

N°5

9 SEPT.
2004

Page 1
à 60

Le

B O

BULLETIN OFFICIEL DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

NUMÉRO HORS-SÉRIE

● PROGRAMMES DES LYCÉES

VOLUME 15

- Série Sciences et technologies de la gestion
Mathématiques - classe de première
- Série Littéraire
Mathématiques - classe de première
Arts du cirque - classe de première
- Séries générales et technologiques
Langues vivantes - classe de terminale

SOMMAIRE

PROGRAMMES DES LYCÉES

VOLUME 15

SÉRIE SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LA GESTION

3 Programme de l'enseignement de mathématiques en classe de première de la série sciences et technologies de la gestion

A. du 6-7-2004. JO du 17-7-2004 (NOR : MENE0401472A)

SÉRIE LITTÉRAIRE

10 Programme de l'enseignement obligatoire au choix de mathématiques en classe de première de la série littéraire

A. du 6-7-2004. JO du 17-7-2004 (NOR : MENE0401473A)

18 Programme de l'enseignement obligatoire au choix des arts du cirque en classe de première de la série littéraire

A. du 6-7-2004. JO du 17-7-2004 (NOR : MENE0401474A)

SÉRIES GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES

24 Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe terminale des séries générales et technologiques

A. du 6-7-2004. JO du 17-7-2004 (NOR : MENE0401475A)



Directeur de la publication : Pierre Maurel - Directrice de la rédaction : Nicole Krasnopolski - Rédacteur en chef : Jacques Aranas - Rédactrice en chef adjointe : Laurence Martin - Rédacteur en chef adjoint (textes réglementaires) : Hervé Célestin - Secrétaire générale de la rédaction : Micheline Burgos - Préparation technique : Monique Hubert - Chef-maquettiste : Bruno Lefebvre - Maquettistes : Laurette Adolphe-Pierre, Béatrice Heuline, Eric Murail, Karin Olivier, Pauline Ranck ● RÉDACTION ET RÉALISATION : Délégation à la communication, bureau des publications, 110, rue de Grenelle, 75357 Paris 07 SP. Tél. 01 55 55 34 50, fax 01 55 55 29 47 ● DIFFUSION ET ABONNEMENT : CNDP Abonnements, B - 750 - 60732 STE GENEVIÈVE CEDEX. Tél. 03 44 03 32 37, fax 03 44 03 30 13. ● Le B.O. est une publication du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

● Le numéro : 2,40 € ● Abonnement annuel : 80 € ● ISSN 1268-4791 ● CPPAP n° 777 AD - Imprimerie : Actis.

PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DE MATHÉMATIQUES EN CLASSE DE PREMIÈRE DE LA SÉRIE SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LA GESTION

A. du 6-7-2004. JO du 17-7-2004

NOR : MENE0401472A

RLR : 524-9

MEN - DESCO A4

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par D. n° 2003-181 du 5-3-1990 2003 ;
D. n° 92-57 du 17-1-1992 ; A. du 14-1-2004 ; avis du CNP du 15-6-2004 ; avis du CSE du 24-6-2004*

Article 1 - Le programme de l'enseignement de mathématiques en classe de première de la série Sciences et technologies de la gestion est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2005-2006.

Article 3 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 6 juillet 2004

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

MATHÉMATIQUES

CLASSE DE PREMIERE DE LA SERIE SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LA GESTION SPECIALITES « COMMUNICATION » ET « GESTION »

1. Objectifs généraux pour la série Sciences et technologies de la gestion (STG)

La formation en mathématiques est conçue pour favoriser la poursuite d'études supérieures dans les domaines du commerce, de la gestion, de l'informatique, de la communication, des sciences économiques et de l'administration. L'intention est d'assurer une bonne continuité avec, d'une part, le programme actuel de la classe de seconde et, d'autre part, les objectifs des sections de techniciens supérieurs et des instituts universitaires de technologie, tout en veillant à fournir les outils nécessaires pour suivre avec profit l'enseignement dispensé dans les autres disciplines.

Les objectifs suivants sont prioritairement visés :

- entraîner à la lecture active de l'information, à sa critique, à son traitement, en particulier en privilégiant les connaissances et les méthodes permettant des changements de registre (graphique, numérique, algébrique...);
- former les élèves à l'activité scientifique par l'acquisition de méthodes d'observation, d'analyse critique et de déduction ;
- développer les capacités de communication écrite et orale sous toutes les formes usuelles ;
- promouvoir la cohérence de la formation des élèves en utilisant les liens entre les différentes parties du programme et en tissant les relations entre les mathématiques et les autres disciplines.

2. Mathématiques et usage de l'informatique en classes de première et terminale STG

L'emploi des calculatrices en mathématiques a pour objectif, non seulement d'effectuer des calculs, mais aussi d'alimenter le travail de recherche, de contrôler les résultats. Les élèves doivent savoir utiliser une calculatrice graphique dans les situations liées au programme de la classe. Cet emploi combine les capacités suivantes, qui constituent un savoir-faire de base et sont seules exigibles :

- savoir effectuer les opérations sur les nombres, savoir comparer des nombres et savoir donner une valeur approchée à la précision attendue ;

- savoir utiliser les touches des fonctions figurant au programme de la série ;
- savoir tabuler les valeurs d'une fonction et représenter une fonction dans une fenêtre adaptée ;
- savoir saisir et traiter une série statistique à une variable.

Un modèle de calculatrice avec écran graphique et comportant les fonctions statistiques à deux variables en vue de l'ensemble du cycle terminal permet de mettre en œuvre ces exigences. Certains modèles comportent des perfectionnements permettant le calcul formel ; ils sont inutiles pour le cycle terminal STG.

D'autre part, l'emploi en mathématiques des outils informatiques est désormais indispensable : utilisation de micro-ordinateurs par les élèves, utilisation en classe entière d'un micro-ordinateur équipé d'un système de vidéo-projection. Dans ce cadre, l'utilisation des divers logiciels pédagogiques ou scientifiques actuels (tableurs, grapheurs...) permet l'acquisition et l'application des notions devant être étudiées par la richesse et la variété des exemples qui peuvent être traités.

Il convient, en ce domaine, de déterminer la stratégie d'utilisation la plus adaptée afin de permettre un travail régulier des élèves sur ordinateur.

On veut souligner ici deux aspects du lien entre mathématiques et informatique :

- il ne s'agit pas pour l'élève de devenir expert dans l'utilisation de tel ou tel logiciel, mais de savoir reconnaître certaines questions susceptibles d'être illustrées ou résolues grâce à l'ordinateur et de savoir interpréter les réponses qu'il fournit ; l'élève doit apprendre à situer et intégrer l'usage des outils informatiques dans une démarche scientifique ;
- l'informatique facilite l'étude des suites et des fonctions, la résolution numérique d'équations et d'inéquations, les calculs statistiques et la pratique de la simulation.

3. Organisation de l'enseignement et du travail des élèves

Chaque professeur garde toute liberté pour l'organisation de son enseignement, dans le respect du programme détaillé dans les

tableaux des paragraphes suivants.

Le professeur veillera à équilibrer les divers temps de l'activité mathématique dans sa classe : travail sur problèmes et exercices, élaboration de démonstrations, exposé magistral, synthèse, travail sur calculatrice ou ordinateur, etc. Les travaux proposés en dehors du temps d'enseignement, à la maison ou au lycée, jouent un rôle important ; ils ont des fonctions diversifiées :

- la résolution d'exercices d'entraînement, en lien avec l'étude du cours, permet aux élèves d'affermir leurs connaissances de base et d'évaluer leur capacité à les mettre en œuvre sur des exemples simples ;

- les travaux individuels de rédaction (solution d'un problème, mise au point d'exercices étudiés en classe, compte rendu d'une séance de travail sur ordinateur,...) visent essentiellement à développer les capacités d'expression écrite et de mise au point d'un raisonnement. Ces travaux de rédaction doivent être réguliers et suffisamment fréquents, mais leur longueur doit rester modeste ;

- les devoirs de contrôle, peu nombreux, combinent des exercices d'application directe du cours (voire des questions de cours), des problèmes plus synthétiques, comportant des questions enchaînées de difficulté progressive et des questions plus ouvertes (par exemple, la recherche d'informations pertinentes ou le traitement adapté de données chiffrées en vue de leur interprétation).

Information chiffrée et suites numériques

La maîtrise du traitement de données numériques nécessite la manipulation aisée des pourcentages, pour lesquels il convient de différencier l'expression d'une proportion de celle d'une variation relative (le langage courant est souvent source de confusions à ce sujet).

Elle suppose aussi la familiarisation avec les suites arithmétiques et géométriques, nécessaires à la modélisation de situations discrètes simples, notamment en liaison avec les enseignements technologiques.

4. Les contenus du programme de la classe de première STG

Le programme est organisé en trois grands chapitres :

- information chiffrée et suites numériques
- statistique et probabilités
- fonctions numériques et applications.

L'ordre adopté ici par commodité pour présenter les divers paragraphes des chapitres ne doit pas faire obstacle à la mise en évidence des liens qui unissent ces paragraphes et dans la mesure du possible il est vivement conseillé de revenir sur des notions précédemment introduites pour en montrer de nouveaux aspects et en entretenir la mémoire. Aucun ordre n'est imposé et les contenus peuvent être réorganisés suivant d'autres chapitres.

Les tableaux qui suivent comportent trois colonnes :

- la première indique les contenus à traiter ;
- la seconde fixe les capacités attendues ;
- la troisième explicite des commentaires et des modalités éventuelles de mise en œuvre, notamment informatiques.

La colonne des contenus précise la terminologie souhaitée, la colonne des capacités attendues et plus encore celle des commentaires sont volontairement développées pour certaines notions afin de proposer des orientations pédagogiques et de définir avec précision les capacités exigibles.

On privilégiera les données issues des autres disciplines ou des médias, afin de développer une attitude critique vis-à-vis des informations chiffrées.

L'emploi du tableur et de la calculatrice facilite l'exploitation des données, et offre un terrain particulièrement propice à l'étude des suites.

Contenus	Capacités attendues	Commentaires
<p>Proportion (ou fréquence) Proportion d'une sous-population A dans une population E : rapport des effectifs $p = \frac{n_A}{n_E}$.</p>	Calculer l'un des trois nombres p , n_A , n_E connaissant les deux autres	Une population est un ensemble fini. Exemples : taux d'activité, taux de chômage, part de marché, cote de popularité, ... Une proportion est toujours comprise entre 0 et 1. Elle est souvent exprimée sous forme de pourcentage. Le pourcentage en lui-même (fraction de dénominateur 100) n'est qu'une des écritures possibles d'un nombre décimal : $\frac{1}{4} = 0,25 = 25\%$. L'emploi du format d'affichage « pourcentage » d'un tableur l'illustre.
Comparaison de proportions, d'effectifs.	Reconnaître s'il est possible de comparer des effectifs de sous-populations à partir des inégalités entre fréquences.	Le rôle de la population de référence est prépondérant. Pour des populations de références différentes, l'ordre des fréquences n'est pas nécessairement celui des effectifs.
Proportions et réunion.	Pour deux sous-populations A et B dans une même population E, relier les proportions de A, de B, de $A \cap B$ et de $A \cup B$.	On étend les notations \cap et \cup utilisées jusqu'ici uniquement pour les intervalles. On peut étendre l'étude à plusieurs sous-populations disjointes deux à deux, observer que pour une partition la somme des fréquences vaut 1. Ces résultats sont réinvestis en probabilités.
Proportions échelonnées.	Savoir que, si p est la proportion de A dans E, et p' celle de E dans F, alors la proportion de A dans F est pp' . Trouver l'une de ces trois proportions, connaissant les deux autres.	Les tableaux croisés d'effectifs (tableaux de contingence) cités plus loin dans la partie « statistique » constituent le champ privilégié d'application de ce résultat. Il est nécessaire d'illustrer les fréquences marginales et conditionnelles par des arbres de répartition.

<p>Taux d'évolution (ou variation relative)</p> <p>Taux d'évolution entre deux nombres réels strictement positifs y_1 et y_2 :</p> $t = \frac{y_2 - y_1}{y_1} .$ <p>Évolutions successives ; évolution réciproque.</p>	<p>Utiliser le vocabulaire : variation absolue, variation relative.</p> <p>Calculer l'un des trois nombres y_1, y_2 et t connaissant les deux autres.</p> <p>Distinguer dans un texte si un pourcentage exprime une proportion ou un taux d'évolution.</p> <p>Connaissant deux taux d'évolution successifs, déterminer le taux d'évolution global. Connaissant un taux d'évolution, déterminer le taux d'évolution réciproque.</p>	<p>Exemples : taux de croissance annuel du PIB, taux d'inflation, taux de TVA, taux d'intérêt,...</p> <p>La variation relative permet de comparer la variation absolue $y_2 - y_1$ à la valeur initiale y_1.</p> <p>Une variation positive est une augmentation (ou hausse), une variation négative est une diminution (ou baisse).</p> <p>Par convention, une variation exprimée en pourcentage est toujours une variation relative.</p> <p>Il est possible d'évoquer le « point de pourcentage » traduisant la variation absolue d'une quantité elle-même exprimée en pourcentage.</p> <p>Il s'agit uniquement de traiter des exemples numériques, notamment de capitalisation ou d'actualisation. Aucune formule n'est exigible. L'outil indispensable est le multiplicateur $\frac{y_2}{y_1} = 1 + t$.</p>
<p>Suites arithmétiques et géométriques</p> <p>Suites arithmétiques définies par $u_{n+1} = u_n + a$ et une valeur initiale u_0 ou u_1.</p> <p>Suites géométriques de raison positive définies par $u_{n+1} = bu_n$ et une valeur initiale positive u_0 ou u_1.</p> <p>Formule explicite.</p> <p>Représentation graphique.</p> <p>Sens de variation.</p>	<p>Reconnaître dans une situation « concrète » une suite arithmétique (variation absolue constante) ou une suite géométrique (variation relative constante).</p> <p>Calculer le terme de rang n à partir du terme initial et de la raison.</p> <p>Exploiter ou réaliser une représentation graphique d'une suite arithmétique ou d'une suite géométrique.</p> <p>Reconnaître, selon sa raison, si une suite figurant au programme est croissante ou décroissante.</p> <p>Trouver le premier terme qui franchit un seuil donné et le rang de ce terme.</p>	<p>Le tableur est un outil particulièrement adapté à l'introduction des suites arithmétiques et des suites géométriques. L'objectif est de décrire des situations discrètes simples, autant que possible choisies en lien avec les autres enseignements (intérêts simples, intérêts composés, évolution ou actualisation d'un capital, évolution démographique,...).</p> <p>Donner les deux notations u_n et $u(n)$.</p> <p>Le tableur permet de comparer formule de récurrence et formule explicite.</p> <p>Les suites géométriques offrent un terrain propice à la consolidation des connaissances sur les puissances.</p> <p>Pour une suite arithmétique, l'alignement des points est démontré en explicitant la fonction affine sous-jacente.</p> <p>Les expressions « croissance ou décroissance arithmétique (ou linéaire), géométrique (ou exponentielle) » peuvent être utilisées.</p> <p>Pour une suite géométrique, le terme est obtenu avec le tableur ou la calculatrice.</p>
<p>Feuilles automatisées de calcul</p> <p>Études de séries statistiques, de suites et de fonctions à l'aide d'un tableur.</p>	<p>Dans le cadre d'une résolution de problème, éditer une formule élémentaire, utiliser un adressage absolu ou relatif et mettre en œuvre quelques fonctions élémentaires.</p>	<p>Ces compétences sont à développer dans l'ensemble du programme. L'objectif n'est pas d'étudier un tableur, mais d'utiliser des feuilles de calcul pour illustrer des situations et résoudre des problèmes en liaison avec les contenus du programme.</p> <p>L'exploration ou la construction de feuilles de calcul permet d'observer d'autres types de croissance qu'arithmétique ou géométrique.</p>

Statistique et probabilités

En statistique, la lecture, l'interprétation et la réalisation de tableaux et de graphiques ont fait l'objet d'activités au collège et en classe de seconde. Les élèves ont également abordé les notions de fluctuation d'échantillonnage et de simulation.

En classe de première, les situations étudiées sont moins élémentaires et issues, notamment, de la vie économique et sociale (tableaux à deux entrées, graphiques associés...) et de nouveaux résumés statistiques, par exemple le couple (moyenne ; écart type), sont introduits. Ces situations servent de support pour entraîner les élèves à la pratique de la démarche propre à la statistique en tirant parti des possibilités offertes par les outils informatiques (calculatrices, ordinateurs), les élèves ayant l'occasion d'acquérir dans d'autres disciplines une bonne pratique du tableur. À cette occasion, il conviendra de développer leur autonomie pour lire et interpréter des tableaux, des graphiques ou des textes.

En probabilités, c'est un premier contact. L'objectif est d'entraîner les élèves à décrire quelques expériences (ou épreuves) aléatoires

simples et à calculer des probabilités. Il s'agit d'éviter tout développement théorique et d'introduire la notion de probabilité, en s'appuyant sur les notions de fluctuation d'échantillonnage et de simulation abordées dans la partie statistique du programme de la classe de seconde pour souligner les propriétés des fréquences et la relative stabilité de la fréquence d'un événement donné lorsque l'expérience est répétée un grand nombre de fois.

La description d'épreuves aléatoires amène aussi à organiser des données en se limitant à quelques exemples qui permettent de mettre en valeur les idées et qui ne comportent pas de difficultés combinatoires. L'usage de la calculatrice ou d'un tableur permet d'enrichir le champ des épreuves aléatoires simulées. Cette partie du programme doit constituer un moment important de la formation en classe de première et il est nécessaire que les élèves disposent d'un temps suffisant pour se familiariser avec cette introduction aux probabilités.

Statistique

Contenus	Capacités attendues	Commentaires
<p>Étude de séries de données statistiques à une variable</p> <p>Histogrammes, diagrammes en boîte, en secteurs ou en bâtons.</p> <p>Tendance centrale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - moyenne - médiane. <p>Dispersion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quartiles, déciles. - intervalle interquartile, intervalle interdécile. - écart type. 	<p>Interpréter un diagramme donné.</p> <p>Construire un diagramme à partir d'un tableau de valeurs.</p> <p>Choisir un graphique adapté.</p> <p>Calculer une moyenne à l'aide d'une calculatrice ou d'un tableur.</p> <p>Calculer une moyenne à partir des moyennes de sous-populations.</p> <p>Déterminer une médiane.</p> <p>Déterminer l'intervalle interquartile ou interdécile d'une série statistique donnée.</p> <p>Calculer l'écart type à l'aide d'une calculatrice ou d'un tableur.</p> <p>Rédiger l'interprétation d'un résultat ou l'analyse d'un graphique.</p>	<p>Des travaux, réalisés à l'aide d'une calculatrice ou d'un tableur, permettent de faire observer des exemples d'effets de structure lors du calcul de moyennes.</p> <p>Il s'agit de consolider les connaissances de la classe de seconde. Le tableur permet d'aborder des populations de grand effectif.</p> <p>L'objectif est de résumer une série soit par le couple (médiane ; écart interquartile), robuste par rapport aux valeurs extrêmes de la série, soit par le couple (moyenne ; écart type).</p> <p>Il s'agit de l'écart type d'une population et non de l'écart type estimé à partir d'un échantillon.</p> <p>Le calcul d'un écart-type à la main à l'aide d'un tableau n'est pas un objectif et ne peut être exigible.</p> <p>Cette capacité est attendue pour l'intégralité de l'étude des séries de données statistiques à une variable.</p>
<p>Tableaux croisés d'effectifs</p> <p>Étude fréquentielle, notion de fréquence de A sachant B.</p>	<p>Calculer dans des situations simples une fréquence de A sachant B, à partir d'un tableau de données.</p>	<p>La fréquence conditionnelle peut être notée $f_B(A)$. Cette notion permet de montrer l'importance du choix de la population de référence pour le calcul statistique. Les notions de fréquence conjointe et de fréquence marginale sont rencontrées, mais l'usage de ce vocabulaire n'est pas exigible en classe de première. Ces notions seront approfondies en classe terminale.</p>

Probabilités

Contenus	Capacités attendues	Commentaires
Épreuves, événements élémentaires ou issues, univers, répartition de probabilité.	Décrire une épreuve par la liste des issues et de leur probabilité.	Seul est au programme le cas où l'univers est fini.
Réunion, intersection d'événements, événements disjoints ou incompatibles, événement contraire.	Connaître les symboles \cup , \cap et la notation \bar{A} pour l'événement contraire.	Les élèves doivent être habitués à décrire ces événements à l'aide d'une phrase. C'est l'occasion d'un travail (modeste) sur le « et » et le « ou » en remarquant que le « ou » est inclusif.
Probabilité d'un événement. Cas où les événements élémentaires sont équiprobables.	Organiser les données sous forme de partitions, arbres, tableaux, ... pour dénombrer dans le cadre de la description d'une épreuve aléatoire. Calculer la probabilité d'un événement par addition des probabilités des événements élémentaires qui le composent. Calculer la probabilité de la réunion de deux événements, d'un événement contraire.	L'étude des arrangements et combinaisons est hors programme. L'objectif est d'étudier des situations permettant de bien saisir la démarche du calcul des probabilités plutôt que des exemples comportant des difficultés techniques de dénombrement.
Expérimentation et simulation.	Calculer la probabilité d'un événement par addition des probabilités des événements élémentaires qui le composent. Calculer la probabilité de la réunion de deux événements, d'un événement contraire.	Faire le lien avec les propriétés des fréquences.
	Comparer une fréquence observée à une probabilité théorique. Dans des situations élémentaires, reconnaître et réinvestir des situations de probabilités issues de différents types de tirages aléatoires.	En parallèle avec des activités expérimentales concrètes, on utilise des tables de nombres aléatoires, la calculatrice ou le tableur pour simuler ces expériences. Exemples : tirages successifs avec ou sans remise. On exclut les tirages simultanés.

Fonctions numériques et applications

L'idée directrice est de mettre en valeur l'utilité du concept de fonction en exploitant largement des situations issues des domaines du commerce, de la gestion, des sciences économiques et de l'administration. À travers la résolution de problèmes, il s'agit de marquer les différentes phases d'une activité mathématique : modélisation, traitement, contrôle et interprétation des résultats, tout en gardant des ambitions modestes sur les fonctions utilisées

(fonctions de référence, fonctions polynômes de degré 2, fonctions homographiques).

Le nombre dérivé est introduit, mais la fonction dérivée et ses applications, hors programme en classe de première, seront traitées en classe terminale. L'assimilation de ces concepts nécessite, en effet, un temps de maturation suffisant.

Contenus	Capacités attendues	Commentaires
Fonctions de référence		
Fonctions linéaires, fonctions affines, fonction $x \mapsto x^2$, fonction $x \mapsto 1/x$, fonction $x \mapsto x^3$, fonction $x \mapsto \sqrt{x}$: signe, sens de variation et représentation graphique.	Tracer une droite connaissant son coefficient directeur et un point. Construire la courbe et dresser le tableau de variation des fonctions de référence dans un intervalle donné.	À propos des fonctions affines, on peut montrer sur des exemples concrets le lien entre linéarité et proportionnalité. Les limites et les asymptotes ne sont pas au programme.
Équations et inéquations.	Résoudre des équations et inéquations se ramenant aux types suivants : $f(x) = k$, $f(x) < k$, $f(x) > k$ où f est une fonction de référence. Comparer graphiquement deux fonctions de référence et algébriquement si la factorisation est simple (en utilisant un tableau de signes).	Après consolidation des acquis des années antérieures, on élargit le champ des fonctions, des équations et des inéquations. Présentation des notations $a^{1/2}$ et $a^{1/3}$ correspondant aux touches de la calculatrice. La détermination des racines d'un trinôme en utilisant le discriminant est hors programme.

<p>Exemples de problèmes mettant en jeu des fonctions simples</p> <p>Représentation graphique (ou graphe) d'une fonction.</p> <p>Variation d'une fonction.</p> <p>Recherche d'extremums.</p> <p>Équation $f(x) = k$.</p> <p>Inéquations $f(x) < k$, $f(x) > k$.</p>	<p>Sur une courbe donnée, déterminer graphiquement l'image d'un nombre réel et les antécédents éventuels d'un nombre réel.</p> <p>Sur calculatrice ou tableur : introduire une fonction, la tabuler, la représenter dans une fenêtre pertinente ou spécifiée.</p> <p>Dresser le tableau de variation d'une fonction sur un intervalle.</p> <p>Déduire de la lecture d'un tableau de variation l'existence d'un minimum ou d'un maximum d'une fonction sur un intervalle donné.</p> <p>Utiliser le tableau de variation d'une fonction monotone dans un intervalle pour en déduire l'existence et l'unicité de la solution de l'équation $f(x) = k$. En déterminer une valeur approchée.</p> <p>Utiliser le tableau de variation ou la représentation graphique d'une fonction pour résoudre ce type d'inéquation. Dans le cas particulier où $k = 0$, déterminer le signe de f.</p>	<p>On se limite à des fonctions simples définies à partir des fonctions de référence.</p> <p>Le sens de variation est conjecturé sur la courbe et démontré dans les cas simples.</p> <p>La recherche d'extremums s'effectue principalement pour des fonctions simples issues d'applications économiques : coût, bénéfice, coût moyen, offre et demande,...</p> <p>La notion de continuité n'est pas au programme.</p> <p>Pour déterminer une valeur approchée ou un encadrement de la solution, on combinera l'utilisation de la représentation graphique (faite à la main ou à la calculatrice), de la calculatrice ou d'un tableur.</p> <p>Application : comparaison graphique de fonctions.</p>
<p>Systèmes d'équations linéaires</p> <p>Systèmes de deux équations linéaires à deux inconnues.</p>	<p>Mettre en équation un problème simple.</p> <p>Résoudre un système de deux équations linéaires à deux inconnues.</p> <p>Interpréter géométriquement un système de deux équations linéaires à deux inconnues.</p>	<p>On s'attachera à entretenir la capacité à construire des droites à partir de leurs équations.</p> <p>La résolution de problèmes de programmation linéaire sera abordée en classe terminale.</p>
<p>Nombre dérivé et tangente</p> <p>Approche graphique du concept de nombre dérivé d'une fonction en un nombre réel.</p> <p>Le nombre dérivé est le coefficient directeur ou la pente de la tangente ; notation $f'(x_A)$.</p> <p>Nombre dérivé des fonctions de référence et des fonctions trinômes du second degré.</p> <p>Tangente à une courbe d'équation $y = f(x)$ en un point A de coordonnées $(x_A; f(x_A))$.</p> <p>Signe du nombre dérivé.</p>	<p>Lire graphiquement un nombre dérivé.</p> <p>Savoir que le nombre dérivé en x_A est le coefficient directeur de la tangente à la courbe au point A de coordonnées $(x_A; f(x_A))$. Connaître la notation $f'(x_A)$.</p> <p>Connaître les nombres dérivés des fonctions de références et des fonctions trinômes du second degré.</p> <p>Construire une tangente connaissant les coordonnées du point de contact et le nombre dérivé.</p> <p>Déterminer son équation réduite.</p> <p>Déterminer à partir d'une courbe donnée ou d'un tableau de variation, le signe de $f'(x)$.</p>	<p>Pour introduire le nombre dérivé, on peut, par exemple, montrer par une étude graphique avec un traceur de courbe et une étude numérique avec un tableur que la fonction $x \mapsto 2x - 1$ est une approximation affine de $x \mapsto x^2$ au voisinage de 1. La droite d'équation $y = 2x - 1$ est alors la tangente à la courbe au point de coordonnées (1 ; 1).</p> <p>Toute notion de limite est hors programme.</p> <p>On parle de pente uniquement lorsque le repère cartésien est orthonormal.</p> <p>Exemple : coût marginal</p> <p>Les formules sont admises.</p> <p>Exploiter les représentations graphiques pour dégager les notions de tangente et de contact.</p> <p>Les nombres réels x_A, $f(x_A)$, $f'(x_A)$ sont donnés ou lus sur un graphique ou calculés.</p> <p>L'étude du sens de variation, à partir du signe de la dérivée, sera traitée en classe terminale.</p>

PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE AU CHOIX DE MATHÉMATIQUES EN CLASSE DE PREMIÈRE DE LA SÉRIE LITTÉRAIRE

A. du 6-7-2004. JO du 17-7-2004
NOR : MENE0401473A
RLR : 524-6
MEN - DESCO A4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par le D. n° 2003-181 du 5-3-2003 ; A. du 18-3-1999 mod. not. par A. du 17-2-2003 ; avis du CNP du 15-6-2004 ; avis du CSE du 24-6-2004

Article 1 - Le programme de l'enseignement obligatoire au choix de mathématiques en classe de première de la série littéraire est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2005-2006.

Article 3 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 6 juillet 2004
Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

MATHÉMATIQUES

CLASSE DE PREMIERE DE LA SERIE LITTÉRAIRE ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE AU CHOIX

Introduction

Ce programme, articulé à la fois avec le programme de la classe de seconde générale et avec celui de l'enseignement obligatoire de mathématiques-informatique de la classe de première Littéraire, a été conçu comme faisant partie d'un tout portant sur l'ensemble du cycle terminal. Le volume global des contenus tient compte du temps nécessaire pour que les élèves puissent mener une réflexion suffisamment approfondie et s'approprier les contenus et les méthodes du programme.

Les finalités de cette formation

Les élèves issus de la série Littéraire ayant choisi cette spécialité sont appelés à suivre des cursus variés, non seulement en lettres, en langues et en arts, mais aussi en sciences humaines et en sciences sociales, ou encore vers les carrières de l'enseignement. Ils doivent éventuellement pouvoir s'adapter à différents niveaux d'exigence pour ce qui concerne les mathématiques.

Quatre dimensions, non exclusives les unes des autres, ont été principalement prises en compte dans l'élaboration de ce programme : personnelle, sociale, professionnelle et culturelle.

- *dimension personnelle* : la connaissance des règles élémentaires du raisonnement déductif, forme particulière d'argumentation qui intervient dans les démonstrations mathématiques, peut permettre de repérer ce qui le distingue d'autres types de raisonnement et de déceler les limites, voire de repérer les failles d'une argumentation.

- *dimension sociale* : la vie dans un pays démocratique qui bénéficie d'un environnement technologique évolué nécessite que l'individu sache analyser et lire de façon critique l'information chiffrée transmise par les médias, afin d'être à même de porter un jugement éclairé sur les débats de société.

- *dimension professionnelle* : les divers champs des mathématiques tiennent de plus en plus de place dans le secteur professionnel, non seulement dans les professions scientifiques, mais aussi dans celles qui relèvent des sciences humaines et des sciences sociales ; en particulier, les modèles mathématiques et la simulation y sont

devenus des outils courants d'analyse et de prévision.

- *dimension culturelle* : quoique faisant partie du patrimoine de l'humanité, il s'avère que la culture scientifique n'a pas actuellement la place qui lui revient dans la culture générale. Pour ce qui concerne les mathématiques, elles ont d'une part une histoire qui est liée à l'évolution des civilisations qui les ont engendrées et qui se continue encore aujourd'hui, et d'autre part des liens avec d'autres champs d'étude importants pour les élèves de cette série, comme la littérature, les arts, la philosophie.

Libellé du programme

Le programme se présente selon trois entrées, classiquement proposées en trois colonnes : les *contenus* à aborder, bien sûr, mais aussi des précisions sur les *modalités* préconisées pour aborder certains contenus, ainsi que des *commentaires* de nature variée. Le professeur a bien sûr toute liberté pour choisir l'ordre d'exposition des différentes parties du programme.

Répartition

A titre indicatif, on peut prévoir de consacrer 25% du temps à l'arithmétique, 35% à l'analyse, 15% aux probabilités et statistique, 25% à la géométrie.

1. Les contenus disciplinaires

Ils selon les deux grands domaines que sont le nombre et l'espace. En outre, ils ont été volontairement limités, afin de permettre l'approfondissement des problématiques et des notions abordées.

Dans le domaine numérique

La partie consacrée à l'arithmétique concerne les entiers naturels et les questions de nature variée qui leur sont associées, en liaison avec l'histoire de leur développement. Cette exploration de la notion de nombre se poursuivra en classe terminale.

Le programme d'analyse présente de nouveaux outils qui viennent compléter les moyens d'étude des fonctions, amorcés au collège et poursuivis en classe de seconde. Il s'agit de donner aux élèves une familiarisation minimale, indispensable avec la modélisation de

certaines phénomènes par une fonction, dont ils pourront rencontrer l'étude dans des cursus ultérieurs.

Une autre partie (statistique et probabilités) pose les bases indispensables à une vision spécifique de certaines situations, tout en permettant aux élèves de rencontrer des controverses – pour certaines historiques – à propos de la validité des modèles mis en œuvre.

Dans le domaine de l'espace

La problématique de sa représentation se regroupent en fonction des finalités visées, artistiques ou techniques, conduit d'une part à enrichir les connaissances géométriques, dans l'espace mais aussi dans le plan, et d'autre part à aborder des questions de nature culturelle et artistique.

2. Deux domaines transversaux : logique et algorithmique

Enfin, deux domaines transversaux viennent irriguer l'ensemble du programme : il s'agit de la logique et de l'algorithmique, qui trouvent toutes deux des terrains d'application pertinents dans plusieurs des contenus abordés. Ils ne feront pas l'objet d'un exposé théorique isolé.

Pour ce qui concerne la logique

L'arithmétique semble un domaine privilégié pour travailler le raisonnement, car les notions de base qu'on y rencontre sont depuis longtemps familières aux élèves et ne nécessitent que peu de connaissances techniques.

Il a été choisi de faire le point sur les connaissances de base d'arithmétique et de les compléter, à travers la recherche de problèmes simples. L'entrée par les problèmes – par exemple du type « Trouver des entiers tels que.... ; trouver tous les entiers tels que... » – permet aux élèves d'observer des régularités, de produire des conjectures, d'en affiner les formulations, de les comparer, de trouver éventuellement des contre-exemples pour les réfuter, etc. Ce travail devrait permettre de faire dégager *en situation* le domaine de

validité de certaines phrases a priori « ouvertes » pour eux, de faire distinguer les notions de condition nécessaire et de condition suffisante et de poser comme question centrale celle de la vérité ou non de propositions générales, comportant si nécessaire de façon explicite des quantifications existentielles et universelles et des connecteurs (« et », « ou », négation).

L'arithmétique n'est évidemment pas le seul domaine où la mise en œuvre de la logique mathématique peut s'avérer utile et pertinente ; les autres domaines abordés dans le programme participent aussi à cette construction. Chaque fois qu'un travail de ce type semble possible, cela est signalé dans la colonne *Modalités* ou, le cas échéant, dans la colonne *Commentaires*.

Des compétences élémentaires de logique sont visées par ce travail transversal *sur les deux années* de cette formation. Les élèves devront être capables de les utiliser *dans un champ de connaissances qui leur est suffisamment familier*. Ce travail d'appropriation de quelques règles de logique ne peut se faire que progressivement, par petites touches, et de façon non dogmatique.

Pour ce qui concerne les activités algorithmiques

Elles apportent un éclairage pratique par l'étude de problèmes liés à la réalisation effective des opérations mathématiques.

Les objectifs du programme dans ce domaine sont :

- d'attirer l'attention des élèves sur la différence entre la résolution abstraite d'un problème et la succession des opérations permettant de *produire* un objet mathématique qui en est solution ;
 - de soulever la question de l'*efficacité* des algorithmes rencontrés, en - terme de nombre d'opérations élémentaires nécessaires.
- L'algorithme est ici considéré comme un outil dont on s'attache à découvrir les propriétés, sans toutefois développer une théorie, même très élémentaire, de la complexité ou de la rapidité.

Arithmétique

Le programme d'arithmétique a une double ambition :

- donner aux élèves de solides connaissances sur les nombres entiers.
 - confronter les élèves à différents types de raisonnements mathématiques dont l'appropriation progressive permet d'espérer un réinvestissement (ou une comparaison) dans les types d'argumentation utilisés dans d'autres domaines comme la philosophie, les sciences humaines, etc.

Il est centré d'une part sur l'écriture des nombres entiers dans différents systèmes de numération, et d'autre part sur la factorisation des nombres entiers en nombres premiers.

L'étude de différents systèmes de numération historiques et actuels se révèle fructueuse tant sur le plan de l'histoire des cultures que sur le plan mathématique. Cette étude permet de revenir sur la distinction entre un objet et sa désignation (ici, nombre et écriture

chiffrée), sur la distinction entre les propriétés intrinsèques des entiers naturels et celles liées aux systèmes de numération (ici divisibilité et critères de divisibilité). Elle permet un retour réflexif sur les mécanismes sous-jacents aux techniques opératoires, dont l'aspect algorithmique doit être mis en valeur. Les algorithmes apparaissant dans le programme seront, chaque fois que cela sera possible, programmés sur un tableur ou sur une calculatrice. L'arithmétique est un domaine où les connaissances de base sont suffisamment restreintes pour permettre de proposer aux élèves des problèmes de type « ouvert ». Une telle recherche, même modeste, permet de découvrir et de construire en situation quelques connaissances de logique qui garantissent la validité d'un raisonnement mathématique. Cet objectif de formation sera poursuivi en terminale.

Contenus	Modalités	Commentaires
<p>Ecriture des entiers naturels Eclairage historique.</p> <p>Ecriture des entiers naturels dans le système décimal de position et dans des bases autres que dix.</p> <p>Justification des critères de divisibilité par 2, 3, 4, 5 et 9 en base dix.</p>	<p>Il s'agit de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présenter un système de numération additive (par exemple : numération égyptienne, romaine, grecque) ; - comparer ses propriétés avec celles de notre numération écrite ; - montrer aux élèves que la création du système décimal de position a été longue et que l'invention du zéro en a constitué une étape décisive. <p>Il s'agit, <i>sur des exemples</i>, d'écrire un nombre donné en base dix dans une autre base et inversement, et d'effectuer une addition dans une base autre que dix.</p>	<p>Cette présentation permet aux élèves de comprendre les règles qui président à l'écriture de ces nombres et de différencier nombre et chiffre ; elle devra se cantonner à un niveau modeste : il s'agit uniquement d'en aborder les principes. Le fait de présenter des algorithmes de calcul dans l'un de ces systèmes permet de montrer les limites de tels systèmes de numération et justifie l'utilisation des abaques ou bouliers.</p> <p>L'algorithme permettant d'obtenir l'écriture du nombre d'éléments d'une collection dans une base donnée doit être explicité. Exemples : base deux, base seize (code ASCII).</p> <p>C'est l'occasion de faire remarquer aux élèves, <i>sur un ou deux exemples</i>, que ces critères sont dépendants de la base de numération.</p>
<p>Entiers naturels et nombres premiers Résolution de problèmes simples.</p> <p>Démonstration du théorème : «L'ensemble des nombres premiers est infini ».</p> <p>Diviseurs d'un entier naturel, diviseurs communs à des entiers naturels.</p> <p>L'ensemble des diviseurs communs à plusieurs entiers est l'ensemble des diviseurs de leur pgcd.</p>	<p>Il s'agit de faire en sorte qu'au cours de situations de recherche, les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'une part, mobilisent leurs connaissances antérieures d'arithmétique (multiples, diviseurs, nombres premiers, décomposition en produit de facteurs premiers, pgcd...) ; - d'autre part, soient amenés à identifier une proposition, une quantification (explicite ou implicite), à se prononcer sur la véracité d'une proposition, à imaginer un contre-exemple et à produire eux-mêmes des propositions dans le contexte du problème étudié. <p>Ecrire tous les diviseurs d'un nombre entier et les dénombrer, notamment à partir de sa décomposition en nombres premiers. Trouver le nombre et l'ensemble des diviseurs communs à deux nombres entiers.</p> <p>La méthode empirique (par intersection, en lien avec le connecteur « et ») conduit à conjecturer, puis à démontrer, le théorème, ce qui permet ensuite d'utiliser celui-ci.</p>	<p>C'est l'occasion d'une part de faire le point sur les connaissances enseignées au collège et en seconde, d'autre part d'améliorer les compétences des élèves en argumentation mathématique et en analyse de raisonnement. On justifiera sur des exemples le principe de l'algorithme d'Euclide pour la recherche du pgcd, et on en réalisera la programmation sur calculatrice ou tableur.</p> <p>C'est un exemple de démonstration par l'absurde.</p> <p>La construction d'un arbre de tous les diviseurs d'un entier est importante pour son lien avec les problèmes de dénombrement. Son principe peut être étendu, à partir de cas simples, à des cas où le nombre à traiter est « grand », c'est-à-dire qu'il ne permet pas la réalisation complète du schéma.</p>

Analyse

On gardera dans toute cette partie du programme l'état d'esprit recommandé en classe de seconde : comprendre et maîtriser les notions au programme en exploitant conjointement les aspects graphique, numérique et algébrique.

Le programme d'analyse élargit l'ensemble des fonctions que l'on peut manipuler en ajoutant à l'ensemble des fonctions de référence mobilisables les fonctions cube et racine carrée et en ouvrant le champ des connaissances au concept de dérivation. D'autre part, en ce qui concerne l'étude des fonctions, la maîtrise de quelques transformations algébriques permet de prouver certaines conjectures établies à l'aide de l'outil graphique du programme de mathématiques-informatique.

L'objectif fixé par ce programme est d'entraîner les élèves à modéliser une situation à l'aide d'une fonction, en vue de résoudre un problème, et à mobiliser leurs connaissances d'analyse pour apporter des réponses à ce problème. Les techniques d'étude de fonctions doivent être présentées et acquises dans cet objectif.

Certaines situations pourront être présentées assez tôt (par exemple pour faire constater l'insuffisance des outils disponibles) et être exploitées au fur et à mesure du déroulement du programme.

Il s'agit aussi de saisir des occasions de développer chez les élèves des capacités dans le domaine de l'argumentation mathématique, de l'analyse de raisonnement et de l'algorithmique.

Contenus	Modalités	Commentaires
<p>Exemples de problèmes mettant en jeu des fonctions simples.</p>	<p>Traduire un problème en une question portant sur une fonction : Quelle est l'image du nombre réel a? Quelles sont les solutions de l'équation $f(x) = k$? de l'inéquation $f(x) > k$ ou $f(x) < k$? La fonction a-t-elle un extremum</p> <p>À partir des courbes représentatives des fonctions f et g : chercher pour quelles valeurs de x on a $f(x) > g(x)$, tracer l'allure de la courbe représentative de $f + g$, de celle de $f - g$.</p> <p>Conjecturer à partir de l'observation d'une représentation graphique obtenue à l'aide d'une calculatrice graphique ou d'un logiciel.</p> <p>Apporter des réponses dans certains cas simples.</p>	<p>Il ne s'agit pas d'effectuer de simples révisions, mais de mettre en œuvre les connaissances de seconde dans la résolution de problèmes.</p> <p>Les fonctions sont à choisir parmi les fonctions polynômes de degré au plus 3, ou les fonctions rationnelles du type $x \mapsto \frac{ax+b}{cx+d}$.</p> <p>Le cas échéant, mettre en évidence l'insuffisance des outils disponibles.</p>
<p>Outils pour étudier les fonctions.</p> <p>- Conservation de l'ordre par les fonctions cube et racine carrée.</p> <p>- Transformation algébrique.</p>	<p>Il s'agit d'apprendre aux élèves, <i>sur des exemples numériques simples</i>, à mettre, en s'aidant éventuellement de l'observation des courbes :</p> <p>- l'expression $ax^2 + bx + c$ sous la forme $a(x - \alpha)^2 + \beta$;</p> <p>- l'expression $\frac{ax+b}{cx+d}$ sous la forme $\alpha + \frac{\beta}{cx+d}$.</p>	<p>Dans le programme de mathématiques-informatique, seul l'aspect graphique est abordé.</p> <p>L'objectif est de permettre aux élèves d'étudier les variations d'une fonction.</p> <p>Si nécessaire, des indications sont données pour réaliser une telle transformation.</p>
<p>Dérivation</p> <p>Taux d'accroissement d'une fonction sur un intervalle.</p> <p>a) Point de vue local</p> <p>Nombre dérivé d'une fonction en un réel; définition comme limite du taux d'accroissement $\frac{f(a+h) - f(a)}{h}$ lorsque h tend vers 0.</p> <p>Application : justification de l'approximation linéaire dans le cas de faibles pourcentages.</p>	<p>Il s'agit de quantifier la variation d'une fonction sur un intervalle donné.</p> <p>Une approche expérimentale est à privilégier (utilisation d'un tableur, d'un traceur de courbe...).</p> <p>Des éclairages différents du nombre dérivé sont à donner durant l'année :</p> <ul style="list-style-type: none"> - approximation affine ; - géométrique ; - cinématique. <p>Illustrer ceci à l'aide de la représentation graphique des fonctions $x \mapsto (1+x)^2$ et $x \mapsto (1+x)^3$ et de leur tangente au point d'abscisse 0.</p>	<p><i>Sur des exemples</i>, on s'intéressera à la signification de ce taux (vitesse moyenne, coefficient directeur...), ainsi qu'à son évolution lorsque l'amplitude de l'intervalle devient de plus en plus petite.</p> <p>La définition formelle de la notion de limite n'est pas au programme. Le vocabulaire et la notation relatifs aux limites seront introduits à cette occasion, mais <i>uniquement sur des exemples</i>.</p> <p>Tangente à la courbe représentative.</p> <p>Vitesse instantanée d'un mobile animé d'un mouvement rectiligne.</p> <p>Le lien sera fait avec le programme de mathématiques-informatique et l'approximation affine.</p>

<p>b) Point de vue global Fonction dérivée. Fonctions dérivées des fonctions de référence $x \mapsto x^2, x \mapsto x^3, x \mapsto \frac{1}{x}, x \mapsto \sqrt{x}$.</p> <p>Fonction dérivée d'une somme, d'un produit, d'un quotient.</p> <p>Lien entre le signe de la dérivée et le sens de variation d'une fonction <i>sur un intervalle</i>.</p> <p>Résolution de problèmes à supports variés grâce à la détermination et à l'étude d'une fonction.</p>	<p>Calculer la fonction dérivée de fonctions polynômes de degré au plus 3 et de fonctions rationnelles.</p> <p>Il sera éclairé par la mise en évidence du lien entre le signe du coefficient directeur de la tangente et le sens de variation de la fonction sur un intervalle.</p> <p>Il s'agit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'exploiter les variations d'une fonction pour prouver l'existence d'un minimum ou d'un maximum sur un intervalle ; - d'exploiter la monotonie d'une fonction pour déduire l'existence et l'unicité de la solution à une équation du type $f(x) = k$ et de mettre en œuvre, à l'aide d'un algorithme, une méthode (dichotomie, balayage à pas fixé) permettant d'obtenir une valeur approchée d'une telle solution. 	<p>On ne s'interdira pas de proposer des situations faisant intervenir la dérivée d'un autre type de fonction ; dans ce cas cette dérivée sera fournie.</p> <p>Les difficultés liées au passage à la stricte monotonie ne seront pas soulevées.</p> <p>Les problèmes abordés seront issus de situations simples, cinématiques (mouvement d'un point sur un axe gradué), géométriques (aire d'un rectangle de périmètre donné en fonction d'une dimension, remplissage d'un récipient), économiques (coût, bénéfice, coût moyen, offre et demande). La lecture du tableau de variations suffit le plus souvent pour répondre aux questions liées à la résolution du problème ; on ne soulèvera pas de difficultés à ce sujet. L'étude des comportements asymptotiques n'est pas un objectif du programme.</p>
--	--	--

Statistique et probabilités

En classe de seconde et dans l'enseignement obligatoire de la classe de première L, les élèves ont rencontré des séries statistiques variées ; en particulier, la répétition d'une même expérience aléatoire fournit la série des éventualités successivement observées. Dans ce programme, il s'agit de passer d'une telle étude expérimentale à la modélisation probabiliste de l'expérience et à sa simulation. Le phénomène de stabilisation des fréquences des diverses éventualités, lorsque le nombre d'épreuves augmente, conduit à postuler l'existence d'un modèle probabiliste, caractérisé par une loi de probabilité. Cette loi pourra, suivant les cas, découler d'une hypothèse d'équiprobabilité ou être expérimentalement choisie à partir de la distribution des

fréquences stabilisées, de manière aussi précise que l'on veut (loi des grands nombres). Plus précisément, la répétition d'une expérience aléatoire simple dont les éventualités peuvent être déclarées *a priori* comme équiprobables (jeux de hasard bien connus des élèves comme les lancers d'une pièce équilibrée ou d'un dé non pipé...) fera apparaître des distributions de fréquences de plus en plus proches de la loi équiprobable théorique. Dans un second temps, on pourra proposer aux élèves des modèles d'un autre type pour d'autres expériences aléatoires ne relevant pas de l'équiprobabilité. En retour, la simulation informatique de tels modèles permettra de les confronter aux résultats observés expérimentalement.

Contenus	Modalités	Commentaires
<p>Notion d'expérience aléatoire. Ensemble des éventualités et vocabulaire des événements.</p> <p>Loi de probabilité sur un ensemble fini. Probabilité d'un événement, de l'événement contraire. Relation entre les probabilités de deux événements, de leur réunion et de leur intersection.</p> <p>L'équiprobabilité : une hypothèse parmi d'autres pour proposer un modèle. Modèles issus d'une observation expérimentale.</p>	<p>Proposer un modèle pertinent pour une expérience aléatoire donnée. On se limitera au cas des ensembles finis d'éventualités.</p> <p>Concevoir et réaliser une simulation d'une expérience aléatoire simple.</p>	<p>Le lien entre loi de probabilité et distribution des fréquences est éclairé par un énoncé vulgarisé de la loi des grands nombres, qui peut être : « Pour une expérience aléatoire donnée, dans le modèle défini par une loi de probabilité P, les distributions des fréquences obtenues sur des séries de taille n sont proches de P quand n est grand ».</p> <p>Les propriétés additives des probabilités correspondent à celles des fréquences.</p> <p>On veillera à étudier des situations où l'on ne se ramène pas nécessairement à l'équiprobabilité, ou pour lesquels on peut <i>a priori</i> proposer plusieurs modèles. Le recours à des simulations pourra permettre de les comparer.</p>

Géométrie

Le programme se limite à la géométrie de l'espace, abordée sous l'angle de la représentation graphique. Même si d'autres thèmes tout aussi intéressants auraient également pu être abordés, le choix a été fait de se concentrer sur un seul thème, permettant d'accroître notablement la familiarité des élèves avec les objets de l'espace. Des images mentales structurées des positions relatives de droites et de plans les aideront considérablement, le cas échéant, à se représenter les opérations effectuées - dans des espaces de dimension supérieure - en analyse des données. En outre, la perspective parallèle est un mode de représentation fort utilisé en mathématiques et ailleurs (architecture, industrie...). De plus, son étude prépare celle de la perspective centrale, qui sera vue en classe terminale. Les élèves disposeront alors de fondements importants pour une approche des arts, la perspective parallèle étant un élément essentiel des arts graphiques traditionnels de la Chine et du Japon tandis que la perspective centrale a régi ceux de

l'Occident pendant plusieurs siècles. On voit ici les ouvertures possibles pour des travaux personnels encadrés.

La perspective parallèle est présentée comme une modélisation géométrique (la projection sur un plan) d'un phénomène physique (l'ombre au soleil). Elle permet de réinvestir, et ainsi d'homogénéiser, les connaissances des élèves, tant en géométrie du plan qu'en géométrie de l'espace ; en effet, la résolution d'un problème spatial conduit à se placer à certains moments dans des plans particuliers, et de ce fait à réinvestir des connaissances relatives à la géométrie plane.

Les situations proposées seront essentiellement des *problèmes de construction* s'appuyant sur les propriétés de la projection, qui seront présentés comme des *problèmes de dessin* ; les élèves auront à justifier leurs constructions dans des cas non triviaux. On insistera sur le fait qu'il existe souvent différents chemins pour aboutir à un même résultat, permettant, par là même, de contrôler les constructions.

Contenu	Modalités	Commentaires
<p>Perspective parallèle</p> <p>Projection sur un plan parallèlement à une droite.</p> <p>Propriétés conservées ou non par cette projection.</p> <p>Image d'un quadrillage.</p> <p>Image d'un cube ; cas particulier de la perspective cavalière.</p> <p>Application au dessin des principaux polyèdres (cube, prisme, pyramide).</p> <p>Construction de la section d'un polyèdre simple (cube, prisme, pyramide) par un plan.</p>	<p>Étude préliminaire des propriétés de l'ombre au soleil portée sur un plan. Le phénomène est ensuite modélisé par la projection.</p> <p>Conservation du milieu (et plus généralement du rapport de colinéarité) et donc du parallélisme ; "vraie grandeur" dans les plans frontaux (c'est-à-dire parallèles au plan de projection) ; non conservation de l'orthogonalité.</p> <p>Résoudre des problèmes de dessin en s'appuyant sur les propriétés de la perspective.</p> <p>Utiliser les théorèmes vus en classe de seconde (positions relatives et orthogonalité de droites et de plans).</p> <p>Utiliser en particulier le théorème « du toit », qui peut s'énoncer sous la forme suivante : « Si trois plans sont sécants deux à deux, alors les trois droites d'intersection sont parallèles ou concourantes ».</p> <p>Choisir un plan permettant de représenter et travailler « en vraie grandeur » pour utiliser les connaissances de géométrie plane.</p>	<p>Il s'agit d'expérimenter réellement en observant, puis d'élaborer un modèle géométrique : la perspective parallèle n'est autre que la projection sur un plan parallèlement à une droite. Ces propriétés apparaissent comme des propriétés géométriques, et non comme de simples conventions de dessin.</p> <p>La perspective cavalière d'un cube est une projection parallèle oblique sur le plan d'une face du cube.</p> <p>On se limitera à quelques exemples. Ce sera l'occasion de faire le point sur les connaissances des élèves sur la géométrie <i>de l'espace et du plan</i>, en travaillant conjointement sur des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - maquettes - dessins dans des plans - logiciels de géométrie. <p>La démonstration, ou non, de ce théorème est laissée à l'appréciation du professeur.</p>

Argumentation mathématique Analyse de raisonnement

L'option mathématique s'adresse à des élèves qui, dans leurs études ultérieures et/ou leur vie professionnelle, devront être capables de comprendre et de produire des argumentations ou des raisonnements mathématiques, dans des domaines variés.

Ce paragraphe ne doit pas faire l'objet d'un exposé théorique isolé.

Ces notions sont à travailler progressivement et à mobiliser dans toutes les parties du programme sur l'ensemble du cycle terminal.

Les élèves seront entraînés, *sur des exemples* :

- à utiliser correctement les connecteurs logiques « et » et « ou », et à distinguer leur sens des différents sens du « et » et du « ou » en langage usuel ;
- à repérer les quantifications implicites dans certaines propositions, et particulièrement dans les propositions conditionnelles ;
- à distinguer une proposition conditionnelle de sa réciproque ;
- à utiliser à bon escient les expressions « condition nécessaire » et « condition suffisante » ;
- à formuler la négation d'une proposition au sens de la logique mathématique et à utiliser un contre-exemple ;
- à reconnaître et utiliser des types de preuves spécifiques comme le recours à la contraposée, le raisonnement par disjonction de cas, le raisonnement par l'absurde, le raisonnement par récurrence.

Activités algorithmiques

Le programme donne aux élèves diverses occasions de rencontrer des algorithmes.

Ce paragraphe ne doit pas faire l'objet d'un exposé théorique isolé.

Ces notions sont à travailler progressivement et à mobiliser dans toutes les parties du programme sur l'ensemble du cycle terminal.

Les élèves seront entraînés :

- à décrire des algorithmes en français ;
- à en réaliser quelques-uns parmi les plus simples, à l'aide d'un tableur ou d'une calculatrice (ce qui permettra de les contrôler) ;
- à interpréter des algorithmes plus complexes (c'est-à-dire à identifier ce qu'ils « produisent »).

Compétences attendues des élèves :

- identifier le résultat mathématique sur lequel s'appuie l'algorithme ;
- savoir se restreindre à n'utiliser que les opérations autorisées ;
- déclarer un format d'entrée, un format de sortie, une boucle, un test logique.

L'utilisation des fonctions logiques du tableur est l'occasion de compléter le travail fait dans le domaine de la logique. On évoquera les problèmes de vitesse et de pertinence des réponses, rencontrés notamment avec les algorithmes très complexes utilisés par les moteurs de recherche sur Internet.

PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE AU CHOIX DES ARTS DU CIRQUE EN CLASSE DE PREMIÈRE DE LA SÉRIE LITTÉRAIRE

A. du 6-7-2004, JO du 17-7-2004

NOR : MENE0401474A

RLR : 524-6

MEN - DESCO A4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par D. n° 2003-181 du 5-3-2003 ; A. du 18-3-1999 mod. not. A. du 17-2-2003 ; avis du CNP du 15-6-2004 ; avis du CSE du 24-6-2005

Article 1 - Le programme de l'enseignement obligatoire au choix des arts du cirque en classe de première de la série littéraire est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Ce programme entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2004 - 2005.

Article 3 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 6 juillet 2004

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Arts du cirque

CLASSE DE PREMIÈRE DE LA SÉRIE LITTÉRAIRE ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE AU CHOIX

I. DÉFINITION

L'enseignement des arts du cirque consiste en une initiation au cirque dans la singularité de son univers et la spécificité de ses formes, dont il privilégie la dimension créative et poétique. La découverte initiée en classe de seconde se poursuit en classe de première en cohérence avec la vocation culturelle de la série littéraire.

Dans sa composante pratique, cet enseignement valorise l'acquisition et le perfectionnement de savoir-faire et de savoir-être fondamentaux, en lien avec une famille circassienne choisie par l'élève en début d'année de première parmi les possibilités offertes par le partenaire artistique et culturel.

Dans sa composante culturelle, il poursuit l'approche sensible et raisonnée du spectacle de cirque sous ses formes patrimoniales et contemporaines, en établissant un dialogue avec les autres disciplines de la classe de première.

Sa mise en œuvre est assurée par une équipe composée d'enseignants de différentes disciplines aux compétences reconnues et d'un partenaire culturel habilité, impliqué dans une démarche de formation et de création.

II. OBJECTIFS

L'enseignement se propose de faire traverser à l'élève l'expérience d'interprète, de spectateur et, très modestement, de metteur en piste, c'est-à-dire, à ce stade, de compositeur de présentations de travaux.

En classe de première, il poursuit trois objectifs :

- conduire l'élève vers une plus grande autonomie dans la maîtrise de ses attitudes d'interprète ;
- perfectionner les bases fondamentales en acrobatie et équilibre, mettre en place celles d'une technique choisie dans une famille choisie au titre d'un approfondissement ;
- affiner l'exercice d'un regard sensible et informé sur le spectacle de cirque envisagé dans la diversité de ses formes et l'ensemble de ses composantes dramaturgiques et chorégraphiques.

III. PROGRAMME

Le programme comporte un ensemble commun obligatoire et un ensemble libre se répartissant respectivement trois quarts et un quart de l'horaire global.

1. L'ensemble commun obligatoire

Pratique artistique et approche culturelle sont étroitement imbriquées.

1.1. La pratique artistique

La pratique des arts du cirque se fonde sur le jeu dans ce que celui-ci a d'essentiel, depuis l'activité libre du jeune enfant jusqu'aux pratiques sociales du jeu à règles. Elle requiert une disponibilité permanente au jeu - corporel, cérébral, langagier... - de la part des élèves dont elle sollicite la créativité et l'énergie individuelle et collective.

En classe de première, la pratique de plateau poursuit d'une part l'approfondissement du jeu d'acteur et de la danse et, d'autre part, l'apprentissage des bases acrobatiques fondamentales. Chaque élève s'engage en début d'année dans une initiation à une technique dans une famille de son choix selon une stratégie d'approche élaborée par l'équipe pédagogique et artistique.

A. Le jeu d'acteur et la danse

Le jeu d'acteur et la danse permettent de différencier la mise en jeu artistique du corps d'une mise en jeu corporelle au service d'une efficacité et de discerner les enjeux qui s'ensuivent : poétiques, symboliques ou techniques.

En classe de première, on explore avec les élèves les grands territoires dramatiques et chorégraphiques qui permettent le jeu individuel et collectif à partir de références esthétiques communes.

Ces pratiques intègrent la présentation régulière de travaux devant public : ceci permet de faire vivre à chacun l'expérience d'interprète / compositeur et de spectateur, ce mot étant à prendre avec la double acception d'« assistant » (Peter Brook) comme celui qui voit et celui qui aide, offre en retour ses suggestions à celui qui joue.

Le travail de composition dramaturgique et chorégraphique consiste à mettre en relation, simultanée ou successive, plusieurs éléments : espace, temps, rôles et places des acteurs/ danseurs (voire des spectateurs), emprunts à d'autres domaines artistiques.

• Le jeu d'acteur

Il s'agit d'explorer ce qui fonde l'engagement original de chacun et lui permet d'entrer dans le jeu avec un autre ou avec le groupe, dans l'invention d'un imaginaire et dans la création de règles communes.

L'interprète individuel	Recherche individuelle de personnages par l'élève, c'est-à-dire du territoire intime et singulier à partir duquel il entre dans le jeu et le rend perceptible aux autres.
L'interprète collectif	Recherche à deux et à plusieurs. Le chœur collectif, la force du groupe, la mise en situation de la représentation dans l'espace.

Dans des situations d'improvisation, on travaille sur le jeu silencieux, les formes du comique, le bouffon, la tragédie et le chœur et, enfin, l'approche du clown. Ce travail sur le jeu et l'interprétation intègre une prise en compte de l'espace de jeu : sa configuration frontale, circulaire, éclatée, etc.

▪ **La danse**

Solidaire du jeu d'acteur, la danse engage un travail d'interprétation et de construction symboliques par le corps avec des qualités et des nuances de plus en plus subtiles. Elle effectue la conversion et la transmutation du mouvement ordinaire (quotidien), sportif, laborieux, en « simulacre » (création de l'illusion poétique).

Fonctions essentielles du corps organique	Circulation (flux d'énergie), respiration (inspiration en apnée supérieure / expiration en apnée inférieure), jeux de poids et d'appuis et thermie (articulation).
Fondamentaux du mouvement dansé	Tension entre l'ancrage gravitaire et l'envol, l'attraction et l'échappée, par de nouvelles initialisations du geste. <i>On se référera utilement à la description des fondamentaux du mouvement dansé dans le programme de danse pour la classe de seconde.</i>
Phase d'interprétation	Le matériau corporel, pour devenir mouvement dansé, est exercé en : - tensions et oppositions de vitesse (accélération, ralentis, suspensions, arrêts brefs) ; - tensions et oppositions de sensations liées à l'espace : d'un espace intime à un espace déployé, du proximal au distal, du concentrique à l'excentrique et inversement ; - tensions et oppositions de durée (compression, dilatation) et d'espace (verticalité, horizontalité et oblique) ; - tensions et oppositions de relations entre danseurs (d'une relation à l'unisson à des relations contrastées ou décalées).
Ecriture et composition	Les situations d'interprétation conduisent à une matière de danse qui peut être organisée selon différents procédés d'écriture : montage, utilisation d'un procédé répétitif, collage, transposition d'un procédé emprunté à un art (littérature, musique, architecture...).

B. Les bases acrobatiques

L'apprentissage des bases fondamentales de l'acrobatie se poursuit en bonne cohérence avec les exigences spécifiques des techniques de chaque famille.

La préparation physique permet à chacun de conserver et développer des aptitudes générales et d'acquérir les moyens de développer les compétences liées à la maîtrise d'une technique dans une famille.

Il s'agit à la fois de travailler sur le placement osseux et la circulation des énergies (en tensions et en lâcher-prise) et de renforcer ses capacités musculaires.

A cette fin, à partir du repérage des aptitudes physiques générales de base (niveau de forme initial) et de la définition des besoins de l'élève, la progression s'effectue d'après une grille de renforcement musculaire personnalisée comprenant :

- des techniques d'assouplissement et d'étirement,
- des techniques de développement des capacités de résistance et d'endurance (travail foncier),
- un travail sur les groupes musculaires principaux et ceux sollicités dans la technique choisie en approfondissement.

C. L'approfondissement d'une technique dans une famille

Cet engagement individuel de l'élève ne vise pas la performance mais la justesse, la sécurité et la confiance dans l'accomplissement de ses actes sur le plateau. Il s'agit de tendre vers la qualité et la conscience de ce qui est maîtrisé et donné à voir, non de travailler en force et de brûler des étapes.

Dans chacune des familles, la poésie adviendra de l'engagement et de la maîtrise, ainsi que de la relation d'empathie et d'écoute (sensorialité en éveil) nouée par l'élève avec son objet (engin, accessoire, cheval...), élevé au rang de partenaire.

▪ **La famille acrobatie**

Elle comprend le sol, le trampoline, les porters acrobatiques, la bascule, la balançoire russe, le mât chinois... Les éléments fondamentaux à travailler sont les rotations et les appuis.

Rotations	
Sol	- Rotations partielles avec appuis (exemples : souplesses avant (AV) et arrière (AR), flip AV et AR, saut de mains... - Rotations complètes (exemples : salto arrière et avant carpé et tendu...) - Combinaisons de rotation (exemples : vrille AR, rondade - flip - twist...).
Trampoline	- Rotations multiples (double salto AR) ; - Combinaisons de rotations (double salto AR avec une vrille).
Éléments de porters dynamiques	- Travail en continuité et en développement du programme de seconde.
Techniques sur objets	- Approche des propulsions à partir de différents objets (sortie filée d'une barre portée + acrobatie au sol).
Appuis	
Éléments de porters statiques	- Maintiens de positions en équilibre sur porteurs (exemples : appui tendu renversé - ATR - dans les mains, appui ventral - hirondelle - sur les pieds...).
Techniques sur objets	- Maintiens de positions en équilibre sur objets portés (exemple : Y sur une barre russe...).

▪ **La famille équilibre**

Elle comprend l'appui tendu renversé (ATR), le main à main, le fil de fer, la corde molle, la boule, le trapèze Washington, le monocycle, la barre russe... Le travail porte sur les placements, les appuis et les rotations.

Placements	Appuis	Rotations
Engins : en ATR au sol, sur cales ou sur cannes, sur escalier, en rola-bola.		
- Avec ou sans élan ; - tendu ou en souplesse (mexicain) ; - en ajoutant ou supprimant les supports ; - avec ou sans accessoires ; - sur les pieds, les mains, la tête (manipulation).	- Sur une hauteur avec support fixe ; - en force, en sursaut ; - sur une ou deux mains ; - sur la tête ou sur les avant-bras.	- Demi-valse ; - valse ; - hélicoptère.
Engins : sur un engin mobile (la boule, le monocycle, l'échelle libre, la perche dure ou souple, la roue sans selle, le bicycle)		
- Mobiles ou statiques ; - sur plan fixe ou incliné ; - en montant et descendant de son agrès en mouvement ou non ; - avec ou sans accessoires ; - sur les mains, sur la tête (manipulation, musique).	- Droit ou en inclinaison ; - en force, en sursaut ; - sur deux ou sur un pied ; - sur les mains.	- Demi-valse ; - valse ; - hélicoptère ; - sur sol plan ou en pente.

Engins : sur un engin mobile en suspension (trapèze Washington, corde molle) ou porter (barre russe)		
- Mobiles sur les pieds, les mains ou la tête ; - en accentuant ou réduisant le mouvement ; - en montant et descendant de son agrès ; - avec ou sans accessoires ; - sur les mains, sur la tête (manipulation, musique).	- Droit ou en suspension ; - en force, en souplesse ; - en impulsion ou en réception.	- Demi-pirouette, pirouette ; - rotations sous l'agrès ; - en salto ; - en roulade.
Engins : sur un engin fixe (fil de fer, corde tendue)		
- Sur les pieds, les mains ou la tête, en position debout, assis ou couché ; - statiques, dans la marche, dans la course ; - en montant et descendant de son agrès ; - avec ou sans accessoires (corde à sauter, cerceau, monocycle, manipulation, musique).	- Droit ou en suspension ; - en force, en souplesse ; - en impulsion ou en réception ; - sur le dos, le ventre, le bassin, les épaules.	- Demi-pirouette, pirouette, déboulés ; - rotations sous l'agrès ; - en salto, en roue ou en roulade.

▪ **La famille aérienne**

Elle comprend les différents types de trapèzes, tissu, corde lisse, perche... Les éléments fondamentaux en sont les appuis, les suspensions, les rotations.

Trois types d'agrès sont concernés :

- trapèze ou hamac fixe, cadre aérien fixe,
- trapèze et hamac en ballant, volant, cadre aérien ballant, corde volante, porters coréens, bunjis,
- tissu, corde lisse ou perche.

Appuis	Suspensions	Rotations
Types d'agrès : trapèze ou hamac fixe, cadre aérien fixe.		
- Debout, assis, en équilibre sur le dos, le ventre, les épaules ; - en sursaut ; - sur les mains ; - avec partenaire porteur.	- En force (planches) ; - par les mains, en jarret, en talon, en pointe, en cheville ; - en échappée avec ou sans partenaire porteur.	- Dans les cordes, en enroulement ; - en suspension, en vrille ou en salto.
Types d'agrès : trapèze et hamac en ballant, volant, cadre aérien ballant, corde volante, porters coréens, bunjis.		
- Debout, assis, en équilibre sur le dos, le ventre, les épaules ; - en sursaut ; - sur les mains ; - avec partenaire porteur.	- En force (planches) ; - par les mains, en jarret, en talon, en pointe, en cheville ; - en échappée avec ou sans partenaire porteur.	- Dans les cordes, en enroulement ; - en suspension ; - en vrille ou en salto.

Types d'agrès : tissu, corde lisse, sangles ou perche.		
- En clefs de jambe, de cheville, de main, de bras, de ceinture ; - en sursaut ; - en glissade ; - en enroulé.	- En force (planches) ; - par les mains, en talons, en pointe, en cheville ; - en échappée avec ou sans partenaire porteur.	- En enroulement montant et descendant ; - en suspension ; - en vrille ou en salto.

▪ **La famille manipulation**

Elle comprend tous les types de jonglerie, l'antipodisme. Les éléments fondamentaux de la manipulation sont les rotations avec appuis et les rebonds et réceptions.

Rotations avec appuis	- Lancers et rattrapes avec toutes les parties du corps ; - rotations simples ou multiples ; - avec ou sans partenaire (passing, porters, antipodisme) ; - multiplicité des objets ou accessoires ; - objet unique (swinging, contact, boomerang, assiettes, cerf-volant).
Rebonds et réceptions	- lancers et rattrapes avec toutes les parties du corps ; - sur surface plane ou en pente ; - avec ou sans partenaire (passing, porters) ; - multiplicité des objets ou accessoires.

▪ **La famille art clownesque**

Abordé dans le jeu d'acteur, le clown peut être l'objet d'un approfondissement par l'élève. La recherche de personnages est orientée en recherche - ou en trouvaille - de son « clown », l'élève se créant une silhouette et tirant parti de toutes les ressources à sa disposition (talents et non talents). La création de son clown peut prendre appui sur un art ou une autre famille circassienne : c'est le clown acrobate, le clown jongleur, le clown musicien etc.

Le travail du clown fait intervenir :

- le rythme et la musicalité des actions ;
- la maîtrise d'une gestuelle propre ;
- l'expression parlée, chantée ou muette ;
- la prise en compte de l'espace ;
- l'intégration des réactions ou du propre jeu du public ;
- le travail en solo, en groupe ou avec baron ;
- le travail propre à la reprise ou à l'entrée clownesque ;
- le travail de création ou de répertoire ;
- l'intégration d'une compétence autre (acrobatie, manipulation...).

▪ **La famille équestre**

Elle recouvre le dressage monté, la haute école, le travail en liberté, le travail en longues rennes, la voltige au surfaix, l'acrobatie à cheval, la danse à cheval, la voltige à la cosaque, les pyramides.

Les éléments fondamentaux du travail équestre de l'élève sont :

- la notion d'espace et la place de son corps ;
- l'équilibre et l'équilibre à cheval ;
- les « tempos » ;
- les appuis, les placements et les sauts ;
- le partenariat avec le cheval ;
- l'hippologie, le dressage, la préparation du cheval ;
- l'apprentissage des composantes techniques de la représentation dans la préparation du cheval (prise en compte de la lumière, du son, adaptation aux horaires particuliers du spectacle, à la présence des spectateurs) ;
- des éléments du répertoire ;
- des éléments de recherche en vue d'une création.

1.2. L'approche culturelle

En classe de première, l'enseignement étend et consolide une culture sensible des arts du cirque et du spectacle vivant amorcée en seconde. Il se centre sur les évolutions marquantes du cirque au XX^{ème} siècle, en interrogeant les mutations sociales, économiques, politiques et esthétiques qui les sous-tendent.

L'année de première est l'occasion d'une collaboration privilégiée avec la littérature et d'un dialogue avec les arts visuels - peintres, affichistes, cinéastes -, grands producteurs de représentations sur le cirque et les artistes de cirque, en particulier dans la première moitié du XX^{ème} siècle.

A. Les grandes évolutions du cirque au XX^{ème} siècle

En se gardant d'une perspective linéaire, l'enseignement se centre sur les quatre temps forts suivants :

- l'état du cirque au début du XX^{ème} siècle et l'influence qu'il a eue sur les dramaturgies à l'Est (Meyerhold, Appia) et sur les artistes et les avant-gardes artistiques (Picasso, les constructivistes russes...);
- les grandes influences qui parcourent les spectacles de cirque jusqu'aux années soixante-dix : le modèle « Barnum », la discipline du cirque de Moscou, les modèles extrême-orientaux ;
- les influences esthétiques dont le cirque tente de s'emparer : les jeux aquatiques, l'attrait de la science-fiction et de la recherche spatiale, le music-hall avec la présence de vedettes en piste (par exemple Gloria Lasso chez Pinder et le Radio-Circus), le poids économique de la publicité et de ses modèles qui envahissent la piste, l'influence de la télévision et de son formatage du spectacle de cirque (par exemple la Piste aux étoiles) ;
- les lignes de travail qui se développent depuis les années quatre-vingt pour redonner au cirque toute sa noblesse :

- la recherche de l'historicité des numéros et des sources de chaque art particulier (exemple du Cirque à l'Ancienne d'Alexis Grüss) ;
- le refus ou la remise en cause des modèles dévalorisés (les signes « militaires » de la piste, le rapport à la nature et aux animaux) ;
- l'apparition de nouvelles formes de création en « rupture », parfois brutale, sous les intitulés de « nouveau cirque » ou de « arts du cirque ».

B. Mutations et ruptures dans les familles circassiennes

En parallèle à l'étude menée en classe sur les évolutions du cirque au XX^{ème} siècle, chaque élève poursuit un travail de recherche personnel sur une famille circassienne : il retrace son histoire et identifie précisément les influences artistiques (et autres qu'artistiques) qui l'ont traversée au cours du XX^{ème} siècle.

Ce travail est étayé par une documentation rigoureuse et variée (représentations iconographiques, réflexions d'artistes, textes littéraires) et se garde de toute compilation. Il est mis en forme dans un journal de bord selon un parti pris qui témoigne de l'investissement de l'élève (ce peut être, par exemple, une anthologie de documents sélectionnés et commentés).

Pour chaque famille, on peut s'appuyer sur les repères et questionnements donnés ci-dessous :

Famille acrobatie	De l'acrobatie à la fonction martiale, identitaire, spirituelle du théâtre acrobatique et aux formes métissées actuelles de l'acrobatie (capoeira, kung-fu, danse...).
Famille équilibre	La danse de corde, présente en Chine depuis 4000 ans avant JC ; la danseuse de corde du XIX ^{ème} siècle Madame Saqui, funambule entre les tours de Notre Dame ; Philippe Petit et la traversée entre les Twin Towers ; le numéro de bouteilles de Johann Le Guillerm, inspiré d'un numéro du siècle précédent.
Famille aérienne	De la création du trapèze volant par le gymnaste Jules Léotard, en 1859, au premier grand ballet aérien de l'école de cirque de Moscou, puis au développement de la corde lisse, des tissus, et les Arts Sauts.

Famille manipulation	la jonglerie de force aujourd'hui perdue, la jonglerie dandy, Rastelli qui triomphe au Cirque Medrano, origine du système d'enseignement qui se développe à Moscou ; le jonglage d'art et l'émancipation du jonglage à l'égard du cirque puis, actuellement, le « siteswap », passage du figuratif à l'abstrait.
Famille art clownesque	Le nez rouge (1890), le clown autonome (Grock, les Fratellini), les grands burlesques du cinéma (Chaplin, Keaton, Tati...), Jacques Lecoq et le masque neutre, les Nouveau Nez et Madame Française.
Famille art équestre	La fondation du cirque (Astley, puis Franconi) ; la Haute Ecole, cadre noir de Saumur et l'école espagnole ; le divorce aristocratie - peuple et l'invention d'une équitation de spectacle avec voltige et dressage en liberté ; l'écuyère ; Bartabas et le mouvement d'émancipation du théâtre équestre.

C. La fréquentation et l'analyse de spectacles

La constitution d'une culture du cirque inclut la fréquentation de spectacles de cirque, d'autres formes de spectacle vivant et performances artistiques (expositions, films, concerts). Il est souhaitable que les élèves voient pendant l'année un spectacle de cirque classique (Cirque Alexis Gruss, Cirque Arlette Gruss par exemple), un spectacle de cirque contemporain sous chapiteau et un spectacle fondé sur une seule spécialité (jonglerie par exemple).

Il s'agit de les sensibiliser aux grands principes à l'œuvre dans la création artistique au XX^{ème} siècle - au moins pour le spectacle vivant - , pour les questionner :

- la division sociale du travail artistique (mise en scène, dramaturgie, direction d'acteur, interprète - auteur) ;
- les catégories en vigueur du jugement artistique (audace, profondeur, force, inventivité...);
- les notions d'originalité, d'authenticité, d'œuvre et d'auteur ;
- la remise en cause permanente des conventions (du jeu dramatique, de format de durée des spectacles, d'espace scénique, de dispositif de rapport au public) ;

L'analyse des spectacles vus est prolongée et enrichie par la lecture de documents (prospectus, programme, affiche, articles de presse) et la confrontation avec des références artistiques éclairantes). Elle interroge la relation entre le spectacle et le dispositif spatial de la représentation.

2 L'ensemble libre

Respectant les objectifs de formation fixés par le programme et prenant en compte le niveau et le goût des élèves, les ressources de l'établissement et de l'environnement, l'équipe pédagogique dispose librement de cet ensemble, qu'il s'agisse d'une démarche interne à la discipline ou d'une ouverture à l'environnement pédagogique et culturel.

Dans une démarche interne à la discipline, on peut notamment :

- approfondir l'actualisation de certains mythes gréco-romains à l'œuvre dans l'univers du cirque - Hercule, Sisyphe, Atlas, Icare, Pégase -, en prenant appui sur des œuvres d'art ;
- étudier la manière dont le cinéma s'est saisi du cirque dans la première moitié du XX^{ème} siècle, en travaillant sur les références que sont, dans des univers cinématographiques différents, certains films de Tod Browning, Charlie Chaplin, Boris Barnet... ;
- se pencher sur l'évolution de l'affiche de cirque : ses débuts à la fin du XIX^{ème} siècle en relation avec l'essor de la publicité (Caran d'Ache, Forain, Chéret), les artistes de l'entre-deux-guerres (Antonin Magne, Gustave Soury), l'apport du graphisme polonais dans les années soixante-dix, le graphisme français contemporain (André François, Pierre Etaix...);
- étudier la fascination exercée par le cirque sur les artistes de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et la manière dont le saltimbanque,

le clown ou l'acrobate ont été pris comme emblèmes de la condition d'artiste ;

- aborder avec certains élèves l'enchaînement technique à partir d'emprunts à d'autres modes de composition artistique (danse, théâtre, musique, littérature...).

Dans une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel, on peut notamment :

- monter un projet avec des disciplines autres que les disciplines littéraires et artistiques (mathématiques, biologie, langues vivantes...) à partir de thèmes, questions et problématiques complémentaires ;

- consolider les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturel, en utilisant au mieux les ressources offertes par l'environnement (festival, expositions, rencontres avec les professionnels sur leur lieu de travail...), par exemple en se penchant sur le montage d'un spectacle du point de vue de son carnet de création, de sa logistique ou de son économie ;

- interroger la représentation que les média grand public - journaux, télévision - donnent du cirque, notamment à propos de spectacles de cirque médiatisés.

IV. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA MISE EN ŒUVRE

Les recommandations formulées dans le programme de seconde concernent également le cycle terminal. Dans celui-ci, l'équipe veille tout particulièrement à établir une relation dynamique entre le parcours collectif et l'engagement personnel de chaque élève.

Son choix d'approfondissement d'une famille en début d'année implique la mise en place d'une méthodologie de suivi individualisé, qui concerne et relie sa pratique de plateau et son travail de recherche autonome.

Le projet de chacun trouve sa place dans un projet pédagogique global qu'il appartient à l'équipe d'animer en multipliant les occasions d'échange entre les élèves, en variant les formats d'activité (atelier, présentation de travaux, conférences, recherches et débats), en entretenant un dialogue pertinent avec les autres disciplines et en aménageant une ouverture résolument festive sur la vie de l'établissement.

V. COMPÉTENCES ATTENDUES

A la fin de l'année de première, l'élève a acquis des compétences artistiques, culturelles, techniques, méthodologiques et comportementales. En réalité imbriquées, ces compétences sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes dans un souci de clarté : leur repérage vise à faciliter l'évaluation de l'élève par l'équipe pédagogique, et à aider l'élève à apprécier sa progression.

Compétences artistiques	L'élève est capable, <ul style="list-style-type: none"> ▪ en tant qu'interprète : - d'intégrer corporellement des consignes complexes ; - de produire une interprétation (individuelle ou au service d'un collectif) s'appuyant sur des éléments de jeu appartenant à de grandes territoires dramatiques et chorégraphique et témoignant qu'il en a compris l'écriture et les caractéristiques esthétiques ; - de faire à ses camarades, en tant que spectateur « assistant », des propositions témoignant de sa connaissance d'une famille et des liens qu'elle entretient avec les autres familles ;
-------------------------	--

Compétences artistiques (<i>suite</i>)	L'élève est capable, <ul style="list-style-type: none"> ▪ en tant que compositeur et metteur en piste : - d'identifier les caractéristiques du regard porté sur son travail pour y apporter des modifications en termes de nuance, voire de transformation ; - de faire intervenir dans ses présentations des éléments connexes à l'interprétation (dispositif scénique, accessoires, éclairage, musique...) en argumentant ses choix ; - d'intégrer les éléments significatifs d'un style, d'une esthétique et de les détourner avec subtilité.
Compétences culturelles	L'élève est capable : <ul style="list-style-type: none"> - de rendre compte avec pertinence des références majeures des arts du cirque au XX^{ème} siècle (moments-clés, étapes cruciales, apports théoriques ou pratiques marquants) ; - de présenter les caractéristiques de la famille qu'il a choisie en approfondissement ; - de décrire et analyser un numéro en repérant ses caractéristiques stylistiques au moyen d'un vocabulaire approprié ; - d'analyser un spectacle de cirque dans sa spécificité en identifiant ses partis pris esthétiques et, s'il s'agit d'une captation audiovisuelle, ceux de la caméra.
Compétences techniques	L'élève est capable : <ul style="list-style-type: none"> - de s'engager dans une préparation physique générale et spécifique, nécessaire à la pratique maîtrisée et sécurisée de la technique de la famille qu'il a choisi d'approfondir; de maîtriser les éléments de base de celle-ci ; - de donner à voir une illusion de facilité par une gestion économique du mouvement (tensions et lâchers) et la construction d'éléments sécuritaires anti-traumatiques ; - de produire un enchaînement - même simple - dans la technique choisie.
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : <ul style="list-style-type: none"> - d'apprécier et d'analyser ce qui constitue la spécificité de la famille sur laquelle il a arrêté son choix en début d'année et, le cas échéant, de celle qu'il lui a associée ; - de comprendre et d'analyser sa pratique personnelle, en lien avec celle des autres, notamment lors d'exercices collectifs ; - de participer à la production d'un événement festif dans l'établissement en y réinvestissant ses acquis de manière originale.
Compétences comportementales	L'élève est capable : <ul style="list-style-type: none"> - de trouver et de garder sa juste place dans le jeu avec ses partenaires lors d'activités collectives ; - de faire preuve d'un engagement dans des projets individuels ou collectifs impliquant une prise de risque maîtrisée et une responsabilité assumée.

PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN CLASSE TERMINALE DES SÉRIES GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES

A. du 6-7-2004. JO du 17-7-2004

NOR : MENE0401475A

RLR : 524-7 ; 524-9

MEN - DESCO A4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par D. n° 2003-181 du 5-3-1992 ; A. du 16-2-1977 ; A. du 14-2-1992 ; A. du 15-9-1993 mod. ; A. du 18-3-1999 mod. par arrêtés des 19-6-2000 et 27-6-2001 ; avis du CNP du 15-6-2004 ; avis du CSE du 24-6-2004

Article 1 - Le programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, portugais, russe) en classe terminale des séries économique et sociale, littéraire, scientifique, sciences médico-sociales, sciences et technologies industrielles, sciences et technologies de laboratoire, sciences et technologies tertiaires, techniques de la musique et de la danse, hôtellerie, est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Ce programme entre en vigueur à partir de l'année scolaire 2005-2006.

Article 3 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 6 juillet 2004

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

I. Cadre général

CADRE GÉNÉRAL POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LE CYCLE TERMINAL DES SÉRIES GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES

NB : ce texte reprend et complète, notamment pour ce qui concerne le contenu culturel, le cadre général du programme de la classe de première des séries générales et technologiques (arrêté du 15 juillet 2003, BO hors série n°7 du 28 août 2003).

Objectifs de fin de cycle

Il convient de rappeler qu'en raison des conditions dans lesquelles il s'effectue, l'apprentissage en milieu scolaire d'une langue étrangère ne peut mener l'élève à la compétence du locuteur natif. Le milieu naturel est en effet l'environnement le plus favorable à la pratique d'une langue, et tout particulièrement en ce qui concerne l'interaction orale. C'est pourquoi le niveau de compétence attendu, nécessairement relatif, même dans l'excellence, ne peut être évalué de façon globalisante. On se reportera ici au *cadre européen commun de référence pour les langues*¹ qui présente les différents domaines de compétence et en analyse les éléments constitutifs.

Dans le cadre particulier de l'École, et conformément à ses missions intellectuelles et éducatives fondamentales, les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par les contenus culturels. Ceux-ci font appel à l'histoire, la géographie, la politique, la sociologie, l'économie, la littérature, aux différents arts, aux sciences. La réflexion sur la société ou les sociétés dont on étudie la langue constitue un objectif puissamment mobilisateur et éducatif, assigné aussi bien aux séries technologiques que générales. Les supports sont des documents de toute nature : textuels, iconographiques, audio, vidéo, etc. Cette priorité et le choix de ces supports induisent des activités principalement discursives destinées à raconter, reformuler, décrire, expliquer, analyser, commenter, argumenter, débattre.

En fin de cycle, et dans la perspective rappelée ci-dessus, qui lie de façon indissociable les apprentissages linguistiques et culturels, l'élève doit être capable de :

- participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes ;
- comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (notamment : débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et écrits, dans une langue standard contemporaine ;
- effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, visera une compréhension de l'implicite ;
- présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral : des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations ;
- défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation.

Pour chacune de ces activités, selon les types de compétences communicatives définies par le *cadre européen commun*, et en tenant compte des objectifs spécifiques de l'École rappelés ici, on situera les niveaux attendus en s'inspirant des tableaux suivants. Dans le cas de deux niveaux indiqués simultanément, il s'agit d'une fourchette large entre exigence minimale et exigence maximale, selon les séries.

Pour le chinois et pour l'hébreu, on trouvera quelques aménagements dans la partie spécifique à ces langues.

Enseignement obligatoire ou option facultative (LV3)	LV1	LV2	LV3
Compréhension de l'oral	B2	B1/B2	A2/B1
Interaction orale	B1/B2	B1	A2
Expression orale	B2	B1/B2	A2/B1
Compréhension de l'écrit	B2	B1/B2	A2/B1
Expression écrite	B2	B1/B2	A2/B1

Enseignement de spécialité	LV1	LV2
Compréhension de l'oral	B2/C1	B2
Interaction orale	B2	B1
Expression orale	C1	B2
Compréhension de l'écrit	C1	B2
Expression écrite	B2	B2

Ces compétences sont explicitées et précisées ci-dessous dans les parties qui traitent des compétences de communication.

Langue vivante 1 – Langue vivante 2

1. Les compétences de communication

Compréhension de l'oral

Les élèves abordent des documents variés. Ils peuvent en repérer les points importants et quelques détails pertinents, en s'appuyant sur la plus grande autonomie qu'ils ont acquise. Ils sont capables de comprendre, en fin de cycle, une langue orale standard. Ils commencent par une perception des données les plus immédiates, explicites et ponctuelles puis, par écoutes successives, construisent une compréhension plus globale, et enfin plus fine donnant accès à l'implicite.

L'interaction entre élèves se développe et leur donne la possibilité d'interroger pour faire éclaircir une problématique, faire préciser une phrase, une idée. La réflexion sur ses propres difficultés, et l'aide mutuelle que s'apportent les élèves entre eux se développent. La sensibilisation à différents niveaux de langue offre les moyens de repérer plus rapidement qui parle et dans quel cadre, et d'en inférer les comportements langagiers et les types de discours. L'effet de surprise et donc d'incompréhension s'en trouve limité.

Dans un contexte et sur un sujet connus, l'élève est capable de mettre en œuvre de façon plus ou moins consciente les différentes stratégies qu'il a développées depuis les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère pour accéder au sens, en particulier :

- en repérant les éléments significatifs, en les mémorisant et les mettant en relation ;
- en identifiant les types d'énoncé (déclaratif, interrogatif, injonctif) et de texte (dialogue, récit, description, argumentation), en repérant les indices de cohérence (repères spatio-temporels, articulations logiques) ;
- en identifiant le ou les énonciateurs et la situation d'énonciation.

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Didier, 2000.

Expression orale

La langue orale tend à reproduire le flot de la pensée au fur et à mesure que le besoin d'exprimer telle ou telle idée se fait sentir. Elle privilégie l'enchaînement chronologique de phrases simples, qu'elle juxtapose plus qu'elle ne les organise en un ensemble construit. L'argumentation procède également par succession d'énoncés, posant, si nécessaire, parallèlement, les marques d'opposition, de contradiction, de cohérence. La prise de parole suppose un vocabulaire adapté ainsi que des structures adéquates. La discussion orale a recours aux moyens spécifiques de l'oral : reformulations, interrogations, appels au co-énonciateur, demandes d'explicitation. Le vocabulaire se précise progressivement, puis s'enrichit à mesure que l'élève affine sa pensée. La spontanéité des échanges en classe est à ce prix. Le professeur aide l'élève à se constituer un vocabulaire actif en veillant à la fréquence d'emploi des termes. On ne peut pas faire l'économie de la mémorisation systématique.

Dans le cadre d'une situation nouvelle mais relevant d'un domaine connu, l'élève sait mettre en œuvre de façon plus ou moins consciente les différentes stratégies qu'il a développées depuis les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère pour produire du sens. Il est capable de :

- reproduire un énoncé ou un message en respectant les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes ;
- utiliser à bon escient les différents types d'énoncé (déclaratif, interrogatif, injonctif), avec une bonne correction phonétique et morpho-syntaxique, et produire un discours structuré à fonction descriptive, narrative, explicative, argumentative ;
- prendre et garder la parole en produisant un discours structuré en réaction à une sollicitation ;
- prendre la parole en continu pour exposer, en temps limité, un sujet préparé ;
- participer à une conversation sur un sujet connu, en réagissant rapidement ;
- le cas échéant, demander à l'interlocuteur de fournir aide, explications ou précisions ;
- reformuler ce que dit l'interlocuteur de façon à assurer la compréhension mutuelle et à lever toute ambiguïté ;
- émettre des points de vue et appréciations personnels, exprimer des idées complexes, en apportant détails et justifications, réfuter le point de vue de l'interlocuteur ;
- contrôler son expression *a posteriori* en se reprenant ;
- recourir à des stratégies de compensation efficaces (reformulations, définitions, paraphrase).

Compréhension de l'écrit

Le programme du cycle terminal fait appel à des documents riches dans leur contenu, et complexes dans leur forme.

La découverte de chaque nouveau document mobilise toutes les capacités nécessaires, dans un premier temps, à une compréhension des éléments les plus immédiats. L'écrit permet le retour en arrière, la relecture, la ré-évaluation des données, ce que l'oral ne permet pas. Il offre donc la possibilité d'un travail en profondeur où mémoire et logique sont fortement sollicitées. Toutes les stratégies de découverte du sens sont mises à contribution pour construire une compréhension globale, affinée progressivement pour donner accès à l'implicite.

La richesse et la longueur croissantes des textes conduisent à un entraînement méthodique, en distinguant la lecture analytique et la lecture cursive. Chacune poursuit des objectifs différents et requiert des techniques différentes dont l'apprentissage doit être organisé dans le cadre de la classe, même si la lecture elle-même se développe au dehors.

La lecture analytique permet d'entrer dans la complexité d'un texte, d'en analyser et d'en interpréter les significations explicites et implicites. Elle est appliquée principalement à des textes courts, sans vouloir mobiliser toutes les ressources de l'explication littéraire, en se gardant d'une technicité excessive qui n'aurait pas sa place dans un cours de langue vivante étrangère, et en se gardant également de toute exploitation exhaustive.

Au cycle terminal, l'élève a les moyens de s'exercer à la lecture cursive. Il y sera résolument entraîné, prioritairement - mais non exclusivement - sur des textes littéraires, en tenant compte des difficultés inhérentes à cette activité. Elle n'a pas pour objectif d'analyser le détail du texte, mais d'en saisir l'essentiel, et de mener les élèves sur les voies de la lecture autonome. En classe et au Centre de documentation et d'information, le professeur propose des titres, indique des orientations de travail, en fonction d'un projet, et établit des bilans.

Lecture cursive et lecture analytique peuvent se combiner et alterner, sur la même œuvre, ou à l'occasion d'un même thème : l'étude approfondie de courts extraits peut préparer la lecture du document intégral, et inversement, la lecture de l'œuvre intégrale peut préparer l'étude de passages essentiels. Les deux types de lecture sont répartis au cours de l'année, de façon équilibrée. Cette lecture suivie permet d'aborder des œuvres intégrales ou des extraits d'œuvres représentatives de la société étudiée (nouvelles, romans, pièces de théâtre, essais, grands textes politiques, etc.).

Un choix pertinent permet d'aborder des œuvres transposées à l'écran ou sur la scène. Les relations qui se mettent en place entre texte/images/mise en scène/décor, voire musique, organisent de manière originale les thèmes étudiés, et font apparaître divers points de vue et approches.

Expression écrite

De même que la production orale de l'élève ne peut être une imitation orale d'une production écrite, la production à l'écrit demande également que soit prise en compte sa spécificité. Elle fait appel à d'autres données : elle suppose un temps de réflexion plus long et une organisation plus élaborée des énoncés. Ceux-ci se complexifient en incorporant les outils propres à l'organisation chronologique et argumentative (par exemple, "avant que", "après que", "bien que") qui nécessitent selon les langues des réaménagements temporels, modaux entre autres. Ils s'organisent en paragraphes, puis en brefs textes autour d'un thème de réflexion. Les enchaînements sont plus cohérents, le vocabulaire le plus précis possible.

2. Le contenu linguistique

En classe de première et terminale, les documents authentiques proposés aux élèves, qu'ils soient écrits ou oraux, sont plus longs que précédemment. Ils suscitent une réflexion approfondie et des échanges plus construits. Les élèves sont mis en présence de faits de langue variés et d'une plus grande complexité. Dans ce cadre il est nécessaire d'établir, encore plus qu'en classe de seconde, une distinction entre grammaire et lexique de reconnaissance, utiles à la compréhension des documents proposés, et grammaire et lexique de production, indispensables à l'expression personnelle. Il faut insister sur le fait que ce qui est dit ici n'a de sens qu'investi dans la réalité opératoire de la communication, orale et écrite.

Le lexique et la grammaire

▪ La variété des supports abordés mobilise une grande richesse lexicale, principalement en reconnaissance.

L'acquisition du vocabulaire ne consiste pas en l'apprentissage de mots isolés. Le vocabulaire est étudié en contexte, ce qui permet à l'élève de comprendre comment les mots s'insèrent syntaxiquement dans l'énoncé. En outre, ce vocabulaire est mis en réseaux par le moyen de la dérivation morphologique, et par le recours aux champs sémantiques que le programme culturel fournit.

L'ensemble de ce travail suppose un maniement régulier du dictionnaire bilingue, voire parfois monolingue.

▪ La grammaire est toujours abordée à partir des documents proposés et en contexte d'utilisation. Les avancées sont accompagnées de révisions et de récapitulations régulières dont les élèves garderont la trace sous forme de documents écrits ; ainsi, les nouvelles connaissances sont intégrées aux connaissances antérieures, et l'élève comprend mieux la cohérence de l'organisation linguistique. C'est grâce à cette approche que l'élève échappe au sentiment de redite et à

l'impression de stagnation. Les structures mises en place sont retravaillées dans le cadre de l'exploitation des documents en faisant appel à un lexique plus large.

L'élève apprend maintenant à regrouper les phénomènes linguistiques autour de grandes questions, telles que l'organisation temporelle, modale, aspectuelle des énoncés, les différents systèmes de détermination nominale, les types de complexification syntaxique. L'organisation morpho-syntaxique de la phrase est mise en relation avec l'organisation du texte, les mécanismes de sa cohérence et de son intelligibilité, et au-delà, avec le type de discours, la situation d'énonciation, sa dimension pragmatique.

▪ L'élève de première et de terminale a pris conscience précédemment des spécificités les plus marquantes de la langue qu'il étudie. Il a été aidé en cela par une approche contrastive qui lui a permis de repérer ressemblances et différences avec le français et avec la ou les autres langues étudiées. Un travail de traduction, parmi d'autres exercices, permet d'en affiner les données. Le recours au thème ou à la version pour de courts extraits de documents, écrits ou oraux, est un moyen efficace pour assurer les connaissances et dissuader l'élève de calquer une langue sur l'autre. Ce dernier comprend que grammaire et lexique sont les deux facettes d'un système de représentation et que chaque langue utilise des moyens grammaticaux et lexicaux propres pour exprimer telle ou telle notion. Le recours à un livre de grammaire de référence est une aide précieuse pour la démarche personnelle d'apprentissage.

Les variétés linguistiques

Si la langue standard reste la norme de référence, les élèves sont toutefois confrontés à des documents très variés, dans leur forme, leur style, leur niveau de langue : oral, écrit ; journalistique, littéraire ; soutenu, familier. Le recours éventuel à des textes plus anciens impose de prendre en compte l'évolution historique de la langue. Les documents sont également très variés de par leur origine géographique et sociale. La variation porte sur le lexique, d'une part, mais aussi sur des traits phonologiques, morphologiques, ou syntaxiques, qui peuvent différer fortement au point de constituer parfois des sous-ensembles linguistiques. Cela peut représenter une difficulté particulière pour la compréhension. L'élève est amené petit à petit à se familiariser, en reconnaissance, avec cette variation qui fait la richesse des langues. Il est invité à relever les traits spécifiques, identifier le registre ou la variété qu'ils caractérisent, s'interroger sur leur effet dans le document : rhétorique, stylistique, ironique, allusif...

3. Le contenu culturel :

En classe de première des séries générales et technologiques : « les relations de pouvoir »

Tout comme en classe de seconde générale et technologique le contenu culturel en cycle terminal fournit le cadre dans lequel le professeur organise son enseignement. Alors que la classe de seconde a privilégié les relations horizontales du « vivre ensemble », la classe de première se consacre aux relations hiérarchiques, autrement dit aux relations de pouvoir, qu'elles soient politiques, sociales, économiques, culturelles ou personnelles. En effet, étudier le pouvoir c'est comprendre les mécanismes nécessaires à la gestion de la société et au fonctionnement du groupe social et des relations entre les individus. Le pouvoir est à la fois source de l'intégration politique, sociale et personnelle, et révélateur des tensions et des conflits au sein de l'aire linguistique étudiée. Le pouvoir s'exerce à travers un ensemble de relations complexes intériorisées et acceptées. Étudier le pouvoir implique aussi, nécessairement, que l'on pose la question des contre-pouvoirs : autrement dit, comment limite-t-on le pouvoir, comment lui résiste-t-on ?

Quatre notions : la domination, l'influence, la révolte, l'opposition

Les relations de pouvoir sont en mutation : aux formes hiérarchiques du passé, qui valorisaient l'autorité et le prestige, se substituent de plus en plus souvent des formes de négociation et de coopération. La

domination implique, généralement, que le pouvoir soit accepté et que la sujétion au pouvoir soit reconnue comme légitime. Ceci implique, dans nos sociétés, une relation normale de commandement et d'obéissance. Mais il peut impliquer aussi, dans l'exécution des décisions, l'usage de la puissance allant jusqu'à la contrainte ou la violence. L'influence est d'une autre nature et s'exerce par la voie de la communication. Elle consiste en un exercice plus subtil et inclut la persuasion, la séduction, la manipulation, la rumeur.

Les contre-pouvoirs désignent les limitations du pouvoir politique mais plus généralement les résistances issues du fonctionnement même du pouvoir. Ces résistances peuvent prendre la forme d'une révolte collective, d'une recherche de libération, mais aussi d'une attitude de refus de l'individu devant la société. Elles peuvent aussi s'exprimer par une opposition qui va de l'objection à la désobéissance. Les contre-pouvoirs évoquent aussi les moyens employés pour se soustraire à l'emprise de l'autre, autrement dit une stratégie de mise à distance.

Tout comme en classe de seconde, le partie du programme spécifique à chaque langue dégage autour de ces notions des thèmes spécifiques aux sociétés de l'aire concernée. Afin d'écarter toute vision simpliste des sociétés étudiées, le traitement de ces thèmes, par une démarche d'approfondissement, met en lumière la complexité de ces sociétés. Pour chacune de ces quatre notions, le professeur s'inspire des thèmes proposés pour déterminer le choix des supports et leur exploitation. La littérature constitue une entrée riche en possibilités dans l'étude de certains de ces thèmes. Chacune des quatre notions est étudiée sans toutefois donner lieu à des cours de civilisation ou de littérature.

En classe terminale des séries générales et technologiques : « le rapport au monde »

En classe terminale, le contenu culturel s'inscrit dans la logique qui veut qu'une société doive être étudiée du double point de vue de sa cohésion et de son ouverture, ce qui mène à s'interroger sur son inscription dans le monde.

On constate aujourd'hui, qu'en dépit d'une grande inégalité au niveau des développements, le monde n'a jamais été aussi intégré, tant les liens de toute nature entre peuples et pays sont devenus étroits. Les échanges de toutes sortes, les « emprunts » de langue à langue, de culture à culture en littérature, dans les arts, les sciences, les techniques, la philosophie, la religion, les institutions politiques et sociales et plus généralement dans les usages quotidiens, ont pris une nouvelle ampleur dans le monde contemporain. Néanmoins de fortes tensions existent depuis longtemps dans les dynamiques qui tendent à unifier espaces et peuples, langues et visions du monde. Chaque société est ainsi travaillée par des conflits entre particulier et universel, que recourent souvent des oppositions entre tradition et modernité.

Quatre notions : identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures

Les représentations de soi et de l'autre, avec les valeurs auxquelles elles sont associées, sont au cœur de la notion d'identité. Les identités linguistiques, ethniques, religieuses, littéraires, artistiques se combinent en des ensembles complexes régionaux, nationaux voire continentaux. Dans ces ensembles en constante évolution, l'individu construit une identité singulière.

L'étude de l'interdépendance envisage les formes que prennent la coopération internationale et la communication mondialisée. Cela concerne les échanges de toutes sortes, aussi bien hier qu'aujourd'hui, et les réactions des hommes devant les phénomènes planétaires.

La notion de conflit englobe non seulement les expressions les plus violentes, telles les guerres locales, la colonisation, l'impérialisme, les guerres entre États et les guerres d'indépendance, mais aussi les désaccords frontaliers, religieux, commerciaux et culturels.

Le contact des cultures renvoie aux influences, à l'intégration, l'assimilation, l'exclusion, au repli sur soi, au communautarisme.

Les notions s'ouvrent sur un certain nombre de thèmes, illustrés à leur tour par un nombre relativement important d'exemples. Ces

thèmes et ces exemples n'ont pas de caractère obligatoire : chaque professeur est tenu de traiter chacune des quatre notions mais a tout loisir d'aborder les thèmes et de sélectionner les exemples comme il l'entend ; il peut même introduire d'autres thèmes et d'autres exemples qui lui sembleraient plus pertinents, soit du fait de sa formation personnelle, soit de ce qu'il sait des centres d'intérêt de ses élèves. A tous les niveaux, cette approche se fera en situation de communication **de manière à donner toujours la priorité au développement des compétences linguistiques et à l'acquisition par l'élève d'une plus grande autonomie.** L'existence d'un contenu culturel ne doit donc, en aucun cas, être un prétexte à un cours de civilisation.

Les élèves des séries L et ES qui choisissent la LV 1 ou LV 2 en enseignement de spécialité (langue de complément) bénéficient d'un horaire supplémentaire qui leur permettra d'avoir une connaissance plus approfondie des faits culturels. Ils pourront être amenés à étudier une œuvre complète (littéraire, cinématographique...) un courant artistique, un fait de société, un phénomène économique. Ils seront également entraînés à organiser leurs connaissances pour réagir spontanément face à un document inconnu et à s'exprimer en continu sur ce document.

4. Les relations avec les autres disciplines

L'enseignement des langues vivantes étrangères mobilise des compétences et des savoirs partagés par d'autres disciplines. Ces relations seront recherchées et exploitées - et indiquées explicitement aux élèves - en particulier avec les disciplines suivantes :

- le français, qui forme à l'histoire littéraire et culturelle, à l'étude des textes, de leurs significations et de leur singularité, des genres et des registres, de l'argumentation, de la typologie des discours ; qui forme à l'étude de la langue dans ses diverses manifestations ;
- l'histoire et la géographie, qui visent à constituer le socle de connaissance et de compréhension du monde contemporain, dans une vision dynamique et distanciée ; qui fondent leur démarche sur l'analyse du document, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique ;
- les enseignements artistiques, qui forment à l'approche sensible des œuvres représentatives de diverses cultures, et à la recherche du sens. Cette liste n'est évidemment pas limitative. L'éducation civique, juridique et sociale, les sciences économiques et sociales, la philosophie, les langues anciennes et les enseignements technologiques sont également concernés. Outre l'évident bénéfice intellectuel de la mise en convergence des enseignements, ces rapprochements permettent un gain de temps et d'efficacité : l'élève comprend et assimile mieux lorsque le thème abordé en classe de langue a déjà été étudié dans une autre discipline ; il peut d'autant mieux participer à l'activité linguistique s'il peut mobiliser les connaissances acquises à cette occasion. Inversement, l'éclairage apporté par le cours de langue sera un adjuvant précieux pour l'étude de la notion ou du thème abordé par d'autres disciplines ; dans les deux cas, l'élève gagne en plus large perspective. Chaque professeur tire profit de ces convergences en fonction du projet pédagogique de la classe et de l'établissement. Les TPE sont une occasion privilégiée de les mettre en œuvre.

Langue vivante 3

L'enseignement de la langue vivante 3 au cycle terminal poursuit les mêmes objectifs qu'en classe de seconde générale et technologique et relève de la même pédagogie, qui tient compte de l'expérience et de la maturité des élèves, de leurs goûts et préoccupations. La compétence de communication élémentaire acquise en classe de seconde est développée en classe de première. La compréhension s'affine, l'expression gagne en complexité, en degré d'abstraction et en autonomie. L'oral reste prioritaire, mais l'écrit occupe une place plus importante qu'en classe de seconde. Le professeur propose aux élèves des documents authentiques ou didactisés variés, propres à solliciter leur curiosité et leur réflexion, riches en contenu culturel. Face à la diversité et au nombre croissant des faits de langue nouveaux auxquels les élèves sont exposés, le professeur s'attache à

distinguer grammaire et lexique de production, grammaire et lexique de reconnaissance. L'assimilation des structures et du vocabulaire se fait dans l'esprit de l'approche raisonnée de la langue. Le professeur encourage les élèves à développer leurs stratégies individuelles d'apprentissage et de compensation, à travailler en autonomie et en groupe.

Compréhension de l'oral et de l'écrit

Si, au début de la classe de première, un élève en LV3 a une connaissance de la langue encore limitée, sa maturité et sa pratique d'autres langues étrangères vont permettre au professeur de l'exposer très vite à des enregistrements authentiques, contenant un lexique ou des structures inconnus dont il pourra inférer le sens ou qu'il pourra ignorer. Le professeur continue à guider l'élève, à lui proposer des activités de reconnaissance et de repérage mais, en lui apprenant à gérer l'inconnu, il le mène aussi progressivement vers une plus grande autonomie dans l'écoute, ce qui lui permet d'accéder plus directement au sens du message.

La durée du document dépend de la nature de celui-ci et du projet d'écoute (repérage, reconnaissance, retranscription d'un bref passage...) mais, d'une manière générale, elle ne dépasse pas quelques minutes. Le professeur propose des documents variés, authentiques ou didactisés (poèmes enregistrés, chansons, interviews, dialogues...) évoquant des sujets liés autant que possible au cadre culturel défini pour l'enseignement en LV1 et LV2.

Comme à l'oral, l'élève est confronté à des documents écrits comportant une plus grande part d'éléments lexicaux ou grammaticaux inconnus. Dans le cadre du travail spécifique sur la compréhension, le professeur n'explique que les éléments indispensables à celle-ci et favorise la lecture silencieuse de documents inconnus portant sur une thématique connue.

Les activités proposées sont plus complexes qu'en classe de seconde (trouver l'information essentielle d'un paragraphe, les articulations d'un texte...) et vont plus loin dans la recherche du sens. On ne se contente en aucun cas du seul repérage d'éléments isolés. Les documents sont plus longs mais sans excès, de nature variée (récits, dialogues, poésies, publicités...) liés autant que possible au cadre culturel.

La compréhension en tant que telle, de l'écrit comme de l'oral, fait l'objet d'un entraînement spécifique et systématique, souvent très gratifiant pour les élèves.

Expression à l'écrit et à l'oral

L'élève est capable de réagir par écrit, avec ses propres moyens linguistiques, au contenu d'un document, et aussi de rédiger un court texte original, dans une langue simple, cohérente et compréhensible.

Grâce à sa plus grande maturité et à un certain savoir-faire que l'apprentissage préalable de deux autres langues étrangères lui a procuré, l'élève est en mesure de mobiliser et de mettre en œuvre les différentes structures grammaticales et le lexique acquis.

L'élève doit pouvoir s'exprimer dans une langue simple et correcte, en respectant les principes fondamentaux de la phonétique et de l'intonation propres à la langue étudiée.

Il est capable de restituer le contenu d'un message écrit ou oral portant sur un sujet qu'il connaît, en le reformulant de manière simple et intelligible ; il est entraîné à produire des énoncés constitués de plusieurs phrases simples ou complexes successives. Il peut également prendre une part active à un dialogue.

Il est capable de demander une aide linguistique au professeur ou à ses pairs et de reprendre son énoncé *a posteriori* pour le corriger ou l'améliorer.

Le lexique et la grammaire

On veille attentivement à l'acquisition et à la mémorisation systématique du lexique. Le lexique est regroupé par thèmes ou par champs. Mais seul l'emploi dans des situations de communication variées et aussi authentiques que faire se peut, permet une assimilation active et durable. Le professeur garde présent à l'esprit que la grammaire est au service de la communication et doit toujours être abordée en situation.

En classe de seconde générale et technologique, le professeur a exposé ses élèves à un grand nombre de structures, de faits de langue, développant simultanément automatismes et approche raisonnée de la langue. Cette démarche est poursuivie et approfondie au cycle terminal.

Tandis qu'en classe de seconde, la progression grammaticale est conçue comme un mécanisme de précision (en distinguant soigneusement les notions grammaticales explicitées, sur lesquelles portent les exercices écrits et oraux, et les outils grammaticaux nécessaires à la communication orale en classe, qui sont donnés sans explicitation), il n'est plus nécessaire à partir de la classe de première de présenter les contenus grammaticaux dans un ordre pré-établi. C'est l'intérêt intrinsèque des supports qui dicte leur sélection et non

le fait qu'ils présentent ou ne présentent pas telle ou telle difficulté langagière. On veille simplement à avoir fait au terme du cycle le tour des points au programme. Le professeur applique dans sa sélection des supports d'exploitation un critère de bon sens, consistant à ne pas rebuter les élèves par des documents inaccessibles, en gardant à l'esprit que le support étudié peut parfaitement comporter des traits de langue qui ne seront pas explicités et systématisés, mais simplement élucidés. A titre d'exemple, on ne pourra s'interdire un document parce qu'il présente une forme complexe d'un verbe irrégulier ou une structure syntaxique dont on a prévu l'étude ultérieurement... Le professeur peut donc, avec des ambitions mesurées, se référer au programme culturel de LV1/LV2 dans la sélection des supports.

II. Allemand

LANGUE VIVANTE 1 – LANGUE VIVANTE 2

Objectif linguistique

En classe terminale, les objectifs linguistiques sont définis dans le prolongement des objectifs concernant les classes précédentes et par l'échelle des niveaux de compétence du *cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe). Selon le cas (LV1, LV2, LV3), les élèves devront être en situation de réaliser un certain nombre de tâches correspondant à ces niveaux de compétences.

L'apprentissage d'une langue (à travers la maîtrise différenciée de capacités linguistiques diverses) se caractérise par une progression non linéaire et impose de reprendre systématiquement les activités permettant de construire peu à peu les compétences linguistiques des élèves, compte tenu des déperditions inhérentes à tout apprentissage d'une langue étrangère et plus spécifiquement dans les conditions de l'enseignement en milieu scolaire. Il convient donc en classe terminale de poursuivre les entraînements spécifiques visant à consolider et développer toutes les compétences linguistiques des élèves, aussi bien écrites qu'orales / auditives, notamment en proposant des activités interactionnelles de communication. Des précisions à ce propos seront apportées dans le document d'accompagnement du programme.

Grammaire

Il y a lieu de poursuivre et d'approfondir le travail selon les axes déjà définis en classe de première.

Il s'agit de continuer, d'une part, les activités de sensibilisation et de repérage du fonctionnement du système de la langue, de description de ce système, et, d'autre part, les activités plus ciblées et spécifiques visant à mettre en place ou consolider des automatismes linguistiques bien définis.

L'appropriation des faits de langue à des fins d'expression se fera en tenant compte des réussites, des difficultés et des besoins des élèves pour réaliser les différentes tâches attendues à la fin du cycle terminal (rédiger une narration ou une description ; rendre compte d'informations ; rédiger un texte argumentatif ; rendre compte oralement d'une expérience ; faire un exposé ; échanger des informations pour la réalisation d'une tâche ; participer à une conversation). Selon le niveau de compétence à atteindre, les moyens linguistiques à faire acquérir aux élèves varieront ; en ce qui concerne l'expression, on visera en priorité à obtenir une expression intelligible et claire, puis un discours structuré avant de tendre à une plus grande précision et diversité des formes et structures disponibles.

Ici aussi il est nécessaire de diversifier les entraînements en fonction des types de discours envisagés, certaines structures étant davantage utilisées dans des discours oraux que dans des discours écrits, et *vice versa*. (*Meine Schwester, die seit zwei Jahren in Hamburg wohnt / Meine Schwester, du weißt ja, die wohnt seit zwei Jahren in Hamburg.*)

Le repérage de certaines structures se révèle fondamental pour toutes les tâches de compréhension. Certaines d'entre elles ont déjà fait l'objet d'un travail de sensibilisation, de repérage et de description prioritaires en classe de première, vu leur rôle important dans la compréhension des textes et documents (*Eine im Jahre 1999 durchgeführte Umfrage zeigt, dass... / So gehe es nicht / Sie hätten ihn doch gleich anrufen können / Er muss in dem Teil des alten Kellers Geld gefunden haben / Er soll eine reiche Frau geheiratet haben / Sie und ich, wo wir doch beide vom Fach sind*). Ce travail doit naturellement être poursuivi en terminale. Certains points,

également importants pour la compréhension des messages, viennent s'ajouter aux précédents :

- L'intensification, le degré et la comparaison : *Tausend Dank / Eine ältere Dame / Wann endlich werden wir losgehen! / Am liebsten hätte er jetzt seinen Kaffee getrunken / Können Sie die Situation näher beschreiben ? / Viel wichtiger als eine gute Stimme scheint für ein Talent die Schönheit zu sein.*
- La quantification et l'identification, et par ailleurs les marquages plus complexes du groupe nominal (génitifs antéposés, quantificateurs définis ≠ indéfinis, ...): *Neben Samantha sind weitere 42 Kandidaten zum ersten Bewerbungssingen in ein kleines Düsseldorfer Theater eingeladen / Von ehemals Tausenden Fans sind fünf geblieben / Der eine Erfolg / Samanthas jüngste Kompositionen.*
- Les différentes linéarisations du groupe verbal (continue, discontinue, place du verbe, rejets en après dernière position (extraposition), les incises et appositions (constructions détachées, etc.) : *Du weißt, ich hab es gleich gewusst, schon gestern Nachmittag / Er habe weiter wollen, sagte Peter. Weit fort. / Er wäre schwarz über die Grenze gegangen nach Paris / Er sah ein wenig zerzaust aus, der Peter.*
- Les oppositions directionnel ≠ locatif, datage ≠ durée, hypothétique ≠ réel : *In ein kleines Düsseldorfer Theater eingeladen / Die CDs, auf die Samanthas jüngste Kompositionen gebrannt werden / Heut' am Morgen, beim Frühstück, hatte die Bertha, die Saaltochter, verweinte Augen gehabt / Die alte Frau war um zehn Uhr heimgekommen. / Eine Stunde lang hatte Licht in der Küche gebrannt / Dann war das Haus dunkel geblieben bis zum Morgen / Wie leicht hätte er den Aufenthaltsort des Peters erfahren können / Ich war ein dummer Optimist, der glaubte, die Nachbarn möchten ein normales Leben führen.*

Lexique

Au fur et à mesure des entraînements et documents traités, il convient de poursuivre le travail systématique du lexique, à partir des prototypes (par exemple, *Angst haben*) et de la structuration du champ sémantique : *Angst haben* → *entsetzt, erschrocken sein, sich fürchten, in Panik geraten, (aus dem Schlaf) aufschrecken, zurückschrecken...*

Dans ce cadre, les activités liées à l'utilisation du dictionnaire bilingue seront poursuivies. On commencera parallèlement à sensibiliser les élèves aux types d'information que l'on peut trouver dans les dictionnaires unilingues (orthographique, morphologique, syntaxique et sémantique, voire stylistique). Ce travail devrait permettre aux élèves de mieux se repérer dans des champs lexicaux et/ou sémantiques.

Il conviendra de bien différencier le travail sur le lexique en fonction des objectifs relatifs aux compétences (lexique de compréhension et lexique d'expression) et de l'ancrage fonctionnel. Dans le cadre de la compréhension, les élèves pourront par exemple comprendre les différences (intensité, style, etc.) entre *Er hat Angst / Er hat einen Schreck bekommen / Da erschrak er...* En revanche, dans le domaine de l'expression, on pourra se contenter de la maîtrise d'une expression prototype : *Er hatte (große) Angst um/vor ; Aus Angst, dass...*

Il est également possible de faire prendre conscience de la polysémie lexicale en proposant ou en comparant la traduction de séries telles que :

- *Was du auch sagst / ohne auch nur zu wissen, ob / Sie sind verärgert, Sie haben auch Grund dazu / Auch sein Freund hat ihn vernachlässigt.*

- *Ich will ihn morgen besuchen / Er besucht eine Schule in Berlin / Das Konzert wird wohl sehr besucht sein / Ihr Besuch ist schon da.*

Traduction

En classe terminale, il convient de poursuivre les entraînements à la traduction vers le français, qui ont commencé à être mis en place dès la classe de seconde. Les objectifs de sensibilisation aux différences de fonctionnement des deux langues doivent être maintenus. Dans cette perspective comparative et contrastive, les connaissances que les élèves ont des autres langues qu'ils apprennent ou maîtrisent déjà seront mises à contribution afin que les particularités de la langue allemande soient mieux perçues et assimilées.

Contenu culturel

Le programme de la classe terminale s'inscrit dans une logique d'ensemble du cycle terminal et dans la continuité de la démarche adoptée dans les classes précédentes du lycée (seconde et première). La thématique retenue est : « Le rapport au monde ». Le contenu culturel du programme s'organise autour de quatre notions : identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures. Dans l'horaire qui lui est imparti, le professeur veillera à répartir équitablement les notions et les différentes sous-parties de ces notions sur l'ensemble de son enseignement. Les quatre notions devront être abordées mais le professeur sera nécessairement conduit à effectuer un choix raisonnable parmi les thèmes et les champs d'application proposés.

La thématique du rapport au monde et les notions qui s'y rattachent constituent par définition une interrogation commune à tous les pays d'Europe et du monde mais est très diversifiée dans ses formes. On sera donc conduit à faire émerger ce qui est plus particulièrement « germanique » dans ce rapport au monde, à souligner la spécificité des pays de langue germanique, sans perdre de vue le cadre plus général où s'inscrivent les différentes problématiques. Il est clair que face à la multiplicité des interrogations suscitées par les différentes notions retenues, face aussi à la diversité des composantes de l'aire germanique prises ici en considération (Allemagne divisée puis réunifiée, Autriche, Suisse alémanique et régions de langue germanique), l'enseignant effectuera des choix, comblera des approches et croisera des notions afin d'aborder au plus près les caractéristiques de la langue et de la culture de ces pays. Par exemple, la question de l'identité s'est posée aux Allemands dans une perspective qui leur est propre. Elle est présente tant dans l'histoire événementielle ou la politique que dans l'art et la littérature. Mais on peut aussi considérer que l'image de l'aire germanique s'est forgée et se forge encore à partir d'éléments élaborés dans les pays voisins ou de culture proche. Il est donc nécessaire ici de croiser les notions d'identité et d'interdépendance.

Autour de chaque notion, on trouve en effet une série de thèmes comprenant un certain nombre de champs d'application possibles. Si l'on prend le thème de la « construction de l'identité » à partir de la langue, il est important de faire comprendre aux élèves de classe terminale le rôle fondateur de la traduction de la Bible par Luther. Il est également intéressant de les amener à saisir la démarche de certains intellectuels et écrivains, après la deuxième guerre mondiale, soucieux de reprendre possession d'une langue pervertie par l'idéologie nazie. De même, l'annexion par le régime nazi de l'Autriche, proclamée au nom de la langue commune (*Anschluss*), peut entrer dans cette thématique. D'où les quelques exemples proposés à titre d'illustration possible dans les tableaux ci-joints, « Luther et la traduction de la Bible », le « Groupe 47 », « l'identité autrichienne dans l'histoire », ceux-ci devant permettre aux élèves de réfléchir au rôle de la langue dans la construction ou, *a contrario*, la déconstruction de l'identité d'un peuple. Par ailleurs, mener un travail de réflexion sur la recherche d'une nouvelle identité après 1945 conduira à se pencher sur l'Allemagne divisée, à distinguer entre « homme de l'Ouest » et « homme de l'Est » et à relever les modèles d'identification proposés de part et d'autre.

En ce qui concerne le rapport des pays de langue germanique à l'Europe, on mettra l'accent sur la notion de fédéralisme illustrée par l'organisation politique et notamment la structure fédérale de la

RFA. Le processus de double intégration des années 1990 (RDA intégrée à la RFA, Allemagne réunifiée intégrée en bloc à l'Europe) constitue une forme spécifique d'intégration européenne où convergent, entre autres, problèmes d'identité, conflits de générations, antagonismes des systèmes d'éducation, interdépendance économique, contacts des cultures. De même, dans le domaine économique, l'annonce du passage à l'euro a suscité nombre de réactions contre ce qui apparaissait comme la fin d'un mythe, celui du Mark et de sa réussite et comme la mise en cause de l'identité de la RFA depuis 1949.

Il convient de prendre aussi en considération et d'étudier en les comparant entre eux les rapports des autres pays germaniques à l'Europe. Ainsi, l'adhésion de l'Autriche à l'Union européenne oblige à une nouvelle perception de l'espace européen en direction de la *Mitteleuropa* et met en avant nombre de questions identitaires, frontalières suscitées voire réanimées par cette adhésion. Quant à l'exception suisse, elle peut *a contrario* contribuer au débat.

On trouvera d'autres exemples d'interpénétration des quatre notions retenues dans l'ouverture au monde, soit par le biais d'une présence culturelle accrue (vers les pays de l'est de l'Europe), soit par une aide matérielle, logistique, culturelle aux pays émergents d'Afrique ou d'Asie. Par ailleurs, pour prendre le cas de la République fédérale : dans un pays en forte baisse démographique, donc dépendante d'une immigration de plus en plus nécessaire, la multiplication des débats autour de la politique d'intégration et du code de la nationalité met en jeu interdépendances et réactions conflictuelles, et génère des questionnements identitaires nouveaux (débat autour de la *Leitkultur*, problèmes propres à la société multiculturelle, *Bundesrepublik/Bunte Republik*). Dans un Etat, qui n'a pas institutionnalisé la séparation de l'Eglise et de l'Etat, il est important de faire saisir aux élèves les spécificités, parfois régionalement marquées, de certains débats d'actualité tant dans le domaine éducatif que dans le domaine public et d'analyser, à l'aide de comparaisons avec d'autres pays de l'aire germanique et européens, les solutions proposées. L'occasion sera ainsi offerte, d'une part, de mettre en valeur les variantes allemandes, suisses, autrichiennes, d'en souligner les évolutions différenciées propres à chacun de ces pays et, d'autre part, d'exercer les élèves à une pratique de l'analyse comparée des faits, des débats et des situations à l'échelle européenne. L'apport des autres disciplines (histoire, français, autres langues) devra jouer ici un rôle de complément essentiel.

Identités

Thèmes	Propositions d'application
Construction de l'identité	Langue et identité nationale : traduction de la Bible par Luther. Identité allemande après 1945 : réactions à la langue pervertie par le nazisme ; Kahlschlagliteratur du Groupe 47. Le poids du passé dans la construction de l'identité : Heimkehrer ; Schuldfrage / Schulddebatte . L'Autriche face à son passé. L'ancrage Ouest / Est : l'ère Adenauer ; l'homme socialiste en RDA. Identité allemande aujourd'hui (après 1990) : nouveau code de la nationalité ; débat sur la double nationalité. Identité autrichienne dans l'histoire. Le plurilinguisme, ouverture aux cultures : langues régionales germaniques (Alsace, Moselle), l'exemple de la Suisse.

Identités nationales et identité européenne	<p>Intégration de l'Allemagne et de l'Autriche en Europe : l'accueil de l'euro ; le statut de la langue allemande dans les institutions européennes.</p> <p>Frontières, échanges transfrontaliers : les ponts (Pont de l'Europe à Kehl ; Pont sur l'Oder, etc.).</p> <p>Lieux de mémoire, institutions identitaires européennes (Aix-la-Chapelle, le Karlspreis, Strasbourg et le Parlement européen) ; l'Hymne européen « An die Freude ».</p> <p>Espaces frontaliers : territoires et migrations (Alsace, Suisse). Figure transfrontalière : le Pendler.</p> <p>Le Land allemand, modèle de l'euro-région ? L'exemple de Sarlorlux.</p> <p>La Suisse face à l'Europe : Volksinitiative « Ja zu Europa » (4-03-2001).</p>
Identité allemande dans le monde	<p>Les pays germaniques vus de l'exil : XIX^{ème} siècle (Heine), XX^{ème} siècle (écrivains, architectes, cinéastes, peintres, musiciens).</p> <p>Regards croisés : les Allemands et leurs voisins.</p> <p>Ouverture au monde comme élément constitutif de l'identité : vagues d'émigration (Amériques du Nord et du Sud) ; perception par l'autre du <i>made in Germany</i>.</p>

Conflits

Thèmes	Propositions d'application
Les rapports avec le monde après 1945	<p>Aspects allemands de la guerre froide : de la Luftbrücke aux Pershings ; de la doctrine Hallstein au retrait des Alliés ; une Allemagne dans le bloc de l'Est ; « Westorientierung ».</p> <p>Enjeux « mondiaux » de la division de l'Allemagne : rideau de fer et Mur de Berlin ; leurs perceptions allemandes et étrangères.</p> <p>Frontières, sources de conflits : revendications territoriales/ <i>Heimatvertriebene</i> ; <i>Oder-Neisse Grenze</i> ; les frontières de l'Autriche avec l'Est.</p>
Neutralité / interventionnisme	<p>Aspects de la neutralité dans les pays germaniques : neutralité de l'Autriche (<i>Neutralitätsgesetz</i> 1955) ; ONU à Vienne ; la neutralité suisse en question.</p> <p>L'Allemagne face aux conflits dans le monde : contribution au maintien de la paix ; débat à propos de l'envoi de troupes allemandes sur les lieux de conflits.</p>
Pacifismes	<p>Mouvements pacifistes et interventions dans le monde : figures du pacifisme et de l'antimilitarisme ; de la <i>Friedensbewegung</i> au mouvement altermondialiste.</p> <p>La Suisse et la neutralité : Croix-rouge internationale.</p>
Réconciliations	<p>Rapprochements : de la réconciliation à la coopération ; les « couples » politiques franco-allemands ; les institutions franco-allemandes.</p>

Interdépendances

Thèmes	Propositions d'application
Dépendances inter-étatiques	<p>France/Allemagne : les rapports franco-allemands depuis 1945.</p> <p>Allemagne/Autriche : retours sur l'histoire.</p> <p>Allemagne/Europe : contributions à la construction de l'Europe ; du traité de Rome à celui de Maastricht ; débats autour d'une Constitution européenne.</p> <p>L'Allemagne et l'élargissement.</p> <p>Rapports avec la Turquie ; les Kurdes en Allemagne.</p> <p>L'Autriche et ses voisins de la <i>Mittleuropa</i> (République tchèque, Hongrie, Slovaquie) ; l'exception suisse.</p>
Interdépendances économiques	<p>La peur des crises : les crises des années vingt ; les réformes monétaires successives.</p> <p>Dépendances énergétiques : politique énergétique, refus du nucléaire ; traitement des déchets nucléaires (Castor-Transporte).</p> <p>Interdépendances dans le monde de la communication : la place du monde anglo-saxon dans la réalité économique ; l'empire Internet ; le monde de l'édition, du cinéma, de la presse.</p>
Le rapport au monde	<p>Mondialisation, globalisation : délocalisation d'entreprises ; antimondialistes ; altermondialistes.</p> <p>Le rôle des Verts.</p> <p>Délocalisation d'entreprises ; fusion et rachat des groupes.</p> <p>Politique d'environnement dans le monde : le choc Tchernobyl ; solidarité face aux catastrophes ; pollution dans le monde.</p> <p>Aide aux pays émergents : place et rôle des ONG ; organisations caritatives.</p>

Contacts des cultures

Thèmes	Propositions d'application
Domaine économique	<p>L'immigration économique : <i>Gastarbeiter</i> ; <i>Kinder statt Inder</i> ; <i>Greencard</i> à l'allemande ; la politique d'immigration et le droit d'asile en Suisse.</p>
Domaine religieux	<p>La religion dans la république : statut du religieux dans les textes et institutions officiels.</p> <p>La diversité religieuse dans les pays germaniques : un fait historique, une pratique quotidienne.</p> <p>La religion et l'école : l'enseignement du fait religieux ; signes religieux à l'école.</p>
Domaine culturel	<p>Institutions : franco-allemandes (DAAD, OFAJ) ; Université Franco-Allemande.</p> <p>Echanges : scolaires (bourses Voltaire, bourses Sauzay) ; universitaires (Erasmus, Socrates...).</p> <p>Manifestations culturelles, multiculturelles : ARTE, la chaîne franco-allemande ; festivals internationaux d'art, de cinéma ; salons (du livre) et foires internationales.</p> <p>Mobilité des artistes et des œuvres d'art.</p>

Intégration et politiques d'intégration	Société multiculturelle : <i>Bunte Republik/ Bundesrepublik</i> . Intégration par la langue : apprentissage de la langue pour les étrangers (DAF) ; place de l'anglais et résistance au <i>Denglish</i> ; présence et place des dialectes.
Cultures et loisirs	Cuisines d'Allemagne et d'ailleurs. Tourisme : parcs naturels suisses ; villes et capitales historiques (Vienne, Bern) ; musées régionaux et nationaux ; festivals (Salzburg, Bayreuth, Graz...) Reisekultur, « der reiselustige Deutsche » : organismes et organisation des loisirs. La musique allemande dans le monde. Sports entre activité et loisir : bicyclette et voile dans le nord de l'Allemagne ; sports d'hiver en Suisse et en Autriche.

L'enseignant doit se donner comme objectif d'amener les élèves aux niveaux de maîtrise de la langue, tels que définis dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe (cf. cadre général pour l'enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal).

A cet effet, partant des acquis de la classe de première, le développement des compétences de compréhension et d'expression cherche à renforcer l'autonomie des élèves dans l'utilisation et la maîtrise de la langue à l'oral comme à l'écrit. Quant à la prise en considération de la dimension culturelle, elle se fera autour des quatre notions du programme commun aux LV1, LV2 et LV3 en sélectionnant les supports les mieux adaptés aux intérêts spécifiques des élèves et en définissant des tâches correspondant à leurs capacités et aux objectifs poursuivis.

En ce qui concerne les compétences de compréhension, la progression adoptée avec des élèves de LV3 tient le plus grand compte de la nécessité de respecter la progressivité des savoir faire mis en œuvre et leur réactivation régulière à partir de supports au contenu riche et correspondant aux intérêts des élèves. Le professeur aide les élèves à tirer profit des entraînements à ces compétences développés dans les autres enseignements linguistiques suivis par les élèves.

Le développement des compétences d'expression s'effectuera en distinguant les trois types de situations retenus et en adaptant les dispositifs pédagogiques (travail en groupe, prise de parole en continu, mise en forme par écrit de messages liés aux situations de communication). L'écart entre les possibilités d'expression légitimement limitées et les intentions d'expression d'élèves de classe terminale est compensé par la valorisation systématique des prestations des élèves, l'authenticité des tâches demandées et l'adéquation des exigences linguistiques de ces tâches avec les capacités des élèves.

D'une façon générale, l'ensemble des acquis linguistiques et culturels seront réactivés et consolidés puis enrichis à l'occasion d'activités variées prenant appui sur des supports diversifiés de plus en plus complexes.

LANGUE VIVANTE 3

Les principes méthodologiques, les contenus et la finalité de l'enseignement de l'allemand LV3 ne se démarquent pas fondamentalement de ceux des enseignements de LV1 et LV2. Toutefois, comme dans les classes précédentes, ils tiendront compte de la spécificité de cet enseignement :

- âge des élèves, composition et taille des groupes,
- motivation et implication personnelles des élèves ayant fait ce choix,
- acquis linguistiques et méthodologiques résultant de l'apprentissage antérieur de plusieurs langues et bénéficiant de la part importante de l'horaire des élèves consacrée à l'étude des langues.

III. Anglais

LANGUE VIVANTE 1 – LANGUE VIVANTE 2

Contenu linguistique

La plupart des objectifs linguistiques ont été établis en amont de la terminale. En conséquence, il conviendra essentiellement dans cette classe de consolider ces principes et de renforcer les acquis.

L'approche contrastive mise en place en classe de première sera développée pour mettre en lumière à la fois les différences entre les systèmes linguistiques français et anglais, et les différences entre écrit et oral. Il ne s'agit en aucun cas de présenter ces caractéristiques dans de longues séances de traduction ou de cours magistral, mais d'en faire percevoir le fonctionnement en contexte, dans le cadre des documents étudiés. C'est également dans ce cadre que l'on pourra, comme en seconde et en première, mener un travail de repérage et de réflexion sur les faits de langue (modaux, aspects, détermination...) qui concourent à l'élaboration du sens et à l'expression des idées.

En classe terminale, il convient de prendre en compte plus spécifiquement l'articulation entre discours écrit et discours oral, en insistant en particulier sur des activités de transfert d'un code à l'autre. On pourra, par exemple, recourir à des produits intermédiaires tels que les échanges électroniques (courriels, *chat*) ou les dépêches d'agence de presse, afin de demander aux élèves d'aller soit vers une formulation orale complète, soit vers la construction d'un discours écrit.

Sur le plan syntaxique, on approfondira le travail effectué les deux années précédentes, en privilégiant plutôt, à l'oral, la coordination, les adverbes (*yet, though...*), les relatives déterminatives, etc., et à l'écrit, la subordination, les relatives descriptives, etc.

Sur le plan lexical, on privilégiera l'emploi d'un lexique d'origine anglo-saxonne à l'oral, et, singulièrement, celui de *phrasal verbs*, que l'on opposera à l'emploi de mots d'origine latine en langue écrite (*give up ~ abandon, carry on ~ continue, put off ~ postpone, etc.*). En raison de son rendement linguistique, l'utilisation de verbes simples (*take, get, put, etc.*), associés à toute une gamme de particules adverbiales, sera fortement valorisée tout en veillant à ce que les élèves ne fossilisent pas abusivement le sens de certaines combinaisons (« assieds-toi » ne se rend pas exclusivement par *sit down*, mais également par *sit up*, le cas échéant). D'une façon générale, il s'agit de systématiser l'emploi en anglais de verbes (souvent concrets) pour rendre ce que le français exprime par des noms abstraits.

Sur le plan phonologique enfin, on continuera d'insister d'une part sur l'importance, tant pour la compréhension que pour la production, des traits suprasegmentaux de l'anglais – accentuation, rythme et intonation, d'autre part sur la régularité accentuelle et graphophonématique qui caractérise la plupart des mots anglais. On notera de manière systématique les exceptions, souvent des mots très fréquents (*politics, television, any, pretty, give, love, etc.*) A travers l'utilisation de documents sonores et audiovisuels authentiques, on continuera également de faire remarquer les différences, notamment phonologiques, qui distinguent les nombreuses variétés d'anglais, à l'intérieur des Iles britanniques et de l'Amérique du Nord, mais aussi en Afrique, en Inde et en Australasie.

Contenu culturel

Après avoir exploré successivement en classes de seconde et de première le vivre ensemble et les relations de pouvoir, il convient en classe terminale d'envisager les liens que l'aire anglophone

entretient avec le reste du monde ainsi que les relations entre les différents groupes qui le composent. Le souci, affirmé dès le collège, de pouvoir appréhender le monde anglophone dans sa diversité et sa complexité, s'en trouvera renforcé.

Le monde anglophone couvre un champ en perpétuelle expansion dont il est difficile de définir les contours. Cette expansion, à l'origine fruit de phénomènes économiques et politiques – notamment l'émergence des États-Unis comme superpuissance à la fin de la Seconde Guerre mondiale –, a pris une ampleur telle avec l'accélération du développement des technologies de l'information et la constitution d'un réseau mondial de communications (l'Internet) qu'elle échappe à présent à toute tentative de contrôle.

Devenu une langue au statut international, l'anglais rivalise désormais dans certains pays avec la langue nationale, exerce sur celle-ci des influences diversement marquées, mais intègre en retour des apports externes. Ces derniers l'enrichissent et la dynamisent pour donner au final une langue en constante évolution avec des variations potentiellement infinies. Celles-ci devront être évoquées en classe terminale, mais l'enseignant aura toujours pour principe d'enseigner un anglais standard.

Si la maîtrise d'une langue véhiculaire reste un objectif d'actualité pour la classe terminale, il importe également de continuer à percevoir l'anglais comme la langue d'une culture (voire de plusieurs cultures) pour saisir, à travers son étude, les spécificités du monde anglophone. Dans cette perspective, l'étude du « rapport au monde », qui alimentera le contenu culturel du programme de la classe terminale, pourra être conduite selon quatre axes principaux : identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures. Ceux-ci pourront être abordés à partir de documents variés, dont le choix incombe toujours à l'enseignant en fonction des objectifs qu'il s'est fixés et du groupe-classe avec lequel il travaille. Comme en seconde et en première, il ne s'agit en aucun cas de transformer la classe d'anglais en cours de civilisation, d'histoire ou d'économie, ni de délaisser l'immense réservoir littéraire des cultures de langue anglaise au profit de documents plus strictement factuels.

Identités

L'identité peut être conçue comme une tentative de se définir soi-même par un mouvement d'identification avec un certain nombre de schémas culturels ou de rupture avec les schémas opposés. En ce sens, le rapport au monde, qu'il soit celui de l'individu avec son environnement immédiat, avec la communauté culturelle à laquelle il appartient, ou, transposé à plus grande échelle, celui de cette communauté avec le reste du monde, ne peut guère s'envisager sans tenter de cerner quelle représentation chacun a de soi.

Tout l'intérêt de cette approche de la notion d'identité dans le monde anglophone consistera à croiser les regards entre la représentation que l'on a (ou que l'on donne) de soi, et la perception que l'autre s'est construite, le cas échéant, sous forme de stéréotypes. L'enseignant prendra éventuellement appui sur ces derniers pour inciter les élèves à dépasser certaines représentations simplifiées qu'ils pourraient avoir du monde anglophone.

Dans l'univers anglophone, où, contrairement à ce qui se passe dans le monde francophone, la notion d'individualité ne se conçoit pas hors de l'appartenance à un groupe, ces représentations peuvent être déclinées de différentes manières, selon que le cadre de référence est géographique, socio-culturel, économique, etc.

De la même façon, on soulignera que les sphères du public et du privé ne se définissent pas de la même façon dans le monde anglophone et dans le monde francophone. L'on n'oubliera pas pour

autant qu'il y a en la matière un modèle spécifiquement anglais et un modèle spécifiquement américain.

La notion d'identité dans le monde anglophone pourra être illustrée à l'aide des thèmes et des exemples suivants :

Thèmes	Proposition d'application
Construction par identification	Appartenance géo-politique : sous-continent indien ; relation spéciale EU / GB. Appartenance socio-culturelle : <i>East-Enders</i> ; Chinatown ; romans de Malamud. Attitudes culturelles : humour anglais ; sport et patriotisme aux Etats-Unis. Comportements de groupes : <i>fashion victims</i> ; supporters de football. Symboles / marqueurs : cricket, baseball ; cuisine (<i>curry take away</i>). Personnages emblématiques : Reine Mère ; Nelson Mandela, James Bond...
Construction par rupture	Avec un groupe économique ou culturel : ghettos ; punks ; <i>Bend It Like Beckham</i> . Stigmatisation linguistique : <i>nerds / jocks</i> ; <i>straight / gays</i> , <i>Aussies</i> , <i>Yanks</i> , <i>Pakis</i> Stéréotypes : chapeau melon anglais ; mangeurs de grenouilles. Attitudes culturelles : musique pop ; adolescents / adultes : <i>The Go-between</i> , romans de Nick Hornby. <i>Nonsense</i> : Lewis Carroll, Monty Python. Personnages emblématiques : Nehru, Michael Moore...

Interdépendances

Il peut être tentant d'opposer une mondialisation impulsée par l'économie anglo-saxonne au mouvement alter-mondialiste, qui, pour une bonne part, n'est pas issu de l'aire anglophone. Néanmoins, l'on aura intérêt à mettre également en lumière les relations d'interdépendance que génèrent les échanges économiques entre pays, fondés sur un système d'économie libérale, ainsi que les réseaux de communication – qu'il s'agisse des transports ou des technologies de l'information dont la diffusion, surtout aux USA, ne cesse de s'accélérer et de se généraliser.

Les effets de la mondialisation du commerce sont souvent néfastes (destruction de l'environnement, déséquilibre commercial et guerre économique entre les pays riches et les pays émergents, standardisation des produits disponibles sur le marché, etc.). Leurs retombées peuvent cependant avoir des résultats plus positifs qui permettent la survie d'économies locales ou la prise de conscience des défis du développement durable et du commerce équitable.

Le développement des transports tend à unifier espace et peuples, car les contacts entre les personnes sont facilités, donc plus fréquents. Pourtant, il peut mettre à mal l'identité d'un peuple. L'Angleterre n'est plus une île : la construction du tunnel et la mise en service d'Eurostar semblent avoir eu raison du superbe isolement anglais.

L'usage de plus en plus prépondérant de l'anglais dans ces échanges influence directement les autres langues, et ce, dans des domaines variés (impact de la langue informatique sur la langue parlée dans les entreprises, hégémonie de l'anglais américain dans l'anglais des affaires, etc.). D'autres dangers menacent la liberté des citoyens avec les *hackers* qui s'introduisent dans les fichiers informatiques pour en détruire les données ou obtenir des informations personnelles. D'un point de vue plus positif, à côté de ce piratage informatique, il existe des campagnes de mobilisation internationale grâce à l'Internet.

La notion d'interdépendance dans le monde anglophone pourra être illustrée à l'aide des thèmes et des exemples suivants :

Thèmes	Proposition d'application
Interdépendances voulues	Mondialisation : <i>e-commerce</i> , commerce équitable. Réseaux de communication : Eurostar, journaux en ligne, <i>Encyclopedia Britannica</i> . Développement de la généalogie (Mormons). Institutions : Unicef / WWF. Exploitation économique de ressources culturelles : tourisme irlandais. Délocalisations : Inde. Ouvrages de science-fiction, <i>world music</i> , <i>Bollywood</i> ...
Interdépendances imposées, refusées	Alter-mondialisation : Seattle. Environnement : OGM, <i>biodiversity</i> . Protectionnisme / unilatéralisme / séparatisme : relations US / ONU ; euroscepticisme anglais. Interdépendances linguistiques : langage informatique ; franglais. Interdépendances culturelles : exception culturelle (cinéma) Personnages emblématiques : Ralph Nader, Arundhati Roy, Révérend Ian Paisley.

Conflits

L'histoire de l'humanité depuis au moins le XVI^{ème} siècle est jalonnée de révolutions, de conflits, ou de désaccords dans lesquels l'Angleterre et les États-unis tiennent une place essentielle. On évitera néanmoins de proposer une vision trop caricaturale du rôle de ces pays, en limitant par exemple leur impact international à une politique d'expansion coloniale (symbolisée, pour l'Angleterre, par le célèbre *Rule Britannia*) ou à un interventionnisme actif en ce qui concerne les États-unis. On n'oubliera pas que l'imaginaire collectif anglais et américain repose sur deux révolutions : la *Glorious Revolution* pour le premier (souvent considérée comme l'antithèse du modèle inspiré de la révolution française), la Guerre d'Indépendance pour le second.

On privilégiera ainsi l'étude des représentations des conflits, plutôt que l'histoire de ces conflits, dans le monde anglophone. Le tournant qu'a constitué la guerre du Vietnam dans la représentation que les États-unis se faisaient d'eux-mêmes, après leur participation décisive et victorieuse dans les deux guerres mondiales, permettra par exemple d'envisager un aspect fondamental de la société américaine, de même que les attentats du 11 septembre 2001 pourront éventuellement être abordés sous l'angle du principe « risque zéro ».

On soulignera que le monde anglophone offre souvent la vision paradoxale de sociétés profondément éprises de libertés individuelles (cf. les manifestations pour ou contre les *enclosures* en Angleterre, l'hostilité d'une partie de la population américaine au fédéralisme) mais traversées parfois de tensions inter-communautaires très fortes (émeutes raciales aux États-unis dans les années 1960). Ces conflits témoignent d'une mutation de l'idée même de territoire, qui devient l'emblème de communautés ethniques, religieuses, etc., plutôt que d'une nation. On ne manquera pas ainsi de rappeler que le communautarisme est né pour l'essentiel dans le monde anglophone.

Enfin, on pourra également souligner que les sociétés anglophones sont aussi celles qui ont vu se développer les mouvements pacifistes, et où certaines sorties de conflits apparaissent aujourd'hui comme des modèles potentiels pour en résoudre d'autres (cf. l'accord de paix du Vendredi Saint en Irlande). Ainsi, tout en n'évacuant pas la question des conflits politiques ou des désaccords économiques générateurs de tensions dans le monde anglophone, on s'attachera à

mettre en lumière les façons dont les sociétés qui le composent tentent de résoudre ces conflits (notion anglaise de tolérance, rôle des *charities* comme ciment social, etc.).
 La notion de conflit dans le monde anglophone pourra être illustrée à l'aide des thèmes et des exemples suivants :

Thèmes	Proposition d'application
Types de conflit	Expansion coloniale : <i>Rule Britannia</i> . Émeutes raciales : Brixton ; Los Angeles ; romans de André Brink. Guerre froide ; guerre du Vietnam ; <i>MASH</i> ; romans d'espionnage. Conflits de territoires : <i>The Untouchables</i> , <i>The Godfather</i> . Désaccords financiers : barrières douanières (US) / roquefort. Représentations collectives : 11 septembre 2001. Personnages emblématiques : Reine Victoria, Al Capone...
Types de solution, de résolution	Militaires : rôle des États-Unis dans les guerres mondiales. Négociations : accord du Vendredi Saint (Irlande) ; Indiens au Canada ; GATT. Attitudes culturelles : <i>charities</i> (GB) ; Woodstock (US). Manifestations : droit de passage (GB) ; mouvements pour les droits civiques (Irlande / US). Personnages emblématiques : Gandhi, Lawrence of Arabia...

Contacts des cultures

La mixité des populations et des personnes est le résultat inexorable de faits historiques qui ont forgé les sociétés anglophones modernes. Le contact des cultures peut être compris sous ses diverses formes : multiculturalisme, acculturation, métissage, intégration, etc. Aux États-Unis, ces formes variées ont produit des concepts aussi essentiels que ceux de *melting pot* ou de *salad bowl*.
 Si la forme que prend le contact des cultures dépend de raisons historiques incontournables, elle varie aussi selon les générations et les solutions politiques plus récentes pour favoriser l'intégration ou effacer les conflits passés – c'est ainsi que peut être interprétée, par exemple, la politique de discrimination positive envers les minorités aux États-Unis. L'ambiguïté ou les contradictions nées du contact des cultures vont du communautarisme à l'acculturation.
 Inversement, on peut se demander quels sont les modes de pensée, traditions et coutumes que tout émigrant apporte, non pas tant pour se démarquer du pays d'adoption que pour l'enrichir et évoluer avec lui, d'où les notions de multiculturalisme et d'intégration qui semblent plus propres aux pays anglophones, que la notion d'assimilation ou de promotion positive « à la française ». Le multiculturalisme, que l'on peut comprendre comme la coexistence pacifique ou pacifiée des cultures, s'exprime dans le pluralisme des religions, des traditions culinaires et des communautés géographiquement visibles. Métissage et variété de la langue anglaise, avec ses emprunts venus d'ailleurs et l'interpénétration des cultures, apportent autant de couleurs, de voix et de goûts exogènes sans pour autant que l'image identitaire du pays soit brouillée. Le contact des cultures s'entend ainsi au sens le plus large et le plus positif possible.

La notion de contact des cultures dans le monde anglophone pourra être illustrée à l'aide des thèmes et des exemples suivants :

Thèmes	Proposition d'application
Contact des cultures	Exploration du monde / aventures : * Drake, Raleigh, Cook ; romans et nouvelles de Conrad, <i>travel literature</i> , (Bill Bryson, Paul Theroux). Multiculturalisme : libertés religieuses ; <i>Little Italy</i> ; Toronto. Intégration : histoire des dénominations (de <i>Negro</i> à <i>African-American</i>) ; <i>affirmative action</i> ; présentateurs TV, sportifs, classe moyenne noire en Angleterre et en Afrique du Sud. Hybridité / métissage : romans de Tony Hillerman (Indien navajo), de Kasuo Ishiguro (Anglo-japonais) ; jazz- <i>rap</i> ; <i>ebonics</i> , <i>Spanglish</i> (Cormack Mac Carthy). Culture comme moyen de revendication ou de lutte : films de Spike Lee. Personnages emblématiques : Lewis and Clark, Johnny Clegg...

Support iconographique et contenu culturel

Parmi la variété des supports proposés aux élèves, on reviendra tout particulièrement sur le document iconographique, vecteur immédiat et privilégié du rapport au monde et de sa représentation. Plus que tout autre support, l'image peut, par l'immédiateté de sa perception, favoriser une prise de parole spontanée. Cette réaction première ne préjuge pas de la compréhension du document qu'il faudra approcher avec des exigences méthodologiques et linguistiques propres pour passer de la description à l'analyse. Celle-ci permettra le cas échéant de faire ressortir une problématique, ou à tout le moins, des aspects qui posent problème.
 Le degré d'implicite que contient une image appelle un entraînement, encore plus poussé que dans les classes précédentes, à la lecture de cette image et à la mobilisation du contenu culturel. A cet égard, le travail sur l'image permet de développer le repérage des éléments spécifiquement culturels du support. On entraînera l'élève à identifier les caractéristiques culturelles d'un document iconographique et ainsi à pouvoir situer une image emblématique dans son aire géographique et sa période historique. Différencier un paysage australien, irlandais, anglais ou canadien, identifier le contexte américain d'un tableau de Rockwell ou de Hopper, situer une scène dans son époque, en décrypter la valeur critique, satirique ou de propagande : autant de savoir-faire que l'on peut attendre d'un élève de terminale. Pour éviter les interprétations anachroniques, on veillera à réinscrire les représentations iconographiques dans leur évolution historique (évolution de la représentation des *Native Americans* des débuts du Western à *Dances with Wolves* par exemple).
 On amènera par ailleurs les élèves à s'interroger sur les conditions de la production du document iconographique, son sens, sa valeur, et ce qu'il révèle du rapport au monde d'un individu et/ou du groupe auquel il appartient.
 Enfin, il pourra être fructueux de faire travailler les élèves sur la relation entre texte et image, d'en faire observer les rapports de complémentarité ou de contraste, d'illustration ou d'élargissement, sans négliger les clins d'œil, les décalages humoristiques, et les allusions à une culture visuelle commune quasi iconique que l'on pourra explorer dans le cadre du travail sur le contenu culturel.

LANGUE VIVANTE 3

Dans la continuité du programme de LV3 en classe de première, l'enseignement de l'anglais LV3 en classe terminale poursuit les trois objectifs essentiels que l'on retrouve pour les LV1 et LV2 :

- accroître les savoirs linguistiques dans une approche communicative de manière à donner aux élèves une maîtrise opératoire de la langue. On situera les contenus linguistiques attendus pour un élève de LV3 de fin de classe terminale au niveau de celui demandé en LV1 en fin de classe de seconde ;
- renforcer les quatre savoir-faire langagiers fondamentaux afin de développer l'autonomie de l'élève dans son utilisation de la langue ;
- articuler l'apprentissage des savoirs linguistiques et des savoir-faire langagiers autour des quatre notions qui fondent le contenu culturel pour l'enseignement en LV1 et LV2 en classe terminale (identités, interdépendances, conflits et contacts des cultures). L'ensemble prendra appui sur l'étude de documents authentiques afin d'exposer l'élève à toujours plus d'anglais oral et écrit.

Les compétences de communication

Compréhension de l'oral

On poursuivra l'apprentissage d'une stratégie de construction du sens en vue de développer l'autonomie de l'élève en matière de compréhension de l'oral, en veillant à proposer des supports accessibles qui combinent toutes sortes de situations d'écoute (dialogues, conversations de la vie courante, interviews, narrations, discussions, débats, témoignages, etc.), et qui font intervenir un à plusieurs locuteurs ainsi que des accents différents. Le professeur s'attachera à évaluer à intervalles réguliers la compréhension de l'oral, sachant que l'on attend de l'élève qu'il soit capable de comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou des sujets relatifs au contenu culturel du programme de terminale : l'élève doit pouvoir reconnaître les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.

Compréhension de l'écrit

Le professeur aura à cœur de bien distinguer dans sa pratique de classe entre aide à la construction du sens et vérification, et de mettre en évidence la cohérence des démarches d'apprentissage entre compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit. Il veillera à consolider l'apprentissage de ce savoir-faire à partir de supports authentiques et variés. Comme en classe de première, il procédera à des évaluations régulières qui porteront sur des supports n'excédant pas 300 mots et qui viseront à mesurer si l'élève est capable de les

lire avec un grand degré d'autonomie, en utilisant les références en rapport avec le contenu culturel de manière sélective et pertinente.

Production de l'oral

En classe terminale, on attend de l'élève qu'il soit capable d'expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante, de commencer à construire une argumentation personnelle et d'échanger un grand nombre d'informations et/ou d'idées avec un ou plusieurs interlocuteurs, tout en respectant les codes de communication adaptés aux situations qui lui seront proposées. L'apprentissage de la prise de parole en continu et de la prise de parole sous forme dialoguée devra prendre en compte les caractéristiques de la langue orale déjà travaillées en première (utilisation de phrases elliptiques de type « reprises par auxiliaire », juxtaposition de phrases simples avec les connecteurs typiques de l'oral, rôle de l'accentuation, utilisation de *gap-fillers* et recours à la reformulation afin de développer les stratégies de contournement indispensables pour faire passer un message). Le but est de faire acquérir à l'élève les moyens linguistiques lui permettant d'opérer des choix lexicaux et syntaxiques, même si ces choix ne sont pas toujours appropriés ou pertinents, et de commencer à utiliser des outils pour nuancer son expression.

Le professeur veillera à évaluer tout au long de l'année les deux formes de prise de parole.

Production de l'écrit

L'élève devra être capable de produire des écrits de nature diverse (narrations, lettres, courriels, développements argumentatifs) qui montrent sa capacité à structurer sa pensée, à organiser sa rédaction de manière logique et cohérente, à opérer des choix lexicaux et syntaxiques en rapport avec son propos pour rendre ce dernier intelligible et suffisamment correct.

Des activités d'expansion (rédiger à partir de notes) comme des activités de réduction (rédiger un résumé de texte ou encore un compte rendu de discussion ou de débat) seront des exercices particulièrement utiles pour renforcer la compétence d'écrit de l'élève. Le professeur veillera à apporter tout au long de l'année une aide dans la recherche d'idées ou d'arguments, dans l'écriture de paragraphes, dans la construction d'un développement structuré et cohérent, ainsi que dans l'écriture de phrases toujours plus complexes où l'utilisation d'outils linguistiques permettant de nuancer le propos sera de plus en plus mise en avant.

L'expression écrite devra, tout au long de l'année, faire l'objet d'une évaluation régulière, laquelle interviendra à part égale avec celle de chacune des trois autres compétences langagières, dans le but ultime de faire ressortir clairement le profil de l'élève.

IV. Arabe

LANGUE VIVANTE 1 – LANGUE VIVANTE 2

Contenu linguistique

Le programme de la classe terminale vient compléter les programmes des classes de seconde et de première dans le seul domaine de l'acquisition des repères culturels. Dans les autres domaines de l'enseignement de la langue, les professeurs se référeront tout d'abord au programme de la classe de seconde, qui définit les objectifs fondamentaux de compétence linguistique et communicative valables pour les trois classes du lycée, puis au programme de la classe de première, qui y ajoute les initiations propres au cycle terminal : aptitude à la communication en langue moyenne ; pratique écrite de la traduction ; repérage et distinction des variétés de langue (arabe littéral / arabe dialectal / langue moyenne) et des registres employés à l'écrit comme à l'oral.

Contenus culturels

Alors que les élèves de terminale deviennent juridiquement adultes, une interrogation fondamentale pour de futurs citoyens leur est proposée en classe de langue : **le rapport au monde**. Elle implique une réflexion sur la place de la langue dans la définition identitaire des groupes humains et dans leur inscription dans le monde face à l'Autre. Par le biais de l'observation de cultures diverses, l'élève est nécessairement amené à une attitude réflexive lui permettant de saisir la complexité de sa propre identité. La nature hétérogène de la classe d'arabe rend cette question plus sensible et son exploration plus utile encore.

Les quatre notions suivies pour mener cette exploration sont **identités, interdépendances, conflits et contacts des cultures**.

L'**identité** est à la fois un présupposé et l'aboutissement d'une construction individuelle et collective, revendiquée ou refusée par le sujet. Elle est elle-même constituée d'éléments multiples, parfois contraignants (l'identité du corps, du nom), aucun pris isolément ne pouvant la résumer. Chacune de ces multiples composantes identitaires est susceptible d'être aisément définissable ou au contraire profondément complexe et mouvante, d'être nodale ou secondaire. Le sujet revendique ces identités, s'en enorgueillit, ou au contraire s'en inquiète s'il lui semble qu'elles sont antinomiques ou inconciliables. La nationalité, l'appartenance à un groupe ethnique, l'appartenance à une communauté religieuse sont quelques-unes de ces données objectives sur lesquelles se fonde cette fausse évidence qu'est l'identité.

L'objectif de cette sensibilisation à la complexité de l'identité en cours de langue rejoint l'un des objectifs de l'école, atteint de façon privilégiée au travers des disciplines constituant les humanités : former des hommes libres, des citoyens sujets et non objets de leurs identités. En cours d'arabe, où une partie des élèves est susceptible de se définir comme « Arabes » et/ou « musulmans », cette problématique place le cours immédiatement au cœur de débats passionnants.

L'identité et le rapport à l'arabité varient à travers l'histoire. Ainsi, un habitant de Tunis ou du Caire il y a trois siècles ne se serait pas nécessairement défini comme « Arabe » : ce sont probablement des données géographiques d'une part et communautaires d'autre part qui auraient été centrales dans sa perception de lui-même. Le fait d'associer une langue et la culture qu'elle véhicule à une identité nationale ou supra-nationale (*wataniyya* vs. *qawmiyya*) est une conséquence de la pénétration des idéologies nationalistes européennes chez les peuples de langue arabe à partir du XIX^{ème} siècle. La question des rapports entre identités nationale, ethnique,

linguistique et religieuse (musulmane bien sûr, mais pas uniquement) aura été tout au long du dernier siècle une interrogation permanente dans les sociétés arabes. Le cours d'arabe, par le choix des supports et l'orientation qui sera donnée à leur exploitation, amènera les élèves à distinguer ces différentes facettes de l'identité.

La littérature arabe moderne a particulièrement contribué à forger à la fois une identité arabe commune et une identité nationale, les deux allant moins de soi que les élèves ne le supposent. Mais naturellement, elle envisage le plus souvent l'identité du sujet par effet de contraste, en opposant ce sujet à l'Autre.

L'Autre est susceptible d'être rencontré dans le cadre d'une relation d'**interdépendance**, dont le commerce est à travers le temps l'illustration la plus évidente. Les communautés humaines ne vivent pas (et de moins en moins) en autarcie et se rencontrent par le fait de la nécessité ou du hasard. Le monde arabo-musulman, au carrefour de trois continents, est héritier de contacts dont il est né et qu'il a poursuivis au long des siècles. Qu'il s'agisse de l'exploration des bords du monde connu par les grands voyageurs musulmans du Moyen-Age, de la redécouverte de l'Occident au XIX^{ème} siècle lors de la *Nahda*, de l'ère coloniale ou de celle des indépendances, cette inscription dans le monde ne s'est jamais démentie, se manifestant sous la forme de contacts pacifiques et heureux, mais aussi de conflits latents ou exacerbés.

L'Autre avec lequel le monde arabe se définit en position de **conflits** est principalement l'Occident : d'abord l'Europe impériale puis, depuis le milieu du XX^{ème} siècle, les tats-Unis et Israël, dans un rapport remarquable de haine et de fascination qui semble à l'aube du XXI^{ème} siècle plus exacerbé encore qu'à l'âge colonial. La presse comme la littérature moderne permettent de saisir cette évolution complexe de l'image occidentale. Mais qu'en est-il du regard posé par les Arabes sur l'Autre non occidental, non moins intéressant à explorer ?

La conscience arabe, telle qu'elle se manifeste dans la littérature ou dans les médias porte comme une blessure vive la trace d'événements passés que la mémoire collective européenne refoule dans les profondeurs de l'histoire : ainsi, la référence aux Croisades, vécue aujourd'hui comme anachronique sur un bord de la Méditerranée est pourtant encore en permanence réactualisée sur l'autre. Ces deux manifestations littéraires courantes de l'Autre que sont par exemple la femme occidentale dans le roman d'initiation où un jeune homme arabe se forme dans une capitale étrangère, et le colon inique contre lequel une société s'élève pour maîtriser son destin et fonder son identité, fourniront de fructueux sujets de réflexion aux élèves.

Quant aux **contacts** entre le monde arabe et les autres aires culturelles, ils peuvent être envisagés sous deux plans : le premier concerne l'adoption par les cultures arabes d'habitudes, de modes de vie, de consommation, d'expressions, etc., empruntés à l'étranger, menant nécessairement à de grandes interrogations dialectiques : authenticité ou aliénation d'une part, tradition ou modernité d'autre part. Le second est la pénétration dans les sociétés étrangères d'éléments culturels arabes, que ce soit au cours de l'histoire par le biais de la conquête, ou dans le monde moderne par celui des migrations et du tourisme. Le terme de métissage, souvent positivement connoté dans des sociétés sûres de leur domination et ne craignant pas de perdre leur identité dans l'adoption d'habitudes exotiques qui demeurent toutefois confinées dans des domaines particuliers (spectacles, musique, cuisine, etc.), résume de nos jours cette ouverture enrichissante vers l'Autre. Mais qu'en est-il dans des cultures se percevant comme menacées par la globalisation ?

Identités

Etre arabe : définition (linguistique, tribale, ethnique, onomastique, territoriale, culturelle, politique).

Etre arabe par rapport à l'identité nationale, religieuse, tribale, communautaire, masculine/féminine.

Les marges extrêmes ou paradoxales : la revendication identitaire des individus issus de l'immigration ne maîtrisant pas du tout la langue arabe, et le refus d'une identité arabe chez des arabophones maîtrisant parfaitement cette langue, voire la culture lettrée (certains Coptes, certains groupes chrétiens au Liban, certains berbérophones, kurdophones, etc.).

Les résonances du mot '*arabî* selon les lieux et les époques.

L'image de l'Autre de l'intérieur (citadin, bédouin, montagnard, etc.).

L'image de l'Autre de l'extérieur : exotique, admiré, méprisé, craint, etc., et la façon de le nommer : l'Occidental : *ifranjî / 'ajamî / gawrî / rûmî / nasrânî / sûrî (langue) / khawâga / ajnabî* ; le Noir (*kahlûsh / 'azzî / 'abd / barbarî / usîf*), etc.

L'instrumentalisation politique de l'identité (communautaire, nationale, religieuse) comme outil de mobilisation, manipulation, domination.

Interdépendances

Economique : de la route de la soie à celle du pétrole ; les migrations humaines.

Géographique : vallées, routes de navigation, pistes caravanières, déserts, zones de contacts et zones de passage obligatoires.

Politique : Ligue Arabe, Union du Maghreb Arabe, République Arabe Unie, autres tentatives d'union arabe.

Religieuse : rôle du pèlerinage à la Mecque.

Le système d'information : rôle des agences de presse, les chaînes de télévision par satellite, Internet, la globalisation.

Les courants idéologiques transnationaux (nationalisme arabe, nassérisme, communisme, islamisme, etc.).

Conflits

Les Croisades.

Impérialisme et colonisation.

Guerres d'indépendance, de libération.

Conflits au Moyen-Orient.

Conflits territoriaux entre pays arabes.

Conflits linguistiques (littéral/dialectal, arabe/autres langues locales, arabe/langues européennes).

Refus de l'assimilation culturelle.

Conflits entre lois et traditions.

L'étranger au groupe comme élément perturbateur.

La contestation de la dépendance économique, culturelle et politique.

Contacts des cultures

Le brassage culturel inter-arabe à partir de l'apparition des médias modernes (chanson, théâtre, cinéma, littérature, radio, télévision, chaînes satellitaires).

Contacts et mariages inter-communautaires, inter-nationaux, exogamie et problèmes juridiques afférents.

Contacts entre savants, transmission du savoir à différentes époques.

Dialogue inter-religieux.

Tourisme : aspects positifs et négatifs.

Cuisine.

Musique (occidentalisation dans le monde arabe : du *takht* ou *jawqa* ou *tshalghî* à l'orchestre, l'évolution de l'instrumentation, de la position sociale du chanteur, des modes de consommation de la musique, etc. ; orientalisme puis métissage en Occident : la découverte des folklores, la mode de l'authenticité, le raï, etc.).

Emprunts linguistiques.

Traduction et coédition, coopération culturelle (cinéma).

Solidarité entre peuples.

LANGUE VIVANTE 3

Compétences de communication et capacités langagières

Les orientations générales valables pour l'ensemble de l'enseignement de Langue Vivante 3 au lycée sont détaillées dans la partie spécifique à l'arabe du programme de la classe de seconde générale et technologique (*B.O.* hors série n°7 du 3 octobre 2002, pages 27-35). Elles s'appliquent naturellement à la classe terminale.

L'étude des supports donnera lieu à des exercices en production orale pour lesquels il faudra fournir les outils linguistiques et méthodologiques adéquats. Cette démarche doit conduire l'élève à rendre compte d'un document du point de vue de sa forme et de son contenu. Il devra être à même de discuter, à son niveau, des idées et des problématiques dont le support est – explicitement ou implicitement – porteur, en développant une argumentation. On veillera à ce que la langue employée par les élèves évite les termes et les constructions qui relèvent d'un emploi trop local.

Contenus grammaticaux

Les orientations grammaticales du cycle terminal (classes de première et terminale) sont détaillées dans la partie spécifique à l'arabe du programme de la classe de première générale et technologique (*B.O.* hors série n°7 du 28 août 2003, pages 22-23).

Contenus culturels

Les supports proposés par le professeur offriront un contenu culturel riche et diversifié. On se référera à la liste indicative des contenus culturels pouvant être abordés en Langue Vivante 3 au lycée, en section 1.6 du programme de Langue Vivante 3 en classe de seconde (*B.O.* hors-série n°7 du 3 octobre 2002, page 34). On suggérera aux élèves des pistes de réflexion sur certains aspects d'un document sans avoir l'ambition d'en élucider toutes les composantes, et on les encouragera à établir des liens entre les différents documents étudiés. On s'inspirera, dans la sélection et l'exploitation des supports, de la démarche détaillée dans le programme culturel Langue Vivante 1 et Langue Vivante 2 des trois années de lycée.

Afin de rendre certains textes plus abordables, il conviendra de les adapter aux spécificités de l'enseignement de Langue Vivante 3 (en évitant notamment l'accumulation lexicale). De la même façon, on tiendra compte du fait qu'un élève en Langue Vivante 3 n'a pas une fréquentation de la langue suffisante pour apprécier certains effets stylistiques (par exemple la coexistence dans un même support des registres littéraires moderne et archaïque). Par contre, on entraînera les élèves à faire la distinction entre arabe dialectal et littéral (au niveau morpho-syntaxique comme au niveau lexical) à chaque fois que l'occasion se présente. On se référera au programme de Langue vivante 1 - Langue Vivante 2 en ce qui concerne la dimension culturelle de la variation linguistique.

V. Chinois

LANGUE VIVANTE 1 – LANGUE VIVANTE 2

Contenu linguistique

S'agissant des objectifs et des compétences, la programmation des contenus pour l'enseignement de LV1 et de LV2 a été pensée dans le cadre du cycle terminal (classe de première et classe terminale), et donc présentée dans le programme de première, auquel il convient de se reporter.

Pour le programme lexical et sinographique, la classe terminale se doit de parachever la programmation des caractères et de leurs extensions lexicales dans le cadre des seuils de caractères actifs et passifs fixés publiés dans les programmes de la classe de seconde. Ainsi, les élèves en LV1 et LV2 consolideront leur maîtrise de tous les composants graphiques du programme, et ils atteindront les seuils de caractères respectifs (805 dont 505 actifs en LV1, 505 dont 355 actifs en LV2). L'entraînement à la reformulation sera accentué, afin de consolider la compétence d'expression des élèves en LV1 et en LV2. L'acquisition des fonctions langagières fondamentales sera poursuivie, dans le cadre de la présentation qui en a été faite dans les programmes de la classe de première.

Contenu culturel

Le contenu culturel s'intègre dans le cadre commun, « le rapport au monde », et se décline en quatre notions : identités, interdépendances, conflits, et contacts des cultures.

En LV1, les textes, dialogues et documents traités en cours sont généralement prévus en fonction d'une extension culturelle systématique, fût-elle légère. Le questionnement amène peu à peu les élèves à expliciter, puis commenter le propos, le récit ou tout autre support de départ. Distribuer quelque lecture introductive en français prépare et enrichit le traitement en chinois d'un thème abordé en classe, à condition de prévoir l'appareil lexical nécessaire. Des incursions dans les textes authentiques (presse, roman, essais, etc.) s'avèrent motivantes et fructueuses à ce stade. Les sujets de rédactions proposées au cours de l'année doivent ouvrir au réemploi non seulement linguistique, mais également thématique des sujets abordés dans le volet culturel du programme.

En LV2, les textes et documents authentiques restent d'un abord très ardu. Aussi les extraits simplifiés et la reformulation très simple sont-ils souvent le moyen de réussir à communiquer en chinois sur un thème. Le parcours lexical doit donc être calculé de façon économe et rigoureuse pour que la mise en œuvre pédagogique et l'intérêt ne soient pas étouffés par la masse de nouveaux caractères. Pour déjouer les difficultés linguistiques de l'approche culturelle, il importe de proposer au préalable des lectures en français sur le même thème. Ensuite, de lier textes et dialogues à étudier à des documents iconographiques en regard, au corpus lexical à connaître et aux seuils de caractères. La rédaction collective en cours de brefs bilans à partir des documents et du réemploi lexical du texte favorise l'appropriation et la restitution ultérieure, orale comme écrite.

La liste qui suit n'est autre qu'un **choix de thèmes possibles**, et en aucun cas un programme à étudier *in extenso*. Cette sélection s'attachera à combler les manques de connaissances les plus flagrants détectés dans la classe, en tenant compte de son profil, de ses blocages ou de ses inclinations. Il est conseillé de ne pas envisager l'approche culturelle de la Chine moderne et de la Chine ancienne de façon binaire, mais plutôt d'amener les élèves à penser les continuités et ruptures. Pour une explicitation des quatre notions, on se reportera utilement au cadre commun introductif.

L'approche culturelle en classe terminale aura pour souci de combler les éventuelles lacunes de la formation antérieure que constaterait le professeur. En effet, les élèves ne sauraient achever le cycle terminal sans avoir été au contact du socle de connaissances minimales dans les domaines suivants :

- une représentation globale de l'espace chinois et de son rapport au monde ;
- quelques solides repères historiques et biographiques ;
- les valeurs identitaires que véhiculent certains mythes, légendes et anecdotes historiques célèbres (le Grand Yu domptant les eaux, Pan Gu, etc.) ;
- le patrimoine littéraire et artistique, le monde des objets et des signes ;
- les bouleversements contemporains, les orientations économiques actuelles et l'évolution des modes de vie.

Identités

A travers cette notion, il y a matière à traiter la richesse culturelle que recèlent son long héritage rituel et coutumier, les symboles, les signes et l'imagerie, mais également le discours que tient la Chine sur elle-même tant sur le plan historique que géographique, la conscience de sa pluralité intrinsèque, sa volonté centralisatrice et sa dispersion effective.

Thèmes	Proposition d'application
Symboles et emblèmes	Dragon, phénix, tortue, lion, licorne, zodiaque, lotus, yinyang, la couleur jaune, drapeau national. Les clichés culturels : Huanghe, Grande Muraille. Caractères et images fastes : le caractère « double bonheur » <i>shuangxi</i> , le caractère « bonheur » renversé <i>daofu</i> , imagerie du Nouvel An. Périodes emblématiques : Xia et Shang, Qin, Han, Tang, 4 Mai 1919.
La Chine plurilinguistique et pluriculturelle	La notion de « berceau » de la civilisation chinoise. L'archéologie comme zone sensible de l'identité. Pourquoi la Chine se revendique-t-elle comme un pays pluriethnique ? Que signifie « être chinois » ? Folklore festif, costumes. Variations linguistiques et écriture commune. Ecritures minoritaires.
Frontières naturelles et frontières culturelles	Relief, désert, zone sédentaire agricole et zone de nomadisme (agriculteurs et pasteurs), les points de passage et de pénétration, les densités de population, carte des familles de langues et des écritures
Climat et cultures	Chine jaune, Chine bleue, Chine du blé, Chine du riz. Saveurs et cuisines. Fuseaux horaires : heure de Pékin et heure locale.
L'identité provinciale, communautaire et historique	Qu'est-ce qu'un Hunanais, un Sichuanais, un Cantonais ? Mandchous, Mongols, Miao, Hui, etc. d'hier à aujourd'hui.
La Chine du Sud	Les foyers de civilisation antique. Le Sud comme refuge dans l'histoire. Le Sud aujourd'hui.

La diaspora chinoise	Epoques et motifs d'émigration. Carte actuelle : répartition et circulation. Les enfants de la diaspora, double appartenance, transnationalité. La presse chinoise en France et son contenu au quotidien.
Le facteur identitaire des rites, des cultes et des coutumes	Qu'est-ce que le lignage, le culte des ancêtres, le lieu ancestral. L'héritage confucéen dans le temps et dans l'espace. L'ordre cosmique et le sacrifice au Ciel. Les trois doctrines et la fusion religieuse chinoise. Les rites qui jalonnent les âges de la vie : mariages, funérailles, etc. Le choix d'un prénom. Les patronymes.

Interdépendances

L'immensité du pays et son hétérogénéité invitent à considérer les interdépendances internes, dont l'évolution est déterminante pour l'entité Chine. On comprendra mieux ainsi l'image complexe qu'elle offre et le potentiel qu'elle affirme dans un monde où elle cherche à s'intégrer à pas de géant.

Thèmes	Propositions d'application
Au sein d'un pays-continent	Questions de ressources : produire et répartir l'énergie nécessaire à la modernisation (charbon, gaz, pétrole, nucléaire, hydroélectricité, etc.) ; la gestion de l'eau d'hier à aujourd'hui (sécheresses et inondations, divagations fluviales et digues, le grand canal, changement climatique) ; croissance de la demande en matières premières. Intégration économique : les disparités régionales et les aires économiques en évolution ; les investissements taiwanais et l'interdépendance qu'ils génèrent ; où vont les investissements chinois et étrangers ?
Dans le contexte de la mondialisation	La Chine comme atelier du monde : délocalisations et discours ambiants. Mondialisation : évolution et bilan des importations et exportations ; l'ASEAN, APEC, OMC au fil des ans ; les relations commerciales sino-américaines et sino-européennes. Globalisation des réseaux : liberté et contrôle sur Internet ; veille sanitaire internationale ; action des institutions internationales et des ONG.

Conflits

Le traitement de ces thèmes se prêtera à des croisements interdisciplinaires.

Thèmes	Propositions d'application
La Chine et la colonisation	Les dynasties non-Han, la guerre de l'Opium, les concessions étrangères, l'impact du Traité de Versailles, les traités inégaux.
Les deux rives	La question de Taiwan et l'interdépendance économique.
Le conflit sino-soviétique	La Chine et le « modèle soviétique », la rupture sino-soviétique.
Conflits régionaux	Les archipels de la mer de Chine méridionale et l'enjeu des réserves pétrolières, tracé de la frontière indienne.

Les guerres du XXème siècle	L'occupation japonaise ; la guerre de Corée ; la participation d'ouvriers chinois à l'effort de guerre (1914-1918 en France).
-----------------------------	---

Contacts des cultures

Par delà le stéréotype d'une Chine immobile, s'éveillant d'un sommeil séculaire, il est important que les élèves puissent saisir que, très tôt, les populations, les cultures et les religions ont circulé et se sont influencées réciproquement.

Thèmes	Propositions d'application
Contacts précoces	La pénétration du bouddhisme et sa transmission au Japon. L'implantation de l'Islam. L'ouverture de l'empire Tang. Exemples de sinisation : les Yuan, Gengis Khan, Kubilai et leurs descendants, les grands empereurs Qing.
Découverte et représentation de l'autre	La famille Polo en Chine et l'iconographie du « Livre des Merveilles ». Qui était Guillaume de Rubrouk ? Matteo Ricci ? Voltaire, Leibniz et la référence chinoise ?
L'occidentalisation de la Chine au XXème siècle	Traductions, influence du Meiji, changement de calendrier : un monde ébranlé. L'histoire des relations sino-japonaises. Pour ou contre Confucius ? Ces jeunes Chinois qui étudièrent à l'étranger. L'occidentalisation s'accélère-t-elle ? D'un monde ébranlé à un monde confiant : la foi en l'avenir.
Les échanges technologiques et scientifiques	Qui a découvert quoi ? Les routes de la soie comme vecteur de transmission technologique et scientifique : char, imprimerie, verrerie, poterie, mathématiques, astronomie, etc. Médecines d'ici et d'ailleurs (chinoise, tibétaine, occidentale). Technologies de pointe.
Présence étrangère actuelle	Les entreprises étrangères en Chine, les marques de prestige, les gros contrats et la multiplicité de petits contrats... L'expansion du tourisme.
Présence chinoise	« Chinatown ». La pratique des arts martiaux.
Malentendus interculturels	Usages et paroles. Les valeurs implicites du discours.
Diffusion de la langue et de l'écriture chinoises	Rayonnement des sinogrammes hors de la culture han. Langues de la diaspora. Le chinois, langue émergente dans le monde.
Goûts croisés	Quelles sont les œuvres chinoises que la plupart des étrangers apprécient ? Quelles sont les œuvres étrangères que la plupart des Chinois apprécient ? Ces chansons et ces films qui voyagent bien. Stylisme et haute couture. Meubles, objets d'art, antiquités, styles décoratifs.

LANGUE VIVANTE 3

Contenu culturel

En LV3, à partir du tableau des thèmes établi plus haut, le plus sage est de démarrer sur un document iconographique évocateur et une fiche de vocabulaire très limitative. Par degrés de questionnement, on génère phrase à phrase une description possible, puis un modeste commentaire thématique. Des informations en français sont indispensables pour guider les élèves vers ce que l'on cherche à faire exprimer. Aussi, pour ne pas empiéter sur le temps de parole en chinois, il convient d'en exiger la lecture préalable à titre de travail individuel. Enfin, on sélectionnera un nombre restreint de thèmes, essentiellement ceux qui fournissent l'occasion de compléter la formation antérieure (linguistique et culturelle) puisque les élèves n'en sont qu'à leur troisième année de chinois.

L'évaluation de chaque trimestre doit prendre en compte l'intérêt culturel et les efforts linguistiques que déploient les élèves sur ce pan fondamental du programme.

Contenu linguistique

Les élèves consolideront leur maîtrise de tous les composants graphiques du programme, et ils atteindront les seuils de caractères prévus (405 dont 255 actifs en LV3). Un entraînement à une reformulation élémentaire sera entrepris, afin de développer la compétence d'expression. L'acquisition des fonctions langagières fondamentales sera poursuivie, dans le cadre de la présentation qui en a été faite dans les programmes de la classe de première.

En classe terminale, les élèves sont désormais en mesure de mobiliser leurs connaissances au profit d'une communication orale plus soutenue ; ils peuvent comprendre des phrases en relation avec les thèmes et le vocabulaire qu'ils ont appris jusqu'à présent. Avec un vocabulaire d'appoint sur le thème du rapport au monde, ils pourront réagir spontanément aux questions posées. Ils posséderont alors une certaine aisance dans les situations courantes concernant l'école, la famille, les activités de loisirs et la consommation. A l'écrit, leur niveau leur permet d'acquérir l'aptitude à un déchiffrement plus rapide et à une lecture oralisée qui prouve leur compréhension du texte.

▪ **En compréhension**, on attend de l'élève une plus grande aptitude à dégager l'ossature de la phrase, surtout lorsqu'elle comporte des déterminants, ainsi qu'une plus grande maîtrise des constructions en discontinu. La tâche de l'enseignant est d'aider l'élève à repérer les éléments grammaticaux permettant de mieux cerner le sens. Le programme lexical étant mis parallèlement en application, l'élève ne se heurtera plus en principe us à tout ce qui fait obstacle à la saisie du sens grâce aux exercices d'appropriation des points grammaticaux traités. La gymnastique mentale qu'il déploiera aura un effet direct sur sa capacité à comprendre un texte écrit ou oral.

▪ **En expression**, l'élève aura à respecter les contraintes structurales (par exemple, ne pas utiliser de suffixe verbal 了 dans la construction de focalisation en 是... 的). L'élève sera en mesure de :

- faire une narration avec des repères temporels,
- d'articuler son discours,
- formuler des hypothèses,
- contraster, relativiser, inclure, généraliser.

Grammaire active et grammaire passive

Les matériaux pédagogiques étudiés depuis la simple publicité jusqu'à un texte à contenu éventuellement culturel en passant par une séquence de film sont choisis en fonction du niveau requis et ne reposent plus sur une stricte progression grammaticale. L'enseignant se doit de faire une distinction entre **grammaire active** et **grammaire passive** et graduer ses exigences. Par exemple, la construction verbale directionnelle complexe ne pose pas de problème majeur en compréhension, mais sa maîtrise en production est peu envisageable.

Autour de la forme verbale

D'une manière générale, l'étude de la forme verbale complexe et les contraintes d'ordre structural qu'elle entraîne sera privilégiée en LV3 en classe terminale.

1. L'accent est mis le plus tôt possible sur la **forme verbale résultative** (V¹ V²) dans la mesure où elle sert de point de départ à l'étude de forme potentielle et justifie des choix grammaticaux comme la construction en 把. Parmi les V² rencontrés, une ligne de démarcation est établie entre ceux qui relèvent d'une connaissance active et ceux qui relèvent d'une connaissance passive.

V ² actifs	V ² passifs
懂	住
见	着
成	
完	

Certains verbes de qualité peuvent également avoir une valeur résultative et sont présentés au cours de l'année en fonction du degré de réceptivité de l'élève :

好	清楚
对	
错	

Quant aux verbes 给, 到 et 在 qui ont été étudiés en classe de seconde et de première en tant que co-verbes, ils seront présentés en tant que V² en classe de Terminale, mais feront l'objet d'explications plus approfondies portant à la fois sur le choix du V¹, sur l'intention du locuteur, sur les différences de nuances apportées.

2. Une fois la forme verbale résultative étudiée, la **forme potentielle** pourra être introduite et relever de la grammaire active. L'occasion sera donnée au professeur d'établir une comparaison entre la forme potentielle et le complément d'appréciation étudié en classe de seconde et de première.

3. En ce qui concerne la **forme verbale directionnelle**, on fera retenir aux élèves en grammaire active la liste des sept verbes de déplacement (上, 下, 进, 出, 回, 过 et 起) qui précèdent les deux verbes directionnels 来 et 去. On insistera sur les places respectives de chacun des verbes. Mais on ne pourra exiger des élèves qu'ils produisent dans les règles de l'art des propositions où se retrouvent insérés des compléments de lieu d'aboutissement et des compléments d'objet. On se contentera de les entraîner à des automatismes en leur faisant restituer quelques modèles de phrases se rapportant au texte étudié. Mais dans ce domaine, leur connaissance restera majoritairement passive.

L'emploi dérivé de 起来 et de 下去, sera présenté, mais au compte de la grammaire passive.

4. Parallèlement à la présentation des formes verbales ci-dessus présentées, la **construction en 把** sera introduite progressivement et d'abord dans des schémas simples concernant la vie de classe. Pour accroître le degré de compréhension des élèves face à cette question de grammaire spécifique au chinois, l'enseignant n'omettra pas de préciser que l'objet de l'action nécessitant son antéposition grâce à 把 est en général soumis à une transformation.

Pratique active de 把

把 et 在 en V²

ex. : 请你把书放在桌子上。

把 et 成 en V²

ex. : 他把 '十' 字写成了 '千' 字。

Connaissance passive de 把

把 avec une forme verbale directionnelle complexe enchâssant un complément de lieu.

ex. : 请你把 '晚报' 放进书包里。

5. La **préposition 被** fera partie de la grammaire passive. Il en va de même de 叫 et 让 (marqueurs du passif), appris en classe de première en tant que verbes factitifs, qui seront à acquérir en simple compréhension. L'expression du passif sera l'occasion d'énumérer les différents procédés de ce mode d'expression, notamment sans marqueur (ex. : 苹果吃了, « la pomme a été mangée »).

6. La présentation en grammaire active du **suffixe verbal 着** dans la construction 'Locatif + V着+ nom d'objet ou de personne' leur permet de réaliser un autre procédé d'expression de la voix passive (ex. : 墙上挂着一张地图, « Une carte est accrochée sur le mur »).

7. Et enfin l'**approfondissement** en grammaire active de la **construction en 是...的**, avec mise en relief du circonstanciel déjà étudiée en classe de première fera également réfléchir sur les différentes manières de rendre la voix passive en chinois. On élargira l'étude de la construction en 是...的 à la mise en relief de l'auteur d'une action (ex.: 他是教汉语的).

Autour de la phrase

□ Les expressions énumérées ci-dessous, concernant deux propositions ou deux groupes de mots séparés par une virgule permettent à l'élève d'affiner et de nuancer ses propos.

Que ces expressions soient de surface ou formulées partiellement (ex. : absence de 就 ou de 也 dans l'expression de la condition), elles ne reposent pas sur une présentation progressive et pourront être livrées au hasard de leur rencontre dans les textes.

▪ Expression d'une surenchère, d'un ajout dans l'argumentation (Les éléments relevant d'une connaissance passive sont précédés du signe > dans la suite du texte.)

连 ...都/也

不但...而且;

>不论...都...

>不管... 都...

▪ Expression d'un contraste, d'une opposition, d'une réserve :

不是...而是... ; 是...而不是...

▪ Expression de l'exclusion

除了...以外, 都 ... ; 连...也/都 不/没...

▪ Expression d'une condition suffisante

只要...就

▪ Expression d'une condition nécessaire

只有...才

▪ Expressions relatives à la notion de temps permettant :

- de dégager la hiérarchie des actions sur l'axe du temps :

先...再... ; 先..., 然后...

> 一直到

>直到...以后... 才

> 由...起

- d'établir leur concomitance :

> 当...时

> 在...的时候

> ...时 ...

- d'établir une distanciation par rapport au temps :

已经...了

几年来

> 从此以后

▪ A ces expressions discontinues, s'ajoutent :

les constructions permettant d'obtenir une affirmation absolue comme : 他什么书 都有。

> les constructions de phrases « éclatées » avec reprise d'un élément interrogatif comme celles que l'on trouve dans l'exemple : 你到哪儿去, 我也到哪儿去。

□ Les éléments simples ci-dessous, faisant office d'adverbes, de prépositions, de conjonctions permettent également à l'élève d'atteindre les objectifs poursuivis :

le but : 为了 ; la cause : >由于 ; la conséquence : >于是, l'alternative interrogative : 还是 ?, la préférence : 还是, le moyen : >通过, le contraste : 却, l'ajout : 另外, la référence : >根据, la réalité antérieure : 原来, contrainte : 只好.

VI. Espagnol

LANGUE VIVANTE 1 – LANGUE VIVANTE 2

Objectifs : comprendre, s'exprimer

Les objectifs de l'enseignement de l'espagnol (LV1 et LV 2) en classe terminale sont les mêmes qu'en classe de seconde et en classe de première. Il s'agit en priorité de développer chez l'élève des compétences de compréhension et d'expression de la langue orale et écrite en ayant recours à des supports, à des pratiques et à des contenus favorisant l'enrichissement linguistique, culturel et méthodologique, et intégrant une dimension éducative propice à la formation humaine.

Le lexique

Le travail de consolidation, d'approfondissement et de sensibilisation aux variantes linguistiques entrepris en classe de première devra être poursuivi et diversifié afin de respecter la logique de cycle inscrite implicitement dans le cadre général commun. Arrivé à ce niveau de formation, l'élève devra pouvoir maîtriser un lexique de plus en plus riche et varié. Dans une très large mesure, ce lexique apparaîtra lors de l'étude des thèmes du contenu culturel. L'élève devra, davantage encore que dans les niveaux antérieurs, savoir le reconnaître, le mémoriser et se l'approprier pour l'utiliser à bon escient dans les situations de compréhension et d'expression mises en place par le professeur dans le cadre de sa progression pédagogique.

La grammaire

Au même titre que le lexique, la grammaire ne sera abordée que dans le cadre du développement des compétences d'expression et de compréhension. Le professeur veillera à réactualiser les éléments syntaxiques déjà rencontrés et, par le biais d'un réemploi fréquent, contribuera à les stabiliser pour en favoriser une utilisation immédiate et naturelle. A l'occasion de leur apparition dans les activités de compréhension et d'expression, les aspects grammaticaux de la langue seront mis en lumière sans donner lieu à un cours de grammaire normative. Cet effort, qui combine réactualisation et apprentissage, a pour objectif une plus grande maîtrise de la grammaire et des tournures propres à l'espagnol. Il devra être mis au service d'une expression toujours plus juste, plus autonome et plus nuancée de la pensée.

Le contenu culturel : le rapport au monde

Arrivé en classe terminale, l'élève n'ignore plus le vaste ensemble géographique et culturel que représente le monde hispanique, sa présence sur deux continents et son influence qui s'étend aujourd'hui à l'ensemble de la planète. Ce vaste ensemble offre au monde une identité à la fois une et plurielle. En contact permanent avec d'autres cultures, il a tissé avec elles, au fil du temps, un réseau d'interdépendances, complexe et en perpétuelle évolution. L'harmonie n'ayant pas toujours présidé à la concrétisation de ces liens, des désaccords, des malentendus ou des ambiguïtés ont pu conduire à des situations de conflit. C'est ce « rapport au monde », le plus souvent constructif mais parfois conflictuel, qui est au cœur du contenu culturel de la classe terminale. Identités, contacts des cultures, interdépendances et conflits seront propices à nourrir un enseignement de langue, de littérature et de civilisation, qui viendra compléter et parachever de façon cohérente les programmes des deux années précédentes.

A cet égard, il va sans dire qu'il ne s'agit en aucun cas de fournir un prétexte à un enseignement magistral de la civilisation mais au contraire d'offrir aux professeurs des critères pertinents de sélection des supports dans la perspective d'une cohérence globale de l'année terminale et de l'ensemble des trois années du second cycle de l'enseignement secondaire.

Identités

Des identités originales et multiples cohabitent dans le monde hispanique et lui donnent sa caractéristique principale, celle d'un grand puzzle humain et culturel. Ces identités s'expriment ou se réalisent au travers d'institutions, de pratiques, de symboles et de la création d'œuvres reconnues comme fondatrices. A l'intérieur de ce vaste ensemble apparaissent en effet des caractéristiques et des spécificités identitaires qu'il conviendra de présenter aux élèves afin de leur montrer à la fois la richesse et la diversité humaine de l'espace concerné.

Réfléchir et s'exprimer sur ces identités impliquera également de s'intéresser à l'idée que ces peuples se font d'eux-mêmes et des autres. Il importera d'étudier les éléments constitutifs de ces images culturelles et leur perception hors des frontières du monde hispanique. Il conviendra également de sensibiliser les élèves aux efforts réalisés pour intégrer l'Autre, celui qui, par sa naissance ou sa culture, possède ou revendique une identité différente.

Thèmes	Propositions d'application
Institutions	Les Académies, les grands musées, les grandes écoles...
Facteurs de cohésion	Langue(s), religion catholique, monnaies, grands hommes, grandes œuvres, grands événements, grandes équipes sportives...
Symboles et emblèmes	Les drapeaux régionaux, nationaux, les hymnes, les uniformes, la philatélie... Les grands monuments, les hauts-lieux (Covadonga, les Cortes, le Prado ; la Place des Trois Cultures, la Plaza de Mayo, Macchu Picchu...).
Ouvrages de référence	Dictionnaires et encyclopédies : Autoridades, RAE, María Moliner, Espasa-Calpe... Œuvres fondatrices et constitutives de l'identité nationale : Romances, don Quichotte, Popol Vuh, Martín Fierro...
Caractéristiques et spécificités identitaires	Identités régionales et ethniques (catalane, basque, galicienne... ; gitane ; guarani, aymara, mapuche...). Les langues nationales et régionales. Croyances, pratiques et fêtes religieuses, fêtes païennes. Mémoire et identité nationale.
Représentations de soi et des autres	Attrance/rejet : relations réciproques (Amérique latine/monde anglo-saxon/Europe...). Mythes et réalités, stéréotypes... Regards croisés.
Politiques d'intégration	Rôle de l'école et des associations. Dispositions légales : délivrance de visas, recensement, droit de vote des étrangers...

Interdépendances

L'interdépendance des nations est une réalité indéniable et l'Espagne sait le prix qu'elle dut payer au milieu du XX^{ème} siècle pour s'être laissée conduire sur les voies dangereuses de l'autarcie. Les États qui constituent le monde hispanique de ce début du XXI^{ème} siècle sont, dans les domaines politiques, économiques, culturels et sociaux, intégrés dans des réseaux d'accords et d'alliances qui confirment que cette dimension est bien prise en compte par les gouvernants et les populations. La présence de l'Espagne et des États hispano-américains dans les grandes organisations internationales, l'existence de programmes ou d'instances à vocation mondiale sont là également pour rappeler l'évidence de cette réalité. Néanmoins, cela ne va pas sans quelques effets pervers ou indésirables qui indiquent par leur importance ou leur gravité les limites de ces interdépendances.

Sur la base de documents soigneusement sélectionnés, le professeur devra sensibiliser ses élèves à la nature et aux conséquences d'un

phénomène qui confirme la pleine intégration du monde hispanique dans la civilisation mondiale.

Thèmes	Propositions d'application
Interdépendances politiques	Accords entre États : traités de paix, alliances, présence des pays de l'Amérique hispanique dans l'OEA... Accords juridiques : double nationalité, extradition... Accords militaires et politiques.
Interdépendances économiques	Accords commerciaux : Union Européenne, Mercosur, ALENA, ALADI, ALCA, accords bilatéraux... Réglementations maritimes, aériennes, terrestres (normes communes). La délocalisation (les « maquiladoras »). Dépendance financière : question de la dette extérieure, la « dollarisation » des économies nationales). Le commerce équitable.
Interdépendances sociales	Émigration/immigration. Réglementation de la circulation des personnes.
Interdépendances culturelles	Le monde hispanique et les grandes organisations internationales. Prix littéraires et cinématographiques : Príncipe de Asturias, Cervantes, Planeta, Nadal, R.Gállegos, J. Rulfo ; Goya ... Programmes d'échanges scolaires et universitaires : Erasmus, Séneca, Socrates...

Conflits

Le vaste empire que l'Espagne a créé au cours de son histoire et la progressive indépendance des nations dont il était constitué fut à l'origine de conflits aussi bien dans sa phase initiale que dans sa phase finale marquée par un processus irréversible de décolonisation. Après cette période, qui donna à l'Espagne l'occasion d'un examen de conscience approfondi, les sources de conflits furent d'une autre nature et davantage dues aux options politiques et économiques des États nouvellement constitués. A la faveur d'une mondialisation caractéristique des dernières décennies du XX^{ème} siècle et du début du XXI^{ème}, a émergé une problématique sociale parfois conflictuelle et causée par une plus grande mobilité de la main d'œuvre, par l'éveil ou le réveil de consciences ethniques que des siècles de colonisation n'avaient pas laissé s'exprimer, par la délimitation scrupuleuse du tracé des frontières ou, plus rarement encore, par des velléités d'annexion ou de domination commerciale.

Le professeur présentera les éléments constituant cette réalité.

Thèmes	Propositions d'applications
Guerres coloniales	Indépendance des colonies américaines. La question marocaine.
Guerres entre Etats	Mexique-États-Unis, Guerre du Pacifique, Guerre des Malouines...
Conflits frontaliers	Délimitation des frontières : Espagne-Maroc, Espagne-Grande-Bretagne ; Chili-Argentine, Argentine-Uruguay ; Chili-Bolivie, Pérou-Équateur... Émigration clandestine : Espagne-Maroc (les « pateras »), Chili-Argentine, Mexique-États-Unis (« alambrietas », « mojados »), Cuba (« balseros », « gusanos »)...
Conflits sociaux et ethniques	Crises économiques (travail clandestin, chômage...) Choc des cultures (émigration, révolte du Chiapas, question mapuche...).
Contentieux commerciaux	France-Espagne (pêche, produits vinicoles et horticoles). Espagne-Amérique latine : banques, grandes entreprises.

Contacts des cultures

L'histoire et, depuis quelques décennies, l'accélération et la multiplicité des échanges ont contribué à faire du monde hispanique un vaste lieu de contacts des cultures. Dans tous les domaines (philosophie, littérature, peinture, musique, architecture, cinéma, modes de vie...), cet espace s'est nourri d'apports étrangers et a contribué parallèlement à enrichir le reste du monde. Au-delà de cette réalité caractérisée par la réciprocité des influences culturelles dont on rappellera le caractère le plus souvent volontaire, enthousiaste et dynamique, il conviendra de montrer que ce processus d'acculturation peut, au niveau social notamment, être le fruit de circonstances historiques, politiques et économiques dramatiques et engendrer déculturation ou exclusion. Le professeur devra, par des exemples choisis judicieusement, faire prendre conscience à ses élèves du caractère complexe de cette réalité, en ayant soin d'éviter les écueils habituels de l'exaltation excessive et de la dramatisation sans nuance.

Thèmes	Propositions d'application
Influences étrangères	Arabes : architecture, sciences, langue. Italiennes : la Renaissance... Allemandes : le romantisme... Anglo-saxonnes : cinéma, roman policier, jazz, rock... Françaises : les arts roman et gothique, le siècle des Lumières, l'encyclopédisme, la Révolution de 1789, le naturalisme, le surréalisme...
Influences hispaniques	Littérature : personnages littéraires universels (le Cid, la Célestine, le picaro, don Quichotte, don Juan... ; le conquistador, le libertador, le gaucho, l'indien...). Genres littéraires et modalités d'écriture (le picaresque, la poésie, le conte, la nouvelle, le théâtre, le réalisme magique, la bande dessinée...). Peinture : Velázquez, Greco, Zurbarán, Picasso, Dalí, Miró, les muralistes, Botero... Musique : compositeurs (M. de Falla, I. Albéniz, E. Granados...); genres musicaux (le flamenco, le tango, la salsa...). Cinéma : Buñuel, Bardem, Berlanga, Almodóvar, Littin, Gutiérrez Alea, Trueba... Architecture : Gaudí, Bofill, Gallego, Tusquets...
Acculturation /déculturation	Acculturation volontaire : contact libre entre les cultures, voyage, tourisme, échanges économiques et culturels, apprentissage des langues étrangères... Acculturation forcée : émigration, immigration, esclavage... Acculturation planifiée : invasion, colonisation... Mondialisation et globalisation. Déculturation : perte des repères identitaires et des valeurs de référence (la question indienne, le métissage...). Intégration/assimilation (indiano, chicano...). Le syncrétisme.
Exclusion	Racisme, xénophobie ; exclusivisme religieux, politique, idéologique, linguistique ; discrimination, ségrégation...

LANGUE VIVANTE 3

En fin de cycle terminal, l'élève apprenant l'espagnol en LV3 doit avoir acquis l'autonomie et les compétences linguistiques et culturelles d'un élève de LV2. La réalisation de cet objectif implique que l'élève s'exprime de façon plus fluide et enrichisse ses connaissances en matière lexicale, grammaticale et culturelle. A cet égard, le travail de réactivation et de consolidation des acquis déjà prévu dans le programme de la classe de première devra être poursuivi.

Le professeur développera les compétences d'expression et de compréhension en privilégiant la mémorisation, le réemploi fréquent

des structures et du lexique rencontrés, le travail personnel, l'utilisation de documents authentiques et variés, plus longs et plus complexes que ceux des deux années antérieures.

Pour le développement de la compétence culturelle, le professeur abordera les quatre notions du programme en sélectionnant les thèmes susceptibles de correspondre aux objectifs mentionnés ci-dessus et en tenant compte des capacités des élèves.

L'organisation de petits groupes de conversation, la prise de parole en continu, la lecture expressive, le théâtre et l'utilisation des TICE compléteront utilement le dispositif pédagogique mis en place par le professeur.

VII. Hébreu

Le cadre général pour le cycle terminal fixe les objectifs de fin de cycle et les orientations générales pour les deux dernières années du lycée. Le programme de la classe terminale se situe dans la continuité de celui des deux années précédentes, tant pour les compétences linguistiques et culturelles que pour l'attention portée aux relations avec les autres disciplines et la recherche de l'autonomie.

LANGUE VIVANTE 1 – LANGUE VIVANTE 2

Si l'on peut considérer que, en langue vivante 1, l'ensemble des faits de langue a été vu et n'a besoin que d'être repris et consolidé, il a paru nécessaire de maintenir un programme grammatical en LV 2, de manière à atteindre les niveaux préconisés par le cadre européen commun de référence. Celui-ci est présenté sous forme de grille dont les niveaux (A1, B2, etc.) sont explicités dans les documents d'accompagnement.

Programme grammatical en langue vivante 2

L'essentiel de la morphologie verbale a été vu en classes de seconde et de première. Si certains thèmes de contenu culturel (par exemple, les questions touchant à l'identité) appellent des supports de type littéraire, d'autres (par exemple, la coopération scientifique entre Israël et d'autres pays) devront être traités à travers des textes de presse. Il est donc important de consolider la connaissance des formes verbales et nominales pour garantir une lecture fluide des textes non vocalisés, mais aussi de sensibiliser les élèves aux formes courantes de la langue journalistique, notamment l'emploi des phrases au passif. Les points à acquérir visent à donner aux élèves les moyens de complexifier les énoncés produits et d'approfondir la réflexion sur la langue.

Morphologie

A revoir et à consolider

- Le *nif'al*.
- Le *hif'il* des verbes de type הוציא et האמין.
- Les formations passives (*pu'al* et *huf'al*).

A acquérir

- Connaissance des différents types d'adverbes : à partir de féminins d'adjectifs au singulier (ex. אישית) ou au pluriel (ex. תכופות), substantifs précédés de ב (ex. בקיצור) ou de ל (ex. לפעמים).
- Reconnaissance de formes appartenant à la langue littéraire soutenue ou à des couches plus anciennes de l'hébreu : infinitifs construits et suffixés (בצאתו), formes de futur, deuxième et troisième personnes féminin pluriel, (תדברנה).

Syntaxe

A revoir et à consolider

- L'ordre des mots.
- La phrase nominale avec copule pronominale.
- L'utilisation du passif.

A acquérir

- Approfondissement de l'état construit : restrictions d'emploi avec certains noms propres (שמלת רינה mais non מגדל דוד) ; maniement des nombres cardinaux (ששת הימים) ; problèmes liés à la coordination (pour éviter les expressions du genre ומנהלי האולפן).

- Expression redondante de la possession (ספרו של הסטודנט).
- Enchaînement des énoncés, maniements des connecteurs, utilisation correcte de ואילו, אמנם, נוסף על כך, לא זו בלבד ש...אלא, etc.
- Emplois de היה suivi du participe (habitude, politesse).
- Utilisation correcte des adverbes (place dans la phrase).
- Utilisation de כך pour relier des phrases (הוא מעיד על כך ש- (הגיעו הדברים לידי כך ש-).

Compétences sémantiques

A revoir et à consolider

A acquérir

- Ambiguïtés syntaxiques (הפצצת המטוסים).
- Maniement correct des diverses prépositions et adéquation de la syntaxe et du sens (לדון ב/את, להכיר ב/את, לקרוא ל/ב/את, etc.). Maniement correct des diverses prépositions pour la transformation du verbe > nom d'action הביקור במוזיאון > ביקרתי במוזיאון, « la visite du musée » ; également הטיפול ב-, השימוש ב-, הכניסה ל-, היציאה מ-, ההפרדה בין

Contenu culturel : le rapport au monde

Comme les années précédentes, le contenu culturel délimite le cadre à l'intérieur duquel le professeur organise son enseignement et choisit les supports. La société israélienne contemporaine a été abordée, dans les deux premières années du lycée, du point de vue des relations *internes* qui la structurent. En classe de seconde, on s'est consacré aux relations horizontales, ou, pour le dire autrement, à différents aspects du vivre ensemble. En classe de première, on s'est concentré sur les relations verticales, hiérarchiques, en essayant d'analyser les rapports de pouvoir et les rapports au pouvoir. Le programme culturel de la classe terminale envisage l'étude de la société israélienne dans son rapport au monde. On part de l'idée qu'une société trouve sa cohésion dans la construction d'une identité, laquelle entre en relation avec d'autres cultures. Ces échanges entre cultures, qui ont toujours existé, se trouvent aujourd'hui amplifiés par le développement des moyens de communication au niveau mondial ; ils peuvent déboucher sur une globalisation (économique, scientifique, culturelle...), susciter des conflits ou encore amener telle ou telle culture à exercer et à subir des influences. On organisera donc l'étude du rapport au monde autour de quatre notions : identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures. Certains des exemples illustrant les différents thèmes ont déjà été abordés en classe de seconde ou de première, mais dans une perspective autre : par exemple, la cohabitation dans une même ville de communautés d'origine diverse a été étudiée sous l'angle du vivre ensemble, ce qui n'empêche nullement, en classe terminale, de se

pencher sur les tentatives d'acculturation qui, dans les années 1960, ont accompagné l'arrivée en Israël des juifs du Maghreb ; de même, le kibboutz, qui peut avoir été étudié en classe de première comme symbole de l'idéologie pionnière, donnera en classe terminale l'occasion de mettre en lumière l'influence exercée par les idées socialistes et collectivistes sur les immigrants des premières années du vingtième siècle.

Il s'agit d'amener les élèves à s'interroger et à s'exprimer, à travers l'étude de documents en hébreu, sur les questions touchant à la mondialisation, aux replis identitaires, aux conflits, et de les sensibiliser à la complexité de ces différentes questions. On veillera donc à ce que l'approche ne soit pas unilatérale, mais se fasse à travers la lecture critique d'articles de presse, de textes littéraires et d'autres documents, et on évitera que les sujets abordés ne débouchent sur des argumentations simplistes ou des débats non préparés.

Comme les années précédentes, on rappelle que la liste ci-dessous n'est pas exhaustive, et qu'il ne s'agit pas de traiter tous les thèmes indiqués. Il s'agit de pistes, de propositions, destinées à illustrer les quatre notions du programme.

Identités

En ce qui concerne Israël, le rapport au monde peut être envisagé de deux manières : d'un côté, le rapport aux autres nations et aux autres cultures ; d'un autre côté, le rapport aux communautés juives de la diaspora.

- Juif ? Israélien ? Quelle identité ? La place de l'héritage culturel juif dans la construction de l'identité israélienne. Le mouvement cananéen. Sionisme religieux, politique, culturel. Religion et laïcité. La mémoire comme ciment de l'identité : la place de la Shoah. Textes : A.B. Yehoshua : Juif ou Israélien ? (*Le mur et la montagne*, Tel-Aviv, 1989) ; Ahad Haam ; Y. Kenaz (*Hitganvut yehidim*) ; E. Keret (*Na'alayim*) ; A. Appelfeld ; A. Meged (*Foigelman*) ; A. Gutenfreund (*Ha-shoa shelanu*) ; nouvelles de S. Librecht ; films d'A. Gitai...

- Regard d'Israël sur la diaspora : voyages d'Israéliens vers leur pays d'origine familiale.

- Représentation des Israéliens juifs et non juifs par eux-mêmes : dans la littérature (A. Shamma, *Arabeskot* ; S. Kashua, *Aravim rokdim* ; A.B. Yehoshua, *Ha-me'ahev*) ; au cinéma.

- Acculturation / déculturation : maintien des communautés (qui conservent leurs réseaux scolaires ou leur presse en langue d'origine...) : minorités russe, éthiopienne. Ashkénazes et séfarades dans les années 1950-60 (romans d'Amnon Shamosh ; film Erets Hadasha). Changements (choisis ou imposés) de noms et de prénoms lors de l'immigration en Israël. Textes : Eli Amir (*Tarnegol kapparot*) ; Bentsion Tomer (*yaldey hatsel*).

Interdépendances

- Échanges politiques : relations politiques et diplomatiques (avec l'ONU, le Vatican, l'Europe, etc.).

- Écologie : le problème de l'eau, l'énergie solaire, les projets de coopération électrique avec la Jordanie dans les années 30, etc.

- Échanges scientifiques et industriels : le développement et l'exportation des technologies de pointe. La recherche médicale (par exemple, accord Institut Weizmann / Institut Pasteur).

- Les sports : rencontres sportives internationales, transfert de joueurs.

- Le tourisme : le « voyage en Terre sainte » hier et aujourd'hui.

Conflits

- Guerres et paix : la révolte de Bar Kokhba, la guerre contre les Romains, Massada (histoire et mythes). La fin de la Palestine mandataire. Les étapes du conflit au Moyen-Orient : guerres et processus de paix.

Contacts des cultures

- Les Israéliens dans le monde : les voyages des jeunes (Inde, Amérique du Sud...).

- Les Israéliens expatriés : comment les Israéliens émigrés se perçoivent/sont perçus ; du *yored* au *mehager*.

- Minorités nationales et religieuses : entre Israël et Palestine : la culture des arabes israéliens. L'immigration non-juive, les travailleurs immigrés (Philippins, Thaïlandais, Roumains...).

- Influences dans le domaine artistique : l'influence américaine. Chanson israélienne et world music (Noa...). Les émissions de *telenovela* israéliennes. L'orientalisation d'Israël : vers une culture « méditerranéenne », (par exemple, Ophra Haza, groupes chantant en hébreu sur des musiques d'inspiration orientale, arabe...).

- Influences des langues de contact sur l'hébreu : emprunts, calques, débats sur la langue.

LANGUE VIVANTE 3

En LV3, les savoirs linguistiques doivent être consolidés et approfondis. Le programme grammatical reprend, pour l'essentiel, celui de la classe de seconde LV 2. La réflexion sur la langue se poursuit.

Programme grammatical

Les élèves ayant débuté l'hébreu en classe de seconde ont eu accès, dans leurs deux premières années d'étude, à des documents écrits ou sonores relativement brefs. La lecture et la compréhension des documents authentiques non vocalisés qui serviront de support à l'étude du contenu culturel exigent que soient renforcées les connaissances morphologiques, de façon à identifier les schèmes nominaux et verbaux, à mieux mémoriser le lexique ; il faut également approfondir l'étude de la phrase complexe, pour que les élèves puissent exprimer en hébreu des opinions et des points de vue, conformément aux niveaux attendus en fin de cycle. Dans cette perspective, on approfondira les points suivants.

Morphologie verbale

Il convient de réviser les formes déjà connues, et de compléter l'apprentissage de manière à avoir une vue d'ensemble du système verbal à la fin du cycle terminal. On insistera sur :

- la révision du futur (*pa'al* et *pi'el*) ;

- les verbes irréguliers ou défectifs courants au passé, futur, infinitif (לקח, ניתן, יכול, ניגש) ;

- le *hif'il* : révision du passé et du présent, apprentissage du futur (y compris pour les verbes des פ"ה et פ"ח) ;

- le *nif'al* (présent, passé et futur) ;

- le futur du *hitpa'el* ;

- les formes de *pu'al* et *huf'al* rencontrées dans des documents authentiques seront expliquées sans que ces conjugaisons soient étudiées systématiquement.

Morphologie nominale

- Revoir la flexion des prépositions.

- Connaissance passive de la flexion nominale (c'est-à-dire, savoir repérer un nom fléchi dans un document authentique).

- Nom d'action du *hitpa'el*.

Syntaxe

- Revoir et consolider tout ce qui concerne l'ordre des mots dans la phrase (ordre standard et emphase).

- Expression de l'ordre (avec impératif ou futur) et de la défense (אל תבוא).

- Revoir les phrases négatives comportant אף אחד לא, אף פעם (אין זה נכון) ; utilisation de אין comme négation de phrase (אין זה נכון).

- Emploi de זה את זה, זה לזה.

- Complexification des énoncés : emploi des différentes subordonnées (en particulier celles qui exigent un futur là où le français utilise le subjonctif) ; concordance des temps et style indirect (הוא אמר שהוא יבוא).

- Emplois du participe autres que l'expression du présent (ראיתי ילדים עוברים ברחוב).
- Maniement des éléments d'articulation du discours : גם... וגם, לא... ולא, לא... אלא

Contenu culturel

Les acquisitions linguistiques de la classe de première et le programme grammatical proposé pour la dernière année du lycée permettent de commencer à avoir recours à des textes authentiques,

notamment des textes de presse, dans le cadre du rapport au monde. On choisira, parmi les sujets proposés ci-dessus pour l'enseignement des première et deuxième langues vivantes, ceux qui correspondent le mieux aux ressources lexicales et grammaticales des élèves. On privilégiera ceux qui permettent de consolider les connaissances historiques (la Palestine romaine, l'histoire du sionisme) et de faire comprendre les principaux enjeux de la situation contemporaine (culture occidentale et culture orientale, relations avec la diaspora).

VIII. Italien

Langue vivante 1 et langue vivante 2

À la fin du second cycle, les élèves en italien LV1 et LV2 doivent être autonomes tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de l'expression. Ils doivent savoir mobiliser les connaissances et les savoir-faire qu'ils ont acquis afin d'analyser des documents de plus en plus complexes ou d'argumenter de façon rigoureuse dans un discours oral ou écrit. Ils sont également capables d'utiliser les registres de langue correspondant aux situations de communication qu'ils rencontreront au cours de leurs études et, plus tard, dans la vie active. Ils doivent, en outre, en fonction de la filière choisie, savoir reconnaître les structures les plus courantes relevant des langages sectoriels.

Les acquis linguistiques (grammaire et lexique) doivent être au service de la communication – qu'elle soit écrite ou orale – de la manière la plus authentique possible.

L'élève italianisant est capable de dialoguer, ce qui suppose la maîtrise de tournures propres à l'échange, l'utilisation appropriée des formules de politesse, par exemple. Il sait gérer et organiser son discours de façon autonome.

Lorsqu'il présente un document, il est capable d'en définir la spécificité, d'en identifier les éléments principaux (personnages, thèmes, idées...) et de le décrire en recourant au lexique approprié.

Dans le cadre de l'analyse, l'élève est désormais apte à utiliser un vocabulaire abstrait, il sait recourir à la terminologie littéraire et iconographique la plus courante. Ce travail servira à dégager et comprendre les intentions de l'auteur. Lorsqu'il sera amené à exprimer un point de vue, l'élève, en fin de cycle terminal, saura utiliser les structures concessives, adversatives ou comparatives et employer les modes appropriés. Ainsi la production écrite ou orale, en italien LV1 et LV2, reflètera-t-elle non seulement un apprentissage linguistique mais aussi une réflexion personnelle.

Langue vivante 3

En classe de première, les élèves ont appris progressivement à s'exprimer à l'oral et à l'écrit de manière à pouvoir décrire des expériences vécues ou des événements extérieurs. Ils savent, en outre, justifier une opinion.

L'objectif de la classe terminale sera l'acquisition d'un niveau de compétence suffisamment avancé pour permettre à l'élève de comprendre un message oral authentique et exprimer des idées qu'il pourra défendre de manière argumentée. À l'écrit, l'élève de classe terminale sera en mesure de comprendre des supports variés (textes littéraires, articles de presse ou autres), et de produire des phrases de plus en plus complexes.

On poursuivra l'étude de la grammaire en approfondissant les points développés dans le programme de la classe de première pour les LV1 et LV2.

Le cadre culturel proposé pour la LV1 et la LV2 sera abordé de manière moins approfondie et servira de base pour l'acquisition du vocabulaire et l'étude de la civilisation.

Il semble légitime de considérer qu'en fin de classe terminale, un élève en LV3 est en mesure de s'exprimer avec autant d'aisance qu'un élève en LV2 hormis, peut-être, en ce qui concerne la dimension lexicale. Il a donc acquis et sait maîtriser les compétences nécessaires à une communication autonome.

Contenu culturel : le rapport au monde

L'Italie, aussi bien comme réalité que comme image, est présente au monde : il n'est pas de lieu où elle ne se manifeste concrètement ou sous la forme d'une référence reconnue. Cette présence au monde s'exprime – ou s'est exprimée – en termes d'identités, d'interdépendances, de conflits ou de contacts de cultures. C'est autour de ces différents aspects que s'articule le programme culturel

en classe terminale. Pour chacune de ces problématiques, le professeur pourra proposer à ses élèves des supports variés (textes littéraires ou journalistiques, documents visuels ou audiovisuels, supports numériques, pages Internet...) qu'il saura sélectionner selon le niveau, les aptitudes et les goûts de sa classe.

Identités

La notion d'Italie est bien antérieure à l'unité politique du pays : depuis l'Antiquité, les Italiens ont toujours eu conscience d'une identité propre et, de tout temps, de nombreux auteurs italiens ou étrangers se sont faits les chantres de l'Italie.

Des œuvres d'art, comme la fresque de la *Création d'Adam* par Michel-Ange, la *Joconde* ou le dessin de *L'Homme aux divines proportions* par Léonard de Vinci, souvent exploitées par les publicitaires, sont devenues de véritables « icônes », montrant ainsi que le patrimoine italien d'hier et d'aujourd'hui fait partie de l'imaginaire collectif mondial.

Il serait intéressant de faire découvrir aux élèves l'image que les Italiens ont et veulent donner d'eux-mêmes : un mélange de grande fierté et d'auto-dénigrement. De nombreux artistes mondialement connus ont concouru et concourent toujours à donner de l'Italien une image à la fois grave et bouffonne : Marcello Mastroianni, Sophia Loren, Alberto Sordi, Roberto Benigni, Nanni Moretti, Dario Fo, Zuccherò et bien d'autres, à des degrés divers, ont voulu ou veulent exprimer un idéal humain et artistique tout en jouant sur l'autodérision.

Le stéréotype de l'Italien véhiculé par les étrangers a de multiples facettes : défauts et qualités se mêlent dans un personnage tout droit sorti de la *Commedia dell'arte*.

La cuisine italienne, universellement connue et appréciée, est perçue comme une métaphore de l'Italien : franche, généreuse, simple, conviviale et colorée.

En dépit des stéréotypes et des simplifications abusives (il suffit de penser à certains héros de jeux vidéo), l'Italie et les Italiens constituent pour le reste du monde une référence humaine et culturelle : la télévision et la presse étrangères, notamment à travers la publicité, présentent le plus souvent une image chaleureuse et séduisante de l'Italie. C'est cette référence que le professeur est invité à faire découvrir à ses élèves.

Interdépendances

Comme il vient d'être dit, le monde entier – et pas seulement le monde occidental – est lié à l'Italie, reconnue comme l'un des berceaux de la culture.

De leur côté, les Italiens trouvent volontiers des références identitaires à l'extérieur de leur pays : ils se sentent européens depuis le Traité de Rome ; ils sont également citoyens du monde par leur goût du voyage et par la présence d'émigrés italiens installés et intégrés sur tous les continents, en Australie, en Argentine, au Brésil, aux États-Unis... La réussite des Italiens partout dans le monde constitue un réseau d'italianité clairement perceptible : nombreux sont ceux qui ont fait carrière à l'étranger dans divers domaines : scientifique (Enrico Fermi, Rita Levi Montalcini), économique (Franco Modigliani), artistique (Arturo Toscanini, Enrico Caruso, Martin Scorsese, Francis Ford Coppola) et politique (Fiorello La Guardia et Rudolf Giuliani, maires de New-York).

L'interdépendance occupe une place importante dans le fonctionnement de l'économie italienne. Le pays, pauvre en sources d'énergie et en matières premières, a choisi la voie de la valeur ajoutée technologique et esthétique. Ses entreprises, le plus souvent des PME, organisées de façon réticulaire ont vocation à l'exportation. De grands noms tels que Versace, Armani, Fendi ou Ferrari ont fait connaître dans le monde entier la *made in Italy*.

Par ailleurs, les Italiens sont ouverts économiquement et culturellement aux modes et aux manières d'être venues de

l'étranger. Ainsi le professeur amènera ses élèves à réfléchir sur les migrations et sur l'enrichissement généré par la rencontre des cultures et des peuples.

Conflits

Même si l'Italie apparaît aujourd'hui comme un pays de conciliation et de respect vis à vis du reste du monde, son passé a connu des rapports conflictuels avec les autres nations, avec les autres peuples. L'expansionnisme de la Rome antique nous rappelle que l'Italie a conquis par les armes un vaste empire. Aujourd'hui, les empreintes de la romanité ne manquent pas : en témoignent les langues latines et nombre de monuments (aqueducs, amphithéâtres, théâtres, temples, thermes...).

Après la chute de l'Empire romain, l'Italie connut une histoire mouvementée : de dominatrice elle devint dominée. On ne compte pas les peuples qui s'emparèrent, pour un temps ou durablement, de l'ensemble ou d'une partie de la péninsule. Sur le trône de Naples, par exemple, se succédèrent, après la présence barbare, les Byzantins, les Normands, les Hohenstaufen, les Angevins, les Aragonais, les Français, les Espagnols, pour ne citer que les dominations les plus marquantes : cette « stratification » politique et culturelle se retrouve dans la topographie actuelle de la ville, dans sa littérature comme dans son art de vivre.

Au XIX^{ème} siècle, le *Risorgimento* s'accomplit au prix de conflits intérieurs ou extérieurs, de guerres menées contre les occupants, avec l'intervention de nations étrangères, confirmant à terme l'émergence d'une royauté unificatrice issue d'une région italienne, le Piémont.

L'Italie fasciste renoua avec l'impérialisme se référant au modèle antique, source privilégiée de la propagande en faveur de la conquête de l'*Impero* (discours, affiches, timbres-poste, *cinogiornali*). Le second conflit mondial mit un terme à l'expansionnisme territorial italien.

L'émigration, à la fin du XIX^{ème} siècle et pendant une grande partie du XX^{ème} siècle, ne se fit évidemment pas selon une logique expansionniste. Des millions d'Italiens, pour des raisons économiques ou politiques, quittèrent leur pays vers des nations susceptibles de les accueillir et de leur donner du travail. Ces flux de populations, à l'origine pacifiques, prirent dans certains cas un caractère conflictuel : les habitants du pays d'accueil firent souvent preuve d'italophobie, le plus souvent en concomitance avec des crises sociales. Des œuvres cinématographiques comme *Sacco e Vanzetti* (1971) de Giuliano Montaldo, *Pane e cioccolata* (1974) de Franco Brusati ou *Good Morning Babylon* (1987) des frères Taviani, des oeuvres littéraires comme *Gli zii di Sicilia* (1948) de Leonardo Sciascia, *Macaroni* (1997) de Francesco Guccini et Lorian Machiavelli ou *Vita* (2003) de Melania G. Mazzucco illustrent bien cette haine dont ont pu être victimes les immigrés italiens.

Aujourd'hui, l'Italie est devenue terre d'immigration et le rapport aux autres peuples revêt des caractères nouveaux. Soucieux de préserver leur tissu social ou économique, les Italiens doivent apprendre à accueillir les étrangers. Des articles de presse, des extraits de *telegiornali* ou des séquences de films (*L'America* – 1995 – de Gianni Amelio) peuvent illustrer ces rapports nouveaux, à leur tour conflictuels, avec les *extracomunitari* arrivant sur le sol italien.

Contact des cultures

Parmi les grands découvreurs de nouveaux mondes, on compte de nombreux Italiens : Marco Polo, Christophe Colomb, Amerigo Vespucci, Giovanni Verrazzano et d'autres grands voyageurs qui ont ouvert l'Europe sur les cultures du monde.

La culture italienne s'est répandue à travers le monde. Quelques exemples pris dans le domaine des arts et du spectacle en attestent : Shakespeare a situé plusieurs de ses pièces dans un cadre italien : *Roméo et Juliette*, *le Marchand de Venise*. L'opéra, né en Italie, a connu un développement mondial, sans perdre pour autant le souvenir de ses origines : les livrets de plusieurs opéras de Mozart comme *Le Nozze di Figaro*, *Don Giovanni*, *Così Fan tutte...* sont en italien. De même, de nombreux termes techniques de la musique sont empruntés à la langue italienne : *pizzicato*, *scherzo*, *allegro ma non troppo*, *piano*, *da capo*... Dans la *Commedia dell'arte*, le personnage de Pierrot (*Pedrolino*), secondaire en Italie, a connu une fortune populaire exceptionnelle en France comme le prouve la chanson emblématique *Au clair de la lune*.

De leur côté, les créateurs italiens ont su nourrir leurs œuvres de références étrangères. La littérature italienne contemporaine le prouve : *Le désert des Tartares* de Dino Buzzati révèle une parenté avec l'œuvre de Franz Kafka ; Leonardo Sciascia se disait un voltairien de Sicile ; Antonio Tabucchi avec *Sostiene Pereira* a écrit un roman plus portugais qu'italien ; Umberto Eco poursuit une carrière littéraire ancrée dans la culture européenne la plus large. Dans le genre artistique de la bande dessinée, Hugo Pratt a conçu un personnage, Corto Maltese, qui navigue de culture en culture.

Le patrimoine artistique et culturel italien appartient au monde entier : pour sauver Venise sont intervenus et interviennent initiatives et capitaux de tous les horizons ; la restauration des fresques de la chapelle Sixtine a été financée par un mécène japonais. Parallèlement, le génie italien se met au service d'autres patrimoines et d'autres cultures : l'architecte génois Renzo Piano, depuis sa participation à la construction du Centre Georges Pompidou à Paris, a proposé des projets dans le monde entier (il est le maître d'œuvre de la Potsdamer Platz à Berlin dans le cadre de la restructuration de la nouvelle capitale allemande) ; c'est à l'architecte et décoratrice Gae Aulenti que l'on doit la transformation audacieuse, à Paris, de la gare d'Orsay en musée. Dans un autre domaine, l'engouement suscité par les performances sportives des équipes italiennes (sports collectifs, sports mécaniques...) dépasse les frontières du pays.

En conclusion, le professeur s'attachera à montrer à ses élèves, à l'aide de documents appropriés, la présence très vivante au monde d'une Italie qui n'en est pas pour autant dominante ou arrogante : l'« italianité », faite aussi d'emprunts étrangers, se glisse comme en filigrane dans l'économie, dans la culture et dans les mentalités du monde entier.

IX. Portugais

En classe terminale, les objectifs fixés pour l'ensemble des langues vivantes dans le cadre général commun sont la référence essentielle. Comme pour les classes précédentes, dans les quatre compétences linguistiques visées (compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite), l'existence des variantes européenne et brésilienne de la langue portugaise constitue une richesse à exploiter. Ainsi, pour ce qui est de la compréhension de l'oral, tout comme de la compréhension de l'écrit, l'élève doit être en mesure d'identifier les deux variantes ; quant à l'expression orale et écrite, le professeur respecte la variante avec laquelle l'élève est le plus familiarisé du fait de ses études antérieures.

LANGUE VIVANTE 1 ET LANGUE VIVANTE 2

En classe terminale, il convient de consolider les acquis assurant une expression orale fluide et autonome de façon à ce que les élèves puissent donner leur point de vue sur une question, défendre une opinion personnelle, argumenter en général. Pour ce qui est des LV1 et LV2, ces objectifs s'inscrivent tout naturellement dans la continuité de l'enseignement de la classe de première et n'appellent pas la mise en place d'un programme linguistique particulier.

Contenu culturel

En classe terminale, la consolidation des acquis linguistiques grammaticaux et l'enrichissement lexical indispensable découlent de la pratique de la langue portugaise selon une approche culturelle déterminée. Cette approche s'ordonne en fonction d'une orientation générale – le « rapport au monde » – qui se répartit entre quatre « notions » : identités, interdépendances, conflits et contacts des cultures.

Ces quatre notions s'ouvrent sur un certain nombre de « thèmes », illustrés à leur tour par des « exemples ». Ces thèmes et ces exemples n'ont pas de caractère obligatoire. Comme il est bien précisé pour toutes les langues vivantes, le professeur est tenu de traiter chacune des quatre notions mais a tout loisir d'aborder les thèmes et de sélectionner les exemples comme il l'entend ; il peut même introduire d'autres thèmes et d'autres exemples qui lui sembleraient plus pertinents, soit du fait de sa formation personnelle, soit de ce qu'il sait des centres d'intérêt de ses élèves. A tous les niveaux, cette approche se fera en situation de communication de manière à donner toujours la priorité au développement des compétences linguistiques et à l'acquisition de l'autonomie de l'élève. Il ne s'agit en aucun cas de faire un cours de civilisation où le professeur serait le seul intervenant.

Dans les académies de la Martinique, de la Guadeloupe et de la Guyane, la proximité du Brésil peut être mise à profit pour le choix des thèmes. Les autres composantes de l'espace lusophone n'en seront pas pour autant négligées.

Ainsi, les tableaux ci-dessous proposent un nombre important de suggestions. Il est bien entendu que ces exemples ne sont ni limitatifs, ni obligatoires (leur nombre rendrait d'ailleurs impossible une telle obligation). Le professeur choisit librement ses propres thèmes à condition d'aborder au moins une fois un thème en rapport avec chacune des quatre notions d'une part, et d'autre part de s'intéresser à chacune des grandes composantes de l'espace lusophone – Portugal, Brésil, Afrique et éventuellement Timor Lorosa'e.

Certains exemples peuvent recouper ceux qui figurent dans les suggestions du programme de la classe de première : il appartient au professeur de faire ses choix en conformité avec les notions définies pour la terminale selon l'orientation générale du « rapport au monde ».

Identités

Thèmes	Exemples
Représentation de soi	<p>La question des origines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portugal : constitution, conservation et expansion du territoire ; - Brésil : « o povo brasileiro » (Indiens, Européens, Africains) ; - Afrique : émergence d'une conscience nationale (mouvements culturels des années 30/50). <p>Références emblématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un sentiment de référence : la « saudade » ; - Des images de référence : • Portugal : les grands navigateurs, Luís de Camões, Mário Soares, etc. ; artistes et créateurs représentatifs : Fernando Pessoa, José Saramago, etc. • Brésil : Brasília, symbole d'identité nationale ; personnages emblématiques : Zumbi, os Bandeirantes, D. Pedro, Chica da Silva, Pelé, Ayrton Senna, etc. ; artistes et créateurs représentatifs : Jorge Amado, Tom Jobim, Oscar Niemeyer, etc. • Afrique : la reine Nzinga, Amílcar Cabral, etc. ; artistes et créateurs représentatifs : Cesária Evora, Rui Mingas, etc. <p>Symboles, commémorations et rituels (Portugal, Brésil, Afrique) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - drapeaux et hymnes nationaux ; - le calendrier officiel des fêtes civiles et religieuses ; - commémoration des Grandes Découvertes ; - <i>Lisboa Expo 98</i>. <p>Modernité et tradition :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portugal : le nouveau fado, la haute couture ; - Brésil : <i>o sertão / a cidade</i>, artisanat du Nordeste, l'industrie aéronautique, l'industrie pharmaceutique.
Représentations de l'Autre	<p>Caricatures et auto-dérision :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dessins humoristiques des grands journaux et revues. <p>Modèles et rejets identitaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le Brésil et l'image idéalisée du « primeiro mundo » ; - Brésil : pays du Futur ; - Portugal/Espagne ; - Portugal/ Afrique/ Brésil : images réciproques.
Identité linguistique	<p>La langue, facteur structurant d'une identité nationale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (PALOP's) ; - Timor Lorosa'e ; - le rôle de la télévision ; - la littérature luso-africaine. <p>La question de la lusophonie.</p>
Identité religieuse	<p>Le syncrétisme religieux au Brésil. L'animisme en Afrique et sa mise en scène dans l'art.</p>

Interdépendances

Thèmes	Exemples
Institutions	Le Portugal dans l'Union Européenne. Le Portugal et l'OTAN – la base de Lajes aux Açores. Le Brésil, le Mercosul et l'ALCA. Le Brésil et les pays du G.22. La CPLP. Les ONG en Afrique.
Interdépendances dans l'histoire	Le Portugal et l'alliance anglaise. Les oppositions avec le voisin espagnol. Les routes maritimes du XVème au XVIIIème siècle. Les cycles économiques brésiliens : le « <i>pau brasil</i> », le sucre, l'or, le caoutchouc, le café, et le marché international. Le commerce triangulaire de l'esclavage. L'émigration portugaise.
Interdépendances actuelles	Le Portugal, porte de l'Europe et terre d'immigration. Les relations avec l'Espagne. Porto-Alegre, capitale de la démocratie participative et de l'altermondialisme. L'Amazonie, poumon de la planète. Le pétrole et les diamants d'Angola. L'aide internationale à Timor.

Conflits

Thèmes	Exemples
Les impérialismes	Le désastre d'Alcácer-Quibir comme échec d'un impérialisme naissant. Espagne / Portugal : « o período filipino ». Portugal / Hollande : l'occupation hollandaise du Pernambouc. Portugal / Angleterre : « O mapa cor-de-rosa » et l'Ultimatum. Brésil / Angleterre : le contrôle des ports brésiliens et l'abolition de l'esclavage.
Guerres et affrontements entre nations	Les invasions napoléoniennes et leurs conséquences au Portugal et au Brésil. L'engagement du Portugal dans la première guerre mondiale. La guerre du Paraguay. L'engagement du Brésil dans la seconde guerre mondiale. L'Afrique portugaise et l'affrontement des idéologies pendant la guerre froide (les interventions cubaine et sud-africaine en Angola, les conflits au Mozambique). L'invasion indonésienne de Timor.
Conflits internes	Portugal : la révolution des œillets. Brésil : la guerre de Canudos, etc. Angola : MPLA / UNITA. Mozambique : FRELIMO / RENAMO.

Contacts des cultures

Thèmes	Exemples
Découverte de l'Autre	L'arrivée des Portugais en Afrique, au Brésil et en Asie. La France Antarctique : Nicolas Durand de Villegaignon. Les Hollandais au Brésil : Maurício de Nassau. L'arrivée de D. João VI à Rio de Janeiro.

Assimilation / Exclusion	Indiens et Africains au Brésil : les apports culturels - lexique, mœurs (hamac), croyances (candomblé), pratiques (capoeira), etc. Les apports de la culture arabe et de la culture juive dans les pays lusophones. Les persécutions religieuses au Portugal : l'Inquisition. L'Estado Novo et l'Acte colonial : le statut des « assimilados ».
Survivances	Les communautés portugaises dans le monde. Brésil : l'apport des Italiens, Japonais, Allemands, Espagnols, Syriens et Libanais. Les communautés capverdiennes au Portugal. Les tribus indiennes au Brésil. Les imaginaires régionaux : - d'Afrique (ethnies : <i>crioulos</i> , <i>mestiços</i>) ; - du Brésil (<i>gaúchos</i> , <i>mineiros</i> , <i>nordestinos</i> , etc.) ; - du Portugal (<i>alentejanos</i> , <i>minhotos</i> , <i>tripeiros</i> , etc).
Influences	Les influences anglaise et française au Portugal et au Brésil. Le mouvement moderniste au Portugal et au Brésil. Les « telenovelas » brésiliennes au Portugal. Les influences réciproques : Afrique, Brésil, Portugal.

LANGUE VIVANTE 3

Lexique

En classe terminale, en LV3, les éléments fondamentaux définis dans les programmes de la classe de seconde et la classe de première sont considérés acquis. Dès lors, il convient d'enrichir le vocabulaire des élèves en fonction des quatre notions du cadre culturel inscrites dans la problématique générale du « rapport au monde ». De même, compte tenu des besoins d'expression personnelle, l'accent doit être mis sur le lexique utile pour conduire une argumentation - par exemple sur des expressions du type : *a meu ver*, *acho que*, *acho que não... porque*, *julgo que*, *duvido que*, *provavelmente*, *se calhar*, *sem dúvida*, *para concluir*, etc. D'autre part, outre la fixation des termes spécifiques indispensables au traitement des thèmes abordés, le professeur veille à ce que l'élève s'approprie un lexique plus abstrait et conceptuel permettant une réflexion élaborée sur les phénomènes observés dans les documents qui lui sont proposés.

Grammaire

Comme en classes de seconde et de première, la grammaire n'est pas étudiée sous forme d'exposés théoriques mais en situation de communication : ainsi, le professeur veille à utiliser des supports variés (séquences audios et audiovisuelles, documents iconographiques et écrits, objets authentiques) favorisant la prise de parole. A ce niveau il s'agit de consolider les bases acquises et d'enrichir les compétences aussi bien écrites qu'orales. Dans cette perspective, les points mentionnés ci-dessous indiquent les savoirs à approfondir et/ou à acquérir en LV3 en classe terminale.

Phonétique et Phonologie

- Réalisation correcte des voyelles et des diphtongues, ouvertes et fermées.
- Réalisation correcte des nasales.
- Lecture et prononciation correcte des mots nouveaux.
- Réalisation correcte de la prosodie (phrase affirmative, exclamative, interrogative, négative).
- Maîtrise de l'accentuation graphique.

Le groupe nominal

Morphologie

- Les procédés de dérivation :
- par préfixation tels que : *ante-* (*ontem*, *anteontem*) ; *des-* (*igual*, *desigual*) ; *sobre-* (*natural*, *sobrenatural*) ; *sub-* (*desenvolvimento*, *subdesenvolvimento*) ; *super-* (*lotado*, *superlotado*) ;

- par suffixation tels que : *-ada (riso, risada)* ; *-al (cana, canavial)* ; *-ável (miséria, miserável)* ; *-dade (igual, igualdade)* ; *-eira (manga, mangueira)* ; *-eiro (sapato, sapateiro)* ; *-oso (poder, poderoso)* ;
- les diminutifs : approfondissement des formes les plus courantes et fixation de *-ote (velho, velhote / filho, filhote)* et *-ito (rapaz, rapazito)* ;
- les augmentatifs en *-ão (o chefe, o chefeão)* ;
- la dérivation parasynthétique, préfixe + radical + suffixe : *aprofundamento, envelhecimento, encenação, engarrafamento, emigração*.
- genre et nombre : approfondissement des pluriels dits irréguliers : *pão, pães / cão, cães / capitão, capitães / alemão, alemães / cidadão, cidadãos / cristão, cristãos / são,ãos / órfão, órfãos / sinal, sinais / espanhol, espanhóis / lençol, lençóis / português, portugueses / o país, os países* – à différencier *de o pai, os pais / automóvel, automóveis / amável, amáveis / útil, úteis / o carácter, os caracteres / o cais, os cais, o lápis, os lápis, os ourives, os ourives*.

Les numéraux

Cardinaux (sans limitation) et ordinaux (jusqu'à centésimo).

Les démonstratifs dans la communication orale

Prefere esta mesa aqui ou aquela ali ? Dá-me essa caneta aí – dá cá esse livro. Aqueles livros foram publicados há muitos anos.

Comparatifs et superlatifs

Approfondissement notamment des formes dites irrégulières : *(o, a) maior, (o, a) menor, (o, a) melhor, (o, a) pior ; o máximo, a máxima, o mínimo, a mínima ; ó(p)timo, péssimo, fácilimo, difícilimo*.

La correspondance entre les personnes et les possessifs

En particulier pour la troisième personne : *Qual é a sua opinião ?* (question adressée à un interlocuteur) ; *Qual é a opinião dela ?* (question portant sur une tierce personne).

L'adjectif qualificatif - constructions particulières

Trata-se de um problema difícil de resolver.

Ficamos entusiasmados com a notícia.

Le Verbe

Morphologie : les procédés de dérivation

- Par préfixation : *con/com-* (*viver, conviver*) ; *des-* (*arrumar, desarrumar*) ; *entre-* (*abrir, entreabrir*) ; *per-* (*correr, percorrer*) ; *trans-* (*pôr, transpor*).
- Par suffixation : *-ar (telefone, telefonar)* ; *-ficar (claro, clarificar)* ; *-iar (amplo, ampliar)* ; *-izar (útil, utilizar)*.
- Dérivation parasynthétique, préfixe+ radical+ désinence verbale : *a* + adjectif + *ar (profundo, aprofundar)* ; *a* + adjectif + *ecer (maduro, amadurecer)* ; *en* + adjectif + *ecer (duro, endurecer, pobre, empobrecer)* ; *en* + substantif + *ar (vergonha, envergonhar)*.

Conjugaison

Points à approfondir :

▪ Indicatif présent :

- maîtrise des verbes dits à alternance vocalique : *dormir, preferir, sentir, conseguir, subir, etc.*

▪ Subjonctif :

- emplois particuliers : *Talvez seja eleito. É como se fosse o meu próprio filho. Se Deus quiser; seja como for. etc.*

- subjonctif futur :

- formation et sensibilisation aux emplois les plus courants : *Se for possível, telefone. Quando pudermos, iremos a Cabo Verde. Faremos como quiseres.*

▪ Infinitif personnel :

- formation et emplois les plus fréquents : *É preciso escreveres aos pais. Não acho bem tomares esta decisão.*

▪ Concordance des temps et des modes :

- approfondissement : *Duvido que saia hoje / Duvidava que saísse hoje. Peça-lhe que fique em casa / Pedi-lhe que ficasse em casa. Lamento que não tenha dito nada / Lamentava que não tivesse dito nada. Se for preciso, irei / Se fosse preciso, iria.*

▪ Régime des verbes :

- quelques verbes à régime particulier : *aconselhar a, desistir de, esquecer-se de, gostar de, preocupar-se com, sonhar com, sonhar em, acreditar em, basear-se em, consistir em, hesitar em, insistir em, reparar em, votar em, contribuir para, pedir para, esforçar-se por, interessar-se por, responsabilizar-se por.*

A l'occasion, le professeur fera remarquer que certains verbes se construisent sans préposition (entre autres : *ameaçar, costumar, conseguir, decidir, evitar, fingir, impor, procurar, proibir, prometer, recusar, resolver, tentar*).

▪ Les constructions des formes impersonnelles : *É difícil resolver esse problema. É proibido fumar.*

Contenu culturel

En terminale LV3, le développement des compétences linguistiques et l'acquisition de l'autonomie se fondent sur la même approche culturelle retenue en LV1 et LV2, conformément aux quatre notions définies selon l'orientation générale du « rapport au monde » : identités, interdépendances, conflits et contacts des cultures. Il appartient au professeur d'adapter la pédagogie à l'enseignement en LV3 tout en abordant au moins une fois un thème en rapport avec chacune des quatre notions d'une part, et en s'intéressant, d'autre part, à chacune des grandes composantes de l'espace lusophone – Portugal, Brésil, Afrique et éventuellement Timor-Lorosa'e.

X. Russe

LANGUE VIVANTE 1 – LANGUE VIVANTE 2

Les orientations

L'enseignement du russe en LV1 et LV2 en classe terminale s'inscrit dans le cadre des objectifs fixés par le programme de russe pour la classe de première et le cadre général du cycle terminal.

Le contenu culturel

Le cadre culturel général choisi pour la classe terminale en langues vivantes est « le rapport au monde ». Le monde extérieur de la Russie n'est pas celui de la France ou du Japon (pour s'en convaincre, il suffit de regarder les cartes géographiques du monde des uns et des autres). *De quel monde s'agit-il ?*

La Russie est un pays européen...

Née à Kiev, la Russie ancienne est une synthèse d'éléments ethniques, culturels et politiques, comme ce fut le cas pour d'autres États ou nations européennes. Les princes varègues aux noms slaves et les moines grecs dans les cathédrales enneigées de Pskov, les marchands allemands dans le Kremlin de Novgorod et Anne de Kiev à la cour du roi de France participent des racines européennes de la Russie.

...mais pas occidental.

Le schisme de 1054 entre Rome et Byzance coupe l'Europe en deux grands ensembles culturels, catholique et orthodoxe, et la Russie recueille l'héritage de l'Orient chrétien. Puis, au cours de son histoire, l'empire russe intègre d'importants éléments culturels de l'Occident et de l'Asie.

En Russie même, cette double filiation est à l'origine du débat entre différents courants, des Occidentalistes et Slavophiles du XIX^{ème} siècle aux Libéraux et Eurasiens d'aujourd'hui, qui en apprécient différemment les conséquences historiques.

Cependant, quelles que soient les opinions des dirigeants et des élites de la Russie, tous se positionnent par rapport à l'Europe occidentale ou à l'Occident au sens large. Depuis Pierre le Grand, que la Russie s'occidentalise ou, au contraire, qu'elle s'oppose radicalement à l'influence occidentale, elle poursuit le même objectif : « rattraper et dépasser » l'Occident.

Le monde de nos élèves...

Par ailleurs, cet Occident est aussi le monde dans lequel vivent nos élèves. Or, avec l'élargissement de l'Union européenne, la Russie devient le voisin immédiat de cette nouvelle entité qui constitue désormais l'espace de référence, celui dans lequel se construit notre avenir collectif.

Aussi le programme propose-t-il de s'arrêter plus particulièrement sur le rapport de la Russie au monde occidental, sans que cela soit cependant exclusif.

... et le monde actuel

Selon les époques, d'autres « mondes » peuvent entrer dans le domaine étudié. On ne peut parler de l'Union soviétique et de sa compétition avec les États-Unis sans évoquer ses rapports avec le Tiers monde, et c'est précisément la fin de cette compétition qui a marqué l'entrée dans le XXI^{ème} siècle.

La Russie post-soviétique continue également à jouer un rôle essentiel par rapport à l'« étranger proche », les ex-républiques soviétiques. En effet, malgré l'éclatement de l'URSS et l'apparition de frontières, de visas, de douanes, les liens culturels, économiques ou tout simplement familiaux entre les peuples restent forts. Pour les

millions de Russes qui se sont soudainement trouvés à l'étranger tout en demeurant chez eux, c'est un problème d'identité qui se pose aujourd'hui.

Mais la Russie a aussi l'ambition de rester une grande puissance, l'un des pôles de ce monde en devenir. Ses dirigeants et ses élites, quelle que soit leur opinion sur les rapports avec l'Occident, défendent une vision multipolaire pour le monde du XXI^{ème} siècle, dans lequel la Russie se sent investie d'une mission propre et d'une responsabilité particulière.

Les quatre notions retenues (identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures) contribuent à structurer l'ensemble du contenu culturel. Leur définition n'est pas obligatoirement celle que donnent les dictionnaires de géopolitique, mais celle qui permet au professeur de cerner la problématique des rapports de la Russie au monde extérieur.

Dans le cadre de la notion « identités », le professeur met en évidence ce qui fait la spécificité de la Russie ; il aide ainsi l'élève à trouver des éléments de réponse à la question : qu'est-ce qu'être russe aujourd'hui ?

La notion « interdépendances » permet de dégager les grandes tendances historiques qui ont marqué les rapports entre la Russie et le monde : ceux-ci se caractérisent tout au long de l'histoire par une alternance de politiques d'ouverture et de fermeture réciproque. Cette notion permet aussi de souligner la place de la Russie face aux défis du monde contemporain.

La troisième notion permet de cerner la nature et les formes des « conflits » dans lesquels la Russie a été impliquée, conflits liés à la construction de son empire et à son rôle politique et idéologique de puissance mondiale à différentes étapes de son histoire.

La notion « contacts des cultures » englobe les différentes formes d'échanges et les apports mutuels qui ont, d'une certaine manière, fondé la culture de la Russie et l'ont enrichie au fil des siècles.

Quelques thèmes ou sous-thèmes peuvent relever de plusieurs notions : ils sont alors traités de façon complémentaire, à partir de points de vue différents. Cette apparente complexité, due au fait que les quatre notions sont étroitement imbriquées, offre en réalité au professeur de nombreuses possibilités d'exploitation.

Les objectifs restent les mêmes qu'en classes de seconde et de première : il s'agit d'approfondir la connaissance de la civilisation et de la culture russes, et de développer pour ce faire l'aptitude à l'analyse et à l'interprétation. Le professeur établit son projet pédagogique en tenant compte des horaires de l'enseignement des langues en classe terminale et des connaissances acquises par ses élèves dans d'autres disciplines. Il veille à ce que chaque notion soit abordée, mais il peut choisir ou non parmi les thèmes et sous-thèmes proposés dans le tableau ci-dessous. Certains d'entre eux figurent déjà dans les programmes des classes de seconde ou de première. S'ils sont de nouveau présentés ici, c'est avec un autre contenu et dans une optique différente. Les notions de « mémoire » et d'« échanges » en classe de seconde ou d'« influence » en classe de première ont permis d'aborder, directement ou indirectement, les contacts (qu'ils soient pacifiques ou non) que les Russes ont pu nouer avec l'étranger. En classe terminale, les élèves prennent conscience de la manière dont les Russes se perçoivent eux-mêmes et perçoivent les Autres, et de la façon dont évolue cette perception. Se trouvent ainsi facilités le développement de la compétence interculturelle et l'ouverture des esprits à l'altérité.

Identités

Thèmes	Sous-thèmes
Russophonie	La langue russe, moyen d'expression de l'identité. La langue russe, reflet de l'évolution de la société : emprunts, néologismes, argots... La langue russe, vecteur d'intégration et de russification des ex-républiques soviétiques. La langue russe, facteur identitaire dans le monde : les Russes sur la côte d'Azur, à Brighton beach (près de New York), en Israël ; Dovlatov...
Religions	La Russie, un pays pluriconfessionnel. La religion orthodoxe comme facteur identitaire. Messianisme orthodoxe : Moscou, troisième Rome.
État et idéologies	« За Бога, царя и отечество ». « L'homme nouveau » et le peuple soviétique.
Représentations	Symboles de l'État hier et aujourd'hui. Paysage national, folklore, contes... Culture au quotidien : traditions et rituels. Les Russes vus par eux-mêmes et par les autres.
Être russe aujourd'hui	Questionnement sur le rattachement identitaire (Europe / Asie). Émigration et retour au pays. Valeurs et modèles : les nouveaux Russes...

Interdépendances

Thèmes	Sous-thèmes
Ouvertures	Échanges économiques : les « emprunts russes », les gazoducs, la grande distribution... Coopération politique : coalitions d'hier et d'aujourd'hui, instances internationales.
Fermetures	Tendances autarciques. Rideau de fer et mur de Berlin. Boycottages mutuels : économiques, sportifs (JO)...
Défis du monde contemporain	Gestion des ressources naturelles. Écologie : énergie nucléaire, protection de la nature...

Conflits

Thèmes	Sous-thèmes
Territoire et frontières	Expansion : Russie de Kiev, Principauté de Moscou, Empire tsariste, URSS... Défense : Joug tataro-mongol, Chevaliers teutoniques, 1812, 1941. Contestations territoriales.
Idéologies et stratégies	Blocs et alliances : de la Sainte Alliance à la coalition anti-hitlérienne. La guerre froide : conquête de l'espace, course à l'armement.
Perception et justifications	Propagande soviétique et anti-soviétique. Réactions de l'opinion publique : reflet des conflits dans les œuvres littéraires, débats publics.

Contacts des cultures

Mobilités	Les migrations idéologiques et économiques. Les récits des grands voyageurs. Le tourisme hier et aujourd'hui.
Influences et échanges culturels	La langue : influences extérieures. Les arts : les architectes italiens à Saint-Petersbourg, les artistes russes à Paris... Les médias : mondialisation et uniformisation.

LANGUE VIVANTE 3

Les orientations

L'enseignement du russe en langue vivante 3 en classe terminale poursuit les objectifs fixés dans le cadre général à l'ensemble des langues vivantes pour le cycle terminal.

Le lexique et la grammaire

Le lexique que l'élève doit connaître à la fin de la classe terminale relève de deux grandes catégories :

- le lexique lié au contenu culturel du programme, qui lui permettra de communiquer sur le thème étudié ;
- le lexique propre au processus de communication, qui lui permettra de prendre à sa charge la communication, d'en modifier le cours, d'exprimer ses points de vue, son jugement et d'argumenter.

L'étude des structures fondamentales de la langue se poursuit en classe terminale. Le professeur garde présent à l'esprit que la grammaire est toujours abordée en situation ; il veille aussi à rebrasser et réactiver les faits de langue étudiés dans les classes précédentes, en particulier les accords déterminés/déterminants.

Phonologie, phonétique, graphie

Les notions de base de phonologie sont rappelées chaque fois que nécessaire pour expliciter certaines particularités de la langue qui pourraient dérouter les élèves et dont elles permettent une approche raisonnée ; par exemple, en phonétique : réalisation des consonnes dures et molles ; en orthographe : « incompatibilités » ; en morphologie : déclinaison des substantifs en /-j-/, génitif pluriel des substantifs, conjugaison des verbes au présent et au passé.

Le professeur reste vigilant quant à l'observation des règles de phonétique et des schémas intonatifs étudiés en classes de seconde et de première. Au niveau du mot, il fait en particulier respecter la réduction vocalique, la mouillure des consonnes, le caractère toujours dur des chuintantes /z/ et /s/, l'assimilation de sonorité/surdité. Au niveau de la phrase, l'élève doit être entraîné à reconnaître le schéma intonatif et à en localiser l'accent, puisqu'ils sont les porteurs sonores du sens.

La graphie est également reprise systématiquement, lorsque l'écriture personnelle de l'élève s'écarte de la norme acceptable. La lecture des différentes polices de caractères (écriture manuscrite, imprimée droite et italique) fait également l'objet d'un entraînement régulier.

Le groupe nominal et les pronoms

- Les formes irrégulières du nom (compléter les listes en fonction du lexique étudié), notamment :
 - variété des désinences du nominatif pluriel ;
 - génitif pluriel à désinence zéro des substantifs masculins ;
 - changements de radicaux entre singulier et pluriel ;
 - pluriels irréguliers ;
 - locatif en /-у/ ;
 - время, имя ;
 - дочь, мать ; церковь ; путь.
- La déclinaison des noms de famille.
- третий (au génitif et locatif).
- La déclinaison du pronom-adjectif indéfini весь et du numéral один.
- Le pronom-adjectif possessif interrogatif чей : les formes du nominatif.
- Le comparatif analytique.
- Le superlatif synthétique (préfixal et suffixal) (Reconnaissance).
- Les indéfinis en -то et -нибудь.

Le groupe verbal

- L'aspect : approfondissement.
- Les verbes de déplacement (suite de l'étude des verbes simples et préverbes en fonction du programme lexical).
- La modalité d'action : différents préverbes.
- Les gérondifs imperfectif et perfectif (reconnaissance).

- Le participe passé passif forme courte (dans la limite des besoins d'expression).
- La rection des verbes (en fonction du lexique étudié).
- Le verbe « être » à l'impératif.
- L'attribut : approfondissement.

Les compléments circonstanciels

- Compléments de temps :
 - durée : за + accusatif ;
 - moment : на прошлой (этой, будущей) неделе; через; тому назад; до, перед, после...
- Compléments de cause : из-за, благодаря (из et от en reconnaissance).

La phrase

- Les propositions sans nominatif des types suivants : Мне хочется читать. Тебе помочь? Что мне делать? Видно, что... ; неизвестно, когда...
- L'ordre des mots, notions de prosodie et d'accent de phrase.
- La subordination :
 - les propositions circonstanciels : suite de l'étude (temps, cause, conséquence, but, concession, condition) ;

- les rapports de temps dans la phrase complexe (la concordance des temps).

La formation des mots

Composition et dérivation (en particulier les déverbatifs en –ие ; travail sur les racines). L'étude de la dérivation et de la formation des mots, systématisée en classe terminale, est l'occasion d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue et elle facilite l'assimilation du lexique.

Le contenu culturel

L'enseignement du russe en LV3 en classe terminale est mené dans le cadre culturel retenu pour l'ensemble des langues vivantes, « le rapport au monde ». Le professeur choisit les thèmes et sous-thèmes en fonction de l'intérêt de ses élèves, de leurs motivations, du lexique et des structures grammaticales qu'ils requièrent, de sorte que les élèves puissent communiquer sur le thème étudié. Les professeurs peuvent se reporter au tableau présenté pour la première et la deuxième langue ; ils veillent à ce que chaque notion soit abordée, mais ils peuvent choisir ou non parmi les exemples proposés.