

LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FRANÇAIS EN CLASSE DE SECONDE

Rapport à monsieur le ministre de la jeunesse,
de l'éducation nationale et de la recherche

à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire

Octobre 2003
n° 2003-079

LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

DE FRANÇAIS EN CLASSE DE SECONDE

Méthodologie

Le rapport porte sur la mise en œuvre des programmes de la classe de seconde en Lycée général et technologique, tels qu'ils ont paru dans le Bulletin Officiel n°28 du 12-7-2001. (A. du 5-6-2001. JO du 30-6-2001)

Il se fonde sur des inspections, la lecture de dizaines de rapports d'inspection en classe de Seconde et de cahiers de textes, les réponses apportées par les IA IPR de Lettres à un questionnaire, les résultats d'une enquête auprès de stagiaires de deux IUFM ayant en responsabilité une classe de Seconde, ceux d'une enquête de professeurs de quelques établissements, la consultation de dizaines de sites « internet » officiels ou privés, les documents, analyses, contributions divers que les collègues Inspecteurs généraux de Lettres ou IA IPR ont bien voulu me confier. Que chacun soit remercié pour sa précieuse collaboration.

Il convient d'emblée de noter une évidence : il est difficile d'isoler l'analyse de la mise en œuvre des programmes de seconde de celles des programmes en première dans la mesure où les professeurs enseignent le plus souvent sur les deux niveaux et où la définition des épreuves de première a des effets sur les pratiques en classe de seconde. Nous nous bornerons cependant en règle générale à l'analyse des pratiques en seconde. Le choix d'une analyse portant sur les pratiques en classe de Seconde peut aisément se justifier. Eloigné de l'échéance contraignante de l'épreuve anticipée de français, mais déterminé en grande partie par elle, l'enseignement du français en seconde est un temps charnière entre les apprentissages assurés en collège et leur évaluation finale. Bénéficiant avec les modules et l'aide individualisée de dispositifs pédagogiques favorisant l'initiative, la remédiation ou l'approfondissement, la relation de proximité avec les élèves, la classe de seconde peut être l'occasion renouvelée d'une recherche sur la variation des rythmes d'apprentissage, la diversité des activités, la souplesse de projets qui allient cohérence et inventivité. Enfin, la mise en place de nouveaux programmes, marqués principalement par la place accrue accordée à la littérature et l'émergence d'un nouveau type de production – l'écriture d'invention – impose que nous nous interroguions sur l'accueil que les enseignants, dans les faits, font à ces modifications ou à ces renforcements.

Connaissance et réception des textes officiels

Diffusion des documents

De l'avis général les textes officiels, largement diffusés et commentés dans de multiples réunions pédagogiques, sont connus. Les corps d'inspection ne signalent pas de professeurs qui négligent ou ignorent la lettre du programme imposé par les I. O. Les documents d'accompagnement dont chaque enseignant a une version à sa disposition ont été bien distribués et constituent des textes de référence pour nombre de professeurs, notamment pour les stagiaires PLC2. Toutefois, on doit déplorer que ces documents, lus ou étudiés dans l'instant de leur parution, ne demeurent qu'épisodiquement un adjuvant et que bien des recommandations ou exemples demeurent ignorés ou inexploités. Les

prescriptions portant sur l'étude de la langue, les activités orales, l'écriture d'invention, les perspectives d'étude notamment ne trouvent que rarement leur réalité concrète dans les classes. Nous y reviendrons. Il faut encore regretter que ces documents – dont chacun reconnaît la densité et la qualité, mais dont on stigmatise aussi le caractère touffu ou irréaliste - ne soient pas davantage utilisés. L'esprit d'ouverture qui les anime – dans le choix des textes, le croisement des objets d'étude, l'élaboration des projets pédagogiques, la définition des démarches de productions écrites moins normées – n'irrigue guère les pratiques. Le programme est appliqué de façon que l'on pourrait juger trop étroite : il est lu et compris comme une succession d'objets d'étude spécifiques, traités comme tels par les professeurs, sans qu'ils s'interrogent sur la pertinence de ces choix, la cohérence de leur introduction dans les textes officiels, la dynamique qui les inspire. Faute d'une réflexion que seule peut apporter la formation continue, on pourrait craindre qu'à la longue le « nouveau programme » ne soit l'occasion de recycler les anciennes habitudes, de conforter les pratiques et les choix traditionnels. Ce serait dès lors passer à côté de l'originalité et de l'intérêt des orientations voulues.

Quand les enseignants ont besoin d'aide pour construire une séquence par exemple, ils ont moins recours aux documents d'accompagnement qu'à des revues pédagogiques, et de plus en plus fréquemment, via les listes de diffusion ou les moteurs de recherche, à des sites internet, personnels ou académiques. Ces recours et ces échanges tendent à promouvoir certains titres : *Inconnu à cette adresse*, le court roman de Kressmann Taylor (éditions Autrement Littératures 1999), se retrouve par exemple dans les cahiers de textes de nombreux professeurs répartis dans toute la France. Ils entretiennent aussi une confusion certaine quand il s'agit de définir une notion : nous le verrons par exemple quand nous évoquerons la perception des « registres littéraires ». Il conviendra un jour de s'interroger sur l'impact des technologies de l'information sur les pratiques et de tenter de mesurer comment, plus fortement que les textes officiels, elles déterminent des choix pédagogiques et didactiques : élection de certains romans – notamment contemporains -, mise en œuvre de séquences préfabriquées, constitution de « projets pédagogiques » clés en main... On doit se réjouir de la curiosité des enseignants de Lettres soucieux d'échanger des pratiques, de varier leur choix d'œuvres, de s'ouvrir à des textes plus contemporains. Mais le problème se pose de la fiabilité des sources, de la validité des propositions, voire de la correction et de la fidélité des textes littéraires intégrés aux sites consultés. Il est nécessaire que les formateurs et les corps d'inspection se tiennent informés eux-mêmes sur les banques de données accessibles et que les serveurs académiques continuent à être ou deviennent des foyers d'information et d'échanges. L'institution se doit de proposer aux professeurs, et notamment aux plus démunis – enseignants débutants, contractuels... - des lieux où les exemples de pratiques les plus éprouvées, de séquences les mieux élaborées et justifiées, de croisements d'objets d'étude les plus pertinents, de dispositifs pédagogiques les plus favorables à la prise de parole des élèves, de progressions annuelles, de procédures d'évaluation, puissent être mis à la disposition de chacun : c'est la vocation même des serveurs académiques. Mais outre que la tenue régulière d'un site internet pose des problèmes multiples (constitution et rétribution d'une équipe), on ne saurait attendre de la télé-formation la réponse aux problèmes de l'information et de la formation des professeurs.

Une recommandation s'impose. Un travail systématique doit être demandé à tous les IA-IPR sur le terrain de l'animation pédagogique avec un public désigné, au delà même de la réception immédiate des programmes : les programmes de Lycée doivent être expliqués à nouveau, justifiés, illustrés d'exemples originaux, défendus dans leur cohérence et leur nouveauté. Cet accompagnement doit être continu et donner lieu à des évaluations. Il apparaît souhaitable encore que les plans académiques de formation (PAF)

proposent des stages portant sur la construction des projets pédagogiques et leur progression en classe de seconde.

Notons enfin que les professeurs les plus ouverts aux nouveaux programmes sont ceux qui les avaient largement anticipés : travail en séquences, recours à des corpus, conception de groupements de textes à cohérence plus problématique que thématique, formes d'écritures d'invention, diversité des pratiques de lecture cursive. Les programmes de 2001 ont apporté une caution à leurs pratiques.

Le reproche le plus entendu tient à la lourdeur du programme, au nombre et à l'exigence des « objets d'étude » imposés par les concepteurs. Comment être respectueux de la totalité du programme et cependant traiter en profondeur certains de ses points ? Comme le dit un compte rendu de pratique : « Si je consacre trois séquences au Romantisme, comment étudier sur l'année la totalité des sujets ? ». Ce type de questions a le mérite de la lucidité. Ce n'est pas le moindre intérêt des nouveaux programmes et de leur réelle densité que de les faire émerger, signe peut-être d'une refonte de la didactique de notre discipline en lycée.

Un nouveau didactique

Quelle était en effet la situation antérieure ? Les professeurs de Français en seconde n'avaient à respecter aucun contenu programmatique. La progression chronologique tenait lieu le plus souvent de projet où se succédaient les différents genres, représentés tour à tour par des groupements de textes et des œuvres intégrales. La « prégnance » du premier sujet à l'épreuve anticipée de français (EAF) conduisait à ajouter un apprentissage de l'analyse du texte argumentatif, coupé en quelque sorte de l'ensemble construit à partir d'un corpus essentiellement littéraire.

L'introduction d'un programme d'objets d'étude lourd et exigeant obéit à une double nécessité : l'équité et la cohérence. Désormais tout élève de seconde a un programme clairement défini et – on excusera la redondance – commun à tous. Ce programme comprend des figures imposées, mais laisse chaque enseignant libre de les exécuter suivant une progression et une articulation qui lui sont propres : la liberté pédagogique est ainsi liée à la responsabilité. La contrainte – le même programme pour tous – s'accompagne de choix – d'œuvres, de contenus, de rythmes, d'activités, de progression – qui définissent le concept même de didactique de discipline.

Dès lors, et les réponses au questionnaire remis aux professeurs en témoignent, un certain nombre de problèmes s'expriment enfin clairement en termes de didactique. Les notions de projet en séquences, de groupement de textes, d'étude d'œuvre intégrale sont à nouveau posées comme problématiques. Elles conduisent à réfléchir sur l'articulation des unités pédagogiques, leur durée, leur progression, leur évaluation, leur liaison avec les activités d'écriture. Ce ressourcement de la didactique ne peut s'avérer que bénéfique. Elle seule peut en effet apporter des réponses au problème du temps pédagogique : la durée d'une séquence n'a de sens que par rapport à la reprise que l'on fera plus tard des notions abordées ou à la prise en compte des acquis. Une progression n'est pas une succession ; un projet n'est pas le résultat d'une addition d'objets. Ils imposent une construction complexe, mais dont la conception s'avère stimulante, où s'articulent objets et perspectives, notions et savoir-faire, objectifs culturels et méthodologiques, activités écrites et orales, exercices d'appropriation et productions plus élaborées, travaux individuels et démarches en groupes ou collectives...

Les objets d'étude et la conception des séquences

Une conception renouvelée

Dans la quasi-totalité des situations observées, les objets d'étude structurent les projets pédagogiques. Les « perspectives d'étude » ne sont pas perçues en règle générale comme des outils pour construire une progression dans l'année. Les objets les plus longuement ou profondément traités concernent le récit au XIX^e et XX^e siècles, le théâtre, l'argumentation, l'histoire littéraire, bref ceux qui, sans intitulé explicite et articulés autrement, constituaient l'ossature des projets pédagogiques antérieurs aux programmes 2001. Les « nouveautés » apparaissent dans les cahiers de textes marginalisées ou traitées plus elliptiquement. « Le travail de l'écriture » ou « Ecrire, publier, lire » font l'objet de séquences brèves, ou constituent l'appendice d'une autre séquence plus « noble » (le récit ou l'histoire littéraire).

Il convient de s'interroger sur le statut de ces nouveautés et les raisons de leur désaffection. Nombre d'enseignants interrogés arguent du manque de documents ou de formation pour les traiter avec compétence ou efficacité. Un parcours rapide des manuels parus – plus d'une douzaine pour la classe de seconde – montre que, aussi bien sur le travail de l'écrivain que sur la réception et la diffusion des œuvres, des chapitres complets ou des pages d'information assortis de documents variés ont été montés par les concepteurs. Des sites multiples – on peut évoquer celui de la BNF – présentent des brouillons d'écrivains et de nombreux ouvrages ont paru sur la sociologie de la lecture, la situation de l'écrivain en son temps (on songe à *La naissance de l'écrivain* d'Alain Viala). Des polémiques récentes sur les conditions de prêt en bibliothèque publique par exemple ou la « validité » des prix littéraires ont fait naître une abondante production d'articles argumentatifs propres à alimenter débats et productions écrites. Les raisons invoquées ne convainquent donc pas. Sans doute faut-il voir dans cette absence d'enthousiasme pour ces deux éléments constitutifs du programme la simple raison de la nouveauté. Ce qui est nouveau désoriente, désarçonne et fait naître chez les enseignants la peur de mal faire, de ne pas dominer le sujet. Ces scrupules doivent être pris en compte par les responsables académiques de la formation (initiale et continue) : nous devons apprendre aux professeurs de français à intégrer ces nouvelles dimensions à leurs pratiques, leur présenter des séquences qui articulent les objets d'étude traditionnels (récit/ théâtre / argumentation/ histoire littéraire) et les objets délaissés.

Une autre explication peut être avancée. L'analyse de ces objets nouveaux ne renvoie pas à des pratiques scolaires bien identifiées. Un indice confirme l'hypothèse : sur les sept objets d'étude fixés par le programme, cinq sont obligatoires, deux optionnels (« Ecrire, publier, lire », « L'éloge et le blâme »). Le second optionnel, qu'un groupement de textes peut aisément permettre d'aborder, est généralement traité ; le premier a plus de mal à trouver sa place. Aucune œuvre intégrale, aucun groupement de textes ne permet en effet de le traiter avec pertinence. Dès lors l'équation trop vite établie (un objet d'étude = une séquence = une œuvre intégrale ou un groupement) ne fonctionne plus et ce résultat non algébrique bouscule une conception trop étroite ou contrainte.

L'abandon ou la marginalisation des nouveaux objets serait une renoncement à ce qui fait une des originalités du programme : la nécessité de repenser « la chose littéraire » et la diversité de ses approches. Face aux tenants de la conception strictement linéaire d'une chronologie littéraire, les concepteurs ont souhaité élargir le champ de vision : le travail sur les brouillons par exemple renvoie modestement à la génétique textuelle, qui a renouvelé l'approche des textes littéraires et de leur histoire ; la réflexion sur la réception et la diffusion permet de s'intéresser à une autre face de l'histoire

littéraire, sociologique, politique, esthétique... L'intertextualité – notion clé, nous semble-t-il, des nouveaux programmes mais dont le terme curieusement demeure absent – devient le creuset de l'analyse des textes, toujours envisagés dans leur spécificité par rapport à tous les autres, dans leur genre, leur registre, leur ancrage historique, l'histoire de leur production, l'histoire de leur réception....

Quand ils sont traités, les objets d'étude les plus novateurs induisent les changements les plus intéressants dans le choix des œuvres, dans les démarches, et cela même quand les professeurs se plaignent de ne pas être formés. Les traditions académiques encouragent ici où là des pratiques désormais pleinement légitimées. Ainsi le Bulletin Officiel de juillet 2001 a-t-il renforcé l'articulation entre l'écriture d'invention et les activités sur le travail de l'écriture ou la diffusion du livre, encouragées par des IA IPR depuis plusieurs années. De même, les rencontres entre élèves et écrivains ont été stimulées. Cette activité bénéfique conduit parfois à élire l'un des titres de l'auteur rencontré comme support d'analyse d'œuvre intégrale (avec cependant des choix discutables en fonction des opportunités locales ou des réseaux de connaissances des professeurs). La participation continue des élèves au Goncourt des lycéens, à des jurys d'établissement, de ville ou de bassins d'éducation témoigne d'une activité féconde autour du livre et de son actualité que l'objet d'étude « Lire, écrire, publier aujourd'hui » cautionne et encourage. Enfin, on apprécie que des enseignants mettent à profit l'introduction d'une réflexion sur « le travail de l'écriture » pour travailler dans la classe sur les brouillons des élèves, en auto-correction ou en co-correction, et conçoivent une évaluation des productions (invention ou apprentissage du commentaire et de la dissertation) dans l'esprit si novateur de l'écriture dite longue, c'est à dire en tenant compte des progrès de chacun. On voit par cet exemple combien les objets d'étude n'ont pas une seule fonction « culturelle », mais comment ils structurent les apprentissages combinés de la littérature, de la lecture et de l'écriture.

Le statut de l'argumentation

Cette part du programme mérite une analyse particulière. La disparition à l'EAF d'un sujet spécifique focalisé sur l'étude d'un texte argumentatif (ex premier sujet) a conduit les enseignants à modifier leurs pratiques. L'argumentation est désormais présente à plus d'un titre dans les programmes officiels. Deux objets d'étude lui sont liés : « démontrer, convaincre et persuader » et « L'éloge et le blâme ». L'apprentissage de la dissertation et nombre de sujets d'invention ressortissent à la connaissance théorique et pratique du discours argumentatif. Le terme de « discours » n'est pas neutre. C'est ce choix théorique, on le sait, qui structure la totalité des programmes de collège en français. On en retrouve l'esprit et la lettre dans la définition même que donne le Bulletin Officiel n° 28 du 12-7-2001 : « L'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires ». Ce libellé conforme à ce qu'on a nommé la « nouvelle rhétorique » induit une prise en compte de nouveaux éléments, comme l'image de l'émetteur et la représentation de *l'auditoire* (expression empruntée à Perelman). Ces éléments étaient nettement inscrits dans la logique de l'apprentissage du premier sujet des sessions de l'EAF antérieurs à 2002, mais très vite les outils utilisés ont sclérosé et à la longue perverti l'activité de lecture sur le texte argumentatif. Loin de permettre une démarche singulière, souple et adaptée à chaque texte étudié, le questionnement – et par prolongement institutionnel le questionnaire du premier sujet – s'est figé sur une série uniforme de repérages et d'interrogations formels, figée en « grille de lecture » dont chacun sait qu'elle emprisonne plus qu'elle ne libère l'esprit et la curiosité. Désormais, et les documents d'accompagnement sont très clairs à cet égard, le professeur et la classe

sont invités, certes à étudier les raisonnements logiques, à distinguer thèse, arguments et exemples, à analyser la fonction et la place des connecteurs logiques, mais aussi à élaborer l'image de lui-même – on parlera d'*éthos* - qu'un locuteur construit à travers son argumentation (les valeurs qu'il défend, les affects qu'il manifeste, ce qui l'autorise à parler...), à comprendre encore comment le discours argumentatif est déterminé par l'image qu'il se fait et donne du destinataire. Cette conception de l'argumentation irrigue notamment les nouveaux programmes de Lycée en économie gestion et enrichirait, pour les élèves de cette série, un apprentissage transversal particulièrement fécond. Les rapports d'inspection portant sur l'argumentation ne témoignent que rarement de cette nouvelle dimension liée à la pragmatique du discours et on se réjouit de voir dans de nombreux stages inscrits au PAF les IA-IPR défendre une conception moins figée, plus ouverte, dialogique, de l'argumentation. De telles études ou de tels stages de formation ont le mérite de lier très étroitement le travail sur la langue et la lecture, l'analyse et l'écriture des textes. L'écriture d'invention en effet, dans un souci de cohérence et de complexification par rapport aux exigences du collège, réinvestit le travail construit, notamment en imposant que les libellés explicitent la situation de communication. Bien des sujets, en accord avec l'objet d'étude « argumentation », sans toutefois se limiter à lui et en utilisant les connaissances et les textes liés à d'autres parties du programme, insistent sur l'effet à produire sur le destinataire. Ainsi retrouve-t-on l'esprit de la nouvelle rhétorique, « étude des moyens d'argumentation, autres que ceux relevant de la logique formelle, qui permettent d'obtenir ou d'accroître l'adhésion d'autrui aux thèses qu'on propose à son assentiment » (Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, « Nouvelle rhétorique-Logique et rhétorique », in *L'homme et la rhétorique*, Méridiens Klincksieck, 1990). On donnera l'exemple de cette séquence élaborée à partir de cinq textes de Hugo contre la peine de mort, empruntés à différents genres, et liés à des situations d'énonciation variées. L'objectif est de « montrer que dans un discours argumentatif, l'argumentation est déterminée par la situation de communication, l'éthos du locuteur, l'image qu'il se construit du destinataire, le genre argumentatif dans lequel elle s'actualise ». Est-il pour autant pertinent de proposer en « invention » la lettre d'un habitant de Guernesey partisan de la peine de mort, répliquant à la « lettre aux habitants de Guernesey » de Hugo ou le discours d'un député de l'assemblée constituante, répondant à l'orateur Hugo le 15 septembre 1848 ? On ne le pense pas.

Par ailleurs, une maladresse sévit dans les pratiques de classe, que l'on pourrait nommer le « tout argumentatif ». Il arrive trop souvent que le texte littéraire ne soit plus interrogé que dans sa dimension argumentative au détriment de tout autre et parfois jusqu'au contre sens. Une collègue IA IPR donne, non sans humour, cet exemple rencontré : « Ronsard va-t-il convaincre Hélène de lui rendre son amour ? Etudiez le circuit argumentatif. » Par delà l'anecdote, on reconnaîtra une dérive – dont le collège avec La Fontaine ou la classe de Première avec l'essai et l'apologue fournirait maints autres exemples - : limiter l'analyse du texte à une part seconde, le « plier » à la notion voulue, faire de l'argumentation le moule commun. La partie de ce rapport consacrée à la lecture analytique reviendra sur ce type d'erreurs.

Les corpus de textes

Faisons nous l'écho d'emblée d'un regret maintes fois manifesté : l'absence explicite de la poésie dans les programmes de seconde. Certes le choix du mouvement littéraire (par exemple le romantisme ou plus rarement le symbolisme) met les poètes au cœur des séquences et les activités sur les brouillons s'ouvrent aisément à un corpus de poèmes dans leurs différents états. De même, la réflexion sur « l'éloge » peut prendre

appui spécifiquement sur des poèmes. On trouve dans maints projets pédagogiques ces détours ou heureux subterfuges pour « faire de la poésie ». Mais, par respect de la lettre du programme, la poésie s'avère le parent pauvre des projets et pourrait même, sans contrevenir aux textes officiels, être totalement absente. Professeurs, formateurs, corps d'inspection expriment leur déception. Le fait que le programme de première la situe au cœur du cursus n'apaise pas les inquiétudes. On pourrait souhaiter que l'apprentissage de la lecture – et de l'écriture – du texte poétique dessine explicitement un continuum du collège au lycée, et fasse l'objet en seconde d'une étude régulière. On se réjouit de voir que les enseignants, notamment à l'occasion de la découverte du mouvement littéraire ou des lectures cursives, fassent lire et étudier les poètes. Mais la poésie moderne ou contemporaine n'apparaît dès lors plus guère.

Dans les autres genres, les œuvres choisies par les professeurs en texte intégral, supports d'une lecture analytique, s'avèrent somme toute assez variées, même si des tendances se dessinent. Il n'est pas possible d'affirmer en effet que les programmes de 2001 ont bouleversé le palmarès ou introduit de façon significative de nouveaux écrivains dans le panthéon scolaire. Chez les auteurs de récit, Maupassant, Zola, Balzac demeurent en tête ; aucun romancier du XX^e siècle ne s'impose vraiment, mais on remarque moins ponctuellement les noms de Daeninckx, Nothomb, Le Clézio et Giono. L'ouverture des corpus à la nouvelle a cependant permis l'émergence des auteurs contemporains et ainsi aide à modifier à la fois la représentation que les professeurs ont du genre et la prééminence du seul registre fantastique. On note le succès de quelques nouvelles propres à piéger le lecteur et à introduire ainsi une salutaire réflexion sur la « lecture comme jeu ». Chez les dramaturges, Racine, très rarement Corneille, Molière, Beaumarchais, Marivaux, illustrent « la tragédie » ou « la comédie » que le programme invite à étudier. Les auteurs contemporains ou modernes peinent à faire entendre leur différence. Seuls Ionesco et Beckett sont représentés. Enfin, puisque les professeurs ont le choix entre « comédie ou tragédie », il est patent que ce choix se porte majoritairement sur la pièce comique, représentée deux à trois fois plus que le théâtre tragique, peut-être en souvenir de l'époque pas si lointaine où « on faisait Molière en seconde ».

Deux éléments autorisent à nuancer l'analyse. Nous verrons dans la partie sur les pratiques de lecture que fort heureusement les incitations à la lecture dite cursive ouvrent remarquablement le champ de la littérature et qu'auteurs contemporains, auteurs étrangers appartenant à tous les siècles et à toutes les cultures, sont désormais généreusement invités. Mais le choix des œuvres intégrales apparaît plus large aussi. Le théâtre, et dans une moindre mesure le récit, permettent l'émergence de pages et d'auteurs étrangers. Ici, des tragédies de Shakespeare et Sophocle notamment, Brecht plus ponctuellement, là, des nouvelles de Borges, Buzzati, Cortasar, Calvino ou Matheson.

Ces résultats d'enquête méritent réflexion. La réception que les professeurs manifestent dans leur projet pédagogique ne bouscule guère la représentation qu'ils donnent de la littérature en classe de Lycée. On privilégie toujours le récit et singulièrement le roman et la nouvelle du XIX^e siècle, le théâtre et particulièrement le théâtre dit « classique ». L'articulation avec l'objet d'étude « Histoire littéraire » favorise ce choix : très majoritairement, on établit en effet la liaison entre le roman et le naturalisme, ce qui permet à Zola et à ses deux romans *Germinal* et *L'Assommoir* d'être en tête – avec Maupassant pour la nouvelle - des auteurs les plus fréquentés. Et la seconde a été depuis des lustres la classe où s'étudiait une tragédie ou une comédie du XVII^e siècle. Le programme a confirmé et légitimé ces pratiques que l'on peut justifier par un attachement très fort au « patrimoine littéraire » et par la volonté de construire une « culture partagée ». Un autre élément concordant est à noter : le regret le plus

unanimement ressenti, on l'a dit, porte sur l'absence de l'objet d'étude explicite « la poésie ». Roman, théâtre, poésie, voilà l'expression de la nostalgie générique, clé de voûte des projets pédagogiques antérieurs. On voit bien ainsi que, en règle générale, les pratiques et les œuvres consacrées sont en quelque sorte récupérées et, si on ose dire, recyclées pour retrouver une légitimité. Or, si le nouveau programme est bien fondé sur les grands textes et auteurs de notre patrimoine littéraire, il en recommande une approche renouvelée, qui n'est pas encore suffisamment mise en œuvre.

Tradition et rénovation

En effet, si l'on respecte bien la lettre des textes officiels en proposant à sa classe telle œuvre de Zola et telle comédie de Molière, il n'est pas toujours certain qu'on en respecte l'esprit. Le présent rapport n'a pas vocation à reproduire les documents d'accompagnement ou à les prolonger. Il se borne à faire un bilan des pratiques et constate. L'erreur la plus répandue consiste à assimiler séquence et objet d'étude : à chaque objet d'étude correspondrait une séquence, sans qu'un « tuilage » ou des interconnexions soient sensibles entre les différents éléments mis en place. L'oubli ou l'ignorance des perspectives d'étude, jugées secondaires, superfétatoires ou d'une belle évidence, la difficulté à construire des séquences qui croisent en les articulant deux ou trois objets d'étude pour reprendre par la suite tel ou tel dans une autre séquence, illustré par d'autres textes, ont une conséquence néfaste : ils conduisent l'enseignant à ordonner un défilé d'œuvres intégrales et de groupements de textes autonomes qui n'entretiennent les uns avec les autres sur le cursus de l'année aucun rapport construit.

On a plaisir cependant à lire et à voir vivre des projets pédagogiques plus élaborés qui donnent une idée précise d'une application pertinente de la lettre et de l'esprit des instructions officielles. On découvrira en annexe un petit nombre d'exemples, qui ne sauraient constituer des modèles, tout au plus qui dessinent des modes variés de présentation. Donnons ici quelques pistes d'articulation explicite entre différentes séquences, objets et perspectives d'étude.

Germinal permet de travailler sur « un mouvement littéraire du XIX^e siècle » et « le travail de l'écrivain », puisque sont sollicités manuscrits, carnets et notes de *repérages* du romancier, propres à susciter des activités d'écriture : élaboration d'un paragraphe de description à partir de notes et de croquis de Zola, commentaire comparé de deux états du même texte...

L'étude du *Romantisme* est mise en relation avec l'analyse de *Madame Bovary* qui autorise de travailler à la fois sur les réécritures à partir des manuscrits de Flaubert, sur le travail de l'écrivain en s'appuyant sur les mêmes sources et sur la correspondance, sur la réception et la diffusion d'une œuvre par la prise en compte du procès, des critiques littéraires et des adaptations cinématographiques.

L'analyse de *Tartuffe* se nourrit d'un travail de recherche sur la Querelle du *Tartuffe* (réception des œuvres, réécriture, censure), sur les différentes « lectures » qu'on peut en donner et rendues sensibles par la projection de cassettes, l'analyse d'images de représentation, et dès lors sur la perception de différents « registres ».

Théâtre et mouvement littéraire se croisent dans l'étude de *Ruy Blas*, qui permet de surcroît une féconde appropriation de la notion de registres. Une autre séquence prolonge, diversifie et approfondit la perception du romantisme à travers l'étude de pages de Chateaubriand, Musset, Lamartine et Hugo et les textes manifestes de Stendhal.

On ne manque pas d'interroger les sources antiques d'une œuvre moderne en travaillant le mythe d'Antigone à partir de la pièce d'Anouilh : l'analyse des registres, du genre, la réflexion sur la survivance et la transformation d'un mythe tissent des liens

intertextuels entre différents objets d'étude (théâtre / production, réception et diffusion d'une œuvre / réécritures) et perspectives (histoire littéraire, spécificité...)

Le croisement des objets d'étude, tel que l'esquissent les exemples donnés et relevés dans différents cahiers de textes, n'est pas une fin en soi. Il permet d'analyser l'œuvre ou le mouvement étudiés en les plaçant dans un faisceau de perspectives littéraires qui en enrichissent et en complexifient l'appréhension et l'interprétation. De même, un objet d'étude et les notions, les compétences et les connaissances qu'il a construites n'ont pas vocation à rester isolés. Ils peuvent, ils doivent le plus souvent être repris pour nourrir et approfondir les analyses portant sur un autre objet. Si, on l'a vu, il est commode et didactiquement efficace, de lier «roman/ nouvelle» et «mouvement littéraire», il convient que les deux moments, même éloignés dans le cursus, soient articulés. Le travail sur les réécritures et les brouillons des écrivains peut ne pas constituer une séquence autonome, mais se construire tout au long d'une année en interrogeant le récit, le théâtre, le mouvement littéraire, l'éloge et le blâme par exemple. Quant à la réception des œuvres, elle constitue un élément clé de la contextualisation des textes étudiés, perspective fortement revendiquée par les instructions officielles. Elle est donc prise en compte à chaque moment opportun, propre à éclairer sa perception, son interprétation, sa «singularité», autre perspective littéraire rarement explicitée dans les projets analysés.

Construction des projets

Par quel objet d'étude commence-t-on l'année ? Deux tendances semblent se dégager : on aborde le récit ou le discours argumentatif. Dans le premier cas, le professeur privilégie sans doute la continuité entre le collège et le lycée : la séquence est consacrée à un corpus de nouvelles ou d'extraits romanesques, le registre fantastique est prégnant, l'écriture d'invention y est associée. Dans le second, le professeur joue davantage sur une rupture entre les deux cycles (même si le discours argumentatif est traité en collège), rendue sensible par le choix des textes analysés (moins journalistiques, plus littéraires) et les travaux écrits proposés (développement argumentatif, voire initiation à la dissertation).

On rencontre donc en règle générale deux sortes d'incipit dans l'année scolaire, assorti ou non des prolongements indiqués :

- une séquence consacrée à la nouvelle, suivie d'une séquence consacrée au roman : elle permet des révisions sur les notions narratologiques et des activités d'écriture d'invention (écritures de «chutes», changement de registre – réaliste vs fantastique -, de point de vue ou de focalisation, écriture d'une nouvelle (avec réunion en recueil des productions) ;

- une séquence liée à l'argumentation, sous la forme d'un groupement de textes construit autour d'un débat (éducation, peine de mort, exclusion...) avec une extension diachronique excessive (du XVI^e siècle à nos jours), très rarement autour d'une problématique littéraire (argumentation autour d'objets littéraires comme la critique, dans son contexte de production, d'une œuvre étudiée).

Les projets fortement marqués par les individualités des professeurs suivent ensuite des parcours singuliers et il s'avère difficile d'indiquer des tendances. La même autonomie, relevant d'une appréhension fort différente des textes officiels, explique – sans la justifier – qu'on ne puisse pas davantage indiquer un nombre de séquences moyen par projet. De la condensation en quelque cinq séquences à la dilution dans douze ou quatorze micro-séquences, il semble que tout soit possible. Mais ce nombre n'a pas lui-même grand sens, tant apparaît différente la conception même de la séquence.

Les projets s'articulent toujours autour de deux types d'organisation : le groupement de textes (ou de documents) et l'étude de l'œuvre intégrale. Les témoignages ne concordent pas sur un point : l'équilibre entre ces deux approches. Ici on constaterait que le groupement envahit le projet au détriment de l'œuvre intégrale ; là on a plaisir à dénombrer l'étude de quatre à six textes intégraux en lecture analytique. Le problème est moins celui du nombre respectif de telle ou telle approche que du contenu même des activités. Si la recherche didactique a permis il y a une quinzaine d'années de faire le point sur la démarche d'étude d'une œuvre intégrale, il semble que cette pratique pose à nouveau problème : trop de projets la limitent à un choix de textes prélevés dans l'œuvre sans que le sens de l'étude apparaisse, sans que les extraits soient liés par une articulation explicite. Se réinstalle majoritairement le règne des « morceaux choisis » : la conception dynamique d'une approche globale – visant à rendre compte non seulement de l'intégralité mais de l'intégrité de l'œuvre tend à s'effacer, et avec elle les activités liées à une prise en compte de son unité singulière. Parallèlement, le groupement n'est plus élaboré à partir d'une problématique, mais devient le lieu de passage, et non de rencontre, de pages chargées d'illustrer à tour de rôle un aspect de la notion, sans que la confrontation organise une construction : un texte biographique sur le mal du siècle, un romanesque sur Napoléon, un troisième, extrait d'une préface sur le mélange des genres, une poétique sur le paysage, un dernier théâtral qui mette en scène un héros s'évertuent à donner une image du Romantisme... dont on peut dire qu'elle est éclatée.

Si l'uniformité et la conformité à des modèles sont à bannir, tant dans l'organisation du projet annuel que dans la conduite des parcours de séquences, il convient cependant de fixer quelques règles, garantes d'un traitement équilibré et d'une conception harmonisée de l'enseignement du français dans un niveau donné, en l'occurrence la classe de seconde. Des facteurs de régulation existent. Analysons-les avant de recenser les maladroites récurrentes.

De la séquence

La présence à l'EAF d'un corpus de textes comme support de lecture et d'exercices d'écrit a légitimé la programmation en séquences, avec, dès la seconde, des modalités d'évaluation proches de celles de l'épreuve écrite anticipée. Ainsi, dans la majorité des classes, les sujets proposés en évaluation bilan portent sur les objets d'étude étudiés dans la séquence. Cela va de soi, dira-t-on ? Rappelons ce qu'étaient il y a trois ans encore les évaluations en seconde. Deux logiques parallèles dessinaient le parcours de l'élève : d'un côté, se construisait un itinéraire littéraire, le plus souvent chronologique, fait de groupements et d'analyses d'œuvres intégrales ; de l'autre, de séance méthodologique en devoir personnel, s'élaborait un apprentissage des « sujets du bac » : étude d'un texte argumentatif, commentaire composé, dissertation. Cette dichotomie était renforcée en première, le travail sur les textes préparant à l'épreuve orale, le travail sur les types de devoirs préparant aux épreuves écrites. Rares étaient les ponts jetés de l'une à l'autre des rives de ce long fleuve tranquille. Nul ne songe aujourd'hui à ne pas faire porter l'évaluation sur les objets étudiés. Le progrès est sensible : on évalue les compétences et les connaissances mises en œuvre précédemment.

La composition des descriptifs en fin de Première influe sur la présentation même des projets dans le cahier de textes. L'affichage du travail organisé en séquences devient désormais la norme et l'on voit bien des professeurs anticiper sur la classe de Première pour donner en cours ou en fin d'année une vision ou une projection du « descriptif des textes et des activités » pratiqués pendant la seconde, préfigurant ainsi celui de l'année à venir.

Autre conséquence bénéfique de la nouvelle conception de sujets en fin de première : une meilleure construction des groupements de textes. Les sujets d'EAF - et ce dès les annales dites 0 - sont élaborés essentiellement à partir d'un groupement de quatre à cinq textes, génériquement homogènes et conçus à partir d'une problématique littéraire. Cette exigence, avérée par la plupart des sujets qui ont été soumis aux candidats dans toutes les séries - a conduit les professeurs à réfléchir à une plus grande cohérence dans le choix des textes réunis en liaison avec une problématique. La notion de problématique - souvent mal cernée par les professeurs - s'avère essentielle. Elle ne saurait se réduire à l'énoncé d'une question, même si cette simplification aide à poser, de façon schématique mais utile, l'enjeu didactique de la séquence. Ce rapport n'a pas vocation à développer ce point. Bornons nous à donner quelques pistes à partir d'exemples.

Beaucoup de professeurs, pour les raisons déjà évoquées (présence de textes poétiques) et pour ouvrir le champ culturel à des écrivains européens (Goethe) ou à d'autres formes artistiques (Delacroix, Berlioz), ont élu «le romantisme» pour donner aux élèves conscience de ce que les programmes nomment «un mouvement littéraire et culturel». Notons qu'il ne s'agit en aucun cas de donner à connaître *tous* les mouvements littéraires et culturels, ni trois, ni quatre, mais bien de faire comprendre comment s'organise, se crée, pendant ou après coup, sous l'influence contemporaine d'un chef de file ou avec la caution plus tardive d'un théoricien, un mouvement artistique, fédéré par des conceptions esthétiques communes aux artistes qui se reconnaissent des parentés. C'est une autre originalité du programme que d'imposer le choix d'un courant, pour proposer un des modes de classement de la littérature, parmi d'autres, une des approches de la «chose littéraire» précédemment évoquée. Genre, type, registre, forme, thème, topos, mouvement constituent des cadres, des zones de reconnaissance qui lient ou associent les textes entre eux. Le programme invite à organiser des rencontres différentes avec les œuvres et leurs auteurs, selon tour à tour, l'une ou l'autre de ces approches.

Pour le dire très vite, «le romantisme» ne constitue pas une problématique. En choisissant ce mouvement, que veut-on montrer aux élèves? Elaborer une séquence sur «Le romantisme» ne saurait se réduire à faire se succéder dans un défilé infini tous les auteurs romantiques, tous les aspects du romantisme. Il s'agit de construire une double notion : celle - et c'est l'esprit du programme - de «mouvement littéraire et culturel», et celle de «mouvement romantique». Par quels choix de textes, d'œuvres picturales, de documents, de critiques, de théoriciens, le professeur va-t-il permettre aux élèves d'avoir une perception nette de «l'âme romantique»? Peut-il le faire sur une seule séquence? Evidemment non. Quelle œuvre intégrale, quelles lectures cursives vont-elles introduire ou prolonger le groupement de documents réunis, avec quelle articulation? Quels aspects du romantisme choisir? Faut-il inaugurer la séquence par un cours magistral ou le placer en cours... d'apprentissage? Nul en effet n'a jamais interdit un cours magistral pour faire le point sur une notion, à condition que sa longueur, son statut, sa densité, son caractère ponctuel, son éventuelle évaluation, les recherches personnelles qui lui sont associées soient vécus comme un temps singulier de la communication pédagogique et que cette pratique ne constitue pas la norme de la relation maître/élève.

Les questions posées n'ont de réponse que si le professeur a «problématisé» le concept même de romantisme, s'il a une vision claire, simplifiée mais juste, de la singularité de ce mouvement littéraire. Le choix des supports (poèmes, récits, manifestes, tableaux, critiques, essais) ne s'avère pertinent que s'ils convergent pour construire une conception contrastée sans doute, mais homogène de la notion. On ne saurait aborder tous les points : le paysage, le héros, l'exotisme, la religion, le lyrisme, le drame, le rapport à autrui, le *vague des passions*, la fonction du poète, les précurseurs, la postérité, le mythe

napoléonien, le mélange des genres, des registres... constituent à l'évidence des motifs ou des thèmes stimulants. Le traitement sérieux de chacun d'eux justifierait une séquence. Les pulvériser dans une macro-séquence - comme on le voit fréquemment - qui chercherait à les aborder tous sous le prétexte naïf de se vouloir complet, voire exhaustif, relève de l'erreur pédagogique et nie la fonction même de l'apprentissage d'une notion. Il faut consentir des « deuils », au nom même de l'efficacité. L'objet et l'enjeu des lectures cursives et des exposés d'élèves sont d'enrichir, d'approfondir, voire de déranger et dès lors de nuancer et d'enrichir encore les éléments mis en place. Ils répondent à cette question : en quoi le livre lu ou la recherche effectuée – sur un peintre, un musicien, un auteur, un motif – renforcent-ils ou complexifient-ils la notion de « romantisme » ? On a vu un projet de découverte du « Romantisme » se construire à partir du texte de Baudelaire extrait des *Salons* (1846), que la lecture d'autres critiques et d'autres textes, notamment des poèmes, venaient nuancer et actualiser : c'était là une entrée pertinente, à la problématique assumée, qui élaborait une séquence à la fois cohérente et ouverte, nettement contextualisée. Libre ensuite au professeur de choisir *Ruy Blas* comme œuvre intégrale et de poursuivre avec une séquence sur le héros romantique ou sur « argumentation et histoire littéraire » avec l'étude de préfaces de dramaturges.

Prenons un deuxième exemple, emprunté à un professeur lors d'un stage. Soit une séquence portant sur l'étude de *Germinal*. Elle est subordonnée à la perception par les élèves de trois objets d'étude concordants : l'analyse d'un roman du XIX^e siècle, l'appréhension d'un mouvement littéraire (le naturalisme), une approche de la génétique (brouillon des écrivains). Le professeur est-il autorisé à les réunir en une seule séquence ? Sans doute. La problématique tient dès lors à la liaison entre les objets d'étude évoqués. Le roman de Zola doit apparaître aux lycéens comme une œuvre naturaliste ; l'étude d'extraits des *Carnets* confirme et dérange à la fois cette appréhension, puisque chaque lecteur peut prendre conscience que les notations journalistiques initiales sont transformées par la réécriture pour proposer dans maints passages une vision épique, à bien des égards opposée à la théorie défendue par Zola.

L'étude du théâtre, préconisant les textes officiels, est liée à la perception d'un ou de l'autre des registres, comique ou tragique. Ici encore, le programme laisse le choix et la notion à construire est explicitement celle de « registre ». Certes, il se manifeste dans un genre littéraire, mais il convient de ne pas se tromper d'objet d'étude. Si l'analyse en œuvre intégrale d'une comédie, par exemple de Molière, s'avère indispensable, elle peut ne pas suffire. Tout dépend de l'œuvre choisie. *L'Ecole des Femmes*, *Tartuffe*, *Don Juan* ou *Georges Dandin* ne permettent pas d'aborder la notion de « registre comique au théâtre » de la même manière. Dès lors, un groupement de textes sur un motif clé (le personnage caché, ou le quiproquo ou le jeu autour des accessoires –objets, autant de situations rencontrées dans différents cahiers de textes ou manuels) s'avérera un adjuvant utile pour compléter et diversifier la notion. Le projet d'étude de l'œuvre intégrale se doit de respecter l'objectif visé. S'il n'est pas interdit sur *Dom Juan* d'aborder des points extérieurs à la problématique, la question à laquelle l'étude se doit de répondre est : en quoi *Dom Juan* est-il une pièce comique ? quand, de qui, pourquoi le spectateur est-il amené à rire ? quels sont l'enjeu et le sens de ce rire ? quand, de qui, pourquoi le spectateur ne rit-il plus ou pas ? Les mêmes questions peuvent se poser sur *Georges Dandin* par exemple, pièce qui a justement donné lieu à des mises en scène proches de la farce comme à des interprétations quasi brechtiennes.

Dans la perspective qu'il faut saluer de la continuité des apprentissages, nombre de professeurs anticipent le programme de première et son intitulé « théâtre : texte et représentation » pour donner à l'analyse de l'œuvre ou d'extraits la dimension dramaturgique qui s'impose désormais à tous. L'objet d'étude « Lire, écrire, publier aujourd'hui » trouve une pleine pertinence aussi pour le théâtre, et la diffusion des œuvres théâtrales par le spectacle vivant est la forme la plus active et la plus stimulante de la réception des textes. Notons que l'assistance à des représentations est désormais largement intégrée, souvent associée à une rencontre avec des comédiens ou le metteur en scène. Le programme a permis aux enseignants de légitimer les sorties au théâtre aux yeux de chefs d'établissement, quelquefois un peu réticents. La qualité de la programmation, y compris dans les « petites villes », le « pass culture » financé dans nombre d'académies par le conseil régional qui contribue à réduire le coût des sorties constituent à ce titre des facteurs très positifs d'ouverture culturelle.

Mal lu, mal vu ou malentendu

Ce titre annonce des points du programme soit négligés (la francophonie), soit mal défendus par le texte officiel lui-même (le cinéma), soit dont la définition ou la perception désoriente (les registres).

- **La francophonie.** L'histoire littéraire et culturelle « repose avant tout sur la connaissance de la littérature française. Mais elle doit aussi donner des ouvertures sur les espaces culturels francophones et européens qui lui sont historiquement associés » (BO n° 28 du 12-7-2001), domaine francophone en seconde, phénomène de dimension européenne en première, précise par ailleurs le Bulletin Officiel. L'occasion était belle ; elle n'a pas été saisie. Certains professeurs font remarquer qu'ils préféreraient l'ouverture européenne en seconde et la francophonie en première. Est-ce pour cela que la grande majorité des membres du corps d'inspection reconnaît ne pas avoir trouver trace de cette dimension dans les projets ? Même quand la Région en partenariat avec le Rectorat et des associations développent des activités qui manifestent une ouverture culturelle (ici un festival du théâtre francophone, là des rencontres avec des écrivains francophones) à laquelle nombre de professeurs sont associés, la littérature francophone ne trouve pas sa place dans la réalité de la classe. Quand elle existe, c'est le plus souvent dans l'articulation avec l'argumentation, pour soutenir une réflexion sur l'altérité et on retrouve les noms de Césaire, Senghor et Tahar Bern Jelloun : la liste s'avère maigre et peu originale.

Plusieurs raisons expliquent cet abandon. L'absence de tradition scolaire, la difficulté pour les enseignants de contextualiser l'œuvre ou les textes qui pourraient être étudiés, l'absence ou la rareté de stages de formation proposés et/ou choisis – c'est loin d'être une priorité -, l'hésitation peut-être, dans des classes d'origine diverses, à privilégier ainsi telle culture, apparaissent comme autant d'arguments. Comme le note un professeur, « pas d'opposition de principe à la littérature francophone, pas de choix militant non plus. » Plaidons toutefois pour que les lectures cursives sollicitent davantage la littérature francophone, à laquelle chacun d'entre nous doit s'ouvrir bien davantage. Dans les comptes rendus consultés, on dénombre deux autres références : *L'enfant noir* de Camara Laye et la bonne réception du film *Little Sénégal* de Rachid Bouchared dans le cadre de l'opération « Lycéens au cinéma ».

- **L'image.** Le programme officiel est clair. Nombre d'objets d'étude gagnent à être traités en ayant recours à l'image. Le « mouvement littéraire et culturel », en liant textes littéraires et tableaux, éléments d'architecture ou autres documents iconographiques, « l'éloge et le blâme » par l'étude de portraits picturaux ou photographiques, permettent d'associer l'analyse de l'image : elle n'est pas seulement un adjuvant documentaire et culturel, mais elle approfondit l'apprentissage méthodologique spécifique lié à ces supports. On a vu un groupements de portraits officiels (Rigaud, Le Brun, Vélasquez, Goya) mis en relation avec des portraits de La Bruyère et de Saint Simon, propres à mettre en place les notions si délicates de satire, de portrait-charge, de caricature. Les photographies de spectacles théâtraux sont trop rarement exploitées, malgré la richesse des éditions et la qualité des sites qui permettent un accès plus aisé à ce type de documents. Le problème que posent l'observation des cours et des cahiers de textes et les témoignages des enseignants tient à la place très limitée de l'analyse filmique. Quand elle existe, elle est toujours mise en relation avec l'objet littéraire : ainsi le film en classe de français n'apparaît-il pas comme un objet culturel autonome, une œuvre d'art à part entière ; il est le « produit » d'une adaptation cinématographique, et dans la quasi totalité des cas, adaptation d'un « roman du patrimoine » (*Le Colonel Chabert, Madame Bovary, Une Vie, Germinal*). Mais comment en effet mettre l'étude d'un film au cœur d'une séquence ? liée à quel objet d'étude ? Les concepteurs du programme, pourtant désireux d'encourager la « lecture cinématographique » en classe n'ont pas, semble-t-il, trouvé les moyens pour résoudre ce problème. Compte tenu des programmes des classes de Première et de Terminales, quid de l'introduction réelle du cinéma dans la classe de français ? Alors que les agrégations internes de Lettres ont toutes deux mis à leur programme chaque année un film, on peut s'étonner de la place très limitée et comme implicite que les programmes de Lycée font à l'étude d'un film en classe, à la grande déception de nombreux professeurs. Cependant, quelques rares enseignants de Lettres associent l'étude d'un film « original » à l'argumentation et privilégient les films qui posent un problème historique, social, politique. D'autres, encouragés par les IA-IPR, travaillent l'argumentation dans une analyse très fine des dialogues de films et de son découpage plan par plan.

- **Les registres.** Une lecture attentive du programme 2001 (seconde et première) permettrait peut-être d'en recenser six : le comique, le tragique, le polémique, l'épique, le lyrique, l'élégiaque. La recension dans les manuels situerait le nombre du côté de la douzaine. Tout y devient registre, l'ironie et le réalisme, l'élégiaque – qui en est bien un – et l'épidictique, le polémique et l'oratoire. Le champ d'extension des registres s'avère quasi infini. L'examen de cette même notion sur quelques sites internet signalés par un moteur de recherche à l'entrée « registres littéraires » fait osciller le nombre entre 13 et ... 33 : à côté des « registres » communs à tous, on trouve entre autres et par ordre alphabétique l'absurde, le badinage, la diatribe, la dérision, la fantaisie verbale, la réfutation et le sublime. En l'absence de recherche universitaire qui fasse le point, il faut admettre que ce terme, fort commode, synonyme grosse modo de tonalités, n'est jamais défini selon des critères convaincants : est-il même défini, autrement que par cet énoncé emprunté aux documents d'accompagnement : les registres seraient ces « attitudes qui correspondent à des façons fondamentales de ressentir ». Les enseignants sont perplexes, désorientés et cherchent vainement une référence.

Sur le plan de la simplification didactique, quels sont les « registres » les plus opératoires, les plus pragmatiquement utiles ? Il est très difficile, reconnaissons-le, de cerner la notion de « registre ». Tout registre – nous semble-t-il – est lié à l'effet à

produire et se situe au croisement d'un genre premier privilégié, de thèmes qui lui sont propres, souvent même de topoi, de procédés singuliers récurrents. Quatre critères articulés donc : un effet visé, un genre « premier », des thèmes singuliers, des procédés spécifiques. Le registre est atemporel : il parcourt la littérature et l'art universels et ne saurait donc se confondre avec un mouvement. Le réalisme n'est pas un registre, comme on le voit trop souvent dans les cahiers de textes, pas davantage le symbolisme. Le *comique* en revanche constitue bel et bien un registre : l'effet à produire est explicite, les thèmes (situations / fonction du langage) apparaissent aisés à recenser, les procédés bien connus, le genre premier (la comédie) où il s'incarne s'avère facile à définir en seconde. Le *tragique*, l'*épique* obéissent sans difficulté à ces critères de classification, ainsi que le *fantastique*, le *pathétique*, le *lyrique* et l'*élégiaque*. Avons-nous besoin en classe de plus de sept registres, pléiade pertinente pour aider à définir les tonalités et les effets des textes littéraires ? On pourrait y ajouter le *burlesque* (le contre épique). Cette liste sera, parions-le, remise en cause ; du moins permet-elle de limiter la notion et les dégâts, en n'autorisant pas l'entrée de prétendus registres qui doivent tout à l'énonciation (l'ironie) ou à l'histoire d'un genre (l'éloge, le pamphlet,) ou à un mouvement (le réalisme). On a lu dans un cahier de textes qu'il y avait un « registre classique » dont on a attendu vainement la définition. Et le programme ne clarifie pas les choses en évoquant à propos de l'argumentation le registre « polémique ». Il est indispensable que l'institution – les corps d'inspection, les responsables en Lettres de la formation initiale et continue, des serveurs académiques – unissent leurs efforts pour faire de cette « perspective littéraire » un objet aux contours et aux contenus mieux définis. L'apport des universitaires s'avérerait en ce domaine, comme dans bien d'autres, très précieux.

Les approches des textes : lecture analytique et lecture cursive

On renvoie sur l'articulation sur ces deux modes de lecture aux documents d'accompagnement des programmes des classes de collège et de lycée et aux définitions données par le BO n°28 du 12-7-2001. Ce qui est à retenir tient essentiellement à la nécessité d'introduire dans l'apprentissage des élèves des rythmes de lecture et des modes d'appropriation des livres variés. L'activité de lecture n'est ni « normale », ni « naturelle ». Elle est le fruit d'habitudes culturelles et de compétences complexes, incessamment approfondies. C'est en lisant qu'on devient lecteur, et cela ne va pas de soi. L'école est le lieu non seulement de l'apprentissage continu de compétences de lectures, mais encore le lieu de rencontres multiples avec les livres et les supports les plus diversifiés, sous toutes les formes possibles : les nouveaux programmes de l'école élémentaire, ceux du collège, ceux des lycées insistent sur l'indispensable formation à la lecture, notamment des textes littéraires. Et l'on sait que cette priorité est devenue un des axes essentiels de la politique ministérielle. Il n'est point besoin de convaincre les professeurs de français de la légitimité de cette priorité ; on se réjouit que les programmes de lycée leur donnent les moyens – outils et démarches – pour la mettre en œuvre. L'incitation officielle aux lectures cursives en lycée constitue à cet égard une initiative très appréciée.

Une introduction plébiscitée mais problématique

La lecture cursive est un mode d'appropriation de la littérature, personnel, ouvert, selon un rythme non imposé, et généralement hors temps scolaire. Mais cette définition recèle toute une part d'ambiguïté qu'il est difficile de lever. Les élèves peuvent-ils ne pas lire les textes ou œuvres proposés par le professeur ? La lecture cursive est elle

une activité scolaire ou constitue-t-elle un temps « gratuit », libéré des contraintes d'un compte rendu ou des exigences de l'évaluation ? Les instructions officielles précisent que les lectures cursives complètent, enrichissent, diversifient les compétences construites pendant l'année. Elles ont donc un caractère obligatoire et font partie du travail des lycéens que le professeur est en droit d'imposer. Nous sommes donc assez éloignés de la lecture dite « buissonnière », qui a pleine légitimité, mais qui n'a guère de chance de s'épanouir dans le cadre de la classe : du moins peut-il l'accueillir. Cependant, pour préserver la souplesse inhérente à l'activité intime de la lecture, la plupart du temps le professeur laisse, dans un échantillon large et cohérent de livres et de textes suggérés, le choix à l'élève. Faut-il vérifier la qualité de la tâche et sous quelle forme ? Toutes les pratiques sont possibles et les enseignants ne restent pas prisonniers de l'une ou de l'autre : compte rendu écrit (la fiche de lecture sévit toujours) ou oral de la lecture sous des formes imposées (durée ou longueur, organisation de l'exposé) ou plus libres (échanges, débats, discussion, articles de critiques, paragraphes amorcés par « j'ai aimé », transpositions d'émissions de télévision ...). Faut-il évaluer cette activité ? La situation est fort différente de celle qui prévaut en première. On sait qu'à l'oral de l'EAF la discussion peut porter sur les lectures cursives du candidat liées à l'objet d'étude et/ou à la séquence choisie par l'examineur. La responsabilité du professeur qui prépare sa classe à l'examen est engagée : il se doit donc de garantir que les lycéens ont bien lu et correctement interprété les œuvres qui figurent sur leur descriptif. Un contrat moral lie professeur et candidat puisque les lectures cursives – leur réalité, leur pertinence, leur qualité – sont évaluables à l'examen. En seconde, une plus grande souplesse peut être recommandée, pour laisser à chacun le choix entre un fonctionnement contraint ou une ouverture à la responsabilisation et à la liberté d'appréciation et d'interprétation des lecteurs. Mais il apparaît utile de recommander qu'une forme de validation soit donnée en classe suivant des modalités qu'il convient de varier, mais qu'on aimerait davantage fondées sur l'oral. Si ces lectures sont validées à l'écrit, que ce soit sous la forme d'une écriture « socialisée » ou d'invention, telle que la mettent en œuvre des professeurs hostiles à la fiche de lecture : article critique pour une revue ou dans un journal scolaire, lettre fictive, lettre à l'auteur assortie d'un questionnaire, préparation d'une exposition, d'une page web... L'évaluation de ces productions a de la sorte une pleine efficacité, puisqu'elle constitue un temps de l'apprentissage de toutes les formes d'écrit.

Quelle qu'en soit la conception, chacun se réjouit qu'il soit désormais recommandé de « donner libre cours à la lectureursive », pour reprendre le titre d'un dossier paru en juin 2003 dans le supplément au numéro 141 du *Français aujourd'hui*, revue de l'AFEFE, qui donne sur cette pratique des comptes rendus très stimulants et auquel nous emprunterons quelques points d'analyse.

Quelles sont les formes mises en œuvre ? Majoritairement, suivant les recommandations de l'enseignant, les lycéens lisent en dehors de la classe de quatre à six œuvres dans l'année (cette norme est avérée), toujours liées à l'objet d'étude étudié – essentiellement romans, recueils de nouvelles, pièce de théâtre - et donnant lieu à des comptes rendus. Le choix des œuvres proposées s'avère très large, et bien plus ouvert que celui des œuvres intégrales. Comme l'écrit un professeur, « les œuvres plus originales sont surtout l'occasion de lectures cursives ». Dans de nombreuses classes et pas seulement celles à options technologiques, on peut noter une tendance à privilégier des textes contemporains à destination du grand public (Daeninckx, Picouly, Pennac, A Nothomb, récits policiers et de science fiction), l'approche du patrimoine se faisant essentiellement à travers des groupements de textes et en lecture analytique d'œuvre intégrale. Mais on n'hésite pas à donner à lire, outre les grands auteurs du patrimoine français, Shakespeare, Goethe, Sophocle, Euripide. Le domaine étranger devient plus

largement exploré, notamment pour les romanciers et « nouvellistes » modernes. L'absence de l'objet d'étude « la poésie » se reflète encore dans la quasi absence d'œuvres ou de textes poétiques évoqués dans les résultats d'enquête.

En dehors du modèle dominant, il existe des modalités de lectures cursives plus ponctuelles, mais non moins stimulantes. Ainsi, des professeurs organisent-ils – en situation de classe entière ou en modules – des « espaces » de lecture cursive pendant le temps scolaire : des textes, prolongements d'un groupement ou d'une œuvre étudiée – sont distribués ; chacun en prend connaissance et une discussion s'engage sur leur originalité, leur intérêt, leur degré de difficulté, les relations intertextuelles. Suivant des démarches préconisées aussi pour la lecture de l'œuvre intégrale, des professeurs encouragent la tenue libre d'un carnet de bord des lectures personnelles ; d'autres invitent à la constitution d'une anthologie propre à chaque lycéen, organisent un débat littéraire autour d'un livre ou un concours du meilleur critique de livres librement choisis en librairie, encouragent la constitution d'un comité de lecture...

L'introduction de la lecture cursive scelle l'intégration et la reconnaissance dans le champ scolaire des pratiques personnelles de lecture des adolescents. Elle portera tous ses fruits à plusieurs conditions : une meilleure connaissance et prise en compte des lectures personnelles des élèves (que lisent-ils ? pourquoi ? à quel rythme ?), la diversification de l'offre de lecture, une collaboration accrue avec les responsables des CDI, une organisation plus souple du temps de la classe pour permettre l'émergence de prise de parole de chacun sur ses propres lectures, une refondation du rôle du professeur, plus « passeur » et conseiller–adjuvant qu'arbitre critique dépositaire et garant des valeurs culturelles, mise en résonance des œuvres immédiatement contemporaines avec celles du patrimoine.

La « lecture analytique » : un problème aigu

Nous limitons le champ de notre rapport à la seule classe de seconde, mais concernant la lecture analytique, le constat peut s'étendre en deçà et au-delà de cette première année de Lycée. 90% des professeurs inspectés choisissent de proposer une lecture analytique d'un texte, dans le cadre d'un groupement ou de l'étude d'une œuvre intégrale. C'est donc sur des milliers d'observation de classe que se fondent les inspecteurs pour dresser un constat de cette pratique d'explication des textes. Et ce constat s'avère préoccupant.

Avant de dresser la liste des principales erreurs (dérives, maladroites ou malentendus), un bref rappel s'impose. Lire ne va pas de soi. Pour construire une interprétation, il faut dépasser les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs, embrouillées par les jeux multiples des connotations, décoder un nombre infini d'éléments (lexique, syntaxe, références culturelles encyclopédiques, conventions génériques, contexte historique de production, etc....) et articuler ces déchiffrages pour élaborer un sens cohérent, moins fluctuant et mieux fondé que les hésitations initiales. Ces multiples compétences – savoir et savoir faire – font l'objet d'un apprentissage maîtrisé au sein de l'institution scolaire, dont les professeurs de français sont les artisans les mieux formés et les plus tenaces. Ils organisent en effet ces lieux de découverte et de rencontre des élèves qui leur sont confiés avec les textes les plus exigeants et les plus complexes, les textes littéraires. Non contents d'amener les élèves à les lire, ils les incitent à en rendre compte, à formuler une interprétation, à dépasser leurs intuitions premières, voire leur rejet ou leur incompréhension, pour énoncer in fine un sens. Nous nommerions « lecture analytique » la démarche souple et ouverte, dynamique, qui permet au groupe-classe de passer du stade premier d'une appréhension nécessairement limitée et insuffisante à la

conscience et à l'énoncé d'une interprétation fondée, validée, approfondie. Les outils pour y accéder n'apparaissent dès lors que pour ce qu'ils sont : des moyens, des instruments, des adjuvants ; ils ne constituent en aucun cas une fin en soi ; ils n'apparaissent pas davantage comme imposés dans tel ou tel parcours. Tout ce qui permet à une classe de progresser d'une appropriation première – primaire – à la formulation maîtrisée d'un sens collectivement construit participe de la lecture analytique : aucun passage obligé, aucune exclusive.

Cette définition a des conséquences pédagogiques et didactiques décisives. Une interprétation n'est pas donnée : elle se construit. Aucune lecture analytique ne peut se mettre en place sans que les élèves aient trouvé un espace pour exprimer leurs premières réactions, formuler leurs hypothèses, ébaucher un sens. Ce temps essentiel de l'apprentissage ne constitue pas un gadget, une phase dont on s'acquitterait parce « on nous l'a dit en stage » : il fonde la démarche qui valide, infirme, corrige, nuance, approfondit, reformule les éléments premiers et permet au fur et à mesure de justifier le bien fondé de l'interprétation nouvelle qui s'élabore. Les élèves sont placés en position de lecture consciente et exigeante, acteurs au sein de la démarche que met en place le professeur. Et il ne saurait y avoir de lecture analytique efficace sans que les élèves, à l'oral ou à l'écrit, tôt ou tard – en classe ou chez eux – n'aient l'obligation de rendre compte du sens construit. Cette conception met aussi en cause la légitimité de l'exercice de la « préparation », du moins sous sa forme la plus codifiée.

Cette brève analyse de ce que peut être la lecture analytique est à mettre en relation avec un des objectifs de l'enseignement du français au lycée : former des lecteurs avertis, instruits, curieux, capables de rendre compte de leur lecture, et non des élèves assujettis à des notes plus ou moins bien prises et apprises. Les nouvelles modalités de l'évaluation au baccalauréat sont très claires sur ce point. Un apprentissage progressif est donc à mettre en place dès la seconde.

Voilà pour le rappel théorique. Voici pour la réalité observée en classe de seconde.

Un jour d'inspection, une sorte de séance type s'impose désormais comme une norme, et partout sur le territoire français ou même dans les lycées français à l'étranger. Le texte à étudier a fait l'objet d'une préparation de longueur variée. Le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont compris. A partir de cette phase, et sans que soient réellement accueillies, traitées et utilisées les réactions des lecteurs, il fait surgir trois axes d'étude qui vont structurer le commentaire composé oral qui tient lieu désormais de « lecture analytique ». Pendant la séance, il invite à des repérages multiples, tire seul une interprétation des éléments recueillis et, les yeux sur une fiche parfaitement organisée, déroule sans coup férir le mouvement de son explication. Une synthèse assurée par ses soins conclut la séance durant laquelle la classe, comme naguère, a suivi avec conscience le cours magistral du commentaire, répondant par bribes à des questions posées avec le souci manifeste de la « faire participer ». Même - on va le voir- si des lectures dynamiques et originales font le bonheur de tous et si des phases plus actives ici ou là viennent déranger le bel ordonnancement de cette pratique modélisée, le processus décrit n'est pas une caricature. Il est le reflet exact de la pratique de classe la plus généralisée, quelles que soient par ailleurs les qualités, la culture, la finesse, le rayonnement de chaque professeur. Il s'agit bel et bien d'un « modèle » qui s'est hélas ! imposé, sans qu'on puisse trouver dans quel lieu, dans quel livre, dans quelle formation il s'est ainsi figé. Comment d'excellents professeurs, qui ont plus consciencieusement encore qu'à l'accoutumée préparé la séance d'inspection, peuvent-ils imaginer que l'institution attend d'eux une démarche aussi compassée, une intervention des lycéens aussi étriquée, un exercice oral

aussi pervers ? Où est l'esprit de la démarche ouverte, inventive, active de la lecture analytique, fille légitime de la lecture méthodique ?

Les entretiens qui suivent l'inspection permettent de faire le point, non sur les origines – mystérieuses à nos yeux -, mais sur les justifications données. De bonne foi, les professeurs ont construit une représentation contrainte de l'exercice, qui devrait toujours se dérouler en une heure, se construire selon des axes (mais d'où vient ce terme omniprésent ?), toujours au nombre de trois pour se rapprocher du modèle écrit du commentaire composé, et utiliser un certain nombre d'outils imposés (par qui ?), au premier rang desquels figure l'énonciation. La durée de l'exercice et le souci d'être sinon exhaustif du moins complet, de refuser les interprétations superficielles conduisent à « gagner du temps » en faisant préparer le texte, en réduisant la phase d'émissions d'hypothèses, en élaborant un plan préconstruit, en énonçant une synthèse conclusive, souvent dictée. Sans doute, les autres jours, les professeurs se sentent-ils plus libres, libres de dépasser l'unité horaire, d'interroger davantage les lycéens, d'organiser une phase de reformulation finale, de faire énoncer les liens que le texte étudié noue avec les autres du groupement ou de l'œuvre étudiée. Que l'institution ait pu générer une telle représentation de la pratique la plus inventive et dynamique qui soit ne peut être vécu par tous ses membres que comme un échec. Et cet échec ne met nullement en cause les principes – théoriquement excellents -, ni les outils – fiables, bien définis, utiles – de la lecture analytique, mais l'appropriation que les professeurs en ont faite. La formation initiale et continue, des revues pédagogiques, des manuels, des comptes rendus de pratiques portent sans doute une responsabilité dans ces dérives, voire cette perversion de l'esprit et de la lettre de la lecture analytique. Mais encore faut-il que les propositions que ces « sources » ont émises aient rencontré l'adhésion du plus grand nombre d'enseignants, même si leur application génère malaise et stratégies multiples de contournement. Le constat paraîtra sévère. Mais un sursaut est possible : des solutions existent, des exemples de pratiques de classe réussies réconfortent et rassurent. Ils sont le fruit la plupart du temps de projets de formation d'équipes, de la collaboration entre collègues, d'une adhésion, au-delà de la simple appropriation d'outils vulgarisés par les manuels, à une vision élargie d'une didactique inventive.

Examinons quelques éléments d'une séance de lecture en lycée et les propositions concrètes que les professeurs font pour la faire vivre avec passion et efficacité.

- *La préparation.* C'est une parmi d'autres des modalités de la rencontre des lecteurs et du texte. Elle ne saurait devenir systématique : la pédagogie est l'art de la variation et s'interdit la répétition ne varietur de démarches. Quand le professeur utilise l'outil de la préparation, c'est qu'il en apprécie la pertinence singulière, qu'il la juge utile pour vaincre un obstacle majeur d'appropriation du sens, ou pour réinvestir des acquis, ou pour susciter des réactions... C'est un temps rapide, dynamique de découverte et de recherche et en aucun cas, elle ne construit a priori les étapes d'un commentaire élaboré par le professeur, pas davantage l'interprétation finale. Des professeurs préfèrent varier l'approche des textes et multiplient les circonstances de la « scène de première vue » entre l'élève et le texte : découverte en classe, découverte totale ou partielle, lecture individuelle silencieuse, à haute voix ou dialoguée, ou lecture magistrale... Sur cinq ou six séances, pas une ne met en place la même stratégie de communication des textes, non pas pour le seul plaisir du changement, mais pour construire un rapport au texte et une situation pédagogique plus vivants, propres à exciter la curiosité et à créer un « horizon d'attente » renouvelé.

- *Des réactions aux hypothèses de lecture.* Cette phase est essentielle. Elle prend du temps, reconnaissent même ses défenseurs. Pas nécessairement. On a vu un professeur demander à chaque élève de noter en quelques minutes – une suffit – quelques mots à la suite de la découverte d'un texte, faire lire deux ou trois de ces contributions, amener à les comparer pour que s'ébauchent à partir de ces propositions limitées des hypothèses notées au tableau comme la première construction collective d'une interprétation. Lors de la phase de synthèse, chacun était conduit à percevoir le chemin parcouru, du premier jet spontané à l'énoncé de la formulation. Maintes solutions existent pour faire de ce temps l'ancrage même de la lecture analytique, ce par quoi elle s'enracine dans l'expérience de chaque lecteur, enfin reconnu avec ses limites, ses positions personnelles, sa sensibilité propre. Il est regrettable qu'elles soient aussi peu diffusées. Négliger ce passage ou le considérer comme une procédure technique sans bien fondé théorique et sans efficacité visible revient à plaquer une interprétation sur un esprit inerte, à la construire sur du sable. Fonder le travail sur le texte à partir des hypothèses de lecture, c'est certes faire cours « au risque des élèves », mais l'expérience prouve que le risque est une chance et qu'on se prive de « cadeaux » profitables à tous : un professeur a pu ainsi fonder l'étude de l'œuvre intégrale sur cette remarque d'un élève après sa première lecture de *Boule de Suif* : « c'est l'histoire d'une déroute ».

- *Les outils.* Le problème est simple à poser. On ne saurait se passer d'eux ; il faut les choisir et les faire intervenir à bon escient ; leur usage ne suffit pas à garantir le succès du parcours. Les rapports de concours de recrutement, notamment les concours internes qui comportent une épreuve de didactique, les rapports d'inspection dénoncent à juste titre les ravages du « technicisme ». Nul cependant ne préconise la disparition d'instruments de lecture... dont par ailleurs on a toujours fait usage : la métrique, la rhétorique, la grammaire, la stylistique ont de tout temps utilisé des outils pour rendre compte de l'interprétation que l'on faisait d'un texte. La linguistique, la narratologie, la nouvelle rhétorique en ont ajouté d'autres. Le mal - ou le maladroit - est ailleurs. Il réside dans l'élection d'un nombre très restreint d'entrées, de prises sur le texte, et qui défilent, quel que soit le texte, dans un ordre convenu. Et trop d'enseignants négligent des entrées lexicales – ce qui ne signifie pas que la recherche systématique du vocabulaire inconnu soit la panacée – ou culturelles : combien de textes littéraires demeurent opaques aux lycéens, faute d'avoir au préalable élucidé telle référence à un mythe, à un topos, à une œuvre d'art, à un personnage historique, à un événement, à un autre auteur. Préparer une lecture analytique ne consiste pas à faire jouer tous les instruments de la narratologie – que de temps perdu dans des débats hasardeux sur les focalisations dans un récit ! - mais à chercher à lever les obstacles qui oblitèrent la construction du sens.

- *Synthèse, reformulation, statut des notes.* Des professeurs s'efforcent, même en situation d'inspection, de faire ébaucher par tel ou tel élève, une synthèse en fin d'heure. Même maladroite, partielle ou incertaine, cette reformulation du sens construit est un temps d'apprentissage précieux, notamment en classe de Lycée. Faut-il rappeler que le professeur n'est pas là pour « faire des textes », mais pour approfondir, complexifier les compétences de lecture et d'expression orale et écrite de chacun ? On trouve plus rarement des enseignants qui demandent à chacun de proposer cette formulation par écrit et qui la sollicitent au début de la séance suivante. Cette pratique justifie pleinement le statut des notes prises par les élèves, dont on cherche en vain l'utilité en seconde si elle n'est pas fondée pragmatiquement par un exercice de relecture, d'appropriation du sens et de reformulation. Demander à la classe de préciser après

l'étude des composants du registre épique ou tragique ou burlesque dans tel texte a un double intérêt : l'exercice fixe l'attention des élèves sur un problème littéraire, il impose un retour sur le texte et sur les notes prises et facilite la mémorisation, il constitue pour l'enseignant une réelle évaluation de ce qui a été compris. Nous n'avons rencontré qu'un seul professeur en seconde – davantage en première et l'on pressent pourquoi – qui mette en place un tel dispositif de « retour sur les textes ».

- *La durée.* L'incitation à la « lecture cursive » en lycée répond à un double objectif : ouvrir plus largement le champ scolaire aux pratiques culturelles de lecture des élèves ; varier les rythmes de la lecture en classe. L'expérience de la « lecture analytique », dont chacun comprend les vertus et la nécessité est souvent vécue comme un temps trop long d'appropriation du sens d'un texte. Les professeurs pendant l'entretien qui suit une inspection le reconnaissent : le temps de la lecture analytique déborde largement sur le créneau horaire. Aucun texte officiel récent, à notre connaissance, ne précise les limites d'une « explication de textes », fixées par une convention tacite à une séance d'une heure. La question qui préoccupe nombre d'enseignants de français ne peut recevoir qu'une réponse didactique. Certaines lectures analytiques peuvent légitimement étendre leur déroulement sur deux heures : encore faut-il que les hypothèses de lecture, les recherches, l'implication des élèves, leurs propositions, leurs erreurs, leurs maladresses de formulation, leurs trouvailles, les activités orales ou écrites de formulation trouvent leur juste place et qu'elles aboutissent à une interprétation satisfaisante. D'autres gagneraient à se limiter à l'heure. Tout dépend non seulement de la longueur du texte, mais plus sûrement de la place de la séance dans la séquence. Une première séance peut à bon droit prendre plus de temps ; les suivantes devraient s'appuyer sur les acquis (connaissances mises en place, outils précédemment utilisés, liens intertextuels pressentis) dont le professeur tire profit pour presser le mouvement. La dynamique même d'une séquence impose cette variabilité des temps d'apprentissage et le réinvestissement des notions déjà construites autorise par exemple une entrée plus rapide dans le nouveau texte et l'espoir d'énoncés de réactions plus incisives. Plaidons en ce domaine encore pour la dilution de l'uniformité, l'abandon dans les limites raisonnables d'une norme qui ne tiendrait compte ni de la réalité pédagogique (l'ennui d'une classe) ni de l'efficacité didactique, bref pour la responsabilité de chacun.

- *Le projet de lecture.* D'autres écueils sont à signaler : l'instrumentalisation et la dilution. La première dérive, qui sévit surtout en collège mais qu'il n'est pas rare de retrouver en seconde, consiste à subordonner le texte à la mise en place d'un outil ou d'une notion. L'étude du récit est propice à ce défaut : l'objectif de la séance apparaît être la mise en valeur du schéma narratif ou des problèmes liés au point de vue, bien plus que l'analyse du texte qui sert de support et de prétexte à cette étude. La seconde, diamétralement opposée, porte sur l'absence de projet défini : le texte sert de champ d'investigation ou de manœuvre où est mobilisée une armée d'outils ou d'instruments de lecture, sans que le récepteur puisse construire une interprétation claire et cohérente. Inlassablement il se pose la question : où nous conduit-on ? De telles lectures dites analytiques aboutissent au même effet que celui qui avait conduit à la disparition de l'explication linéaire : l'éparpillement des remarques, la dilution de l'attention et de l'intérêt, l'éclatement ou la pulvérisation du sens.

Tout ce qui vient d'être évoqué pour l'analyse d'un extrait mériterait d'être décliné pour la lecture analytique d'une œuvre intégrale.

Esquissons un bilan. Tous nos efforts doivent porter sur l'explication des textes littéraires en classe. Il faut à la fois – faute d'une connivence culturelle entre les lycéens, la littérature abordée et les professeurs – faciliter l'entrée dans les textes, réfléchir à leurs conditions de découverte, de réception, d'appropriation, lever les obstacles, intéresser chacun à un parcours de lecture clair et méthodique, varier les démarches, les outils, les rythmes, réfléchir sans doute aussi aux corpus des textes les plus adéquats, faire de ce temps de lecture approfondie une activité dynamique qui satisfasse à la fois aux exigences de la fondation d'une culture et aux enjeux d'une expérience personnelle. De nombreux professeurs y parviennent malgré les défis à relever. Des dizaines de rapports d'inspection en témoignent.

Etude de la langue et activités d'écriture

Même si sa mise en œuvre pose de légitimes problèmes, l'articulation entre les activités de lecture, d'écriture et de travail sur la langue paraît un des acquis des nouveaux programmes. Aussi bien le présent rapport se devait de les associer. Cette conception renouvelée de la séquence ne va pas de soi, mais dans la continuité des instructions du collège, en accord avec les épreuves écrites de l'EAF, l'esprit du décroisement se diffuse dans les pratiques.

L'étude de la langue

Il est difficile de dissocier le problème de la place des activités sur la langue de celui de l'hétérogénéité des lycéens de seconde. Certains, nombreux, ont un niveau de langue satisfaisant et doivent « simplement » approfondir tel domaine (le lexique par exemple) ou développer des compétences plus fines ; d'autres ont des lacunes et la remédiation relèverait d'un apprentissage continu, à construire systématiquement. Les professeurs oscillent dès lors entre mises au point ponctuelles et séances « décrochées » composées d'un cours magistral et d'exercices d'application... que les élèves dans leur grande majorité réussissent. En règle générale, les questions de langue sont abordées aux cours des lectures analytiques, de façon non spécifique, intégrées à l'analyse littéraire. L'élucidation de tel élément du lexique, la réflexion sur le système énonciatif, le travail sur les temps verbaux, le discours rapporté, les fonctions du langage, la pragmatique du discours deviennent des adjuvants pour l'interprétation du texte étudié.

Mais le travail sur la langue fait aussi l'objet de séances spécifiques : en modules, en aide individualisée, souvent en correction des devoirs écrits. Ces activités, isolées, ne construisent pas un apprentissage planifié et maîtrisé, mais restent les réponses ponctuelles apportées par le professeur à une difficulté d'écriture constatée, une notion mal assimilée. Beaucoup d'enseignants déplorent à la fois cet émiettement conscient et le manque de temps que leur laisse le traitement du programme pour aborder tous les éléments qui seraient nécessaires. Nombre de ces temps sont consacrés au rappel de règles d'orthographe et aux corrections des erreurs morpho-syntaxiques dans les devoirs. Les cahiers de textes font état, essentiellement en modules, d'activités conduites sur la ponctuation, la cohérence textuelle. Les « objets d'étude » qui semblent favoriser un travail spécifique sur la langue sont le récit (temps verbaux essentiellement) et l'argumentation (modalisateurs, implicite, lexique mélioratif, péjoratif). Les approches peuvent être des manipulations assez mécaniques sur des énoncés décontextualisés. Mais ce sont plus souvent des activités de relecture et d'amendement de production écrite, et notamment en aide individualisée.

Un champ de l'enseignement du français au Lycée gagnerait à être plus consciencieusement entretenu, c'est le champ de l'apprentissage continu du lexique. L'INRP a fait paraître en 2001 le résultat d'une enquête et d'une recherche, *Des mots au discours* « la place du lexique dans l'enseignement du français au lycée ». Laissant au lecteur curieux le soin de découvrir cette étude et de se laisser convaincre par la démonstration et les propositions émises par l'équipe, nous reprenons seulement l'essentiel de sa conclusion : « L'appellation même du cours de français suppose qu'il s'occupe au moins pour partie de la dimension linguistique de cette "matière", compte tenu des objectifs spécifiques qui sont les siens. L'étude du vocabulaire (...) fait partie des traditions bien établies de l'enseignement du français au lycée : elle est nécessitée aussi bien par l'étude des textes littéraires que par les productions d'élèves (orales ou écrites) et son évaluation est prévue, directement ou indirectement, dans les sujets proposés aux candidats à l'écrit et à l'oral de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat. [...] L'étude des (...) programmes manifeste à la fois l'importance accordée à cette part de l'enseignement du français et le flou qui reste attaché aux modalités mêmes de cet apprentissage. [...] Tout se passe comme si ce domaine de la discipline faisait nécessairement l'objet d'une approche parcellaire, ponctuelle, parfois détachée des autres dimensions de la discipline (simple correction ou élucidation) alors qu'il est clair que le vocabulaire nous renvoie à tous les mécanismes de l'appropriation de la langue, de pratique de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale. ». Les professeurs de lettres manquent à coup sûr de référence pour intégrer avec une plus grande efficacité le travail sur le lexique dans l'apprentissage du français. Compte tenu des exigences des épreuves orales et écrites de l'EAF, il conviendrait que la classe de seconde, dans un prolongement maîtrisé avec celles du collège, devienne ce lieu d'approfondissement et d'enrichissement du lexique. La qualité des productions écrites notamment n'y perdrait pas.

L'écriture d'invention

Les réponses au questionnaire sont unanimes : l'essentiel d'un travail jugé indispensable pour mieux articuler travail sur la langue et production écrite porte sur les écrits d'invention. L'introduction de l'écriture d'invention au lycée constitue une réelle nouveauté. Elle est dans l'ensemble bien accueillie : seule la contribution, par ailleurs sereine, d'un professeur demande la suppression de cet exercice, notamment en première et à l'EAF précise -t-il. Même s'ils ne nient pas que les problèmes sont nombreux (articulation avec le collège et progression, élaboration des sujets, relations avec les corpus de textes, mise au point des critères d'évaluation, hétérogénéité des productions...), les professeurs ont mis beaucoup d'énergie, d'intelligence et ... d'invention dans sa mise en œuvre. Les sites académiques consacrent une grande place à ce type d'écrit : ils multiplient les propositions de sujets en liaison avec l'objet d'étude et/ou la problématique de la séquence, énoncent les critères d'évaluation, donnent des exemples encourageants de production d'élèves. Tous les libellés précisent les conditions de communication du discours à élaborer : locuteur – dont on définit souvent l'ethos -, destinataire, support, type textuel, genre, effet à produire, registre.

On constate un souci de continuité avec les apprentissages construits au collège, notamment sur le récit : suite ou début de nouvelle, développement d'une ellipse narrative, modification du point de vue, transposition générique. Mais des consignes plus nouvelles apparaissent : changement de registre, parodie, transposition d'un débat ancien à l'époque contemporaine. Les catégories de discours à produire dans ce cadre correspondent le plus souvent à celles qui définissent l'écriture d'invention à l'EAF

(lettre, discours, article, essai...). Mais des professeurs, plus hardis ou plus inventifs n'hésitent pas à proposer des sujets qui font appel à d'autres compétences : écriture de textes poétiques, d'un dialogue théâtral ou romanesque sans nécessaire dimension argumentative, de portraits chargés, critiques d'une œuvre, d'un spectacle, rédaction de pages fictives du journal intime d'un personnage, procès d'un personnage (avec réquisitoire ou plaidoirie), expression d'un point de vue. L'écriture longue d'une nouvelle fantastique se rencontre dans maints projets et les imitations de textes sont fréquentes.

On ne peut qu'encourager cette ouverture salvatrice. Limiter en seconde le sujet d'invention à la seule dimension argumentative pervertirait les objectifs de cet exercice qui établit nécessairement un lien entre les lectures littéraires et l'écriture. Pas plus qu'on ne saurait réduire un poème ou un récit à son enjeu argumentatif, aussi fort puisse-t-il être, on ne saurait rétrécir l'éventail des sujets d'invention à l'écriture de discours pour convaincre ou persuader autrui de la validité de telle thèse.

Certes, l'ouverture des consignes et des attentes conduit à l'impossibilité de préparer « tous les sujets possibles » et interdit de fait même une typologie de ces sujets. Mais cette diversité s'avère féconde. Le professeur de français en seconde n'a pas vocation à faire l'inventaire des sujets potentiels et à les traiter tous ; il met en place un apprentissage méthodologique non du type de production, mais des compétences nécessaires pour « faire face » à toutes les demandes : lecture et observation de tous les éléments d'une consigne, compréhension et respect de la situation de communication dans toutes ses composantes, utilisation active et réfléchie des textes étudiés ; maîtrise des notions de genre et de registre. Des professeurs de plus en plus nombreux, notamment à l'issue des stages de formation mis en place par les IA-IPR, prennent la mesure de cet enjeu et acceptent d'ouvrir le champ de l'expérimentation. Ils le font d'autant plus volontiers que le stage, les échanges ou l'expérience les convainquent de l'interaction qui se joue entre lecture et écriture. On pratique cette écriture pour construire autrement et évaluer les compétences de lecture. L'objectif n'est pas de former des élèves écrivains, mais de bons lecteurs. En passant par le « faire » et ses difficultés propres, on vise le même objectif que par l'analyse et l'interprétation des textes littéraires. Bien des professeurs reconnaissent que la prise de conscience de cette articulation « débloque » certains élèves.

On peut toutefois regretter que le lien lecture / écriture soit univoque. On ne voit en effet qu'exceptionnellement un travail qui conduit à nouveau les élèves de leurs productions au texte littéraire : l'écriture d'une parodie épique d'un poème de *La Légende des Siècles* a permis par exemple à des lycéens d'apprécier plus finement les procédés et les effets du texte sur lequel on a gagné à revenir pour mieux saisir à quoi tient précisément l'art de Hugo et sa singularité. De même, il est rare qu'une séquence soit introduite par l'écriture d'invention. Nous pouvons témoigner que l'on se prive là d'une entrée dans la problématique d'une grande force dynamique. Notons enfin que de nombreux professeurs, remarquables de courage et d'honnêteté, proposent aux élèves des « corrigés-type » rédigés par leurs soins. A coup sûr, le professeur, ce faisant, découvre ou mesure les difficultés ou les ambiguïtés de la consigne et propose à chacun un exemple avec lequel se confronter. Mais sa production n'est pas toujours un modèle. L'idéal serait de fournir un texte littéraire qui réponde en quelque sorte à la consigne posée ; mais nous n'avons pas trouvé d'exemple de pratique qui ait mis en relation un corpus, une consigne d'écriture et le texte de référence pour corrigé...

Commentaire et dissertation

Un compte rendu donne la conception par un professeur de la progression d'un apprentissage des productions écrites. Nous le proposons, non comme un modèle à imiter, mais comme le témoignage d'une préoccupation : comment construire un parcours cohérent dans la maîtrise de l'écrit ?

« En début d'année, petits écrits pour la compréhension et l'interprétation des lectures. Simultanément petits écrits d'invention (environ une page ou deux) sur des transpositions de dialogues en récits et vice versa ; récritures en changeant de point de vue ; portraits élogieux ou satiriques ; vers la lettre structurée. Dès novembre, initiation très progressive au commentaire littéraire en passant par des approches de paraphrases corrigées, puis d'élaboration de plans de constats vers une interprétation des implicites. Période de rédaction complète (environ quatre pages) parfois en bonne voie vers janvier. Enrichissement des écrits d'invention vers des plans beaucoup plus argumentés et plus illustrés. On aborde le problème de l'insertion des exemples, des citations, des transitions, la structuration des paragraphes, les travaux sur le plan et la progression argumentative, pour des productions de dialogues argumentatifs, des articles construits ou d'un discours. Découverte progressive de la dissertation à partir d'un corpus ou comme bilan d'œuvre intégrale. Apprentissage à la délibération très progressif qui doit aboutir à un ou deux devoirs entièrement rédigés en avril ou mai selon le niveau des classes ».

Ce témoignage particulier souligne une préoccupation commune et apporte une réponse réfléchie au problème de l'équilibre et de l'articulation entre les trois « sujets ».

En seconde, l'écriture d'invention et le commentaire sont les exercices les plus pratiqués. Le commentaire et la dissertation font l'objet d'une approche méthodologique spécifique et progressive, beaucoup plus que l'écriture d'invention pour laquelle, nous l'avons vu, les professeurs s'efforcent surtout de varier les exercices pour développer une capacité à écrire, en relation avec des consignes précises. L'apprentissage des deux sujets canoniques traditionnels ne pose pas aux professeurs, disent-ils, de problème particulier. La préparation à la dissertation se construit généralement par bribes (introduction, construction d'un plan, rédaction de paragraphes ou d'une partie). L'approche du commentaire reste traditionnelle : on prépare les élèves à construire un plan. Or, la compétence à développer dans cet exercice doit viser moins l'élaboration d'un plan que la formulation écrite d'une interprétation raisonnée. D'abord et avant tout, cette production écrite est un compte rendu de lecture. Comme tout compte rendu soumis à l'approbation ou à la critique d'un tiers, il se doit d'être organisé ; il met en place un parcours qui oriente et convainc le récepteur. Il n'a point à prendre nécessairement la forme d'un développement en trois parties. Cette conception ouverte de l'exercice de commentaire, nous la défendons en classe de première et dans les réunions de correcteurs de l'EAF, a fortiori en seconde. Elle permet de lier l'apprentissage méthodologique (rédaction d'une introduction, d'un paragraphe, d'une transition, insertion des citations...) et le travail d'analyse des textes. Pas plus qu'il n'y a de plan type d'une lecture analytique, il ne saurait y avoir de plan type de commentaire. On ne le répétera jamais assez : l'objectif d'un commentaire et de son apprentissage n'est pas la composition ; leur enjeu réside dans la présentation d'une interprétation pertinente du texte, dont on a saisi le sens, la singularité, les qualités esthétiques.

Dans la pratique, le corrigé de l'un et l'autre de ces sujets reprend l'analyse du sujet, du texte ou du corpus, propose un plan, parfois un exemple totalement modifié. Une minorité de professeurs confronte les élèves à des extraits rédigés pour les mettre en relation et faire rechercher des améliorations.

Les activités orales

« Les activités orales font l'objet d'un apprentissage continu et diversifié ».

« La formation à l'oral est conçue seulement comme préparation à l'oral de l'EAF et bien peu de professeurs l'envisagent comme une démarche d'apprentissage à part entière. »

« Malgré la diversité des activités, les enseignants semblent consacrer de moins en moins de temps à l'oral, car l'écrit est pour eux une priorité ; ils estiment que les élèves ont du mal à produire un oral cohérent et trouvent impossible de travailler efficacement l'oral en grand groupe ».

« L'enseignement se fait essentiellement sur le mode oral, mais il est facile de constater qu'il n'y a pas – ou si peu – enseignement *de* l'oral. »

Entre ces témoignages d'inspecteurs apparemment contradictoires, où se situerait la vérité ? Il n'est pas niable que les professeurs s'efforcent de multiplier les activités orales des lycéens. La liste est longue et non exhaustive : mémorisation et diction expressive, reprise d'un bilan de cours par un élève, compte rendu au groupe d'une lecture cursive, d'un voyage, d'un spectacle (lycéens au cinéma, lycéens au théâtre...), exposés individuels ou en équipes sur l'histoire littéraire avec supports écrits ou visuels, débats argumentés, jeu de rôles, activités d'approche théâtrale (mise en voix, adaptations, prise de rôle...), constitution d'un jury littéraire... En modules, en aide individualisée, devant le groupe classe, les élèves, en dehors même du cours dialogué qui demeure la norme de la relation pédagogique, sont incités à prendre la parole selon des formes variées, dans des situations de discours multiples. On se félicite de cette prise en compte et de la pluralité, de l'inventivité des activités proposées. Ces exercices construisent – ils pour autant un apprentissage dont le professeur maîtrise les objectifs, les démarches, l'articulation, la progression et les progrès ? Poser la question c'est apporter la réponse. Les rapports d'inspection notent également dans leur très grande majorité que pendant la séance observée trop d'élèves sont restés passifs, muets, qu'ils ont été rarement sollicités ou peu réactifs, que la prise de parole imposée (le point sur les acquis de la séance précédente, la place du texte dans le projet de séquence, la reformulation partielle ou finale) apparaît ponctuelle ou s'avère inexistante, que les professeurs ne prennent pas le temps de faire compléter, approfondir ou corriger un énoncé d'élève incomplet ou maladroit, quoique riche de potentialités.

Deux éléments majeurs font sans doute défaut dans la formation des enseignants pour renouveler l'approche de l'apprentissage de l'oral :

- une meilleure connaissance de « dispositifs pédagogiques » (panels tournants, types variés d'activités) inspirés de ceux mis en place dans l'apprentissage du français langue étrangère par exemple, ou d'un type d'exercices contraints (on songe à la « joute oratoire » organisée dans certaines formations d'adultes...)

- une réflexion sur la construction d'une didactique de l'oral qui propose des réponses pertinentes à ces questions : de la maternelle aux classes de BTS, quelle progression, quelles activités, quelles « productions » d'oral, quelles évaluations selon quels critères ?

Ces problèmes dépassent le cadre de la classe de seconde, et celui même de l'enseignement du français. Le rapport de l'inspection générale sur les pratiques d'oral en classe (dit « rapport Boissinot », 1999) fixe les enjeux et les défis à relever. Nous ne pouvons qu'y renvoyer.

Pédagogie et didactique

Les dispositifs pédagogiques.

Nous avons à maintes reprises évoqué les activités conduites en petits groupes : remédiation linguistique, réécriture de devoirs, comptes rendus oraux... Le module et l'aide individualisée – quand ils sont animés par le même professeur que celui de la classe – sont des espaces de pédagogie personnalisée, de proximité et d'écoute, de soutien individualisé, et comme tels plébiscités par les enseignants, par les parents et par nombre d'élèves. Peut-on évaluer l'efficacité de ces dispositifs ? Un indice nous alerte : alors que les professeurs ne dédaignent pas d'être évalués en séance modulaire, ils refusent de l'être en aide individualisée. La question mérite d'être posée : l'heure d'aide individualisée est-elle une nécessité, ou un temps librement consenti aux enseignants et aux élèves en difficulté, sans qu'on puisse jamais en éprouver l'intérêt, en apprécier la validité, en mesurer les effets ?

Aucun compte rendu, aucun rapport d'inspection ne font état d'un travail directement lié aux TICE en classe. Nous constatons cette absence sans en tirer, faute d'information suffisante, aucune conclusion. Nous savons par ailleurs que des groupes nationaux et académiques – Lettres et TICE – travaillent à la mise en place d'outils, à la diffusion de pratiques, à la formation des professeurs. Au cours de notre enquête, le résultat de leur action et de leur engagement n'est pas apparu. Nous le regrettons vivement.

L'implication des professeurs de français dans l'ECJS n'est pas majoritaire. L'articulation du français avec les autres disciplines (et il s'agit dès lors des langues anciennes, de l'histoire et des enseignements artistiques) est rarement évoquée. Rappelons que sur l'argumentation notamment, les programmes de différentes disciplines (l'histoire, l'économie gestion, sans doute aussi les disciplines scientifiques...) présentent des connexions riches de potentialités, qu'on ne peut laisser aux seuls adolescents le soin de découvrir et d'analyser.

Le temps des élèves

Avant de conclure, il convient de s'interroger sur l'activité réelle des élèves en classe, sur les activités concrètes auxquelles ils ont été confrontés, aux obstacles qu'ils ont levés, aux connaissances qu'ils ont acquises pendant l'heure. Qu'ont-ils fait ? Qu'ont-ils appris ? Ce sont là des questions essentielles auxquelles il est très difficile d'apporter des réponses précises. Leur prise en compte permettrait cependant aux professeurs de français de concevoir des séances dont ils ne seraient pas le maître d'œuvre ou le compositeur, mais le chef d'orchestre qui délègue à chacun son rôle. L'examen attentif des classeurs, l'observation des séances révèlent que dans un nombre trop fréquent des cas, le temps de la classe est celui de la parole magistrale, du travail du professeur. Celui délégué au lycéen (devoirs, recherches, préparations, lectures) se situe hors temps scolaire... Un équilibre plus grand dans le partage des rôles est à trouver, faute de quoi la recherche de l'efficacité quantitative se fera au détriment de l'investissement, de la curiosité et de l'intérêt de chacun.

Pour une formation continue renouvelée

Les professeurs ont constaté et déplorent une baisse des crédits alloués à la formation continue. Ils plébiscitent pour une efficacité plus grande des stages de proximité, des formations de bassins ou d'établissements. Sur les programmes de seconde, les demandes portent essentiellement sur la construction d'un projet, d'une progression annuelle, sur l'écriture d'invention et les activités orales. Elles gagneraient à s'ouvrir aux notions de «registres». L'articulation entre les cycles doit faire l'objet de toutes les attentions : quelle progression par exemple entre deux objets d'étude proches, sinon – bien à tort – confondus, l'autobiographie en collège et le biographique au Lycée ? comment le programme de seconde peut-il favoriser cette articulation ? quelles œuvres et quelles notions privilégier ici et là ? Comment réactiver les acquis des élèves sur le discours narratif pour approfondir la réflexion sur le récit (roman et nouvelle) en première année du lycée ? Quel saut qualitatif faut-il ménager entre l'étude éventuelle du *Cid* en quatrième et l'analyse de la tragi-comédie de Corneille en seconde ? Comment à partir des connaissances des nouveaux lycéens réaliser le programme imposé sur l'étude de la langue concernant le vocabulaire : «le vocabulaire fait l'objet d'une attention suivie. Les domaines considérés sont ceux des objets d'étude de l'année. Le lexique est enrichi en relation avec les textes lus. On analyse la création et la structuration lexicales. Pour donner accès au vocabulaire abstrait, on fait notamment réfléchir sur la nominalisation et la définition.» ? La formation continue doit s'emparer de ces questions et les corps d'inspection doivent veiller à un renouvellement – si besoin est – des offres de formation inscrites au PAF pour tenter de répondre aux besoins des professeurs, sinon à leurs attentes.

Conclusion

Les nouveaux programmes de la classe de seconde générale et technologique mis en place par le BO n°28 du 12-7-2001 s'avèrent très majoritairement bien accueillis et traités avec scrupule. Les enseignants apprécient la large part accordée à la littérature, la construction de projets liés à des objets d'étude, à la fois bien identifiés, communs à tous et qui laissent dans leur traitement une grande liberté à chacun. La continuité des apprentissages entre le collège et le lycée d'une part, la seconde et la première de l'autre apparaît dans l'affirmation de la notion de «discours», l'émergence de l'écriture d'invention, la constitution de corpus de textes propres à construire une séquence. L'incitation à la lecture cursive et aux activités orales est vécue comme un encouragement à une pédagogie plus ouverte, plus liée aux centres d'intérêts et aux compétences des élèves.

Ces éléments positifs ne doivent pas dissimuler les difficultés, qui portent notamment sur une conception trop étroite et normée de la lecture analytique et sur une articulation insuffisante des différentes activités associées à l'étude de la langue. Ces points méritent débat et si le consensus se fait, il impose que soient mis en place des lieux de réflexion et de propositions pour favoriser l'émergence de solutions pédagogiques et didactiques. Puisse ce rapport y avoir contribué.

Jean JORDY

Septembre 2003