

Mise en œuvre des nouveaux programmes de Français au Lycée

Réponses aux questions des enseignants de Lettres

CHAPITRE I

Nous avons souhaité, en coordination avec Mme Marie-Laure Lepetit, inspectrice générale référente, regrouper en un seul document les réponses concertées qu'il convenait d'apporter aux nombreuses questions que vous nous avez transmises. Cette « FAQ » intègre, de surcroît, des précisions et éclaircissements qui émanent de l'Inspection générale des Lettres (en vert dans le texte).

Ce document n'est pas clos ; il sera complété au fur et à mesure de nos échanges avec vous et en fonction des indications qui pourront être données lors des journées du Plan National de Formation. L'ensemble de la question des modalités d'examen et notamment celle du descriptif fera prochainement l'objet d'un document spécifique. Une notification de publication sur le site académique de Lettres parviendra à votre adresse de courriel académique pour vous en informer.

Nous vous invitons, de plus, à prendre connaissance des ressources en ligne mises à votre disposition :

Eduscol (Des ressources d'accompagnement sont en cours de préparation ; elles sont progressivement mises en ligne.) :

<https://eduscol.education.fr/cid144098/francais-bac-2021.html>

FAQ Nouveaux programmes de français de l'académie de Rouen :

<http://lettres.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article598#598>

Un parcours m@gistère accessible en auto-inscription :

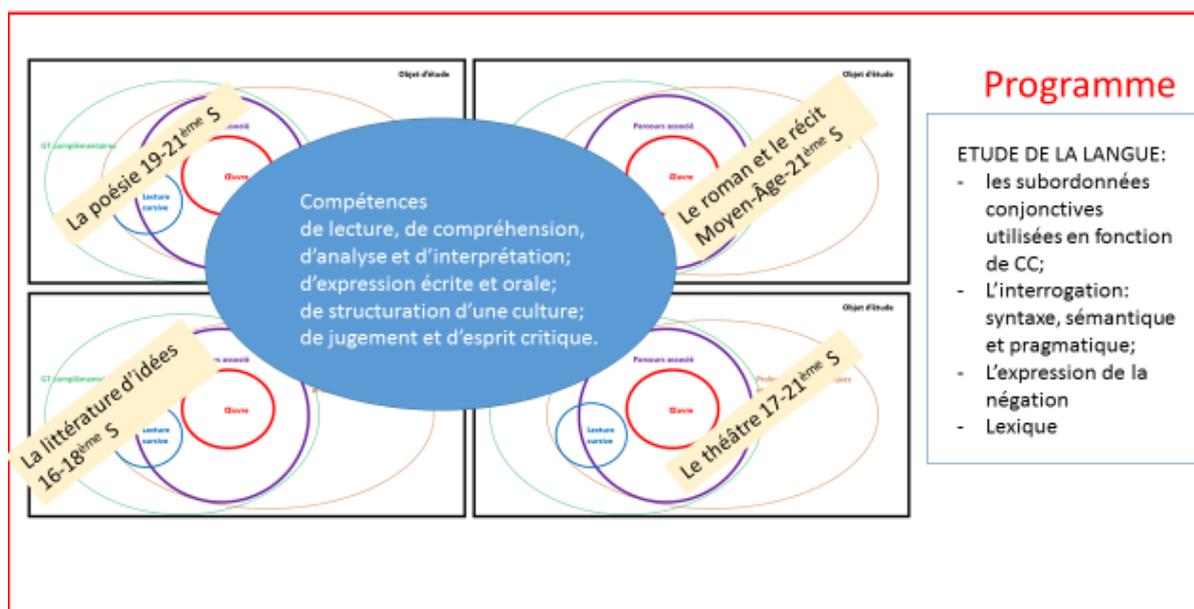
[Travailler les œuvres au programme de 1ère en lettres](#)

Questions sur les programmes

Questions sur l'étude des œuvres intégrales

- ❖ En 1^{ère}, peut-on envisager que les professeurs de français se répartissent les temps d'enseignement consacrés à chacune des OI ? (Chaque professeur interviendrait dans des classes de 1^{ère} différentes, mais sur un seul objet d'étude)

Le préambule définit les enjeux et objectifs des programmes ; les œuvres ne sont pas à étudier comme des monographies distinctes, mais doivent être l'occasion de développer les compétences visées. La progressivité dans le développement de ces compétences est essentielle ; elle se construit sur l'ensemble de l'année et nécessite une bonne connaissance des élèves pour mieux répondre à leurs besoins (ce qui peut entraîner une tension entre la programmation initiale et les éventuels ajustements ; le choix d'une étude différée, d'une étude sur laquelle on revient...). Il convient d'accompagner le groupe-élèves sur l'ensemble de l'année, notamment par la mise en place d'évaluations formatives, avec une perception des acquis et progrès des élèves.



Les enseignants peuvent en revanche travailler collégalement les enjeux didactiques que posent les œuvres au programme et les stratégies d'accompagnement que leur étude suppose: quels éléments retenir par rapport à l'objet d'étude et au parcours associé ? Quelle entrée proposer ? Quels cheminements ? Quels obstacles prévisibles ? Quelles stratégies pour les dépasser ?...

- ❖ « Lecture d'une œuvre intégrale » est-il à entendre comme « lecture intégrale de l'œuvre par chacun » ?

Pour un grand nombre d'élèves, lire un ouvrage en entier présente des difficultés. Pourtant, l'étude d'une œuvre intégrale suppose un surplomb qui nécessite d'avoir une connaissance du livre dans son ensemble. En fonction des compétences et des pratiques de lecture des élèves, en fonction de la résistance des œuvres, ce surplomb n'arrivera pas au même moment. Cette question renvoie à celle de la différenciation : comment accompagner tous les élèves dans la lecture longue d'une œuvre, afin de développer leurs compétences de lecteurs, notamment lorsque l'œuvre est d'une ampleur et d'une écriture exigeantes ? C'est votre liberté et votre créativité pédagogiques qui seront ici pleinement sollicitées, pour répondre à des questions que l'enseignement de la littérature ne manque pas de soulever : comment vais-je favoriser l'entrée dans l'œuvre pour chacun de mes élèves ? Qu'est-ce qui peut motiver et faciliter cette lecture intégrale ? Quels outils puis-je utiliser ? Quelles modalités de lecture ? Est-ce que je choisis de demander à mes élèves ou à certains de mes élèves une lecture partielle de l'œuvre dans un premier temps ? Quelle posture adopter en tant qu'enseignant ? Quelle collaboration entre les élèves ? Quels étayages possibles ?

Parmi des approches envisageables pour laisser à chacun le temps de lire à son rythme et de s'appropriier l'œuvre, on peut :

- *organiser une étude de l'œuvre longue en plusieurs étapes, à des moments différents de l'année, avec des objectifs et des problématiques différents*
- *faire faire une première lecture de l'œuvre alternant lecture de certains passages et résumés pour d'autres (différenciation possible)*
- *aborder l'œuvre à partir des titres des chapitres*
- *faire lire des « pages arrachées »*
- *ménager différentes formes de collaborations : une « lecture-puzzle » où chaque élève (ou groupe d'élèves) est responsable de la lecture et de la présentation aux autres d'une partie de l'œuvre ou un plan de travail : activités de création réparties entre des binômes ou trinômes d'élèves, pour rendre compte de la lecture d'un ou de plusieurs chapitres, selon un calendrier précis, la lecture intégrale par chacun n'étant demandée que dans un second temps ; répartition du travail, par exemples résumés ou études thématiques spécifiques élaborés par les uns pour les autres*
- *engager la caractérisation collective d'un personnage à partir de citations...*

Pour tenir compte de l'hétérogénéité, on pensera à divers étayages : lectures audio ; captation vidéo de représentations ; adaptations cinématographiques ; œuvres traduites en langue étrangère pour les EANA...

La vérification de ce qui a été demandé et accompli est indispensable, car regarder ce qui a été fait c'est déjà lui conférer de la valeur. Puisque le questionnaire de lecture avec questions/ réponses ne permet pas d'évaluer une appropriation réelle de l'œuvre par l'élève, on proposera d'autres modalités de restitution, au choix ou non - comme pour les lectures cursives -, qui font davantage place à la rencontre du sujet-lecteur avec l'œuvre (voir exemples sur le site pédagogique nantais) : des écrits d'invention et d'appropriation, au sein d'un carnet de lecture ou non, trouvent ici leur place ; plutôt que d'interdire le recours aux résumés ou fiches toutes prêtes, on peut s'en emparer pour en montrer les avantages et les limites, et aider les élèves à les améliorer, voire à construire leurs propres outils ;

- *restitutions orales – lectures à voix haute, débats,*
- *sollicitation du langage du corps- chorégraphies, théâtralisation, tableaux muets*
- *sollicitation de l'image – bandes-annonces, illustrations...*
- *travail autour des objets – boîtes de lecture, maquettes, accessoires, costumes...)*

Questions sur le « parcours associé »

❖ Qu'est-ce que le « parcours associé » ?

C'est un groupement de textes qui permet "de situer [l'œuvre intégrale] dans son contexte historique et générique » : les textes étudiés dans les parcours (les modalités de lecture peuvent être différentes) permettent de construire une histoire littéraire, ils contextualisent l'œuvre intégrale ou un aspect de cette œuvre intégrale. L'ancrage référentiel des œuvres (histoire littéraire et contexte historique) est essentiel dans la structuration d'une culture littéraire et artistique partagée. On ne visera pas ici l'érudition mais on s'attachera aux éléments référentiels qui font sens au regard de la lecture. Ces éléments doivent assurer aux élèves une meilleure compréhension et appropriation de telle ou telle œuvre.

Le libellé du parcours éclaire aussi l'étude de l'OI sans exclure d'autres approches, il permet d'instaurer des liens (analogies ou contrastes) entre celle-ci et les autres textes du parcours ; le sujet de la dissertation sera en rapport avec ce libellé puisque « la dissertation consiste à conduire une réflexion

personnelle sur une question littéraire portant sur l'une des œuvres **et** sur le parcours associé figurant dans le programme d'œuvres » (Note de service 2019. MENR/ DEGESCO).

L'intitulé du parcours ne correspond pas à une problématisation univoque ; divers cheminements dans l'œuvre sont donc possibles et recevables au moment de l'examen. D'autres aspects de l'OI peuvent être abordés, sans viser à l'exhaustivité.

Le parcours associé doit être « organisé de manière chronologique », mais le texte ne précise pas à quel moment intervient cette « organisation » ; il importe donc qu'au moment du bilan de séquence, et sur le descriptif notamment, ces extraits soient présentés dans l'ordre chronologique, mais il est tout à fait possible de les aborder dans un autre ordre en cours de séquence, pour des raisons didactiques ou pédagogiques. En effet, rien n'oblige à aborder de manière chronologique l'OI, les textes du parcours associé, la lecture cursive : l'entrée en matière par une œuvre contemporaine lue de manière cursive est tout à fait envisageable, on peut également entrelacer les lectures du parcours et les différentes modalités de l'étude de l'œuvre.

Ressources sur l'histoire littéraire :

9ème Rendez-vous des lettres : L'histoire littéraire aujourd'hui, l'histoire littéraire autrement :

<https://eduscol.education.fr/cid136062/rendez-vous-des-lettres-2019.html>

❖ Les textes étudiés dans le cadre du parcours associé appartiennent-ils forcément au même genre ?

Deux éléments sont à prendre en compte :

- 1) le parcours associé s'inscrit dans un objet d'étude défini en terme de genre ;
- 2) au moins trois des textes étudiés dans le cadre du parcours associé figureront sur le descriptif et pourront faire l'objet d'une interrogation orale.

Ces deux éléments tendent à privilégier des textes appartenant au genre littéraire de l'objet d'étude, mais :

- l'objet d'étude « la littérature d'idées » comporte des genres différents : fables, contes, essais...
- on peut imaginer une transposition dans un autre genre qui mettrait en valeur les caractéristiques de l'œuvre intégrale étudiée.

Sur des exemples particuliers, un texte d'un autre genre n'est donc pas complètement à exclure.

❖ Faut-il un lien thématique entre les parcours et les œuvres ?

Ce sont assurément des liens qui ont présidé à la définition des parcours tels qu'ils sont rédigés ; mais ces liens ne sont pas nécessairement (et surtout pas exclusivement) thématiques. L'observation des différents intitulés des parcours montre qu'il a été volontairement proposé, en cette première année de fonctionnement, une variété d'articulations pour ne pas enfermer la relation œuvre/parcours dans une seule perspective.

De plus, aucun des intitulés ne se donne à lire à proprement parler comme simple thématique ; chacun appelle une mise en tension de leurs termes, un questionnement sur la création littéraire, les concepts qui s'y attachent, ses filiations, ses rapports avec son contexte historique, artistique et idéologique... Ainsi, par exemple, « Science et fiction » invite à questionner comment l'une inspire l'autre (ou inversement), comment la fiction peut aussi questionner la science dans les valeurs qu'elle atteint, fragilise ou installe.

❖ Qu'en est-il de la problématique ?

« A travers la fréquentation des œuvres et des textes de la littérature, [la discipline] contribue également à enrichir l'expérience des élèves, leur approche des questions éthiques, leur connaissance du monde et d'autrui. »

Cette citation du préambule des programmes montre à elle seule que l'étude des textes doit mettre en tension les enjeux esthétiques et humanistes qui les traversent et leur confèrent leur singularité. Il est donc nécessaire, pour cette raison et afin d'éviter tout risque d'éparpillement, d'élaborer avec les élèves un projet de lecture au questionnement ouvert, susceptible de les aider à mener avec leurs pairs une enquête sur les textes, aboutissant à la construction d'un sens partagé, plutôt que d'être dans une logique d'exposé sur les textes.

Pistes pour des séquences d'enseignement :

<https://disciplines.ac-toulouse.fr/lettres/reforme-du-lycee-bac-2021#ress>

Questions sur la lecture cursive

- ❖ **L'œuvre de lecture cursive choisie pour la 2^e partie de l'oral peut-elle être d'une période différente de celle définie par l'objet d'étude ?**

S'il est possible d'ouvrir la liste des lectures, pour favoriser la diversité des pratiques, on peut souhaiter que la lecture cursive renforce le parcours. Même en faisant appel à une autre période historique que celle visée par le parcours, si la période historique est autre, l'existence d'un lien favorise la cohérence des apprentissages.

Il faut par ailleurs distinguer les bornes du parcours et celles de l'objet d'étude : la lecture cursive doit être d'un autre siècle que celui de l'OI, et peut donc sortir des bornes du parcours tout en restant dans celles de l'objet d'étude. En 1^{ère}, trois des quatre objets d'étude s'étendent au XXI^e siècle. La lecture cursive peut donc être une œuvre contemporaine pour la poésie, le roman et le théâtre.

Les textes de l'Antiquité sont en revanche à aborder dans le cadre des groupements complémentaires ou dans les prolongements artistiques et culturels.

Questions sur l'organisation de l'année

Par souci de lisibilité, nos programmes sont structurés par objets d'étude. En termes de programmation, les différentes périodes (ou séquences, ou chapitres) sont certes arrimées à un objet d'étude, mais leur architecture interne est variable et peut articuler, dans un ordre non figé, la lecture cursive et/ou l'œuvre intégrale et/ou le parcours et/ou le prolongement ou groupement complémentaire. Quant à la progression, elle est guidée par l'appropriation des œuvres et des textes et la construction des compétences langagières, linguistiques, transversales, que leur fréquentation permet.

Questions sur la préparation aux épreuves anticipées de français

L'épreuve écrite

- ❖ **En série technologique, dans la mesure où l'argumentation constituera toujours un des sujets du bac, quelle place accorder à cet objet d'étude, comment bien en tenir compte dans notre progression annuelle ?**

Cette place accordée à l'argumentation en série technologique est à mettre en lien avec les besoins des élèves lors de leur poursuite d'études : ils auront sans cesse besoin de comprendre et de produire une argumentation, par exemple pour justifier le choix d'une solution plutôt qu'une autre, et pour cela ils devront savoir reformuler le propos d'un autre avec ses subtilités, sans le réduire ni le déformer, et développer leur propre argumentation, en s'appuyant sur leurs connaissances.

Au-delà de la transmission de connaissances discursives, l'enjeu réside plus largement dans la fréquentation accrue de textes argumentatifs, l'acquisition d'une compréhension plus aisée et dans le

développement de compétences à argumenter. On ne saurait donc cantonner ces apprentissages au moment de l'année où l'on étudie l'OE « la littérature d'idées du XVI au XVIIIe siècle ». L'argumentation apparaît également dans les 3 autres OE (notamment dans les écrits d'appropriation). Il s'agit donc de faire lire et écrire, tout au long de l'année, dans le cadre de chaque objet d'étude des textes argumentatifs (sur la poésie, le théâtre, des personnages romanesques, la position qu'ils incarnent dans le roman...). Les activités d'appropriation offrent sur ce point des modalités variées et formatives, tant orales qu'écrites. Apprendre à exposer les raisons de son choix parmi les œuvres étudiées est aussi une situation d'argumentation. Le travail en groupe favorise le recours spontané à l'argumentation. Parmi les diverses formes de travail en groupe, le dispositif des ambassadeurs y est particulièrement propice. Enfin, l'étude de la langue doit aussi concourir au renforcement des compétences argumentatives, en compréhension comme en production.

Cet apprentissage de l'argumentation, initié bien avant le lycée, se poursuit en 2^{nde} et en 1^{ère}, qu'elle soit technologique ou générale.

❖ **Faut-il attendre la 1^{ère} pour travailler la contraction de texte, exercice demandé en série technologique mais pas en série générale ?**

La contraction de texte est un exercice qui mobilise des compétences de compréhension, d'interprétation et d'écriture, ainsi que des connaissances sur la langue. Elle a donc toute sa place en classe de 2^{nde}, classe indifférenciée et d'orientation.

En 1^{ère} générale, le résumé pourra d'ailleurs être proposé comme écrit d'appropriation.

❖ **En série technologique, dans la mesure où tous les élèves n'auront pas travaillé sur la même œuvre pour l'objet d'étude « littérature d'idées », comment comprendre la phrase : « Le sujet de l'essai porte sur le thème ou la question que le texte partage avec l'œuvre et le parcours étudiés durant l'année dans le cadre de l'objet d'étude. » ?**

Il y aura trois sujets distincts comprenant une « contraction de texte suivie d'un essai ». Les trois textes correspondant aux trois œuvres et parcours donneront chacun lieu à un sujet d'essai, correspondant à leur propos.

❖ **Tous les choix méthodologiques sont-ils acceptables à partir du moment où le commentaire est « organisé » comme le stipulent les instructions officielles ?**

Le texte précise en effet que le commentaire doit être « organisé ». En d'autres termes, on attend la mise en œuvre d'une lecture « organisée » progressant vers une clôture. Cette lecture s'autorisera des retours en arrière et des anticipations (rappel d'un motif et de son évolution, par exemple). Le commentaire qui suit les grands mouvements du texte, si celui-ci le permet, est tout à fait envisageable.

En ce qui concerne les séries technologiques, nous vous rappelons que le sujet de commentaire continuera de proposer des axes d'étude aux candidats.

❖ **Quels sont les textes concernés par le sujet de dissertation ?**

Les sujets de dissertation porteront sur les œuvres et le parcours associé à chacune (rappelons que le « parcours » vaut pour la cohérence du groupement de textes et qu'il donne aussi une perspective d'étude de l'OI. En d'autres termes, le sujet de la dissertation s'inscrit dans cet intitulé). Les candidats traiteront le sujet de dissertation à partir de leur connaissance de l'œuvre intégrale et du parcours qui l'éclaire. En fin d'année de première, on n'attend pas d'un candidat qu'il ait une connaissance exhaustive de l'œuvre, mais qu'il parvienne à circuler dans son architecture, à appréhender ses enjeux littéraires et humanistes.

Bien entendu, les lectures cursives, les lectures personnelles et les lectures faites dans le cadre du prolongement artistique et culturel pourront venir enrichir la réflexion. Le candidat peut ainsi mobiliser de nombreuses références autour de l'œuvre, et élaborer une dissertation assez proche de ce qui était

attendu dans les anciennes EAF, mais il peut aussi faire le choix de se centrer davantage sur l'œuvre elle-même.

L'épreuve orale

❖ Peut-on interroger sur un extrait de l'œuvre lue de manière cursive dans la 2^e partie de l'épreuve orale ?

Nous rappelons que la deuxième partie de l'épreuve porte sur une œuvre en général, non sur un extrait. Mais inversement, un extrait de lecture cursive peut faire l'objet d'une interrogation dans la première partie dans la mesure où il a bien fait l'objet d'une explication de texte en classe.

Le choix de l'extrait sur lequel le candidat est interrogé en 1^{ère} partie est indépendant de l'œuvre choisie par lui pour la 2^{nde} partie : il n'est donc pas impossible d'interroger en 1^{ère} partie sur un extrait de l'œuvre qui sera évoquée en 2^{nde} partie, à condition que cet extrait figure bien dans le descriptif comme texte pouvant faire l'objet d'une interrogation.

❖ En quoi la question de grammaire consiste-t-elle exactement ? Est-elle toujours liée à un point du programme ? Par exemple, faudra-t-il nécessairement sélectionner une phrase contenant des subordinées circonstancielles ? Ou bien peut-on interroger un élève sur n'importe quelle phrase du texte ?

Il s'agit d'une question d'analyse syntaxique portant nécessairement sur une phrase ou morceau de phrase du texte support de l'explication linéaire, donc préalablement étudié en classe. Elle évalue la capacité à maîtriser un lexique grammatical pertinent, à analyser un fait de langue, à réfléchir sur des faits linguistiques. Le texte officiel rend possibles des démarches différentes.

« Analyse syntaxique » ne peut se limiter à « analyse logique » : ce peut être aussi des remarques d'une autre nature - éloignement d'un antécédent, accord d'un pronom relatif avec un seul antécédent, inversion du sujet, construction désuète, construction relâchée, etc. La consultation des programmes de collège permet de comprendre la logique de la compétence linguistique exercée en cycle 3 et cycle 4 chez les collégiens, et donc la posture linguistique attendue chez le candidat.

Par ailleurs, il est possible de demander à un candidat de transformer une phrase pour expliciter un lien logique par exemple (cf. les sujets zéro sur Eduscol) et lui demander quelle opération il a faite dans ce travail de manipulation sur la langue. Enfin, la question de grammaire porte sur les points au programme de la classe de première uniquement.

❖ Quelles sont les modalités précises de l'explication linéaire (étapes de l'introduction, déroulé précis, conclusion) ? L'élève ne peut-il plus proposer une lecture organisée ? La « question » posée par l'interrogateur disparaît-elle radicalement ?

L'extrait à présenter lors de la première partie n'est plus accompagné par une question de l'examineur. Jusqu'à la session 2019 du baccalauréat, le candidat devait déjà traiter la question avec un (son) projet de lecture. Même une explication linéaire fait des choix. Elle présuppose, avant son commencement, une interprétation dont les lignes de force constituent son fil conducteur et qui orientent les commentaires qui surviennent dans le déroulement linéaire de l'explication. Comme cela était le cas par le passé, ce fil conducteur n'est pas le fait de l'examineur, mais de l'élève (et donc de sa préparation : le choix des extraits étudiés en classe par rapport à une problématique générale de lecture de l'œuvre aidera le candidat à déterminer son projet de lecture). Même si l'élève suit l'ordre du texte, il doit organiser son propos en rattachant chacune de ses remarques à cet axe directeur, afin d'éviter des remarques pointillistes juxtaposées, sans lien : on rappelle qu'est attendue une « analyse pertinente au service d'une interprétation » ; de ce fait, la lecture analytique n'entre pas en conflit avec l'explication linéaire dont elle aide à construire au contraire un fil conducteur indispensable : l'explication linéaire n'est alors qu'un mode de présentation de la lecture de l'élève. Elle ne doit pas emprisonner dans le ligne à ligne ; on peut remonter dans le texte pour faire ressortir une progression,

un contraste, un effet. Afin de faire partager sa lecture du texte en classe et lors de l'épreuve orale, il importe d'avoir un fil conducteur. Celui-ci permet de diriger l'explication, de positionner librement son analyse et de bien choisir les éléments pertinents qui étayent son interprétation (organisation du texte, d'un paragraphe, choix et portée d'un mot, d'une figure...).

En ce qui concerne les exigences formelles, on peut renvoyer aux éléments évalués : « qualités de communication, de précision et de clarté dans le propos ». On se gardera donc d'attendre des formes trop codifiées (dont on a vu à quelles dérives elles pouvaient conduire, par exemple à propos de l'introduction de la question de corpus). Si une introduction et une conclusion constituent des étapes incontournables d'une communication claire et efficace, pour le reste, on pourra s'en tenir à la pragmatique ; en écoutant le candidat, sait-on de qui / de quoi on parle et comprend-on la logique de son propos ?

Ressources pour l'explication linéaire :

<https://disciplines.ac-toulouse.fr/lettres/enseigner/francais/lycee/l-explication-lineaire-de-texte>

Mener une explication linéaire, « La Muse vénale », Les Fleurs du Mal, Charles Baudelaire, <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article2057>

❖ **Comment travailler la lecture à voix haute (2 points) dans des classes à 35 élèves ?**

La lecture à voix haute suppose de réfléchir aux compétences induites, à la façon d'y former les élèves et pas seulement de les évaluer. Cela suppose des entraînements ciblés (diction montante/descendante, scansion, silence, rythme et tempo, intensité). On peut aussi exercer à produire des variantes et à analyser leurs effets.

Plusieurs pistes (non exhaustives) peuvent être explorées :

- lecture chorale
- lecture « mise en espace » qui concourt à rendre visible et audible une interprétation
- mise en voix en petits groupes
- recours au numérique (Audacity et autres logiciels d'enregistrement)
- donner une place à l'écoute et à l'analyse de cette écoute (effets produits, technique utilisée).
On peut passer de l'écoute active à l'appropriation ou la reprise personnelle.

Une explicitation des intentions que chacun met dans sa lecture contribuera grandement à faire comprendre à chacun les attendus d'une lecture à voix haute.

Cette « FAQ » n'étant pas close, nous vous invitons à continuer de nous faire part, au besoin, de vos questionnements.

Les IA-IPR de Lettres

Richard Bossis

Catherine Frizza-Thibault

Sylvie Mounsi

Isabelle Nauche

Sophie Savage

Claudie Valmalette

L'inspectrice générale de Lettres référente de l'académie de Nantes

Marie-Laure Lepetit.