

ELEMENTS DE DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

DU PROGRAMME DE SECONDE

Les cinq documents présentés ci-après sont les textes de communications prononcées lors de la réunion qui inaugurerait le Plan national de Formation au Lycée Jeanson-de-Sailly à Paris les 27 et 28 octobre 1999. Ils ont déjà fait l'objet d'une publication dans un n° spécial de l'École des lettres du 1^{er} décembre 1999.

Leurs contenus prenant à la fois en compte l'évolution des programmes de la discipline et les aspects didactiques du nouveau programme de seconde, mis en œuvre de manière anticipée en 1999-2000 et applicable en 2000-2001, sont appelés à être remaniés et intégrés au futur document d'accompagnement de ce programme.

SOMMAIRE

"La refondation de la discipline du collège au lycée", par Katherine Weinland, inspectrice générale des Lettres et membre du Groupe technique disciplinaire Lettres	p. 3
"L'esprit des programmes", par Alain Viala, président du Groupe technique disciplinaire Lettres	p. 7
"Orientations théoriques et didactiques", par André Petitjean, membre du Groupe technique disciplinaire Lettres	p. 17
"La perspective du discours", par Denis Bertrand, membre du Groupe technique disciplinaire Lettres	p. 25
"La notion de séquence", par Anne Armand, membre du Groupe technique disciplinaire Lettres	p. 29

La refondation de la discipline du collège au lycée

KATHERINE WEINLAND

Inspectrice générale des Lettres, Groupe technique disciplinaire Lettres

Je voudrais intervenir pour préciser dans quelle mesure le travail qui a déjà été mené dans le cadre des programmes de collège peut aider à ce que nous avons souhaité appeler une « refondation de la discipline », refondation dont on vous a donné déjà, je pense, les axes essentiels.

Mais une remarque préalable s'impose. Finalement, nous sommes très bien entre nous quand nous parlons des programmes de lycée par rapport aux programmes de collège. À l'intérieur d'un cercle d'initiés, nous voyons bien comment cela s'articule. Sur le terrain, nous aurons, vous aurez d'énormes difficultés. Parce que nous avons une culture de l'Éducation nationale, qui est une culture éclatée. Parce qu'on ne sait pas, au collège, ce qui se fait au lycée, ou peu, ou mal, et parce qu'on ne sait pas, dans les lycées, ce que l'on fait réellement dans les collèges. Il faut donc diffuser systématiquement – en particulier dans les lycées expérimentateurs et, par la suite, dans tous les lycées –, les documents d'accompagnement pour la classe de Troisième. Il y a là, en effet, une logique d'ensemble qui ne peut exister que si nous faisons passer l'information. Nous sommes à la fin du XX^e siècle, formule connue, essayons de maîtriser la culture sur support papier et essayons de disposer de ces supports papier pour pouvoir les donner dans l'ensemble des lycées.

Pourquoi est-ce nécessaire ? Parce que les élèves qui vont arriver dans les lycées auront eu normalement une formation différente sur laquelle il sera nécessaire de s'appuyer pour faire passer les programmes de lycée. Je voulais donc vous parler maintenant de ces programmes de collège. Et, en fait, j'essaierai de répondre, moi aussi, à une question centrale : *quel élève le collège forme-t-il pour le lycée ?*

Un objectif central est affirmé par les programmes de collège : faire acquérir la maîtrise des discours. Et quatre formes de discours sont privilégiées pour le collège : *narratif, descriptif, explicatif, argumentatif*, avec toutes leurs combinaisons.

Ce choix entraîne l'apparition d'*un nouveau cadre didactique*. Affirmé pour le collège, il a vocation à se prolonger au lycée. Ce sont de nouveaux équilibres qui apparaissent entre l'écrit et l'oral, entre la production et la réception. C'est surtout une présence qui s'affirme, celle d'un substrat théorique pour le décloisonnement. Si l'on considère le discours comme la mise en pratique de la langue, on peut en effet étudier de façon décloisonnée et complémentaire les différentes « sous-disciplines » qui constituent la discipline que l'on appelle le français. Entre les approches grammaticales, lexicales, génériques, stylistiques, littéraires, des rapprochements, des rencontres deviennent possibles et nécessaires.

Ce *décloisonnement* s'organise par l'intermédiaire des séquences didactiques, et les séquences didactiques se combinent selon deux types de progression essentiels, que nous avons définis dans les documents d'accompagnement pour le collège, mais qui vont se trouver réactualisés dans les programmes de lycée. En effet, le problème va à nouveau se poser : limites d'une progression purement linéaire, intérêt d'une progression selon un principe dit « de combinaison », ou un principe dit « d'entrecroisement » qui recoupe, en fait, les progressions que l'on appelle « spirales ».

Voilà, si vous voulez, tracé à grands traits, le cadre didactique essentiel. De plus, à l'intérieur de ce cadre didactique, apparaissent certaines lignes de force.

La première ligne de force concerne *la lecture*. Dans les programmes de collège, la réflexion sur les différentes formes de lecture a été très largement entreprise, avec le souci de déscolariser la lecture et de permettre une « rencontre naturelle », des « rencontres naturelles » avec les textes. Cela passe par une complémentarité entre la lecture dite « analytique » et la lecture cursive. Cette lecture cursive est un élément essentiel, déterminant. Elle est affirmée au collège, elle est maintenue au lycée, et elle permet de proposer aux élèves des formes d'approche variées de textes divers.

Deuxième ligne de force : des *références culturelles* qui sont des références culturelles partagées. Je ne sais pas si on a assez mesuré l'importance qu'il y avait à dire que tous les élèves de collège doivent pouvoir se constituer, par des lectures obligatoires – avec, effectivement, une part de contrainte – des références culturelles communes. De la Sixième à la Troisième, de la Bible à l'autobiographie, et en envisageant chaque fois – modestement, parce que nous sommes au collège, avec de jeunes élèves, mais en envisageant malgré tout, parce qu'on peut le faire – le contexte historique, le contexte culturel dans son ensemble. Les professeurs de lycée auront donc la possibilité de s'appuyer sur ces références communes. Et ce n'est pas négligeable du tout, en particulier pour la classe de Seconde, où très souvent les professeurs avaient des difficultés face à l'extraordinaire hétérogénéité des élèves. Certes, il ne faut pas être naïf, tout cela se déclinera de façon très différente selon les établissements, mais, malgré tout, un mouvement fort est amorcé.

Troisième ligne de force : *l'écriture*, avec une double orientation. Tout d'abord, les élèves de collège sont mis, le plus possible, en situation d'être producteurs de discours. On les amène à prendre en compte les dimensions énonciatives et pragmatiques, la situation de communication, la visée. L'idéal, pour le collège, est à chercher du côté des pratiques sociales de l'écrit. De plus, et parce qu'un idéal n'est pas toujours possible à atteindre, nous avons attaché beaucoup d'importance à ce que l'élève de collège n'écrive plus dans le vide. Écrire dans le vide, c'est écrire une rédaction, pour un professeur. Nous pensons, au contraire, que tout écrit est destiné à un lecteur et que cette dimension-là doit être maintenue, y compris dans le domaine scolaire. Il s'agit donc de déscolariser l'écriture.

Autre élément important pour l'écriture : les programmes de collège disent clairement que l'élève auquel on demande d'être rédacteur est, par ailleurs, lecteur d'autres textes. Je cite : « *Il puise dans ces textes des contenus, des formes et des stratégies d'écriture, il imite et transforme, les pratiques d'écriture s'inscrivent dans une culture du texte que les élèves apprennent à assumer et, peu à peu, à maîtriser.* » Il s'agit de dire clairement qu'il existe, qu'il *peut* exister *une pédagogie de l'intertextualité*. Et c'est cette pédagogie de l'intertextualité qui peut permettre l'affirmation d'une écriture créative, d'une écriture inventive, d'une écriture d'imagination et de création. On n'imagine jamais à partir de rien. L'écriture, même imaginative et créative, se travaille avec des matériaux préexistants. À partir de ce moment-là, vous voyez bien comment s'affirme, dans les programmes de collège, une dialectique possible lecture / écriture qui, à partir de matériaux préexistants, devrait déterminer de nouveaux comportements de scripteur, entraînant eux-mêmes de nouveaux comportements de lecteur. L'élève qui a pris l'habitude d'avoir un regard – ne disons pas « d'écrivain », mais plutôt « d'écrivant » – sur le texte, a un autre regard lorsqu'il lit. Il n'aborde plus les textes de la même façon.

Quatrième axe, quatrième ligne de force : *l'étude de la langue*. Au collège, c'est à elle que l'on consacre le plus de temps (et on voit bien également que certaines formes d'étude de la langue envahissent très largement les lycées). Mais quel genre d'activité ? Une activité peu gratifiante pour les élèves, assez désespérante pour les professeurs. Avec un sentiment d'inutilité chez les élèves, d'échec chez les professeurs, qui amène à

recommencer sans cesse, sans arrêt, à reprendre toujours les mêmes notions, parce qu'on n'a jamais l'impression qu'elles soient vraiment acquises. Le problème de la grammaire scolaire traditionnelle est alors posé.

Les programmes de collège ont proposé une autre approche. C'est un changement profond, qui sera repris et prolongé au lycée. Cette approche s'appuie sur trois niveaux : **le discours, le texte, la langue**. Il ne s'agit pas d'une trilogie obligée, ce n'est pas une fusée à trois étages pour laquelle il faudrait toujours passer par trois niveaux obligatoires, c'est une logique d'ensemble qui consiste à aller du général, c'est-à-dire l'approche discursive ou l'approche textuelle, vers le particulier, c'est-à-dire l'approche phrastique et les questions morphosyntaxiques. De la sorte, arriveront au lycée des élèves habitués à prêter attention aux intentions du locuteur pour la fonction discursive, à l'organisation textuelle, correspondant ou non, d'ailleurs, à la fonction discursive. Les faits de langue ne sont pas négligés, mais les programmes de collège ont largement « dépolvé » un certain nombre de points de grammaire qui s'étaient quelque peu sédimentés au fil des siècles. Donc, arrivera au lycée un élève capable de raisonner, capable de réfléchir, capable d'interroger le fonctionnement des textes et des discours.

Cinquième ligne de force, **l'argumentation**. L'argumentation – parfois absente au collège, parfois réduite à une réflexion sommaire et un peu mécanique sur *un* schéma argumentatif, avec des élèves qui sont formés à étudier le pour et le contre, les avantages et les inconvénients. Vous avez vu les programmes de Troisième, vous avez vu qu'il y a là des changements profonds pour amener l'élève à réfléchir vraiment sur ce qu'est l'argumentation, en cernant les intentions du locuteur et en s'interrogeant, bien sûr, sur toute la dimension de l'interlocution. Il est évident qu'on argumente pour une personne précise, dans une situation de communication donnée. Au cœur du discours argumentatif, il y a la relation à autrui, et cette relation à autrui est sans doute plus importante à construire que tels ou tels modèles préétablis d'argumentation, qui existent rarement dans la vie courante et pour lesquels il faut pratiquement fabriquer les textes censés les illustrer.

Dernier point : **le brevet**. Le brevet des collèges, jusqu'à présent, posait problème, dans la mesure où il fallait choisir, dans certaines classes de Troisième : ou bien on préparait les élèves pour le lycée, ou bien on les préparait pour le brevet des collèges ; l'esprit n'était pas le même. On était resté, avec le brevet des collèges, à quelque chose qui se rattachait à l'enseignement élémentaire, à l'enseignement primaire, et qui freinait considérablement certaines classes. Les nouvelles épreuves pour le brevet des collèges sont dans l'esprit des programmes de collège et des programmes de lycée ; les professeurs de Troisième ne se trouveront donc plus confrontés à ce choix douloureux. Préparant leurs élèves au brevet, ils les prépareront, du même coup, avec la lecture analytique, avec des formes d'écriture proches de l'écriture créative, aux programmes de lycée.

En conclusion, quel élève avons-nous cherché à former avec les programmes de collège ? Un élève qui soit tout à la fois un lecteur, sinon heureux, du moins pas trop malheureux, qui accepte de lire et qui se dise qu'à un moment la lecture peut être autre chose qu'un pensum. Nous avons essayé également de former un scripteur lucide, capable d'une réflexion sur l'usage des discours et de la langue et capable de réinvestir, dans cet usage, les notions grammaticales qu'il aura pu acquérir en classe.

Voilà l'élève que nous espérons proposer aux professeurs de lycée, et voilà à coup sûr ce que les professeurs de lycée devront savoir, devront connaître pour que ne continue pas d'exister la coupure actuelle, la rupture, dans certains cas, entre le collège et le lycée. **La continuité des apprentissages** est un élément essentiel qui n'est pas suffisamment pris en

compte à l'heure actuelle. Je crois qu'entre le travail qui a été fait pour le collège et le travail qui se met en place pour le lycée, cette continuité des apprentissages peut et doit exister.

L'esprit des programmes

ALAIN VIALA

Président du groupe technique disciplinaire Lettres

Je suis, moi aussi, très heureux de voir s'ouvrir aujourd'hui ce plan de formation 1999-2000. Nous avons eu le plaisir de réaliser une opération similaire lorsque se mettaient en place les programmes de collège. Ayant eu à suivre, dans les mêmes fonctions que l'on m'a demandé d'occuper, le travail pour le collège et pour le lycée, je me réjouis de cette continuité. J'en profite pour souhaiter que, l'année prochaine, quand nous mettrons en place les programmes de Première et parlerons aussi des épreuves du baccalauréat, nous ayons la possibilité et les moyens de reprendre et continuer ces actions de formation. Je ferai pour ma part tout mon possible pour que nous puissions recommencer. Je remercie ceux qui ont eu la charge et la responsabilité de ce plan de formation. Mais je remercie surtout les collègues qui sont venus ici nombreux : certains que je retrouve avec plaisir, puisque nous avons déjà eu une première réunion dans le même souci, et d'autres qui nous rejoignent, et que nous allons retrouver, j'en suis sûr, au cours des interacadémiques. Le plan de ces interacadémiques ayant été soigneusement élaboré par Katherine Weinland, toute cette machine va pouvoir tourner rapidement et efficacement.

Je crois qu'il m'incombe aujourd'hui non pas de présenter le cadre général dans lequel nous nous trouvons – cela a été fait par Marc Baconnet –, ni d'en marquer la continuité entre le collège et le lycée – Katherine Weinland l'a fait –, mais plutôt d'essayer d'indiquer dans quel esprit, au sein de ce cadre général, ont été conçus les programmes qui vous sont proposés.

I. L'esprit des programmes

Cet esprit, je le suggérerai d'abord en disant que ce qui s'engage là, c'est un échange où nous essaierons d'expliquer mais aussi d'écouter, de façon à ce que les documents d'accompagnement en cours d'élaboration en tiennent compte et que, le cas échéant, les programmes puissent également faire l'objet de relectures et d'aménagements, en fonction des apports de ces journées et de l'expérimentation à venir. Je tiens donc à préciser qu'il s'agit bien d'**établir un dialogue**. Mon rêve serait que l'on ait, l'année prochaine, la possibilité de publier un texte de programme complet pour les lycées – cadre général, Seconde, Première, Terminale, options – mûri, mis au point et ajusté selon les échanges de cette année et l'expérience acquise.

Cet esprit, c'est aussi celui d'une préoccupation indispensable : nous sommes ici dans le cadre d'**un service public d'éducation**. Je tiens beaucoup à cette notion, sans quoi je n'aurais pas accepté une mission qui, pour moi, n'a de sens que dans l'espace d'un tel service public d'éducation. Il se trouve que j'occupe en ce moment une chaire franco-britannique d'« Études et culture françaises ». Comparaison n'est peut-être pas raison, mais du moins je peux voir que les conceptions de l'éducation ne sont pas partout les mêmes que chez nous. D'autant que je continue à diriger en France des recherches sur l'institution littéraire, notamment l'enseignement des lettres. Et comme, en Angleterre, j'assure aussi un enseignement de « Literary Theory » générale, je peux aussi voir que les conceptions de la littérature et de la culture ne sont pas non plus les mêmes. Ces conceptions de l'éducation, et la conception des lettres, ne vont pas de soi. Voilà qui est aussi à définir, car faire des programmes pour l'enseignement du français consiste à définir des objets : langue, littérature et culture, en fonction de personnes. Et ces personnes, ce sont des élèves, et des professeurs.

L'espace dans lequel nous nous trouvons aujourd'hui, et allons nous trouver dans les temps qui viennent, sera largement peuplé par des professeurs. C'est le but d'un plan national de formation. Mais l'enjeu fondamental de notre action, c'est ***ce que nous transmettons aux élèves comme héritage*** (inévitables : qu'on le veuille ou non, il existe un héritage culturel, ils ne l'ont pas choisi, vous non plus, moi non plus), et ce que nous leur donnerons en termes de legs. Dans une succession, le legs, c'est cette petite portion que l'on décide d'attribuer de telle ou telle façon. Faire des programmes relève de cette logique-là : essayer de prendre conscience d'un héritage et d'opérer quelques choix. Ces choix président à ce que vous avez pu lire, analyser de près, déjà, et commenter de multiples façons dans les programmes tels qu'ils sont.

Ces programmes et ce legs, que je viens d'évoquer, ne prennent leur sens que dans une situation historique donnée. Elle a été résumée en cinq points tout à l'heure, mais je voudrais tout de même en redire deux mots.

– Le premier pour souligner que la France est l'un des rares pays où la scolarisation soit aussi longue. C'est, en outre, l'un des rares pays où le service public soit autant un service public. Dans beaucoup d'autres pays, la part d'un enseignement privé payant est nettement plus importante et plus lourde. Cela a toutes sortes de conséquences et nous oblige à souligner que ce que nous faisons et qui nous paraît évident ne l'est pas nécessairement.

– Le second mot est que ***l'école pour tous*** n'a jamais qu'un siècle. Il a fallu une longue période, entre 1882 et 1902, pour que se stabilise le schéma de l'école républicaine ouverte à tous. Et je voudrais rappeler que cela s'est mis en place au prix d'un double combat.

Un premier combat, dans l'enseignement secondaire, entre le modèle dominant de l'enseignement en latin et un nouvel enseignement : celui de la littérature et de la langue françaises. Après tout, cet enseignement n'a derrière lui qu'***un siècle d'expérience*** réelle – un peu plus dans ses premiers essais mais, en tant qu'institution vraiment établie, il n'a, sans aucun doute, qu'un siècle.

Deuxième combat : dans ces mêmes années se constituait l'université littéraire qui, pour ce qui concerne les études de lettres françaises, s'est élaborée avec, comme modèle scientifique, celui de l'histoire littéraire. Ce n'est pas le cas partout dans le monde. En Allemagne, la *Deutsche Philologie* se différencie de l'histoire littéraire « à la française ». Même chose pour le thématisme anglo-saxon. Si bien que nous avons, là aussi, une attitude culturelle que nous pouvons prendre pour une donnée naturelle, alors qu'il s'agit d'une donnée historique.

Si vous vous reportez, notamment, au livre de Martine Jey (*la Littérature au lycée*) et à un numéro de *Pratiques* sur *Cent ans d'instructions officielles*, paru tout récemment à la suite d'un colloque qui s'efforçait de faire le point sur la question, vous constaterez que, de 1888 à 1902, puis 1925 – pour que le modèle de l'histoire littéraire soit définitivement constitué –, les enjeux des programmes de l'époque, comme toujours et comme aujourd'hui, sont bien des enjeux de société, des enjeux de culture, donc des enjeux politiques. Il ne faut pas se cacher derrière son petit doigt, mais l'assumer comme tel. Réfléchir sur des programmes et, ensuite, les mettre en œuvre, a ***une dimension explicitement politique***. Non pas de politique politicienne, mais il s'agit de choix de société, donc de choix politiques au sens noble du terme. Par exemple, dans la période que j'évoquais plus haut, on a vu très clairement se mettre en place un lycée à trois vitesses. Un lycée qui était l'évolution du primaire au supérieur, et qui faisait du « moderne » : il visait à faire des enfants issus des couches supérieures du monde ouvrier et paysan et des couches inférieures de la bourgeoisie, des cadres moyens. Un lycée qui, lui, enseignait principalement le latin, destiné aux enfants des bonnes familles et aux enfants surdoués. Et puis il y avait une troisième vitesse : le réseau des lycées de jeunes filles, qui avait sa propre logique et sa propre démarche.

On a longtemps vécu sur l'héritage de cette période, où l'on a fini par faire une place de plein droit à l'enseignement du français. Mais il est venu occuper un terrain jusque-là réservé à l'enseignement des humanités et du latin, qui était très clairement revendiqué comme un enseignement d'élite. Est-ce un enseignement d'élite que nous faisons aujourd'hui ? *Quel est le « service » à donner au public ?* Et quel est le public ?

Je voudrais rappeler deux chiffres : il y a cinquante ans, moins d'un tiers des enfants allaient au lycée ; maintenant ce sont les deux tiers, un peu plus même, autour de 68 % en ce moment. C'est un bouleversement : la population lycéenne a connu un boom en une génération.

Ce qui signifie que nous avons à assumer une tâche de *démocratisation du savoir et de l'éducation*. Un récent numéro du *Français aujourd'hui*, avec les actes du Congrès de Nantes, l'a bien exposé. C'est un fait. Le lycée était un endroit qui formait, ou préformait, des élites : il n'a plus le même rôle aujourd'hui. Donc la nostalgie – « ils ne savent plus, ils ne font plus, ils ne sont plus... » – n'est pas de mise. Ce ne sont plus les mêmes. Il y a les mêmes qu'avant, mais il y a aussi des populations nouvelles, notamment des élèves qui n'ont pas, dans leur environnement familial, un héritage culturel similaire à celui qui était en place une génération plus tôt, ou à celui qui est en place pour une fraction de cette population lycéenne. L'hétérogénéité existe aussi à travers cette réalité-là.

Il y a sans doute là des sources de contradictions sur lesquelles il faudra se pencher. Peut-être, pour les comprendre, ne faut-il pas situer les lycéens d'aujourd'hui par rapport à ceux d'il y a une génération, mais par rapport au rôle qui incombait à l'enseignement il y a un siècle, quand l'objectif était d'amener le plus grand nombre possible de petits Français au niveau du certificat d'études, et une minorité privilégiée au bac. Je ne dis pas que le lycée d'aujourd'hui équivaut aux classes de certificat d'études d'hier. Je dis que ce sont, socialement, des populations de même configuration qui vont aujourd'hui au lycée et qui, il y a un siècle ou même cinquante ans, se seraient arrêtées au certificat d'études ou, au mieux, au brevet. Donc les lycéens ne sont plus les mêmes. On n'enseigne pas de la même façon. D'où le processus, décrit par Marc Baconnet, d'évolution nécessaire des programmes.

Cette évolution des programmes comporte des aspects extrêmement intéressants. Très tôt, en fait dès 1925, date que j'évoquais tout à l'heure, mais avec un point de passage très marqué à la veille de la Seconde Guerre mondiale – qui a détraqué le système –, avec la mise en place du plan Langevin-Vallon, on a commencé à penser à l'école pour tous jusqu'au collège inclusivement. On a eu ainsi, pendant une génération, un enseignement explicitement à deux vitesses : les collèges qui étaient en réalité des « petits lycées » (et l'expression était largement répandue), et puis les collèges nouveaux qui ont d'abord été la récupération du primaire supérieur, des cours complémentaires, puis des CES. Donc les programmes des lycées ont longtemps été pensés dans une logique discriminante. Celle-ci n'a pas disparu : après tout, tout le monde ne va pas au lycée et, parmi ceux qui vont au lycée, tout le monde ne va pas au lycée d'enseignement général et technologique. (Pour l'instant, c'est de ce lycée-là que nous parlons, mais il y aura, dans un futur qu'on espère proche, un beau chantier concernant aussi le lycée professionnel.) Mais aujourd'hui le défi est de vraiment démocratiser le lycée. Et c'est, à mes yeux, une mission difficile mais noble.

II. Ne pas confondre l'acte éducatif et l'examen

Démocratiser, cela suppose que l'on recherche l'équité. Et, à ce propos, je veux rappeler que l'*équité constitutionnelle*, c'est qu'il existe un examen que toutes sortes de gens – élèves de lycée, mais aussi adultes en formation continue, ou autodidactes – peuvent préparer : le bac (comme aussi le brevet et, plus tard, les examens universitaires). Et puis

il y a des actions éducatives qui, entre autres buts, préparent à ces examens. Ne confondons pas l'acte éducatif et l'examen. Parce que l'examen peut s'adresser à des gens qui ont quarante ans, cinquante ans et plus, et qui ont envie d'aller passer le bac. Si l'on calque la préparation sur l'examen, l'enseignement sur l'épreuve, l'éducation sur le bac, on fait une « double faute ». D'une part, si c'est le bac qui pilote entièrement l'enseignement, on est en faute didactique. D'autre part, si l'on tient les autres candidats, les « non-lycéens », pour quantité plus ou moins négligeable, on est en faute éthique. Donc ne bornons pas l'éducation à bachoter en vue de l'examen. L'examen doit être une évaluation de capacités, pas une contrainte absolue.

III. Les enjeux éducatifs du français au lycée

Les programmes ont ainsi évolué non pas uniquement parce que les connaissances évoluaient, mais parce que la mission dévolue aux instances d'éducation évoluait. Marc Baconnet décrivait tout à l'heure l'évolution progressive des vingt dernières années. Cette évolution n'a pas été tout à fait linéaire, il l'a indiqué : il y a eu des moments de secousses et de recadrages divers. Et cette évolution n'est sans doute pas achevée.

La tradition élitiste a laissé l'idée que le français au lycée, c'était la littérature. Il y a maintenant plus de dix ans que les programmes ont fait aussi place à l'enseignement de la culture, de l'expression, et également de la langue (notamment en Seconde : tout le monde ici sait que, dans la pratique, on n'a jamais bien vu ce que cela pouvait recouvrir exactement ; ce fut une fenêtre entrouverte, mais quelquefois aussi une fausse fenêtre).

Donc la tradition voulait que ce fût la littérature avant tout. Oui, mais quel genre de littérature ? Nul ne peut fournir une définition unique de la littérature. On peut en faire fonctionner une demi-douzaine qui, chacune, ont leur pertinence. Donc dire : « enseigner la littérature », c'est n'avoir pas dit grand-chose, si l'on ne va pas un peu plus loin. Or le lycée allait beaucoup plus loin, puisqu'il disait : « La littérature qui se commente. » À l'heure actuelle, ce qui pilote essentiellement l'enseignement du français au lycée, ce sont des épreuves de l'ÉAF fondées sur quatre exercices qui sont, à des titres divers, *des exercices de glose* : lecture méthodique présentée à l'oral, commentaire composé, dissertation sur œuvre, et jusqu'à l'étude d'un texte argumentatif qui comporte une part de glose. Mais nous pouvons tous nous livrer à l'exercice qui consiste à prendre des objets ayant une dimension culturelle, à les gloser et à découvrir des gloses magnifiques sur des objets qui ne sont pas littéraires. Pour en donner un exemple simple, prenez Mythologies, de Barthes : c'est un brillant exercice de glose, de belle qualité littéraire, sur des thèmes qui ne sont en rien littéraires et qui font pourtant l'objet de commentaires tout aussi brillants qu'un commentaire littéraire.

Cette culture du commentaire était un déséquilibre induit par une tradition historique liée à la logique de la sélection ; laquelle n'a pas disparu – je l'ai dit tout à l'heure –, mais s'est profondément transformée par la démocratisation du lycée.

Aujourd'hui, clairement, au terme de l'évolution des vingt dernières années, les programmes dont nous parlons sont *des programmes de français*, c'est-à-dire que la littérature et la langue, l'expression, la culture dans sa diversité doivent y trouver leur part de façon équilibrée. Ce point est essentiel. On en verra les conséquences sur la conception même des programmes dans un instant.

IV. Les objectifs

Faire un programme, c'est *faire des choix*. On ne peut pas tout traiter. C'est une évidence. Lorsqu'on dresse une liste d'œuvres à mettre au programme, chacun peut en fabriquer, en dix minutes, une tout aussi copieuse et tout aussi légitime. Lorsqu'on dresse une liste de notions, on peut tout de suite constater qu'il va en manquer une, que tel ou tel trouverait extrêmement importante, avec telle ou telle bonne raison. Donc, un programme, c'est un choix. Ni tous les genres, ni toute l'histoire littéraire, ni non plus toute la langue, qui non seulement évolue sans cesse, mais dont la maîtrise n'est jamais définitivement acquise.

Un bref rappel historique encore. En 1766 a eu lieu la création de l'agrégation. À ce moment-là, on a créé une agrégation de grammaire, une agrégation de lettres et une agrégation de philo, ce qui correspondait aux trois degrés d'enseignement secondaire existant à l'époque. (L'agrégation, je le signale par parenthèse, était un choix de laïcisation de l'enseignement : on avait expulsé les jésuites et l'État, qui avait eu suffisamment d'ennuis avec les congrégations religieuses, a décidé de créer un corps public de professeurs : c'est l'acte de naissance de notre profession en tant que profession de service public. Sans doute faut-il garder l'agrégation dans ce principe-là.) Si l'agrégation de grammaire précédait l'agrégation de lettres, c'est parce que l'on commençait par apprendre la langue, et ensuite, on faisait de la littérature. C'était en latin : pour lire les textes, il fallait commencer par acquérir quelques bases linguistiques. Les élèves d'aujourd'hui, quand ils arrivent à l'école, si petits soient-ils, parlent le français. Pas nécessairement le français normé, pas nécessairement celui de l'Académie, mais ils parlent français. Ensuite, on peut perfectionner leur langue, mais ni la leur ni la mienne ne sont jamais définitivement maîtrisées. *La maîtrise de la langue, c'est un processus continu, perpétuel*. Nous sommes condamnés à la langue à perpétuité.

Un programme opère donc des choix, établit des priorités, des hiérarchies. Dans le programme qui nous est proposé, ces choix ont *un objectif central : l'autonomie*. Le lycée étant un espace démocratique – démocratisé –, l'autonomie, cela signifie que le lycéen qui termine son parcours aura à sa disposition un certain nombre de capacités qu'il pourra exercer ailleurs que dans l'espace scolaire. Cela suppose, par conséquent, qu'il ait commencé à les exercer dans l'espace scolaire. Dans le domaine qui est le nôtre, il s'agit de la capacité de confronter des opinions et d'en construire – en termes un peu plus techniques, la capacité de « délibérer ».

Je voudrais rappeler que notre domaine est très simplement et très clairement celui des opinions et que les opinions ne sont pas affaire seulement d'arguments rationnels, mais engagent des goûts, des prises de position personnelles, des sensations, des images et des représentations. La littérature – y compris la fiction et la poésie –, les textes en général, la langue, son exercice et sa pratique, appartiennent à l'espace des opinions : tout y est affaire non pas de vérité – scientifique –, mais de vraisemblance, donc d'opinion. Nous sommes confrontés à l'espace des opinions. Assumons-le et prenons-le en charge comme tel.

Donner de l'autonomie dans le débat d'opinions, c'est notre mission dans un lycée démocratique.

V. L'enjeu de la lecture

L'autonomie suppose *des références culturelles communes*. Mais la culture n'est pas la pensée unique.

Beaucoup de lycéens aujourd'hui n'ont pas, dans leur espace familial, un gros héritage de culture, de lecture, de pratique de la langue. Ceux qui possèdent cet héritage auront

toujours du profit à en acquérir davantage. Ceux qui ne l'ont pas assez, parce que l'école est un service public d'éducation, notre mission est de le leur donner.

Reportez-vous à quelques ouvrages dans lesquels les écrivains racontent comment ils ont découvert le plaisir de lire. Généralement, ils vivaient dans un endroit où il y avait des livres, dans des espaces familiaux et sociaux où des bibliothèques étaient accessibles. Ce n'est pas le cas de tous nos lycéens. L'école, si elle a une mission éducative démocratique, doit les faire lire. Et les *faire lire beaucoup*. Quand on a beaucoup lu, on peut, avec profit et justesse, commenter en détail quelques pages. Mais quand on n'a pas beaucoup lu, si l'on commente une page en détail, on ne peut pas la comparer à d'autres, donc pas l'identifier.

On blâme les profs, on nous blâme. *Le Canard enchaîné* canarde et se moque de la technicité des sujets d'examens et des programmes. Forcément : des lecteurs qui ne sont pas en mesure de mettre des séries de textes en relation les uns avec les autres ne peuvent repérer, en fonction de la culture qui est la leur, que des séries de procédés. Ils relèvent des procédés parce que les procédés sont transférables, intelligibles. Or il y a intelligence lorsque, face à une série, on peut prélever un échantillon, l'observer et le mettre en relation avec un deuxième échantillon, au moins, éventuellement plus. D'où ce choix très clair dans le programme : il faut lire beaucoup. Beaucoup de textes courts, beaucoup d'œuvres intégrales, lire le plus possible.

Voyez l'ouvrage récent de Christian Baudelot, même s'il a la manie de trouver des titres qui montrent un optimisme forcé : *Et pourtant ils lisent*. La lecture est une activité que les deux tiers des lycéens pratiquent et aiment. Et Baudelot souligne que, très souvent, l'exercice scolaire de la lecture produit des effets à double détente : il va faire aimer des textes à certains lycéens, mais donner à d'autres l'idée que les textes qu'ils aiment ne sont pas ceux de l'école – et donc qu'ils n'aiment pas la littérature, puisque, même s'ils en lisent, ce n'est pas la bonne.

Tel qu'il est, le programme, dit : « *Au moins six œuvres lues dans l'année.* » Soulignez le « *au moins* ». J'accepterai toute négociation visant à passer de six à douze ou à dix-huit œuvres, mais pas de six à trois. Or, l'état actuel, c'est, en pratique, trois. Voire deux. À l'heure actuelle, nous manquons de lectures effectives. Il s'agit de les augmenter. Et ces six œuvres sont un minimum. Il faut donc viser à un équilibre entre les lectures de découvertes, lectures ouvertes, et les lectures de commentaire.

VI. Ouvertures

Faire une place à la langue, une place aux différentes dimensions culturelles, à l'intertextualité dans toutes ses formes, aux liens entre textes et images, je crois que cette pratique est désormais assez bien établie. Les textes n'existent pas isolément les uns des autres, mais n'existent pas non plus isolément des autres langages. C'est une ouverture.

Mais il faut aussi *une ouverture dans les conceptions de la littérature*. À l'heure actuelle, l'ÉAF manifeste une conception restreinte de la littérature. Restreinte par la liste des auteurs et des œuvres. Mais aussi dans la définition même de la littérature. Je voudrais rappeler que nous avons à rendre compte de la littérature sur l'ensemble de son histoire et que des genres tels que le dialogue, l'épistolaire et les diverses formes de récits de vie sont, dans cet ensemble, tout aussi productifs que le roman ou le théâtre. Qu'on ne vienne pas dire qu'ils ne sont pas littéraires, ou alors Jean-Jacques Rousseau écrivant *Les Confessions* n'est plus un écrivain, ou alors, dans l'actualité, Christine Angot n'a plus le droit d'espérer une place parmi les possibles écrivains, et *Les Armoires vides* sont définitivement vides pour Annie Ernauld.

Récapitulons : six œuvres en Seconde au minimum, cela sera suivi au minimum de six œuvres en Première – soit douze œuvres. Et si l'on compte théâtre, poésie, roman, essai, les genres de l'interlocution – dialogue et épistolarité –, les genres du biographique et de l'autobiographique (sachant que les genres de l'éloquence se retrouvent dans ces espaces-là), cela fait six, et on voit qu'il y a une cohérence simple : il faut disposer d'au moins un échantillon de chaque catégorie pour commencer à la repérer (soit six œuvres), et de deux pour commencer à les comparer et à les saisir avec un peu d'intelligence personnelle (soit douze œuvres). C'est le minimum que nous puissions donner à nos élèves.

Je le redis pour conclure sur cette question : une analyse de textes menée avec précision et minutie est un exercice très formateur, comme la lecture du plus grand nombre possible de textes de toutes sortes, notamment de textes littéraires, l'est aussi. Les deux doivent aller de pair : *lecture analytique* (ou lecture intensive) et *lecture cursive* (ou lecture extensive). Les deux ont droit de cité à parité.

VII. Oral et écrit

De la même façon, ouverture dans les pratiques entre la lecture et la production orale et écrite. Si la littérature est importante, cela veut bien dire que la capacité d'écrire, de s'exprimer et d'entrer en relation avec d'autres est considérée comme une chose capitale. Sans quoi on n'enseignerait pas la littérature. Mais l'élève, une fois sorti de l'espace de la classe, communiquera-t-il en faisant des explications de textes ?

Si la littérature est importante, c'est peut-être parce que ceux qui ont écrit, et qui écrivent, atteignent dans leur pratique de la littérature à des choses auxquelles on n'atteint pas autrement. Peut-être la littérature est-elle importante comme *mode d'appréhension du monde*, de la connaissance, du savoir – pas du savoir scientifique, mais d'un autre type de savoir.

Il y a, par conséquent, dans les programmes deux idées très simples. La première, qu'il s'agit toujours de *chercher le sens avant tout*. La seconde, qu'il est bon de lire et aussi de produire. Il ne s'agit pas de faire de chaque élève un petit poète ou un néo-romancier, ce n'est ni Robbe-Grillet qu'on assassine, ni Baudelaire qu'on cultive en... pot. Il s'agit de donner accès à l'écriture en tant que mode d'invention, de représentation, d'exercice de l'imagination, parce que c'est un mode de connaissance.

De la même façon, il s'agit aussi de donner une place accrue à l'oral, non pas en faisant des « heures d'oral », mais parce que la maîtrise de la langue passe par une interaction entre l'écrit et l'oral. Le lycée est un endroit où l'on pratique surtout l'écrit, soit par lectures, soit par productions. Mais l'oral y a sa fonction pleine et entière. La relation dialectique serait : écrit, oral, écrit qui donnera de l'oral après, dans les réinvestissements ultérieurs, au-delà du lycée. Tout comme : lecture, écriture, lecture.

Je voudrais rappeler à ce sujet que diverses enquêtes – une datant d'une dizaine d'années et une thèse publiée il y a quelques mois – établissent que **60 % des lycéens déclarent avoir une pratique effective de l'écriture**. Ils n'y font pas entrer les dissertations, commentaires et analyses de textes. Non, il s'agit de l'écriture à usage personnel. Ils pratiqueraient l'écriture – 60 %, c'est beaucoup ! – et on n'en tirerait pas profit dans les réinvestissements en classe ? Ce serait étrange.

Donc, ouverture dans les pratiques d'expression, à l'écriture, à l'oral, de la même façon qu'il faut de l'ouverture dans les objets de l'enseignement du français.

VIII. La présentation des programmes

Les programmes précédents donnaient l'impression que, tout y étant présent, l'usage seul présidait aux choix, aux hiérarchies. Et l'usage, nécessairement, se repliait sur des consensus a minima. Voyez les travaux de Schmitt et de Veck sur les listes de bac : l'usage avait fait que, finalement, on se repliait sur un petit lot de thèmes qui faisaient consensus, mais c'était un consensus mou. Nous avons essayé de *mettre des choix en perspective*.

Nous avons à enseigner, je le répète, le français, c'est-à-dire la langue, la culture dans sa diversité, l'expression et la littérature. (Lorsqu'il s'agira de programmes de littérature seulement, en option, en Terminale, nous procéderons autrement, bien sûr.) S'offraient deux possibilités. Soit on faisait une section pour chacun des points que je viens d'énumérer. Mais séparer la langue et la culture de la littérature, la lecture de l'expression, ce serait absurde. On aurait alors un inventaire, pas un programme. Soit on entreprenait de montrer les éléments communs à ces divers enjeux. L'élément commun, c'est que tous participent de *l'espace du « discours »*, du langage en action. Le discours, cela s'élabore selon des codes (les genres), cela se construit (par l'écriture), cela s'inscrit dans l'histoire, et cela a une dimension d'argumentation (même dans la poésie, même dans la fiction : relisons *le Pouvoir des Fables...*). Ces quatre perspectives constituent les quatre « axes » du programme. Ils sont établis pour la Seconde, on les retrouvera en Première. Ils correspondent aux capacités à développer.

Ensuite, il s'agit d'indiquer *les objets sur lesquels travailler*. On ne peut laisser là le libre choix, sous peine de voir des répétitions d'une année sur l'autre, et de rendre impossible toute progression. En même temps, toute division a des inconvénients. Une œuvre littéraire relève d'un genre, d'une place dans l'histoire, d'idées et opinions plus ou moins argumentées et d'un processus d'écriture, c'est évident. Nous avons envisagé de faire une liste des quatre « angles d'observation », les quatre « axes » ; c'eût été en quelque sorte l'indication des quatre vertus cardinales à cultiver. Et puis une autre liste d'objets à étudier. La répartition des acquisitions sur les deux années nous a amenés à une liste de sept pour la Seconde. Sept objets à déguster avec plaisir : c'eût pu être les sept péchés capitaux du lycéen en cours de français...

Trêve d'images. Si nous les avons combinés, c'est qu'on ne peut pas tout faire à la fois. Il fallait donc proposer des mises en perspective. Si la question est : qu'est-ce qu'argumenter ? –, on aborde « L'éloge et le blâme », et on recourt au portrait. Mais le but premier est de faire saisir qu'argumenter passe par des énoncés notionnels et par des images et des affects (admirer quelqu'un ou en rire...). Dans ce cadre, on recourt au portrait, qui bien sûr est un genre aussi, mais qu'on n'étudie pas, là, comme un cas générique en lui-même.

IX. Capacités, langage et sens

Tous les mots font problème dans une discipline qui, ce sera mon motif de conclusion tout à l'heure, a le malheur d'avoir trop de nomenclatures et de n'en avoir aucune. Sachons que les élèves ont besoin d'avoir des capacités pour construire des perspectives historiques, qu'ils ont besoin d'avoir des capacités d'exploration par la production de textes, des capacités de maîtrise des codes, et des capacités de confrontation d'opinions.

Par exemple, nous avons appelé la confrontation d'opinions « argumentation », parce que c'est le mot en usage. On sait que l'« argumentation », c'est plutôt le vocabulaire de la rhétorique selon Perelman, et que la rhétorique selon Perelman a une date historique nettement située. Le terme n'est pas parfait. Si vous pensez que ce mot est le bon, on le

garde ; si vous pensez que ce n'est pas le bon, on le changera. Mais aucun, pour l'instant, n'est sans inconvénient. Reste qu'on a fait le tour, on a vérifié, mesuré ces inconvénients et les avantages correspondants. Qu'un élève sache confronter des opinions, c'est cela l'enjeu, avant tout. Donc, ces quatre axes-là sont de toute façon à parcourir. On a été obligés de faire un montage afin de montrer à tous qu'il s'agit de développer des capacités qui correspondent à ces axes. Dès lors, ce qui est intéressant, ce n'est pas l'objet en lui-même, c'est le processus de connaissance qu'il constitue, et le processus de connaissance qu'il permet de réaliser.

J'en évoquerai brièvement un exemple : la rubrique « Éloge et blâme ». J'ai pu entendre dire « c'est vieillot », voire « c'est ringard ». La critique est cruelle, mais voyons un peu. Dans les jeux d'opinions, l'affectif joue un grand rôle, on en conviendra, je pense. Entre autres, les images des personnes : on adhère volontiers aux attitudes de qui on admire, on fuit celles de qui on rit. Ce sont ces enjeux qu'il s'agit de faire comprendre. On eût pu dire : « Le laudatif et le dépréciatif » ; *le Canard enchaîné* en aurait-il fait des éloges ? Non. Et il aurait eu raison. D'autant qu'il est un haut lieu du blâme.

Alors, voyons que, pour une rubrique comme celle-là, on peut – ce n'est qu'un exemple – associer une page finale de *Libération*, une photo et son discours, une caricature, un sonnet du XVI^e siècle en blason et un contre-blason, et un portrait dans *Les Caractères* ; ou encore, exemple typique des liaisons entre les rubriques, *Le Misanthrope*, dont, notamment, la scène des portraits.

Et puis, en Première, on abordera les récits de vie, où le portrait viendra s'insérer : question de progression.

L'objectif, c'est que les élèves voient que le commerce des humains est tissé d'affrontements, ici, en particulier, par le jeu de l'admiration et la dérision.

On le voit, l'enjeu fondamental est *le sens*. En voilà un exemple. Celui-là peut se vérifier sur la très longue durée. D'autres, sur des durées plus limitées. Qu'est-ce que « publier » aujourd'hui ? Qui y a accès, et qui non ? Y a-t-il une censure, sous quelles formes, comment a-t-elle évolué ? Qu'est-ce qui crée les connivences, les admirations, les critiques ? Ailleurs, ce seront les débats sur l'éducation, du XVI^e au XVIII^e siècle.

Un des enjeux majeurs en ce domaine concerne *les registres*. Voilà un autre mot qui est sans doute imparfait. Mais tonalité est insuffisant. Un registre (le tragique, le comique, le polémique, le didactique, le lyrique...), c'est une attitude face au monde, à l'existence, aux autres (et pas seulement une inflexion, comme « tonalité » le laisserait croire). Aussi cet enjeu se retrouve dans toutes les rubriques, tantôt au premier plan, tantôt au second, et partout il « fait sens ».

X. Perspectives

Si nous avons été amenés à une rédaction comme celle-là, une rédaction longue, alors que, par ailleurs, je suis partisan de programmes très brefs, c'est aussi parce que nous allons nous heurter à des difficultés. On va parler de ces difficultés, cet après-midi, demain, et puis dans les interacadémiques. Il y a celles de toute pratique d'enseignement, mais on ne règle, dans le cadre des programmes, ni les effectifs trop gros, ni les horaires trop maigres. Il y a aussi celles qui naissent des habitudes établies. Par exemple, on sait qu'il ne faut pas rester trop longtemps sur la même question, sinon l'auditoire s'ennuie et ne suit plus. Beaucoup le disent qui ensuite y passent des trois mois entiers. Les programmes invitent à éviter de faire des séquences aussi longues, comme ils invitent à ne pas couper l'écriture de la lecture, et la littérature de la langue.

Et puis nous aurons des difficultés qui tiennent à l'état de notre discipline.

Katherine Weinland a souhaité que l'on mette un titre pour ces deux interventions que vous venez d'entendre : « **Refonder la discipline** ». Il paraît peut-être démesurément ambitieux. Cela indique la continuité entre ce qui est fait pour le collège et ce qui est fait pour le lycée. Mais j'ai approuvé sa proposition, je l'ai soutenue et encouragée, parce qu'elle indique que l'on a affaire à un enjeu particulier avec une discipline qui se trouve dans un état de décousu, d'éparpillement. À travers le monde, dans les universités françaises, dans des collèges et lycées, dans des IUFM, je vois ce « décousu » et ses effets, ou, pour les élèves, ses méfaits. Il existe chez les sociologues une plaisanterie qui dit qu'il y a autant de sociologies qu'il y a de sociologues. En lettres et en français, il y en a presque autant. Cela tient à une particularité de la discipline, celle d'être une discipline d'opinion. Mais cela tient surtout à **un éparpillement des contenus**. Parce que la formation universitaire a littéralement explosé après 1968 (et cela s'annonçait avant 1968 déjà) : croissance extrêmement rapide de la demande, du nombre d'étudiants et des besoins, et dispersion des propositions scientifiques.

On se retrouve maintenant avec des gens qui peuvent avoir reçu une formation qui correspond à une conception de la littérature relevant de la lignée formaliste, barthésienne, kristéviennne, de la « Théorie du Texte », ou qui ont fait de la poétique pure, ce qui marche très bien pour une petite partie du corpus depuis Flaubert, et qui ne marche pas pour le reste. La littérature « intransitive », c'est une définition de la littérature. Ceux-là étudient le texte comme un objet immanent, immédiat et clos sur lui-même. Et d'autres, qui ont été formés à l'école de l'« histoire littéraire », considèrent que le texte est transitif et que, donc, il faut voir de quoi il parle. C'était l'opposition entre Barthes et Picard, il y a une génération. Et puis il y a les tenants de la psychanalyse, ceux du thématisme. Ou encore : il n'y a pas de formation cohérente à la rhétorique alors que tout le monde, depuis l'Antiquité, sait que la poétique ne se comprend que par rapport à la rhétorique. On avait évacué cet espace-là du lycée ou réduit la rhétorique à une fonction accessoire. De plus, les départements de linguistique, de littérature, de « communication », théâtre, cinéma, sont souvent séparés... Or, dans l'enseignement du français au lycée, il s'agit de lier tout cela et de le redistribuer. Les formations de « lettres », au sens large, des universités, à l'heure actuelle, sont atomisées. Donc il me semble que nous aurons des difficultés parce que les professeurs, nos collègues, vont nous dire : « Oui, mais comment est-ce que je peux faire ? »

Je ne veux pas entrer dans ces détails trop longuement, mais nous aurons besoin d'un travail particulier de formation en fonction de cet état « décousu ». Il y a des quantités de propositions passionnantes, mais elles sont éclatées, fragmentées. Il s'agit de les réorganiser. C'est en cela aussi que réside l'enjeu de ce titre : « Refonder la discipline ».

Je voudrais à cet égard ajouter trois mots. Le premier, c'est que, pour les réorganiser, il n'y a rien de plus précieux et de plus nécessaire que d'**étudier l'histoire de la discipline**, et je pense, puisqu'il y a ici un certain nombre de membres des IUFM, que l'une des missions des IUFM doit être d'assumer l'enseignement historique de la discipline. Je pense, deuxièmement, que lorsqu'il s'agit de programmes, on ne peut en discuter que s'ils sont connus, et très souvent la difficulté viendra du fait que **les programmes sont peu et mal connus**. Ou connus à travers les manuels, connus à travers les on-dit, mais rarement lus pour eux-mêmes. Donc une deuxième mission, c'est de les lire et de les faire lire, et une des missions des IUFM doit être aussi de donner des cours méthodiques sur la connaissance détaillée des programmes et des documents d'accompagnement, et ce n'est pas fait partout. Et, troisième et dernière remarque : tout ceci est un chantier difficile, mais les programmes tels qu'ils sont ont aussi été construits en regardant avant tout ce qui se faisait et qui marchait bien. Et je suis optimiste parce que nous avons trouvé plus de choses qui se font déjà et qui marchent bien que de choses qu'il aurait été nécessaire d'inventer. Donc il s'agit davantage de **donner de l'assurance et du courage à ceux qui sont dans l'action efficace** que de leur imposer des contraintes.

Quelques orientations théoriques et didactiques

ANDRÉ PETITJEAN

Groupe technique disciplinaire Lettres

Dans le prolongement des interventions de la matinée, je voudrais préciser les principes organisateurs majeurs des nouveaux programmes, en explicitant les choix théoriques et didactiques qui les sous-tendent. Dans un premier temps, je m'arrêterai sur les domaines de savoirs que proposent les rubriques des programmes et les justifierai théoriquement. Dans un second temps, j'expliciterai les choix didactiques, essentiellement en matière de lecture et d'écriture. Ce faisant, je soulignerai à mon tour les rapports de continuité et d'innovation qu'entretiennent les programmes existants et les nouveaux programmes.

I. Les choix théoriques

Au-delà des continuités en matière de finalités et d'objectifs généraux de la discipline, il me semble que les nouveaux programmes ont pour caractéristiques (j'en retiendrai trois essentielles) de proposer :

1. Une approche des textes moins formelle et plus contextuelle.
2. Un parti pris plus affirmé d'histoire littéraire et culturelle.
3. Un travail plus effectif sur la langue et les discours.

1. Une approche des textes moins formelle et plus contextuelle

Ce choix théorique est à l'origine de la récurrence des mots discours et discursif dans les programmes (et Denis Bertrand apportera tout à l'heure des précisions sur l'usage que nous faisons de cette notion fortement polysémique).

Ce choix théorique comporte la nécessité, en référence aux études des historiens et des sociologues de la culture et de la littérature, de déconstruire la notion de littérarité. En effet, transposée des travaux structuralistes des années 1970 – et *Pratiques* a des responsabilités certaines en la matière –, la « littérarité » est, dans les Instructions de 1987, le critère dominant de valorisation des textes littéraires (« polysémie », « langage de connotation »...), même si des critères plus fonctionnels coexistent. Cette conception du texte littéraire, qui ne résiste pas, en fait, aux réalités discursives, explique, pour une part, la domination de la fiction narrative « restreinte » dans le corpus des textes scolarisés ; la valorisation des rapports esthético-formels aux textes qui disqualifient la paraphrase explicative, moment pourtant nécessaire dans l'étude d'un texte (voir l'ancienne *praelectio*) ; l'oblitération des conditions de production et de diffusion des textes au profit de la vénération magistrale. Autant de postures qui sont assez fondamentalement repensées dans les nouveaux programmes (je renvoie à l'exposé d'Alain Viala), comme le prouvent la présence des rubriques intitulées « Genres et registres » et « Production, diffusion et réception des textes », ainsi que l'importance accordée aux enjeux pragmatiques et rhétoriques des textes.

1. La rubrique « Genres et registres »

Il s'agit de problématiser avec les élèves des notions qui, à la fois, relèvent du sens commun (modes de catégorisation générique des textes, des films et des musiques, type

de qualification de la tonalité d'un texte ou d'un extrait), sont chargées d'un héritage notionnel composite (rhétorique et esthétique) et ont connu des retraitements conceptuels au cours de ces dernières années.

Problématiser le genre, c'est le faire percevoir comme une catégorie sociale et historique ; comme une catégorie discursive (genres de l'oral et de l'écrit, genres verbaux, genres iconiques...) et transdiscursive (continuum entre les genres non littéraires et littéraires) ; comme une catégorie construite (aspects institutionnels, communicationnels, énonciatifs, formels et thématiques).

C'est percevoir encore que le genre programme des contraintes au niveau de la production (pacte discursif) et de la réception (pacte de lecture).

C'est comprendre enfin, par la fréquentation des textes et par la réflexion, le rôle du genre comme modélisateur de phénomènes d'intratextualité (type de monde du texte, type d'intrigue, registre stylistique...) et le texte comme opérateur singulier d'interférences génériques.

Problématiser la notion de registre, c'est la distinguer de la notion linguistique de « registre de langue » et lui attribuer trois significations différentes, selon sa portée explicative :

- au sens large et anthropologique, le registre correspond à une attitude existentielle et à une vision du monde (le tragique, par exemple) ;
- au sens rhétorique, le registre est un outil de classification des genres du discours (la tragédie) ;
- au sens modal et spécifiant, le registre, synonyme de « ton » ou de « tonalité », est un instrument de caractérisation d'un style (par exemple, les effets de pathétique dans certaines tragédies classiques).

2. La rubrique « Production, diffusion et réception des textes »

Dans la première sous-rubrique (« Le travail de l'écriture »), il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur les processus de génétique des textes : étude des opérations de ravaudage scriptural (ébauches, brouillons, variantes...), étude des phénomènes d'intertextualité (imitations, emprunts, réfutations...), d'écriture et de réécriture, en liaison avec une réhabilitation d'une culture rhétorique.

Dans la seconde sous-rubrique (« Écrire, publier, lire aujourd'hui »), on cherche à initier les élèves aux processus d'institutionnalisation des textes littéraires. En liaison avec les concours d'écriture locaux ou nationaux, ils découvrent les processus d'émergence (éditeurs, collections, revues, objets-livres...) ; les processus de reconnaissance (prix littéraires, campagnes de presse, critiques...) ; les processus de consécration (en particulier, rôle de l'école à l'aide d'une étude comparée de pages de manuels). En Première L, les élèves travailleront sur les sociabilités passées de la production, de la diffusion et de la réception des textes.

3. Les enjeux pragmatiques et rhétoriques des textes

Faire réfléchir les élèves sur les enjeux et les effets discursifs des textes implique que l'on ne traite pas le niveau poétique (procédés, formes, conventions...) indépendamment du niveau rhétorique. En fonction de quoi, il est proposé de travailler :

- sur les normes et les valeurs proposées par les textes (topoi, stéréotypes, lieux communs au sens rhétorique du terme, thèmes et motifs au sens poétique) ;
- sur leurs modes d’inscription dans les discours, qu’ils soient fictionnels ou non (voix énonciative et polyphonie ; éthos et autorité de l’énonciateur ; axiologie et stratégies évaluatives ; jeux avec les focalisations, redondance ou dissonance entre les discours rapportés...) ;
- sur les modes de production d’effets d’émotion (rhétorique de la persuasion selon les genres, degrés d’empathie du narrateur avec les personnages...) ou d’effets de distance (argumentation démonstrative, neutralisation énonciative...).

Cette dominante rhétorique est à croiser avec l’histoire littéraire et culturelle qui apporte des savoirs contextuels, et avec l’étude de la langue (3, *infra*).

Pour conclure sur cette première grande option des programmes, je dirai que le choix opéré a des incidences (Alain Viala le rappelait) sur les genres et les œuvres du programme. En effet, si j’en juge par les programmes de Seconde et de Première, la place accordée aux genres littéraires canoniques (roman, théâtre, poésie) est réduite par rapport au texte officiel de 1987. Ce qui permet l’introduction d’autres genres de discours (épistolaire, essai, biographie, traité d’éducation...) et de discours non littéraires contemporains (presse, textes théoriques et documentaires, images, peinture...). Je dirai aussi que cette position s’étaye épistémologiquement en référence à une rhétorique et à une poétique générales, à la génétique textuelle, à l’histoire de la littérature, à la sociologie de la littérature, à la pragmatique et à l’analyse des discours. Je dirai enfin qu’elle se justifie didactiquement par le souci de rééquilibrer les apprentissages culturels du lire / écrire et de la littérature par rapport aux apprentissages formels.

2. Deuxième choix fondamental : la volonté d’aider les élèves à historiciser les textes du passé (proche ou lointain)

Les programmes de 1987 insistent sur la nécessité de développer la « conscience historique » des élèves, à la fois par une information large sur le contexte historique et par une connaissance plus spécifique des conventions littéraires d’une époque et des modes de surdétermination des textes par le contexte historique.

Les nouveaux programmes affirment leur volonté de poursuivre cette ambition didactique (tel est le sens de la rubrique 2 : « Histoire littéraire et culturelle »), mais en essayant de la rendre effective. Pour ce faire, les nouveaux programmes limitent le nombre de genres et d’auteurs à étudier, au profit des savoirs contextuels et littéraires et surtout d’activités problématisées de contextualisation.

1. Savoirs contextuels et littéraires

Il s’agit, à partir d’une transposition des travaux de la nouvelle histoire, d’initier les élèves à une histoire culturelle des idées et des mentalités.

Il s’agit aussi d’apprendre aux élèves à percevoir la synchronie des ensembles que constituent une période, un mouvement, une école, en recourant à la lecture cursive d’œuvres accessibles et à la consultation d’ouvrages documentaires (encyclopédies, histoire de l’art, histoire des sciences et des techniques...).

2. Activités de contextualisation

Les nouveaux programmes insistent sur la nécessité d'apprendre aux élèves à problématiser les rapports entre textes et contextes en travaillant :

- sur les rapports d'interdiscursivité (influences réciproques entre littérature, musique, cinéma, peinture, philosophie... mais aussi publicité, presse, politique...);
- sur les rapports d'intertextualité (*cf.* 3.2.2) ;
- sur l'historicité des textes (thèmes, motifs, formes, allusions historiques, références culturelles, état de la langue...);
- sur l'historicité des formes et des genres (personnages, dialogues, descriptions, statut du genre dans lequel l'auteur écrit son texte et horizon d'attente générique en réception ultérieure...);
- sur l'historicité des lectures (réception originelle : bataille littéraire, censure, procès, critique ; réception historique : tri de la postérité à partir d'une étude comparée de manuels d'époques différentes).

3. Troisième choix essentiel : poursuivre au lycée un travail effectif et méthodique sur la langue

Là encore, les nouveaux programmes se placent dans la continuité des IO de 1987, mais avec le souci de clarifier les objectifs et les savoirs à enseigner en matière de maîtrise de la langue.

Au niveau des objectifs, il est précisé que le but essentiel d'un travail sur la langue est double. D'une part, la maîtrise des « outils » indispensables à l'expression orale et écrite des élèves. D'autre part, le développement de la capacité de comprendre et d'interpréter les textes, qu'ils soient littéraires ou non. Il est dit aussi que ces « outils » relèvent de domaines différents, qu'il s'agisse de la morphosyntaxe, de la sémantique, de la dimension textuelle (cohésion et organisation) et discursive (modalités énonciatives et enjeux pragmatiques).

Afin qu'il y ait entre le collège et le lycée, à la fois continuité et approfondissement, on peut classer les savoirs en langue en cinq rubriques :

- les principaux actes langagiers constitutifs des écrits, non narratifs et complexes, que les lycéens sont amenés à produire en français et dans les autres disciplines (définir, choisir un point de vue argumentatif, exemplifier, référer, résumer...) et les opérations rédactionnelles qu'ils supposent (baliser son texte, thématiser, empaqueter, etc.) ;
- les principaux actes langagiers mis en œuvre dans les écrits dits « d'invention », selon qu'ils sont fictionnels ou non, et en fonction des procédures de réécriture (changement de genre et de registre, d'interlocuteur de mode énonciatif, de point de vue...);
- les points de langue qui méritent un traitement explicite en fonction de leur degré de maîtrise dans les productions des élèves ;
- la langue comme objet de réflexion concernant son système : système ouvert (par exemple, étude des procédures de création lexicale ou d'emprunt), système évolutif (différents états historiques du lexique, de la ponctuation, de la syntaxe...), système variable (négociations sur les normes de l'oral et de l'écrit...);
- la langue comme objet de réflexion concernant les usages tels qu'ils sont soumis à des variations situationnelles, discursives, sociolinguistiques, géographiques, etc.

II. Les choix didactiques

Comme l'ont rappelé Marc Baconnet et Alain Viala, l'ensemble de la communauté éducative est confronté aujourd'hui au processus de la massification scolaire. Il s'agit d'une décision politique amorcée en 1975 au niveau du collège et qu'il faut opérationnaliser aujourd'hui au niveau des lycées et de l'université, dans la perspective d'une démocratisation scolaire. Ce qui nécessite de prendre en compte les formes d'acculturation des « nouveaux » lycéens (usages de la langue, pratiques de lecture et d'écriture, rapports au travail scolaire et aux loisirs...) tels que les décrivent les sociologues et les sociolinguistes (Lahire, Baudelot, Bautier...).

Ce qui implique aussi – et les recherches, là non plus, ne manquent pas – une connaissance des origines possibles des difficultés scolaires des nouveaux lycéens, en particulier en français.

Cette prise en compte des « lycéens d'aujourd'hui », comme le dit le texte des programmes, se traduit par des orientations didactiques nettement affirmées dans la partie IV (mise en œuvre et pratiques) du programme de Seconde, et qu'illustreront les documents d'accompagnement, à savoir :

1. Une place conséquente accordée à la pratique et à la réflexion sur l'oral et sur les interactions scolaires ;
2. Une diversification des rapports scolaires à la lecture et à l'écriture ;
3. La reconnaissance de la variété des usages de la langue et des discours ;
4. La nécessité d'explicitier le type de travail intellectuel demandé aux élèves selon les tâches scolaires : classer les textes selon leur genre discursif ; analyser des documents pour comprendre un contexte historique ; repérer les modes de surdétermination des textes par le contexte historique ; réfléchir sur la variabilité des interprétations en lecture...

Je me limiterai ici au seul point 2 (les formes de lecture et d'écriture) en précisant que nous souhaitons les diversifier, non sans leur attribuer des objectifs définis, ni sans décrire les modalités de leur effectuation.

1. La diversification des formes de lecture et la formation d'une culture littéraire et théorique

1. Les formes de lecture : lecture cursive et lecture analytique

Le premier objectif de l'enseignement de la lecture au lycée est d'assurer le goût des élèves pour la lecture, mais en confrontant les élèves à des œuvres plus complexes et plus distantes (d'un point de vue culturel) de leur univers. Ce qui amène le texte officiel à proposer une dialectique entre les lectures « cursives » et les lectures « analytiques ».

Les lectures « cursives » sont à penser comme des lectures incitatives et extensives, effectuées en dehors de la classe, mais faisant l'objet dans la classe d'échanges autour des livres et des lectures (présentation orale d'un « coup de cœur », socialisation des lectures en réseaux autour d'un auteur, d'un genre, d'une école... participation au Goncourt des lycéens, préparation d'un café littéraire, présentation écrite d'une opinion sur une œuvre, un genre, une expérience de lecture...).

Ces activités ne sont pas « notées », mais l'enseignant mesurera si les représentations des élèves concernant la littérature, le genre, les auteurs, etc., évoluent au cours de l'année en fonction des pratiques de lecture mais aussi en liaison avec les savoirs scolaires enseignés au cours des lectures analytiques.

Quant aux lectures « analytiques », elles correspondent aux activités méthodiques qui visent à apprendre aux élèves à interpréter les textes. Ce qui implique des activités diversifiées (groupements de textes, étude d'une œuvre intégrale, dossiers), selon que l'enseignant cherche à enrichir l'encyclopédie du monde de l'élève pour mieux la confronter à l'encyclopédie du texte étudié (références historiques, allusions culturelles, intertextualité, interdiscursivité) ; selon que l'enseignant se donne pour but d'augmenter les compétences génériques et poétiques des élèves (ajuster le contrat de lecture au pacte proposé par le texte ; complexifier les caractéristiques textuelles et discursives – genres du récit, genres de l'argumentation, genres du dialogue, en recourant à des apprentissages notionnels...); selon que l'enseignant s'attache à développer les compétences linguistiques et rhétoriques des élèves (maîtrise du lexique, détection des orientations axiologiques ; saisie des significations du texte à partir d'indices différents selon les hypothèses de lecture et les cadres d'interprétation).

2. Formation d'une culture littéraire

Le deuxième objectif de l'enseignement de la lecture au lycée est de permettre aux élèves de se constituer une culture littéraire. Objectif vaste qui ne saurait être pleinement atteint par le seul recours à des extraits d'auteurs à l'intérieur d'une périodisation par siècle. Le nouveau programme, dans la continuité du texte de 1987, entérine le refus de séculariser la Seconde et la Première selon un découpage du Moyen Âge au XX^e siècle. Il promulgue la deuxième partie du XIX^e siècle et le XX^e siècle en seconde, sans interdire des évolutions historiques du XVI^e au XX^e siècle selon les rubriques du programme. En Seconde, il accorde la priorité aux phénomènes littéraires français et francophones et élargit, en Première, la perspective à l'espace littéraire européen. Tout en mettant les élèves en contact avec un nombre conséquent d'auteurs et de textes, le programme encourage les activités qui problématisent le rapport aux textes du passé ou du présent (recours à des groupements d'extraits littéraires ; utilisation de documents historiques, discours d'époque qui contextualisent les œuvres étudiées ; détour par des textes théoriques contemporains).

L'acquisition d'une culture littéraire implique aussi une représentation élargie de ladite culture au cinéma, à la peinture, à la musique, à la chanson et gagne à articuler la lecture ou le spectacle à des exercices d'invention « libres » ou à des exercices qui vérifient sur le mode non commentatif l'appropriation des savoirs enseignés (cf. 2, infra).

3. L'appropriation des savoirs

Le troisième objectif de l'enseignement de la lecture en classe de Seconde est de rendre les élèves capables de s'approprier les savoirs, tels qu'ils sont mis en discours (manuels, encyclopédies, ouvrages et revues de vulgarisation, textes documentaires ou textes théoriques...), en français et dans les autres disciplines. Ce qui nécessite des lectures analytiques de textes informatifs, d'argumentations théoriques (préfaces, manifestes, extraits critiques...) et des activités de langue susceptibles d'aider les élèves à s'approprier les opérations discursives qui dominent la textualisation des discours du savoir. Ce travail de lecture et d'analyse gagne à être relayé par un apprentissage des modalités d'écriture des textes à l'aide desquelles les élèves restituent et s'approprient des savoirs (résumés, prises de notes, confection de dossiers...).

Au total, ce dispositif, d'une part met en interaction les espaces privés de lecture et l'espace scolaire (avec des tensions entre l'activation et la motivation scolaire et la « scolarisation » du privé) ; d'autre part, il établit, dans l'espace scolaire, une dialectique entre les lectures dites cursives et les lectures analytiques (avec des tensions entre les lectures fondées sur l'identification et les lectures distanciées et construites).

2. La diversité des pratiques d'écriture et l'introduction de l'écriture d'invention

1. L'écriture argumentative

Le premier objectif de l'apprentissage de l'écriture au lycée est la maîtrise des écrits argumentatifs par l'intermédiaire desquels les élèves sont amenés à prendre position, à défendre et à justifier une question, en particulier sur la scène scolaire et sociale. Tel est le sens de la première partie de la rubrique « Argumentation » qui, sous l'intitulé « Démontrer, convaincre et persuader », a pour objet (en lecture et en écriture) les différentes manières d'argumenter.

Quant à la seconde partie, « Éloge et blâme », elle s'attache à faire percevoir les enjeux d'argumentativité de tout texte à partir d'un exemple : les portraits élogieux ou satiriques et polémiques, qu'ils relèvent de la fiction ou des discours non fictionnels (presse, histoire...).

2. L'écriture de commentaire

Le deuxième objectif de l'apprentissage de l'écriture au lycée est de consolider la maîtrise des écrits par l'intermédiaire desquels les élèves construisent et restituent les connaissances, en français et dans les autres disciplines (prise de notes, compte rendu, résumé, dossier, synthèse). Relève de ce même objectif l'initiation des élèves à la glose commentative et interprétative en liaison avec 4.1 et 4.2 de la partie consacrée aux « choix théoriques ».

3. L'écriture d'invention

Le troisième objectif de l'apprentissage de l'écriture au lycée est de poursuivre et d'approfondir la pratique de l'écriture d'invention. Elle peut prendre une double forme : soit des activités qui développent la créativité (écriture longue, atelier d'écriture, concours d'écriture, jeux d'écriture) ; soit des protocoles d'écriture (consigne de réécriture d'un ou de plusieurs textes donnés) qui visent à renforcer l'acquisition des savoirs textuels et

discursifs, contextuels et culturels, des programmes, sous la forme d'une résolution d'un problème d'écriture (greffe de texte, suite de texte, transposition de texte, expansion de texte, imitation de texte...).

Conclusion

Ces nouveaux programmes, pour des raisons tant historiques que théoriques sur lesquelles je ne reviendrai pas, ont opéré des choix au niveau des domaines et des contenus de savoirs (les rubriques) et au niveau des démarches d'enseignement. Je pense en particulier au principe de la « séquence », sur lequel Anne Armand va s'exprimer dans un instant. C'est à la fois un mode d'organisation pédagogique pour l'enseignant (ne pas fractionner les sous-matières, langue, lecture, écriture... d'une discipline aussi complexe que le

français) et un mode d'intellection pour les élèves : comprendre ce qu'on lui demande de faire (problématiser, interpréter...) afin de pouvoir transférer ces manières de penser sur d'autres contenus, selon l'époque, l'auteur ou l'œuvre.

Je soulignerai encore le fait que ces programmes allient contraintes didactiques et libertés pédagogiques. Dans la mesure où 20 % de l'horaire annuel est à la disposition de l'enseignant pour étayer ou approfondir des éléments des programmes selon les particularités de sa classe. Dans la mesure aussi où le professeur est libre de choisir les exemples, les auteurs et les textes dans le cadre des rubriques des programmes.

J'ajouterai enfin que les rubriques de contenus délimitent des domaines de savoirs pour l'enseignant (les notions afférentes seront définies dans un glossaire, à l'intérieur des documents d'accompagnement). Il reviendra aux manuels et surtout aux professeurs d'effectuer les opérations de transposition, c'est-à-dire de prendre des décisions sur le statut et la fonction des notions enseignées : servent-elles à des apprentissages plutôt culturels ou plutôt formels ? Quel est le niveau d'abstraction dans la formulation de ces notions ? Sont-elles hiérarchisables et mises en relation entre elles ?...

Je terminerai en disant que ces programmes, dont j'espère avoir montré la cohérence, doivent faire la preuve de leur faisabilité. Il faudra donc attendre les résultats des expérimentations et les réactions des collègues avant de trouver leur formulation définitive.

La perspective du discours

DENIS BERTRAND
Groupe technique disciplinaire Lettres

Je vais revenir sur cette notion de discours qui nous a beaucoup occupés depuis la session que nous avons eue il y a quelques années, à Montlignon, avec les IPR au sujet des nouveaux programmes de collège. J'ai eu à plusieurs reprises l'occasion de développer cette notion telle qu'elle est élaborée dans les programmes pour l'usage des enseignants. Nous allons essayer de voir comment cette notion, qui forme l'ossature du programme de collège, a aussi ce statut dans la conception et l'ordonnement des propositions du programme de français au lycée. D'abord je voudrais souligner un phénomène qui me paraît frappant dans les sciences humaines et les sciences du langage, une sorte de leitmotiv que l'on retrouve très fréquemment et qui pourrait être formulé ainsi : *se tenir au plus près de la réalité, serrer aussi près que possible l'objet*. En sémiotique, par exemple, ce leitmotiv est partout présent. Greimas disait toujours : « À y regarder de près, les choses ne se passent pas comme on le croit. » D'autres sémioticiens et linguistes évoquent souvent cette proximité à établir avec un objet qui se dérobe toujours.

On peut dire que la conception des programmes de français au collège et, dans leur prolongement, au lycée relève plus modestement d'un même souci. Le décroisement est à sa manière un mot d'ordre pour mettre en œuvre le travail sur la langue, au plus près de sa réalité multiforme. En rejetant les séparations entre les domaines et les sous-domaines de la langue légués par notre culture pédagogique, tels que les a évoqués ce matin Katherine Weinland, on cherche à épouser les contours de la langue en acte, appréhendée dans les dimensions de son exercice effectif, à l'écrit comme à l'oral, dans la diversité de ses formes de lecture et d'écriture, de l'expression orale comme de l'écoute, en envisageant les enjeux concrets de la parole en situation, et sa force agissante. C'est dans la perspective de cette proximité avec une réalité vécue mais reconstruite à trop grande distance par les instruments de description et les instruments pédagogiques, séparant l'exercice du langage et la connaissance qu'on en propose, qu'on a introduit la notion de discours. Elle est mise au service du projet d'ensemble qui est de favoriser chez tous les élèves une meilleure maîtrise des formes les plus diverses de l'expression. Pour cela, il fallait définir la notion assez nettement et jeter les bases d'une acception partageable, sinon partagée par tous, alors que, et André Petitjean le rappelait à l'instant, c'est une notion extraordinairement polysémique.

Après plusieurs tâtonnements qu'attestent les documents d'accompagnement de la Sixième à la Troisième, on est arrivé à dégager trois paramètres définitionnels qui paraissent encadrer assez fermement cette notion de discours et qu'on a nommés : *énonciation, interaction, usage*. Il est utile de les rappeler pour rendre sensible la continuité des programmes entre le collège et le lycée.

Le premier paramètre, l'*énonciation*, a été introduit par référence, notamment, aux travaux de Benveniste : le discours, c'est la langue rapportée à celui qui la prend en charge, c'est-à-dire à son sujet, à la personne en situation qui l'assume, mais qui l'assume éventuellement en la déléguant à d'autres instances. Il est clair, par exemple, que la réflexion sur l'énonciation permet un meilleur usage de la notion de point de vue, de celle de narrateur ou de celle de délégation de parole, ou de celle de reformulation, etc. On peut souligner ainsi la variation des positions de parole entre un pôle de présence invasive du sujet dans l'émotion, par exemple, et un pôle de distance calculée dans l'énonciation scientifique à des fins d'efficacité persuasive. C'est sur ces deux polarités –

engagement / détachement du sujet de la parole – qu'a été en partie structuré le programme de Troisième. L'engagement du sujet dans la parole, ce sont les discours de la conviction, mais aussi la dimension lyrique ; et le détachement du sujet de sa parole, c'est l'objectivation, mais aussi les formes de distanciation ironico-humoristiques qui jouent de ce couple implication / détachement en quelque sorte.

Le deuxième paramètre, l'*interaction*, prend en compte, bien sûr, le développement extraordinaire de la pragmatique. Le discours, c'est une partie qui se joue toujours à deux. Autrui est l'horizon immédiat de la parole en acte qu'on cherche, comme disent les théoriciens de l'argumentation, à influencer en quelque manière dans toute prise de parole. Je n'insiste pas sur cette dimension interactive de la parole qu'atteste l'importance qu'a pris le courant dialogique au cours des années 1980 notamment, conduisant certains théoriciens, comme Francis Jacques, par exemple, à considérer qu'on ne pouvait envisager les faits de langage autrement que dans la dimension dialogique de la langue inhérente à son exercice.

Le troisième paramètre, l'*usage*, a été introduit dans notre approche de la notion de discours par référence, notamment, à la sémiotique. Le constat de base est extrêmement simple : le discours individuel et duel n'est pas isolé, il ne s'invente pas à chaque mot, mais il s'inscrit dans une praxis collective qui l'informe et qui le façonne. Il se construit sur les produits sédimentés de l'usage, au sens fort du mot usage, au sens où Hjelmslev avait choisi de substituer « usage / schéma » à la dichotomie de Saussure « parole / langue », et de remplacer la notion de parole, qui se réfère au sujet individuel de la prise en charge de la langue, par l'usage qui se réfère à la praxis énonciative des communautés socioculturelles, laquelle surdétermine en quelque sorte la parole individuelle. Il est important de souligner cette dimension du discours puisque, lorsque le sujet « prend » la parole, il s'inscrit dans un genre convenu, dans un registre adapté à la situation d'échange, prescrit par des codifications socioculturelles qui lui échappent mais auxquelles chacun s'adapte, bien ou mal.

Donner la maîtrise du discours dans l'enseignement, c'est donner la maîtrise de ses codifications. Quand on parle, lit ou écrit, on convoque ce matériel collectif qui nous a précédés, qui nous suivra et qui nous survivra, ou bien on le révoque : on le convoque dans l'imitation ou dans la reprise, en acceptant de se soumettre aux conventions de l'usage, mais on le révoque dans la rupture ou dans la créativité, soit pour le malentendu et le dysfonctionnement du discours, soit au contraire pour son invention et sa transformation. Et ce discours nouveau, produit notamment par les écrivains, bien sûr, mais aussi par des groupes ou des communautés, comme dans les banlieues, et réénoncé, peut à son tour être reversé dans l'usage, se sédimenter, devenir norme, convocable, etc. C'est ce circuit-là qui est en jeu à l'intérieur de la notion d'usage. Quand on dit par exemple : « enfin le récit revient », on se réjouit de voir reprises les codifications génériques de la narration développées par le réalisme. Cette troisième dimension, dimension à la fois impersonnelle et culturelle de l'énonciation, nous la portons chacun dans nos paroles individuelles et elle les domine de toute sa force. Elle abrite aussi bien les topoï, les « lieux » très bien nommés, et malheureusement de manière péjorative, lieux communs, que les genres et les registres, que les enchaînements obligés qui façonnent la phraséologie d'une langue et qui sont si difficiles à maîtriser, de même que les grandes formes de discours : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif qui forment l'ossature des apprentissages du français au collège.

Entre ces trois paramètres, *dimension personnelle, interpersonnelle et impersonnelle du discours*, il y a bien entendu circularité. L'une ne va pas sans l'autre, elles forment un tout, contribuant chacune à la définition du discours. Dernier mot : cette conception du

discours ne forme pas un objet d'apprentissage au collège, elle n'en constitue pas un contenu, mais elle structure la conception de son enseignement, elle aide peut-être à structurer un peu la discipline elle-même. En tout cas, c'est bien cette conception qui éclaire les orientations proposées aujourd'hui pour améliorer les compétences des élèves dans les domaines de l'expression, de l'écriture, de la lecture et de la connaissance des outils de la langue. Ceux-ci ont été structurés, comme le rappelait ce matin Katherine Weinland, selon trois niveaux : le discours, le texte, la phrase. Un passage des documents d'accompagnement du collège indique bien la conception d'ensemble : « *Quiconque s'exprime par oral ou par écrit réalise une activité de discours ; cette activité se manifeste sous la forme concrète du texte et le texte s'articule en segments constitutifs : les phrases.* »

*

Les programmes de Seconde sont très différents, dans leur structuration, des programmes de Troisième. Et pourtant ils les prolongent et maintiennent en sous-main la même conception et la même visée du discours. J'aimerais en dire un mot.

Les quatre axes, les sept rubriques, le corpus ouvert des textes forment un ensemble qu'il n'est pas forcément aisé de manipuler. On peut certes le réduire à quatre mots qui riment, ce qui a un avantage mnémotechnique : on a *l'axe génétique, l'axe générique, l'axe historique, l'axe rhétorique*. Au-delà de l'avantage mnémotechnique, on peut cependant essayer de réfléchir aux lignes de cohérence qui sous-tendent ces axes, sont transversales à chacun d'eux et permettent d'apercevoir la logique dans la conception du programme, suggérant, à mon sens, le déplacement que cette proposition opère dans la discipline elle-même.

On peut, je crois, dégager cinq lignes de cohérence.

La première j'en parlerai peu parce que André Petitjean l'a abondamment développée, c'est la *logique du processus*. L'accent est mis sur les processus d'élaboration et de communication et non sur les produits achevés, posés comme des évidences. Ce déplacement est assez considérable. Ce qu'on propose de rendre sensible aux élèves, c'est la processualité, comment les textes adviennent et ce qu'ils deviennent lorsqu'on travaille sur leur production et sur leur réception. On n'immobilise pas l'objet, arrêté à un moment donné dans un de ses états, qui est l'état du livre ou l'état du texte coupé de tout le reste, mais on le saisit dans le travail de l'écriture – les brouillons, les variantes –, dans son inscription dans la durée à travers son appartenance générique, par exemple, dans la visée d'un public, dans le contexte de sa diffusion. On peut reconnaître ce parcours processuel à l'intérieur de chacun des quatre axes.

La deuxième ligne de cohérence, transversale elle aussi, c'est la relation qui est établie entre *usage et innovation*. Si on travaille sur un genre, on travaille aussi sur la transformation du genre. Si on travaille sur ce qui cale les bornes et les normes génériques, on travaille aussi sur la transgression de ces formes et de ces normes dans l'innovation. Travailler sur les genres, c'est travailler sur un moment donné de quelque chose qui est en perpétuelle transformation.

La troisième ligne de cohérence invite à associer étroitement lecture et écriture, mais propose à mon sens plus précisément une combinaison *lecture-écriture-lecture*. L'écriture est toujours prise entre deux lectures ; elle se nourrit de l'une et vise l'autre, et

je crois que c'est cette triple dimension qui est importante. Le Monde1 a publié hier une série d'articles sur l'originalité. Je retiens entre autres cette observation d'un auteur, Jean-Pierre Babelon, qui, après avoir noté que « *la civilisation occidentale a érigé en un culte sacro-saint la célébration de l'original, l'exemplaire unique* », constate qu'en matière de création de l'esprit, « *ce culte rendu au seul original se heurte à la réalité des faits, et [qu']on peut soutenir au contraire que la copie a été un des instruments fondateurs de notre civilisation* ». Le rapport lecture-écriture-lecture est, je crois, très important, par rapport à ce qu'on appelle dans les programmes, d'un terme que nous avons énormément discuté, l'« écriture de création ». On ne doit pas s'y tromper, l'écriture de création, c'est une écriture faite d'une relation avec la lecture et visant la lecture, la double lecture, etc.

La quatrième ligne de cohérence, André Petitjean en a beaucoup parlé, c'est la ***diversité des interprétations*** auxquelles le programme se prête : certains y valoriseront la continuité, d'autres la rupture. C'est en effet un programme très ouvert, et c'est un avantage. Mais on peut le lire, ce programme, comme un programme tout littéraire, offrant sur la littérature des éclairages et des approches différentes. Or il n'est ni tout littéraire, ni tout non littéraire. Il marque au contraire ce passage entre les formes d'écriture et d'expression et invite à reconnaître, en passant du littéraire au non-littéraire, et en les associant, les formes de la littérisation que le texte lui-même constitue éventuellement, mais surtout que les codifications sociales soutiennent, valorisent.

Enfin, la dernière ligne de cohérence concerne l'***histoire***. Un des axes du programme affiche clairement « Histoire littéraire et culturelle », en proposant d'étudier un mouvement littéraire du XIX^e ou du XX^e siècle en Seconde. Mais je crois que cela ne doit pas masquer le fait que, dans les programmes, l'historicité est partout présente ; elle est présente à l'intérieur de chacun des quatre axes dès qu'on y regarde d'un peu près. Ainsi, la contextualisation de l'histoire n'est pas seulement l'expansion (indéfinie) des éléments contextuels accumulés, ce sont aussi, surtout, les différentes manières d'aborder le phénomène de l'historicité en matière d'écriture, de texte et de littérature. Par exemple, l'axe consacré au travail de l'écriture ne concerne pas seulement l'histoire individuelle de l'écrivain à travers les errements de ses esquisses et de ses brouillons, mais également le statut de la variante, qui a considérablement évolué dans l'histoire et qui pose la question du texte et de l'auteur. Variante et texte définitif sont des notions relatives à l'histoire elle-même.

Les passerelles entre genre et registre (tragédie et tragique, comédie et comique), invitent de leur côté, à partir d'une œuvre, à relativiser le genre et à le réinscrire sur le fond de toile historiquement mouvant des valeurs.

La notion de séquence

ANNE ARMAND

IA-IPR, Groupe technique disciplinaire Lettres

Beaucoup de ce que j'avais à dire sur la séquence vient d'être énoncé. Je voudrais simplement dire rapidement un mot sur quelque chose qui peut paraître un peu surprenant pour un public de professeurs de lycée. Tout le monde sait pourquoi il a fallu inventer la séquence en collège, parce qu'il y a eu, peut-être y a-t-il encore, des cours organisés en dictée, grammaire le lundi, rédaction le mardi et lecture le jeudi. Or on n'a pas le sentiment, a priori, que les sous-dominantes de notre enseignement soient ainsi séparées au lycée. Pourtant, il faut réfléchir à la façon dont les élèves perçoivent ce que nous leur faisons.

Marc Baconnet a dit ce matin : « Nous ne pouvons plus faire l'économie d'expliquer ce que nous sommes en train de faire » et je rappellerai que, lorsqu'on a travaillé sur la typologie des élèves en difficulté, on s'est aperçu que l'élève en difficulté, c'est celui qui ne construit pas de sens ; il ne comprend pas bien ce qu'il fait là.

Quand on lit – et c'est le travail des IPR – des cahiers de textes, on peut penser qu'au terme d'une année, un élève se souvient qu'il a fait un groupement de textes sur le XVI^e siècle, un travail sur la lecture du texte argumentatif, qu'il a lu une œuvre intégrale de Balzac, qu'il a fait des choses, mais quel lien est-il capable effectivement de retrouver de lui-même entre toutes ces activités ? Voilà pourquoi nous avons souhaité que la notion de séquence, qui est la structure dans laquelle l'élève a été habitué à travailler depuis la Sixième, soit l'outil de travail pour le lycée.

I. La séquence

La définition de la séquence existe, puisque les documents d'accompagnement du collège sont là. Je rappellerai tout simplement la définition que vous retrouverez dans les documents d'accompagnement de la classe de Troisième, je la lis et puis je reviens sur chacun des termes :

*« La séquence organise, sur un **ensemble limité de séances, des activités de lecture et d'écriture** visant à faire acquérir à des **élèves clairement identifiés** un certain nombre de **savoirs et de savoir-faire préalablement définis.** »*

1. « Un ensemble limité de séances » ?

Je reviendrai sur la façon dont nous avons choisi de présenter les programmes qui proposent quatre axes :

- I. Genres et registres.
- II. Histoire littéraire et culturelle.
- III. Production, diffusion et réception des textes.
- IV. Argumentation.

et sept rubriques :

1. Les genres narratifs.
2. Histoire des genres : le théâtre, comédie et comique ou tragédie et tragique.
3. Un mouvement ou phénomène littéraire du XIX^e ou du XX^e siècle.
4. Le travail de l'écriture.
5. Écrire, publier, lire aujourd'hui.
6. Démontrer, convaincre, persuader.
7. L'éloge et le blâme.

Cette rédaction contraint le professeur à programmer lui-même les différentes séquences du projet pédagogique annuel, dans le respect de deux exigences : *tenir dans le calendrier réel de l'année* (sans imaginer un troisième trimestre où on aura le temps de faire tout ce qu'on n'aura pas pris le temps de faire avant) ; *ne pas faire de choix, ni dans les axes, ni dans les rubriques*. Il s'agit de tout faire dans le temps imparti, donc de limiter les séquences à une durée donnée (douze à quatorze heures). Vous êtes invités – nous l'avons voulu ainsi – à inventer vos séquences. S'il y a un jour des séquences « clé en main », elles viendront peut-être des officines, je ne sais pas lesquelles, en tout cas elles ne seront pas nées de la rédaction de ces programmes. Et comme il y a un choix qu'on ne vous laisse pas, c'est-à-dire d'abandonner un axe, ou d'abandonner une rubrique, il va bien falloir que dans un temps limité, si l'on veut tout faire, on aille vite. Et aller vite c'est difficile, mais c'est lié, forcément, aux autres points.

2. Pourquoi limiter le nombre des séances ?

Parce qu'il s'agit d'organiser des activités de lecture et d'écriture visant à « *faire acquérir des savoirs et des savoir-faire définis pour des élèves clairement identifiés* ». Cette identification permet d'élaborer un dispositif autant que d'envisager les procédures d'évaluation. Évaluation du savoir déjà là, signifié pour la classe de Seconde, nécessité de prendre en compte les acquis du collège, d'où nécessité de bien connaître les programmes et documents d'accompagnement du collège.

Il s'agit de raisonner pour « mes » élèves, et non de ceux de la classe d'à côté. « Mes » élèves ont avec moi un passé et un avenir : la séquence que j'invente pour eux fait suite à la séquence précédente et sera poursuivie par la séquence suivante. Il y a donc à évaluer :

- ce qui vient d'être acquis (diagnostic : capacité à réinvestir dans un autre domaine littéraire, dans une autre perspective d'écriture, dans une autre situation de lecture) ;
- ce qu'il faudra acquérir pour la séquence suivante (pronostic : au-delà de mes représentations : « ils savent tout, ils ne savent rien ; ils ont tout fait, ils n'ont rien fait », quelles sont leurs représentations du genre qu'on va aborder, de leur compétence dans l'exercice d'écriture que je propose et de son intérêt scolaire. Je pense, par exemple, à l'écriture d'invention qui risque de pâtir, en début d'application, d'une image de « gratuité », d'« extra-scolarité ».

3. Organisation d'« activités de lecture et d'écriture »

Il n'existe pas de modèle de séquence préétabli. On lit dans les documents d'accompagnement de Troisième : « *Il est possible d'ouvrir la séquence par des activités de production, écrite ou orale, ou des activités de réception.* » Poursuivons cette lecture : « *Elle n'entraîne pas l'écriture d'un texte unique (composition française de fin de séquence), mais s'appuie sur des exercices d'écriture variés, des productions intermédiaires multiples et rapides qui se développent au fil des séances et préparent les élèves à la production de fin de séquence.* »

Quelques exemples :

• **Genre narratif**

On peut partir de la lecture d'un roman ou d'une nouvelle du XIX^e ou du XX^e siècle pour faire écrire, de façon ponctuelle :

- une description insérée dans une page qui renseigne sur le personnage, fasse progresser l'action ;
- un sommaire, le développement d'une ellipse narrative ;
- un dialogue à partir d'un récit existant dans le roman, à l'inverse un récit selon un point de vue particulier à partir d'un dialogue existant dans le roman ;
- un épisode de l'œuvre sous la forme du reportage journalistique (voire du reportage à sensation).

On peut partir d'un exercice écrit pour découvrir dans la lecture la mise en œuvre choisie par l'auteur :

- écrire le récit d'un fait divers dont on donne les éléments et lire ensuite la façon dont le fait divers est traité dans l'œuvre ;
- à partir d'éléments documentaires, écrire une description selon diverses focalisations ou divers registres (neutralité, comique, pathétique, fantastique) pour analyser ensuite les procédés utilisés par l'auteur dans la tonalité qu'il a retenue.
- partir de l'écriture du résumé d'une nouvelle fantastique pour cerner les difficultés à rendre compte auprès d'autrui de ce genre (l'œuvre ainsi résumée peut sembler absurde, inintelligible, rationnelle et réaliste, de pure fiction...), pour analyser ensuite dans la lecture la spécificité de ce genre.

• **Genre théâtral**

- partir d'une lecture d'œuvre intégrale, et faire écrire de façon ponctuelle, au cours de la lecture, comme dans l'exemple précédent ;
- partir d'un groupement de textes (la critique des mœurs à travers la comédie) ;
- partir d'un exercice écrit : la classe a vu une pièce, elle en propose une critique (type journalistique). On réfléchit sur les critères retenus par les élèves pour réfléchir sur le genre et engager une lecture ensuite (ont-ils pensé à porter un jugement sur le sujet de la pièce – intérêt, actualité, accessibilité –, la dynamique du texte, celle de la représentation, le jeu des acteurs, telle particularité de la langue... ?).

4. Le travail de l'écriture

– partir bien évidemment de l'écriture, qui peut être celle d'un auteur (travail de reprises, de corrections...) ou celle de l'élève ;

– partir aussi de la lecture, de ce que des auteurs ont écrit à ce sujet, ce que des critiques écrivent de l'intertextualité (reprise d'un topos, réécriture d'une œuvre...).

D'autres exercices écrits trouveront leur place traditionnelle dans la séquence comme évaluations moins fréquentes (commentaire d'un passage, essai [sujet de type 3 sur une œuvre], fiche de lecture et bilan critique) ; l'écriture ponctuelle et fréquente (évaluation formative) complète l'écriture de devoirs (évaluation sommative) et l'évaluation de la séquence (bilan des acquis ; pronostic pour la séquence suivante ou une séquence de reprise plus tard dans l'année).

Pour évaluer les acquis et les savoir-faire de la séquence, on pourra penser aux exercices suivants :

– pour savoir si les caractéristiques d'un genre sont acquises, exercice de recontextualisation (« *Cet extrait dont je ne vous dis rien vous semble-t-il relever du genre narratif ?* »), suivi d'une évaluation positive : les réponses affirmatives comme négatives sont validées ; plus il y en a, plus les acquis sont stabilisés ;

– à partir d'un extrait, établir la définition argumentée d'un point sur lequel la séquence a porté (« *Une description fantastique, c'est...* »).

5. Des « savoirs et des savoir-faire préalablement définis »

Il s'agit de délimiter des objectifs d'apprentissage : une séquence ne se définit pas par « *Le Père Goriot* », mais, mieux, par « *Lecture intégrale du Père Goriot* », l'apprentissage étant celui de la lecture intégrale, dont on choisit tel ou tel aspect selon le public auquel la séance est destinée.

Question de la contextualisation des savoirs : un même objet d'apprentissage présente un degré de complexité différent selon le niveau auquel il est destiné. Les professeurs qui enseignent en collège viennent de vivre cette expérience ; nous étions habitués à lire les textes du XVIII^e siècle comme des textes de classe de Première, et puis les programmes de collège nous ont demandé de lire les textes du XVIII^e, les mêmes, à un tout autre niveau puisque, dans les programmes de Quatrième, on lit : « *Satire critique et sociale du XVIII^e siècle.* » Après un mouvement de panique tout à fait naturel, les collègues de collège se sont rendu compte que c'était très intéressant. Il s'agit donc, pour chaque savoir ou savoir-faire, de définir précisément ce que l'on veut en faire avec les élèves que l'on a devant soi, c'est-à-dire de définir ce que l'on veut faire avec les outils qu'on a en main.

II. Le choix des séquences dans le projet pédagogique

Je terminerai par mon cinquième point : il ne s'agit pas de raisonner sur une séquence, mais sur des séquences, c'est-à-dire savoir comment les séquences s'enchaînent entre elles dans le projet, donc du choix des séquences dans le projet pédagogique. Quel lien un élève peut-il faire entre « la scène de rencontre », « l'argumentation », « *Le Cid* », « la Semaine de la presse », « le commentaire composé », « le Goncourt des lycéens », etc., si on ne l'aide pas à percevoir la continuité et la complémentarité des apprentissages à l'œuvre dans ces séquences ?

La question de l'organisation des séquences entre elles a déjà fait l'objet d'un développement dans les documents d'accompagnement Troisième. Je cite quelques phrases : « *Il est impossible d'organiser une progression selon "discours narratif, descriptif, explicatif, argumentatif"...* [Une telle séquence] *entraînerait une approche exagérément typologique et tendrait à ne retenir du texte que ce qu'il a d'illustratif de la problématique discursive envisagée. Elle entrerait de ce fait en contradiction avec l'étude des œuvres inscrites au programme, lesquelles n'offrent généralement pas d'exemple de discours pur.* » Et enfin : « *Des retours, des comparaisons, des reprises sont organisés, au fil d'étapes successives qui permettent d'aborder plusieurs fois un même bloc de compétences dans l'année, pour le construire et le complexifier progressivement, au fil de séquences parfois éloignées dans le temps.* »

J'ajouterai quelque chose qui n'est pas suffisamment précisé, peut-être, dans les documents de collège pour ce qui nous concerne, nous, en lycée, c'est qu'on peut choisir d'organiser une séquence :

- autour d'une notion : les genres littéraires (le genre narratif, le théâtre), les registres (comique, tragique, éloge et blâme), les courants esthétiques (XIX^e-XX^e) ;
- autour d'une activité : écrire un texte argumentatif, apprentissage du commentaire composé, réaliser un exposé, lecture de l'image ;
- autour d'une situation de réinvestissement (où on utilise des acquis antérieurs, on enrichit les notions, on combine plusieurs savoir-faire), c'est-à-dire une situation dans laquelle on va retrouver tout ce qui s'est fait au préalable (et c'est bien pour cela qu'il faut que les séquences se construisent les unes par rapport aux autres) : lecture intégrale, lecture de la presse, écriture d'invention, écriture longue...

On peut prévoir plusieurs séquences pour construire un même savoir / savoir-faire ; certaines peuvent être brèves.

De même que, dans un groupement de textes, l'ordre dans lequel les textes sont abordés induit des problématiques de lecture différentes (découverte – réinvestissement – écart – validation – affinement de la notion retenue, par exemple), de même l'ordre des séquences dans le projet pédagogique induit des activités différentes, des objectifs différents.

On peut organiser différents types de séquences. Par exemple, je suis partie d'une première séquence sur l'écriture d'aujourd'hui – nous avons raisonné sur cet exemple-là au GTD –, dans une classe de Seconde.

Exemple 1	Exemple 2
Séquence 1 : Écrire aujourd'hui. Goncourt des lycéens.	Idem. Lecture cursive d'un roman de la rentrée littéraire.
Séquence 2 : Éloge et blâme. Rédiger la critique d'un film.	Production, réception, diffusion de la nouvelle et conditions de lecture au XX ^e siècle.
Séquence 3 : Théâtre du XVII ^e siècle, comédie (//éloge / blâme).	Écriture longue : rédaction d'une nouvelle (début du travail autour de l'écriture d'invention).

Argumenter

1. « Lire un texte argumentatif » : groupement thématique de différents textes dont : « Lire un passage argumentatif » dans la lecture intégrale du moment (tragédie du XVII^e siècle) :

Séquence 1 : Œuvre intégrale : tragédie du XVII ^e siècle.	Lire un texte argumentatif : groupement de textes, dont un extrait de l'œuvre intégrale, annonce pour 2.
Séquence 2 : Lire le texte argumentatif, groupement de textes avec reprise d'un extrait de l'œuvre intégrale.	Œuvre intégrale : tragédie du XVII ^e siècle.

2. « Démontrer, persuader, convaincre » : peut-être l'occasion d'un groupement de textes ou un axe de lecture pour la tragédie lue intégralement :

Séquence 1 : Groupement de textes argumentatifs.
Séquence 2 : Lecture de l'œuvre intégrale.

3. « Écrire une argumentation » : rédiger à son tour une critique littéraire sur l'un des romans de la rentrée (séquence 2 avec un 1 : « Démontrer, persuader, convaincre ») :

Séquence 1 : Groupement de textes : « Démontrer, persuader, convaincre ».
Séquence 2 : « Écrire un article de critique littéraire » / le Goncourt des lycéens.

Effet de retour d'une séquence sur une autre (relation prospective, rétrospective, prend appui sur les acquis antérieurs et les complexifie).

III. Les interactions lecture-écriture-lecture

Le principe du décloisonnement est depuis longtemps affirmé au collège, je renvoie aux documents d'accompagnement Troisième, page 12 : « *Si l'objectif retenu est l'écriture d'un récit complexe, défini par les programmes de Troisième comme "récit dont la trame suit ou ne suit pas l'ordre chronologique, avec insertion de passages descriptifs et utilisation de paroles rapportées directement ou indirectement", les textes étudiés fournissent des exemples de ruptures temporelles et permettent d'analyser telle ou telle fonction de la séquence descriptive.* » D'autres exemples sont donnés, davantage axés sur les années du collège (étude du dialogue au style direct avec interrogation d'ordre grammatical, recherche des indices syntaxiques...).

Plus intéressant pour la Seconde, l'organisation de l'enseignement autour de l'étude du discours, page 9, choix didactiques et pédagogiques : « *Le choix théorique et méthodologique du discours conduit à centrer l'enseignement du français sur l'exercice concret et vivant de la langue ; il place l'activité de langage des élèves au cœur de l'enseignement, à travers la diversité de leurs pratiques de lecture, d'écriture et*

d'expression orale. Leur formation culturelle doit associer de plus en plus étroitement la production de discours et l'étude de réalisations qui les mettent en œuvre. »

Le chantier est donc très ouvert au lycée, où l'on a le plus souvent réservé l'écriture à la seule glose (j'écris sur un texte littéraire ou non-littéraire, mais j'écris sur un texte au lieu d'écrire un texte).