane 17* ; Colette, *Claudine à l'école* ; Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*.

– Documents :

Alain, *Propos sur l'éducation* ; Ariès, *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime* ; Condorcet, *Cinq mémoires sur l'Instruction publique* ; Durkheim, *L'Éducation morale* ; Fénelon, *De l'éducation des filles* ; Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* ; J. Ferry, *Discours sur l'égalité d'éducation* ; Locke, *Quelques pensées sur l'éducation* ; Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*.

Il est possible également d'utiliser des textes juridiques (loi Falloux de 1850), des textes de sciences sociales (par exemple « Déclaration universelle des droits de l'enfant »), des textes de presse, des documents d'information (par exemple *L'État de l'école. Trente indicateurs sur le système éducatif français*, publié par le MEN-DPD), des propositions pédagogiques (issues du Mouvement Freinet par exemple), des films (Truffaut, *Les Quatre Cents Coups*, *L'Argent de poche*, *L'Enfant sauvage*), des extraits d'essayistes contemporains.

Littérature et altérité

– Textes littéraires :

Jean de Léry, *Histoire d'un voyage en la terre du Brésil* ; La Boétie, *Contr'un. Discours de la servitude volontaire* ; Montaigne, « Des cannibales » (*Essais*, I, XXXI), « De l'inégalité qui est entre nous » (I, XLII), « Des cochons » (III, VI), « De l'expérience » (III, XIII) ; Diderot, *Supplément au voyage de Bougainville* ; Diderot et d'Alembert, *Encyclopédie*, articles « Esclavage », « Esclave », « Nègre » ; Voltaire, *Candide* ; Rousseau, *Du contrat social* ; Hugo, *Bug Jargal* ; Segalen, *René Leys* ; Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* ; Senghor, *Éthiopiennes* ; Sartre, *Réflexions sur la question juive*.

Et aussi :

Styron, *Les Confessions de Nat Turner* ; Primo Levi, *Si c'est un homme* ; Tournier, *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* ; Kane, *L'Aventure ambiguë* ;

Bao Ninh, *Le Chagrin de la guerre* ; Semprun, *Le Grand Voyage* ; Morisson, *Tar Baby* ; Condé, *Moi Tituba, sorcière* ; Roy, *L'ami qui venait de mille ans*.

– Documents :

Extraits du *Code noir* (1685) ; Condorcet, *Réflexions sur l'esclavage des nègres* ; Schoelcher, « Décret d'abolition de l'esclavage » (1848) ; Déclarations des droits de l'homme (France, États-Unis, ONU) ; Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, *Race et histoire* ; Augé, *La Traversée du Luxembourg* ; Todorov, *La Conquête de l'Amérique*, *Nous et les Autres* et le film de Verhaeghe (réalisateur) et Carrière (scénario), *La Controverse de Valladolid*.

En classe de seconde : l'éloge et le blâme (objet d'étude optionnel)

Objectifs

L'éloge et le blâme, les deux grandes formes de l'épidictique (voir « Argumentation »), sont des notions carrefours : à la croisée des genres et des registres, elles permettent une approche des façons de persuader, en montrant la part des affects dans l'argumentation et sont l'occasion d'aborder des textes diversifiés, qui constituent des références culturelles importantes (par exemple La Bruyère) en relation avec des pratiques toujours actuelles. L'éloge et le blâme sont en effet très répandus sous diverses formes : dans la littérature, la presse, les images, le portrait.

N.B. – L'éloge et le blâme se rattachent à une part de la poétique qui est en lien étroit avec la rhétorique (historiquement, l'épidictique constitue le carrefour de ces deux domaines de la production littéraire). Dans l'histoire de la littérature française, il se trouve que l'enseignement de la rhétorique a été assumé comme tel de façon majeure au long de l'histoire de l'enseignement jusqu'à une date récente ; il se trouve aussi qu'elle a fait l'objet, au XIX^e siècle, d'une sclérose dans son enseignement, qui l'a réduite à peu près aux seules figures de style et qu'une partie du champ littéraire s'est détachée de la tradition éloquente ; il n'en reste pas moins que le besoin de former la personne et le citoyen exige – aujourd'hui peut-être plus que jamais – la prise en compte de ces dimensions ; et l'éloge et le blâme sont un moyen d'observer les liens entre rhétorique et poétique, de restaurer les perspectives littéraires et historiques qu'ils impliquent.

Le lien est fort avec l'écriture d'invention, notamment lors d'un travail sur le portrait. Cet objet d'étude peut être un moment privilégié pour aborder l'analyse d'œuvres visuelles : sculptures, peintures, dessins, caricatures.

Cet objet d'étude est optionnel. Deux cas peuvent donc se présenter :

- le professeur choisit de ne pas le traiter en tant que tel, mais les élèves pourront en rencontrer les notions et les formes essentielles à l’occasion d’activités consacrées à d’autres objets d’étude (dans le cadre d’un travail sur l’argumentation, pour faire ressortir la dimension affective et passionnelle de la persuasion, dans le cadre de l’étude d’une œuvre narrative ou théâtrale, si elle conduit à analyser des portraits de personnages, par exemple) ;
- le professeur choisit d’y consacrer une séquence : c’est ce second cas qui est envisagé ci-dessous.

Genres et formes de l’éloge et du blâme

Le travail sur l’éloge et le blâme pouvant puiser à une grande diversité de textes et d’œuvres, littéraires ou non, verbaux ou non, il est possible d’aborder certains des genres particuliers qui les mettent en œuvre, outre celui du portrait qui s’applique à l’un comme à l’autre :

- genres de l’éloge : ode, oraison funèbre, apologie, panégyrique, hagiographie, critique, plaidoyer, consolation, compliment, toast, etc. ;
- genres du blâme : pamphlet, satire, réquisitoire, libelle, critique, autocritique, diatribe, caricature, raillerie et persiflage, etc.

À noter que, dans ces genres, la transition entre le littéraire (par exemple, l’ode) et le non-littéraire (par exemple, le toast) est aisée à faire percevoir aux élèves.

Cet objet d’étude se prête aussi, en ce qui concerne les registres, à l’analyse de l’épidictique, du polémique, du pathétique, à l’initiation au satirique et à l’ironique (développés en première).

Les leçons de la pratique ; un exemple : le portrait

Le programme suggère un travail sur le portrait. On peut choisir de réaliser, tôt dans l’année, une séquence sur l’éloge et le blâme organisée autour de l’étude du genre du portrait. Elle permet d’initier les élèves aux notions de genre, registre, persuasion, style littéraire et non littéraire. Elle se prête particulièrement à des écrits d’invention, dans lesquels les élèves reprennent et approfondissent des acquis du collège (la description). Elle permet des exercices brefs et l’étude de textes assez courts préparant à des lectures plus longues et plus exigeantes. Elle se lie de plus à l’étude de textes de la Renaissance (blasons et plaidoyers amoureux chez Ronsard, critiques de Rome dans *Les Regrets* de Du Bellay, satires dans *Les Tragiques* de d’Aubigné).

De ces mises en pratique, on peut retenir les suggestions de textes et documents suivants :

Dans le domaine verbal

- Des textes poétiques : blasons et contre-blasons du XVI^e siècle ; Baudelaire, *Les Fleurs du mal* (« La chevelure », « Une charogne », etc.) ; Éluard, Aragon, etc. ;

- des extraits de La Bruyère, *Caractères*, et des *Mémoires* de Retz ou de Saint-Simon ;
- des extraits de pièces de théâtre (par exemple, Molière, *Le Misanthrope* : la scène des portraits) ;
- des extraits de romans (cas de portraits et/ou d’interventions du narrateur dans le corpus étudié du XIX^e ou du XX^e siècle) ;
- le genre du portrait de presse, des textes de critique d’actualité littéraire ou culturelle.

Dans le domaine visuel

- Des portraits en majesté, picturaux (Louis XIV, Napoléon, etc.) ou photographiques (photos officielles de présidents de la République) et, à l’opposé, des caricatures (de Daumier, par exemple) ;
- des photographies d’artistes, d’écrivains, d’hommes politiques (Nadar, quatrièmes de couverture, publicités pour des romans contemporains) ;
- des sculptures et des monuments à visée de glorification.

À partir du portrait

À partir des démarches repérables dans le portrait (portrait physique, portrait moral, résumé des principaux faits de la vie – ce qui donnera une transition avec l’étude du biographique en première), il est aisé d’établir une extension vers les éléments-clés de l’éloge et du blâme, par comparaison avec des textes tirés d’autres genres. L’étude du portrait permet ainsi de faire discerner des choix : un personnage vu sous un certain angle, un certain éclairage, dans un certain environnement, un contexte, dans une pose suggérant un sentiment, offrant une émotion au destinataire. À partir de quoi les élèves peuvent percevoir comment l’éloge et le blâme jouent sur le point de vue, l’amplification ou la réduction de certains traits du modèle ou du sujet, et donc sur l’affectif. Il leur est ainsi possible de saisir le rôle de celui-ci dans les effets exercés sur les destinataires (par exemple, « mettre les rieurs de son côté »), ainsi que sur les liens entre poétique et rhétorique. Ces éléments peuvent être réinvestis en écriture d’invention.

En classe de première : convaincre, persuader et délibérer

Définitions et objectifs

Pour les définitions des termes qui indiquent les formes et buts de l’argumentation et ses principales données linguistiques, se reporter à la section « Perspectives d’étude », « Argumentation ». Les principales données linguistiques de l’argumentation y sont indiquées. Dans la continuité avec la classe de seconde, les objectifs de la classe de première sont (rappel) :

- la formation du jugement critique ;
- l'analyse des différentes formes de l'argumentation ;
- l'accès à la capacité de délibérer.

La progression de la seconde à la première

L'omniprésence de l'argumentatif exige de répartir l'analyse de ses divers aspects. C'est pourquoi, après en avoir envisagé en seconde la variété de ses formes, en première, il s'agit d'en spécifier deux dimensions majeures :

- la délibération, qui correspond au cas le plus abouti, où la confrontation d'idées et de prises de position débouche sur un jugement (individuel et collectif) ;
- l'argumentation indirecte, où une prise de position se manifeste moins dans un débat ouvert que par des voies visant à susciter une adhésion par l'agrément.

L'exercice de la dissertation est étroitement lié à la première de ces deux lignes de force. L'exercice d'écriture d'invention est davantage lié à la seconde.

En première, le programme appelle l'étude des principaux genres littéraires liés à l'argumentation. La connaissance des données essentielles de la rhétorique générale y est complétée.

Place dans la progression annuelle

Puisque les faits argumentatifs sont omniprésents dans toutes sortes de discours, l'étude de l'argumentation est elle aussi présente tout au long de l'année, dans des travaux diversifiés. Elle peut donc intervenir dans les différentes séquences. Notamment, les exercices d'écriture font régulièrement appel aux analyses élaborées en ce domaine. Cependant, pour permettre aux élèves de saisir les différentes formes et enjeux de l'argumentation, il est recommandé qu'elle soit aussi, en cours d'année, l'élément central d'une séquence.

Connaissances : étude de la littérature d'idées

Le programme de première prévoit l'étude des genres qui relèvent de l'argumentation directe et de la littérature que l'on appelle usuellement littérature d'idées. L'étude de celle-ci, abordée en seconde, est reprise, complétée et traitée en tant que telle en première.

Les genres de l'argumentation directe

Rappel de définitions :

L'essai

Le terme d'essai désigne, au sens large, des textes qui se caractérisent par la présence d'un « je » qui s'adresse à ses contemporains dans un discours argumenté. Dans ces textes, les idées et l'expérience

personnelle de l'auteur sont liées. L'essayiste se différencie de l'auteur de traité savant ou du philosophe en ce qu'il ne vise ni l'exhaustivité, ni la systématisation ; il propose une réflexion fondée sur son point de vue particulier.

L'essai semble marqué au coin d'une certaine indétermination. Les études récentes reconnaissent que ce genre présente un certain flou terminologique : des critiques comme J. Starobinski (*Peut-on définir l'essai ?*, 1985) et Y. Tremblay (*L'Essai : unicité du genre, pluralité des textes*, 1994) considèrent l'essai comme un genre de la prose d'idées, englobant plusieurs sous-genres tels que le pamphlet, la lettre ouverte, le dialogue d'idées, mais aussi des dissertations, des discours, des chroniques et souvent des récits de voyage, voire des autobiographies. Genre littéraire, l'essai se distingue d'autres textes argumentatifs puisqu'ici le langage ne sert pas qu'à transmettre une pensée, il la donne à saisir dans son élaboration même : le mot, tel que Montaigne l'a établi comme nom et source du genre – même s'il en existe des antécédents antiques –, se rattache par son étymologie à l'exercice de la pensée.

La lettre ouverte

Il ne s'agit pas ici de l'épistolaire au sens large, mais d'une littérature d'idées fondée sur l'usage de la lettre (que les lettres aient été véritablement expédiées ou non, que le destinataire et le destinataire soient réels ou fictifs) dans un débat d'idées ; elle peut constituer alors une des formes que prend l'essai. Cette littérature, comme toute littérature épistolaire, se caractérise par une double énonciation : l'épistolier et son destinataire en constituent le premier plan, la totalité de leur échange reçue par un public en constitue le second.

Le dialogue d'idées

Transcription littéraire au style direct d'une conversation réelle ou fictive, le dialogue peut être aussi bien un genre littéraire autonome qu'une composante du genre romanesque et théâtral. Ici, il s'agit du dialogue d'idées, qui met en scène un débat et qui a vocation à être lu plutôt que représenté. Ce genre peut se présenter sous divers noms : dialogue, mais aussi conversations, entretiens, voire colloque (comme chez Érasme). Il présente lui aussi un emploi caractéristique de la double énonciation.

L'apologie (la fable, le conte philosophique)

À l'origine, dans les débats judiciaires, l'apologie désigne un discours ou un texte de défense produit en réponse à une accusation. Les auteurs ayant souvent recours à la louange pour étayer leur justification, le terme d'apologie est souvent employé aussi comme synonyme d'éloge. Apologue, qui lui est lié, peut être un synonyme de fable. Par son étymologie (du latin *fari* : parler), fable renvoie à tout récit fic-

tif. C'est pourquoi la fable désigne pour une part le vaste corpus des récits produit par l'art oral ancien ; mais le terme s'est spécialisé pour désigner des mises en scène d'animaux, d'êtres inanimés ou d'hommes dans un récit généralement bref qui renferme un enseignement moral : l'apologue. Plus largement, apologue qualifie des fictions ayant une visée argumentative, des fables, des contes, des exempla, aboutissant à une leçon morale.

Suggestions de problématiques

En classe de première, les problématiques proposées seront surtout ancrées dans une dimension plus conceptuelle qu'en seconde – où elles étaient tournées plutôt vers les rapports entre l'individu et la société – ainsi que sur les XVI^e-XVIII^e siècles où ces problématiques ont donné ample matière à débats. Ainsi on peut aborder une des problématiques suivantes :

- littérature et tolérance, qui invite à réfléchir sur des textes portant, entre autres, sur les rapports entre littérature, religion et sciences, et qui peut être étudié dans le cadre de l'humanisme et des Lumières ;
- littérature et utopie, qui invite à envisager sa dimension européenne, et qui convient bien aussi à l'étude de l'humanisme et des Lumières ;
- littérature et égalité (l'esclavage, les relations homme-femme, les rapports patrons-ouvriers, les conflits coloniaux), convient aux mêmes périodes de l'histoire littéraire et culturelle ;
- littérature et savoirs convient aussi à ces périodes, mais s'étend également au baroque et au surréalisme ; des textes scientifiques de débats sur les savoirs et leurs usages doivent y trouver place, dans la suite de ce qui a été amorcé en seconde ;
- les conceptions de la littérature (toutes périodes).

Œuvres et auteurs

On indique ici un vivier d'œuvres et d'auteurs qui peut être utilisé pour des œuvres complètes ou des extraits et qui n'est pas limitatif.

Rabelais ; Montaigne ; Descartes ; Pascal ; La Fontaine ; Saint-Évremond, *Dissertation sur le mot « vaste »*, *Dissertation sur Alexandre le Grand* ; Voltaire ; Marivaux, *L'Île des esclaves*, *L'Île des femmes*, *La Colonie* ; Diderot, *Supplément au voyage de Bougainville*, *Le Neveu de Rameau*, *Lettre sur les aveugles*, *Paradoxe du comédien* ; Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, *Émile*, *Du contrat social*, *Profession de foi du vicaire savoyard* ; Rivarol ; Chateaubriand ; Nizan ; Valéry ; Camus ; Paulhan ; Celan.

Pour une problématique sur les conceptions de la littérature, recommandée notamment en série littéraire, (essais en prose ou arts poétiques en vers), on peut recourir aux auteurs et aux ouvrages suivants :

Du Bellay, *Défense et Illustration de la langue française* ; Boileau, *Art poétique* ; Rousseau, *Lettre à d'Alembert* ; Hugo, préface de *Cromwell* ; Verlaine, « Art poétique » ; Proust, *Contre Sainte-Beuve* ; Breton, *Manifeste du surréalisme* ; Sartre, « Qu'est-ce que la littérature ? » in *Situations*, II.

Liens avec l'étude de la langue

Voir la section « Étude de la langue » et le chapitre « Argumentation en classe de seconde ». En classe de première, en ce domaine, l'accent est mis sur la syntaxe du raisonnement logique, sur la modalisation, et sur le vocabulaire du jugement :

- dont des verbes tels que : penser, estimer, croire, juger, concéder, reconnaître, admettre, prouver, éprouver et bien sûr analyser, démontrer, convaincre, persuader, délibérer ;
- et les substantifs : analyse, argument, argumentation, avis, certitude, concept, concession, conclusion, consensus, conviction, croyance, débat, décision, délibération, données, exemple, fait, idée, impression, information, jugement, opinion, persuasion, preuve, problématique, sentiment.

Les termes ici énumérés constituent un substrat notionnel commun à maîtriser en fin de première.

Mise en œuvre

La progression en cours d'année vise à donner aux élèves la maîtrise du raisonnement, du jugement critique, de la confrontation de données et de jugements. La délibération, entendue comme la capacité à former son propre jugement après avoir pris en compte et examiné des points de vue divers, voire divergents ou opposés, constitue un but essentiel de la classe de première. Elle s'élabore par la comparaison de textes, par les exercices de débat à l'oral, de dissertation à l'écrit.

L'écriture d'invention, en première, s'associe principalement à l'argumentation :

- dans ses formes indirectes, l'apologue en est une composante importante sous les diverses formes qu'il peut prendre ;
- dans ses formes directes, lorsqu'il n'y a pas confrontation de points de vue aboutissant à un jugement tranché (ainsi pour le dialogue d'idées).

Le commentaire de texte est abordé comme le lieu d'une analyse argumentée des qualités propres d'un texte littéraire.

La mise en relation du littéraire et du non-littéraire est un des éléments importants dans l'étude de l'argumentation. Elle permet en effet de manifester comment l'analyse de textes littéraires donne accès aux traits essentiels des discours et peut donc, *a fortiori*, être utile pour le non-littéraire. Elle montre que la littérature d'idées permet de rendre compte des caractéristiques de tout texte argumentatif, mais aussi en quoi elle élabore des propos qui accèdent à la conviction, à la persuasion et au jugement

en faisant intervenir l'art de plaire, toucher, émouvoir par la qualité même du texte. De même, l'analyse d'articles de presse, de discours oraux ou audiovisuels est conduite dans ce cadre.

Les mouvements littéraires

En classe de seconde

Objectifs

Conformément aux finalités des programmes de seconde et de première, précisées dans le chapitre « Histoire littéraire et culturelle », les buts sont de :

- donner progressivement aux lycéens des repères précis sur les grandes scansions de l'histoire littéraire et culturelle ;

- leur permettre de réfléchir à ce qu'est un mouvement littéraire ;

- fournir des connaissances sur le contexte des œuvres étudiées et lues, connaissances nécessaires à la compréhension de celles-ci.

Afin d'élaborer progressivement une mise en perspective historique, de façon à ce que les lycéens se l'approprient et que le cours de français contribue ainsi à la formation de leur conscience historique, le programme propose d'interroger le passé à partir du présent. Il s'agit de permettre qu'apparaissent peu à peu les scansions majeures de l'histoire littéraire, à partir de phénomènes et de questions toujours sensibles aujourd'hui (plutôt que de dérouler mécaniquement un ordre chronologique dont bien des aspects sont hors de portée d'élèves de seconde et de première). Dans ce but, les mouvements étudiés en seconde doivent être limités en nombre. Aussi l'année de seconde prend-elle en compte les mouvements qui ont constitué des points essentiels dans la formation de la littérature en France ou dans le domaine francophone ; en première, l'approche s'ouvrira davantage au domaine européen. D'autre part, il est nécessaire que les élèves comprennent ce qu'est un mouvement littéraire, en quoi son étude permet de contextualiser correctement les textes étudiés, et comment elle contribue à la connaissance et à la compréhension de l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts. C'est pourquoi l'un des mouvements envisagés en classe de seconde sera « étudié en tant que tel », tandis que « d'autres le seront à propos d'autres objets d'étude ». Les élèves ont abordé, au cours de leur scolarité au collège, des ensembles de lectures de textes porteurs de références culturelles majeures, dans un ordre chronologique. Mais ils n'ont pas eu une approche réflexive des périodes de la littérature, ni réfléchi sur ce qu'est un mouvement littéraire. Au lycée, la

construction de la perspective historique d'ensemble est un but poursuivi sur les deux années de seconde et de première : la classe de seconde y contribue pour une part déterminée. Et cette construction exige la compréhension de la notion même de mouvement littéraire, notion jusque-là inconnue des élèves et qui constitue donc un des acquis à établir en seconde.

Contenus

Mouvement littéraire

Le nom de « mouvement littéraire » désigne un ensemble d'auteurs et d'œuvres présentant des traits communs affichés, inscrits dans des textes ayant valeur de programme, voire de manifeste. Il peut s'agir d'une « école littéraire », avec sa doctrine, ses signes de ralliement, ses chefs de file ; il peut s'agir aussi, plus souplement, d'un courant qui, sans former une école à proprement parler, offre une unité esthétique et idéologique forte. En première, cette problématique s'élargira à l'idée de « mouvement littéraire et culturel ».

Scansions majeures

L'histoire de la littérature se construit à partir de questions liées à la langue, aux modèles esthétiques et au rôle dévolu aux textes. Selon ces trois critères, certains moments de l'histoire littéraire ont été particulièrement importants dans la constitution de l'héritage culturel français. Ce sont ceux qui fondent une littérature française par distinction d'avec la littérature latine et des littératures étrangères, puis ceux qui modifient les schémas ainsi établis. Sont donc retenues ici comme scansions majeures de l'histoire littéraire française à envisager en classe de seconde : la Pléiade, puis le classicisme comme deux temps où s'affirment des modèles littéraires français, ensuite le romantisme qui les remet en question, le réalisme et le naturalisme qui approfondissent certains traits du romantisme et, par opposition, l'art pour l'art qui marque une orientation inverse, enfin la littérature engagée.

Rappel – À la différence des autres cas cités, le classicisme ne s'est pas constitué en école revendiquant ce nom, mais a été désigné ainsi plus tard, à partir du XIX^e siècle et dans une configuration polémique ; cependant, il présente des traits majeurs qui incitent, par commodité, à le joindre ici aux mouvements.

Un mouvement littéraire étudié en tant que tel

Que la compréhension des textes soit nourrie par leur contextualisation suppose que les élèves s'approprient effectivement les données essentielles de ce qu'est un mouvement littéraire, sans qu'ils les enregistrent passivement. C'est pourquoi en classe de seconde un de ces mouvements sera étudié en

tant que tel. Pour éviter tout malentendu, précisons ici, au risque de quelque pesanteur : cela ne signifie pas que la seule dimension historique des acquis de seconde est l'étude d'un mouvement littéraire et d'un seul, mais que la réflexion nécessaire sur la notion de mouvement littéraire se fait sur l'un de ceux cités ci-dessus ; les élèves acquièrent ainsi la capacité de comprendre ce qu'est un mouvement littéraire et de transférer les démarches de contextualisation et d'analyse sur d'autres.

Pour cette appropriation, il est indispensable que l'étude se fonde sur des lectures effectives des élèves. C'est pour tenir compte de leurs capacités de lecture, et des difficultés plus grandes que présentent la langue et la mise en contexte des œuvres plus anciennes, que le programme préconise de donner en seconde la place principale à des textes des XIX^e et XX^e siècles. Ainsi pourraient être étudiés comme mouvements littéraires en tant que tels en seconde : le romantisme, le réalisme et le naturalisme, la littérature engagée.

Rappel – Le romantisme a une dimension européenne, mais il constitue un phénomène fort en France et son étude peut ainsi préparer à l'approche des questions d'influences culturelles qui seront traitées en première.

Autres mouvements littéraires pour la classe de seconde

Comme l'histoire littéraire concerne aussi l'histoire des genres, l'étude de la tragédie et/ou de la comédie conduit ainsi à aborder le classicisme. Des textes du XVI^e siècle, des poèmes de la Pléiade notamment, peuvent être analysés dans un travail sur le portrait en étudiant « L'éloge et le blâme ». Mais il est raisonnable de réserver à la classe de première la réflexion sur l'humanisme. Pour Montaigne entre autres, l'étude du genre de l'essai facilite alors son approche. L'étude du roman ou de la nouvelle s'assortit aisément avec le réalisme et le naturalisme. La littérature engagée se lie aisément aussi avec l'argumentation, l'art pour l'art avec le travail de l'écriture.

Démarches

Il existe diverses méthodes pour étudier l'histoire littéraire, qui peuvent avoir divers mérites. Nous rappelons seulement ici quelques principes essentiels :

– Le but étant la constitution d'une culture, il s'agit avant tout de lire des textes et de placer le plus possible au centre du travail l'étude d'une œuvre intégrale.

– L'objectif est d'apprendre aux lycéens à tenir compte des contextes pour lire, comprendre et interpréter les textes ; il convient donc de leur apporter les démarches nécessaires pour aborder ces contextes et non de figer l'histoire littéraire en

un répertoire de formules toutes faites, qui ne rendent pas compte de la particularité des œuvres. La lecture de textes contemporains de l'œuvre étudiée et leur comparaison sont indispensables à la fois à la mise en contexte et à l'identification d'une période et d'un état de pensée et de sensibilité. Il est donc nécessaire d'accompagner l'étude d'une œuvre intégrale de lectures complémentaires, soit un groupement de textes, soit une autre œuvre ou des extraits lus en lecture cursive.

– Si l'histoire littéraire est à aborder par des lectures, ces lectures doivent aussi mettre en relation les œuvres et les textes littéraires avec d'autres textes et des documents, y compris d'autres langages – images, musiques – qui donnent accès à l'idée des mouvements de sensibilité, et qui ouvrent sur l'histoire culturelle. Le rôle de la documentation est ici important.

– Surtout, il ne s'agit pas de former les élèves à des méthodes de l'histoire littéraire, mais à sa démarche : ils doivent apprendre à discerner les lacunes dans leurs connaissances, à construire des questionnements, ainsi qu'à se livrer, à une échelle modeste, à des recherches. L'exercice de l'exposé, souvent utilisé à cette fin, doit cependant être limité, dans sa durée comme dans sa fréquence et ses ambitions. Un travail de groupe lors de l'étude d'une œuvre intégrale est souvent productif.

– Nombre de mouvements littéraires sont caractéristiques d'un moment de l'histoire mais peuvent se manifester à d'autres, y compris en amont (par exemple, d'Aubigné est un écrivain qui s'engage) ; il est profitable de ne pas diluer la chronologie et de faire percevoir les moments caractéristiques, avant de montrer les extensions possibles.

Éléments de mise en œuvre

Étude d'un mouvement en tant que tel

On peut choisir d'étudier le romantisme. Ce mouvement se prête bien à des lectures touchant à la poésie, mais aussi au théâtre et au roman. Le travail peut ainsi s'organiser autour de la lecture d'une œuvre et de textes complémentaires diversifiés. Le lien avec la peinture et la caricature est aisé à établir. Le rôle des registres – épique, mais aussi pathétique et fantastique – peut y être mis en lumière. Le lien avec le programme d'histoire permet de faire saisir le rôle de la rupture révolutionnaire dans l'évolution de l'histoire culturelle. La compréhension de ce qu'est un contexte est ainsi facilitée. Elle peut aussi être liée à une approche du classicisme menée par ailleurs, qui contribue à faire percevoir les effets de rupture advenus dans les choix esthétiques, et en quoi ils sont révélateurs des sensibilités et des idéologies.

Le réalisme ou le naturalisme sont parfois choisis pour être étudiés comme mouvements en tant que

tels. L'étude s'organise alors autour de la lecture d'une œuvre romanesque majeure de Zola ou Maupassant (Flaubert convenant mieux à une approche de « l'écriture artiste »). La mise en relation avec le romantisme apporte un moyen de compréhension des contextes et des évolutions. On prendra en compte aussi la critique de l'idéologie bourgeoise.

Mouvements étudiés en relation avec d'autres objets

Dans l'étude du genre théâtral

Étude du classicisme autour de Molière, Racine ou Corneille et, en étudiant l'évolution et les transformations des genres, de la comédie ou de la tragédie, étude de la littérature engagée (autour de Sartre, *Les Mouches*, par exemple). Pour rendre compte de l'importance historique des modèles classiques, on donne des indications sur l'essor littéraire de cette période, en relation avec une politique culturelle d'ensemble, et on éclaire l'esthétique par ses liens avec les questions d'éthique (pensée politique, philosophique et religieuse). Cela est particulièrement net pour le cas de la tragédie. On tiendra compte du fait que les élèves ont déjà eu, au collège, l'occasion de lire des œuvres de cette période, notamment de Molière.

Dans l'étude du genre romanesque

 Voir page 100 les *Documents d'accompagnement du programme de 2006*.

Dans l'étude de l'argumentation

À l'occasion, par exemple, d'un travail sur la littérature et la guerre – si l'on a choisi d'aborder cette problématique –, il est possible de donner une approche de la littérature engagée (voir « Démontrer, convaincre et persuader »).

Dans l'étude de « L'éloge et le blâme », à propos du portrait, il est possible, outre une initiation aux textes du XVI^e siècle (« L'éloge et le blâme »), de donner une approche du classicisme (avec La Bruyère) ou de compléter ce qui en aura été vu à son sujet dans l'étude du théâtre.

Exemple de mouvements étudiés au fil des séquences (à titre d'indication) :

Une séquence sur le genre du portrait (« L'éloge et le blâme ») permet une initiation à la Renaissance et une première approche du classicisme (La Bruyère ; scène des portraits du *Misanthrope*...).

Une séquence sur l'argumentation, centrée sur la problématique de l'éducation, en reprend les acquis. Une séquence sur la tragédie permet de compléter la connaissance du classicisme. Dans une autre séquence, le genre et le registre tragiques sont repris, par comparaison, pour le XX^e siècle, afin de faire percevoir les constantes et les évolutions

(autour de Sartre, *Les Mouches*, le personnage d'Oreste et les Atrides donnant la base de comparaison), et offrent une approche de la littérature engagée. L'étude d'un mouvement en tant que tel porte sur le romantisme, en contraste avec le classicisme. Ensuite, le travail sur le roman permet d'aborder le réalisme ou le naturalisme. Une séquence sur l'argumentation, centrée sur la problématique de l'éducation, en reprend les acquis. Une autre étude d'œuvre, propice à l'examen du travail de l'écriture, peut compléter la connaissance des mouvements (l'art pour l'art).

En classe de première

Objectifs

La classe de première poursuit les finalités du programme en ce domaine, telles que précisées dans le chapitre « Histoire littéraire et culturelle » pour la classe de seconde. Rappelons donc que les buts sont de :

- donner progressivement aux lycéens des repères précis sur les grandes scissions de l'histoire littéraire et culturelle : la classe de première complète en ce domaine les acquis de la classe de seconde ;
- leur permettre de réfléchir à ce qu'est un mouvement littéraire et culturel ;
- fournir des connaissances sur le contexte des œuvres étudiées et lues, connaissances nécessaires à la compréhension de celles-ci.

Afin d'élaborer progressivement une mise en perspective historique, il s'agit de compléter peu à peu la connaissance des scissions majeures de l'histoire littéraire. L'année de seconde a pris en compte les mouvements qui ont constitué des points essentiels dans la formation de la littérature en France ou dans le domaine francophone ; en première, l'approche s'ouvre davantage au domaine européen. D'autre part, les élèves ont vu en seconde ce qu'est un mouvement littéraire, en quoi son étude permet de contextualiser correctement les textes étudiés, et comment elle contribue à la connaissance et à la compréhension de l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts. En classe de première, sera étudié en tant que tel – tandis que d'autres le seront à propos d'autres objets d'étude, pour établir la connaissance des principales scissions – un mouvement littéraire et culturel, c'est-à-dire que la notion de mouvement littéraire est approfondie dans ses liens avec les autres aspects de la vie artistique et intellectuelle.

Contenus

Mouvement littéraire et culturel

Le terme de « mouvement littéraire et culturel » désigne les situations historiques où des traits communs apparaissent de façon manifeste dans des

œuvres d'écrivains, mais aussi dans d'autres arts et dans d'autres domaines de la vie intellectuelle, artistique et idéologique. Il est alors possible d'introduire la notion de « phénomène », pour initier les élèves à des situations où des auteurs peuvent avoir des traits en commun par delà même leurs différences, voire divergences, pour des raisons historiques identifiables (ainsi de l'humanisme avec la redécouverte des sources antiques et la crise religieuse, du baroque et des temps d'inquiétude politique et religieuse, des Lumières et de l'attitude optimiste de maîtrise du monde). Par là, une réflexion s'amorce sur l'idée de culture.

Scansions majeures

Après les scansions majeures de l'histoire littéraire française envisagées en classe de seconde (Pléiade, classicisme, romantisme, réalisme et naturalisme, art pour l'art, littérature engagée), la classe de première envisage des phénomènes d'ampleur géographique plus vaste, de dimension internationale, largement européenne, mais ayant eu en France un fort retentissement : humanisme, baroque, Lumières, symbolisme, surréalisme.

N.B. – Comme le classicisme, le baroque est un phénomène identifié et désigné longtemps après par les historiens et les critiques, et non une appellation d'époque ; ce fait ne présente pas d'inconvénient majeur dans la perspective de compréhension d'un phénomène, pourvu que les élèves soient informés qu'il s'agit d'une appellation forgée après coup.

Un mouvement littéraire et culturel étudié en tant que tel

Pour éviter tout malentendu, on rappelle encore ici, au risque de quelque pesanteur : étudier en tant que tel un mouvement littéraire et culturel ne signifie pas que la seule dimension historique en première est l'étude d'un mouvement littéraire et culturel, mais que la réflexion nécessaire sur la notion de mouvement littéraire et culturel se fait sur l'un de ceux cités ci-dessus ; les élèves acquièrent ainsi la capacité de comprendre ce qu'est un tel mouvement et de transférer les démarches de contextualisation et d'analyse sur d'autres. À la différence de la classe de seconde et compte tenu de ses acquis, il est davantage possible d'envisager des phénomènes plus éloignés dans le temps. Le choix du professeur est donc encore plus libre en la matière.

Autres mouvements littéraires pour la classe de première

Comme l'histoire littéraire concerne aussi l'histoire des genres, l'étude de la poésie peut être liée à celle du baroque, du symbolisme ou du surréalisme ; la réflexion sur l'humanisme – Montaigne entre

autres – à l'étude du genre de l'essai et plus largement de l'argumentation. Les Lumières se lient aisément aussi avec l'argumentation. En série L, les « Réécritures » offrent une large gamme de possibles en lien avec l'humanisme et le symbolisme.

Il est également bon d'initier les élèves à d'autres phénomènes de l'histoire littéraire, qui n'en constituent pas des scansions majeures, mais qui permettent de contextualiser les œuvres et textes lus.

Démarches

Rappelons ici encore qu'il existe diverses méthodes pour étudier l'histoire littéraire, qui peuvent avoir divers mérites, que chaque professeur peut procéder diversement, pour peu qu'il mette en avant, sans dogmatisme de méthode, les démarches fondamentales :

– Le but étant la constitution d'une culture, il s'agit avant tout de lire des textes et de placer au centre du travail, le plus possible, l'étude d'une œuvre intégrale.

– Il s'agit d'apprendre aux lycéens à tenir compte des contextes pour lire, comprendre et interpréter les textes ; il convient donc de leur apporter les démarches nécessaires pour aborder ces contextes et non de figer l'histoire littéraire en un répertoire de formules toutes faites, qui ne rendent pas compte de la particularité des œuvres. La lecture de textes contemporains de l'œuvre étudiée et leur comparaison sont indispensables à la fois à la mise en contexte et à l'identification d'une période et d'un état de pensée et de sensibilité.

– Si l'histoire littéraire est à aborder par des lectures, ces lectures doivent aussi mettre en relation les œuvres et les textes littéraires avec d'autres textes et des documents, y compris d'autres langages – images, musiques – qui donnent accès à l'idée des mouvements de sensibilité et qui ouvrent sur l'histoire culturelle.

– Surtout, pour former les élèves à l'essentiel de la démarche historique, il s'agit de leur apprendre à construire des questionnements et à se livrer, à leur échelle modeste, aux recherches d'informations nécessaires. Savoir discerner les questions indispensables est une compétence majeure, plus importante, à ce niveau d'étude, que l'entassement de formules toutes faites forcément mal articulées. La remise en mémoire des acquis de la classe de seconde et le travail par des comparaisons sont indispensables : la construction de la perspective historique exige cette mise en lumière des héritages et différences.

Éléments de mise en œuvre

Étude d'un mouvement en tant que tel

Les Lumières se prêtent bien à des lectures touchant au théâtre, au roman, à l'essai et au dialogue. Le travail peut ainsi s'organiser autour de la lecture

d'une œuvre et de textes complémentaires diversifiés. Le lien avec les questions de religion et de société est aisé à faire apparaître. Le rôle des registres polémique, ironique, pathétique peut y être mis en lumière. La comparaison avec l'humanisme et le rappel des acquis sur le classicisme contribuent à faire percevoir les effets d'héritage dans les choix esthétiques ; la comparaison avec le romantisme met en lumière des effets de rupture.

Le surréalisme présente des effets de rupture très manifestes, et une extension dans divers domaines artistiques – en peinture particulièrement – ainsi que des liens avec les questions anthropologiques (par l'intérêt porté à l'inconscient et à la psychanalyse) et des textes-manifestes qui nourrissent la mise en perspective idéologique.

L'humanisme, le baroque et le symbolisme peuvent être pris comme objets, mais présentent, pédagogiquement, l'inconvénient d'offrir moins d'œuvres intégrales assez aisément lisibles par des lycéens.

Mouvements étudiés en relation avec d'autres objets

Dans l'étude de la poésie

Baroque, symbolisme et surréalisme offrent matière abondante, aussi bien de textes poétiques que de documents iconographiques (tableaux) permettant de montrer à la fois les conflits entre angoisse et optimisme dans les mouvements de pensée et l'esthétique des contradictions.

Dans l'étude du genre théâtral

Les Lumières comptent des pièces qui contribuent à la problématique philosophique et à la critique sociale et qui par conséquent mettent en lumière des tendances majeures de la période.

Dans l'étude de l'argumentation

Les liens avec l'humanisme et avec les Lumières, *via* des genres comme l'essai et le dialogue, sont manifestes.

L'autobiographie

 Voir page 108 les *Documents d'accompagnement du programme de 2006*.

L'écriture littéraire

En classe de seconde : le travail de l'écriture

Objectifs

La perspective d'étude majeure ici est celle de la « production et de la singularité des textes ». Les objectifs correspondants présentent deux aspects

importants des acquisitions à réaliser en classe de seconde :

– faire comprendre aux élèves, par l'observation d'exemples, que l'écriture exige un ensemble de démarches et ne s'élabore pas sous l'impulsion d'une inspiration soudaine, ni par l'effet d'un don réservé à quelques-uns ;

– les rendre sensibles aux questions de style, et donc à la dimension spécifique des œuvres littéraires. Ces questions peuvent être envisagées en relation avec la perception de l'originalité d'une écriture (voir « Intertextualité, production et singularité des textes », page 27) ; elles sont alors perçues dans le processus de la réception des œuvres. Mais elles peuvent aussi être envisagées dans l'acte d'écriture, comme une série de choix par lesquels un auteur donne à ses textes leur tournure spécifique. Elles sont alors liées à la production des textes et peuvent être abordées en relation avec l'écriture d'invention où elles trouvent un lieu de réinvestissement, aussi bien qu'avec les analyses d'œuvres.

Dans les deux cas, il s'agit d'apporter des éléments de philologie qui donnent aux élèves une vue claire du fait que le texte est un objet produit par un travail et donc analysable comme tel (produit d'une inspiration dictant son libellé, il serait à considérer selon la valeur ou la croyance qu'on accorde à cette inspiration, et non comme un ensemble de significations appelant l'analyse).

Cet objet d'étude entretient des liens étroits avec les questions de langue, ainsi qu'avec les questions de genres et de registres. Il est spécifique à la classe de seconde, mais ses acquis irriguent ensuite l'ensemble du travail de première, tant pour la lecture que pour la rédaction de textes de commentaire, de dissertation et d'invention par les élèves eux-mêmes.

Contenus

Les contenus peuvent se répartir en trois ensembles :

L'élaboration de la matière même d'une œuvre

Cela correspond en rhétorique à l'*inventio*, la recherche des idées. Dans la genèse d'une œuvre littéraire, elle peut s'étudier de deux façons principales :

- les pratiques d'imitation et les variations par rapport à un modèle ;
- les pratiques de documentation sur un sujet donné.

Les choix qui président à la structure de l'œuvre

Ils peuvent être dictés par des contraintes dues au genre pratiqué. Ils peuvent être liés à des mouvements de goût, de sensibilité, d'idéologie : souci de donner une image qui paraisse vraie par exemple, ou encore prise de position polémique et choix de déformations calculées dans l'image du réel que le texte propose, dont certains privilè-

gient la représentation réaliste tandis que d'autres la refusent.

Les options stylistiques proprement dites

Celles-ci peuvent intervenir à deux moments de la genèse d'un texte :

- lors de sa conception (par exemple lorsqu'un canevas est fait en prose et le texte final en vers) ;
- lors des modifications par rapport à une première version, dans des rééditions, dont l'analyse relève alors de l'examen des variantes.

Mise en œuvre

Place dans la progression annuelle

Le travail s'organisant toujours par et sur des textes, l'étude de l'écriture n'est pas envisagée comme une formation à la génétique textuelle en soi et ne peut guère constituer le centre d'une séquence spécifique. Elle intervient mieux comme apport au cours de diverses séquences, comme l'ont fait la plupart des collègues qui l'ont incluse dans leur expérimentation des nouveaux programmes. Elle peut s'intégrer dans l'étude d'une œuvre liée au mouvement de l'art pour l'art (notamment dans le cas de « l'écriture artiste » chez Flaubert, pour lequel les documents abondent), mais aussi en liaison avec l'étude du théâtre ou du roman ainsi qu'avec l'objet d'étude « Écrire, publier, lire » (page 55).

Aspects et exemples

À titre d'exemples commodes, on peut répertorier ici parmi les cas qui ont été abordés dans la mise en œuvre du programme de seconde :

Les étapes de la conception d'un sujet

Les brouillons, notes, canevas, recueils de documents, qu'un auteur collecte pour passer d'une idée de livre à la constitution de son dossier offrent des exemples nombreux qui sont aisément utilisables en classe. De nombreuses éditions de poche proposent ces documents de ce type : voir, par exemple, les dossiers qui existent pour les œuvres de Hugo, de Flaubert, ou de Zola.

Par exemple, *La Débâcle* de Zola permet d'observer comment il utilise des journaux de marche de régiments engagés dans la campagne de 1870, comment il est allé visiter la région de Sedan où il situe l'essentiel de l'action de son récit, etc. L'intérêt est alors de faire discerner aux élèves les deux processus conjoints de l'effet de réel et de la représentativité. Pour le premier, les événements, les noms de lieux, la chronologie, certains personnages sont historiquement attestés et rendent le texte crédible pour le lecteur. Pour le second, Zola sélectionne et combine des références. Ainsi, ses personnages se répartissent entre les divers grades

et les diverses spécialités de l'armée, chacun incarnant de la sorte une attitude, une tendance, une qualité ou un défaut propre à chaque catégorie (le capitaine mondain et distant, le caporal-paysan bon soldat et bon camarade, etc.). Les deux se combinent dans des épisodes où la description des faits est prise en charge (par « effet de régie », selon les termes de Ph. Hamon) par le regard d'un personnage : décrire l'artillerie en action est une étape du canevas, faire cette description à travers le regard d'un des soldats en est une autre : le texte final donne au lecteur le sentiment que les autres soldats admirent les artilleurs.

L'organisation du texte

Un même sujet peut être traité dans des genres différents : il constitue un lieu commun, mais peut donner des effets esthétiques distincts. Le choix d'un genre retentit sur l'organisation du texte et la structure de celui-ci résulte à la fois de ces contraintes et, à l'intérieur de ce cadre, de choix opérés par l'auteur. L'examen des sources est ici un moyen d'entrer dans la compréhension détaillée du texte. Dans une étude d'œuvre intégrale, de *Britannicus* par exemple, la référence à Tacite, que Racine lui-même revendique en précisant qu'il a suivi et imité ce grand peintre, s'analyse par imitation et modifications (Racine modifie la chronologie et l'âge de décès de Britannicus et de Narcisse) mais, plus encore, en observant les sélections et les ajouts que l'écrivain a opérés : choix de grouper en 24 heures des événements étalés dans le temps, invention du personnage de Junie qui donne à l'œuvre une dimension de tragédie amoureuse que l'histoire ne fournissait pas, récit de l'empoisonnement et non pas représentation directe ou, enfin, hésitation de Racine à faire voir sur scène une confrontation entre Narcisse et Burrhus.

Le style

Racine élaborait ses pièces sous forme de canevas en prose, puis les versifiait ; Flaubert, de même, procédait par précisions successives ; Balzac donnait une première version entière et corrigeait sur épreuves, etc. On dispose ainsi de nombreux documents de cet ordre sur des œuvres majeures. Ils permettent d'aborder la question du style par comparaison, non de la syntaxe et du vocabulaire d'une œuvre avec un hypothétique discours ordinaire, mais avec d'autres formulations que la version finale réalisée par le même écrivain. Ils permettent de voir, notamment, comment s'est fait le passage de l'énoncé d'un fait à sa mise en images et, par là, la sollicitation de l'imaginaire du lecteur ou du spectateur : dès lors, les élèves peuvent voir comment les images ne sont pas de simples techniques à nantir d'un nom (métaphore, etc.) mais bien des éléments-clés de la signification, qui décident de

l'émotion que le texte sollicite. Plus dans le détail encore, si le temps et l'objectif dévolu à l'analyse d'un texte le permettent et le demandent, un examen de variantes est propice à faire percevoir comment un auteur souligne, infléchit ou nuance certains effets (exemple bien établi par G. Forestier dans son édition de Racine : le vers célèbre d'Oreste – *Andromaque*, I, 1 –, qui est dans la version initiale : « Je me livre en aveugle au transport qui m'entraîne », devient dans l'édition finale : « Je me livre en aveugle au destin qui m'entraîne », ce qui fait un glissement d'un propos plus psychologique à un propos plus métaphysique). Cette approche est évidemment liée aux questions de langue.

Réinvestissements

Dans les exercices d'écriture d'invention, les textes étudiés peuvent donner des modèles de contenu et/ou de forme mais aussi apporter des exemples de démarches, dont on a vu qu'elles constituent un des buts importants de ces exercices.

Dans les analyses de textes – textes courts ou études d'œuvres intégrales – l'observation du travail de l'écrivain est un apport considérable à la compréhension et à l'interprétation : elle permet de discerner les choix qu'il effectue – soit dans les référents qu'il décide de faire intervenir ou non, soit dans l'ordre de leur intervention dans le texte, soit dans les niveaux de langage qu'il convoque et les images qu'il propose – et, par là, de discerner plus précisément l'orientation qu'il donne à son œuvre. Elle est employée dans le commentaire de texte. En classe de seconde, il ne saurait être question d'engager les élèves dans un travail de philologie spécialisée, mais il importe de choisir des détails marquants, à partir desquels ils percevront mieux les significations d'ensemble des textes.

En classe de seconde : écrire, publier, lire (objet d'étude optionnel)

Objectifs

Au collège, les élèves ont lu des œuvres portant des références culturelles majeures et des œuvres de littérature de jeunesse. Ils ont une expérience pratique de ces deux aspects de la littérature. Le lycée développant l'étude critique du littéraire et de la culture, l'année de seconde doit leur permettre de prendre conscience des dimensions différentes de la littérature et de la culture, de leurs rôles et de leurs apports.

Aussi, en liaison avec l'histoire littéraire et culturelle et avec l'étude de la production et de la singularité des textes, une approche des conditions de la création, de la publication et de la lecture répond à trois objectifs :

- aider les élèves à développer des habitudes de lecture, et soutenir leur curiosité en ce domaine ;
- les aider à mieux mettre en contexte les textes qu'ils lisent ;
- contribuer à l'étude de l'histoire littéraire et à la réflexion sur ses apports.

De nombreuses enquêtes montrent que les adolescents, à l'âge où ils entrent au lycée, connaissent des modifications dans leurs comportements de lecteurs : si les uns (et surtout les unes) lisent davantage, bon nombre manifestent un moindre intérêt pour le livre, pour la lecture en général et pour la littérature. Leurs représentations idéalisées des écrivains, de leurs rites et de leurs pratiques d'écriture en sont une cause : la littérature leur paraît s'inscrire dans un autre espace culturel que le leur. Le manque de familiarité avec les lieux et les pratiques qui assurent la présence et la circulation du livre (bibliothèques, librairies) en est une autre. Enfin, des modes de lecture qui mettent en avant l'évasion et l'identification (en général, en les combinant) sont peu propices aux attitudes de lecture critique que l'étude des textes au lycée demande et entreprend de former. Il importe donc, en partant des réalités actuelles, d'aider les élèves à interroger et comprendre les textes et à réfléchir sur les similitudes et les différences entre les œuvres littéraires et les textes non littéraires, ainsi que sur les différentes formes et strates du littéraire (en termes de prestige, de valeur sociale qui s'y attache) : les jeunes lycéens sont souvent assez familiers de formes de littérature de jeunesse, d'aventure, etc., et moins de la littérature plus exigeante ; de même, ils sont en général familiers de l'audiovisuel, du télévisuel et de la musique d'actualité, donc de modes de réception qui les habituent à l'immédiateté plus qu'à l'accès plus lent et plus approfondi aux textes. C'est pourquoi il s'agit ici à la fois de leur apporter des connaissances mais aussi de contribuer à développer leurs comportements de lecteurs, en leur faisant percevoir quels sont les cadres dans lesquels se déroule la vie littéraire.

Contenus

Les trois objectifs ci-dessus correspondent aux contenus suivants :

Des lectures et des savoirs portant sur la littérature d'aujourd'hui et du passé

« Aujourd'hui » n'est pas à entendre en un sens restrictif, comme désignant seulement l'actualité immédiate, mais souligne l'importance d'une ouverture sur le contemporain. Souvent, en effet, les élèves ont tendance à assimiler la littérature et le passé plus ou moins lointain, plus ou moins étranger à leurs yeux. Se creuse ainsi une opposition sourde entre le présent, où les médias de l'image et du divertissement domineraient, et les textes, qui relèveraient d'une culture passéiste. Il importe donc

de leur donner à voir que la culture contemporaine est nourrie de littérature et abonde en création littéraire. En même temps, les médias audiovisuels ont multiplié les adaptations d'œuvres littéraires du passé. Un travail sur les adaptations ou sur les reprises théâtrales d'œuvres du passé appartient donc aussi à ce domaine d'études. Par ces approches, en liaison avec la démarche d'ensemble proposée pour l'étude de l'histoire littéraire, les élèves peuvent être amenés à observer la culture actuelle pour mieux saisir l'importance d'en étudier les antécédents, l'histoire et l'héritage dans lesquels elle s'inscrit. Envisager en seconde un mouvement littéraire du XIX^e ou du XX^e siècle permet d'avoir assez commodément accès à une documentation sur les usages de création, publication et réception. Dans l'étude d'un mouvement d'une période plus éloignée, en première, les notions et démarches ainsi acquises pourront être réinvesties.

Écrire, publier, lire

Observer les usages culturels invite à ne pas scinder ces trois actes. Il s'agit d'amener les élèves à comprendre que les auteurs créent en situation, que l'action de publier opère des choix, oriente des modes d'écriture et de lecture, que tout un réseau d'instances intervient dans la vie culturelle. Lier les trois aspects contribue à la formation d'un esprit averti.

Mieux mettre les œuvres en contexte

Prendre en compte le littéraire, ses diverses formes et le non-littéraire permet d'amener les élèves à réfléchir sur les genres, leurs apports différents et leurs évolutions. On ne bornera donc pas la réception à la seule lecture au sens strict. Le programme prescrit une étude du théâtre : il est bon de faire percevoir que le théâtre est fait pour être vu autant que pour être lu. D'autre part, il est bon de comparer le cas du théâtre et celui du récit : montrer que le roman est le genre aujourd'hui dominant mais ne l'a pas toujours été, que la tragédie n'est plus un genre productif en tant que tel mais peut faire l'objet de représentations et rééditions nombreuses, permet d'initier les élèves à l'idée de contexte. De même, il est plus aisé de contextualiser les œuvres modernes en les comparant avec des textes non littéraires et des textes de littérature de large diffusion qu'on ne le fait pour les œuvres du passé. Enfin, la mise en regard de productions audiovisuelles actuelles et d'œuvres littéraires permet de faire discerner des traits communs et des différences entre ces langages et ces usages culturels.

Mise en œuvre

Place dans la progression

Le programme précise qu'il s'agit là d'un objet d'étude optionnel. Les professeurs peuvent donc

choisir de le traiter ou non, et de le traiter en tant que tel ou de l'aborder en corollaire de l'étude d'un autre objet. Reste qu'un tel objet d'étude a un double rôle d'initiation : il contribue à mettre en place la réflexion sur l'histoire littéraire et la construction de la conscience historique, qui se fera progressivement sur les deux années de seconde et de première ; il permet aussi la mise en place d'éléments de contexte et de problématiques (sur les genres, la notion de littérature, la lecture de l'image). Il peut donc y avoir profit à l'aborder assez tôt au cours de l'année de seconde. On peut ainsi choisir de le situer dans le premier trimestre, comme moyen de mettre en place des usages, des notions et des questions, en partant de la lecture de romans contemporains. Par exemple, dans des classes qui se sont associées au Goncourt des lycéens, la réflexion sur « Écrire, publier, lire » a été prise en compte dans le cadre des lectures appelées par cette participation, au sein d'une séquence sur l'étude du roman. Les questions liées aux prix littéraires, aux académies et jurys, à l'édition, au rôle de la critique et des médias ont ainsi trouvé place dans l'approche des œuvres en contexte. Dans d'autres cas, sans relation avec un prix littéraire, cette approche a été faite comme moyen de découvrir les cadres de l'histoire littéraire contemporaine, à l'occasion d'un travail sur la littérature engagée ou sur l'évolution des genres théâtraux. En classe de première, les acquis ainsi élaborés sont repris, mais cet objet d'étude n'est plus présent en tant que tel : les données en sont intégrées à l'étude des autres objets d'étude. Leur importance est particulièrement sensible pour le théâtre (lecture et représentation), la poésie (rôle de l'oral et de l'écrit), les genres de l'argumentation (pour les rapports aux destinataires).

Démarches

Textes, seuils et approche des contextes

Une telle étude appelle l'observation des différents « seuils » (selon le titre d'un ouvrage de Genette) qui manifestent, dans le livre même, l'acte de publication et les rapports entre l'auteur et le public. Le titre et ses variations éventuelles, la couverture et ses illustrations éventuelles, la quatrième de couverture constituent des moyens d'entrée dans cette mise en contexte. Un va-et-vient entre texte et « péri-texte » enrichit la lecture d'éléments d'analyse et d'interprétation tenant ainsi à la mise en situation du texte. Ces démarches sont aujourd'hui usuelles dans l'enseignement du français, point n'est besoin donc de les détailler davantage ici.

Comparaisons, échanges

L'un des objectifs fondamentaux du cours de français au lycée est de développer les lectures des élè-

ves. Les formes doivent donc être diversifiées. La lecture de plusieurs œuvres et de textes et documents complémentaires (y compris non littéraires : images, articles) est nécessaire pour la compréhension des faits de création, diffusion et réception, à travers des comparaisons. D'autre part, pour la documentation, la liaison avec le professeur-documentaliste est nécessaire ainsi que l'initiation ou l'incitation à poursuivre la fréquentation des bibliothèques et librairies, des théâtres ou des salles de cinéma. La formation au comportement de lecteur passe aussi par des usages tels que le journal de lecture, l'organisation de débats et échanges sur les œuvres lues.

Liens avec le travail de l'écriture, l'invention et la singularité des textes

Observer les pratiques contemporaines d'écriture, de publication et de réception est lié à la formation de la conscience critique des élèves. Les termes de conscience critique trouvent ici des applications concrètes : comprendre que l'écriture se fait en situation évite que les mythes de l'inspiration comme un pouvoir absolu et incompréhensible ne bloquent la réflexion et la curiosité des élèves. Aussi l'approche des conditions contemporaines de la production culturelle s'associe-t-elle particulièrement avec :

– la réflexion sur le travail de l'écriture et la singularité des textes : l'examen d'un texte en fonction de la collection où il prend place permet de faire apparaître ce qui constitue des traits communs aux ouvrages de la même série et ce qui peut distinguer une œuvre, son style général et son style spécifique ;

– le travail d'écriture d'invention : amener les élèves à rédiger des textes de compte rendu critique ou de quatrièmes de couverture les initie à l'analyse des traits essentiels d'une œuvre, ce qui permet ensuite de leur faire rédiger des jugements critiques argumentés ou des textes d'imitation, dans tous les cas des textes prenant en compte la situation de l'échange qu'ils engagent.

En même temps, ils prennent conscience que l'écriture est une élaboration qui exige une démarche, des étapes, des choix, ce qui contribue à former leur conscience critique.

En classe de première : les réécritures

Définition et objectifs

En classe de seconde, on a abordé l'écriture par la notion de « travail », l'objectif étant de faire percevoir aux élèves qu'un texte évolue depuis le projet initial et les brouillons jusqu'à la version que l'on considère comme définitive. Ils ont été ainsi sensibilisés à l'idée qu'un style se construit.

En première littéraire, la perspective est différente : l'accent est mis sur la réécriture. La pratique de réécriture suppose un texte de référence adapté par un nouvel auteur à de nouvelles situations, de nouveaux publics, de nouvelles intentions.

En série L, la question des réécritures peut être le moyen de réfléchir sur les processus de création, sur le rôle de la culture comme source d'inspiration. Elle doit permettre de mieux cerner ce qui fait l'originalité d'un style, ce qui le constitue dans sa différence, ce qui le donne comme point d'origine à partir duquel une filiation s'établit. Elle s'associe évidemment avec les perspectives d'étude des genres et registres et de l'intertextualité.

Les objectifs sont de :

– faire comprendre aux élèves, grâce à des exemples, que l'écriture suppose des modèles, des références, qu'on imite, qu'on déforme, qu'on s'approprie ; et, par conséquent que, pour écrire, il est nécessaire de disposer d'une culture préalable ;

– les rendre sensibles aux questions de style : l'originalité d'une écriture sur un thème donné relève des choix d'un auteur en termes de lexique, de syntaxe, d'images, mais aussi de genres et de registres ; ce qui suppose une attention aux questions de langue et de genre ;

– améliorer la maîtrise de la langue écrite par la pratique d'exercices de réécriture.

Prolongements – Comme de nombreux élèves s'orientent vers des études de langue, on aura avantage à développer les activités de traduction en collaboration avec les professeurs de langue. Dans le cas où les options arts plastiques, théâtre et cinéma sont présentes dans l'établissement, il est profitable de coordonner les apprentissages en travaillant sur la notion de code et de transposition.

Contenus : rappels historiques

La réécriture couvre trois domaines proches, liés mais distincts : l'imitation, la transposition, enfin la parodie et le pastiche.

L'imitation a longtemps été une règle dans la création littéraire, en particulier en France, avec l'imitation des Anciens. Plus largement, elle rejoint les questions d'intertextualité, qu'on ne détaillera pas ici (voir dans la section « Perspectives d'étude », « Intertextualité, production et singularité des textes », page 27).

De même, la transposition ou adaptation est apparue très tôt en français. Ainsi le théâtre médiéval adapte des textes bibliques et des vies de saints. L'adaptation est aujourd'hui très active par suite de la présence de domaines littéraires entre lesquels peut s'opérer le transfert (du théâtre notamment) mais aussi de l'existence de médias qui dialoguent avec le littéraire (le cinéma).

Mais les formes les plus caractéristiques de la réécriture sont le pastiche et la parodie : leur histoire est ancienne et éclaire l'ensemble de la problématique.

La parodie apparaît chez Aristote parmi les genres qui construisent la littérature : alors que l'action haute en mode dramatique est désignée du nom de tragédie, l'action haute en mode narratif du nom d'épopée, l'action basse en mode dramatique du nom de comédie, « l'action basse en mode narratif n'est illustrée que par référence allusive à des œuvres plus ou moins désignées sous le terme de *parôdia* » (voir Aristote, *Poétique*, I, et G. Genette, *Palimpsestes*, Seuil, 1982, p. 20).

G. Genette est amené à proposer une hypothèse permettant de définir plus précisément le terme : « *ôdè*, c'est le chant ; *para* : « le long de », « à côté » ; *parôdein*, d'où *parôdia*, ce serait le fait de chanter à côté, donc de chanter faux, ou dans une autre voix, en contre-chant – en contrepoint – ou encore de chanter dans un autre ton : déformer ou transposer une mélodie » (*ibid.* page 20).

Parallèlement, le mot pastiche vient de l'italien, *pasticcio* : « mélange, imbroglia ». L'histoire de la musique propose une acception du terme qui mérite l'attention : le pastiche serait l'adaptation de certains airs d'opéra dans la langue du pays où la représentation est donnée, tandis que d'autres parties du texte restent en langue originale. Le terme désigne aussi une pièce musicale composée par différents auteurs à partir d'un morceau servant de référence.

Ces deux termes renvoient donc à l'idée d'une production « à partir de » et « le long de » : le parodieur, le pasticheur prend appui, accompagne tout en gardant ses distances : distance de la langue, du « ton », distance imposée par le changement de lieu et donc de public. C'est plus ici la posture du pasticheur qui intéresse le pédagogue que le produit fini : on ne demandera pas aux élèves de rédiger des pastiches dignes de Balzac (*Les Contes drôlatiques*), de Proust (*Pastiches et Mélanges*) ou des *À la manière de...* de Muller et Reboux (1908-1913)...

La combinaison des deux lignées – imitation et parodie – a été particulièrement active dans le burlesque. Elle est aussi d'un usage fréquent dans l'écriture polémique. Ainsi la spécification des intertextes dans la réécriture peut être éclairée par ces réflexions sur les formes les plus affirmées de cette dernière et éclairer en retour les mises en œuvre au sein de la classe.

Mise en œuvre

Deux types de démarches complémentaires s'offrent dans le travail avec les élèves. La première consiste évidemment à procéder à des études de textes littéraires, en mettant en parallèle la version

de référence et sa réécriture, qu'il s'agisse de textes courts, d'extraits ou d'œuvres intégrales. La seconde fait intervenir des productions d'élèves procédant à des réécritures en fonction de consignes précises.

Analyse de textes littéraires

L'étude d'œuvres littéraires (voir les indications d'auteurs et titres ci-dessous) privilégie l'étude des genres et des registres, de l'organisation du discours, des destinataires et des changements induits dans la réception par la réécriture. On compare différents extraits d'œuvres pour mettre en évidence les raisons des choix opérés lors des transpositions. On propose ainsi une vision de la littérature dans son historicité.

Productions d'élèves

Le travail suppose une analyse préalable du texte qui sert de référence. Les différents aspects de la transposition sont fonction des changements de destination, d'effets visés, de registres. La réécriture par les élèves se fait ainsi selon des critères définis qui permettent une évaluation satisfaisante. Elle est une des formes de passage de l'imitation à l'invention, pratiquée en seconde.

Place dans la progression annuelle

Le travail sur les réécritures peut se joindre à l'analyse d'autres objets d'étude : en particulier, la poésie et l'apologue en offrent des cas nombreux. Cette façon de l'intégrer à la progression annuelle paraît plus appropriée que de lui consacrer une séquence en propre – ce qui reste cependant possible. En effet, en première L, un des objectifs principaux est d'approfondir l'analyse des données littéraires :

- L'examen des réécritures est propice à la compréhension des faits de style et d'originalité.
- Réécrire est une démarche, non un but : aussi est-ce en montrant les effets de cette démarche qu'on fera le mieux percevoir la richesse, sans la désigner comme une fin en soi.

Suggestions de démarches

On peut envisager deux types de démarches avec les élèves. Il est possible de procéder à des études de textes littéraires mettant en parallèle la version de référence et sa réécriture, qu'il s'agisse de textes courts, d'extraits ou d'œuvres intégrales ; on peut partir de productions d'élèves procédant à des réécritures en fonction de consignes précises.

Réécrire pour renvoyer au discours d'autrui

Citer, faire allusion, se référer de manière implicite

La fonction de ces réécritures est double : elles permettent d'abord de prendre appui sur le discours d'une autorité déjà reconnue (pour conforter un

propos ou pour s'inscrire en faux) ; elle instaure ensuite une relation de connivence avec le lecteur qui partage la culture de l'auteur.

Les exemples de textes comportant une intégration de références sont multiples : c'est le cas des détournements opérés par Voltaire, qu'il s'agisse de la lettre 25 des *Lettres philosophiques*, lettre sur Pascal, ou de l'article « Homme » des *Questions sur l'Encyclopédie* (1770) qui règle son compte au début du *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. Cette approche s'intègre ainsi à une séquence sur les débats d'idées des Lumières. Dans le cadre des travaux sur l'argumentation, il est commode de faire travailler les élèves sur les pages « Rebonds » de *Libération* ou les colonnes « Débats », « Points de vue » du *Monde*, en mettant en rapport des articles qui se répondent à quelques jours d'intervalle. On peut aussi travailler dans les dialogues philosophiques, théâtraux ou épistolaires sur les systèmes de reprise de la parole d'autrui.

Ces exercices préparent les élèves à de multiples formes de l'argumentation et de la délibération et nourrissent aussi bien le commentaire composé que la dissertation à partir de ces jeux d'intégration de références.

Résumer

Il existe des formes variées de résumés qui supposent la mise en œuvre de compétences fondamentales. Pour résumer, il faut savoir sélectionner en fonction d'un projet déterminé, réorganiser sans trahir la logique initiale, reformuler de manière à s'adapter à son récepteur.

Le résumé d'une œuvre en quatrième de couverture ou au dos d'une cassette vidéo doit donner un aperçu accrocheur tout en préservant le suspens : le résumé est au service de l'œuvre ; le résumé d'une œuvre inscrit dans une argumentation met en avant l'un des aspects de l'œuvre, refaçonnée de manière à servir la démonstration : le résumé est au service de l'argumentation.

Apprendre à résumer, c'est donc apprendre d'abord à reformuler, de manière à s'appropriier un texte, un discours, une œuvre. C'est aussi apprendre à mettre en valeur un aspect au détriment d'un autre aussi bien qu'à respecter l'ensemble des éléments d'un texte (les éléments eux-mêmes, mais aussi la manière dont ils s'agencent). C'est enfin apprendre à formuler en fonction de l'interlocuteur qu'on se donne.

Réécrire pour construire son propre discours

Traduire, adapter

Toute traduction suppose un effort pour transposer un thème, un propos, d'un code à un autre. De multiples exercices de traduction sont envisageables : de la simple comparaison de traductions (on

pense par exemple aux nombreuses versions d'*Hamlet*, de celle de François Victor Hugo à celle de Jean-Michel Déprats), qui suppose une analyse précise de faits de langue, à des exercices de plus grande ambition, qui peuvent être réalisés en collaboration avec les professeurs de langue (dans le cadre des TPE, par exemple). Les instructions officielles d'anglais stipulent que le professeur de langue doit sensibiliser les élèves aux difficultés du passage d'un code linguistique à un autre et les familiariser avec les procédés de traduction. Les instructions officielles d'allemand consacrent un paragraphe à la question de la traduction. Elles soulignent que l'effort de traduction est postérieur à celui de compréhension ; c'est donc un effort qui concerne avant tout l'expression française.

Il peut être judicieux aussi de coupler la séquence sur les réécritures avec celle consacrée à la question de la représentation théâtrale. La lecture des registres de metteur en scène qui proposent au fil des jours le compte rendu des adaptations envisagées peut être particulièrement intéressante. Le travail avec les partenaires de l'école peut en ce cas être fructueux (acteurs, metteurs en scène...).

Les exercices de réécriture peuvent jouer sur les changements de langue, mais aussi sur les changements de code. La transposition de l'image au texte est un exercice extrêmement formateur ; elle peut se faire pour des productions modestes (description d'un tableau, d'une architecture) et accompagner l'étude d'œuvres qui affirment leur dette face aux arts plastiques : *Les Fêtes galantes* de Verlaine, *Stèles* de Segalen (dans le cadre d'un travail sur le recueil poétique).

À l'inverse, la transposition du texte à l'image peut être traitée lors d'une adaptation cinématographique, ou ponctuellement, par l'étude d'éditions illustrées, voire par celle d'un tableau directement inspiré par une œuvre littéraire : Homère, Ovide, Virgile et Dante ont suffisamment inspiré nombre de peintres.

Recréer

Les formes de réécriture littéraire sont nombreuses. Certaines périodes de l'histoire littéraire ont privilégié la réécriture sans changement de genre : *Phèdre* peut être considérée comme une reprise d'*Hyppolyte porte-couronne* d'Euripide ; Molière trouve une bonne part de son inspiration chez Plaute.

La période contemporaine préfère le pastiche et la parodie qui sont des manières de s'approprier une écriture tout en mettant en doute son originalité et sa valeur.

Des réécritures bousculent souvent les frontières des genres : la version de *Macbeth* par Ionesco (*Macbett*), est bien une reprise du texte de Shakespeare : personnages et intrigues sont dans

l'ensemble identiques ; mais une reprise tragique et aussi comico-cynique qui associe des registres que la tradition shakespearienne ne répugnait pas à mêler. L'étude du genre de l'apologue facilite la réflexion sur la réécriture : d'Ésope et Phèdre à La Fontaine et ses multiples pasticheurs et parodistes.

Enfin, dans la poursuite de ce que les élèves ont acquis en seconde, on peut faire travailler les élèves sur des textes d'auteurs identiques, qui reprennent à plusieurs années d'intervalle un texte qui semblait

achevé : l'histoire littéraire fournit de nombreux exemples ; le genre biographique est particulièrement riche en versions refondues : de la « Préface testamentaire » des *Mémoires d'outre-tombe* (1833) à l'« Avant-propos » de 1846 ; de la préface de l'édition de Neufchâtel des *Confessions* au discours préliminaire conservé par Rousseau.

Il peut être valorisant de proposer aux élèves des réécritures de textes après une période d'apprentissage assez longue.

Étude raisonnée de la langue

La maîtrise de la langue constitue un enjeu essentiel du français au lycée. Lieu (et filtre inévitable) de nos échanges, de nos réflexions et de nos perceptions, la langue est un élément constitutif de l'identité, tant à l'échelon individuel (répondant ainsi à la finalité de la « formation de la personne ») où elle donne l'accès aux connaissances, l'exercice de la pensée et l'expression de la sensibilité, qu'à l'échelon collectif (« formation du citoyen ») où elle définit notre appartenance culturelle commune, notre inscription dans la société et la compréhension d'autrui. Les inégalités scolaires sont souvent l'effet d'une inégale maîtrise de la langue. Il revient au professeur de français un rôle crucial pour donner aux élèves cette maîtrise qui détermine leur formation et leur réussite.

Le travail sur la langue doit donc être effectif au lycée. Le programme demande d'en poursuivre et d'en approfondir l'étude au-delà du collège, car l'apprentissage de la langue est continu, progressif et ininterrompu, depuis l'école élémentaire jusqu'à la fin des études secondaires.

Cette prescription n'est pas nouvelle : les précédents programmes demandaient la pratique raisonnée de la langue au lycée. Une telle position, alors justifiée par les progrès de la linguistique que les programmes s'efforçaient de prendre en compte, a pu conduire à des excès de formalisme dans les pratiques d'enseignement, notamment dans les méthodes d'analyse des textes. Les programmes actuels adoptent une position plus précise : ils ne font pas de l'étude de la langue un objet d'étude distinct, mais une démarche transversale aux différents objets d'étude. Le travail sur la langue n'est ainsi jamais séparé de sa mise en œuvre dans les discours, écrits ou oraux, textes d'écrivains ou textes des élèves ; il n'est jamais séparé des enjeux pragmatiques et esthétiques de sa réalisation concrète.

L'étude de la langue au lycée doit fournir aux élèves les moyens d'un apprentissage raisonné, c'est-à-dire personnellement assumé. Il s'agit donc moins de leur proposer des connaissances techniques de formes de plus en plus complexes que de les conduire à réfléchir sur les formes qu'ils connaissent déjà plus ou moins précisément, pour qu'ils en mesurent la signification et la portée et qu'ils passent de leur pratique à leur maîtrise. Ainsi, compte tenu de l'intérêt des adolescents pour la réflexion, cette étude

doit leur permettre de mieux percevoir la langue dans laquelle ils sont immergés, de distinguer les caractères propres de l'oralité et de l'écriture, d'améliorer leurs capacités d'expression en travaillant le vocabulaire et la syntaxe, de mieux saisir les significations.

Objectifs et démarches

Objectifs

Eu égard aux enjeux généraux développés ci-dessus, l'objectif de l'étude de la langue au lycée est celui de sa maîtrise : les élèves ont déjà l'usage de la langue et ont déjà étudié les données grammaticales, aussi s'agit-il moins de dresser des listes de règles à apprendre que de mettre l'accent, en seconde surtout, sur la récapitulation et la consolidation des acquis, puis de s'attacher davantage à l'approfondissement en première. Néanmoins, il existe des objectifs pratiques communs aux deux classes, liés à la nécessité d'une réflexion sur le sens plus approfondie qu'au collège. Ce sont :

- développer le vocabulaire ;
- consolider les acquis du collège en matière de grammaire et remédier aux ignorances morpho-syntaxiques aussi bien qu'orthographiques qui limitent l'exercice de la langue, à la fois dans le détail de ses réalisations et dans la maîtrise de ses structures globales, de la phrase au texte ;
- enrichir le contact des élèves avec leur langue, en leur faisant découvrir des phénomènes qu'ils n'ont pas étudiés jusque-là ou qui n'ont pu être approfondis au collège ;
- assurer et renforcer le lien entre la grammaire, les analyses de textes, les pratiques orales et les réalisations écrites, qu'il s'agisse de commentaire et d'appréciation esthétique, d'argumentation et d'efficacité persuasive, ou d'écriture d'invention liée à la maîtrise des genres et des registres ainsi qu'à l'argumentation.

Démarches

Principes

Le travail sur la langue au lycée prolonge et approfondit les démarches qui ont été mises en œuvre au

collège : il ne s'agit donc pas de présenter des questions grammaticales pour elles-mêmes, mais toujours de partir du sens effectif, reconnu et interprété par les élèves dans les textes étudiés ou rédigés, pour aller vers l'analyse des moyens qui permettent de l'exprimer. Cela implique notamment :

- que le travail de la langue ne fasse pas l'objet d'une séquence particulière, mais soit inséré dans chacune des séquences. Afin de permettre l'élargissement et la systématisation nécessaires, le travail sur la langue peut faire l'objet d'une séance ou de plusieurs, en tout cas doit faire l'objet de temps spécifique au sein de la séquence. Dans ce cadre, il est mis en œuvre en trois étapes : un moment de collecte et/ou d'exploration de faits langagiers correspondant au point à étudier, un moment d'analyse et un moment de synthèse ;

- que le travail de la langue soit associé à la réflexion sur les genres d'écriture. Bien que tous les faits de langue soient présents dans chaque genre, le professeur privilégie ceux dont la manifestation entre dans la caractérisation du genre qu'il étudie : notamment, les mises en œuvre de la temporalité dans le roman (en associant vocabulaire du temps, organisation temporelle et temps verbaux), les marques de la subjectivité dans le dialogue théâtral, les modalisations de la vérité dans l'essai, les instruments linguistiques du raisonnement dans l'argumentation abstraite, les catégories prosodiques dans la poésie ;

- que le travail de langue soit également mis en relation avec l'approche et la maîtrise des registres. Ceux-ci ne se rapportent pas, bien entendu, à l'emploi isolé de telle ou telle forme de la langue, mais se manifestent par des modes d'énonciation et des agencements spécifiques à certains d'entre eux : multiplication des rôles du sujet, à la fois énonciateur, objet et destinataire du discours dans le registre lyrique, variétés de l'antiphrase ou de l'anti-discours dans le registre ironique, syntaxe exclamative dans le pathétique, assertif dans le didactique et le satirique, comparatif et superlatif dans le polémique ;

- que le travail de la langue soit lié à l'expression orale, afin de permettre aux élèves de reconnaître les spécificités de l'oralité, aussi bien sur le plan de la syntaxe que sur ceux du lexique et du rythme, et de les conduire à différencier clairement ces formes des contraintes propres à l'écriture ;

- que le travail de la langue soit en relation étroite avec les travaux d'écriture, dans le commentaire où il est à la fois moyen et objet, dans la dissertation où il est la condition du raisonnement et de l'argumentation, dans l'écriture d'invention où les choix d'énonciation, de registre, de genre, de structuration et surtout de vocabulaire déterminent la réalisation de ces exercices.

Ainsi, dans les exercices d'écriture figurative (à caractère descriptif ou narratif par exemple), ce

sont les capacités d'expansion ou d'amplification du discours qui seront sollicitées ; à l'inverse, dans les exercices d'écriture abstraite (à caractère strictement argumentatif par exemple) ce sont les capacités de condensation qui seront mobilisées. Dans le premier cas, un vocabulaire de plus en plus spécifique permettra le déploiement (avec éventuellement recherche de figures d'analogie : comparaisons, métaphores, etc.) ; dans le second cas, un vocabulaire de plus en plus conceptuel et générique favorisera le regroupement et l'abstraction (avec recherche d'hyperonymes).

Intégration et évaluation

L'étude de la langue étant intégrée à la démarche d'ensemble, son évaluation entre dans les évaluations d'ensemble. Elle entre dans les exercices du cours de français et ne consiste pas en des exercices de vocabulaire ou de grammaire isolés. Elle vise à vérifier des acquisitions fondées sur les contenus enseignés, non à pénaliser des lacunes, même si elle peut contribuer à repérer ces lacunes et le besoin d'y remédier. Elle porte avant tout sur :

- la qualité syntaxique, y compris l'orthographe syntaxique, signe de la cohérence logique du propos ;
- la précision et l'abondance du vocabulaire dans les domaines sollicités par le sujet de l'exercice examiné (pour l'orthographe lexicale, celle des mots usuels est exigible, celle des termes rares ou spécialisés qui n'ont pas été étudiés en classe doit être liée à l'usage du dictionnaire).

Vocabulaire

Objectifs

« Le lexique est la mesure de toute chose » (préface du *Nouveau Petit Robert*). Nombre de lycéens ne disposent que d'un bagage lexical limité, dont la faiblesse entrave parfois leur accès aux textes et sert à justifier, souvent à tort, leur manque d'intérêt pour la lecture des œuvres ou la pauvreté de leurs productions écrites. Il s'agit donc, en travaillant sur le vocabulaire, de développer chez les élèves la curiosité et le plaisir du mot, où interagissent la lecture et l'écriture.

L'accroissement du vocabulaire répond au lycée à des nécessités pratiques :

- développer le vocabulaire abstrait, celui du savoir, du raisonnement et du jugement ; c'est là un rôle spécifique du lycée par rapport au collège, correspondant aux formes d'écriture argumentatives qui sont nouvelles pour les élèves, qu'il s'agisse du commentaire de texte ou de la dissertation ;

- enrichir le vocabulaire figuratif, concernant l'univers des perceptions concrètes (de l'animé et du non-animé, de l'espace, du temps et des qualités

sensibles), indispensable à une lecture autonome des œuvres littéraires (roman, poésie, théâtre) et au développement de l'écriture d'invention ; ce travail prolonge au lycée celui qui est mené depuis l'école élémentaire et le collège ;

– accroître le vocabulaire de l'affectivité, des émotions et des passions permettant de mieux maîtriser une des dimensions essentielles des œuvres littéraires, d'appréhender en deçà de la psychologie le langage qui lui donne forme, et de développer l'expression de soi, souvent bridée chez les élèves par insuffisance lexicale ;

– comprendre d'une manière plus précise et mieux contextualisée la signification des mots et de leur utilisation ; le souci de la définition, la justesse des emplois liée aux contraintes de l'usage, le sens des hiérarchies sémantiques, la maîtrise de la polysémie permettront aux élèves d'améliorer la compréhension souvent approximative des mots qu'ils lisent et qu'ils utilisent ;

– appréhender le lexique dans sa dimension historique et sociale : de l'étymologie aux significations actuelles, des formations populaires aux formations savantes, les élèves percevront l'épaisseur culturelle du sens des mots et découvriront, même de façon limitée, l'histoire collective qui se trame dans le trésor du lexique.

Ces différents objectifs sont rassemblés et développés ci-dessous en trois points successifs : les domaines lexicaux à enrichir en priorité, le développement de la « conscience sémantique » ensuite, enfin quelques suggestions de démarches pour faciliter les acquisitions.

Les domaines lexicaux à enrichir

Le vocabulaire abstrait

Cadre d'ensemble

Le lycée constitue une étape décisive dans l'accès à l'abstraction. Les élèves doivent tout d'abord acquérir progressivement le vocabulaire notionnel propre à la discipline : les termes qui définissent les objets d'étude tels qu'on les trouve dans les programmes de seconde et de première, et les termes de grammaire (voir la liste plus loin). Afin d'éviter toute surcharge inutile ou inadaptée, les acquisitions lexicales dans ces domaines doivent être limitées aux mots dont l'emploi est indispensable à la qualité de la compréhension et des échanges, ceux que les élèves peuvent efficacement s'approprier.

Mais, au-delà du vocabulaire abstrait propre à la discipline, il revient aussi au professeur de français de faire acquérir à ses élèves les termes généraux employés dans les autres disciplines qui forment le fonds commun de la réflexion. Ces termes, verbes ou noms désignant les opérations intellectuelles, doivent être définis avec clarté : les élèves doivent

pouvoir ainsi distinguer l'observation et la description, l'analyse et la synthèse, le commentaire et l'interprétation ; maîtriser les différences entre démontrer, argumenter, convaincre et persuader ; moduler leur jugement et leur opinion selon qu'ils pensent, estiment, croient, jugent, doutent, admettent, acquiescent, concèdent, etc. Le lexique de la réflexion et de l'argumentation, en dépit des acceptions spécifiques à telle ou telle discipline, est transversal aux différents domaines que les élèves ont à étudier. D'où le rôle central de sa connaissance et des séries de termes à maîtriser : voir la partie « Convaincre, persuader et délibérer », en classe de première, page 46.

Dans cette perspective, sont à étudier les principaux mécanismes de formation de l'abstraction dans le lexique : l'importance de la nominalisation (préfixation + radical + suffixation) qui permet d'apercevoir la composition morphologique du lexique ; celle de la hiérarchie sémantique qui structure les significations lexicales et permet de « remonter » des termes concrets aux classes qui rassemblent et aux termes abstraits (des hyponymes aux hyperonymes) ; celle de la formation savante par le recours aux racines grecques pour former des concepts (lexiques spécialisés, comme les deux mots qui précèdent).

Liens avec les objets d'étude et exercices

En relation avec l'étude de l'argumentation, de l'autobiographie en série L, les élèves doivent pouvoir analyser :

– en seconde, les verbes qui désignent les opérations (démontrer, argumenter, convaincre, persuader) ; le lexique du jugement (apprécier, accepter, récuser, rejeter, comparer, analyser, preuve, exemple, référence...)

– en première, l'effort doit porter sur les différentes modalités du jugement (penser, croire, estimer, concéder, reconnaître, admettre...).

Ces catégories lexicales non exhaustives sont à maîtriser en pratique à la fin du lycée, l'évaluation pouvant prendre en compte leur emploi dans les exercices écrits (dissertation en particulier) et oraux de l'examen.

Le vocabulaire figuratif

Cadre

Le vocabulaire figuratif désigne tout ce qui, dans le lexique, renvoie à la perception du monde concret et en donne l'image verbale. L'enrichissement de cet immense domaine lexical est au centre des activités de lecture et d'écriture depuis l'école élémentaire. Il doit être poursuivi au lycée dans la mesure où ce vocabulaire portant sur les êtres, objets et qualités est souvent jugé pauvre chez les élèves, alors qu'il donne forme à l'expression de la sensibilité, à sa

précision et à son affinement. Vocabulaire de l'univers des perceptions sensorielles, il est aussi celui de la manière dont le langage atteste, dans l'usage ordinaire, la communication entre les cinq sens que l'usage littéraire a magnifiée et intensifiée (ainsi les correspondances baudelairiennes). Le langage figuré (par comparaison et métaphore, ou par leurs extensions en allégorie, fable, parabole, etc.), qui réactive une perception affaiblie, découvre une perception inédite ou sensibilise une abstraction, relève également de ce champ (« L'égalité, citoyens, ce n'est pas toute la végétation à niveau, une société de grands brins d'herbe et de petits chênes ; un voisinage de jalousies s'entre-châtrant [...] », V. Hugo, *Les Misérables*).

Liens avec les objets d'étude et les exercices

L'univers figuratif du langage est au centre de la littérature et constitue une caractéristique commune au roman, à la poésie, au théâtre mais il est aussi présent dans l'autobiographie et dans l'apologue. C'est donc essentiellement par la lecture et l'étude des textes que ce domaine lexical pourra être enrichi.

Il occupe une place centrale, notamment en seconde, dans l'analyse du portrait et l'étude des récits réalistes et fantastiques ; en première ce travail concerne le poétique (les sensations et descriptions ; les effets de comparaisons et métaphores), l'autobiographie et des pans entiers de l'apologue. Cette part du langage sera également enrichie par l'écriture d'invention qui exige de l'élève une recherche de mots justes, des « mots pour le dire », par la familiarisation avec les textes des auteurs, l'utilisation constante du dictionnaire, et le recours aux dictionnaires analogiques et de synonymes.

Le vocabulaire de l'affectivité et les valeurs

Cadre

L'expression de la sensibilité concerne aussi le vocabulaire affectif, lieu des émotions et des passions. Cet univers du vécu psychologique, parce qu'il est intériorisé par chacun, ne donne pas souvent lieu à des explorations lexicales et sémantiques méthodiques en classe car il est souvent traité comme un supposé connu. Un des objectifs du travail au lycée est de montrer aux élèves que c'est à travers le lexique et les textes que notre culture donne forme aux valeurs, définit l'aimable et le haïssable, dessine des types passionnels. En effet, le lexique affectif est simultanément investi de valeurs et induit un jugement moral déposé dans la mémoire collective, où le manque et l'excès s'opposent à la bonne mesure, où les passions seront négativement ou positivement valorisées : ainsi, le sens de l'économie ou de l'épargne est regardé comme une qualité, mais l'avarice et, pire encore, la pingrerie et la ladrerie comme des pas-

sions dangereuses ; de même, la persévérance est une qualité morale, mais l'obstination ou l'entêtement sont des passions. En explorant de cette manière le lexique des affects, les élèves comprennent que le choix des mots implique à lui seul un point de vue et un jugement. Le territoire concerné est immense et plus complexe encore que celui du figuratif. On ne peut donc établir de cadre strict en ce domaine, mais il est possible de mettre des éléments qui définissent des catégories, et d'autres qui sont en relation directe avec les objets d'étude.

Pour ceux qui définissent des catégories générales, le développement du vocabulaire affectif chez les élèves repose sur une définition claire des mots dont le noyau sémantique dessine, dans la langue française, l'espace de la vie affective sur le mode d'une intensification graduelle : la disposition, le caractère et le tempérament, le penchant et l'inclination, l'humeur et l'émotion, le sentiment, la passion et la pulsion. Ces catégories sont à analyser progressivement au cours des années de seconde et de première, en étant convoquées et reprécisées à ces deux niveaux, en relation avec les objets d'étude et les registres correspondants.

Liens avec les objets d'étude

L'étude des comédies et des tragédies, mais aussi de la poésie, des romans et des autres genres au programme favorise cette découverte et l'enrichit considérablement. Formidable vivier lexical, ces pans de la littérature racontent des histoires passionnelles, de la disposition initiale à la moralisation finale : ainsi la honte et le remords viennent-elles clore le parcours passionnel de Phèdre qui, de l'amour incestueux pour son beau-fils est passée aux affres de la jalousie et de la vengeance criminelle. Cette étude permet également de mettre en relation une même passion présentée sur des registres différents dans des genres différents à différentes périodes culturelles : l'avarice d'épargne d'Harpagon est comique au XVII^e siècle et s'oppose à l'avarice d'avidité du Père Grandet au XIX^e siècle, qui relève, elle, du registre tragique.

On peut donc préconiser en seconde l'étude des dispositions, tempérament et caractère, ainsi que celle de la gradation entre émotion, sentiment, pulsion et passions, en relation avec l'étude du théâtre, du récit et du portrait, et avec les registres tragique et épique notamment ; cette étude s'articule en première à la poésie, au roman, à la question de l'autobiographie, au lyrique, à l'élégiaque, au pathétique avec le vocabulaire correspondant.

En fin de cycle, la maîtrise des catégories lexicales de l'affectivité et des mots désignant les émotions et sentiments correspondant aux principaux registres est nécessaire.

Le développement de la conscience sémantique

La saisie précise des significations

L'imprécision du sens des mots constitue un handicap pour beaucoup d'élèves, dans les lectures où elle entraîne une compréhension incertaine, dans l'expression orale et dans l'écriture où elle détermine une expression vague et parfois erronée. Parallèlement à l'accroissement quantitatif du vocabulaire, il convient donc de développer l'enrichissement qualitatif, c'est-à-dire le souci de la précision sémantique. On peut suggérer quelques pistes pour favoriser cette prise de conscience :

- apprendre aux élèves à inscrire le sens d'un mot à l'intérieur d'une catégorie qui permet de définir son acception particulière en contexte ;
- sensibiliser les élèves à la para-synonymie en leur montrant que, développés dans différents contextes, deux termes apparemment synonymes ne le sont que rarement tout à fait et obéissent à des contraintes spécifiques d'environnement phraséologique ;
- travailler sur la définition, en leur montrant que celle-ci déploie souvent un récit sous les mots : le mot colère par exemple condense trois séquences narratives, la frustration d'un droit tout d'abord, qui introduit un déséquilibre, l'état émotionnel de la colère ensuite, la réparation réclamée enfin sous forme de vengeance ou de justice ;
- inscrire les mots dans des chaînes sémantiques hiérarchisées qui vont du terme générique aux termes spécifiques, en affinant ces derniers (voir ci-dessous) ;
- mettre en relation les sens propre et figuré (métaphore, métonymie, etc.) en observant, à l'occasion des énoncés des élèves, les figures du langage ordinaire, imperceptibles car usées par le temps, à côté des figures proprement littéraires ou simplement innovantes, et en faisant découvrir la créativité sémantique du lexique (par la catachrèse notamment).

Au total, la recherche de la précision sémantique fait ressortir l'importance de la contextualisation : les mots signifient moins, ou pas seulement, par la chose qu'ils désignent que par les réseaux riches et variés de leur mise en rapport. Habituer les élèves à raisonner de cette manière, non référentielle, sur le sens des mots constitue un des moyens de la prise de conscience sémantique.

L'usage et l'histoire

La réflexion sur le sens des mots déborde le mot et rencontre la dimension du discours, c'est-à-dire celle de l'usage et de l'histoire qui façonnent les assemblages et les significations. Les élèves ont été sensibilisés au collège à cette dimension de l'usage qui dépose et sédimente, au-delà du mot, des blocs préfabriqués dans le langage usuel, appelant des

voisinages contraignants. Ainsi, par exemple, une manifestation ne se transforme pas en émeute, elle « dégénère en émeute », on prend « un malin plaisir », on fait « une entorse aux conventions », on « se berce d'un rêve »... Les figements et stéréotypes de toute nature fourmillent ainsi dans l'utilisation convenable et convenue du langage. Les élèves doivent sans cesse apprendre à mieux maîtriser ces sédimentations de l'usage qui déterminent largement la qualité de l'écrit. Il ne s'agit pas bien entendu de les inviter à enchaîner des lieux communs, mais de leur faire prendre conscience que si la liberté et l'inventivité de l'écriture sont immenses, elles passent par la maîtrise de ces codifications régulatrices, moins radicales que celles de la grammaire, mais néanmoins décisives : les mots sont en liberté surveillée.

L'usager actuel de la langue emprunte celle qui lui a été léguée, et la fait évoluer collectivement. Il prend place au terme d'une longue filiation qu'il transmettra à son tour à ses descendants. Les lycéens peuvent, même modérément, être sensibilisés à cette grande histoire des mots qui fait partie de leur histoire culturelle. Ils sont ainsi mis en contact avec l'histoire lexicale de la langue et avec la transformation du sens des mots. Une connaissance, même modeste, des formations populaires issues du latin populaire et des formations savantes introduites au cours du XVI^e siècle à partir du latin classique, au-delà de la simple curiosité lexicale (cheval < *caballus* / équitation < *equus*), leur montrera le caractère vivant de la langue et de son évolution. De même, dans la lecture d'œuvres classiques, il est nécessaire de faire observer la transformation historique du sens de certains termes, ou encore la manière dont un écrivain réactive la densité d'un mot en lui rendant une part de son sens premier, que l'usage avait affaibli. C'est l'exemple classique du vers de *Britannicus* où Néron dit qu'il est resté : « Immobile, saisi d'un long étonnement... » – « étonnement » est employé en son sens premier (« comme frappé par le tonnerre »), ce qui redonne à « saisi » sa signification originelle de « saisissement » et éclaire l'image formée par « immobile ». L'utilisation d'un dictionnaire historique de la langue est ici complémentaire d'un dictionnaire courant.

Suggestions de démarches

Contextualisation

Quelques démarches susceptibles de faciliter l'enrichissement du vocabulaire ont déjà été indiquées ci-dessus. Pour les rassembler et les résumer, le principe commun aux démarches possibles est celui de la contextualisation : lexicale, textuelle, pédagogique.

La contextualisation lexicale

Elle consiste à mettre en rapport les mots avec les mots (et avec leurs constituants), notamment à ravers l'exploration des relations sémantiques, de hiérarchie (hyponymie/hyperonymie), de similitude partielle (para-synonymie), d'opposition (antonymie). L'utilisation de dictionnaires partiellement analogiques (*Le Petit Robert*) et surtout du *Thesaurus Larousse (Des mots aux idées, des idées aux mots)* est précieuse et les élèves doivent être familiarisés avec ces instruments. Cette contextualisation se prolonge aussi par la mise en rapport des mots avec leurs définitions, les élèves étant alors invités à réfléchir à ce propos sur le principe plus général de « l'élasticité du discours », qui associe la condensation (le mot, le résumé) et l'expansion (la définition, le développement d'une idée, l'amplification). Le travail sur la définition est développé, au-delà de l'explicitation lexicale par la pratique définitionnelle dans l'écriture, notamment argumentative.

La contextualisation textuelle

Elle est essentielle : l'enrichissement lexical passe par le texte qu'on lit de manière cursive ou qu'on étudie de près. La lecture réclamée par les programmes d'au moins six œuvres par an constitue un puissant vecteur de développement du vocabulaire. En outre, la lecture de textes lexicalement complexes conduit les élèves à faire des hypothèses sur le sens de mots ignorés à partir du contexte : lorsqu'on rencontre un terme technique chez Zola, on ne consulte pas d'ouvrage spécialisé, on se contente de l'effet de sens général de technicité, et on attend que le contexte en éclaire la signification effective (éventuellement, des définitions hypothétiques seront rédigées, confirmées ou infirmées ensuite par le dictionnaire). La contextualisation textuelle invite aussi à introduire la dimension énonciative et celle du point de vue dans l'approche de phénomènes lexicaux tels que les reprises d'un terme par d'autres qui en spécifient les connotations (par exemple, « Les manifestants se sont approchés du palais. Cette catastrophe.../Cette belle audace... »).

La contextualisation historique

Elle impose de faire intervenir les conventions et usages selon les genres et leur histoire. Ainsi dans la tragédie classique, les codes du genre appelaient des mots figurés et tenus pour nobles (« fer », « bras »...), tandis que d'autres étaient écartés parce que triviaux ou condamnés par des règles prosodiques (le hiatus par exemple). Le but n'est pas de faire apprendre des listes de cas erratiques aux élèves, mais de leur donner conscience de ces perspectives historiques. À cette fin, le rapport à la langue doit être présent dans les travaux d'histoire

littéraire et culturelle : inventivité renaissante, foisonnement lexical baroque, purisme classique, part du langage quotidien dans le romantisme, le réalisme et le naturalisme et l'ésotérisme de l'art pour l'art et du symbolisme.

Exercices et étapes

L'efficacité du travail sur le vocabulaire tient à la mise en œuvre du travail lexical dans le cadre des exercices de lecture et d'écriture. Il revient au professeur d'adapter les démarches et les dosages à la spécificité de chacune de ces activités, dans la mesure où elles sollicitent des formes de rationalité différentes, tournées vers l'imagination ou vers le raisonnement. Mais il convient, pour le vocabulaire comme pour la grammaire, que soient mis en œuvre au cours de chaque séquence divers temps :

- exploration et/ou collecte des mots essentiels dans l'objet d'étude en cours d'analyse ;
- examen de leurs sens, des liens et hiérarchies entre eux ;
- réinvestissement dans les exercices d'écriture ; sur ce dernier point, la précision et l'abondance doivent être prises en compte à parité : savoir déployer une famille de mots à partir d'un noyau sémantique est la condition de l'amplification (essentielle à l'écrit d'invention), de même que savoir discerner la notion qui convient pour désigner un phénomène, un ensemble de faits ou une catégorie de pensée est essentiel dans l'abstraction et la conceptualisation, dont le français doit donner les fondements.

Langage spécifique et catégories communes

Le français, comme toute discipline, appelle un certain nombre de termes techniques (les figures, les procédés de composition, etc.). Ils sont à employer, définir et enseigner, mais ils ne sont à exiger qu'à proportion de leur nécessité.

En revanche, le français en tant que discipline est le lieu privilégié d'emploi et d'analyse de termes qui appartiennent au langage commun, mais qui prennent là un relief particulier et peuvent ensuite constituer des catégories d'analyse de faits culturels dans leur ensemble. Ils doivent donc faire l'objet d'une attention spécifique et être maîtrisés en fin de cycle ; on peut même dire qu'ils constituent un enjeu central du cours de français. Ce sont, outre les noms des genres et des registres principaux, les termes de : genres, formes, styles, composition, œuvre, texte, inspiration, influence, auteur. Ils ne sont limpides qu'en apparence ; le lycée doit aussi constituer le moment de prise de conscience de leur difficulté et de retour analytique sur leurs emplois et enjeux.

Grammaire : phrase, discours, texte

Cadre général pour l'étude de la grammaire au lycée

Dans le prolongement de l'étude de la langue telle qu'elle a été réalisée au collège, le travail sur la grammaire est structuré selon les trois niveaux d'appréhension déjà connus des élèves : la phrase, le texte et le discours.

Rappel – Il ne s'agit pas là de trois grammaires différentes, mais de trois régimes de régularités dont la distinction répond à des objectifs pédagogiques distincts. La dimension de la phrase concerne les constituants morphologiques de base et les règles de leurs agencements : c'est l'espace occupé par la grammaire traditionnelle. La dimension du texte concerne au premier chef le problème des liaisons de phrase en phrase, de période en période, de paragraphe en paragraphe : la maîtrise des régularités à ce niveau, dont ne rend pas compte l'analyse phrastique, est essentielle pour la rédaction ordonnée des textes. La dimension du discours, enfin, concerne les régularités liées à l'énonciation, c'est-à-dire à la prise en charge de la parole par un sujet, la manière dont il s'y situe et y situe autrui, la manière dont il cite et reformule, la manière dont il s'identifie par sa parole

Les régularités envisagées à ces trois niveaux d'appréhension sont également indispensables à une maîtrise raisonnée de la langue, à l'oral comme à l'écrit. D'un point de vue théorique, elles sont indissociables, tout comme le sont la syntaxe et la sémantique. Leur distinction est donc justifiée par des raisons de clarté pédagogique. Et il convient tout d'abord dans cette perspective de s'attacher à la dimension morphosyntaxique de la phrase.

Morphosyntaxe de la phrase

Le programme demande que soient comblées les lacunes morphosyntaxiques. Cette consolidation doit être menée en relation étroite avec les réalisations effectives des élèves, à l'oral comme à l'écrit, et au cours de l'étude des textes. Elle ne saurait se réduire à une approche abstraite de problèmes grammaticaux isolés de leurs mises en œuvre dans le discours ; elle consiste, au contraire, à partir des situations effectives, à faire apparaître les problèmes, à aider les élèves à les reconnaître et à les guider dans leur analyse. Ils seront amenés à comprendre qu'une maîtrise de la grammaire et des

instruments essentiels de sa description est indispensable à une observation précise des formes d'expression orales et écrites, ainsi qu'à une approche raisonnée de la signification dans les textes.

Les besoins de consolidation, voire d'acquisition, pouvant varier considérablement d'une situation à une autre, le professeur est juge des mises au point les plus pertinentes. Elles peuvent concerner la claire définition des constituants et de leurs combinaisons (du phonème au mot, du mot à la proposition, de la phrase simple à la phrase complexe, etc.), quoique ces données soient supposées acquises au collège. Le travail sur la correction orthographique et sur ses règles essentielles doit être poursuivi. Mais plus spécifiquement, les études de morphosyntaxe, en seconde et en première, porteront sur des ensembles de questions grammaticales envisagées à partir d'une entrée notionnelle, c'est-à-dire dans la perspective du sens. Ces questions concernent notamment :

- la détermination, la quantification et la qualification ;
- le temps et l'aspect (cette dernière notion, souvent passée inaperçue au collège et pourtant indispensable à l'analyse des textes, pourra être introduite en classe de seconde) ;
- la structuration de la phrase complexe, avec l'étude des structures d'apposition (relative) et d'enchaînement, des relations temporelles et des relations logiques (causalité, conséquence, finalité, comparaison, concession, supposition).

Ces questions doivent être envisagées aussi bien dans l'oralité que dans l'écriture, de manière à faire percevoir les spécificités grammaticales de l'une et l'autre réalisations de la langue et à permettre aux élèves, dont l'écrit peut être encore une transposition de l'oral, d'assumer clairement le passage de l'une à l'autre.

Texte

La cohésion du texte

Le développement et la diversification des pratiques d'écriture au lycée exigent des élèves une compréhension lucide de ce qui assure la cohésion des textes, depuis la relation entre les phrases jusqu'à l'articulation des paragraphes. Deux moyens importants pour assurer cette cohésion linguistique du texte sont les termes de reprise et les formes de progression.

Les termes de reprise (déterminants, pronoms, adjectifs, locutions, etc.)

Ils établissent les relations à distance à l'intérieur de la phrase et entre phrases où ils assurent la cohésion

textuelle, et ils ont déjà été étudiés au collège : ils constituent un instrument essentiel pour la lecture et l'écriture, notamment de textes complexes sur le plan syntaxique. Les termes de reprise sont aussi nommés anaphores. On pourra distinguer au lycée les deux définitions, rhétorique et linguistique, de l'anaphore. La bonne gestion par les élèves de ces termes de reprise est un enjeu majeur pour l'écriture des textes et un indicateur fort pour l'analyse.

Les progressions

Les grands principes de progression textuelle, de phrase en phrase, ont également été vus au collège. Les modes de relations entre thème et propos (progressions à thème linéaire, à thème constant, à thème dérivé) constituent, au-delà des textes littéraires étudiés en classe de français, un instrument efficace pour la lecture et l'analyse de textes sociaux et ceux de diverses disciplines : la progression à thème constant se prête à la conduite du récit en histoire, la progression à thème dérivé, où le thème de la phrase initiale est décliné par la suite en différents sous-thèmes, est souvent nécessaire au discours d'explication (en sciences) ou dans la construction des éléments d'une argumentation. Ces instruments d'analyse serviront d'appui efficace pour l'analyse des premières réalisations des élèves en matière de dissertation ou de commentaire, et leur perfectionnement.

Les enchaînements

La rédaction des textes, et particulièrement l'analyse de l'argumentation, appelle une attention particulière sur la maîtrise de la syntaxe des enchaînements. Tel texte privilégiera la juxtaposition des propositions et des phrases, effaçant les liens pour accélérer le tempo (parataxe), tel autre, au contraire, privilégiera l'articulation explicite des enchaînements syntaxiques pour assurer la hiérarchie des liens entre les phrases et les périodes, entre les paragraphes et l'ensemble des parties du texte, mais aussi entre des propositions principales et subordonnées à l'intérieur des phrases. Dans tous les cas, l'analyse syntaxique au niveau textuel sera mise en relation avec les effets recherchés et les significations produites (voir les « Par conséquent » ou « En conséquence de quoi », dans certains discours politiques).

Lors des apprentissages de l'argumentation, ce sont ces relations que le professeur est souvent conduit à mettre en valeur, bien qu'elles soient loin de recouvrir la grande diversité des stratégies argumentatives. Elles expriment :

– l'identité et la similitude, par la gradation (« de plus », « en outre », « d'abord/ensuite », « d'une part/d'autre part », « d'un côté/de l'autre », etc.) et par l'analogie (« comme », « de la même manière », « ainsi que », etc.) ;

– l'opposition (« mais », « au contraire », « en revanche », « tandis que ») et la concession (« certes mais », « malgré », « bien que », « quoique », etc.) ;
– la cause (« car », « en raison de », « parce que », « puisque ») et la conséquence (« donc », « c'est pourquoi », « de sorte que », « par conséquent », « d'où », etc.).

Ces divers éléments de l'organisation textuelle doivent être maîtrisés en fin de seconde, et mis en relation avec la dimension du discours, c'est-à-dire avec l'énonciation.

Discours

Le texte est la trace d'un acte d'énonciation : le discours. Dans l'acception qu'en retiennent les programmes, le mot « discours » désigne l'activité des personnes qui parlent, écrivent ou lisent, c'est-à-dire toute « mise en pratique du langage » (cette acception du mot « discours » est beaucoup plus large que la définition restreinte qu'il reçoit dans l'opposition « discours/récit » issue de Benveniste, qui désigne en réalité le rapport que les temps verbaux impliquent avec l'énonciation (temps du discours/temps du récit). Afin d'éviter toute confusion avec cette catégorie entrée en usage dans les collèges et les lycées, et de redonner au mot discours son acception pleine et originelle, les documents d'accompagnement du collège proposent de remplacer discours/récit par « énoncé ancré dans l'énonciation/énoncé coupé de l'énonciation ». Cette mise en pratique du langage est définie à l'aide de trois critères : celui de l'énonciation, celui de l'interaction et celui de l'usage, qui renvoient respectivement aux dimensions personnelle, interpersonnelle et impersonnelle de tout discours. Cette définition fonde dans ses grandes lignes le programme de français au collège où on entend le discours comme une activité de langage individuelle réalisée en situation (énonciation), déterminée par des codes (usage) et comportant une visée (interaction). Les grandes perspectives d'étude qui structurent la conception des programmes de français au lycée trouvent là un point d'appui essentiel.

Ces cadres sont ici brièvement précisés. Soulignons encore une fois qu'il ne s'agit pas de multiplier les termes abstraits que les élèves devraient mémoriser (« déictique », par exemple, est un terme que les élèves n'ont pas à apprendre) mais de viser la compréhension des faits de langue et de signification à partir des réalisations effectives.

Les dimensions personnelle, interpersonnelle et impersonnelle du discours

Énonciation

L'énonciation, définie par Benveniste comme la « mise en œuvre du langage par un acte individuel d'utilisation », suppose un ancrage dans une situa-

tion et est manifestée par des indices de la personne ainsi que par toutes les traces indirectes de sa présence (les déictiques, les soulignements à l'écrit, l'intonation à l'oral, les indices évaluatifs, etc.). Mais l'énonciation ne se réduit pas à des marques ainsi isolables. La personne n'est pas seulement celle qui prend en charge le discours et s'adresse à quelqu'un, elle est aussi celle qui se construit par cette activité. Envisagée du point de vue de la langue en acte et dans l'étendue du discours, la personne se constitue peu à peu à travers ses modes d'énonciation. Approfondir la connaissance de l'énonciation au lycée pour mieux maîtriser le discours, c'est travailler dans une triple direction :

– la syntaxe tout d'abord, pour permettre aux élèves de mieux comprendre que les mêmes marques personnelles ou temporelles fonctionnent avec un sens différent selon qu'elles sont déictiques ou anaphoriques. On peut ainsi distinguer par exemple le *je* du narrateur et celui du personnage, le *on* anaphorique (« on vivait à cette époque d'une certaine façon ») et le « on » déictique (« on arrive tout de suite ! ») ;

– le texte, ensuite, dans la mesure où ce jeu des positions dans l'énonciation explique comment le texte peut se détacher de son ancrage personnel, spatial et temporel. C'est ce mode énonciatif que l'on trouve dans les maximes, les proverbes, les textes de loi, les énoncés scientifiques, mais aussi dans le jeu de positions et de rôles du narrateur dans le roman (voir les commentaires et les digressions chez Balzac par exemple) ;

– la position adoptée par l'énonciateur enfin conduit à distinguer ses modes d'engagement dans son discours, selon une échelle graduée qui va de la présence d'un sujet impliqué à la production d'effets de distance. Dans le premier cas, le discours est caractérisé par un nombre important de marques de la subjectivité (termes axiologiques, modalisateurs, connotations, comparaisons et métaphores, registres lyrique, dramatique ou polémique). Dans le second cas, le discours est caractérisé par l'effacement partiel de ces marques (dans le discours scientifique par exemple).

Interaction

L'interaction rend compte, en premier lieu, du fait que le discours est un échange (de sens et de valeurs) entre des partenaires qui agissent l'un sur l'autre de manière immédiate (discours oral) ou de manière différée (discours écrit). Elle est essentielle dans l'étude de l'argumentation, qui consiste à influencer autrui et à modifier son opinion.

L'interaction s'analyse au niveau des interlocuteurs, présents dans l'échange ou construits au sein du texte. Pour les discours non littéraires, oraux et écrits, on étudie les rôles institutionnels stabilisés en termes de statut. On peut distinguer

l'acte de langage dominant le discours et indiquant sa visée (informer, expliquer, argumenter, faire agir) des actes ponctuels réalisés au fil de l'interaction.

L'interaction permet également d'analyser les situations de parole dans un discours, selon que le sujet parlant ou écrivant se confond avec l'énonciateur (monophonie énonciative) ou est différent de lui (polyphonie énonciative). C'est le cas par exemple avec l'ironie de mention où l'énonciateur reprend un énoncé de l'autre mais sans l'assumer. C'est aussi le cas de toutes les énonciations au cours desquelles l'énonciateur incorpore des registres discursifs différents du sien (exemple : langage jeune et branché dans la parole d'un président de la République) ou renvoie à de l'interdiscours connu, qu'il ait la forme d'un langage technique (« la mondialisation, comme disent les économistes ») ou d'une expression singulière (« ça ne me goûte pas, comme dirait ma grand-mère »). Cette polyphonie peut être marquée dans la matérialité du texte (italiques, guillemets, citations, références, etc.) ou non marquée (allusion, sous-entendu, intertextualité) ; elle peut aussi être constitutive (stéréotypie des mots ou des pensées) : elle relève alors de l'usage.

Usage et singularité

L'usage rend compte des codifications socio-culturelles qui régissent les échanges discursifs. Le discours individuel et duel n'est pas isolé, il ne s'invente pas à chaque mot, mais il s'inscrit dans une pratique collective qui l'informe et le façonne. Il est important de souligner cette dimension de l'usage, qui constitue un terrain d'analyse nouveau pour les élèves, au-delà de leurs acquis du collège.

La prise de parole – orale ou écrite – s'inscrit dans un genre stabilisé et dans un registre adapté à la situation de l'échange, tous deux définis par des codifications qui dépassent celui qui prend la parole et auxquelles il s'adapte bien ou mal. S'opposent ici des genres tendanciellement fermés, qu'ils soient anciens (fabliaux, légendes) ou qu'ils soient fortement ritualisés (lettre administrative par exemple), et les genres ouverts (roman, poésie moderne, correspondance privée) ; s'opposent aussi des textes dominés par la recherche de la nouveauté et de la singularité stylistique, et les textes gouvernés par le principe de la régularité commune et fortement reproductibles.

Ces produits de l'usage comprennent aussi bien les grandes formes de structuration de discours (récit, description, argumentation), des normes et des valeurs (catégories, *topoi*, lieux communs), des attitudes face au monde (registre) que des enchaînements obligés qui façonnent la phraséologie d'une langue (stéréotypie).

Maîtriser le discours, c'est dominer ces codifications. Lorsque nous parlons ou écrivons, nous convoquons ce matériel collectif qui nous a précédés et qui nous suivra, ou bien nous le révoquons : on le convoque dans la reprise ou dans l'imitation, en acceptant de se soumettre aux conventions de l'usage, mais on le révoque dans la rupture ou dans la créativité, soit par malentendu et dysfonctionnement du discours, soit au contraire par l'innovation. Et ce discours nouveau, produit par les écrivains, mais aussi par des groupes ou des communautés, peut à son tour être reversé dans l'usage, se fixer et se sédimenter, devenir convocable et se constituer en norme (voir certaines expressions en verlan passées dans le langage commun). C'est ce circuit qui est en jeu à l'intérieur de la notion d'usage. Celle-ci est donc particulièrement utile dans l'étude des textes littéraires, et fournit la condition de compréhension de l'originalité.

La modalisation

Elle peut être définie comme ce qui module ou modifie la relation du sujet avec son énoncé (par exemple : « il écrit » *vs* « il *sait* écrire », ou : « est-ce que vous voyez *vraiment* ce que je veux dire ? »). Il s'agit donc de montrer aux élèves que la modalisation est ce par quoi un sujet dans le discours modifie, nuance, transforme la relation qu'il entretient avec ce qu'il dit. Elle est cet espace de sens creusé entre le sujet de la parole et ses énoncés. Elle module donc l'attitude que l'énonciateur adopte par rapport à son discours : c'est toute la différence entre « je chante » d'un côté et les « je dois chanter », « je chanterai peut-être », « je chanterai, mais faux », etc.

La modalisation est une des caractéristiques essentielles de la relation entre la personne et son discours, et c'est par elle que les élèves peuvent saisir combien la personne, ancrée dans son langage, est aussi pour une part identifiée par l'utilisation qu'elle en fait. Dans cette perspective, la modalisation contribue à définir aussi bien l'identité du sujet de l'énonciation que celle de n'importe quel personnage présent à l'intérieur d'un discours, et *a fortiori* dans une œuvre littéraire.

Les modulations de la vérité

Une des formes de la modalisation permet tout d'abord à l'énonciateur de faire varier, selon une large gamme de degrés possibles, la manière dont il assume la vérité ou le degré de réalité de ce qu'il dit : variations entre la certitude et l'incertitude, la probabilité ou l'improbabilité. Elle est donc essentielle dans l'étude et la pratique de l'argumentation. Les moyens linguistiques permettant de moduler ainsi notre degré d'adhésion quant à la vérité ou la réalité de ce que nous énonçons

sont extrêmement variés. On peut insister notamment sur :

- les verbes à valeur modale qui partagent avec les auxiliaires modaux (vouloir, devoir, croire, savoir, pouvoir) cette particularité de pouvoir être suivis d'un autre verbe à l'infinitif (« il m'a *semblé* entendre », « il *paraissait* chercher quelque chose ») ;

- les adjectifs qualificatifs à valeur modale (certain, probable, possible, etc., et leurs antonymes), les adverbes ou groupes circonstanciels qui renforcent ou atténuent un jugement (les « bien entendu », « certainement », « sans aucun doute », « bel et bien », « sans doute », « vraisemblablement », « peut-être ») ;

- les modes verbaux qui installent dans le système de la langue lui-même les formes d'appréhension du réel (indicatif, subjonctif, conditionnel) ; l'étude du subjonctif au lycée est ainsi renouvelée par la mise en perspective de ce mode dans le cadre général de la modalisation ;

- les instruments du plan de l'expression, à l'écrit (soulignements, italiques ou caractères gras qui insistent sur l'affirmation du sens, guillemets qui, outre la citation, peuvent signaler au contraire une non-adhésion), à l'oral (modulations intonatives qui font affleurer le doute ou renforcent la certitude), et dans les langages non verbaux (mouvements de sourcils ou de bouche qui, avec d'autres codifications culturelles de la gestualité, modulent notre croyance en la vérité de ce qui s'énonce).

Tous ces éléments sont à étudier dans tous les textes où ils apparaissent, mais ils occupent une place majeure dans le travail sur l'argumentation, en seconde et en première, ainsi que dans les exercices d'écriture d'invention à dimension argumentative.

L'évaluation et l'appréciation

Prolongeant directement cette modalisation du vrai, un autre domaine modal se dessine, celui de l'appréciation et de l'évaluation. Là encore, le champ de l'appréciation positive et de la dépréciation est très vaste : il comprend les termes péjoratifs et mélioratifs, les suffixes, les citations des particularités individuelles (idiolectales) ou sociales (sociolectales) de la parole, etc. La modalisation évaluative installe l'énonciateur du côté du jugement. Il implique donc une certaine position (d'autorité par exemple) dans la situation de communication qui donne à ce jugement sa légitimité et sa pertinence. Cette forme de modalisation se trouve particulièrement convoquée dans les formes argumentatives de l'épidictique, notamment avec l'objet d'étude « L'éloge et le blâme » (dans l'étude du portrait par exemple) en seconde, avec l'apologue et certaines formes de l'autobiographie en première.

La modalisation des sujets et les styles personnels

Les verbes modaux susceptibles d'être employés comme auxiliaires et de régir un autre prédicat sont pour l'essentiel : *vouloir, devoir, croire, savoir, pouvoir... faire ou être*. On observe que *faire* peut non seulement être modalisé, mais qu'il peut aussi modaliser à son tour tous les autres verbes modaux (*faire croire, faire savoir, etc.*) pour en arriver à se modaliser lui-même (c'est la factitivité : *faire faire*). Au-delà de leur statut purement syntaxique et verbal, on peut conduire les élèves à découvrir la portée plus générale des valeurs modales, manifestées par ces verbes, mais aussi par des noms (vouloir : intention, volonté, désir, etc.). Les élèves peuvent être amenés à s'apercevoir alors que ces modalités peuvent définir des types de comportements, et donc des types de « sujets » selon les actes et comportements qu'ils accomplissent ou adoptent. Ces catégories sont utiles pour aborder au-delà du psychologique et du sociologique les questions liées à la personne et au citoyen que le français contribue à former.

Une typologie commode pour les leur faire distinguer serait par exemple la suivante.

Le sujet de désir sera dominé par la modalité du vouloir qui mettra dans son champ d'influence les autres modalités, celles du savoir, celle du pouvoir, et celle du faire (« tout est possible si je veux ! »), et celui dont le vouloir ne se prolonge jamais en action est qualifié du nom de « velléitaire ». Le sujet de droit sera celui qui affiche en priorité le savoir maîtrisé, mettant sous sa dépendance le vouloir et le pouvoir faire. Le manipulateur se singularisera par le faire croire et le faire faire (l'autoritaire, mais aussi le provocateur, le séducteur, le flatteur... comme Dom Juan).

Ces sujets exemplaires (ceux qui doivent, veulent, savent, peuvent faire... et font) sont les héros de l'hagiographie, du réalisme critique ou du « réalisme socialiste », mais aussi, souvent, les « héros illusionnés » de la tragédie – ils croient pouvoir agir selon leur désir ou leur droit. D'autres, déchirés, sont le siège de contradictions modales (devoir ne pas faire mais vouloir, pouvoir... et faire, comme le petit Fortunato de la nouvelle de Mérimée, *Mateo Falcone*, qui trahit ainsi les valeurs de la communauté corse, qu'il ne connaissait que confusément, et est puni de mort pour ce faire) : ils sont plutôt des héros problématiques du romantisme.

Ainsi, selon le privilège que les locuteurs accordent, le plus souvent à leur insu, à telle ou telle modalité dominante dans leur prise de parole, on pourra déterminer chez des héros de roman et de théâtre, de véritables styles personnels. On a là une manière d'approcher, de l'intérieur du discours et à partir de ses formes elles-mêmes, la question des caractères et de reconnaître, autrement que par la psycholo-

gie, des attitudes susceptibles d'être érigées en « types » (le volontaire et le velléitaire, le péremptoire et l'indécis – comme le Titus de *Bérénice* –, l'autoritaire et le rebelle, l'affirmatif et le concessif, etc.). On conduit ainsi les élèves, à partir de l'étude d'un problème grammatical (la modalité), à percevoir les instruments d'une configuration des attitudes qu'il conviendra naturellement de préciser et d'approfondir lors de l'analyse des textes. Au-delà, ces éléments peuvent être réinvestis dans l'analyse des attitudes dans les échanges de la vie courante.

Ces instruments sont aussi au service de l'initiation à l'argumentation : le sujet délibératif se définit, pour une part, par la reconnaissance de l'identité modale des sujets adverses (c'est ce qui fonde le respect de l'interlocuteur). On peut affiner ce parcours modal en le décomposant en quatre étapes logiquement articulées. Au sujet de l'affirmation, détenteur de vérité, s'oppose celui qui doute et qui interroge ; cette position peut conduire à refuser la proposition initialement affirmée, c'est la réfutation, la contradiction, le rejet. Mais cette position elle-même est niée par celle de ceux qui consentent et qui admettent. Comme on le voit, chacune de ces positions du sujet dans l'argumentation est définie par des structures modales. Elle est ainsi concrètement liée à l'apprentissage de la délibération (le plan classique de la dissertation peut ainsi être lui-même analysé en termes de modalités : à l'examen d'une thèse répond sa mise en question).

Mise en œuvre

Le travail sur la langue étant présent de façon permanente, le professeur juge des moments appropriés pour traiter telle ou telle question de grammaire. Elles sont traitées par des temps de mise en pratique, des temps d'observation et des moments de synthèse ; ceux-ci doivent faire apparaître explicitement le lien entre la question de grammaire traitée et l'objet et la perspective d'étude concernés.

Certains objets d'étude appellent de façon manifeste des analyses grammaticales correspondantes :

- le récit, en seconde et en première, et l'autobiographie, en première, pour les valeurs des temps verbaux ;

- l'argumentation, avec le travail sur les moyens linguistiques des liens logiques ou apparemment logiques, en seconde, et la modalisation en première ;

- le dialogue (de théâtre en seconde, d'idées en première), pour les données de l'énonciation et de l'interaction ;

- la production et singularité des textes en seconde, pour le travail sur l'énonciation, et en première, pour l'étude des liens entre syntaxe et style dans l'approche de l'intertextualité.

Au-delà des objets d'étude, les exercices d'écriture d'invention sont particulièrement importants pour l'évolution du rapport individuel à la langue : ils doivent être des temps de recherche de structures syntaxiques, comme de vocabulaire, appropriés à un projet de texte à élaborer.

Liste de notions grammaticales

La liste des notions présentées ci-dessous a une fonction de cadrage général des instruments grammaticaux qui peuvent être sollicités en classe de seconde et de première. On y distingue les notions qui n'ont pas à être assimilées en tant que telles par les élèves (marquées d'un *) de celles qui peuvent faire l'objet d'un enseignement. L'apprentissage des notions est toujours à lier au travail sur les textes et aux exercices d'écriture.

Lexique

Structuration et relations lexicales

Antonymie (*contrariété/contradiction)
Dérivation/Composition
Étymologie
Générique/Spécifique
Homonymie (Paronymie)
*Hyperonymie/*Hyponymie
Polysémie/*Monosémie
Préfixation/Suffixation
Radical/Affixe
Synonymie (*Parasynonymie)
Traits sémantiques

Lexique et texte

Champ lexical
Champ sémantique
*Isotopie

Lexique et discours

Appréciatif / Dépréciatif
*Axiologie
Comparaison
Création lexicale (Néologisme)
Dénotation / Connotation
Détermination / Caractérisation
*Syntagme figé
Figure (*Trope)
Métaphore
Métonymie
Référent / Référence
Symbole

Dimension phrastique

Constituant
Dépendance
Fonction/Nature
Grammaticalité/Acceptabilité
Juxtaposition/Coordination/Subordination
Nominalisation
Ordre des mots
Phrase (simple/complexe)
Proposition
Sujet / Prédicat
Syntaxe / *Parataxe
Temps verbaux
Transitivité

Texte

*Anaphore (rhétorique : reprise d'un terme ; linguistique : terme de reprise ; *chaîne référentielle)
Connecteur (logique, spatial, temporel)
*Structuration textuelle (organisation, cohésion)
Genre
Modalité
Période
Plan de l'expression / *Plan du contenu
Premier plan / Second plan
Temporalité (succession / simultanéité)
Thématisation et progression thématique
Thème / Propos

Discours

Énonciation

Aspect (accompli/non accompli ; borné/non borné ; *inchoatif, *duratif, *itératif, *terminatif)
Attitude énonciative (engagement/détachement)
*Déictique/*Anaphorique
Énonciateur/*Énonciataire
Énonciation/Énoncé
*Expression axiologique (valorisante/dévalorisante)
Position énonciative (énoncé ancré dans/coupé de la situation d'énonciation)
Modalisation
Niveau de langue
Registre
Situation d'énonciation
Valeur

Formes de discours

Discours (énonciation, interaction, usage)
Discours argumentatif (démontrer, convaincre, persuader, délibérer)
Discours descriptif
Discours narratif (narration, narrateur)
Discours explicatif
Point de vue
Récit (formes des textes d'action : récit, description d'actions, script d'actions)

Opérations de discours

Citation/Reformulation
Énonciation rapportée
(directe, indirecte, indirecte libre, narrativisée)
Ellipse
Expansion / Condensation

Pragmatique

Acte de langage (direct et indirect)
Auditoire (*factuel, *construit, *universel)
Communication
Débat
Destinataire
Dialogue
Explicite/Implicite (*présupposé, sous-entendu)
Ironie
Locuteur/Allocutaire (*locutoire/*illocutoire/
*perlocutoire)
*Polyphonie
Réception

Marques de l'oralité

Accent
Intonation
*Prosodie
Redondance
Rythme
Syntaxe de l'oral

Langage et variation

Archaïsme
Code
Contacts de langue
*Idiolecte/*Sociolecte/*Technolecte
Langue et langage
Langue/dialecte/patois/argot
Langue officielle/nationale/régionale/*Politique
linguistique
Motif (**topoi*, stéréotypes, lieux communs)
Néologisme
Norme
Usage
Variation linguistique

Démarches et progressions

Cette section propose des indications de démarches pédagogiques. Elle donne des orientations dans le respect de la liberté pédagogique du professeur. Les exercices les plus connus du cours de français sont moins détaillés ici que ceux qui sont plus nouveaux : ainsi la lecture analytique, pratique d'étude des textes qui – même si les appellations en ont pu varier – est depuis toujours au cœur même de cet enseignement, est traitée brièvement ; la dissertation et le commentaire littéraires ne sont pas repris dans le détail de leurs procédures.

Cette partie contient aussi deux chapitres consacrés aux séries qui, en classe de première, présentent des situations particulières pour l'enseignement du français, en fonction de contenus spécifiques dans le programme et d'horaires particuliers : les séries technologiques et la série littéraire. Le lecteur aura noté, dans la section « Objets d'étude », que la série L en particulier fait l'objet, autant que de chapitres spécifiques pour les objets d'étude « L'autobiographie » et « Les réécritures » qui lui sont propres, de mentions spécifiques à différents chapitres : ses contenus littéraires renforcés sont en effet autant liés aux objets d'étude communs de la classe de première qu'à des contenus supplémentaires ; le souci du « français pour tous » se traduit aussi dans celui de « la littérature pour tous ».

L'ordre général adopté dans cette partie s'inspire du plan suivi dans la partie correspondante du programme. Cependant, divers chapitres ont été introduits pour rendre compte des questions de progression, du collège au lycée, de la seconde à la première, de la scolarité à l'examen. Cette disposition nécessaire de la matière invite donc à redire ici que si la consultation de tel ou tel chapitre selon les besoins est un mode de lecture normal de ces pages, une lecture d'ensemble – lecture cursive puis analytique, par exemple – est recommandée, de façon à percevoir les cohérences des deux niveaux d'enseignement du lycée et des démarches communes à ces deux niveaux.

De la troisième à la seconde

La liaison collège-lycée

Le collège est longtemps apparu comme le lieu où étaient privilégiées la grammaire, l'orthographe et l'étude de la langue, le lycée prenant ensuite le relais pour se préoccuper surtout de littérature. Ce clivage est désormais dépassé, pour deux raisons essentielles :

- l'approche littéraire, à travers l'étude de textes porteurs de références culturelles de la sixième à la troisième, et par l'intermédiaire d'une initiation à la lecture critique, occupe désormais une place importante au collège ;
- l'étude de la langue, telle qu'elle est définie par les programmes, a vocation à se prolonger au lycée. Les programmes de lycée de 1987 préconisaient l'étude de la langue, mais jusqu'ici elle est assez peu passée dans les pratiques effectives. Elle y est désormais inscrite, en liaison avec l'étude des textes et en fonction des productions écrites des élèves. Ainsi, les programmes du collège et ceux du lycée partagent des lignes de force, mais comportent aussi des différences mesurées qu'il importe de préciser.

Rappel sur les programmes de collège

Il est bon de rappeler que les programmes du collège s'organisent autour des principes suivants :

Objectif et contenus : la formation d'une culture, personnelle et civique

La lecture de textes porteurs de références culturelles majeures, l'approche des genres, la maîtrise de la langue et des principales formes de discours, constituent les contenus essentiels du cours de français au collège. On notera en particulier que la lecture d'œuvres littéraires portant des références culturelles majeures se réalise, de la sixième à la troisième, selon l'ordre chronologique, ce qui

permet un nouveau travail sur l'histoire littéraire et culturelle au lycée.

Objectifs et démarches : la maîtrise des discours et le lien entre langue, littérature et culture

L'objectif est de développer la maîtrise des formes essentielles de discours. Au collège, quatre formes sont privilégiées : discours narratif, descriptif, explicatif, argumentatif. Ce qui a pour conséquence un équilibre nouveau entre l'écrit et l'oral, entre la production et la réception. La maîtrise des discours fait interagir les approches grammaticales, lexicales, génériques, stylistiques ; elle instaure ainsi des liens forts entre les différentes sous-disciplines de l'enseignement du français et échappe à une démarche compartimentée qui souvent ne permettait pas aux élèves de discerner ces liens. C'est pour rendre ces liens manifestes aux yeux des élèves qu'il est préconisé que cet enseignement se réalise par ensembles cohérents de séances apportant des acquisitions complémentaires, ou séquences.

Dans la mise en œuvre de ces enjeux, les programmes du collège déterminent quatre domaines de pratiques et exercices :

La lecture

Des « rencontres naturelles » avec les textes, dans une complémentarité entre lecture analytique et lecture cursive. Cette dernière vise une approche diversifiée de textes variés. Un élève de collège a lu en quatre années des textes relevant de périodes (du Moyen Âge au XX^e siècle) et de genres (récit, théâtre, poésie, dialogue) imposés ; il doit avoir ainsi abordé trente-six œuvres de différents domaines (dans la littérature classique et la littérature de jeunesse). À travers ces lectures, les élèves se dotent de références culturelles communes.

L'écrit et l'oral

L'élève est mis en position de producteur de discours. La dimension énonciative et pragmatique de l'écriture est ainsi prise en compte. En référence aux pratiques sociales de l'écriture, l'écrit proposé aux élèves est destiné à un lecteur identifié. Les pratiques d'écriture se nourrissent de l'intertextualité. L'élève est producteur de discours parce qu'il est lecteur. Pratiquer une écriture d'invention suppose d'apprendre aux élèves comment l'invention se travaille à partir de matériaux existants. De nouveaux comportements de scripteur entraînent de nouveaux comportements de lecteur et inversement. Ce travail se poursuit au lycée mais en se transformant. Autre versant de l'expression des élèves, l'oral est développé au collège, en particulier dans sa relation avec l'écrit. Ce travail sur l'oral se poursuit en seconde et en première.

L'étude de la langue

Les programmes de collège proposent une étude de la langue en trois niveaux : le discours, le texte, la phrase, selon une logique qui associe de façon dialectique l'approche discursive et textuelle et l'approche phrastique et les questions morphosyntaxiques. L'élève apprend à prêter attention aux intentions du locuteur, à l'organisation textuelle ; les faits de langue sont étudiés pour lire et pour produire à l'écrit comme à l'oral, ce qui entraîne une mise en perspective dynamique des questions de grammaire, que les élèves ne savaient pas toujours investir dans leur pratique effective.

L'argumentation

Les programmes de collège visent à initier les élèves à l'argumentation, en cernant les intentions du locuteur et en prenant en compte les dimensions de l'interlocution : on argumente pour un ou des destinataires précis, dans une situation donnée. Il s'agit d'apprendre à écouter l'autre, à nourrir de ce qu'il dit sa propre pensée pour la faire progresser, à choisir ses arguments en fonction de l'autre, non pour l'emporter, « trouver la faille », mais pour entrer dans le débat avec tout le respect d'autrui que cela suppose.

Transition avec les programmes du lycée

Au lycée, sans négliger la consolidation des compétences correspondantes, les programmes s'attachent à développer des connaissances plus approfondies et des attitudes plus réflexives sur la littérature, la culture, la langue et les discours. C'est ce qui permet de se fonder sur la connaissance méthodique des genres et de structurer progressivement la connaissance de l'histoire littéraire et des registres : les élèves en ont une connaissance pratique, par leurs acquis du collège ; au lycée, il s'agit de former une connaissance plus réflexive :

- en continuant d'assurer le goût des élèves pour la lecture, mais en les confrontant à des œuvres plus complexes et aussi parfois plus éloignées (d'un point de vue historique et culturel) des préoccupations immédiates des adolescents ;
- en leur faisant lire et produire des textes liés à la réflexion et à l'appropriation des savoirs ;
- en leur apprenant à interpréter des textes dans leur contexte de production et de diffusion et en leur faisant aussi aborder des littératures et des cultures étrangères.

Formation de la pensée et connaissances nouvelles

Au collège, les élèves ont été familiarisés avec les principales formes de discours. Terme polysémique et concept linguistique diversement théorisé, le dis-

cours se définit comme la mise en œuvre du langage ; il est donc une activité, un processus d'élaboration et d'échange de sens : une activité codifiée, c'est-à-dire régie par des contraintes de contenus et d'expression, une activité déterminée par une situation impliquant des interlocuteurs et une activité qui engage des effets sur les destinataires.

Un texte est le produit d'une interaction toujours singulière entre ces différents paramètres. Ils se trouvent repris et englobés dans les quatre perspectives d'étude qui constituent, au lycée, les voies de formation de la pensée propres à l'enseignement du français dans un souci de continuité entre les données ; mais le passage au lycée impliquant une attitude plus réflexive, les attitudes intellectuelles demandées aux élèves changent et des connaissances nouvelles apparaissent.

Du point de vue des attitudes intellectuelles demandées aux lycéens, ces changements se traduisent par la nécessité de développer et de maîtriser les compétences suivantes :

- la capacité de reconnaître des régularités et des singularités au niveau des genres, des textes et de la langue et de savoir à leur tour les employer ;
- la capacité d'appréhender les contextes (littéraire, culturel, historique) de création, mais aussi de réception des textes ;
- la capacité d'analyser les enjeux d'un texte (objet du discours et valeurs engagées).

Du point de vue des connaissances nouvelles que les élèves abordent en seconde, on soulignera l'importance de :

- la définition des notions de genre et de registre ;
- la constitution progressive des repères essentiels d'histoire littéraire et culturelle, en définissant la notion de mouvement littéraire et celle de contexte historique ;
- l'introduction à la réflexion sur l'idée de style et d'originalité pour les œuvres littéraires ;
- les différences à analyser entre démontrer, convaincre, persuader et délibérer.

Pratiques

Maîtriser la langue et les discours, en production et en réception, est une capacité qui se développe de manière continue, du collège au lycée.

On retrouve donc au lycée des principes qui organisent les démarches d'enseignement du collège :

- la nécessité de donner des connaissances précises, qui permettent de structurer les savoirs et les compétences des élèves ;
- l'effort poursuivi pour la maîtrise de la langue et des discours, par une appréhension de la langue dans les dimensions de son exercice effectif, à l'oral comme à l'écrit, dans la diversité des formes de lecture et d'écriture, et dans la variété des genres et des auteurs étudiés ;

– le souci, pour réaliser une liaison efficace des apprentissages, d'organiser le travail en ensemble liant différents exercices autour d'objectifs communs, ou séquences, qui permettent de mettre en lumière les solidarités entre langue et littérature, oral et écrit, lecture et écriture.

Les quatre domaines de pratiques rencontrés au collège sont donc également présents au lycée.

La lecture

Les programmes de lycée visent à motiver la lecture (lecture cursive) autant qu'à approfondir le travail d'interprétation (lecture analytique). Ils entendent stimuler les interprétations et apprendre à contextualiser les textes. Pour cela, ils mettent en avant une conception large de la littérature, qui associe les genres devenus canoniques dans les usages scolaires (poésie, roman, théâtre, essai) et d'autres genres qui constituent des références historiques majeures et/ou des pratiques très fortement représentées aujourd'hui (le dialogue, l'autobiographie). Le travail sur la lecture appelle, à côté de textes littéraires, la lecture de textes non littéraires (presse, encyclopédies, ouvrages documentaires) ; il conduit aussi à la lecture de l'image.

L'expression écrite et orale

Les programmes préconisent de diversifier les pratiques d'écriture en mettant l'accent sur plusieurs types de production :

- les écrits visant à construire un jugement (de l'exposé d'une opinion personnelle à la discussion et à la délibération) ; cet usage est déjà connu par les élèves en troisième, mais ils doivent progresser vers une réflexion plus analytique et en venir peu à peu à la délibération (la seconde constitue à cet égard une année de transition) et donc à la dissertation ;
 - les écrits visant à développer la capacité d'analyse et d'interprétation (commentaire) ; il s'agit de pratiques relativement nouvelles par rapport à la troisième, aussi les introduira-t-on progressivement au cours de l'année de seconde ;
 - les écrits visant à développer l'invention ;
 - les écrits visant à fixer les connaissances, en français et dans les autres disciplines (analyses, résumés, dossiers, prises de notes).
- L'oral fait l'objet, au lycée, de deux pratiques plus développées qu'au collège :
- l'analyse des genres de l'oral ;
 - la pratique du débat.

L'étude de la langue

Les programmes du lycée proposent un travail effectif sur la langue et les discours, concernant tant le système de la langue (en synchronie et en diachronie) que ses usages et ses variations discursives, selon les textes étudiés ou les besoins d'expression des élèves.

Une place particulière est faite à la pratique et à la réflexion sur l'oral et sur les interactions verbales. La classe de seconde doit, à cet égard, constituer un temps de pratiques diversifiées, appuyées sur les acquis du collège.

L'argumentation

Les programmes du lycée proposent de travailler les différentes formes de l'argumentation (démontrer, convaincre et persuader, délibérer). Le collègue a engagé un travail associant l'écrit et l'oral en ce domaine ; on le poursuit en seconde, et on recourt notamment à l'oral pour initier les élèves aux démarches de délibération qui seront un enjeu central en première.

Programme et examen

Les épreuves anticipées de français (EAF) constituent un examen commun aux élèves de toutes les séries d'enseignement général et technologique à la fin de la classe de première. Elles sont une évaluation des acquis de l'ensemble de la scolarité, même si elles portent sur les contenus du programme de première. Elles constituent le terme de l'étude du français en tant que discipline pour une grande majorité des élèves ; mais elles ne doivent pas pour autant devenir la finalité exclusive de cet enseignement : ses finalités sont celles que le programme indique, l'examen a pour but d'évaluer si les élèves se les sont appropriées.

C'est pourquoi ce chapitre indique quelques recommandations sur l'articulation entre programme et examen. Il ne détaille pas les conseils pratiques et exemples sur les épreuves qui font l'objet d'une partie spécifique (voir page 113).

Place de la préparation de l'examen dans la progression

Les contenus

L'examen porte sur les contenus du programme de première. Les sujets indiquent quels objets d'étude y sont mis en jeu. Il est donc nécessaire en cours d'année que les élèves soient toujours clairement informés des objets étudiés dans chaque séquence. De même, il convient que le descriptif du travail réalisé pendant l'année (à produire par les élèves pour l'épreuve orale) fasse apparaître :

- l'inventaire chronologique des textes et travaux ;
- les relations des textes et des œuvres avec les objets d'étude.

Les exercices, dans la progression annuelle en première

De même que l'examen constitue une part des fins pratiques de l'enseignement, la préparation aux

exercices qui y sont demandés s'intègre aux travaux de l'année. La progression annuelle de la classe de première se fonde sur les connaissances à acquérir et les capacités à développer, non sur les seules compétences requises par la technique des épreuves d'examen ; ainsi une progression qui consacrerait une séquence à chacun des exercices de l'examen au lieu de les centrer sur des contenus tomberait dans le technicisme.

Il est donc recommandé :

- premièrement, que l'entraînement aux exercices d'examen soit régulier au long de l'année sans être exclusif d'autres exercices ;
- deuxièmement, que pour éviter les « impasses » qui peuvent tenter les élèves, la préparation aux exercices écrits soit répartie de façon équilibrée ;
- troisièmement, que cet entraînement soit progressif.

Le premier point implique que la préparation à l'examen doit se faire par les exercices proposés au cours des séquences et non sur des séances séparées en cours d'année.

Le second point est le moyen de corriger la tendance qui, dans les années passées, s'est fait sentir, chez certains élèves, à décréter dès le début de l'année qu'à l'écrit ils prendront tel ou tel type d'exercice, et à ne pas faire les travaux préparatoires qui correspondent aux autres. Dès lors, des pans entiers des objectifs du programme sont mis à mal (ainsi la dissertation, donc le jugement argumenté et délibéré, a été victime de cette tendance). Pour donner un bon équilibre aux divers types de travaux, il est recommandé de faire intervenir dans chaque séquence un travail écrit long correspondant à l'un des trois exercices de l'examen. Ne pas toujours donner pour celui-ci un choix en cours d'année est un moyen de conduire les élèves à avoir une expérience des différentes démarches et formes de composition exigées. Pour la même raison, un trop petit nombre de séquences et de travaux dans l'année est néfaste, puisqu'il ne permet pas de bien expérimenter chacun de ces exercices. Il est préférable en effet que chacun d'eux fasse au moins deux fois dans l'année l'objet d'un devoir pour chaque élève. Cependant, il est salutaire aussi que les élèves soient placés dans la situation d'avoir à choisir entre les différentes formes de composition de l'examen : une séquence dans l'année au moins – outre les « bacs blancs » – doit leur donner l'expérience de cette situation.

Pour ce qui concerne le troisième point, ce sont des exercices d'abord brefs et simples, abordés dès la classe de seconde, qui préparent aux exercices longs de commentaire, dissertation et écrit d'invention. Il convient qu'une séquence appelle, outre un exercice long en synthèse, au moins un exercice court d'expression écrite, et que celui-ci soit de nature distincte de celle de l'exercice long (par

exemple, une dissertation, et en cours de séquence, un exercice bref d'écriture d'invention).

La progression entre seconde et première

L'année de seconde ne doit pas être dévorée par des exercices voués exclusivement à la préparation des épreuves d'examen. Elle constitue cependant une étape importante pour celle-ci. Les travaux portant sur l'argumentation sont une préparation à l'argumentation et aux écrits d'invention de première ; les travaux de lectures analytiques et de réflexion sur les genres, les registres, le style préparent au commentaire comme à l'oral. En cours d'année, des exercices brefs en construisent les étapes ; sur l'année, les élèves sont amenés à rédiger – avec des sujets qui les guident et les aident – un commentaire de texte, une dissertation, un écrit d'invention argumentatif.

Les épreuves et les exercices

L'écrit

Les exercices demandés le jour de l'examen entrent de façon logique dans le cadre des programmes.

Les exercices écrits de commentaire, de dissertation et d'écriture d'invention correspondent à des capacités qui ont été élaborées tout au long de l'année de première, et même antérieurement : les élèves ont été amenés à rédiger de tels travaux en cours d'année et à acquérir en classe de seconde les démarches qui leur permettent de les réussir.

L'oral

La préparation de l'oral présente une difficulté particulière. En effet, le nombre d'élèves par classe permet rarement qu'ils aient la possibilité de présenter individuellement une lecture analytique d'un texte et de prendre part à un entretien. Ces exercices sont pourtant nécessaires. Une pratique judicieuse est d'en réaliser sous forme de préparation d'analyses de textes, confiées à plusieurs élèves dont un seul intervient oralement devant la classe, par tirage au sort ce qui permet aux autres de prendre part à l'entretien. Il est recommandé d'organiser des préparations de ces oraux en situation conforme à l'examen, en durée limitée comme le jour de l'oral des EAF. Cette expérience place les élèves en situation d'autonomie et leur donne ainsi une expérience plus exigeante que celle de l'examen ; elle leur donne matière à réflexion sur leur capacité à mener une analyse et une interprétation d'un texte et à avoir un jugement personnel à son sujet.

Maîtrise de la langue et des discours et examens

Les épreuves d'examen exigent une maîtrise effective de la langue et des discours. À l'oral, il est per-

tinent de ne pas formaliser l'exposé en une langue singeant l'écrit, donc de laisser une part de souplesse syntaxique. En revanche, il est nécessaire d'exiger de la précision dans le vocabulaire. À l'écrit, la précision du vocabulaire entre dans la teneur même des travaux rédigés. La correction syntaxique et orthographique est évaluée par une partie de la note. Les exercices d'écriture et d'étude de la langue sont aussi à présenter aux élèves comme partie intégrante de la préparation à l'examen. De même, comprendre quelle est la part descriptive et la part argumentative de leurs propos, écrits et oraux, leur est nécessaire : la formation à l'argumentation écrite et orale doit être menée en explicitant les enjeux pour l'examen – sans pour autant en faire les seuls enjeux, mais en soulignant au contraire comment l'examen, sur des textes littéraires, évalue des compétences qui sont par ailleurs indispensables en tous domaines, en même temps qu'il évalue des connaissances définies.

Lecture

Objectifs

Au lycée, dans la continuité du collège, le but essentiel est de faire lire beaucoup, en première comme en seconde. Donner des références, offrir à ceux qui en manquent un accès aussi large que possible à l'héritage culturel, exige des lectures nombreuses et diversifiées. L'objectif de six œuvres par année est à regarder comme un idéal qui ne demande qu'à être dépassé. Le professeur en prescrit d'autres, selon son projet pédagogique, en compléments de celles-ci.

À cette fin, il est nécessaire de diversifier les démarches de lecture.

Démarches

Deux démarches essentielles de lecture se développent au lycée.

La lecture analytique

Elle a pour but l'examen méthodique des textes et constitue un travail d'observation des éléments constitutifs de ceux-ci, suivi d'un travail d'interprétation. Elle permet aux élèves de s'approprier progressivement les perspectives d'étude et de distinguer celles qui sont les plus pertinentes selon les textes étudiés. La lecture analytique est une démarche, c'est-à-dire qu'elle peut se réaliser sous la forme d'exercices divers : aussi bien ceux qui ont pu être appelés précédemment explication de texte ou lecture méthodique, que l'étude d'œuvres intégrales. Les élèves doivent y apprendre à formuler des hypothèses de sens et les confronter aux caractéristiques du texte. Ils ont pris l'habitude d'analyser des textes

au collège ; au lycée, il est important qu'ils parviennent à les situer dans leur contexte.

La lecture cursive

Les élèves ont déjà pratiqué cette forme de lecture au collège, la plus libre et la plus courante. Elle vise à développer l'autonomie des élèves et ouvre à la découverte d'un grand nombre de textes.

Ainsi définie, la lecture cursive est une part déterminante du cours de français : elle permet d'élargir le champ des lectures des élèves et leur donne le moyen de se constituer progressivement une culture littéraire. Elle concilie en cela une part de contrainte (liée au travail en classe) et une part de liberté (lectures libres, par curiosité et pour le plaisir de lire). Elle porte sur des œuvres diverses, selon des indications fournies par le professeur et sous son contrôle.

Elle se développe en classe et hors de la classe.

En liaison avec la lecture analytique, elle constitue une première étape dans la prise de connaissance de l'œuvre ou du texte à étudier, étape préalable nécessaire pour que l'analyse puisse être menée avec profit.

Par la découverte d'extraits (y compris par lectures à haute voix en classe) et d'œuvres complémentaires des textes étudiés en lecture analytique, elle permet d'accompagner, de prolonger et d'élargir la réflexion.

Elle permet aussi des découvertes (d'un auteur, d'un mouvement, d'un genre), suivies d'échanges et de débats. Il appartient au professeur d'orienter ces lectures et ces échanges.

Chaque fois que possible, la lecture est associée au spectacle ou à l'audition.

Dans tous les cas, le professeur donne des indications pour rendre ces lectures plus profitables et en réalise des bilans en classe. Il n'est pas tenu de noter les lectures cursives.

Les objets de la lecture

Ces deux démarches peuvent s'appliquer à des objets de natures diverses : œuvres et textes mais aussi documents.

Les documents

La lecture de documents est cursive pour l'essentiel. Elle vient compléter l'étude des textes et des œuvres menée pendant le cours. Elle permet à l'élève de s'informer et de contextualiser. Il y apprend à repérer, trier, sélectionner et éventuellement synthétiser les documents que le professeur lui fournit ou qu'il cherche lui-même. L'usage des ressources du CDI est indispensable.

Les textes en extraits

Ils sont avant tout l'objet de lectures analytiques, à l'intérieur de groupements de textes. Ceux-ci s'or-

ganisent, au choix du professeur, selon les sujets qui structurent la progression annuelle. Des textes brefs et des extraits peuvent aussi être abordés en lecture cursive, pour compléter ou élargir une étude de texte. La lecture à haute voix est recommandée.

Les œuvres intégrales

Il est recommandé d'en développer l'étude. Elle combine, en pratique, les deux formes de lecture :

– la découverte du texte, préalable à son étude, est menée de façon cursive et aussi autonome que possible ;

– l'étude proprement dite de l'œuvre relève de la lecture analytique. Il existe diverses méthodes d'approche de l'œuvre intégrale. On peut faire alterner des temps d'analyse de certains passages et des temps de vision d'ensemble ; un temps de synthèse est toujours prévu. L'étude de l'œuvre intégrale peut être associée à celle d'autres textes en extraits.

Lecture de l'image

Objectifs

Dans le monde actuel, l'univers des langages connaît des changements nombreux et rapides. L'image, sous ses diverses formes, y occupe une place considérable. Apprendre à regarder de façon réfléchie et critique le discours de l'image est une part importante de la maîtrise des discours. Mais l'image est une composante de l'héritage culturel : la littérature entretient avec les arts, depuis la peinture jusqu'au cinéma, des liens permanents et étroits. Ainsi, les deux enjeux de la maîtrise des discours et de l'acquisition de références culturelles appellent un travail sur l'image, que l'on désigne ici comme « lecture de l'image ». Le programme propose donc d'inclure dans les lectures celle de l'image, c'est-à-dire de « s'attacher à dégager les spécificités du discours de l'image et à mettre en relation le langage verbal et le langage visuel ».

Pour autant, l'image n'est pas un domaine propre au cours de français : elle y est donc abordée à partir d'autres objets d'étude. Le programme prévoit le recours à des documents iconographiques lors des travaux sur l'histoire littéraire et culturelle, sur l'argumentation, la production de textes sur le portrait (« L'éloge et le blâme ») en seconde, l'étude du théâtre en seconde et première, et de la poésie. Les documents iconographiques utilisés en classe peuvent être très divers : tableaux, films, dessins, photographies... Leur choix est laissé à l'appréciation du professeur.

L'image n'est donc pas étudiée pour elle-même : il est nécessaire qu'elle soit envisagée, dans ce cadre, dans ses relations avec le discours verbal. L'image, en général fortement polysémique, est particulière-

ment propre à faire observer les jeux d'implicite. Ainsi, la lecture de l'image a pour buts dans le cours de français :

- de développer les démarches d'observation et d'interprétation en tenant compte du caractère polysémique de l'image ;
- par là même, de donner accès à différentes dimensions de l'héritage culturel, en mettant en relation le verbal et le non-verbal, contribuant ainsi à la contextualisation des œuvres étudiées ;
- de développer sur des œuvres non littéraires des compétences identiques à celles de la lecture des textes, en travaillant à partir des perspectives indiquées pour l'ensemble du programme : rôle du contexte culturel, fonctions du genre choisi, originalité et modèles, valeur argumentative et effets sur les destinataires.

Les relations entre texte et image

Les relations du texte et de l'image sont multiples. L'image peut être source d'un écrit (poésie d'*ekphrasis* ou écrits de critique d'art de Diderot ou Baudelaire par exemple), et réciproquement, textes et images peuvent, même sans lien explicite, manifester les mêmes options esthétiques (le surréalisme en fournit foule d'exemples) ; mais, plus encore, image et texte peuvent être unis dans un même discours global. C'est le cas au théâtre, au cinéma, dans des livres joignant textes et dessins ou textes et photographies, et enfin, à l'extrême, dans les genres fusionnant le verbal et le visuel, comme l'emblème ou le calligramme.

Pour ordonner et éclairer ces liens nombreux et complexes, une distinction utile peut être faite entre :

- des similitudes thématiques et esthétiques, cas les plus courants dans l'approche de l'histoire littéraire et culturelle et qui seront mis en lumière dans l'étude des contextes culturels (le surréalisme, le réalisme pour la peinture de la condition populaire, etc.) ;
- une identité de genres et de registres (caricature et écriture satirique par exemple) ;
- l'analyse du discours verbal et du discours de l'image (tableaux historiques et narratifs, caricatures) ; c'est en ce sens que le film ou le téléfilm peuvent être envisagés dans leur qualité de récits – les adaptations d'œuvres littéraires en constituent l'exemple flagrant ;
- enfin, et peut-être surtout, le langage verbal et le langage visuel proposent deux modes de perception contrastés, auxquels une attention spécifique doit être accordée pour éviter les rapprochements intempestifs.

Ce dernier point appelle quelques précisions. Le langage verbal, par sa nature même, est successif (mots et phrases se déroulent dans le temps) ; le visuel est simultané (depuis le *Laokoon* de Lessing au moins, cette distinction des « arts du temps » et

des « arts de l'espace » est constitutive de la réflexion esthétique). Le dialogue entre les deux – nourri de longue date du « *ut pictura poesis* » – a constamment été nourri de cette différence, notamment dans la recherche de moyens de la réduire, tant du côté des arts plastiques (peinture d'histoire narrative, fresques, cinéma, bande dessinée...) que du côté de la littérature. Celle-ci, en effet, fait image elle aussi. La poésie se rapproche souvent de l'image visuelle en proposant au lecteur des images verbales, réalisées au moyen de figures (ces termes sont importants). Les calligrammes d'Apollinaire, les idéogrammes de Segalen ou les peintures verbales de Dotremont, et plus anciennement les arts de l'emblème en sont des manifestations extrêmes et flagrantes : elles tendent à abolir la différence entre l'image suggérée – et qui s'accomplit seulement dans l'esprit du lecteur – et l'image montrée. Aussi est-il bon que les élèves soient initiés à ces jeux d'identité et de différences entre les deux langages, surtout en première.

L'image visuelle par sa nature même (elle est présente et instantanée) tend à s'imposer, tandis que le langage verbal est plus analytique : les images qu'il propose sont absentes, seulement suggérées, à construire par le lecteur dans son imaginaire, et toute perception de mots exige un temps de déroulement du propos. Dans l'univers des discours d'aujourd'hui, la surabondance d'images produit un effet d'impressions rapides répétées, peu propice à une perception critique qui exige le temps de l'analyse (cas des spots publicitaires par exemple). L'image peut donc être un moyen de propagande fort. Mais à l'inverse, visuelle et/ou verbale, elle est aussi un point extrême de la recherche esthétique (elle frappe, surprend, étonne – ce qui est le sens premier de *admirari*, « admirer »). La relation dialectique entre le verbal et le visuel permet de montrer ces deux dimensions : d'une part, la qualité analytique du verbal, qui permet de prendre le temps (on le voit bien dans l'analyse de film : elle nécessite des moments où l'on arrête le déroulement des images) et, d'autre part, sa quête de l'instantané qui saisit.

Ainsi, l'éducation à l'image trouve, dans l'étude du littéraire et du verbal en général, deux investissements qui correspondent aux enjeux de l'enseignement des lettres : la formation de l'esprit critique et du jugement, par l'exigence analytique que la confrontation des deux langages révèle, et l'enrichissement de la sensibilité, les images – verbales et visuelles – étant le point d'acmé des moments où l'art émeut.

Objets d'étude et connaissances

En reprenant les distinctions précédentes, les inclusions d'images dans le cours de français peuvent se répartir entre les objets d'étude suivants (le pro-

gramme indique lesquels appellent des recours à l'image).

Perspectives d'étude

Histoire littéraire et culturelle

Du point de vue historique, l'approche de l'histoire de l'art complète celle de l'histoire littéraire. Par exemple, on peut montrer à partir de tableaux romantiques, comment le mouvement se caractérise par une transformation de la situation de l'homme dans la nature (similitude thématique). On peut aussi, en première, montrer comment l'image surréaliste remet en cause les logiques usuelles (identité esthétique). Il ne s'agit pas de donner un abrégé de cours d'histoire de l'art, mais au titre de l'histoire littéraire et culturelle, de contextualiser les œuvres et en même temps de faire percevoir aux élèves que les mouvements littéraires participent de mouvements culturels, en ce qu'ils partagent avec d'autres arts des préoccupations et orientations esthétiques.

Genres et registres

Les images abordées complètent les genres étudiés par des analyses de textes. Ainsi, la notion de genre peut être construite à partir d'un genre pictural comme celui du portrait ; le rôle de la métaphore animale dans la caricature s'associe à l'analyse de métaphores dans la caricature littéraire... Des supports variés permettent d'aborder différents genres iconographiques, et donc de faire comprendre aux élèves que la notion de genre s'applique aussi au domaine du visuel ; de même, l'image peut contribuer à l'approche de la notion de registre.

L'argumentation

En fonction du projet pédagogique, on peut utiliser, des images fixes (œuvres picturales, gravures, photos, dessins de presse, décors de théâtre, etc.), des images mobiles (émissions de télévision, documentaires, fictions, représentations théâtrales, films) pour montrer le rôle de l'image dans les moyens de convaincre (l'image comme preuve) et de persuader (l'image qui « frappe », qui plaît, qui émeut).

Mise en œuvre

Place dans la progression

La lecture de l'image n'a pas à faire l'objet d'une séquence spécifique en cours d'année. Elle peut plutôt intervenir, comme on vient de le voir, au sein de séquences consacrées à des lectures de textes et des analyses de genres, d'histoire littéraire et culturelle, et d'argumentation.

Démarches

Le but étant d'approfondir des capacités de lecture de l'image, d'analyse et de réflexion critique sur le

discours de l'image, il s'agit avant tout de développer des compétences homologues à celles que demande la lecture des textes :

– Lorsqu'on aborde l'histoire littéraire et culturelle, on peut montrer comment les manières d'être et de penser d'une période trouvent leur expression de façon similaire en littérature, en peinture, en sculpture, en architecture, voire au cinéma... Le sujet romantique, par exemple, est emporté par le mouvement d'un monde qu'il ne domine plus : la lecture d'un poème des *Orientales* et l'étude de peintures de Delacroix, de Friedrich ou d'Ary Scheffer, donnent aux élèves les moyens de comprendre comment se construit cette vision du monde.

– La prise en considération des codes propres aux différents genres de l'image (peinture historique, portrait, mais aussi bande dessinée, publicité...), est liée à l'approche des genres. La question du genre narratif et la réflexion sur la représentation du temps peuvent s'articuler sur le traitement du temps dans l'image mobile, par la mise en place des éléments d'analyse du récit pour ce qui est de la chronologie (anachronismes, *flash-back* ou analepses, anticipations ou prolepses) et de la durée (scènes, sommaires et ellipses). On peut faire travailler les élèves sur la disposition des éléments d'un récit (par exemple, dans son tableau *Paolo et Francesca*, Ingres fait état du texte de Dante en disposant dans un triangle les différentes étapes du drame : la lecture initiale de *Lancelot* qui lance le processus, le baiser, et l'épée dont la présence est fortement polysémique...). Pour le genre du portrait, voir « L'éloge et le blâme » (page 45).

– En étudiant des ébauches et des repentirs d'un artiste, les choix opérés et leurs raisons, on établit des parallèles avec l'étude des brouillons et on habitue les élèves à réfléchir sur les hésitations, les reprises, les corrections. Par exemple, l'étude des esquisses effectuées pour *Le Radeau de la Méduse* montre comment Géricault a hésité entre la représentation de plusieurs moments du drame.

– Dans l'approche de l'argumentation, l'analyse du pouvoir de démonstration, de conviction et de séduction de l'image peut faire particulièrement bien apparaître le rôle des implicites dans la conviction et la persuasion. L'image étant fortement polysémique, en raison de tous les implicites qu'elle suppose, l'accent peut être mis sur les jeux d'allusions et de références, la mise en œuvre de symboles culturels, les connotations associées aux couleurs et à l'organisation de l'espace (signification d'une ligne de force, d'une composition diagonale, pyramidale...). On met en place les notions de métaphore et d'allégorie.

Dans tous ces cas, il est recommandé de procéder à des comparaisons entre textes et images.

L'analyse des interactions entre texte et image (livres illustrés, bande dessinée, dessins de presse,

publicités) montre que les moyens du langage visuel et du langage verbal sont partiellement identiques : il est possible alors de travailler sur les effets d'illustration, de redondance, de décalage, de contradiction ; mais les deux langages utilisent aussi des moyens différents pour provoquer les réactions des spectateurs-lecteurs, différences qui doivent être soulignées : simultanéité de l'image fixe, déroulement du texte.

Lecture de l'image et travaux écrits et oraux

La reformulation écrite du discours d'une image, tel qu'on l'a analysé d'abord oralement, peut être un moyen de travailler sur l'argumentation et les effets d'un discours sur le destinataire. Les différents modes de lecture de l'image donnent aisément lieu à des productions écrites et orales relevant du commentaire : description, hypothèses, interprétations. On multiplie les comparaisons entre images, extraits de films, mises en scène.

Dans un travail sur le genre du portrait, tableaux, gravures ou caricatures fournissent des sujets à partir desquels on peut demander aux élèves de produire des textes d'invention dans le domaine de la description.

Relations avec d'autres disciplines et avec le professeur-documentaliste

La collaboration avec les professeurs d'arts plastiques est fructueuse si un projet pédagogique précis est engagé en ce sens. En seconde, la liberté d'initiative est large. En première, les TPE peuvent être mis à profit comme un cadre approprié. Ainsi, il est possible de demander aux élèves des productions photographiques accompagnées de discours explicitant leurs choix (photographies d'un même lieu, d'un même objet, d'une même personne selon des points de vue variés...), des productions vidéo (en fonction d'un scénario produit par la classe, adaptation, transposition d'un texte travaillé à cet effet...).

L'image est aussi omniprésente dans d'autres disciplines, telles que les SVT, l'histoire et la géographie, les mathématiques et la physique... On s'efforcera, dans la mesure du possible, de marquer des liens, en collaboration avec les professeurs de ces disciplines : l'analyse de ce que signifient démontrer et argumenter y est propice (l'image comme preuve, l'image comme démonstration, l'image comme représentation séduisante...).

Le travail sur l'image est important du point de vue de la documentation : d'une part, nombre de documents sont des images, d'autre part, la recherche de données iconographiques joue un rôle important dans l'approche de l'histoire littéraire et culturelle. Il existe de plus en plus de bases de données disponibles sur cédérom ou sur Internet. Il est recommandé de ne pas laisser les élèves entreprendre une exploration de ces ressources sans un cadre précis

de recherche, et d'en définir le projet en liaison avec le professeur-documentaliste.

La série L

En série L, le travail sur les relations entre texte et image présente une importance particulière dans deux domaines :

– l'approfondissement des données d'histoire littéraire et culturelle est une des spécificités de la série : les relations entre textes et images sont reprises et approfondies en terminale L et font une place assez large aux images mobiles (film) ; aussi en première L on privilégiera les liens entre littérature et peinture ;

– l'objet d'étude « Les réécritures », spécifique à la série L, peut être envisagé dans sa dimension de réécritures par passage d'un langage à un autre.

Enfin, l'analyse des identités et différences entre arts visuels et art verbal doit être approfondie en première L, et ce pour l'ensemble des élèves et pas seulement pour ceux qui choisissent une option arts plastiques, théâtre ou cinéma.

L'oral

Objectifs

Les programmes de l'école élémentaire et du collège ont accordé ces dernières années une attention accrue à l'oral. Au lycée l'oral continue à tenir une place cruciale dans les différentes situations d'apprentissage : il est à la fois le moyen des apprentissages et une fin en soi. C'est un enjeu important dans la mesure où il joue un rôle déterminant pour la participation à toute vie sociale. Il constitue le premier mode de rapport à la langue et la culture. Le travail sur l'oral présente des difficultés proportionnelles à ses enjeux. En effet, il ne saurait s'agir d'un travail seulement théorique : la maîtrise effective est ici indispensable. Et le travail pratique est souvent délicat faute de temps et d'espace appropriés.

Dans le souci de prendre en compte ces équilibres délicats, le programme définit les objectifs de l'apprentissage de l'oral en précisant qu'en seconde « le but est de permettre aux élèves de pratiquer des activités orales diversifiées et de commencer à en analyser les spécificités », et en première de « compléter cette analyse et d'assurer une pratique effective » de l'oral (évaluée lors de l'EAF). Les objectifs pratiques correspondants sont donc les suivants :

– rendre les élèves conscients qu'il existe des genres de l'oral (cet aspect se rattache à l'étude des genres) ;
– développer leur capacité à dialoguer, à échanger des informations, des idées et des points de vue ; à

débattre pour apprendre à former leur jugement dans le respect d'autrui (la collaboration avec l'ECJS est recommandée sur ce point) ;

– mesurer la place de l'oral dans la vie culturelle et littéraire ;

– enfin, et globalement, faciliter la transmission des savoirs dans toutes les disciplines.

Les genres de l'oral

Il importe de donner une base solide aux rapports des élèves avec l'expression orale, en leur faisant percevoir qu'il existe des genres codifiés à l'oral comme à l'écrit. Pour autant, il ne s'agit pas tant de leur en donner une connaissance théorique que d'attirer leur attention sur ces codes et sur leurs rôles. À cette fin, il est utile de distinguer :

– les genres de l'usage non littéraire : aussi bien les genres du quotidien (conversation, discussion, récits...) que les genres scolairement identifiés (exposé, débat, oralisation de textes ; les formes de cours en elles-mêmes constituant des genres et sous-genres). L'étude des usages, règles et lois des genres peut être ici réinvestie dans le cadrage des pratiques de l'oral ;

– les genres littéraires liés à l'oralité : il ne s'agit pas seulement de genres qui sont oraux uniquement par leur support (la chanson), que de genres proprement oraux, c'est-à-dire susceptibles de variations dans leurs textes selon les situations (contes, sermons, oraisons funèbres...) et des figurations écrites de l'oralité (au théâtre, et dans le genre du dialogue).

Cet ensemble est extrêmement riche même s'il ne fait pas pour autant l'objet d'une étude distincte. En effet, au lycée, l'effort porté sur l'étude des genres écrits est exigeant. Aussi vaut-il mieux que l'attention aux formes de l'oral intervienne :

– dans l'étude de textes littéraires, en particulier le théâtre, et l'étude du dialogue en tant que tel en classe de première ;

– par des exercices d'expression orale.

Démarches

Le travail sur l'oral est articulé sur l'ensemble du programme ; il peut être le moyen d'entrer dans la réflexion sur les notions de genres et de registres ; il est souvent intéressant d'en tenir compte pour l'histoire du théâtre (de la déclamation à la diction naturelle) ; il a son rôle dans les étapes de la réécriture, soit par le commentaire, la justification des choix, soit par les premières propositions de reformulation. Il intervient comme le facteur essentiel dans l'argumentation. L'oral ne doit donc pas faire l'objet d'une séquence distincte ; il est présent sous des formes diverses tout au long de l'année. Parmi ces formes, deux sont privilégiées :

La prise de parole devant un auditoire

Elle consiste, d'une part, en des pratiques d'oralisation des textes étudiés : lectures à haute voix, mises en voix, récitations de textes courts appris par cœur.

Elle consiste, d'autre part, en des interventions préparées, devant la classe entière ou en modules. Il s'agit dans ce cas d'un oral qui prend appui sur un écrit antérieur. L'élève doit apprendre à maîtriser les compétences liées à la clarté du discours et à sa bonne réception : les repères doivent être soulignés, les moments-clés formulés plusieurs fois, les digressions utilisées de façon modérée et à bon escient ; les conclusions partielles et transitions doivent faciliter la prise en considération de la dynamique de la pensée. La présentation orale permet alors de mesurer la bonne construction du texte préparatoire.

Comme pour les productions écrites, un tel oral doit tenir compte de tous les adjuvants qui permettent la transmission d'une pensée. La manière de capter l'attention et d'obtenir l'approbation des auditeurs a ses règles, à l'oral comme à l'écrit : attitude physique, élocution, ajustement du niveau de langue et choix d'un registre en fonction du propos et des auditeurs (le sérieux, le grave ne sont pas à employer dans les mêmes situations que l'humoristique ou l'ironique).

Enfin, l'orateur doit tenir compte des réactions (même silencieuses) de ses auditeurs : moues interrogatives, dubitatives, indignation... doivent donner lieu à des recadrages du propos.

Les exposés (qui doivent être brefs, en fixant des limites précises aux élèves qui les présentent) sont ainsi autant des préparations à la rédaction de textes argumentatifs (de commentaires, d'invention, de dissertations) que des prolongements de ces exercices écrits, puisqu'ils supposent des compétences accrues en termes de clarification des transitions et des moments forts.

L'échange oral

La situation d'échange est, en fait, la plus fréquente : échanges avec le professeur, échanges avec la classe, échanges avec les deux ou trois autres élèves d'un groupe. Elle comporte un caractère d'improvisation marqué par une syntaxe et une structuration du propos différentes (reprises, retours en arrière, inachèvement de la phrase...).

L'échange oral suppose d'abord l'écoute. Les programmes de collège ont mis l'accent sur cette dimension de l'oral ; au lycée, elle garde toute son importance. Il est bon que les élèves apprennent à tenir compte des contraintes de l'oral en classe, à discerner dans le propos du professeur les moments d'analyse, les digressions, les reprises. L'examen des notes qu'ils prennent est un bon indicateur de leur maîtrise en ce domaine. Il est nécessaire aussi que

les prises de parole par un élève soient des moments de formation à l'écoute pour les autres : l'invitation à la pratique des reformulations et à l'art de poser des questions pertinentes y participe.

Les débats, travaux de groupe, échanges d'impressions doivent avoir lieu après un temps d'appropriation des données et conduire à la réalisation – mesurée et limitée dans la durée – de débats. Les élèves peuvent échanger sur l'interprétation d'un texte, d'une œuvre littéraire, cinématographique, picturale, sur une problématique liée au programme ou à un projet pédagogique précis.

Lorsque l'élève prend la parole, il doit apprendre à clarifier son objectif : son but est-il d'utiliser l'art oratoire de manière à marquer sa domination ou, au contraire, d'avoir un vrai dialogue ? L'analyse de débats télévisés ou radiodiffusés permet de saisir ces deux aspects de la rhétorique.

L'école ne privilégie pas les situations d'affrontement ou de polémique ; on encouragera plutôt la capacité d'écoute et de reformulation. L'élève apprend progressivement à prendre en compte le discours d'autrui, à se construire une opinion et à la justifier tout en faisant des concessions. Il doit pouvoir résumer l'opinion d'autrui pour avancer ses propres arguments, ou la reformuler pour la valoriser ou la dénigrer en déployant les implicites. Il doit aussi nuancer son propos, le rectifier, voire le retirer. Au collège, les élèves ont travaillé sur le rôle du discours pour expliquer et pour argumenter : il convient de prendre explicitement appui sur ces acquis antérieurs.

Évaluation

Il ne saurait être question d'évaluer systématiquement les performances orales ; il est en outre recommandé de ne pas disqualifier les élèves timides ou réservés dont les compétences orales doivent être néanmoins développées : aussi indiquera-t-on toujours des critères clairs et précis sur lesquels se fondera l'évaluation, pour ne pas donner à penser qu'on juge la personne plutôt que l'exercice. Pour cela, il convient d'utiliser comme critères d'évaluation les contraintes imposées par le genre travaillé avec les élèves (exposé, dialogue, récitation, oralisation d'une scène de théâtre...).

L'oral scolaire de participation à un débat peut être extrêmement variable. L'évaluation chiffrée ne s'impose pas toujours à cet égard. Elle est plus appropriée lorsqu'il s'agit d'exposés.

La lecture à haute voix d'un texte étudié ou sa récitation permettent de se rendre compte si l'élève a compris les analyses qui ont été faites. Elles fondent donc des évaluations chiffrées possibles.

L'évaluation de l'oral ne peut se limiter à la seule répétition générale de l'oral d'examen à venir.

Enfin, on tiendra compte du fait que la syntaxe de l'oral diffère de celle de l'écrit, et ce, même lorsque

le niveau de langue choisi n'est pas familier : les procédures de thématization, les réajustements sont à prendre en compte autrement qu'à l'écrit, de même que l'intonation, les mimiques peuvent remplacer des formes de la modalisation.

L'oral et l'examen

Le français est une discipline qui comporte une part d'oral dans son examen terminal au lycée (EAF). D'autre part, l'oral est nécessaire pour les examens dans d'autres matières. Il y a donc là double motif d'attirer l'attention des élèves sur les retombées pratiques à court terme de leur maîtrise de l'oral. Outre la maîtrise générale de la prise de parole, on insistera ici sur les aspects particulièrement liés à l'oral dans l'EAF, qui comprend l'analyse d'un texte et un temps d'entretien.

Il n'y constitue pas un simple vecteur, un support pour la transmission d'informations, mais implique trois paramètres spécifiques :

- la situation de présence directe de l'interlocuteur : le candidat ne doit pas réciter aveuglément un discours appris plus ou moins par cœur à propos d'un texte, mais veiller à tenir compte de l'attention de son auditeur ;

- la durée limitée : si l'écrit laisse la possibilité de repentirs, de retours en arrière, en situation d'oral et dans un temps contraint, l'aisance de la prise de parole est essentielle ; d'où le besoin d'exercices d'entraînement en cours d'année ;

- la partie de l'épreuve consistant en un entretien met particulièrement en lumière le degré d'autonomie du candidat dans sa parole.

Ces trois critères appellent une formation qui souligne que le but de l'oral n'est pas une récitation, mais l'expression d'une lecture, d'une réflexion et d'un jugement personnel. En cours d'année, les exercices préparatoires porteront sur deux aspects : d'une part la prise de parole et l'usage d'un registre de langue approprié à la situation et au texte traité, d'autre part le jugement personnel assumé, y compris dans ses limites et ses incertitudes. L'entretien, s'il donne l'occasion de réinvestir des connaissances acquises dans l'année, n'est pas non plus le lieu d'une récitation, mais évalue l'appropriation de ces connaissances aux questions posées. La capacité d'écoute est là un préalable nécessaire à la prise de parole pertinente.

L'écriture d'invention

Définition et objectifs

Les pratiques d'écriture peuvent consister soit à produire un texte qui en glose, commente, discute un autre, soit à produire un texte nouveau, auto-

nome : l'écriture d'invention concerne ce second cas. « Invention » est donc entendue ici comme recherche des idées ou des images, représentations, figures, à mettre en œuvre dans un texte, et choix des formes de disposition (plan ou structure du texte) et d'élocution (mots et phrases) appropriées. Elle est donc à la fois la part d'*inventio* proprement dite mais aussi, comme il se doit dans une conquête d'autonomie, expérience des choix à opérer sur les formes et des relations entre celles-ci et les contenus.

Ainsi définie, l'écriture d'invention répond à trois objectifs :

– permettre aux élèves de poursuivre leur apprentissage de cette compétence, difficile mais nécessaire, de la maîtrise de l'expression écrite : être capable d'écrire y compris en prenant l'initiative de ce qu'ils ont à écrire ;

– permettre aux élèves de s'approprier et de réinvestir des connaissances, en relation directe avec les perspectives d'étude et les contenus du programme. Ce second objectif est plus particulièrement lié à la dimension littéraire du cours de français au lycée. Il se subdivise en une part d'exploration (mettre en jeu des formes, des genres, des registres pour mieux les comprendre) et une part d'accès à l'autonomie (devenir capable de définir des manières de rédiger et des contenus, en fonction les uns des autres et dans des situations données). Cet objectif est central pour la classe de première (voir plus loin) ;

– contribuer à la formation personnelle, par l'expérience de la mise en œuvre de la langue et des codes (les genres, leurs subdivisions et variations) et développer par là les facultés d'invention et d'imagination. Cette dimension est essentielle dans l'accès à la maîtrise de la langue.

L'écriture d'invention constitue, en même temps, un contact avec l'expérience littéraire de l'écriture : de même qu'en arts, les lycéens ont une expérience, si modeste qu'elle soit, du dessin, de la peinture ou de la musique, en sciences, des expériences, en philosophie, de la réflexion sur les concepts, il est bon qu'en littérature il y ait une expérience de l'écriture, modeste, humble même, mais sensible. En effet, une discipline se caractérise par ce qu'elle produit. La rédaction de commentaire et de dissertation appartient au domaine du discours critique sur la littérature ; mais l'étude de la littérature n'a pas pour seule fin de donner une attitude de critique : elle a pour fin de former le jugement et le goût pour la littérature et ses ressources propres, la sensibilité et l'exploration du langage ; l'écriture d'invention a ce rôle.

Pour répondre au but d'invention tel qu'il est ici défini, dans sa mise en œuvre, elle prend toujours appui sur des textes-sources et des consignes précises données aux élèves pour la réalisation du texte qu'ils ont à écrire.

Remarques historiques et notionnelle

Éléments d'histoire de l'enseignement du français au lycée

Dès les origines de l'enseignement des Lettres, la rédaction de discours – y compris en latin – de lettres, de récits a été partie intégrante de celui-ci. Lorsque cet enseignement est devenu, à la fin du XIX^e siècle, enseignement du français, des exercices de composition française y ont figuré, y compris pour les épreuves du baccalauréat, qui consistaient en narrations, portraits, lettres et discours (on pourra se reporter sur ces divers points aux ouvrages de M. Jey, A. Compagnon).

Jusqu'aux années 1960, de tels exercices ont subsisté ; ils figurent encore dans les textes officiels de 1979 (on pourra se reporter sur ce point à l'ouvrage de V. Houdart-Mérot et au numéro spécial de la revue *Pratiques* sur « Cent ans d'instructions officielles ») ; mais leur part s'est diversifiée selon les séries.

S'est amorcée alors, et s'est confirmée dans les années 1980, une réduction puis une quasi-disparition de ces exercices. Deux exercices présents conjointement auparavant sont devenus alors les références essentielles : la dissertation et le commentaire. Un autre type d'exercice s'est progressivement instauré comme l'exercice majoritairement choisi au moment de l'examen, le résumé de texte suivi d'une discussion, qui a cédé la place à partir de 1995 à l'étude du texte argumentatif. Ce dernier conservait cependant, dans son libellé officiel, une part d'écriture d'invention possible dans les travaux proposés après l'analyse du texte ; à l'usage, cette part s'est restreinte jusqu'à n'être qu'une trace, en particulier dans les sujets d'examen.

Cet historique – rapide ici, mais que les ouvrages indiqués, au moins, permettent de prolonger – montre donc que l'écriture ouverte à une dimension d'autonomie a été, sur la longue durée, une part essentielle de l'enseignement du français ; qu'elle n'a jamais totalement disparu de ses préoccupations ; mais qu'elle était menacée de disparition. Historiquement, il y va donc d'un équilibre en fonction des finalités générales du cours de français. Nombre de collègues, ces dernières années, ont développé, pour partie dans le cours de français même – mais avec une part forcément restreinte –, pour partie en activités périphériques, des exercices d'écriture et des ateliers d'écriture, afin de faire une place aux explorations des formes et du langage dont les élèves avaient le besoin et le désir.

La notion d'invention

Au fil de cette histoire, les termes d'« écriture d'invention » n'ont pas été employés comme tels dans les textes officiels pour désigner ces exercices, et

c'est à ce titre qu'ils ont pu paraître nouveaux et inconnus à certains collègues. Ils ont pu aussi être assimilés, abusivement, à ceux de sujets libres, de rédactions spontanées... Ces termes, longtemps, n'ont pas eu à être spécifiés parce que ces exercices entraient dans un cadre rhétorique connu. Ils consistaient en effet, sur un schéma donné de *dispositio* – une lettre, un discours, un portrait –, à un travail de recherche d'idées (ou *inventio* dans les dénominations des cinq étapes de l'élaboration du texte en rhétorique : *inventio, dispositio, elocutio, actio* et *memoria*) et de mise en mots et en phrases (*elocutio*). La connaissance et la conscience de ce cadre s'étant érodées, le sens des termes lui-même s'est élargi, dispersé. Les reprendre en une seule expression, « écriture d'invention », correspond à un besoin de redéfinition du cadre en même temps que de réactivation des exercices correspondants. L'écriture d'invention est donc, comme il a été vu, invention au sens entier du terme : *inventio* mais aussi choix de *dispositio* en fonction d'une situation, et *elocutio* ; mais elle est encore – au sens où invention est entendu comme synonyme de découverte – une entreprise d'exploration du langage, de ses ressources et de ses contraintes. À cet égard, elle est le pendant de la lecture, dans l'essai de trouver soi-même « les mots pour le dire ». Elle est étroitement liée à la nécessaire étude de la langue.

Ces deux aspects se réunissent dans une même caractéristique : l'écriture d'invention est surtout un travail d'amplification : dans les contenus comme dans le langage, elle développe ce qu'un sujet appelle, impose, sollicite, suggère.

Mais comme ce travail ne peut se faire à partir de rien, l'écriture d'invention s'appuie toujours sur des sources et/ou sur des modèles : elle est production d'un texte non sur un autre texte, mais à partir d'un ou plusieurs textes. En ce sens, elle est une approche par expérience directe des faits d'intertextualité.

Choix d'une forme appropriée au propos et à la situation, amplification et travail à partir de sources sont ses caractéristiques pratiques principales. L'invention n'est pas un exercice sauvage de l'imagination et ce n'est pas l'imagination des élèves qu'il s'agit d'y évaluer : elle consiste, bien plutôt, à construire et nourrir l'imagination par l'exploration des mots et des textes. Elle n'est pas davantage créativité sauvage, mais apprentissage de ce que toute rédaction comporte d'exigences. Enfin, elle n'est pas *a priori* liée à un seul domaine, au seul narratif et à l'autobiographie ou la fiction (on verra que, au contraire, l'autobiographique doit y être considéré avec les plus grandes précautions) ; elle peut porter sur tous les domaines et toutes les formes, le débat d'idées et le poétique aussi bien que le narratif, la spécification des exercices se faisant

selon les objectifs définis en situation au sein des objectifs généraux ici rappelés.

Place dans la progression

En cours d'année

L'écriture d'invention est une catégorie générale d'exercices. Elle ne convient donc pas comme objet spécifique d'une séquence dans l'année. Elle doit plutôt intervenir de façon diverse à divers moments au sein de la progression annuelle. Elle peut consister en exercices courts, qui permettent une approche d'un fait textuel (la description, le dialogue...), et en exercices longs, de réalisation progressive (sur plusieurs séances ou en travail personnel hors de la classe sur plusieurs semaines), qui réalisent des synthèses et des réinvestissements.

De la seconde à la première

Mise en œuvre des genres et registres, l'écriture d'invention doit être liée avec les contenus du programme : les genres et registres à privilégier chaque année sont ceux qui figurent dans le programme de l'année. Cette correspondance ne saurait être mécanique : il ne s'agit pas de faire écrire en seconde un roman, une comédie, une tragédie... D'autre part, cette catégorie d'exercices présente des éléments de progression propres qui sont importants pour que son rôle soit entier dans la progression d'ensemble des deux années et qui sont précisés ci-dessous.

La classe de seconde

Elle se doit de faire la transition avec les acquis du collègue en la matière. En particulier, les élèves ont eu à rédiger au collège des récits complexes et des textes de discussion. Le lien avec ces acquis est donc logique dans l'approche du narratif (roman, nouvelle : voir ce chapitre), comme du descriptif (dans le cas du portrait : voir « L'éloge et le blâme », page 45), enfin, comme élément des débats d'idées, liés à l'objet d'étude « Démontrer, convaincre et persuader » (page 42) et, notamment, à la préparation à la dissertation et dans une approche du dialogue, *via* le théâtre. En seconde, il s'agit d'employer ces acquis antérieurs comme moyens de réflexion sur les genres ; il est possible, si nécessaire, de reprendre des exercices pratiqués au collège, mais les buts majeurs sont bien l'étude de la langue et celle des genres.

Mais la classe de seconde est aussi une année propice aux explorations du langage. C'est pourquoi, si la poésie est étudiée en tant que telle en première, les exercices d'écriture d'invention peuvent et doivent en seconde faire une part aux jeux poétiques avec le langage. Ils peuvent à cette fin s'appuyer sur les registres (comique, tragique, épique, épi-

que) et les ressources correspondantes en matière de vocabulaire comme de syntaxe.

La classe de première

Elle constitue un temps de réinvestissement et de spécification :

- réinvestissement pour les domaines du narratif, dans le dialogue théâtral et le portrait ; la poésie, qui elle est étudiée en tant que telle, met à profit les explorations faites en seconde ;
- spécifications : les genres étudiés en première peuvent y être les lieux privilégiés d'exercices d'écriture d'invention.

Cas de la série L

Les deux objets d'étude spécifiques de la série L, « L'autobiographie » et « Les réécritures », constituent à l'évidence des objets privilégiés pour les exercices d'écriture. Les réécritures donnent lieu à des inventions par imitation et détournement : pastiches et parodies sont des formes à étudier et, au moins pour le pastiche, à mettre en œuvre, dans leurs dimensions littéraires variées – satire, plaisir ludique, réécriture critique. Une dimension historique a toute sa place dans l'approche de ces formes et de leurs réalisations, et peut être incluse dans les exercices demandés aux élèves en cours d'année.

Mise en œuvre

Textes lus et textes écrits

L'un des objectifs de la production de textes d'invention par les élèves est de les amener à mieux comprendre les textes qu'ils lisent. Cette pratique se fait toujours, en effet, à partir de textes lus. Elle contribue à une meilleure compréhension des textes lus parce qu'en imitant, transformant et transposant les modèles qu'ils y observent, les élèves se les approprient et peuvent être davantage sensibles aux particularités de style, de genre et de registres. Elle participe ainsi de l'étude littéraire.

Elle appelle donc la présence d'une « bibliothèque » de textes à reprendre et imiter, ou desquels s'inspirer plus souplement. Elle peut s'appuyer sur les lectures analytiques, mais aussi sur les lectures cursives et, en seconde notamment, sur des lectures personnelles des élèves (chaque professeur gardant l'évaluation de la pertinence de ces sources). Elle s'associe également avec des retours vers la lecture après des travaux d'écriture.

Écriture d'invention et étude de la langue

L'un des buts de l'écriture d'invention est de contribuer à un travail approfondi pour la maîtrise de la langue et de l'expression.

Elle conduit à un travail approfondi sur la langue parce qu'elle suscite la recherche des moyens lexicaux et syntaxiques appropriés au projet du texte

que l'on produit, et qu'elle permet ainsi à chaque élève de repérer et dépasser des limites et des lacunes qui bornaient ses ressources.

Les projets d'écriture permettent d'insister sur les implications lexicales et syntaxiques qu'ils comportent. En particulier, l'approche du vocabulaire trouve là des occasions de travail sur la précision et la richesse du sens des mots. Le recours aux dictionnaires, tant pour l'examen de définitions que pour la synonymie et l'antonymie, doit devenir une pratique effective courante chez les élèves.

Ils constituent une dimension complémentaire des écrits de dissertation et de commentaire : dans ceux-ci, en effet, le souci doit être de trouver l'expression ou la phrase la plus juste possible selon ce qu'est l'œuvre ou le texte dont on traite ; dans les écrits d'invention, le souci est de trouver sa meilleure phrase. Nombre de connaissances de vocabulaire et de grammaire restent mal ou pas maîtrisées, alors même qu'elles existent, parce qu'elles n'ont pas l'occasion d'être mises en pratique : elles peuvent l'être ici. Nombre d'acquisitions ne sont pas stabilisées ou élargies, par manque de curiosité motivée : la recherche de mots et moyens pour dire ce que l'on a le projet de dire favorise cet enrichissement.

Le lien avec le principe d'amplification vu plus haut est à cet égard important : là où l'élève dispose d'un mot, il doit pouvoir explorer les variations de son sens ; là où il ne dispose que d'un mot, il doit pouvoir en chercher d'autres qui lui sont liés (par appartenance à la même famille, au même champ sémantique, par équivalence ou proximité – synonymes et quasi-synonymes) ou par opposition (antonymes).

Les domaines lexicaux et syntaxiques indiqués en relation avec les registres (voir « Étude raisonnée de la langue », page 60) sont ici à mettre en jeu, tantôt de façon exploratoire, tantôt comme synthèse et réinvestissement des acquis.

Les étapes de l'écriture : développer les facultés d'invention et d'imagination

Un des buts de l'écriture d'invention, lié au travail sur la langue, est de permettre aux élèves de développer leurs facultés d'invention et d'imagination.

Cet objectif est mis en œuvre de deux façons : d'une part développer les facultés d'invention et d'imagination passe par le fait de percevoir, de façon concrète, que l'écriture exige la recherche de sources, d'idées et d'informations en fonction d'un projet ; d'autre part, par le fait de percevoir qu'elle n'est pas tant affaire d'imagination ou d'inspiration dans le vague que d'un travail (voir « Le travail de l'écriture », page 53) qui comprend des étapes au fil desquelles l'imaginaire s'enrichit et se précise.

Les étapes

– Le sujet de l'exercice doit toujours donner des consignes précises et claires. De même, le but doit en être clairement indiqué aux élèves. Les contraintes de genre, de registre, de situation sont indiquées ; si elles sont laissées au choix des élèves, cette liberté est aussi à préciser.

– Les textes-sources ont été lus et au besoin analysés en détail auparavant, collectivement. Les éléments de modèles ou d'inspiration qui en sont retenus sont clairement définis (faits de style, de genre, de registre, sujets abordés, images retenues).

– L'élaboration du texte nécessite elle-même des étapes, que les élèves ont déjà abordées au collège, qu'il s'agit au lycée de reprendre et de préciser : concevoir le projet, planifier son élaboration, définir la forme générale du texte, enrichir ses idées, images et arguments par des lectures (des textes-sources et d'autres textes au besoin), concevoir le schéma détaillé du texte, rédiger, réviser, donner à lire. Ces démarches sont pertinentes pour toute écriture (et leur répertoire est utilement l'objet d'un temps de synthèse, en première, comme complément des données de rhétorique vues dans l'argumentation et « Le travail de l'écriture »). En revanche, l'écriture d'invention permet d'observer des applications diversifiées.

– L'étape d'enrichissement (ou de recherche) est l'objet d'une attention particulière. Il s'agit en effet de nourrir l'imagination. Donc lectures, et au besoin recherches documentaires, sont des temps d'assimilation motivée de connaissances. Les connaissances déjà acquises sont à réinvestir : souvent les élèves ne voient pas comment, voire ne pensent pas à le faire ; aussi, avant de se lancer dans un travail de documentation, un retour sur les acquis antérieurs est nécessaire.

Deux traits sont à souligner particulièrement :

– former la faculté d'invention passe par un souci constant du questionnement : les élèves doivent s'habituer à interroger les mots, les savoirs, pour définir ceux qui sont pertinents à leur projet, et aussi voir où sont les lacunes à combler ;

– développer l'imagination passe par une attention aux mots. Il ne s'agit pas de mettre en vedette les élèves qui ont de l'imagination (critère bien vague) mais de donner à chacun des temps de méditation sur ce que tels ou tels mots et images éveillent comme image pour lui ou pour elle.

Cela suppose aussi d'instaurer dans la classe des temps de réflexion collective, de discussion orale pour préparer l'écrit. Cela suppose, enfin, une attention à l'égard de la part de l'autobiographie, tendance fréquente. L'écriture d'invention n'est pas affaire d'épanchement intime. Les élèves sont amenés à s'impliquer, d'évidence ; mais le recours à la nécessaire part de fiction – concevoir une situation – est ici le lieu d'un retour sur l'implication person-

nelle et la mise à distance qui est la condition de la mise en langage. Cette part d'expérience est un accès majeur à la sensibilité littéraire : les élèves ont souvent l'impression que les écrivains s'épanchent volontiers immédiatement : ils découvrent ici que le passage par le langage pour accéder à une relation avec l'autre, le lecteur, est une médiation.

Mises en œuvre en classe de seconde

L'écriture d'invention amène d'abord l'élève à transformer et transposer, puis à imiter et reprendre, des textes préalablement étudiés. La transformation et la transposition, qui supposent d'utiliser directement les textes modèles, sont souvent d'un accès plus aisé pour les élèves, au début du moins. Ces démarches donnent un premier ensemble de types d'exercices que l'on peut ici répertorier (dans une présentation schématique qui n'a aucune prétention à l'exhaustivité, la part d'invention du professeur devant elle aussi rester disponible) selon les types de rapport aux textes-sources.

Transposer, transformer

– Transposer, en faisant varier le cadre temporel, en faisant varier le mode de narration (modification du statut du narrateur, modification du point de vue), en modifiant le genre et/ou le registre (en passant du dialogue romanesque au dialogue théâtral et inversement, en passant du blâme à l'éloge et inversement, en passant du registre épique au registre comique, en faisant intervenir plusieurs registres dans l'évocation d'un même événement).

– Transformer, en amplifiant (développement d'une ellipse narrative, description d'un personnage seulement nommé, insertion d'un dialogue ou d'une description, etc.), en réduisant (par résumé, ou par coupes en vue de produire un effet différent), ou en prolongeant.

Imiter, reprendre

– Par reprise partielle, c'est-à-dire à partir d'un élément d'un texte étudié. Elle consiste par exemple à écrire une scène théâtrale reposant sur un quiproquo, à partir d'une scène de Molière, à écrire une description reposant sur une série d'antithèses, sur une métonymie ou sur une métaphore filée, à reprendre la morale d'une fable et à l'illustrer par un nouveau récit.

– Par reprise d'un genre et/ou d'un registre. La reprise d'un genre peut consister à écrire une nouvelle, une poésie, un article de critique (littéraire, théâtrale, cinématographique). La reprise d'un genre associé à un registre peut consister à écrire une saynète comique, ou à utiliser le registre épique ou le registre tragique pour évoquer un événement, voire aller jusqu'à faire écrire une nouvelle fantastique. L'écriture d'une nouvelle est accessible aux élèves de seconde, en relation avec l'étude des gen-

res narratifs. Elle peut prendre place dans le cadre d'une telle séquence.

Ces exercices constituent des transitions avec les acquis du collège. L'argumentation pour sa part peut donner matière à d'autres séries d'exercices.

Analyser, confirmer, réfuter

– Analyser : à partir d'un ou plusieurs textes, l'élève est amené à inventorier les arguments et procédés qu'il emploie et à en établir un répertoire ordonné. Cet exercice s'apparente à une transformation de texte mais appliquée à une argumentation : il peut en effet être prolongé par un exercice qui fait varier une des catégories d'éléments (les arguments, les exemples, les procédés), y compris en faisant explorer les cas de l'absurde.

– Confirmer ou réfuter : l'élève reprend le texte source et l'intègre à un propos nouveau, en apportant d'autres arguments pour ou contre.

Germinations

À partir d'une image caractéristique dans un texte, les élèves sont invités à une exploration des possibilités langagières par déploiement des virtualités de l'image ou des substitutions produites (par exemple, à partir d'un exercice comme le S + 7 proposé par l'OuLiPo). Le point de départ, le « germe » peut aussi être un tableau (exercices de portraits, d'éloge, de blâme, voire de rédaction d'une courte nouvelle à partir d'un document iconographique). Ces exercices d'amplification par exploration d'une donnée initiale sont notamment des voies d'approche du poétique.

Retours sur lectures

Si l'invention se fait toujours à partir d'une lecture, elle appelle aussi des retours vers la lecture. De deux façons : un texte lu et pris comme point de départ d'un exercice peut être repris et analysé plus en détail ensuite, ses particularités, son style propre, apparaissant alors mieux à partir de la comparaison que les élèves peuvent faire avec leur propre expérience. Les idées de style et d'originalité – à partir de celle de singularité – peuvent ainsi être amenées à partir d'une observation en situation (voir la perspective d'étude « Intertextualité et singularité des textes », page 27). Ce peut aussi être des textes correspondant aux observations faites en cours d'écriture qui font l'objet de lectures de prolongement et réinvestissement.

Mise en œuvre en classe de première

Le cadre général

Les principes de la classe de seconde restent pertinents. Cependant, trois différences majeures se dessinent.

Le but étant de parvenir à la rédaction de textes autonomes, les exercices de transformation et

transposition par amplification d'un élément diminuent d'importance ; ils ne sont que des points de passage vers la réalisation du texte autonome.

Année d'examen, la classe de première donne lieu à moins d'explorations et davantage à des réalisations abouties selon un objectif précis.

Choisir la forme appropriée

L'écriture d'invention, en première, est aussi déterminée par la perspective de l'examen : les élèves auront à y choisir un type d'exercice d'écriture. L'un des buts concrets essentiels, traduisant dans la pratique l'enjeu d'autonomie, est qu'ils ne regardent pas ce choix comme une affaire de technique (sans quoi on tomberait dans une rhétorique creuse) mais comme un exercice du jugement. C'est-à-dire comme un choix déterminé d'abord par ce qu'ils ont à dire. C'est ainsi que l'on se doit de leur montrer – et cela gagne à être abordé dès la classe de seconde dans l'approche de l'argumentation – que, dans le cas d'une confrontation d'idées, il peut advenir que l'on ait soi-même un point de vue tranché, et qu'après avoir rendu compte des options en présence, on puisse aboutir à un jugement qui vaut décision. On est alors dans la logique de la dissertation. Mais il advient aussi, surtout dans les jugements d'ordre esthétique, que deux points de vue puissent rester en balance, et que même si l'on a une préférence, elle soit peu marquée. Dans ce cas, la logique est plutôt celle du dialogue. Il se peut aussi que, sur une question donnée, on ne puisse prendre en compte qu'un point de vue principal : la logique est alors davantage celle de la lettre ou de l'essai (éventuellement en forme d'article). La classe de première aura atteint son but en la matière si les lycéens y ont acquis la capacité de déterminer la forme d'écriture qu'ils emploient et le contenu qu'ils ont à exposer en opérant correctement ce choix premier et décisif. Aussi les exercices proposés en cours d'année doivent-ils chaque fois que possible les amener à faire un tel choix dans le genre qu'ils pratiquent en écriture d'invention et en dissertation.

Note sur la dissertation et l'écriture d'invention

Comme le montrent les remarques ci-dessus, la dissertation et l'écriture d'invention ne sont pas dans un rapport d'opposition ou d'exclusion mais de liaison et de complémentarité. La dissertation littéraire, quand elle porte sur un ensemble d'œuvres, se rapproche du débat d'idées qui peut donner matière à un essai, voire à un dialogue. D'autre part, la dissertation suppose une réflexion sur les idées et arguments à y exposer, donc un travail d'*inventio* : le cadre générique est donné, mais cette part de l'écriture d'invention est bien présente. On peut rappeler que, dans l'histoire de la dissertation, elle a été, au XVII^e siècle et au XVIII^e siècle, une forme

du débat d'idées et de la critique littéraire, et que les « mots d'essai » et de dissertation ont été souvent, au moins à cette époque, regardés comme des quasi-synonymes. Aussi convient-il de faire percevoir aux élèves que l'une et l'autre formes d'écriture participent au même travail de construction d'une façon d'exprimer son point de vue, par une argumentation de conviction dans un cas, par une argumentation de persuasion ou une mise en images dans l'autre.

Cas de la série L : les réécritures

Outre les catégories générales pour la classe de première, l'objet d'étude « Les réécritures » appelle un travail sur l'imitation d'un style, les écritures « à la manière de... », pastiches et parodies. Par exemple : écrire un dialogue absurde en relation avec un travail sur le théâtre de l'Absurde ; décrire un objet en liaison avec l'étude d'un roman, un paysage en liaison avec l'étude du romantisme, un portrait en liaison avec l'étude d'un roman réaliste, etc. Il est recommandé de se borner en seconde à une initiation à ces réécritures, qui sont davantage développées en première L. Elles sont à lier étroitement avec la notion de style, qui doit être mieux maîtrisée par les élèves de cette série. Dans de tels exercices, l'écriture d'invention entretient un rapport étroit avec la lecture et l'analyse : elle en est issue et elle doit permettre de faire retour sur les choix de l'écrivain et sur la compréhension de l'œuvre.

Évaluation

Conçus comme exercices brefs, les écrits d'invention n'ont pas à faire systématiquement l'objet d'une évaluation notée ; il est bon de conserver, en seconde, une part de liberté dans ces exercices de découverte. Mais la notation se justifie, par étapes, en fonction de l'accomplissement de consignes précises :

- respect des étapes nécessaires dans l'élaboration et la réalisation du projet (voir « Intertextualité, production et singularité des textes », page 27) ;
- réalisation d'un texte correspondant à l'ensemble des consignes et des contraintes qu'imposait le protocole de départ ;
- correction et précision dans la syntaxe et le vocabulaire ;
- enfin et surtout, ampleur des apports d'amplification (enrichissement par la recherche d'idées).

L'évaluation de la langue porte davantage sur sa précision et sa correction que sur sa beauté. Ce critère subjectif n'est pas le but premier (mais s'il advient, bien sûr, c'est un élément éminemment positif) : il ne s'agit pas d'amener les élèves à se prendre pour des génies en germe de la littérature. La réalisation aboutie d'une expérience, et dans le cas d'exercices longs, d'un texte autonome cohérent et répondant au projet est l'aune qui définit les

critères ci-dessus. Les cadres des genres, registres et ceux du traitement du sujet en une matière appropriée, proportionnée au temps passé, aux lectures faites et au niveau des élèves sont donc des critères objectifs, identiques à ceux qui sont mis en œuvre dans l'évaluation de tous les travaux d'écriture.

La lecture des écrits d'invention peut se faire par échanges au sein de la classe, par publication en forme d'un recueil remis à tous les élèves, par le professeur seul. Il est bon de privilégier les formes d'échanges. Ces écrits doivent bien sûr faire l'objet d'un temps de bilan et de correction en classe.

Dissertation et commentaire

La dissertation et le commentaire littéraires sont deux exercices caractéristiques du cours de français au lycée depuis assez longtemps pour qu'il ne soit pas nécessaire de reprendre en détail les démarches qui les concernent. Il s'agit ici de rappeler brièvement l'essentiel et de préciser comment ils s'inscrivent dans le cadre du programme actuel.

La dissertation

Rappels historiques sommaires

Cet exercice a été introduit dans l'enseignement du français depuis plus d'un siècle, lorsque s'est développé l'usage d'un enseignement des lettres sans latin : le discours latin, qui était l'exercice canonique pour le baccalauréat, devait, dans ce cadre nouveau, avoir un substitut en français ; ce fut la dissertation. Elle-même a des antécédents de deux sortes : d'une part la dissertation savante, relevant du domaine philosophique et qui se pratiquait en latin ; d'autre part, la dissertation comme genre littéraire. Celle-ci constitue, au XVII^e siècle, une forme à caractère plutôt mondain. Elle est employée dans la critique littéraire (ainsi l'abbé d'Aubignac rédige dans les années 1660 des *Dissertations* pour critiquer les pièces de Corneille, Saint-Évremond une *Dissertation sur Alexandre le Grand* de Racine, en réponse à une dame salonnière qui lui demandait son avis à la lecture de la pièce). Mais la dissertation peut porter sur toute sorte de sujets, y compris ceux qui paraissent assez futiles (Saint-Évremond en compose une *Sur le mot Vaste*). Au long de cette période et au XVIII^e siècle, la dissertation est perçue comme une forme assez libre, qui permet de discuter un point de vue sur toute sorte de sujets ; elle est alors proche de l'essai (le mot est employé comme un quasi-synonyme d'essai, mais aussi d'une forme souple du traité, par les philosophes des Lumières :

ainsi Helvétius appelle dans ses lettres son *Traité de l'esprit* une dissertation).

Au XIX^e siècle, elle emprunte à la tradition savante le plan en trois parties et à la tradition littéraire des sujets d'esthétique et de critique, portant soit sur une œuvre (ou l'ensemble de l'œuvre d'un auteur), soit sur une question (genre, mouvement littéraire, point d'esthétique...).

Les enjeux

La dissertation est un exercice qui contribue à la formation du jugement critique et qui est propice à l'évaluation de son exposition. Elle contribue à la formation du jugement critique par sa démarche même. Celle-ci peut se résumer – il y a nombre d'ouvrages sur le sujet – par le schéma suivant : une proposition est présentée aux élèves, sous la forme d'un jugement ; ils sont invités à en dégager tous les arguments et à en apprécier le bien-fondé ; puis il s'agit d'envisager les arguments qui divergent d'avec ce point de vue initial, voire s'y opposent ; dans un troisième temps enfin, ils prennent eux-mêmes position. Ainsi définie, la dissertation n'est pas un jeu mécanique de thèse-antithèse-synthèse (le troisième temps ne fait pas toujours une synthèse ou un dépassement des deux précédents), mais avant tout un exercice de la délibération – elle confronte des arguments divers, voire divergents. Elle suppose aussi le respect. Respect de l'opinion proposée, qui doit être examinée avec attention, en repoussant les tentations d'y adhérer ou de la contredire d'emblée, donc respect de la voix d'un autre. Elle est ainsi un apprentissage de l'esprit critique : examiner les arguments qui peuvent réfuter la proposition initiale amène à ne pas adhérer sans examen, sans peser les données. Elle est enfin un apprentissage de la délibération réfléchie : elle débouche sur une prise de position.

Dissertation, argumentation et délibération

La démarche fondamentale de la dissertation est bien une démarche de délibération : construire un jugement en prenant en compte plusieurs points de vue et définir ce jugement non comme un absolu, mais comme un choix que l'on fait en connaissance de cause parmi plusieurs façons possibles de voir, correspond bien à la réflexion délibérative. Elle est une formation à l'argumentation par des confrontations de points de vue. Elle a, à cet égard, un rôle important dans le domaine du jugement sur les œuvres et enjeux littéraires où la critique ne peut relever de la certitude, mais des débats au sein des opinions possibles, des goûts, des croyances même. Il s'agit à la fois de dépasser la simple expectative et de garder le sens de la portée relative de ces jugements. Pour autant, il ne s'agit pas non plus d'exiger que les jugements soient toujours et en tout aboutis. Il peut advenir qu'en toute honnêteté un élève ne puisse

départager deux ou plusieurs points de vue différents et divergents ; dans ce cas, la confrontation des points de vue peut se faire aussi sous la forme d'un dialogue (voir « Écriture d'invention », page 83). Exiger des élèves qu'ils aient un jugement arrêté sur tout serait les pousser au sophisme ; la liberté de choix entre les exercices d'écriture leur permet d'opter pour une forme selon ce qu'ils ont à dire, non selon une simple considération de technique plus ou moins maîtrisée de la rhétorique de tel ou tel genre. Enfin, il ne s'agit pas d'exiger que le jugement construit dans une dissertation soit original. Il est recommandé qu'il soit personnel, c'est-à-dire qu'il ne se borne pas à recopier ou résumer un point de vue trouvé ici ou là chez un critique. Pour autant, il peut ne pas avoir d'originalité au sens littéraire de ce terme. Demander que des adolescents ou de jeunes adultes soient en mesure d'avoir un jugement authentiquement propre et original sur les œuvres, les genres, les buts de la littérature serait supposer une culture et des méditations qui dépassent leurs possibilités. À cet égard, il est bon que l'idée même de lieu commun soit abordée en cours d'année de façon précise et critique à la fois. Un lieu commun, c'est un point sur lequel chacun s'accorde à reconnaître qu'il convient de réfléchir et de débattre le cas échéant. Mais un jugement peut être personnel et conforme à une opinion majoritaire, sans être pour autant stéréotypé.

Le commentaire

Commenter un texte par écrit ou par oral est une des pratiques les plus anciennes des études littéraires, tant dans les langues anciennes qu'en français. Au cours de cette longue histoire, les formes du commentaire ont pu varier sensiblement. Mais les enjeux en sont assez constants.

Les enjeux

L'enjeu fondamental du commentaire est bien, là encore, le jugement critique, mais sous un autre versant que dans la dissertation. De même, il s'agit bien d'un exercice où le respect est essentiel ; mais cette fois il s'agit de l'attention portée au texte examiné, et non plus du respect d'un point de vue proposé par le sujet. L'élève est donc invité à analyser et comprendre un texte puis à le caractériser, à proposer un jugement sur ce texte en fonction des caractéristiques essentielles qu'il en a dégagées, et à justifier ce jugement par une argumentation fondée sur les analyses précises qu'il a menées : formation du jugement critique et analyse respectueuse du texte en sont les deux enjeux essentiels.

Commentaire, genres, registres et styles

Commenter un texte littéraire suppose de dégager les qualités littéraires de ce texte. L'étude des genres,

des registres et du style sont la catégorie de pensée essentielle pour prendre en compte ces qualités au moyen de notions précises. Il convient alors de faire saisir aux élèves comment les objets d'étude sont réinvestis dans les exercices de commentaire. À noter que c'est aussi par cette démarche qu'ils percevront le mieux que les mêmes catégories (genre, registre, style) s'appliquent aussi à des textes non littéraires et sont décisives pour les comprendre et les juger, et que la formation à la littérature donne un usage des manifestations complexes de ces notions, permettant de mieux lire toute sorte de textes.

Commentaire et sens

Un des risques du commentaire est qu'il sombre dans des analyses technicistes et perde de vue la question du sens dans le texte commenté. Le professeur veillera constamment à ce que les exercices prennent complètement en compte la sémantique. L'attention aux faits de vocabulaire et de syntaxe est à cet égard primordiale. Elle est primordiale de même pour l'appréciation du texte : un thème peut être banal, voire constituer une sorte de topique d'un genre (relever de lieux communs là encore) mais son traitement dans le texte associe des effets de style et des effets sur le lecteur, des enjeux de registre. La question de l'originalité de la pensée ne doit pas être posée de façon péremptoire, mais d'abord soumise au souci de rendre compte de ce que le texte présente de propriétés qui le caractérisent et qui font sa singularité, pour apprécier ensuite son originalité. L'originalité ne peut être appréciée de façon un peu personnelle que si l'élève a suffisamment lu pour comparer des textes. Aussi est-il légitime que le corps du propos soit consacré à rendre compte de façon précise et argumentée des caractéristiques du texte, et que l'appréciation de l'originalité ne vienne, le cas échéant, qu'à la fin. En revanche, la part de réaction personnelle (intérêt, émotion) qui peut advenir – mais qui ne peut être imposée, sous peine de pousser là encore au sophisme – doit pouvoir être exprimée.

Les formes du commentaire

Le commentaire est un exercice d'analyse et d'argumentation : il énonce des caractéristiques du texte et les prouve, par des références précises et des citations ; il suppose donc qu'avant de commencer à écrire, l'élève ait fait une lecture analytique approfondie du texte et que le commentaire prenne appui sur les conclusions auxquelles celle-ci l'a conduit. Il convient d'insister sur cette démarche, indispensable pour tout commentaire. Mieux vaut donc admettre que les deux temps de l'analyse préalable du texte, puis de l'exposé synthétique des conclusions de cette analyse avec preuves – reprises d'analyses en détail – à l'appui soient clairement distincts dans l'esprit des lycéens.

Commentaire, dissertation, invention : étapes et progression

Étapes

Les étapes d'élaboration des travaux écrits sont en grande partie identiques pour les trois exercices : recherche des idées, élaboration d'un plan, rédaction sont nécessaires dans les trois cas (voir « Le travail de l'écriture », page 53, et « Écriture d'invention », page 83). L'analyse du texte et de ses caractéristiques est la phase de recherche du commentaire, correspondant à la recherche d'idées dans les deux autres exercices. De même, l'élaboration de la disposition du texte à écrire est une étape nécessaire. Il est bon que les élèves soient amenés à observer ces traits communs, de façon à mieux percevoir les exigences différentes par ailleurs : l'écriture d'invention conduit à chercher les meilleurs « mots pour le dire », le commentaire impose les mots qui sont ceux du texte ; la dissertation est pour partie lieu d'imposition (respecter les termes du sujet) et pour partie lieu de recherche par le rédacteur de ses propres mots (énoncer un point de vue personnel).

Progression

De la seconde à la première, l'acquisition des compétences de commentaire et de dissertation doit être progressive. La seconde permet de faire comprendre les buts et démarches de ces exercices, la première d'en faire l'objet d'une pratique et d'un entraînement méthodique.

La dissertation et le commentaire à l'examen

Une formation équilibrée des élèves exige de veiller à ce que la préparation aux trois types d'exercices écrits soit bien répartie. Ce qui suppose que les élèves soient amenés à voir comment le choix de l'exercice doit se fonder sur ce qu'ils ont à exprimer sur les sujets proposés, non sur la forme du texte à rédiger. En particulier, il convient de dissiper des illusions communément répandues : si les sujets d'examen offrent un corpus de textes sur lesquels ils prennent appui, la dissertation ne peut borner ses références aux seuls textes donnés en appui du sujet ; le commentaire ne peut être mené à bien en se cantonnant à un discours impressionniste sur le texte à commenter.

L'un et l'autre exigent des connaissances acquises au long de l'année qui nourrissent l'exercice. En effet, les épreuves portent sur les contenus du programme, non sur la virtuosité rédactionnelle ou la conformité à une contrainte formelle. En revanche, les textes proposés dans les sujets d'examen appellent un travail de compréhension qui alimente ensuite la réflexion, et les candidats qui négligeraient d'en faire usage se mettraient eux-mêmes en difficulté.

Les séries technologiques

Diversité des parcours

L'enseignement technologique présente des caractéristiques qu'il est nécessaire d'éclairer afin de comprendre pourquoi les élèves qu'il forme relèvent, dans les disciplines générales, des programmes nationaux communs à toutes les sections, et comment la situation de ces élèves, dans leur diversité, appelle des mises en œuvre particulières.

De fait, l'identité des élèves des séries technologiques est complexe : une part non négligeable d'entre eux a opté pour ce type de parcours dès la seconde, manifestant ainsi son souhait de s'engager dans des cursus proposant une professionnalisation plus repérable (ouverture vers les BTS, IUT...) ; d'autres y ont été amenés en raison des difficultés qu'ils rencontraient dans les disciplines générales, notamment en français. D'autres, enfin, après avoir réussi le BEP, ont souhaité rejoindre en première les séries d'enseignement technologique.

Le programme de seconde est commun à l'ensemble des séries. Mais il peut appeler, pour des élèves qui ont déjà dessiné leur choix, des aménagements tenant par exemple au choix des œuvres ou à la place accrue accordée à la langue. En première, l'enseignement du français pour les séries technologiques poursuit les objectifs communs du « français pour tous », mais il est modulé en fonction des élèves concernés et des contraintes horaires propres aux séries technologiques. Le programme est ambitieux et il repose sur le postulat que toutes les séries abordent les mêmes perspectives d'étude, avec des degrés d'approfondissement adaptés. C'est pourquoi les objectifs assignés aux séries technologiques sont identiques à ceux des séries générales, mais supposent un souci accru de l'apprentissage progressif : aussi certains contenus sont donnés comme optionnels de façon à permettre, dans les limites de l'horaire imparti, une assimilation plus mesurée de l'ensemble.

Lorsque les objets d'étude appellent un traitement particulier pour les séries technologiques, les indications en ont été données aux chapitres correspondant à chacun d'eux ; on ne les reprend pas ici, où sont plutôt définis les cadres d'ensemble.

Rappel des objectifs

Pour les raisons énoncées plus haut, un grand nombre d'enseignants des séries technologiques se trouvent confrontés à un public éminemment hétérogène. Les compétences des élèves en expression écrite et orale sont diverses, celles des élèves

s'orientant en séries technologiques étant globalement plus assurées que celles des élèves qui optent pour les séries industrielles. Cependant, en dépit de ces nuances, nombre d'élèves des séries technologiques manquent de références culturelles, maîtrisent inégalement l'expression écrite et orale, le lexique, et ont à l'égard de la discipline un rapport complexe, nourri de déceptions et d'attentes. Dans ce contexte, les professeurs ont à adapter les contenus prescrits pour construire une culture partagée.

Ce rappel est nécessaire pour éviter deux écueils. Le premier serait, compte tenu de l'orientation ultérieure des élèves, de ravalier l'enseignement du français à sa seule dimension fonctionnelle (orthographe, grammaire, rédaction de comptes rendus et synthèses, exercices de communication) ; le second consisterait à oublier les multiples raisons qui ont conduit ces élèves dans ces séries et à leur enseigner des contenus et savoir-faire dont ils ne percevraient ni l'origine ni la finalité.

Plus encore que dans les autres séries, la construction d'une progression claire et son explicitation auprès des élèves sont déterminantes, car le jeu d'équilibre entre les disciplines au détriment de l'enseignement général installe fréquemment dans ces séries la prédominance de l'utilitarisme au sein de toutes les matières. C'est pourquoi, pour anticiper sur les difficultés tenant à la seule prise en compte par les élèves des activités reliées explicitement à l'EAF, la clarification de l'articulation conjointe avec le programme et l'examen est indispensable pour chaque séquence. Dans ce cadre, il sera particulièrement utile de bien préciser comment une séquence regroupe éventuellement des contenus communs à plusieurs objets d'étude.

Mais, au-delà de cette clarification portant sur l'organisation du travail annuel, la question du sens est fondamentale : sens des apprentissages, sens des objectifs assignés à l'enseignement, perceptibles dans les perspectives définies dans les programmes, sens des textes étudiés, sens des contenus appris. De fait, les objectifs primordiaux que sont la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature, l'appropriation d'une culture et la formation du jugement critique trouvent des échos différents chez les élèves. Si le premier peut faire l'objet de contrats didactiques clairs (quoique difficiles à mettre en œuvre), car cet objectif correspond à une attente fréquemment formulée par les élèves et à leur représentation de la discipline, les trois suivants supposent une longue explicitation à l'intention de ces adolescents pour lesquels ils ne vont pas de soi (si on tient compte du recrutement global de ces sections). En effet, aucun élève de ces sections, sauf exception, ne se destine à des études littéraires. Aussi, percevoir l'importance de la culture littéraire dans la formation du jugement critique exige de relativiser le souci de l'utilité la plus immédiate. La

contextualisation, notion importante dans les nouveaux programmes, nourrit donc la perception du discours tenu sur le monde et sur soi, les approches formelles ne prenant sens que dans ce cadre.

Histoire littéraire et culturelle : quelle approche ?

L'approche des mouvements littéraires et culturels français et européens du XVI^e au XVIII^e siècle, et l'analyse méthodique de l'un d'entre eux, est essentielle pour assurer des références culturelles souvent instables. Si cette analyse méthodique est optionnelle dans le programme, cela implique que les exercices d'examen ne sauraient porter sur ce domaine ; mais la construction de repères culturels, commune à toutes les sections, est nécessaire ici aussi. Afin de favoriser la construction de ces repères, il est possible et particulièrement fructueux de travailler en interdisciplinarité chaque fois que cela est envisageable, en conformité avec les programmes des disciplines concernées, afin d'élargir la perspective à l'histoire générale et à l'histoire des sciences et des techniques, et de faire percevoir ainsi que le littéraire et la culture participent de l'évolution d'une société donnée, l'annoncent, la prolongent.

On peut citer à titre d'exemple, lié à l'étude de l'illusion théâtrale, les relations apparues avec l'humanisme entre retour aux sources antiques, curiosité intellectuelle, et exploration des infinies possibilités de l'optique dont témoigne le tableau d'Holbein *Les Ambassadeurs*, et sa représentation de l'anamorphose. De même, et dans la continuité du travail initié en seconde à propos de la singularité des textes, l'analyse d'un mouvement littéraire tel que le symbolisme, qui peut paraître d'un abord complexe, prendra sens dans une approche privilégiant l'intertextualité : un groupement de textes et d'images portant, par exemple, sur les réécritures d'un mythe tel que *Salomé* favorise la compréhension de la notion de mouvement par les relations entre écrivains et peintres, réassure des références culturelles (bibliques notamment) et éclaire, à travers l'observation des effets de citations et d'écarts, les choix effectués par les écrivains et les peintres. Dans une telle démarche, la lecture analytique prend tout son sens, car elle suppose une réelle mise en relation et interprétation de signes, et elle permet de répondre aux interrogations des élèves sur la conscience des choix opérés par les artistes et la légitimité de leur analyse.

Comme l'étude des mouvements littéraires et culturels requiert la consultation de documents qui prolongent l'analyse menée à travers l'œuvre intégrale ou le groupement de textes étudiés, les temps de consultation de sources documentaires variées,

apportées en classe par l'enseignant ou consultées au CDI, prennent en séries technologiques une importance plus sensible encore. Des lectures d'articles d'encyclopédies, de revues spécialisées, d'ouvrages de vulgarisation, qui rassurent les élèves sur leur capacité d'accéder aux savoirs, sont à encourager. L'initiation à la recherche documentaire, à la sélection et à la vérification des sources puis au traitement des documents est primordiale, d'autant que l'introduction des nouvelles technologies (l'usage de l'Internet en particulier) rend encore plus prégnant ce besoin : les élèves des séries technologiques sont amenés dans leurs spécialités à utiliser fréquemment ces moyens sans nécessairement adopter de réflexion critique à leur égard. Les lectures littéraires cursives sont facilitées par l'habitude de ces rapports aux textes : s'il est souvent délicat de les exiger en début d'année, elles constituent bien un but concret à atteindre dans la seconde partie de l'année : là, plus encore qu'ailleurs, les comparaisons argumentées ont un rôle-clé.

Formation du jugement critique

Plus que d'autres peut-être, les élèves des séries technologiques sont dépendants de représentations stéréotypées. Leurs préjugés relatifs à la conception de l'art font souvent obstacle à la réception des démarches artistiques rencontrées au fil des lectures ou des analyses d'œuvres iconographiques. Il est donc nécessaire de travailler ces représentations.

Un des objets d'étude approprié pour mener cette tâche est l'étude des spécificités du langage poétique. En effet, la poésie est le plus souvent associée par les élèves à un « beau langage » étranger à leur culture, aux formes fixes, aux sujets nobles. Les démarches de lecture proposées devront donc s'efforcer de les modifier à partir de l'émergence de ces représentations, afin que chacun perçoive la nature du travail littéraire opéré et réfléchisse à l'acte créateur. L'analyse des liens entre forme et signification dans le texte poétique (ce que permet la perspective dominante, centrée sur l'étude des genres et des registres), prenant appui sur les exercices d'écriture d'invention pratiqués en seconde et, au besoin, leur reprise brève en première, renforce la perception des variations, des emprunts (analyse qui est au cœur de la perspective « Intertextualité, production et singularité des textes » qui a été abordée en seconde), et leur donne sens. Des œuvres telles que les *Poèmes élastiques* (B. Cendrars) ou des textes de Ponge, abordés en lecture puis associés à des propositions d'écriture, peuvent ainsi nourrir la réflexion sur les liens entre quotidien et langage, expériences sensorielles et transfiguration. Les poèmes de Cendrars permettent de comparer l'article de presse dont le poète s'inspire et sa mise en texte, tandis que les variantes rédigées par Ponge sur l'œillet

(*La Rage de l'expression*) peuvent donner matière à l'analyse des effets inhérents aux registres adoptés. Dans ces deux cas, parmi bien d'autres, le caractère presque banal du « sujet » conduit à redéfinir l'espace de la création, et ces problématiques favorisent l'ouverture aux questionnements propres à la production artistique contemporaine.

Pour servir le même objectif, toute démarche favorisant la mise à distance des *a priori* est bienvenue. Les textes littéraires offrent quantité d'exemples de jeux sur les clichés, les stéréotypes. Bien sûr, il sera nécessaire de construire préalablement un répertoire d'expressions toutes faites, par exemple pour repérer ensuite dans un extrait de *La Cantatrice chauve* comment opère le détournement. Cette approche peut trouver place dans une séquence consacrée à l'étude des spécificités du langage théâtral, rapprochant parmi d'autres des extraits de Ionesco, Beckett, Sarraute et Vinaver. Là encore, le travail sera d'autant plus fructueux qu'il conduira à des activités d'écriture. Parmi celles-ci, on peut citer sur le modèle du *Dictionnaire des idées reçues* de Flaubert, la proposition d'ajouter quelques articles correspondant à des groupes sociaux contemporains clairement identifiés, notamment ceux dépeints par Sarraute.

Genres et registres

Ces notions ne peuvent réellement faire sens pour les élèves qu'articulées étroitement avec les pratiques sociales de référence. Sans revenir sur les propos tenus dans les chapitres consacrés à ces objets d'étude, il paraît utile d'envisager comment mobiliser les élèves sur des notions qui peuvent de fait leur sembler trop formalistes.

Éléments de mise en œuvre

Structuration du temps

L'année ne saurait s'organiser autour de quatre grands ensembles traités successivement. Mais le programme peut paraître lourd à première lecture. Il faut ici rappeler que le public des séries technologiques s'accommode mal de séquences étirées, consacrant un trop grand nombre d'heures à la même œuvre intégrale. Il s'agit donc, à partir des perspectives et des objets d'étude, de prévoir une progression qui ne vise pas l'exhaustivité, mais accorde du temps à l'apprentissage et privilégie le réinvestissement, en divisant au besoin un ensemble en deux séquences moins longues, assorties de temps complémentaires de mises au point sur des aspects de langue ou de méthode qui présentent des difficultés particulières.

De la même manière, le programme de lectures demande des aménagements. Plutôt que de renoncer systématiquement au choix d'œuvres réputées

difficiles ou jugées trop longues par les élèves, mieux vaut sans doute imaginer des parcours centrés sur un ou des personnages, ou des lectures guidées (par exemple grâce à la tenue d'un cahier de bord). La lecture cursive préalable des œuvres abordées ensuite en lecture intégrale est envisageable mais demande nécessairement des phases intermédiaires d'explicitation et de partage.

Enseignement de la langue.

L'étude de la langue, en seconde, puis en première technologique, plus encore que dans les autres séries, est une des priorités. Toutes les séquences mises en place peuvent et doivent donner lieu à des études de langue (voir la section « Étude raisonnée de la langue », page 60). Elles sont souvent aisées à concevoir : par exemple, écriture romanesque et traitement de la temporalité, entre le présent du scripteur et le passé dont il rend compte, argumentation et fonction des modalisateurs, poésie et enrichissement du vocabulaire de la vie affective. Mais certains objets d'étude supposent la poursuite d'un apprentissage plus systématique, en particulier l'argumentation.

Cette dernière est abordée à travers les genres de l'essai, du dialogue et de l'apologue, genres qui donnent place aux voix subjectives, au moi dans l'essai, et qui confrontent ou rapprochent dans un discours polyphonique plusieurs voix pour le deuxième, et supposent, notamment pour le troisième, l'articulation de séquences textuelles complexes autour d'une visée. Là réside un enjeu important dans la mesure où les compétences discursives à l'œuvre ne vont pas de soi et requièrent des savoir-faire linguistiques à consolider : identification et interprétation de marqueurs linguistiques, repérage des valeurs en jeu, maniement des procédures de la citation et de la référence, distinction entre séquence textuelle et visée, autant d'éléments approchés dans toutes les classes de seconde qui demandent pour les élèves de première technologique une plus lente appropriation. Or, cet apprentissage est fondamental pour que chacun soit à même de percevoir la polyphonie des discours sociaux (que dire de l'ironie et de ses procédés particuliers de citation, si rarement compris !). Un tel objectif requiert alors des temps spécifiques consacrés à l'approfondissement de points de langue, abordés conjointement en lecture et en écriture. Ainsi, la distinction entre les différents modes de parole rapportée n'étant pas toujours acquise, il est souhaitable de préciser brièvement la notion à propos de l'usage qu'en fait par exemple La Fontaine, avant de procéder à des exercices de transposition permettant d'évaluer l'effet sur le destinataire de ces choix discursifs. Une telle séance s'inscrit bien sûr dans la séquence consacrée à l'argumentation directe et indirecte.

On ne saurait trop insister sur le manque de mots « pour le dire », et sur l'importance de l'enrichissement lexical. À l'occasion par exemple d'une étude de 1984, lu en lecture cursive et faisant l'objet d'une analyse comparée avec *Brazil* (film de Terry Gilliam), la dénonciation du totalitarisme par l'apologue permettra l'étude du lexique de la vie politique (noms des différents régimes, lexique de la liberté ou de sa privation...), savoir au demeurant sollicité en EJCS. Plus généralement, on veillera à poursuivre le travail initié en seconde sur le maniement des dictionnaires, par exemple à l'occasion de l'étude d'un registre tel que le pathétique, pour le différencier du tragique grâce à l'observation des adjectifs privilégiés.

Expression écrite et orale

Des écrits diversifiés, liés aux différentes séquences, seront proposés sous forme d'exercices souvent brefs, avec la nécessité de clarifier pour chaque proposition les références culturelles requises, et de proposer des aides à la rédaction graduées, depuis des stocks d'arguments, des modèles rédactionnels (aide à la *dispositio*...) jusqu'à des cadres syntaxiques ou des ensembles lexicaux. Les écrits seront donc proposés sans exclusive, les élèves de l'enseignement technologique ayant comme tous le besoin d'une formation à la pensée critique, à l'invention, à la synthèse, au commentaire, mais ils seront accompagnés plus systématiquement d'activités spécifiques d'enseignement de la langue.

Il est nécessaire de concevoir dans ces sections un apprentissage systématique de l'écriture, qui distingue soigneusement le temps de l'invention, puis celui de la mise en texte, pour ménager enfin des temps de retour sur la production écrite et la modifier, à partir des indications de l'enseignant mais aussi dans l'interaction avec les propositions des autres élèves ou dans la simple maturation.

Les exercices de dissertation et d'écriture d'invention sont semblables à ceux des autres séries ; dans les exercices de commentaire, les élèves sont aidés par des questions ou des suggestions d'orientation de leur observation du texte. Néanmoins, il est salutaire en cours d'année de les mettre aussi, à titre de formation, en situation de rédiger un commentaire moins guidé.

L'oral présente de sérieuses difficultés en séries technologiques et suppose un véritable apprentissage. Nombre d'élèves peinent à identifier socialement les locuteurs, à repérer à travers les discours tenus les modalités de l'engagement, les modes de prise en charge, et échouent dans la construction d'un discours adéquat, la participation à un dialogue argumentatif efficace. La pratique de l'oral, dans des classes qui regroupent des élèves ayant souvent du langage une vision fragmentée, est un enjeu déterminant. Il ne faut pas oublier enfin

qu'un nombre non négligeable de ces élèves s'orientera en BTS et devra soutenir à l'oral un projet professionnel déterminant pour l'obtention de l'examen. Dans tous les cas, les élèves se destinent à des classes dans lesquelles ils vont devoir conduire des projets et auront à les présenter devant un jury : aussi les activités orales menées en cours à propos des études littéraires (choix d'extraits destinés à prolonger un groupement et justification, formulation de questions destinées à un groupe ayant eu en charge une autre partie de recherche documentaire...) sont-elles autant d'occasions de développer des compétences transversales.

L'enjeu primordial demeure dans ces classes la perception des relations unissant l'écrit et l'oral, car la confusion entre ces codes est source de nombreux dysfonctionnements : les marques d'oralité sont légion à l'écrit, et à l'inverse, certains élèves ont une représentation de l'oral en milieu scolaire marquée par la norme, et peinent à adopter une forme de communication adéquate. Il est donc essentiel de mettre en place des interactions nombreuses entre ces codes pour faire percevoir leurs distinctions, telles que les spécificités de leur syntaxe.

La série littéraire

Éléments d'analyse ; les objectifs de la série L

L'une des préoccupations majeures des nouveaux programmes est de redonner à la série littéraire une spécificité forte, sans laquelle son existence même est menacée. Par rapport à la situation antérieure, les nouveaux programmes marquent une rupture :

- par leur contenu : le programme de première L comprend des objets d'étude spécifiques et met l'accent sur certaines perspectives d'étude ;
- par la progression effective qu'ils instaurent entre une première et une terminale où l'enseignement de littérature (nouvelle appellation pour la série L) passe de deux à quatre heures, mettant en place un cursus complet, réservé à cette seule série.

Dotée de nouveaux horaires, la série L doit se doter de nouvelles ambitions et ouvrir au bachelier une diversité de choix que parfois il ignore. Bien sûr, le débouché premier est celui des études supérieures dans le domaine des lettres, des langues, des arts et des sciences humaines. Mais il est bon de noter que nombre de ces élèves ne feront pas des études littéraires au sens strict, et donc de garder à cette série une ouverture sur les données culturelles que la littérature apporte.

À noter aussi que nombre d'élèves de série L intéressés en priorité par les langues vivantes ou les arts

concentrent leurs efforts dans ces seules disciplines, sans songer que dépourvus de compétences plus larges, ils ne pourront poursuivre leurs études dans le domaine qu'ils ont choisi. Il importe donc de rappeler ces exigences et d'y préparer.

Il serait irréaliste et dangereux d'exiger d'un élève de première L qu'il ait déjà les capacités d'un élève de classe préparatoire ou d'un étudiant de l'université. Mais il est capital de lui donner une formation qui fera de lui un lecteur averti et curieux, capable d'un usage lucide de la langue et des langages, disposant des repères et des savoirs indispensables à la formation d'une culture. C'est à ces conditions que la série L lui donnera la possibilité effective de poursuivre les études supérieures de son choix.

À ces fins, le programme de première L spécifie des objectifs :

- de connaissances supplémentaires par deux objets d'étude propres : « L'autobiographie » et « Les réécritures » ;
- de connaissances et de mises en pratique plus approfondies en histoire littéraire dans l'étude de faits d'intertextualité ;
- des lectures plus nombreuses, ouvrant à des comparaisons plus larges, pour donner à ces élèves le goût d'être des lecteurs curieux et impénitents.

Les objets d'étude

Les objets communs

Le programme de première L comprend les cinq objets d'étude communs à toutes les séries. Les spécificités de la série L dans leur traitement sont indiquées aux chapitres correspondants. On ne reprend ici qu'une synthèse.

L'histoire littéraire

L'histoire littéraire intervient dans un objet d'étude commun à toutes les séries : « Étude d'un mouvement littéraire et culturel français et européen du XVI^e au XVIII^e siècle ». Elle doit également apparaître en tant que perspective dans les différents objets d'étude. Elle est une des dimensions importantes d'un des objets d'étude spécifique, « Les réécritures ». Mais elle est surtout, en L, l'objet d'approfondissements spécifiques. Elle doit conduire en fin d'année à un panorama des principaux courants littéraires et culturels français et européens. Elle doit aussi donner des démarches plus affinées dans le détail.

Moins encore que dans une autre série, ces savoirs ne doivent être mécaniques et plaqués ; ils doivent résulter d'une réflexion à partir de problématiques pertinentes. Aussi la lecture, dans ses modes variés, est-elle un enjeu encore plus fort ici. En L, la lecture d'œuvres complètes doit être privilégiée mais la

spécificité de la série n'est pas à rechercher dans une étude exhaustive d'œuvres travaillées isolément. La variété des textes et leur nombre doivent plutôt viser à donner à un élève de L une vision élargie d'une histoire littéraire dont il devra avoir abordé, voire approfondi, les grandes scissions. C'est donc le nombre de lectures qui est ici décisif : il peut être augmenté d'un quart par rapport aux autres séries, notamment en lectures cursives. Quant au choix des textes, il privilégiera les œuvres majeures qui apparaissent comme références dans un genre ou dans un mouvement donné. On pourra orienter les élèves vers des lectures-découvertes personnelles plus variées, mais il ne faut pas oublier qu'une culture se construit à partir de références communes et qu'il faut permettre à tous les élèves de les acquérir.

Enfin, l'histoire littéraire doit s'ouvrir non seulement à un dialogue avec d'autres littératures – notamment européennes – mais aussi au dialogue large avec d'autres champs de la réflexion intellectuelle ou d'autres formes d'expression artistique. Ainsi, il est recommandé d'étudier en première L :

- l'humanisme et le baroque en tant que mouvements littéraires et culturels dans leur dimension européenne, en intégrant leurs manifestations dans les arts plastiques comme dans la réflexion philosophique ;
- les Lumières, en insistant particulièrement sur les enjeux éthiques et sur les innovations littéraires qu'elles ont vu poindre ou s'affirmer ;
- le symbolisme et le surréalisme, en insistant sur les comparaisons avec les mouvements littéraires antérieurs.

L'étude de la langue

En première L, plus encore que dans les autres séries, elle est à envisager dans sa dimension historique pour approfondir l'étude des genres et des registres, ainsi que dans le souci d'amener ces élèves à réfléchir sur le style et l'originalité des textes, saisis par la comparaison entre les textes d'un même auteur ou des textes d'auteurs différents.

L'autobiographie

 Voir page 108 les *Documents d'accompagnement du programme de 2006*.

Les réécritures

Les réécritures, en abordant les textes dans leur relation d'intertextualité (adaptation d'un texte de référence à un nouveau public, à de nouvelles situations, à de nouvelles intentions, ou adaptation d'un langage à un autre) permettent de mesurer les écarts entre les conditions de réception et de production, entre les contextes littéraires et culturels, et d'en apprécier les enjeux. L'intertextualité éclaire

la dimension historique des textes et elle en révèle aussi la singularité.

Les réécritures envisagent le texte dans sa genèse et dans son élaboration progressive. La comparaison entre les variantes que propose un manuscrit met en évidence les choix par lesquels s'élabore un style, amène à s'interroger sur leur justification. C'est ainsi que se construit un style et l'élève le comprendra d'autant mieux qu'il entrera par l'écriture d'invention dans un processus de création. On privilégiera, en première L, les écritures de parodie et pastiche, les adaptations d'un genre, d'un registre, voire d'un langage à un autre (ainsi l'*ekphrasis* ou la réécriture à partir d'un film).

La progression dans l'année

Elle s'inspire des mêmes principes et appelle les mêmes exercices que dans les autres séries. Cependant, l'horaire spécifique de la série L amène à des modalités propres. Il offre un nombre d'heures plus élevé. Il incite à organiser l'année en un plus grand nombre d'ensembles de travaux ou séquences. Il est à souhaiter aussi que des temps de bilan et de synthèse soient ménagés pour les questions touchant à l'histoire littéraire, pour les notions de style et d'originalité. Il invite aussi à amener les élèves à un plus grand nombre de lectures cursives complémentaires.

Documents
d'accompagnement
du programme de 2006

Les commentaires qui suivent prolongent les Documents d'accompagnement publiés en 2001. Partant du nouveau programme de la classe de première, tel qu'il a été défini par l'arrêté du 5 octobre 2006¹, ils indiquent quelques pistes d'analyse susceptibles d'éclairer la mise en œuvre des différents objets d'étude qui composent ce programme.

L'accent a été mis sur la cohérence qui fonde la distribution des savoirs entre la classe de seconde et la classe de première, et sur la nécessité des relations à établir entre ces deux niveaux d'enseignement. Les exemples littéraires évoqués ici ont pour seule fonction d'illustrer les analyses qui sont proposées. Ils ne suggèrent en aucune façon une liste de textes qui seraient prescrits, explicitement ou implicitement, à l'intérieur du cadre que définissent les objets d'étude, les professeurs sont libres de choisir les œuvres littéraires qui leur sembleront convenir le mieux à leur projet d'enseignement.

Les cinq objets d'étude proposés à tous les élèves de la classe de première² offrent un ensemble cohé-

rent : les trois premières entrées privilégient l'étude des grands genres littéraires (le roman, le théâtre et la poésie) ; l'entrée suivante, de nature transversale, invite à une réflexion sur la question de l'argumentation ; une dernière entrée, synthétique, conduit à l'approfondissement des problèmes posés par l'histoire de la littérature. Deux objets d'étude spécifiques, enfin, concernent les élèves de la série L : l'autobiographie et les réécritures.

À travers tous ces objets d'étude, l'objectif majeur de l'enseignement doit demeurer la lecture d'œuvres littéraires diversifiées, situées dans le cadre de l'histoire littéraire et culturelle. Dans cette initiation des élèves aux grandes œuvres de la littérature, on n'oubliera pas que la compréhension du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents procédés qui peuvent être mis en évidence, mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel.

1. *Journal officiel* du 18 octobre 2006 ; *Bulletin officiel* n° 40, du 2 novembre 2006.

2. Le cinquième objet d'étude est facultatif pour les élèves des séries technologiques.

L e roman

Perspectives

L'étude du roman en classe de première ne doit pas apparaître comme une nouveauté pour l'élève. La classe de seconde, reprenant les lectures et les connaissances acquises au collège, a permis de mettre en place, d'une part les caractéristiques typologiques du genre romanesque, et d'autre part les particularités respectives du récit bref (la nouvelle) et du récit plus développé. La classe de première, en prenant pour entrée privilégiée l'étude des personnages, se donne pour objectif – à travers l'étude approfondie d'une œuvre, éclairée par des textes complémentaires et des lectures cursives – de compléter la culture romanesque des élèves, en leur permettant d'acquérir des repères historiques essentiels. Cette démarche, volontiers comparatiste dans son principe, s'attachera, en particulier, à faire comprendre comment les grandes étapes de l'histoire du roman sont liées à l'histoire du sujet dans la littérature occidentale, et comment chaque univers romanesque construit une représentation de l'homme et du monde. Il ne s'agit pas de se lancer dans un projet encyclopédique qui poursuivrait l'objectif irréalisable d'embrasser toute l'histoire du genre romanesque : il s'agit, par la mise en relation de quelques exemples, choisis de manière convergente, de donner à l'élève les moyens d'une lecture éclairée et sensible des œuvres romanesques.

L'entrée par les personnages permettra de partir d'un élément familier à la culture de l'élève. On s'attachera, cependant, à dépasser le stade de l'identification psychologique au personnage, auquel correspond le modèle dominant du roman de mœurs ; on conduira l'élève à relativiser ce modèle, en le replaçant dans l'histoire littéraire et en dégagant les moyens formels qui permettent au romancier de construire le personnage.

Le personnage dans l'histoire littéraire

L'analyse des modes d'insertion du personnage dans l'univers romanesque est un lieu d'observation privilégié pour tenter de cerner la vision de l'homme et du monde que construit le roman. La

construction littéraire du personnage, le choix d'une forme romanesque et de techniques d'écriture sont, en eux-mêmes, une façon de dire l'homme et le monde. À travers leurs particularités sociologiques, les personnages de Balzac traduisent les mutations sociales issues de la Révolution française et l'émergence d'une nouvelle morale bourgeoise. Les déambulations de Frédéric Moreau dans Paris, témoignent, au contraire, de l'impuissance de l'individu à maîtriser l'histoire et à y trouver une inscription significative. La façon qu'a Céline de parler « peuple » n'est pas celle d'un Zola dans *L'Assommoir*...

L'étude du personnage sera ainsi l'occasion d'une mise en contexte, dans une perspective dynamique. En partant du modèle balzacien, on pourra faire saisir l'aventure créatrice par laquelle un auteur en vient à « faire concurrence à l'état civil ». On pourra également faire percevoir, par contrepoint, que la notion de personnage, en tant qu'elle a pu se fonder sur une conception humaniste de la psychologie humaine, a été remise en cause au XX^e siècle dans ses fondements mêmes, depuis la naissance de la psychanalyse jusqu'au Nouveau Roman français, en passant par l'éclatement de la conscience perceptive chez des romanciers tels que Proust, Céline ou Gide. On écartera ainsi la lecture positiviste qui pourrait résulter d'une reconstruction *a posteriori* d'un « progrès » des formes littéraires pour montrer, au contraire, que la subversion des formes romanesques et le jeu sur les conventions accompagnent l'essor même du genre.

Liens avec la classe de seconde

Les œuvres et les textes étudiés relèvent de la liberté pédagogique du professeur. Mais il revient à l'équipe de lettres de chaque établissement de veiller à la cohérence du choix des œuvres sur deux ans, non seulement pour éviter les répétitions qui exposeraient l'élève à retrouver les mêmes contenus, mais pour faire en sorte que le travail entrepris en seconde autour du roman et de la nouvelle apparaisse comme une préparation à celui de la classe de première.

Le choix des siècles d'où sont tirées les œuvres abordées ne doit pas créer d'exclusive qui amènerait, par exemple, à ne plus s'intéresser au XIX^e siècle parce qu'il aurait déjà été abordé en seconde. Si la classe de seconde privilégie la lecture de romans des XIX^e et XX^e siècles, y compris d'œuvres immédiatement contemporaines, la classe de première ne doit pas s'interdire pour autant le choix de ces périodes. Mais on essaiera, dans la mesure du possible, d'élargir aux XVII^e et XVIII^e siècles la mise en perspective historique qui fonde la spécificité de l'année de première : l'exemple du roman épistolaire (*Les Lettres persanes* de Montesquieu, *Les Liaisons dangereuses* de Laclos) pourra être retenu dans cette perspective.

Utilisation de documents complémentaires

On n'hésitera pas à s'appuyer, chaque fois que nécessaire, sur des textes critiques produits par les romanciers eux-mêmes (préfaces, manifestes, commentaires...), en montrant quel statut possède le discours théorique à côté de l'œuvre littéraire (synthèse rétrospective dans le cas de l'« Avant-Propos » à *La Comédie humaine*, manifeste programmatique avec *Le Roman expérimental*, mise en abyme avec le « Journal » des *Faux-Monnayeurs*, etc.).

On ne s'interdira pas davantage, dans la mesure où la notion de vision de l'homme et du monde touche à l'ensemble des représentations d'une époque, de se référer aux productions picturales (le cas échéant, cinématographiques), proches ou contemporaines de l'œuvre retenue. D'une manière géné-

rale, le lien aux autres arts sera établi dès lors que s'imposera son pouvoir d'éclaircissement.

Transformations narratives et écriture d'invention

Telle qu'elle est définie à l'intérieur des épreuves du baccalauréat, l'écriture d'invention est un exercice qui part d'un texte support (ou d'un corpus composé de quelques textes) pour en proposer la transformation.

Elle peut privilégier une réflexion sur le contenu argumentatif du texte d'origine : l'invention consiste alors à reprendre, à développer ou à contredire les thèses exprimées, dans le cadre d'une lettre, d'un dialogue, d'un monologue délibératif, ou d'un article critique, par exemple.

Mais elle peut aussi procéder à une réécriture du texte d'origine, à partir d'une analyse de ses procédés de composition : dans ce cas, l'invention consiste, par exemple, à modifier le point de vue narratif (raconter une scène en adoptant une autre perspective), à transformer la forme du discours (récrire une description sous la forme d'un dialogue), à changer de genre littéraire (passer d'une scène de roman à un dialogue théâtral), à jouer sur les registres (donner un caractère épique ou fantastique à une description réaliste), ou encore à amplifier ce qui demeurait implicite (insérer une description ou un dialogue dans un récit, développer une ellipse narrative, poursuivre un texte).

On veillera donc à ne pas limiter l'écriture d'invention à sa seule dimension argumentative, et on exploitera les possibilités de transformations narratives que permet l'étude de textes romanesques.

Perspectives

En classe de première, la poésie doit faire l'objet d'une attention soutenue. Deux axes d'étude sont indiqués par le programme : l'analyse des relations entre forme et signification, pour saisir la spécificité du travail poétique sur le langage ; et une approche de l'histoire de ce genre.

Il est nécessaire de prendre en compte la matière verbale dont tout poème fait un usage savant et singulier. Sans verser dans des considérations trop techniques et inutilement sophistiquées, et surtout sans perdre de vue la signification des textes, les professeurs de lettres peuvent initier précisément les élèves à une stylistique du poème. Pour ce faire, ils devront consolider et organiser des connaissances souvent mal assurées chez les élèves, notamment dans le domaine de la versification.

Puisqu'il s'agit, en outre, de prendre en considération l'histoire de la poésie, on pourra montrer comment a perduré pendant très longtemps, dans la tradition nationale (héritée de l'Antiquité), une conception héroïque et glorieuse de ce genre, placé au sommet de la hiérarchie des valeurs culturelles. L'étude des phénomènes de rupture (Baudelaire, Lautréamont, Apollinaire, les surréalistes...) est particulièrement intéressante, d'un point de vue didactique, parce qu'elle oblige à se référer à cette tradition au moment où elle fait l'objet d'une inflexion ou d'une subversion. Le professeur a toute liberté pour constituer des groupements de textes susceptibles de faire ainsi saisir les continuités et les ruptures.

La poésie en classe de seconde

Le travail qui doit être réalisé en classe de première n'a de sens que s'il peut s'appuyer sur ce

qui a été acquis précédemment, au cours des années de collège et pendant l'année de seconde. L'absence de la poésie comme objet d'étude explicite du programme de seconde ne signifie pas qu'elle ne doive pas être étudiée dans cette classe, car il est tout à fait possible, à ce niveau, de concevoir des séquences qui font la part belle à la poésie.

Des mouvements « littéraires et culturels » tels que le romantisme, le symbolisme ou le surréalisme sont difficilement compréhensibles sans le recours à de nombreux poèmes : certains ont valeur de manifeste, comme la solennelle *Réponse à un acte d'accusation* de Victor Hugo, ou l'ironique *Art poétique* de Verlaine. Un objet d'étude comme le « travail de l'écriture » peut tout à fait être centré sur la poésie : de nombreux poèmes du *Spleen de Paris* de Baudelaire peuvent être lus, on le sait, dans plusieurs perspectives – autotextuelle (rapprochés des *Fleurs du Mal* notamment, comme « Un hémisphère dans une chevelure » ou « L'invitation au voyage », ou réécrits à partir d'essais antérieurs, comme « Le joujou du pauvre »), intertextuelle (« Le gâteau » s'inspire très ironiquement d'une page de la neuvième promenade des *Rêveries* de Rousseau), interartistique (comme « Le thyrses » ou « Les bons chiens », écrits pour approfondir la relation entre la poésie et la musique, la poésie et la peinture).

À chaque objet d'étude ne correspond pas une séquence-type *a priori*, et il est tout à fait possible de concevoir des séquences qui combinent différentes perspectives : la poésie de la tragédie racinienne, pour prendre à nouveau un exemple significatif, peut faire l'objet d'une attention particulière, à l'intérieur même de l'étude du genre théâtral.

Perspectives

Alors qu'en classe de seconde, l'accent a porté sur l'étude du genre en tant que tel et des registres qui le caractérisent (le comique et le tragique), en classe de première, une problématique domine, celle du texte et de sa représentation.

Le théâtre – si l'on met à part les formes de spectacle inspirées du mime, de la pantomime, ou du cirque – est le plus souvent, avant tout, un texte. Mais le texte de théâtre est un hybride, un composé, qui manifeste, certes, les caractères essentiels du génie littéraire – inventivité, polyphonie, alliance du sentiment d'évidence et puissance d'évocation, réalisme et fantaisie –, mais qui va peut-être encore plus loin dans l'expression de l'ambiguïté, en ce qu'il s'engage dans la voie d'une réalisation. C'est cette spécificité qu'il convient de faire saisir aux élèves, tant pour orienter leur attention vers la dramaturgie que pour mettre en place, déjà en classe et avant d'autres possibilités (représentation, travail avec les metteurs en scène et les comédiens, visite d'un théâtre, etc.), une école du spectateur.

Le texte de théâtre fait exister ce qui pourtant est à venir : des personnages (et non des acteurs), des dialogues (aussi en direction de tiers, lecteurs et spectateurs), des lieux parfois improbables, des temporalités superposées, des indications scéniques plus ou moins soucieuses de leur devenir dramaturgique. La spécificité du langage dramatique réside d'abord dans la mise en espace du verbe. On distinguera l'espace scénique (la scène théâtrale, considérée d'une manière abstraite) et le lieu scénique (l'espace concret investi par les comédiens), l'espace virtuel et l'espace réel. Le décalage entre les deux n'est pas toujours facile à combler, et il ouvre droit à de nombreuses « lectures » – le mot allant jusqu'à désigner alors les choix du metteur en scène.

En classe de première, pour cerner de près cette problématique de la mise en scène, on privilégiera les œuvres offrant (en elles-mêmes, ou dans la tradition de leur représentation) les perspectives les plus dynamiques, qui sont ainsi les plus rentables du point de vue didactique. Le *Dom Juan* de Molière, par exemple, inscrit la démesure dans sa dramaturgie, très peu « classique » : la multiplicité des personnages, l'omniprésence du duo central, le déséquilibre des emplois, la disparité des intrigues, la dilatation tem-

porielle, les déplacements dans l'espace mettent au défi l'attention du lecteur et du spectateur, jusqu'à créer un doute essentiel sur la nature générique et le sens général de la pièce. S'agit-il d'une comédie, d'une farce, d'une pastorale ? Sommes-nous confrontés à un drame de l'amour et de l'honneur, à une tragédie de l'affrontement, à une quête métaphysique, à un défi libertin ?

L'analyse qui sera faite en classe de quelques mises en scène marquantes s'appuiera sur la connaissance que les élèves ont du théâtre, soit directement, par leur propre expérience de spectateur, soit indirectement, grâce à la télévision, au cinéma ou encore aux enregistrements vidéo. Elle sera complétée par l'étude de photographies de mises en scène ou par la lecture de témoignages de comédiens ou de metteurs en scène.

Une ouverture vers le théâtre contemporain

En classe de première, les élèves peuvent être invités à prendre conscience de la vitalité du théâtre contemporain (y compris du début du XXI^e siècle), qui recouvre des démarches, des projets et des personnalités très variés, sans qu'une seule tendance parvienne à l'emporter. Ce pluralisme de l'inspiration peut être l'objet de découvertes fructueuses. On peut, par exemple, apprécier les effets rhétoriques d'un Bernard-Marie Koltès, l'écriture lyrique d'un Valère Novarina, l'alliance de l'intime et du social chez Yasmina Reza, le rapport au mythe chez Olivier Py, ou les qualités d'observation de Michel Vinaver... Il importe que les élèves ne soient pas cantonnés, ici plus qu'ailleurs, à une vision univoque d'un univers perpétuellement en mouvement et en renouvellement, comme le montrent aussi les liens avec les autres arts (peinture, cirque, musique, cinéma...). Il convient donc aux professeurs de français de prendre toutes les initiatives possibles dans leurs lycées pour aller au-devant de l'événement et nouer des contacts utiles soit directement, soit par l'intermédiaire des professeurs documentalistes et des CRDP, ou en recourant aux ressources mises à leur disposition par les commissions académiques d'action culturelle, en lien avec les DRAC. Ils inviteront ainsi leurs élèves à saisir les enjeux du théâtre vivant, à en apprécier la richesse et à en goûter la permanente inventivité.

Perspectives

Le travail de la classe de première se situe dans la continuité de ce qui a été découvert en classe de troisième et poursuivi en classe de seconde. L'argumentation constitue un objet d'étude transversal : elle est naturellement abordée à plusieurs reprises dans le courant de l'année ; mais, en première comme en seconde, elle demande cependant qu'on lui réserve un temps d'étude spécifique, consacré à des genres proprement argumentatifs.

Ces genres sont déterminés par ce qui fait la spécificité de l'approche de l'argumentation en première. Alors qu'en seconde les élèves ont été amenés à réfléchir à la différence entre un mode rationnel et un mode affectif de l'argumentation (en distinguant entre démontrer et convaincre, d'une part, et persuader, d'autre part), en première, on s'attachera à leur faire prendre en compte deux dimensions essentielles : la délibération, c'est-à-dire la confrontation de points de vue divers visant à la constitution de son propre jugement, par un individu ou un groupe ; et l'argumentation indirecte, qui suppose une prise de position implicite et vise à susciter l'adhésion par l'agrément.

Argumentation directe et argumentation indirecte

De ces deux enjeux majeurs du travail sur l'argumentation découle son champ d'étude en classe de première : l'essai, d'une part (argumentation directe) ; le récit fictif, d'autre part (argumentation indirecte).

La souplesse caractérise le genre informel de l'essai – texte de réflexion personnelle en prose, ne visant pas à l'exhaustivité, et donnant à saisir une pensée en train de s'élaborer (une délibération). Libre par essence, il peut prendre, par exemple, la forme du pamphlet, du dialogue, ou de la lettre ouverte.

Concernant l'argumentation indirecte, l'élève sera amené à analyser des récits de fiction renfermant un enseignement : le conte philosophique, récit fai-

sant une place au merveilleux et s'accompagnant d'une réflexion notamment sur des questions scientifiques ou philosophiques (« Les contes voltairiens », *Le Prométhée mal enchaîné* de Gide, *Le Vicomte pourfendu* d'Italo Calvino...) ; et la fable, récit bref mettant en scène animaux, objets ou hommes, narrant une anecdote fictive et renfermant un enseignement moral (fables d'Ésope, fables médiévales, fables de La Fontaine, d'Anouilh ou de Cocteau...). Plus largement, l'apologue – entendu comme récit de fiction ayant une visée argumentative – demeure une catégorie pertinente qu'il est tout à fait possible de mettre en œuvre, au même titre que les notions de récit allégorique, de parabole ou d'utopie.

Liens avec les autres objets d'étude

L'argumentation est un domaine qu'il conviendra d'aborder à l'occasion d'autres objets d'étude. Au théâtre, elle est souvent un élément moteur des dialogues. Elle intervient dans le dialogue romanesque ou dans l'analyse qu'on peut faire de la position du narrateur. Et on la retrouve, évidemment, dès qu'on aborde telle préface ou tel art poétique, dans le cadre de l'étude de la poésie ou d'un mouvement littéraire et culturel. Elle doit donc être associée à ces différents objets d'étude.

Par ailleurs, les exercices écrits du baccalauréat (qu'il s'agisse du commentaire et de la dissertation, ou de l'écriture d'invention) peuvent être l'occasion de mettre en pratique les analyses élaborées lors de la lecture des textes et des œuvres.

La mise en relation du littéraire et du non-littéraire est un aspect important de l'étude de l'argumentation. La littérature d'idées permet d'aborder les questions de l'argumentation à travers l'effet que produit un texte dont le pouvoir est de toucher, d'émouvoir ou de plaire. Mais, dans le cadre de cet objet d'étude, on pratiquera aussi l'analyse d'articles de presse ainsi que l'analyse d'images (portraits, paysages, images publicitaires, etc.), en retrouvant ainsi des exercices auxquels les élèves ont été entraînés dès le collège.

Un mouvement littéraire et culturel

Perspectives

L'étude d'un mouvement littéraire et culturel est une occasion privilégiée de croiser diverses parties du programme. Au-delà des entrées génériques et d'une perception morcelée du phénomène littéraire, ces croisements permettent de donner une vision d'ensemble des raisons d'être qu'une société et que les écrivains assignent à la littérature.

Dans l'étude d'un mouvement, quel qu'il soit, l'accent sera mis sur le « mouvement », plus que sur un supposé corps de doctrine et d'idées ou sur des mots d'ordre. Cette étude doit permettre aux élèves de saisir les forces qui mobilisent et entraînent les créateurs dans une société et dans une histoire, et non de les figer dans des classifications *a priori*. Quelles forces exigent de nouvelles formes ? Ce sont des énergies, des dynamiques qu'il importe de faire vivre : on manifesterait donc les raisons d'être et les fonctions qu'est appelé à remplir ce que l'on appelle « littérature », concept dont on veillera à montrer le caractère historique et changeant. Ainsi le classicisme ne saurait être présenté uniquement comme un corps de « règles » et d'interdits. C'est une aventure collective, scandée de controverses violentes et de polémiques âpres, où s'exprime la recherche du vrai et du beau. On peut construire un parcours de ces « crises » au plein sens du terme, de la « Querelle du *Cid* » à la « Querelle des Anciens et des Modernes ». Le classicisme est une suite de compromis délicats entre les exigences des mondains et celles des doctes, entre le primat de la clarté (sur laquelle la tradition scolaire a exclusivement insisté) et l'art du « laisser à penser », entre l'art de la dissection morale et la valorisation du « je-ne-sais-quoi ».

Pour aborder les Lumières comme mouvement, une entrée tout à fait intéressante pourra être fournie par les voyages, contraints ou choisis, accomplis par les écrivains français, qui furent autant de « passeurs » : c'est là, en effet, une forme de mouvement originelle et décisive, puisque la pensée tirera toutes les leçons de l'espace. On pourra souligner, par exemple, l'action décisive de Pierre Bayle et de son *Dictionnaire historique et critique*. Les dialogues de Diderot, par leurs effets d'improvisation, permettront de donner à l'expression

« mouvement culturel » tout son sens : animés par une pensée instable, voire versatile, ces dialogues sont fondés sur la conviction que l'univers est un vaste mouvement incessant de fermentation, que toute forme de vie est due à une logique de mutations successives.

Mais le mouvement des Lumières ne saurait s'épuiser dans l'exercice de la pensée conceptuelle. On pourra montrer, par exemple, comment les « philosophes », pour aiguïser le sens critique, ont réinventé des formes, devenues spécifiques des Lumières (le conte et le dialogue, surtout), mais sans en définir les codes. Inversement, on veillera à ne pas instrumentaliser l'écriture littéraire au service des « idées » : celle-ci travaille les énoncés philosophiques eux-mêmes, et les infléchit. Cette dynamique propre de l'écriture est un aspect du « mouvement » des Lumières. On replacera dans leur contexte des œuvres qui ont souvent une face ou une origine militante et polémique, et qui ne se présentent pas comme des thèses soutenues abstraitement.

Quant à l'universalisme des Lumières, il gagnera à être mis en perspective avec la cassure opérée dans plusieurs pays d'Europe par la Réforme et les guerres politico-religieuses du XVI^e siècle, et leurs prolongements au XVII^e siècle. La question de l'identité, en effet, s'était posée de façon dramatique : qu'est-ce qui fait une communauté ? Contre la conception d'une nation qui fonde son identité sur la religion nationale, les Lumières définissent la communauté en termes juridiques, fondés sur la raison critique. L'homme des Lumières tire son identité de son universalité.

Mettre l'accent sur les dynamiques ne doit pas faire imaginer un mouvement littéraire et culturel uniquement comme rupture et surgissement radical. Tout en veillant à la mise en place d'une chronologie rigoureuse (et en insistant sur les cadres historiques que fournissent les périodisations traditionnelles de l'histoire littéraire), on pourra faire percevoir aux élèves que ces périodisations demeurent une construction intellectuelle, permettant de penser la continuité historique. On pourra montrer, par exemple, la présence des genres théâtraux du Moyen Âge très avant dans le XVI^e siècle, ou la permanence de la cosmologie des Anciens dans la poésie de Ronsard. Le XVI^e siècle ne se confond pas

avec la Renaissance ; pas davantage, celle-ci ne aurait être limitée au XVI^e siècle car elle se prolonge au début du XVII^e siècle et assure des continuités avec certains aspects du classicisme. Celui-ci, d'autre part, n'est pas figé à sa place avant de disparaître devant l'avènement des Lumières. Des choix esthétiques communs réunissent, en effet, Voltaire, Montesquieu et des écrivains du « siècle de Louis XIV ».

La dimension européenne

Que ce soit pour la Renaissance ou le mouvement des Lumières, les notions d'« Europe savante », de « République des Lettres » donneront un cadre général.

Le questionnement des langues et des textes anciens est au cœur de la dimension européenne de la Renaissance. On pourra l'aborder, par exemple, en entrant dans les ateliers des imprimeurs-éditeurs à travers l'Europe pour montrer le rôle décisif de ces foyers intellectuels. On fera mesurer la place occupée par le latin comme langue de communication entre savants et écrivains au sens large à travers l'Europe en faisant lire des lettres d'humanistes, dont celle de Rabelais à Erasme. Le latin est aussi la langue d'une intense création poétique d'un pays à l'autre.

L'Angleterre est au centre de la dimension européenne des Lumières, avec la Hollande. Le voyage Outre-Manche donne lieu à une abondante floraison de lettres, revues, voyages, dans les premières décennies du siècle. Outre le voyage de Voltaire, on pourra évoquer les séjours anglais de l'abbé Prévost, dont le rôle de « passeur » fut considérable. On montrera la constitution d'un *homo anglicus* ; mais le modèle anglais amène aussi une pratique nouvelle de formation, « le grand tour » à travers l'Europe. L'anglophilie se renforce avec les nombreuses relations de voyages lointains des Anglais eux-mêmes, qui amplifient le champ d'observation.

Le passage par l'Allemagne permet de mieux définir la notion de « Lumières » par comparaison avec la notion allemande d'*Aufklärung*, qui n'en est pas la traduction. On veillera à situer notamment le texte célèbre de Kant sur cette notion : c'est dans les années 1780, en effet, que la définition des Lumières est posée en forme de bilan et dans un débat sur leur bon usage et sur leur radicalisation. La réflexion des Allemands inclut notamment une critique sévère de certains aspects des Lumières françaises : la révérence excessive envers la physique newtonienne érigée en modèle, l'esprit géomé-

trique étendu à toutes sortes de domaines, la prétendue supériorité du siècle des Lumières. C'est dans le domaine de la réflexion esthétique que l'on pourra montrer l'apport très dense des penseurs allemands, en découvrant les textes esthétiques de Diderot.

L'héritage antique

La façon dont les écrivains classiques ont médité et sans cesse interrogé les œuvres antiques a été notablement réévaluée par les historiens de la littérature et plus encore de la rhétorique. On pourra partir, par exemple, de la façon dont la notion d'auteur est comprise par les dictionnaires de l'époque, en référence directe à celle d'*auctoritas*, ce qui conduira à la problématique de l'« imitation » et de l'appropriation des modèles. Sur ce point, on pourra indiquer les continuités et les évolutions avec l'attitude de la Pléiade ou de Montaigne.

En classe de seconde, les aspects de l'argumentation au programme auront pu amener les élèves à prendre conscience de la diversité des niveaux de style. La naissance des dictionnaires à l'époque classique relève d'un idéal de mesure qui inclut l'exigence de clarté, de rigueur dans le choix des mots. À partir de la prose de Madame de la Fayette ou de Pascal, par exemple, on fera découvrir aux élèves que la simplicité et le dépouillement lexical sont le fruit d'un art fondé sur une esthétique de la mesure et du retranchement. Inversement, on pourra partir du théâtre de Corneille (avec le personnage de Matamore) ou du sonnet de Trissotin, dans *Les Femmes savantes*, pour montrer les contradictions esthétiques qui traversent l'idéal classique.

L'entrée par l'image

Elle sera féconde, si le type d'image choisi permet de saisir les relations spécifiques d'un courant entre création littéraire et arts figurés : ceux-ci ne sauraient avoir un simple rôle d'illustration redondante.

En étudiant la Renaissance, on pourra montrer le développement exceptionnel qu'a connu l'image au cours de cette période, ce qui permettra de souligner un aspect essentiel de l'humanisme : l'interrogation sur les signes et les symboles, le goût pour les allégories ou les emblèmes (dont le genre prend alors naissance).

En ce qui concerne le classicisme, la découverte, par exemple, de tableaux de Poussin ou du Lorrain pourra être reliée à la problématique centrale, héritée des Latins, de l'*ut pictura poesis* (la peinture est

une « poésie muette », alors que la poésie est une « une peinture parlante »).

Lors de l'étude du mouvement des Lumières, on pourra montrer que le goût de l'exotisme, si présent dans les œuvres littéraires de l'époque, s'exprime aussi très largement en peinture. Le penchant pour l'Orient pourra être mis en évidence, par exemple, par la découverte des tableaux de Guardi et de Van

Mour. On pourra également mettre l'accent sur l'intérêt porté par la peinture à la condition des petites gens (Chardin, Greuze), sur la sensibilité dont elle témoigne à l'égard de la nature (Watteau, Joseph Vernet), ou encore sur la quête du bonheur et la recherche du plaisir qui caractérisent un art épris de sensualité et de légèreté (Boucher, Fragonard).

L' autobiographie

Perspectives

L'écriture autobiographique constitue une part majeure des textes, des œuvres et de la culture au long de l'histoire. Son étude en classe de première répond à l'objectif de faire lire et connaître des œuvres littéraires de premier plan qui en relèvent.

Le récit de vie est omniprésent sous ses diverses formes : il peuple aussi bien des formes d'expression du quotidien que des genres littéraires tels que les mémoires, les biographies. Dans ce nombre immense de récits, le programme ne retient que les œuvres autobiographiques littéraires. Il précise qu'il convient de rendre perceptibles les rapports entre la réalité vécue et la fiction littéraire, et de faire apparaître les problèmes liés à l'expression de soi : tout récit autobiographique peut prétendre à la vérité, mais inclut inéluctablement une part de représentation qui y induit de la fiction. La recommandation d'étudier une œuvre intégrale, accompagnée de textes et de documents complémentaires, correspond à cette nécessité : la problématique de l'autobiographie appelle, en bonne logique, la lecture d'au moins un texte complet.

Le corpus dans lequel on pourra puiser des exemples est vaste. Il comprend non seulement les autobiographies proprement dites (*Les Confessions* de Rousseau, *Les Mots* de Sartre...), mais aussi les mémoires (Saint-Simon, Chateaubriand, Simone de Beauvoir...) et les romans autobiographiques (au premier rang desquels figurent les œuvres de Vallès, de Proust ou de Céline). La littérature contemporaine (y compris celle du début du XXI^e siècle) ne saurait être écartée : elle offre, comme on le sait, un grand nombre de récits autobiographiques – ou d'autofictions –, dans lesquels l'invention fictionnelle transforme l'histoire d'une vie.

Mise en œuvre

L'autobiographie constitue un objet d'étude obligatoire pour la série L. Il convient donc de lui consacrer une séquence spécifique en cours d'année.

La question de l'autobiographie fait partie du programme de troisième : les élèves l'ont donc déjà

abordée. On se reportera au programme et aux documents d'accompagnement de la classe de troisième, pour situer ces connaissances.

De même, on tiendra compte du travail effectué en classe de seconde. L'étude qui a été faite du « récit » permet de situer la place du roman autobiographique. Le « travail de l'écriture » introduit à la caractérisation de l'écriture de soi. L'objet d'étude « démontrer, convaincre et persuader » donne des outils pour approfondir la notion de pacte autobiographique et définir les multiples formes de la justification. Certains élèves ont abordé en seconde « l'éloge et le blâme » et notamment la question du portrait, qui constitue, à cet égard, une excellente transition vers les problèmes de l'autobiographie.

Enfin, il est intéressant de relier l'autobiographie aux autres objets d'étude de la classe de première : la problématique du « roman » et des « personnages » croise celle du regard autobiographique ; celle de l'argumentation (« convaincre, persuader et délibérer ») apporte un complément aux analyses de la classe de seconde.

Liens avec l'histoire littéraire

Il est indispensable d'organiser l'étude autour de la lecture et de l'analyse d'une œuvre intégrale. Le choix des textes appartient au professeur. Cependant, dans ce choix, un critère intervient, outre celui de l'intérêt et du rythme de travail des élèves. C'est celui de la construction progressive de repères d'histoire littéraire. On pourra s'appuyer sur des éléments découverts en classe de seconde pour aller vers des éléments historiquement nouveaux pour les élèves. Ainsi, une autobiographie ou un roman autobiographique du XIX^e ou du XX^e siècle peuvent être retenus (Vallès ou Sartre, par exemple), dans la mesure où ils rappellent des mouvements littéraires abordés en seconde (le naturalisme, la littérature engagée) ; puis, dans une deuxième étape, les textes et documents complémentaires fourniront l'occasion de remonter dans le temps, vers des mouvements que le programme de première demande d'étudier de façon plus approfondie (l'humanisme ou les Lumières), autour

de la question de l'individu, de la personne et de leurs droits.

Autobiographie et argumentation

Les rapports entre littérature et argumentation peuvent être abordés à travers la problématique de l'autobiographie. Toute autobiographie comporte des points de passage obligés, dont l'absence même devient significative : le récit des origines, l'enfance et la formation intellectuelle, le moment où se décide une orientation ou une vocation, les épreuves affrontées, ainsi que le moment où est fait

– fût-ce en plusieurs prises – le portrait physique, social et moral de la personne... S'appuyant sur ces éléments, l'analyse peut porter sur le rôle des registres dans les textes littéraires autobiographiques : suscitant l'admiration ou le rejet, donc l'identification ou la mise à distance, ils peuvent induire le sentiment de sympathie – voire d'empathie – dans le lyrisme, ou le sentiment de colère partagée dans la polémique. Ces perceptions, en général sensibles dès la lecture cursive du texte, conduisent à l'observation des ressources stylistiques mises en jeu. Elles permettent de saisir comment l'argumentation intervient, non seulement dans les faits relatés et leur interprétation, mais aussi dans l'art de persuader, en suscitant des émotions et des plaisirs chez le lecteur.

L es réécritures

On s'appuiera sur ce qui a été fait précédemment. Les objets d'étude de la classe de seconde (« Le travail de l'écriture », « Écrire, publier, lire ») invitaient à réfléchir sur les différents aspects de la création littéraire. Le programme de première reprend cet objectif dans une perspective plus large, en mettant l'accent sur l'analyse d'un processus. Deux orientations sont indiquées : il s'agit non seulement d'« étudier » différentes formes de réécriture, mais aussi de les faire « pratiquer » par les élèves.

La première orientation propose une découverte des modalités de la réécriture à travers une série d'exemples puisés dans l'histoire de la littérature. Pour construire le groupement de textes qu'il proposera à ses élèves, le professeur sera libre de suivre la piste qui lui semblera la plus appropriée, à l'intérieur d'un domaine qui est très vaste : réflexion sur les jeux de l'intertextualité ou sur les mécanismes de la parodie et du pastiche ; étude des transforma-

tions idéologiques et narratives qui accompagnent le développement des récits mythiques ; travail sur les problèmes posés par l'adaptation d'une œuvre littéraire (passage du roman au théâtre, ou du roman au scénario de cinéma)...

La deuxième orientation invite à développer chez les élèves une « pratique » d'écriture. Il s'agit de mettre en œuvre ce que le groupement de textes a pu suggérer. Dans le cadre de l'entraînement à l'écriture d'invention, on travaillera, par exemple, sur la mise en forme du discours argumentatif ou sur la transformation des textes narratifs. Mais on développera aussi, autant que possible, des exercices qui permettront aux élèves de prendre conscience des enjeux rhétoriques et stylistiques liés à la maîtrise de l'expression écrite : élaboration d'un plan, résumé d'un texte, reformulation d'une argumentation, correction d'un brouillon, utilisation de citations dans un commentaire littéraire, etc.

Les objets d'étude, de la classe de seconde à la classe de première

	Classe de seconde	Classe de première
Le roman	Le récit (le roman ou la nouvelle).	Le roman (les personnages : visions de l'homme et du monde).
La poésie	<i>Préparation au programme de la classe de première (*).</i>	La poésie (le travail poétique sur le langage).
Le théâtre	Le théâtre (le comique et le tragique).	Le théâtre (texte et représentation).
L'argumentation	Démontrer, convaincre et persuader. L'éloge et le blâme (objet d'étude optionnel)	L'argumentation (l'essai, la fable, le conte philosophique).
Les mouvements littéraires	Un mouvement littéraire et culturel du XIX ^e ou du XX ^e siècle.	Un mouvement littéraire et culturel du XVI ^e , du XVII ^e ou du XVIII ^e siècle.
L'autobiographie	<i>Préparation au programme de la classe de première (**).</i>	L'autobiographie (l'expression de soi).
L'écriture littéraire	Le travail de l'écriture. Écrire, publier, lire (objet d'étude optionnel)	Les réécritures.

(*) À partir de l'objet d'étude « Le théâtre » (la poésie dramatique), l'objet d'étude « Un mouvement littéraire et culturel du XIX^e ou du XX^e siècle » (la poésie lyrique, la poésie épique), ou de l'objet d'étude « Le travail de l'écriture » (l'écriture du poème)...

(**) Rappel du programme de la classe de troisième, à partir de l'objet d'étude « Le récit », de l'objet d'étude « Démontrer, convaincre et persuader » ou de l'objet d'étude « L'éloge et le blâme ».

Épreuve écrite de français

Définition applicable à compter de la session 2008 des épreuves anticipées
des baccalauréats général et technologique.

Épreuve écrite de français

La définition suivante de l'épreuve écrite de français est applicable à compter des épreuves anticipées de la session 2009 des examens des baccalauréats général et technologique, organisées en juin 2008.

Les épreuves anticipées de français vérifient les compétences acquises en français tout au long de la scolarité et portent sur les contenus du programme de la classe de première. Elles évaluent les compétences et connaissances suivantes :

- maîtrise de la langue et de l'expression ;
- aptitude à lire, à analyser et à interpréter des textes ;
- aptitude à tisser des liens entre différents textes pour dégager une problématique ;
- aptitude à mobiliser une culture littéraire fondée sur les travaux conduits en cours de français, sur des lectures et une expérience personnelles ;
- aptitude à construire un jugement argumenté et à prendre en compte d'autres points de vue que le sien ;
- exercice raisonné de la faculté d'invention.

Épreuve écrite :

- durée : 4 heures ;
- coefficients :
 - 3 en série L,
 - 2 en séries ES et S,
 - 2 en séries STG, SMS, STL, STI, hôtellerie, techniques de la musique et de la danse.

Les sujets prennent appui sur un ensemble de textes (corpus), comprenant éventuellement un document iconographique contribuant à la compréhension ou enrichissant la signification de l'ensemble. Ce corpus peut également consister en une œuvre intégrale brève ou un extrait long (n'excédant pas trois pages). Il doit s'inscrire dans le cadre d'un ou de plusieurs objets d'étude du programme de première, imposés dans la série du candidat, et ne doit pas réclamer un temps de lecture trop long.

Une ou deux questions portant sur le corpus et appelant des réponses rédigées peuvent être proposées aux candidats. Elles font appel à leurs compétences de lecture et les invitent à établir des relations entre les différents documents et à en proposer des interprétations. Ces questions peuvent être conçues de façon à aider les candidats à élaborer

l'autre partie de l'épreuve écrite, la partie principale consacrée à un travail d'écriture.

Lorsque de telles questions sont proposées, le barème de notation est explicitement indiqué, le nombre de points attribué aux questions n'excède pas 4 points dans les sujets des séries générales et 6 points dans les sujets des séries technologiques. Qu'il soit ou non accompagné de questions, le sujet offre le choix entre trois types de travaux d'écriture, liés à la totalité ou à une partie des textes étudiés : un commentaire ou une dissertation ou une écriture d'invention. Cette production écrite est notée au minimum sur 16 points pour les sujets des séries générales et sur 14 points pour les sujets des séries technologiques quand elle est précédée de questions, sur vingt dans toutes les séries quand il n'y a pas de questions.

Le commentaire porte sur un texte littéraire. Il peut être également proposé de comparer deux textes. En séries générales, le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture, et justifie son interprétation et ses jugements personnels. En séries technologiques, le sujet est formulé de manière à guider le candidat dans son travail.

La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les « objets d'étude » de la classe de première, ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle.

L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture. Elle permet au candidat de mettre en œuvre d'autres formes d'écriture que celle de la dissertation ou du commentaire. Il doit écrire un texte, en liaison avec celui ou ceux du corpus, et en fonction d'un certain nombre de consignes rendues explicites par le libellé du sujet.

L'exercice se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et sensible du corpus, et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée), afin d'être capable de les reproduire, de les prolonger, de s'en démarquer ou de les critiquer.

Le document iconographique, s'il est joint au corpus, ne peut pas servir de support. En aucun cas, il ne sera demandé d'en faire une étude pour lui-même.

Comme elle doit se prêter à une évaluation objective des correcteurs, l'écriture d'invention doit se fonder sur des consignes claires et explicites. Elle s'inscrit dans le programme défini par les objets d'étude de la classe de première.

Elle peut prendre des formes variées. Elle peut s'exercer dans un cadre argumentatif :

- article (éditorial, article polémique, article critique, droit de réponse...);
- lettre (correspondance avec un destinataire défini dans le libellé du sujet, lettre destinée au courrier

des lecteurs, lettre ouverte, lettre fictive d'un des personnages présents dans un des textes du corpus...);

– monologue délibératif, dialogue (y compris théâtral), discours devant une assemblée ;

– récit à visée argumentative (fable, apologue...).

Mais, lorsqu'elle concerne le genre narratif, elle peut s'appuyer sur des consignes impliquant les transformations suivantes :

– des transpositions : changements de genre, de registre, ou de point de vue ;

– ou des amplifications : insertion d'une description ou d'un dialogue dans un récit, poursuite d'un texte, développement d'une ellipse narrative...