



éduscol

Ressources pour la classe de première préparatoire au baccalauréat professionnel

Français

Questions-réponses

Ces documents peuvent être utilisés et modifiés librement dans le cadre des activités d'enseignement scolaire, hors exploitation commerciale.

Toute reproduction totale ou partielle à d'autres fins est soumise à une autorisation préalable du directeur général de l'Enseignement scolaire.

La violation de ces dispositions est passible des sanctions édictées à l'article L.335-2 du Code la propriété intellectuelle.

août 2010

Ressources pour la voie professionnelle

Questions -réponses

1. Compétences linguistiques

Question : Qu'est-ce qu'une bonne question de lexique ?

C'est une question qui interroge le sens du texte. La question des apprentissages lexicaux est urgente, ce domaine révèle un quasi échec du système secondaire (selon les mesures réalisées par des chercheurs, les élèves connaissent moins le lexique à la fin du collège qu'en entrant en sixième).

La réflexion sur le lexique vise le sens du texte et / ou la compétence d'écriture. Il ne s'agit pas de faire réaliser des apprentissages mécaniques du lexique (liste de mots, par exemple), mais de chercher à développer le goût de la précision, de la réflexion sur les synonymies apparentes, et cela en situation, à propos de ce dont on parle ensemble dans la classe.

Parmi les pistes possibles de travail sur le lexique, lexique usuel et lexique thématique, on retiendra particulièrement en classe de Première l'acquisition d'un lexique précis sur les notions clés d'un objet d'étude (par exemple, juste, légal, injuste, illégal, tolérance / intolérable, etc), et la réflexion sur les nuances de mots ressentis par les élèves comme univoque (par exemple, vérité, mensonge, etc.).

L'objet d'étude « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » est l'occasion de travailler sur le lexique politiquement correct et l'évolution de termes au cours des siècles (par exemple, le terme « nègre » sous la plume de Voltaire, et dans ses connotations d'aujourd'hui).

Question : Comment travailler les compétences linguistiques ?

La réponse se construit à partir des besoins des élèves (dans leurs productions orales et écrites, dans leurs lectures), et à partir des indications des programmes (une notion n'apparaît pas n'importe quand à propos de n'importe quoi).

Lecture : La lecture d'un texte est le moment de faire découvrir comment le choix d'une tournure active ou passive ne focalise pas l'attention du lecteur sur le même élément du texte. Enchaînement des phrases par la phrase passive : Par exemple, dans le texte « le président de la Région est venu aujourd'hui à XX. Il était accompagné d'un nombre important de journalistes et de membres du Conseil Régional », l'attention est focalisée sur la personne du président. La tournure « un grand nombre de journalistes l'accompagnaient », qui donne la même information, focaliserait au contraire l'attention sur les journalistes. L'utilisation de la tournure passive « Il a été décidé que désormais ... » efface tout sujet actif (le lecteur est privé de l'information sur l'origine de la décision) et révèle une intention chez le rédacteur du texte.

Dans les exemples proposés au cours des réunions interacadémiques, un travail sur le lexique a été présenté en ouverture à des travaux de lecture. La question a été posée de savoir si cette façon d'opérer était de règle. La réponse est bien évidemment non : l'enseignant choisit, selon son projet de lecture, selon ses élèves, de faire travailler le lexique avant, pendant, ou après une lecture. Il est naturel d'attendre qu'un élève, entre le début et la fin d'une séquence, acquiert un lexique plus précis ; il est donc utile de le rendre conscient de ces acquisitions, en

travaillant le lexique lié à l'objet d'étude en ouverture et en fin de séquence, pour revenir sur les premières définitions, les affiner, les stabiliser, les mémoriser.

Expression orale : L'attention au lexique et à la construction syntaxique permet de dessiner une progression dans les propos des élèves, depuis la prise de parole directe (« Je ne suis pas d'accord avec toi ») jusqu'à une plus grande abstraction (« La phrase que tu viens de dire, et avec laquelle je ne suis pas d'accord, me rappelle un film dans lequel ... »). Une construction plus précise de la phrase témoigne d'un meilleur niveau de raisonnement. Tout échange en classe est l'occasion de faire porter l'effort des élèves sur la qualité d'expression du raisonnement tenu.

Expression écrite : Aider l'élève au moment où il produit à son tour un texte écrit (et non pas seulement au moment d'une correction de devoir) permet de raisonner avec lui sur les différentes solutions dont il dispose pour réaliser la production attendue, sur les ressources qu'il peut consulter, sur les moyens de tourner la difficulté qu'il rencontre. C'est en situation d'écriture qu'un élève perfectionne ses moyens d'écriture.

Par ailleurs, les travaux de réécriture, d'écriture longue, qui sont pour les élèves l'occasion de devenir lecteurs de leurs propres textes, permettent également de développer une réflexion à propos des compétences linguistiques.

Ces trois propositions, liées à une situation de lecture, d'échange oral, d'expression écrite, sont complétées par des moments de formalisation destinés à toute la classe : rappel d'une règle d'emploi, d'une conjugaison ..., prise en notes, mémorisation immédiate (par le biais de quelques exercices rapides d'application) et différée.

Enfin, rappelons qu'on ne fait pas progresser des élèves dans le domaine de l'écriture si on ne les fait pas écrire très souvent. Rendre le plus automatique possible (le plus naturel possible) le fait de noter individuellement à l'écrit ce qui vient d'être dit (un élément d'interprétation d'un texte, une information, un échange d'opinions ...) désacralise le moment du passage à l'écriture, trop souvent liée au devoir de validation, long à rédiger, lourd de conséquences, donc générateur d'angoisse.

Question : Peut-on traiter les compétences linguistiques d'une autre façon que dans les autres objets d'étude ?

L'implicite de la question est probablement : « Peut-on faire un cours de langue déconnecté de la séquence en cours sur un objet d'étude ? ». La réponse est non.

2. Évaluation - Certification

Question : Quelle gradation entre le CAP, le Diplôme intermédiaire du BEP, le Bac Pro ? ou quelle hiérarchisation des compétences entre la seconde, la première, la terminale ?

La réponse sera plus facile à illustrer l'an prochain, lorsque les annales zéro concernant l'épreuve du Baccalauréat professionnel seront mises en ligne. Chacun se doute qu'il y aura une marche à ménager entre l'épreuve de fin de première et l'épreuve de fin de terminale : on ne valide pas les mêmes compétences dans les deux années de formation. En terminale, les compétences visées seront celles de relier des textes entre eux et de faire émerger l'unité d'un

corpus (compétence à résumer), de construire le sens à partir d'analyses littéraires (compétence à expliquer), de répondre à une question (compétence à rédiger une écriture dissertative, qui suppose une prise de position argumentée). En fin de première, les compétences visées sont celles de comprendre le sens d'un texte (compétence à expliquer à partir de questions d'ensemble), et d'écrire selon une consigne (compétence à écrire avec des contraintes).

Les enseignants connaissent la validation au niveau du CAP, et sont capables de mesurer en quoi les compétences visées sont d'un moindre niveau d'exigence.

Le diplôme intermédiaire, en fin de première, permet aux élèves qui ne poursuivraient pas leur cursus de formation d'obtenir un diplôme de niveau V. Mais il ne représente pas l'horizon d'attente pour un élève qui poursuit sa scolarité vers le baccalauréat professionnel. Les professeurs devront être attentifs aux capacités et aux connaissances à mettre en place à ce niveau d'enseignement pour que chacun puisse suivre une classe terminale menant à l'examen terminal dans de bonnes conditions.

Question : Quelle logique adopter dans la notation de l'épreuve du BEP ?

La logique est celle de l'évaluation d'une compétence de lecture, c'est-à-dire de la compréhension d'un ensemble et non du relevé d'un indice conduisant à une remarque isolée.

Le libellé d'une question peut indiquer un cheminement (par exemple, relever puis expliquer) mais les points sont accordés au résultat de ce cheminement, c'est à dire à l'essentiel. Par exemple, dans la consigne « Relever les termes appartenant au lexique de XXX et expliquer quel est l'effet produit par ce lexique sur le lecteur », les points sont attribués à l'analyse de l'effet, non au relevé.

Un candidat ne pourra pas « aller à la pêche aux points » : dans l'année, les élèves doivent comprendre que c'est le terme du travail qui compte, l'analyse, pas l'exécution d'une tâche simple (le relevé est une capacité du palier 2 du Socle, le brevet est situé au niveau 3 du Socle, le diplôme intermédiaire du BEP est au dessus de ce niveau 3).

Question : Comment habituer les candidats à consacrer un vrai temps à la lecture du ou des textes supports ?

Il s'agit là d'une question touchant la formation pendant l'année. L'élève doit comprendre que les textes sont lus une première fois, puis relus en fonction des questions posées, que ces questions impliquent une nouvelle lecture ... Il faut casser le réflexe qui associe chez l'élève « je lis – j'écris » comme s'il n'y avait pas de temps de réflexion (lire, c'est construire du sens).

Ce réflexe est parfois construit en classe : le professeur lit ou fait lire le texte une fois et passe immédiatement à des questions sur le texte, comme s'il n'y avait pas à réfléchir d'abord sur le sens du texte grâce à une relecture attentive, comme si le texte était transparent.

En une heure et trente minutes le jour de l'épreuve, le temps de lecture devrait être d'une quinzaine de minutes, ce qui n'est pratiquement jamais le cas dans les salles d'examen observées. Les candidats en viennent trop vite à l'écriture des réponses aux questions. Si le travail de lecture est bien fait, la réponse à la question posée peut être pertinente tout en étant

courte (temps réduit d'écriture). Cela suppose qu'on ait bien expliqué aux élèves que la qualité d'une réponse ne dépend pas de sa longueur.

Cela suppose aussi que le correcteur considère la copie dans son ensemble, comme le résultat d'un exercice global de lecture. Il est par exemple aberrant de corriger toutes les questions n°1 dans un paquet de copies puis toutes les questions 2... Un tel travail pourrait être confié à n'importe qui, alors qu'on attend de l'examineur enseignant de français un travail de lecteur.

Question : Peut-on référer un sujet à plusieurs objets d'étude ?

Pour l'épreuve nationale, la réponse est non : le sujet est référé à un seul objet d'étude. Dans l'année, le professeur est libre d'entraîner ses élèves sur un support d'épreuve référé à deux objets d'étude croisés.

Question : Peut-on utiliser des termes techniques dans une question ?

La réponse est oui, les termes qui figurent dans les programmes de la classe de Seconde et de Première font partie des connaissances à acquérir et sont objets d'évaluation. Mais les questions ne conduiront pas à la récitation d'une définition d'un de ces termes.

Question : Quel accompagnement des correcteurs dans l'évaluation des compétences ?

La question est mal posée. Un correcteur corrige une épreuve certificative, composée traditionnellement d'une évaluation de la compétence de lecture et d'une évaluation de la compétence d'écriture. Il n'y a en cela aucun changement pour le correcteur. Il y a en revanche à faire prendre conscience aux élèves, futurs candidats, que dans la compétence « lecture » on n'attribue pas de point à un simple relevé (il s'agirait alors de la compétence à faire un relevé, non à lire) ; les points sont attribués à la réponse dans laquelle est exprimée soit une compréhension d'un implicite du texte, soit une interprétation, soit un jugement du lecteur.

Question : Peut-on évaluer un écrit « imaginaire » ?

La réponse est oui, si la production écrite est précisément guidée. Certains sujets des annales zéro en donnent des exemples.

Question : Quelle évaluation des capacités, des connaissances, des attitudes ?

Le programme de français n'est pas un référentiel. Il ne propose pas une liste dont chaque élément peut être objet d'une évaluation. Le programme décline les capacités à entraîner, les connaissances à mettre en place, les attitudes à encourager. Les exercices des épreuves de certification, eux, sont toujours complexes : pour répondre à des questions sur un texte, pour produire de l'écrit, il faut avoir travaillé l'ensemble capacités – connaissances – attitudes. À terme, c'est la compétence qui est validée : entrer dans l'échange (à l'écrit), construire son identité culturelle.

3. Objet d'étude : Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice

Question : Comment ne pas faire de l'histoire avec cet objet d'étude qui est en fait historique ?

Cet objet d'étude est proprement littéraire : il s'intéresse à l'arme que représente la littérature, l'écrit, et que les philosophes des Lumières ont utilisée sous des formes variées. Au cœur de l'objet d'étude sont inscrits les procédés de dénonciation, les procédés pour faire adhérer, pour exprimer la colère ou la réaction, l'utilisation de l'apologue, de l'exemple, des figures antiques, les modalités du raisonnement – comparaison, raisonnement par déduction...

L'objet d'étude porte sur « les philosophes des Lumières *et* le combat contre l'injustice » : les moyens du combat, c'est la langue, l'écriture : l'étude des pratiques langagières consiste à les décortiquer pour pouvoir les exploiter.

Question : Comment faire la part du français, de l'histoire, de la philosophie dans cet objet d'étude ?

L'objet d'étude porte sur les œuvres littéraires des Philosophes et ne conduit pas à un cours de philosophie pour autant. L'objet d'étude porte sur les œuvres littéraires des Philosophes des Lumières et ne conduit pas à un cours d'histoire pour autant. La littérature est inscrite dans un contexte de production, elle porte des interrogations sur l'organisation de la société, sur la définition de l'homme comme être de raison se libérant de l'obscurantisme... Elle demeure pourtant ce qu'elle est, de la littérature.

Question : Peut-on étudier un tract militant et un texte patrimonial ?

La réponse est oui. Toute production écrite est, pour le cours de français, une production de discours, à analyser en tant que tel. En particulier, la rédaction d'un tract fait appel à des éléments rhétoriques précieux à étudier pour comprendre l'effet recherché, savoir s'en prémunir (garder sa distance critique de lecteur), mais aussi savoir les réemployer (pour faire adhérer).

Question : Cet objet d'étude sur les philosophes est-il le lieu de l'enseignement de l'histoire des arts ?

Attention à ne pas faire de cet objet d'étude le pot-pourri de la classe de Première ! Si l'art du langage est au cœur de l'objet d'étude, les autres domaines de l'histoire des arts n'y sont pas nécessairement (et certains n'y sont pas du tout).

Question : Comment éviter le groupement thématique ?

On rappelle encore une fois que l'objet d'étude n'est pas limité à son intitulé. Il est suivi de trois questions, il vise des capacités précises, des connaissances précises, des attitudes précises. Tout professeur qui réunit trois ou quatre extraits de philosophes des Lumières doit se demander si ces textes ainsi réunis permettent de poser les trois questions et de construire les capacités, les connaissances et les attitudes attendues.

Lors de l'interacadémique de Paris, le travail de l'atelier s'est fait à partir d'un montage de photographies contemporaines. On n'était pas dans un groupement de textes thématique.

Question : Pourquoi un objet d'étude « rebattu » ?

L'objet d'étude est peut-être rebattu pour les enseignants, il ne l'est pas pour les élèves qui le découvrent. Les générations qui montent ont le droit de s'intéresser aux questions de l'émergence de la démocratie, même si pour les enseignants ces questions sont connues. De plus, la définition de l'objet d'étude, des questions qui l'accompagnent, des capacités, connaissances et attitudes qui en dessinent le contenu appellent un profond renouvellement des pratiques : on attend tout, sauf un « cours » sur les philosophes des Lumières (qui serait, lui, un cours d'histoire).

Question : Les armes du combat des philosophes sont-elles les mêmes que les armes du combat actuel contre l'injustice ?

On souhaite être dans la classe qui, au terme de la séquence, répondra à cette question, qui en est vraiment une. D'où la réflexion nécessaire, construite pas à pas, et non un cours se contentant de transmettre des connaissances sur les Philosophes des Lumières.

Question : Quel corpus ?

Les documents ressources donnent des exemples de séquences construites sur des entrées variées (lecture comme écriture) à partir de supports variés (textes littéraires, photographies, films ...), et parmi les textes littéraires, des textes de genres et d'époques variés (XVIII^e, XIX^e, XX^e, XXI^e siècle).

4. Objet d'étude : Du côté de l'imaginaire

Question : Choisit-on le genre des textes à lire selon les trois questions ?

Le programme n'a pas été organisé pour que soit associée mécaniquement à une question une séquence référée à un genre littéraire donné.

La question « La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? » ne conduit pas obligatoirement à construire une séquence sur la fable. La question sert à interroger le rapport du lecteur à ce qu'il lit, donc à interroger les fonctions de la littérature (et de l'art par derrière) à partir d'entrées qui sont à la portée des élèves.

La même remarque peut être faite à propos du conte. On peut étudier un conte à propos de l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire » sans penser qu'on doit étudier obligatoirement le conte à propos des Philosophes des Lumières. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'étudier le conte pour lui-même, mais de savoir comment le conte, parmi d'autres productions langagières, fait émerger l'imaginaire. Quant au combat contre l'injustice, il peut prendre bien d'autres formes que celle du conte philosophique du XVIII^e siècle.

Question : Comment associer le surréalisme et l'histoire des arts ?

Si l'on réfléchit à la question « Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage, à l'opposé de sa fonction utilitaire et référentielle ? », on comprend qu'il est difficile de ne pas croiser à cette occasion le surréalisme, qui se trouve en quelque sorte défini par cette utilisation du langage pour faire surgir l'imaginaire. Mais les associations de mots, les collages, la déconstruction des règles d'organisation, les effets de provocation sont aussi à

l'œuvre dans des productions qui ne sont pas inscrites étroitement dans le courant surréaliste : le film *La Belle et La Bête*, le roman *L'Écume des Jours*, par exemple, jouent sur l'imaginaire mais ne sont que de façon lointaine influencés par le surréalisme.

Il n'y a pas obligation à choisir les supports d'une séquence sur cet objet d'étude dans le cadre du surréalisme. La troisième question, « Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ? », dépasse largement le surréalisme. La démonstration n'est pas à faire, tout enseignant de français et de littérature le sait.

Si cet objet d'étude se prête bien évidemment à construire des connaissances sur le surréalisme et à croiser l'enseignement de l'histoire des arts, il n'y a cependant aucune obligation à associer l'objet d'étude, le surréalisme et l'histoire des arts. La liberté pédagogique de l'enseignant dans la construction de son projet pédagogique demeure.

Question : Comment ne pas reprendre les démarches du collège ?

La question peut faire sourire : est-ce parce que cet objet d'étude fait référence à la fable et au conte qu'on pourrait craindre de proposer des démarches déjà proposées aux élèves, quand ils avaient deux ans de moins, voire davantage ? On mesure le bien fondé d'une des trois questions accompagnant l'intitulé de l'objet d'étude, « La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? ».

Les élèves sont en classe de Première, l'imaginaire qui est le leur, et que le professeur peut aider à enrichir, n'est pas celui des élèves du collège. Les démarches appropriées aux collégiens ne le sont sans doute pas aux lycéens. Le programme et les documents ressources proposent des activités qui sont bien celles d'un niveau de Première.

Question : Quel est le rôle de l'enseignant dans la construction de l'imaginaire chez un élève ?

Le rôle de l'enseignant est le même que pour les autres objets d'étude : il construit des connaissances, exerce des capacités, développe des attitudes, dans l'ordre du scolaire et non dans l'ordre de l'intime. L'imaginaire est un des grands domaines d'expression artistique. L'objet d'étude n'est pas prétexte à faire dire à un élève ce vers quoi le porte son imagination privée (on serait alors du côté de l'individu, non de l'élève).

Question : Quel est le poids des connaissances ?

Le même que dans les autres objets d'étude. Le programme définit des connaissances, d'ordre linguistique et littéraire, qui sont des outils de lecture et de compréhension des œuvres à lire et des outils d'écriture.

5. Que faire des périodes de référence d'histoire littéraire ?

Il faut commencer par rappeler le propos introductif des réunions interacadémiques de 2009 à propos de la liberté de choix des lectures laissée aux professeurs :

« L'enseignant choisit de faire lire une œuvre ou des extraits réunis dans un groupement de textes en référence aux périodes d'histoire littéraire inscrites dans le programme. Il est libre, au-delà de ce choix, d'ouvrir totalement le champ de la production littéraire pour préparer, accompagner, compléter les lectures proposées aux élèves. Le professeur veille à maintenir un équilibre entre le souci de faire réagir les élèves, de les faire entrer dans le débat d'idées, le partage d'émotions, l'apport de

connaissances sur l'époque et le milieu qui ont vu naître l'œuvre, la façon dont l'œuvre a été reçue par les lecteurs de son époque, la réflexion sur l'écriture de l'œuvre et ses effets sur le lecteur d'aujourd'hui. Ainsi, les connaissances (littéraires, linguistiques) sont des moyens au service de la réflexion et de la construction de soi. L'élève a des connaissances au service de l'expression de ses réactions, de ses goûts, de ses jugements, de son argumentation. »

Ce propos était complété par le développement suivant, dans le document Ressources Baccalauréat professionnel « Lire » :

« III. Que faire lire ?

[...]

1. Choix des œuvres : liberté et contrainte

Ces orientations demandent à l'enseignant de choisir, parmi les lectures qu'il propose dans l'année, certaines œuvres, ou certains extraits d'un groupement de textes, répondant précisément à la périodisation définie, et à l'élève, d'inscrire le texte lu dans son contexte de production. La lecture, en effet, tisse des liens entre différents champs (le champ de l'histoire et celui de la littérature, le champ de l'histoire des mentalités et de l'histoire des arts, par exemple, le champ de la production et celui de la réception par le lecteur d'aujourd'hui, le champ des lectures scolaires et celui des lectures privées, des lectures de l'année et des lectures des années antérieures...).

Pour que chaque élève dispose de références culturelles partagées, construisse au fil de ses lectures son identité culturelle et affirme ses goûts personnels, il importe qu'il rencontre des moments précis de la production littéraire : La Renaissance, le XVIIe siècle, les Lumières, le romantisme, le réalisme, la Modernité et l'Esprit Nouveau, le surréalisme. Le XXe et le XXIe siècles sont particulièrement concernés par la colonisation et la décolonisation, la crise intellectuelle qui suit la Seconde Guerre mondiale, le domaine de l'information et des nouveaux médias, les lieux d'expression de la parole publique (plateau télévisé, scène théâtrale, tribune politique...).

La détermination de ces périodes de production répond au besoin d'aider au travail de mémorisation autour de repères forts. Un élève doit pouvoir associer à une période rencontrée la figure d'un auteur, le nom d'une œuvre littéraire, picturale, cinématographique, le propos de cette œuvre et l'effet qu'elle a produit, sans pour autant que soit indiquée une liste d'œuvres incontournables. Peu importe qu'une œuvre appartienne au panthéon littéraire si l'élève ne l'a pas lue, s'il n'en a rien retenu, si elle ne lui a rien apporté. Le choix des lectures (œuvres ou extraits d'un groupement de textes) est donc laissé au professeur, pourvu que certaines d'entre elles s'inscrivent dans les limites des périodisations indiquées pour chaque objet d'étude et permettent d'aborder l'ensemble des périodes d'histoire littéraire inscrites au programme. Son choix et le projet de lecture qu'il construit pour sa classe doivent permettre à chaque élève de retenir des impressions de lecture précises d'une œuvre étudiée et des connaissances exactes sur cette œuvre.

L'enseignant choisit de faire lire une œuvre ou des extraits réunis dans un groupement de textes en référence aux périodes d'histoire littéraire inscrites dans le programme. Il est libre, au-delà de ce choix, d'ouvrir totalement le champ de la production littéraire pour préparer, accompagner, compléter les lectures proposées aux élèves.

Ainsi, à propos de « Parcours de personnages », le professeur construit son projet pédagogique pour qu'à travers les lectures proposées les élèves aient des connaissances sur le romantisme et sur le réalisme. Par exemple, un personnage romantique comme Lorenzaccio, Ruy Blas, et un personnage réaliste comme Gervaise ou Bel Ami, permettent, à l'occasion de la lecture d'une œuvre ou d'un groupement de textes, d'inscrire ces figures dans un de ces courants littéraires. Mais le professeur peut choisir de faire figurer dans le groupement de textes d'autres personnages, empruntés à d'autres époques et à d'autres littératures, ou de compléter l'étude du personnage dans l'œuvre lue par d'autres personnages en écho venus d'autres œuvres. »

La parution des manuels peut avoir influencé la perception de la fonction des périodes d'histoire littéraire inscrites dans les programmes chez les enseignants. Les manuels, qui sont une banque de ressources pour le professeur, se doivent de présenter toutes les possibilités envisagées dans les programmes : ainsi un manuel ne fait pas le choix de travailler sur la

Pléiade *ou* le théâtre classique *ou* sur la Modernité à propos de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en » ; il présente les trois exploitations possibles. Il se peut alors que le professeur, lecteur du manuel, oublie comment s'articule l'objet d'étude, les trois questions, les capacités, les connaissances et les attitudes, et donne aux connaissances littéraires un poids excessif (en miroir du nombre de pages du manuel consacrées à ces connaissances).

Mais nous devons rappeler que le professeur construit son projet (en fonction de ses élèves, de son lycée) en faisant des choix et, surtout, en visant des compétences : entrer dans l'échange en lisant autrui, en s'exprimant à l'oral et à l'écrit à destination d'autrui, être un lecteur compétent et critique, affirmer une identité culturelle. Ainsi, travaillant sur l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire », le professeur ne se demande pas s'il va faire une séquence sur le surréalisme, ni s'il va construire une séquence sur le conte, puis sur la fable, puis sur les récits imaginaires. Il construit une séquence qui conduit les élèves à s'interroger sur ce qu'est l'imaginaire, sur ce que disent aux lecteurs, sur leur monde, les productions choisissant le domaine de l'imaginaire et non le domaine du réel. *À cette occasion*, on attend que des connaissances sur le surréalisme soient acquises, mais c'est bien « *à cette occasion* » : la connaissance du surréalisme n'est pas l'objectif de l'objet d'étude.

Le conte, la fable, les récits imaginaires (énumérés dans la deuxième question) ne sont pas, chacun en eux-mêmes, une finalité : l'énumération associe plusieurs formes (il en existe d'autres encore) pour interroger, globalement, le recours à l'imaginaire dans les productions littéraires, dans le goût des lecteurs, dans les effets recherchés. Un professeur peut choisir de travailler l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire » à partir de contes, un autre professeur peut le faire dans un groupement associant un conte, une fable, une utopie, un troisième le fera à partir de documents iconographiques (illustrations de livres, images publicitaires, films, photomontage ...). Tous ces choix sont des choix portant sur les moyens pour arriver à un but : questionner l'imaginaire.

De même, dans l'objet d'étude « Parcours de personnages », il n'y a pas à penser d'abord à une séquence sur le naturalisme, puis à une deuxième séquence sur le romantisme. Ce serait partir des connaissances d'histoire littéraire, comme si elles étaient premières dans la réflexion didactique de l'enseignant. On attend qu'*à l'occasion* des lectures, de l'étude d'un film, des connaissances soient acquises sur le personnage réaliste et le personnage romantique. On peut ainsi envisager un groupement de textes consacrés à des personnages, dont un texte en particulier permette de caractériser le personnage réaliste, les autres textes étant empruntés à d'autres courants et à d'autres époques. Puis, dans une autre séquence consacrée par exemple à l'étude d'une pièce de théâtre, ou d'un film, le professeur mobilise ce qui a été acquis sur le personnage réaliste pour faire découvrir la caractérisation d'un personnage qui justement ne l'est pas (Lorenzaccio, tel personnage d'une bande dessinée, etc.). Mais le professeur peut aussi choisir de faire découvrir d'entrée, et simultanément, le personnage réaliste et le personnage romantique, à travers deux textes, puis de faire étudier d'autres personnages dans d'autres parcours pour cerner peu à peu *et* la notion de personnage *et* la notion de parcours. Car l'objet d'étude est bien celui-ci : « Parcours de personnages » (et non le réalisme et le romantisme).