



HAL
open science

Aborder la dissertation littéraire avec des élèves allophones nouvellement arrivés : un défi raisonnable ?

Émilie Lazzaro

► To cite this version:

Émilie Lazzaro. Aborder la dissertation littéraire avec des élèves allophones nouvellement arrivés : un défi raisonnable ?. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02190149

HAL Id: dumas-02190149

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02190149v1>

Submitted on 22 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Aborder la dissertation littéraire avec des
élèves allophones nouvellement arrivés :
un défi raisonnable ?**

LAZZARO

Emilie

Sous la direction de Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC

Département Didactique des langues

Section Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 - 18 crédits

Parcours : Didactique des langues – FLES (Formation Continue)

Année universitaire 2018-2019



DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LAZZARO (AMANS) PRENOM : Emilie

DATE : 09/07/2019 SIGNATURE :

Remerciements

Merci à Charlotte Dejean de m'avoir guidée avec patience dans l'élaboration de cet écrit.

Je rends également hommage à tous les professeurs d'UPE2A et de Lycée international qui ont bien voulu m'entretenir de leurs pratiques. Je leur dois l'orientation de ce mémoire.

Je voudrais aussi adresser mes remerciements à ma collègue Antonia Sandez-Negrini pour sa présence toujours chaleureuse et bienveillante, qui m'a encouragée tout au long de mon stage.

Enfin, je voudrais tout spécialement témoigner ma gratitude à mes proches : David Amans pour son soutien logistique aussi bien que moral et Hélène Lazzaro pour sa relecture, ses corrections de traduction et ses conseils.

Résumé

Les élèves allophones arrivant au niveau lycée sont peu nombreux à passer le baccalauréat. Pour ceux qui le font, un aménagement est prévu pour l'oral des épreuves anticipées de français mais pas pour l'écrit qui reste problématique. Ce mémoire s'intéresse aux difficultés soulevées par la dissertation, exercice préconisé aux EAF pour les élèves allophones, et formule des propositions pédagogiques pour les y préparer.

mots-clés : EANA, élèves allophones, lycée, baccalauréat, culture scolaire, rhétorique contrastive, dissertation, écrits argumentatifs.

Table des matières

I	Présentation du terrain / contexte de stage	10
1	Accueil des élèves allophones en lycée	11
1.1	L'inclusion scolaire, régime ordinaire de scolarisation	11
1.1.1	Définition de l'inclusion	11
1.1.2	Prise en charge linguistique intensive et projet d'orientation	12
1.2	L'orientation des élèves allophones	13
1.2.1	Les EANA candidats aux EAF : un public minoritaire	14
2	Les EANA et les épreuves anticipées de français	16
2.1	Un aménagement limité à l'oral	16
2.2	Rappel des épreuves écrites et de leurs attendus	17
2.2.1	La question de corpus	17
2.2.2	Le sujet d'écriture	17
2.3	Préconisations académiques en faveur de la dissertation	19
2.4	Formulation de la problématique	19
3	Présentation du terrain de stage	21
3.1	L'UPE2A du lycée général et technologique « Ella Fitzgerald »	21
3.1.1	Date de création	21
3.1.2	Effectifs	22
3.1.3	Type de public	22
3.2	Missions de stage	22
3.2.1	Missions d'assistance	22
3.2.2	Accompagnement à l'inclusion (lien avec les élèves inclus)	23
3.2.3	Différenciation de supports pédagogiques	23

3.3	Focus sur deux élèves allophones inclus en classe ordinaire	23
3.3.1	Profil	23
3.3.2	Besoins	24
II	Enquête de terrain	26
4	Recueil de données	27
4.1	Recueil de résultats au baccalauréat	27
4.1.1	Intérêt de la démarche	27
4.1.2	Méthode utilisée et limites	28
4.2	Entretiens semi-guidés auprès de professeurs d’UPE2A	28
4.2.1	Intérêt de la démarche	28
4.2.2	Limites de la démarche	29
4.3	Entretiens semi-guidés auprès de professeurs de lycées internationaux	29
4.3.1	Intérêt de la démarche	29
4.3.2	Limites de la démarche	29
5	Résultats de l’enquête	31
5.1	Résultats des élèves allophones aux EAF	31
5.2	Conditions d’accueil des EANA	32
5.2.1	Coopération enseignants / direction et FLS / FLM	32
5.2.2	Groupes de niveau ou non	33
5.2.3	Intégration d’objectifs littéraires et exercices travaillés	34
5.3	Difficultés constatées chez les élèves	35
5.3.1	Difficultés de langue	35
5.3.2	Difficultés dans l’acquisition rapide d’une culture littéraire ”à la française”	35
5.3.3	Ecart culturel important	36
III	Eléments de cadrage théorique : une délicate gestion des écarts	39
6	Ecart linguistique et culturel entre L1 et L2	40
6.1	Les difficultés rédactionnelles en L2	40
6.1.1	Les processus à l’oeuvre dans la rédaction	40

6.1.2	Le recul des compétences rédactionnelles en L2	41
6.2	Culture éducative et variation des genres argumentatifs	42
6.2.1	”Culture éducative”/”culture d’apprentissage”/”culture d’enseignement”	42
6.2.2	Une culture éducative modelée selon les exigences des examens	43
6.2.3	Une culture éducative modelée selon les conventions d’écriture propres à chaque langue	44
6.2.4	Une culture éducative modelée selon les usages socio-culturels	45
6.3	Les spécificités de la dissertation à la française	46
6.3.1	Une brève histoire du genre	46
6.3.2	Un genre protéiforme selon les disciplines	47
6.3.3	Quelques constantes	48
7	Ecart didactique entre FLE et FLM	53
7.1	Traits distinctifs du FLE et du FLM	53
7.2	Des modes d’évaluation différents	56
7.2.1	FLE : niveaux du CECR	56
7.2.2	FLM au lycée : une évaluation générale	56
7.3	Un FLS à (ré)inventer	57
7.3.1	Quelle place accorder à la littérature ?	59
7.3.2	Quelle formation pour les enseignants ?	60
IV	Quelques propositions didactiques	61
8	Propositions didactiques pour réussir la dissertation	62
8.1	Pour l’acquisition d’une culture littéraire	62
8.1.1	Le problème de la lecture	62
8.1.2	L’appropriation de la culture littéraire	63
8.2	Pour lever les difficultés d’ordre linguistique	65
8.2.1	Orthographe	65
8.2.2	Syntaxe	65
8.3	Pour gérer un écart culturel important dans les pratiques d’écriture	65
8.3.1	Favoriser une approche interculturelle des genres	65
8.3.2	Travailler sur les procédés assurant la cohésion textuelle	66

9	Activités menées au lycée Ella Fitzgerald	68
9.1	Rapprocher les objectifs de la dissertation des objectifs B1 et B2	69
9.2	De l'exemple à l'argument et inversement	70
9.3	Mobilisation des références culturelles	71
9.3.1	Faciliter la lecture	71
9.3.2	Partir de la dissertation pour choisir les textes	72
9.3.3	Systématiser la structure type du paragraphe	73
9.3.4	Apporter des informations factuelles à transformer en exemples	73
10	Retours sur expérience et perspectives	74
10.1	Bilan de l'intervention au lycée Ella Fitzgerald	74
10.1.1	Sur la progression des élèves en dissertation	74
10.1.2	Sur la relation aux enseignants	75
10.2	Perspectives	76
10.3	Proposition de grille d'évaluation croisant les objectifs du CECR et ceux du baccalauréat	76
10.3.1	Comparaison des examens écrits à l'étranger	80
10.3.2	Le baccalauréat et la réforme Blanquer	82
Annexe		90
	Documents émanant de l'institution	91
	Circulaires	92
	Charte des examinateurs	96
	Consignes de correction	109
	Sujet de baccalauréat	119
	Enquête de terrain	130
	Entretiens	130
	Recueil de résultats	163
	Propositions didactiques	168
	Tableaux proposés par Gérard Vigner	168
	Texte de la vidéo « Demain tous végétariens ? »	170
	Initiation à la dissertation	172
	Production de Natacha	174

Production d'Abdelkader	176
De l'argument à l'exemple	178
L'introduction et la conclusion	179
Pour la lecture	180
Aménagement des supports FLM	181
Copie d'Abdelkader commentée avant rendu	184
Copie corrigée par le professeur de FLM	187
Informations factuelles à transformer en exemples	189
Travail sur un exemple de production	190
Insertion d'exemples dans un paragraphe	191
Rédaction d'un paragraphe	193
Grilles d'évaluation	194
DALF C1	194
DALF C2	196
Critères d'évaluation de la dissertation	197
Relecture de la dissertation	198
Evaluation Lycée Français de Berlin	200
Référentiel des compétences en lycée	201
Examens de langue maternelle à l'étranger	208
En Pologne	208
En Allemagne	211
En Italie	214
Origines des EANA candidats au baccalauréat en 2019 et en 2020	218

Introduction

Professeur de Français en collège, j'ai obtenu ma mutation en lycée presque en même temps que mon congé formation pour préparer ce master. Je tenais donc à ce que ce mémoire m'engage dans une réflexion sur mes nouvelles fonctions : c'est pourquoi je voulais le consacrer aux élèves allophones lycéens, sur lesquels peu de travaux ont été écrits jusqu'ici. Depuis 2012, bien que j'enseigne en collège, je suis convoquée presque chaque année pour corriger les écrits du baccalauréat. Sur les 90 copies qui me sont confiées, rares sont celles qui traitent le sujet de dissertation, deux ou trois tout au plus. Il apparaît donc que l'exercice souffre d'une désaffection de la part des candidats, pour des raisons diverses : entre autres, la nécessité de convoquer des savoirs et de solliciter une culture littéraire personnelle pour bâtir sa réflexion quand le commentaire propose un support, la structure très rigide du discours attendu quand l'écriture d'invention offre une relative liberté.

Par conséquent, la circulaire académique préconisant la dissertation pour les élèves allophones candidats au baccalauréat n'a pas laissé de me surprendre. En effet, pour des élèves qui n'apprenaient le français que depuis un an, voire moins, le genre de la dissertation me paraissait très convenu et nécessiter un sens de la nuance difficile à acquérir en si peu de temps ; par ailleurs, elle réclamait une culture littéraire « à la française » que pour beaucoup, ils n'avaient pas encore acquise, puisque, contrairement à leurs camarades, ils n'étaient pas passés par le collège français.

Bien plus, contrairement à la plupart des élèves à besoins spécifiques (dyslexie, dysgraphie, TDAH, etc...), j'ai découvert que les élèves allophones ne bénéficiaient d'aucun aménagement pour l'écrit de l'examen. C'est donc en amont de l'examen que se situe la seule marge de manœuvre. Puisqu'on ne peut changer les modalités de passation de l'examen, comment faciliter l'apprentissage de la dissertation pour les élèves allophones ? Quels aménagements proposer en UPE2A ¹ et en classe ordinaire afin de rendre l'exercice accessible ?

1. Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants

Tout d'abord, au delà de ma prévention *a priori* contre la dissertation, il fallait déterminer quelles étaient les difficultés effectives rencontrées par les élèves allophones aux épreuves anticipées du bac. Pour ce faire, une série d'entretiens a été menée avec des professeurs d'UPE2A, une professeure de lettres modernes en lycée international et deux professeures assurant des enseignements à la fois en Français Langue Seconde et en littérature en lycée international. Le fait d'interroger des enseignants sensibilisés à l'allophonie mais dans des contextes légèrement différents m'a permis de recueillir leur discours sur leur pratique.

Ensuite, j'ai choisi pour terrain de stage l'UPE2A du lycée dans lequel j'ai été mutée en septembre 2018 et où je n'ai pas encore pris mes fonctions de professeur de lettres classiques en raison de mon congé formation. Mes missions d'accompagnement de deux élèves allophones scolarisés en cycle général m'ont amenée à travailler à la fois avec l'enseignante de FLES de l'UPE2A et les enseignantes de lettres des deux élèves en classe ordinaire. Ma position de stagiaire en FLES mais également de future collègue de lettres classiques me permettait d'assurer une forme de trait d'union entre les différents intervenants et les différentes pratiques. J'ai donc pu mettre en œuvre un certain nombre d'activités auprès des deux élèves dont j'avais la charge.

Dans ce mémoire, je présenterai tout d'abord la situation spécifique des élèves allophones candidats au baccalauréat ainsi que le contexte de mon stage puis j'aborderai l'enquête de terrain qui m'a permis d'affiner ma problématique. Les éléments de cadrage théorique sur lesquels je me suis appuyée seront exposés dans la troisième partie. Enfin, la quatrième partie traitera des propositions didactiques recueillies auprès des enseignants interrogés et dans la littérature ainsi que des activités mises en œuvre pour accompagner mes deux élèves dans la dissertation.

Première partie

Présentation du terrain / contexte de stage

Chapitre 1

Accueil des élèves allophones en lycée

La plupart des lycéens allophones sont scolarisés en classe ordinaire et bénéficient d'une formation linguistique en UPE2A. Cependant, le terme d'EANA (Elève Allophone Nouvellement Arrivé) en lycée, à la différence du collège, recouvre des populations et des préoccupations didactiques très différentes suivant l'orientation choisie (subie ?) par les élèves. Seule une minorité d'entre eux suit une formation en cycle général ou technologique, ce qui complique la prise en charge de leurs besoins spécifiques en langue de scolarisation, compte tenu des exigences des EAF. Afin de concilier leur niveau de langue et celui attendu au baccalauréat, des modalités de scolarisation inhabituelles sont parfois envisagées.

1.1 L'inclusion scolaire, régime ordinaire de scolarisation

1.1.1 Définition de l'inclusion

La dernière circulaire en date régissant l'accueil des élèves allophones a mis fin aux Classes d'accueil et aux Classes d'intégration qui accueillait à temps complet les allophones pour une prise en charge linguistique préalable à l'inclusion des EANA en classe ordinaire. La circulaire de 2012 (Circulaire2012-141, 2012) établit l'inclusion scolaire comme régime ordinaire de scolarisation des élèves allophones : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. » En d'autres termes, même si les élèves allophones continuent à bénéficier d'un soutien linguistique au sein de l'UPE2A, dès que possible, ils sont affectés dans une classe ordinaire où ils recevront progressivement de plus en plus d'enseignement. Ainsi, au fil de l'année, le ratio entre les heures de FLE et l'inclusion s'inverse

petit à petit.

Naturellement, dans un premier temps, les enseignements privilégiés pour l'inclusion relèvent des disciplines non linguistiques comme l'éducation physique et sportive, les mathématiques ou la physique-chimie. Les partisans de l'inclusion avancent que cela permet aux élèves allophones nouvellement arrivés de ne pas prendre de retard dans les disciplines non linguistiques et de développer au sein du groupe classe des relations qui favorisent l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, les EANA sont détachés de leur classe sur des temps spécifiques, souvent au moment des cours de français (que l'on distinguera par le terme de FLM, pour français langue maternelle), d'histoire géographie ou de SVT¹, pour recevoir un enseignement de français langue étrangère (FLE) / français langue seconde (FLS) dans leur UPE2A. L'objectif est qu'ils puissent progressivement suivre l'ensemble des enseignements dispensés en classe ordinaire.

Avec la circulaire de 2012, on observe donc un changement de posture : la maîtrise de la langue n'est plus un pré-requis à l'inclusion mais l'inclusion elle-même sert la maîtrise de la langue, et surtout de la langue de scolarisation et des codes de notre école « à la française ».

Cependant, dans un certain nombre d'établissements, les disciplines non linguistiques peuvent faire l'objet d'un enseignement spécifique, inscrit dans les heures de FLE : c'est le cas par exemple au lycée Vaucanson et au lycée Charles Poncet², où sont prévues des heures de « mathématiques spécifiques » ou d' « anglais spécifique » à raison de deux à quatre heures par semaine : en effet, suivant les pays où les élèves ont effectué leur scolarité antérieure, tous ne disposent pas du même bagage ou des mêmes connaissances. Dans ces conditions, une remise à niveau est parfois nécessaire.

1.1.2 Prise en charge linguistique intensive et projet d'orientation

Néanmoins, certains établissements considèrent que cette inclusion précoce n'accorde pas le temps nécessaire aux élèves pour s'adapter. Au lycée Vaucanson, à Grenoble, l'UPE2A prend en charge les élèves à plein temps, du mois de septembre au mois de janvier, à la fois en FLE/FLS mais aussi dans les disciplines spécifiques (voir plus haut). Au terme de cette formation intensive, les élèves sont inclus dans différents établissements suivant leur projet d'orientation, qui

1. SVT : Sciences de la vie et de la terre

2. Annexe p.131 Entretien E.J., tour de parole 34 et Annexe p.146 Entretien R.H., paragraphe "Un temps d'accueil exclusif"

fait l'objet d'un travail particulièrement poussé dans cet établissement. La prise en compte de l'orientation détermine largement en effet le temps et les modalités de prise en charge linguistique (nombre d'heures, travail ou non sur la littérature, etc...) au lycée Vaucanson, comme on le verra dans l'enquête de terrain³.

1.2 L'orientation des élèves allophones

L'une des spécificités des UPE2A au lycée, contrairement à l'école ou au collège où l'élève dispose encore de temps pour s'ajuster aux exigences d'un système scolaire dont il n'est pas familier, c'est que le lycée forme des élèves presque majeurs. Dans ces conditions, l'orientation est un enjeu crucial de l'accueil des élèves allophones. La circulaire de 2012 stipule à cet égard que « les difficultés linguistiques ne peuvent être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès » (Circulaire 2012-141, 2012). C'est une précision intéressante dans la mesure où on a souvent par le passé mal orienté les élèves allophones « en confondant niveau scolaire et niveau en français et en ne prenant pas en compte une situation de l'élève forcément transitoire » (Cherqui et Peutot, 2015 :185). L'institution marque donc clairement sa volonté de favoriser une orientation choisie pour les élèves allophones. Néanmoins, l'âge des élèves, leur statut migratoire, l'urgence de l'apprentissage linguistique ne créent pas les conditions favorables à l'aboutissement d'un projet d'orientation choisi et réduisent nettement le nombre de ceux qui souhaiteraient accéder à l'université⁴.

Un public MNA en augmentation : vers une orientation professionnelle rapide

Même si la circulaire de 2012 marque un net progrès dans la prise en compte de l'allophonie dans l'orientation, l'âge des élèves fait parfois encore peser de nombreuses contraintes sur l'orientation, en particulier lorsqu'il s'agit de mineurs non accompagnés (MNA). Dans leur cas, l'orientation peut poser rapidement un problème épineux : il faut alors dans les meilleurs délais doter les élèves d'une formation qui leur permettra de travailler, sous peine d'être expulsés ou de ne pas pouvoir subvenir à leurs besoins, l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) ne les prenant plus en charge passée leur majorité.

De plus, dans le second degré, l'affectation dans un établissement n'est prononcée qu'après des tests de positionnement, ce qui entraîne des délais de prise en charge plus importants que

3. voir annexe p.146 Entretiens , section sur les groupes de niveau.

4. Voir annexe p.146, Entretien avec R.H., section "Les EAF".

dans le premier degré. La nécessité urgente d'une orientation professionnalisante peut donc rapidement contrarier les projets formés par les élèves, poussés plus vers des CAP que vers le baccalauréat, en dépit des bonnes intentions affichées dans la circulaire de 2012.

Un apprentissage accéléré de la langue

Quelles que soient les préconisations de la circulaire de 2012 (Circulaire2012-141, 2012), la maîtrise de la langue demeure donc un enjeu d'orientation. En effet, en raison de leur âge et de l'imminence des examens, les élèves disposent de très peu de temps pour acquérir le bagage linguistique et culturel requis pour l'obtention des diplômes et le soutien linguistique apporté en UPE2A n'est pas censé, « sauf situation particulière, [...] excéder l'équivalent d'une année scolaire .» La plupart des établissements, cependant, dégagent une ou deux heures de soutien quand les moyens le permettent et quand le besoin s'en fait sentir la deuxième année. Pourtant, Guy Cherqui souligne que «l'apprentissage d'une langue et d'une culture nécessite un temps long, voire très long, surtout en raison de l'importance accordée à ce que l'on appelle en France la "Maîtrise de la langue" et à la prééminence de l'écrit, particulièrement difficile à maîtriser en français.» On mesure donc à quel point cet apprentissage accéléré de la langue peut être exigeant pour des élèves qui ont également à se familiariser avec toute une culture scolaire. Par ailleurs, le temps dévolu à la formation linguistique en UPE2A (1 an) reste le même, quel que soit le projet d'orientation de l'élève, qu'il soit en CAP ou se destine à des études supérieures.

1.2.1 Les EANA candidats aux EAF : un public minoritaire

Lycées : des objectifs linguistiques et scolaires divergents

La diversité des formations dispensées en lycée ainsi que les examens qui les sanctionnent conditionnent fortement le niveau de langue à acquérir : ainsi, on ne travaille pas le français en CAP comme on le travaille en 1ère S ou en Terminale L. Un dispositif d'UPE2A lycée est donc amené à accueillir des élèves aux projets d'orientation et aux besoins langagiers différents depuis des élèves en phase d'alphabétisation suivant une formation où le français de communication suffit à leurs besoins à des élèves candidats aux EAF confrontés à des textes littéraires et se destinant à des études supérieures.

Mais quelle est exactement la proportion de ces derniers ? En juin 2018, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a publié des statistiques sur les élèves

allophones Ministère éducation (2018). Sur les 60 700 élèves allophones scolarisés pendant l'année 2016-2017, 6400 l'ont été en lycée, ce qui ne représente que 2,8 pour mille de l'effectif total de la population scolaire. Parmi les élèves allophones scolarisés en lycée, 43% étaient inscrits dans une formation professionnelle du second degré, majoritairement en première année de CAP ou en seconde professionnelle. Seulement 37 % des lycéens allophones étaient inscrits dans le cycle général et technologique en 2016-2017, et sept sur dix d'entre eux étaient scolarisés en classe de seconde. Cela semble indiquer qu'un certain nombre d'entre eux sont réorientés en fin de seconde de détermination. De fait, la proportion d'élèves concernés par les épreuves anticipées de français (EAF) au baccalauréat reste très marginale (moins de 10% des lycéens allophones).

Modalités d'accueil des EANA candidats au bac général ou technologique

Ces derniers, toutefois, peuvent bénéficier de modalités d'accueil inhabituelles, compte tenu du niveau de langue à rattraper pour satisfaire aux EAF. En principe, la circulaire de 2012 prévoit qu'un EANA soit scolarisé dans sa classe d'âge. Cela peut s'avérer problématique lorsque l'élève a l'âge d'être scolarisé en première, puisqu'il s'agit d'une classe à examen comme le souligne Guy Cherqui (Cherqui et Peutot, 2015 : 184) : « La question des examens est irrésolue, notamment pour les élèves arrivés en France à l'âge de les passer : il ne fait pas bon arriver à l'âge du DNB ou du baccalauréat. D'autant que souvent, les élèves eux-mêmes, avides de réussite, n'ont pas envie de mesures dilatoires qui retarderaient les échéances pour permettre des apprentissages plus longs en langue : il ne faut jamais oublier que le désir de l'élève allophone, ou de tout élève à besoin spécifique, c'est d'être comme tout le monde. ». Les EAF en effet ont des exigences littéraires et requièrent un niveau de langue difficile à atteindre en une année. Dans ce cas, l'usage en lycée technologique est de scolariser l'élève une première année en première puis de le faire redoubler pour pouvoir se concentrer la deuxième année sur le baccalauréat. Il est possible également d'inclure l'élève en classe de seconde la première année et en classe de première la seconde année avec un soutien linguistique moindre.

Chapitre 2

Les EANA et les épreuves anticipées de français

Public minoritaire au lycée, les EANA candidats au baccalauréat sont confrontés dès la classe de première aux épreuves anticipées de français, qui sont en réalité moins des épreuves de langue que de littérature, souvent déjà compliquées pour des élèves francophones natifs. Comment dès lors se présentent ces épreuves pour des élèves allophones ?

2.1 Un aménagement limité à l'oral

En janvier 2018 est parue une circulaire académique précisant les aménagements consentis aux EANA. Ainsi, les textes sur lesquels les élèves sont interrogés sont puisés dans un descriptif adapté au goût et aux possibilités du candidat¹. Les adaptations peuvent porter sur le nombre de textes mais également sur le contenu du descriptif : personnalisé, il peut ménager une place, par exemple, à la littérature du pays dont l'élève est natif. Les examinateurs, avertis de l'allophonie du candidat, sont invités à la bienveillance face aux fautes de langue². Ces aménagements s'avèrent bénéfiques puisque les élèves obtiennent de bons résultats à l'oral, ce qui est très exceptionnellement le cas à l'écrit, comme on le verra plus loin (voir chapitre 3).

1. Annexe p.91

2. Guy Cherqui, Préparer un élève allophone aux EAF, janvier 2018

2.2 Rappel des épreuves écrites et de leurs attendus

La prise en compte de l'allophonie aux épreuves orales semblant relever du bon sens, on pourra s'étonner que rien ne soit prévu à l'écrit, où les copies des EANA sont anonymées et corrigées au même titre que les autres, sans qu'il soit prévu d'étayage pendant la rédaction. Guy Cherqui explique que si l'institution se montre aussi frileuse pour aménager les épreuves pour les EANA, c'est en raison d'une sacralisation des examens et sous couvert d'équité - en réalité plutôt pour éviter toute contestation.³ Nous rappelons ci-dessous la nature et les attendus de chaque exercice écrit.⁴

2.2.1 La question de corpus

L'épreuve écrite de français, conformément aux programmes de 2010, se divise en deux parties : la question de corpus d'une part et un sujet d'écriture d'autre part. La question de corpus porte sur trois ou quatre textes et invite les candidats à opérer des rapprochements entre les différents textes. Elle exige des candidats une bonne compréhension des textes mais également des capacités d'analyse ainsi qu'une langue concise⁵.

2.2.2 Le sujet d'écriture

Les candidats choisissent de composer sur l'un des types de sujets suivants, tous en lien avec le corpus présenté et avec un objet d'étude précis. Pour préciser les attendus de chaque type de sujet, on se référera aux chartes des examinateurs élaborées en fonction des programmes de 2011⁶ ainsi qu'aux instructions de correction ou recommandations d'évaluation à l'usage des correcteurs⁷. On peut dégager un certain nombre d'attendus communs aux trois sujets : la lisibilité, la correction de la langue, la cohérence et la progression du propos. Nous allons à présent voir quelles en sont les spécificités.

3. "Tirillée entre le désir réel d'assister ces élèves dans les moments clés de leur destin scolaire, et le souci d'éviter devant l'examen toute forme de contestations ou de courir le risque d'être inéquitable, l'institution scolaire invoque la réglementation et le risque de rupture d'équité pour ne rien faire en ce domaine" (Cherqui et Peutot, 2015 : 183)

4. Naturellement, la forme actuelle de l'examen étant amenée à changer avec la réforme Blanquer, les informations données ci-dessous seront bientôt obsolètes.

5. (Charte des examinateurs de l'académie de Rennes, 2012)

6. Annexe p.96

7. Annexe p.109 et p.112

Le commentaire littéraire

Le commentaire littéraire porte sur l'un des textes du corpus. Il nécessite une lecture fine, une bonne compréhension du texte et de ses implicites. Il ne doit pas se contenter de paraphrase mais proposer un projet de lecture cohérent et des observations, des analyses pertinentes, qui s'appuient sur des citations précises du texte. L'évaluation valorise la « mobilisation d'une culture personnelle à travers la référence à des textes et des oeuvres absentes du corpus⁸ ».

La dissertation

La dissertation porte « sur une problématique littéraire dans laquelle s'inscrit le corpus⁹ ». Elle consiste à répondre à une question en une réflexion nuancée et organisée - néanmoins, « on évitera toute attente formaliste ». L'exercice nécessite non seulement de savoir manier la langue de l'argumentation (« maîtrise des outils d'expression de la pensée logique et de l'opinion » et « utilisation des tournures concessives et hypothétiques »¹⁰), mais également de disposer de connaissances et d'une solide culture littéraire pour nourrir les arguments d'exemples. La dissertation est en effet censée rendre compte d'une expérience de lecteur. Elle évalue plusieurs compétences : « capacité à traiter une problématique littéraire », « à argumenter », « à référer sa réflexion aux textes du corpus », « à justifier une prise de position personnelle », « à prendre en compte l'opinion d'autrui ». On attend des candidats qu'ils exploitent également les textes du corpus, donc, qu'ils les aient compris : la dissertation mobilise également des compétences de compréhension écrite.

L'écriture d'invention

Le sujet d'invention s'inscrit « dans un genre, une situation d'énonciation, un débat appelé par le corpus »¹¹. Il requiert des candidats qu'ils sachent « adapter la langue au contexte, à la situation d'énonciation, au genre requis », « respecter les contraintes explicites et implicites du sujet », qu'ils respectent et mettent en oeuvre des codes spécifiques aux genres, qu'ils utilisent « des savoirs linguistiques, littéraires et culturels ». Le sujet d'invention nécessite également des qualités d'expression et d'aisance littéraire car l'évaluation valorise la créativité et le travail de l'écriture.

8. Voir Charte des examinateurs de l'académie de Rennes, 2012 :5

9. Voir (Charte des examinateurs de l'académie de Nantes, 2012 :5)

10. voir (Charte des examinateurs de l'académie de Rennes, 2012 :5)

11. Annexe p.96

2.3 Préconisations académiques en faveur de la dissertation

Parmi ces différents sujets, lequel est susceptible d'être traité le plus aisément par des élèves allophones ? La circulaire Cherqui invite les professeurs à « travaille[r] avec l'élève allophone de préférence la dissertation (les autres exercices offrent trop de variété pour être travaillés sur un temps très court), en gardant cependant à l'esprit que la dissertation est un exercice typiquement français qui n'a pas de correspondance dans les autres pays. »

Comment justifier ce choix, alors que la dissertation semble souffrir d'une désaffection générale, l'ensemble des candidats lui préférant largement le commentaire littéraire ? D'abord, les EANA candidats au baccalauréat ont généralement un niveau B1 / B2, pour lequel ils ont dû travailler l'argumentation. Ensuite, ce choix peut se justifier par défaut : l'écriture d'invention doit être écartée parce qu'elle requiert une aisance dans l'expression dont un EANA n'est pas encore capable ; quant au commentaire composé, il peut s'avérer très risqué si l'élève n'a pas bien compris le texte.

Pourtant, la dissertation n'est pas sans soulever de problèmes et l'adhésion des professeurs aux préconisations académiques est loin d'être unanime. Voici l'extrait d'un courriel d'une collègue professeur en 1ère STMG : *La dissertation pour un allophone et un stmg alors là je rêve ! Nous espérons tous, collègues de stmg d'ici ou d'ailleurs que ce sujet sera retiré par la réforme pour les stmg. Nous sommes nombreux à ne pas le travailler. (En tous cas pas avant février, mars, et seulement s'il y a beaucoup d'élèves intéressés. Chaque année, sur nos 70/90 copies corrigées, il y a deux voire pas de dissertation, et ce sont les notes les pires.) Ce sont des élèves très faibles, on met un temps fou déjà à leur apprendre l'invention et le commentaire (indispensable puisque l'oral se base sur cette technique) alors la dissert... Le vrai problème en plus, ce n'est pas la forme et la rédaction qui pourraient être travaillées et améliorées, c'est la culture littéraire que cela suppose, que ces élèves n'ont pas. (s'ils pouvaient citer des films ce serait bien, mais ce n'est pas le cas.) Mais va leur faire lire des livres ! Quand une page A3 pose déjà problème, quand 30 lignes sont parfois dures à comprendre.*

2.4 Formulation de la problématique

Nous l'avons vu, les élèves allophones ne bénéficient d'aucun aménagement à l'écrit, par conséquent, seule la préparation en amont des épreuves peut être adaptée à leurs besoins. Comment accompagner au mieux ces élèves vers le baccalauréat en tenant compte de leurs spécifici-

tés ? La dissertation étant l'exercice préconisé pour ces élèves, comment travailler cet exercice « typiquement français » ?

Chapitre 3

Présentation du terrain de stage

3.1 L'UPE2A du lycée général et technologique « Ella Fitzgerald »

J'ai choisi de faire mon stage au lycée Ella Fitzgerald parce que j'y ai obtenu ma mutation en même temps que mon congé formation pour ce master. Cela me permettait de faire connaissance avec mon nouvel établissement, où j'assurerai un service en lettres classiques dès septembre 2019.

3.1.1 Date de création

Avant la création de l'UPE2A, des vacataires étaient sollicités par le lycée pour répondre aux besoins des allophones, mais il s'agissait souvent de personnes ayant exercé dans le cadre associatif, mal familiarisées avec le Français Langue Seconde et le Français Langue de Scolarisation¹. L'UPE2A n'a été créée officiellement qu'en septembre 2016 après publication du poste au mouvement en mars 2016 ; néanmoins, Antonia Negrini assurait déjà des fonctions d'enseignement en FLE / FLS dans l'établissement dès 2015 sur délégation rectorale. Elle accueille aujourd'hui non seulement des élèves du lycée polyvalent Ella Fitzgerald mais aussi des élèves du lycée technique Galilée(Vienne) et de la MLDS², le jeudi au lycée Galilée et le reste de la semaine au lycée Ella Fitzgerald.

1. On abrégera cette expression par son acronyme FLSco

2. MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

3.1.2 Effectifs

Cette année, les effectifs ont mis du temps à se stabiliser : de 22 élèves en début d'année, ils se sont stabilisés à 11 au mois de janvier³, un certain nombre d'entre eux étant partis en apprentissage ou étant arrivés au terme de leur première année de prise en charge. Neuf sont scolarisés au lycée technologique Galilée (dont 5 au sein de la MLDS), deux seulement au lycée Ella Fitzgerald. La plupart d'entre eux sont scolarisés en CAP. Deux élèves sont scolarisés en seconde, un en première STMG.

3.1.3 Type de public

Les trois premières années, l'UPE2A accueillait des élèves d'origines géographiques très diverses, souvent de continents différents. Depuis avril 2018, un centre d'accueil pour mineurs isolés s'est ouvert à Vienne et l'UPE2A accueille beaucoup de MNA⁴. Une majorité d'entre eux viennent d'Afrique subsaharienne et ont été peu voire pas scolarisés. Leurs besoins consistent surtout en littératie et en français de communication. Deux élèves viennent d'Europe de l'Est (Pologne, Albanie) et sont inscrites en classe de seconde, dans leur classe d'âge mais une seule d'entre elles est susceptible de s'orienter en 1ère; deux élèves viennent du Maroc : l'un est scolarisé en CAP, l'autre en 1ère STMG.

3.2 Missions de stage

C'est avec l'accord d'Antonia Negrini, professeur en charge de l'UPE2A, que j'ai établi mes missions de stage en fonction de mes préoccupations de recherche. J'ai commencé mon travail avec les élèves au début du mois de février.

3.2.1 Missions d'assistance

Dans une première phase, ma mission a consisté à seconder Antonia Negrini pour épauler ponctuellement des élèves, qui disposaient ainsi de deux professeurs dans la même salle, pour la même activité.

3. Mon stage a commencé le 28/01/2019.

4. MNA : Mineurs Non Accompagnés

3.2.2 Accompagnement à l'inclusion (lien avec les élèves inclus)

Par la suite, mon action s'est focalisée sur l'accompagnement des élèves de cycle général en inclusion, dans la salle de l'UPE2A et sur les heures dévolues à l'UPE2A. La classe était dès lors divisée en deux, l'enseignante et moi-même prenant chacune en charge un niveau différent, pour des activités différentes. Bien souvent, il s'agissait de partir des difficultés que les élèves avaient pu éprouver en classe ordinaire : les élèves arrivaient avec un texte mal compris en classe ou demandaient une explicitation de la méthode, un travail sur des points de langue particuliers.

3.2.3 Différenciation de supports pédagogiques

Ce travail avec les élèves s'est accompagné d'une collaboration avec leurs enseignantes de français en classe ordinaire. A partir de leur projet de séquence et des documents proposés à l'ensemble de la classe, j'ai adapté les activités au niveau des élèves allophones que j'accompagnais et apporté un étayage sur les documents distribués⁵.

3.3 Focus sur deux élèves allophones inclus en classe ordinaire

Cette année, sur l'effectif total de l'UPE2A, seuls deux élèves du lycée Ella Fitzgerald relèvent du cycle général : Natacha et Abdelkader⁶. C'est donc sur ces élèves qu'a porté mon travail.

3.3.1 Profil

Natacha

Natacha est polonaise et a suivi jusqu'ici sa scolarité en Pologne. Arrivée en France début septembre, elle n'a commencé les cours au lycée qu'au mois d'octobre. Pratiquant la danse en couple à haut niveau, Natacha est venue en France pour poursuivre son entraînement sans sa famille, restée en Pologne. Elle vit en famille d'accueil et profite donc d'un bain linguistique

5. Cet aspect sera développé ultérieurement dans la Partie 4, qui porte sur les propositions didactiques. Voir également en Annexe p.181 "Aménagement de supports FLM"

6. Pour préserver l'anonymat de ces deux élèves, j'ai modifié leurs prénoms.

constant, même hors du cadre scolaire. Elle a également un bon niveau d'anglais, ressource précieuse pour sémantiser le vocabulaire⁷.

Abdelkader

Abdelkader est arrivé dans l'UPE2A en janvier 2018. Après avoir quitté le Maroc, il a passé quelques mois en Espagne, puis en Belgique, sans être scolarisé. Au terme de six mois en UPE2A (de janvier à juillet 2018), Abdelkader a été inclus à temps complet en septembre en 1ère STMG. Il vit avec sa famille, qui parle l'arabe marocain, mais il avait déjà un peu étudié le français à l'école, dans le sud du Maroc. Abdelkader jette un regard sévère sur cet enseignement : « On faisait 2h heures par semaine de langue française, on pensait que c'était inutile. Il fallait lire un roman toute l'année et il y avait une épreuve à la fin de l'année. On n'a pas appris à parler ; par contre, on faisait des expressions écrites et des leçons de grammaire⁸ ». Cependant, il semblerait que ses connaissances, au moins grammaticales, lui aient permis de progresser rapidement puisque, en juin 2018, Abdelkader a validé le DELF scolaire B1.

3.3.2 Besoins

Avant son arrivée en France, Natacha a étudié le français en Pologne pendant deux ans, à raison de deux heures par semaine. Cet apprentissage formel lui a été utile au début pour le vocabulaire usuel et lui a permis de progresser rapidement. A son arrivée, ses tests de positionnement la plaçaient dans un niveau A2. Comme elle se destine à passer les épreuves anticipées de français l'année prochaine, en 2020, elle a besoin d'un soutien linguistique pour acquérir le niveau B1 du DELF scolaire mais aussi d'un soutien en français de scolarisation dans les disciplines français, SVT et histoire-géographie, où l'écrit est très présent. Pour cette élève, les apports sont donc à la fois linguistiques et méthodologiques.

Abdelkader, quant à lui, a déjà validé le niveau B1 en juin 2018. Il s'exprime avec aisance à l'oral mais la compréhension des textes littéraires pose parfois problème et le conduit à des contresens (par exemple, la confusion entre "ruine" et "héroïne", dans le titre d'un texte, l'amène à construire des hypothèses de lecture erronées). Les professeurs des classes de STMG⁹ s'étant tous mis d'accord pour entraîner les élèves au commentaire de préférence aux autres exercices,

7. voir en Annexe p.181 le document aménagé pour Natacha

8. Ce commentaire est tiré d'un courriel envoyé par Abdelkader en réponse à mon questionnaire.

9. STMG : Sciences et Technologies du Management et de la Gestion

Abdelkader n'a jamais travaillé la dissertation. Il a donc besoin d'acquérir la méthodologie de la dissertation, la langue de l'argumentation et la culture littéraire nécessaire pour bâtir une réflexion sur un sujet littéraire.

Deuxième partie

Enquête de terrain

Chapitre 4

Recueil de données

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, l'institution marque sa préférence pour la dissertation comme exercice à travailler avec les EANA. Néanmoins, ce choix soulève de nombreuses questions, à la fois linguistiques, culturelles et pratiques : ces élèves possèdent-ils suffisamment de français pour exprimer la nuance nécessaire dans ce genre ? Disposent-ils de suffisamment de références littéraires françaises pour traiter l'exercice ? Comment les y préparer, sachant qu'ils ne bénéficient d'aucun aménagement à l'écrit ?

Ces premiers questionnements m'ont conduite à mener une enquête de terrain pour préciser la thématique de mon travail mais également recueillir les points de vue des enseignants sur leurs pratiques. Elle a d'abord consisté en un recueil des résultats des EANA au baccalauréat pour les comparer à la moyenne des résultats de l'académie. J'ai ensuite réalisé des entretiens semi-guidés auprès de trois professeurs de l'académie de Grenoble¹. Enfin je me suis tournée vers trois professeurs de lycées internationaux, l'un d'eux à St Germain en Laye, les deux autres à Lyon².

4.1 Recueil de résultats au baccalauréat

4.1.1 Intérêt de la démarche

En recueillant les résultats des EANA, il s'agissait d'évaluer si l'absence d'aménagement pour l'épreuve écrite des EAF leur était préjudiciable et s'ils obtenaient des résultats moins bons que la moyenne des élèves. En collectant non seulement des données en français mais aussi dans

1. voir Annexe p.131

2. Annexe p.150

des disciplines non linguistiques, on pouvait déduire l'impact du facteur linguistique et comparer le niveau de français des apprenants avec leur niveau dans les autres matières.

4.1.2 Méthode utilisée et limites

Je me suis d'abord tournée vers le CASNAV³, mais ce dernier n'a pas le droit de recueillir de statistiques sur la nationalité et n'a pas pu me fournir ces données. En revanche, Maryse Vincent a bien voulu relayer mon projet auprès de l'ensemble des enseignants d'UPE2A de l'académie. Ces derniers devaient donc contacter leurs anciens élèves, recueillir leurs notes et les inscrire dans le tableau excel reproduit en Annexe (p.151). Très peu de retours me sont parvenus : seulement trois enseignants m'ont répondu, ce qui ne représente que 17 élèves, soit un panel insuffisant pour établir des statistiques représentatives pour l'académie de Grenoble.

L'insuccès de ma démarche s'explique par son caractère aléatoire : le recueil de ces données supposait que les professeurs soient encore en contact avec leurs anciens élèves, ce qui n'est pas toujours le cas. Par ailleurs, les professeurs qui m'ont répondu m'ont signalé que tous leurs élèves n'avaient pas envoyé leurs résultats, peut-être parce qu'ils n'avaient pas toujours obtenu de bonnes notes. Il est donc difficile de tirer quelque chose de significatif de cette première démarche, si ce n'est qu'elle m'a permis d'identifier une enseignante dont les élèves obtenaient de très bons résultats et que j'ai par la suite interrogée.

4.2 Entretiens semi-guidés auprès de professeurs d'UPE2A

Très vite, la nécessité de données de terrain s'est imposée pour affiner ma problématique.

4.2.1 Intérêt de la démarche

Ma deuxième démarche a consisté à interroger des enseignants d'UPE2A sur leurs pratiques pour préparer les EANA au baccalauréat. J'ai donc mené des entretiens semi-directifs (Guide en annexe p.130) axés sur les thématiques suivantes : présentation des interviewés (parcours de formation, expérience auprès des élèves allophones et ancienneté dans l'établissement) ; présentation de l'établissement (accueil des élèves allophones, possibilité ou non de travailler en équipe autour de ces élèves) et enfin les difficultés et besoins spécifiques des élèves allophones candidats aux EAF.

3. Centre Académique pour la scolarisation des Elèves Allophones et des enfants du Voyage

4.2.2 Limites de la démarche

Malheureusement, la préparation des EAF ne concerne qu'un nombre limité d'élèves dans ces structures. Encore une fois, cela remet en cause la représentativité des témoignages des enseignants sur les difficultés rencontrées par les élèves. En outre, les objectifs poursuivis par ces enseignants sont parfois mélangés : s'agit-il de préparer au DELF ? au baccalauréat ? Enfin, il apparaît à la lumière de ces entretiens que la réussite du dispositif est étroitement dépendante de la coopération entre les professeurs de FLM en classe ordinaire et de FLS dans le cadre de l'UPE2A.

4.3 Entretiens semi-guidés auprès de professeurs de lycées internationaux

4.3.1 Intérêt de la démarche

Je me suis ensuite tournée vers des enseignantes exerçant en lycée international, avec un guide d'entretien analogue à celui utilisé en UPE2A. Le fait d'enquêter sur les pratiques en usage dans ces structures présente plusieurs intérêts : tout d'abord, elles accueillent un important public allophone candidat au bac (environ 20 élèves par classe FLS chaque année) ; ensuite, elles ont un taux de réussite au baccalauréat voisin de 100% ; il s'agit également d'établissements anciens, où les professeurs se sont forgé depuis longtemps leurs outils pédagogiques, et où l'accueil du public allophone est ancré dans l'identité même de la structure. De plus, dans sa volonté d'ajuster systématiquement la pédagogie, la CSI Lyon⁴ recueille chaque année auprès de ses élèves un questionnaire sur les EAF (voir annexe p.143). Cela en fait un outil précieux pour connaître le ressenti et les résultats des élèves.

4.3.2 Limites de la démarche

Pour autant, les résultats recueillis présentent des biais : le public de la cité internationale a pour particularité d'être recruté sur dossier pour ses qualités en langue de section et son bon niveau scolaire. Les élèves sont donc triés sur le volet et il est difficile de distinguer si les bons résultats sont à attribuer à une pédagogie performante ou tout simplement à des élèves plus

4. CSI Lyon : Cité Scolaire Internationale de Lyon

performants que la moyenne.

Chapitre 5

Résultats de l'enquête

5.1 Résultats des élèves allophones aux EAF

L'enquête relayée par le CASNAV n'ayant apporté que peu de résultats, j'ai cependant pu compter sur les relevés de notes effectués chaque année auprès des élèves de FLS de la CSI¹. Une comparaison des résultats entre l'écrit et l'oral révèle qu'en moyenne, l'oral est largement plus favorable aux élèves allophones que l'écrit, avec un écart moyen de 5 points (sur 20) entre les deux épreuves. Sur l'échantillon observé, ce qui représente 87 élèves entre 2014 à 2018, on constate également que la part d'élèves ayant obtenu une note strictement inférieure à 10 à l'écrit est de 74%, contre 14% à l'oral. A Cluses, sur les 13 résultats qui m'ont été communiqués, 54% étaient inférieurs à 10 à l'écrit, contre 15% pour l'oral. On peut donc en conclure que d'une manière générale, l'écrit des EAF représente une difficulté particulière pour les élèves des EAF. On constate également qu'en 2018, la moyenne des résultats à l'oral pour les élèves de la CSI a dépassé 14/20, avec une seule note en dessous de la moyenne dans cette promotion. On peut y voir un effet bénéfique des circulaires invitant les examinateurs à tenir compte de l'allophonie des candidats.

Par ailleurs, la cité scolaire internationale a eu la gentillesse de me confier les enquêtes post-bac qu'elle avait fait remplir à ses élèves allophones candidats en 2018. Sur les 16 questionnaires recueillis, un seul mentionne avoir choisi la dissertation au baccalauréat contre 11 pour le commentaire. La dissertation, en dépit des préconisations, fait donc figure d'exercice mal aimé des élèves.

1. voir Annexe p.163

5.2 Conditions d'accueil des EANA

Les entretiens, quant à eux, ont mis en lumière des différences d'organisation et de coordination entre les enseignants de FLE et de FLM. Ils ont également révélé les difficultés constatées chez les EANA par les enseignants. Les pratiques de ces derniers et leurs stratégies mises en place pour aider les élèves seront exposées dans la partie IV, car elles ont servi de point d'appui pour construire mes propositions didactiques.

5.2.1 Coopération enseignants / direction et FLS / FLM

Légalement, la première année de prise en charge linguistique ne peut excéder 12 heures hebdomadaires. Cependant, suivant le niveau des élèves et l'implication de la direction dans la constitution des emplois du temps, cette part peut s'avérer plus ou moins importante. Certains enseignants expliquent d'ailleurs qu'ils appréhendent l'affectation de nouveaux personnels de direction car ils sont tributaires de l'importance que ces derniers attribuent à la situation des EANA et des efforts qu'ils consentent pour aménager les emplois du temps (cf Annexe p., Entretien E.J., tp 60²). L'ancienneté du professeur dans l'établissement lui permet d'asseoir une certaine légitimité qui rend plus difficile la remise en question des dispositifs mis en place. La prise en charge linguistique, dans les textes, n'est pas censée excéder une année scolaire.

Cependant, dans la plupart des établissements, les professeurs interrogés assurent un suivi de leurs anciens EANA sur leurs propres heures lorsqu'ils ont encore besoin d'accompagnement (ce qui est encore souvent le cas). C'est le cas aussi dans l'établissement où j'ai fait mon stage, où l'élève que j'ai suivi aurait pu ne pas bénéficier de soutien sans l'insistance de son professeur d'UPE2A. Il semble donc que l'efficacité de l'encadrement des élèves soit largement tributaire du bon vouloir de l'institution et des collègues. (Annexe p.131, Entretien E.J., tp. 102)

En UPE2A, également, même si les enseignants s'efforcent de communiquer sur les besoins spécifiques de leurs élèves, les collègues de FLM ne mettent pas toujours en pratique les préconisations du professeur de FLE. «Là, cette année, j'ai pas eu de collègue qui m'a dit qu'elle avait travaillé ci ou ça, bon. Là, je fais un peu à mon idée. Et puis c'est souvent les élèves qui vont m'apporter des choses.³» Le temps de concertation que cela suppose est souvent un frein à cette coordination, ce qui conduit l'enseignant de FLE à apporter un étayage en fonction de ce que les élèves apportent de la classe de FLM. C'est ce constat qui a poussé la cité scolaire inter-

2. tp. noté pour "tour de parole".

3. Annexe p.131, Entretien E.J., tp.146

nationale à faire en sorte qu'un seul et même professeur assure les heures de FLS et les heures de FLM : « Au début, il y avait d'une part un professeur de FLE et un professeur de français (FLM); et puis on s'est aperçu que c'étaient des temps de concertation à n'en plus finir et puis des redites auprès des élèves. Du coup, on s'est dit qu'il valait mieux mettre les efforts sur un seul prof, qui est à la fois prof de français de la classe et prof de FLE et il fait du cousu-main.»⁴

5.2.2 Groupes de niveau ou non

L'effectif d'une UPE2A pouvant être très hétérogène aussi bien dans le niveau de langue que dans les objectifs d'orientation des élèves, les professeurs sont amenés soit à pratiquer la différenciation au sein de leurs cours (c'est le cas au lycée Charles Poncet à Cluses), soit à établir des groupes de niveau. Ainsi, R.H. explique qu'au lycée Vaucanson de Grenoble, les élèves sont répartis en deux groupes de niveau à la fois en fonction de leur niveau de langue et de leurs aspirations : un groupe A d'une part, qui comprend des élèves niveau A0 et qui passent le DELF A2 à la fin de l'année; un groupe B d'autre part, qui comprend des élèves ayant un profil bac général ou technologique et qui présentent le DELF B1 à la fin de l'année. Le lycée Vaucanson leur propose également de passer une certification B2 « maison » pour reconnaître leurs efforts. Cette répartition n'est pas figée dans le temps et montre une certaine souplesse : si les élèves du groupe B trouvent cela trop difficile, ils peuvent demander à repasser dans le groupe A (et inversement)⁵.

Des modalités d'accueil originales : un seul professeur pour le FLE et le FLM

A la cité scolaire internationale de Lyon (CSI Lyon), le mode de fonctionnement est très différent. En effet, si une UPE2A accueille indifféremment des élèves de seconde, de première ou de CAP, il n'en est rien à la CSI : tous les élèves sont scolarisés dans les filières générales et il y a une classe dite "FLS" pour chaque niveau du lycée, la classe de seconde dite "d'intégration" étant prise en charge par C.M. et la classe de 1ère FLS par C.B. C.M. a en tout 19h de cours avec sa classe de seconde d'intégration, qui sont réparties entre des heures consacrées aux débutants, celles destinées aux élèves allophones un peu plus avancés en français et les heures de FLM. Voilà comment cette dernière présente ce fonctionnement original : « Dans cette classe, il y a environ une vingtaine d'élèves allophones et une dizaine d'élèves francophones. Au début de

4. Voir Annexe p.150 section "Evolution du dispositif"

5. Annexe p.146 section "Groupes de niveau"

l'année, les seuls élèves de cette classe qui suivent le cours de FLM sont les élèves francophones et les élèves allophones ayant déjà un niveau B1 minimum et qui sont suffisamment scolaires et capables de s'adapter pour tirer profit du cours (si l'élève allophone est rétif ou ne se sent pas capable de suivre en FLM, il peut revenir au cours de FLS). Tout est négocié : on fait les choses pas à pas. Si l'élève ne se sent pas bien en intégration, on le retire du cours de FLM. C'est pour ça que c'est important que ce soit la même personne qui soit le professeur principal de la classe et de FLE et de FLM. Ça nous donne une vision d'ensemble et on fait évoluer la structure à mesure qu'on réfléchit dessus.»⁶ « Actuellement, je n'ai presque plus d'heures de FLE mais j'ai des heures où je prends des élèves en difficulté, non francophones et je leur fais du soutien au cours de littérature puisque maintenant, à partir du mois de janvier, tous les élèves allophones sont intégrés au cours de littérature en plus de leurs heures de FLE / FLS, de soutien linguistique.»⁷ Cette organisation permet à la fois au professeur d'avoir une vue d'ensemble des besoins des élèves et de bénéficier d'une souplesse dans l'emploi du temps. Ce mode de fonctionnement s'est construit par ajustements successifs, l'établissement recueillant chaque année en début de terminale des retours de élèves sur leur expérience des EAF.

5.2.3 Intégration d'objectifs littéraires et exercices travaillés

La focalisation sur les objectifs littéraires est particulièrement sensible à la CSI Lyon et au lycée international de St Germain en Laye, probablement parce que l'ensemble de l'effectif accueilli dans ces classes a un profil de bachelier général. Les professeurs de la CSI Lyon se définissent d'ailleurs moins comme des professeurs de langue que comme des professeurs de lettres (Annexe p.150 Entretien CSI Lyon, C.M.), tout en étant formées au FLE. C'est un peu moins le cas dans les UPE2A, où les EANA candidats au baccalauréat, comme on l'a vu, sont un public minoritaire. En UPE2A, l'enseignante E.J. travaille surtout la dissertation avec ses élèves et consacre du temps à leur apporter les repères littéraires dont ils ont besoin pour cela⁸. Pour elle, comme pour les professeurs de lycée international, l'intégration précoce d'objectifs littéraires participe au succès des EANA aux EAF. Néanmoins tous les professeurs signalent le manque de manuels de FLS qui abordent vraiment la littérature, ce qui conduit à butiner et à fabriquer les outils que ne proposent pas les éditeurs. E.C., C.M. et C.B. travaillent tous les

6. Annexe p.150

7. Annexe p.150

8. Annexe p.131 Entretien avec E.J.

types de sujets mais déconseillent l'écriture d'invention⁹.

5.3 Difficultés constatées chez les élèves

5.3.1 Difficultés de langue

Parmi les difficultés mentionnées par les enseignants, deux reviennent régulièrement : la maladresse de l'expression écrite et le manque de vocabulaire riche et nuancé, ce qui pose problème aussi bien en compréhension¹⁰ qu'en expression écrite¹¹. C'est d'ailleurs ce qui pousse les enseignants d'UPE2A à déconseiller à leurs élèves le choix de l'écriture d'invention. De même, deux enseignantes considèrent le commentaire difficile pour cette même raison : «D'une manière générale, le commentaire les rassure parce qu'ils ont un texte, un filet de sécurité, et c'est en général ce qu'ils ont le plus travaillé dans l'année ; mais le commentaire c'est difficile parce qu'il faut aller dans la nuance : nous, en tant que correcteurs, on en lit 70, à peu près, sur 100 copies et au bout d'un moment, on en a marre. Donc une copie d'un FLS, qui est souvent assez moyenne, on va pas forcément la valoriser le jour J parce qu'il n'y a aucun signe distinctif qui nous dit que le candidat est FLS. »¹²

5.3.2 Difficultés dans l'acquisition rapide d'une culture littéraire "à la française"

Pour la dissertation, une solide culture littéraire est indispensable : on ne peut en effet bâtir un raisonnement sur la littérature sans la connaître, sans compter qu'il faut disposer d'exemples précis. Les EANA, même s'ils ont peut-être l'expérience d'une culture littéraire dans leur langue, doivent pouvoir citer des auteurs français ou francophones et solliciter leur bagage littéraire francophone, qu'ils ont eu moins de temps pour constituer que leurs camarades. D'ailleurs, même lorsque les élèves ont vu en classe des textes qu'ils pourraient citer en exemple, ils éprouvent des

9. Annexe p.158 Entretien avec E.C. ; Annexe p.150 Entretien CSI Lyon

10. cf. Annexe p.158 Entretien avec E. C. «Ce qui est le plus difficile pour un FLS, c'est la polysémie, ou quand le mot est employé ironiquement ou avec du second degré.» Annexe p.131E. J. constate les mêmes difficultés : «La première difficulté, c'est la compréhension du texte [...] c'est quand même un problème de vocabulaire».

11. « un élève britannique va connaître des adjectifs de base sur une description mais il va avoir du mal à aller chercher de la nuance ». cf. Annexe p.158

12. Voir en annexe p.158 le compte-rendu d'entretien avec E.C.

difficultés à les exploiter¹³. E.C. explique ainsi la désaffection dont souffre la dissertation : « La dissertation, ils ne se sentent pas assez de culture pour la traiter. Les élèves FS (Français Spécial), eux, ce n'est pas qu'ils ont peur de la dissertation, mais plutôt de mettre ou ne pas mettre des références propres à leur culture.¹⁴ » E.C. incite ses élèves à citer les auteurs en langue originale puis à traduire ensuite car elle considère que c'est une vraie richesse qu'il faut valoriser. « mais tous mes collègues ne sont pas du même avis¹⁵ » ajoute-t-elle. « La dissertation, même si elle peut faire peur, au moins, ils peuvent faire valoir leur capacité d'argumentation et finalement, la culture littéraire, c'est peut-être plus facile de combler les manques dans la culture littéraire plutôt que de leur apprendre de la lexicologie pointue et des outils d'analyse stylistique qui sont finalement compliqués à appréhender.¹⁶ » C'est aussi l'avis d'E.J. : « Pour la dissertation, enfin moi je leur conseille plutôt de prendre la dissertation, [...] pour la dissertation, c'est plus les repères littéraires qui vont leur manquer [...] quand même ils en ont moins que des élèves français qui ont fait le collège en France [qui] connaissent Molière, [...] des notions de mouvements littéraires, ceux sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour la dissertation [...] [Les élèves allophones] manquent de temps aussi. Là, ce qui se passe actuellement c'est qu'ils ne sont pas obligés d'avoir lu toute l'œuvre pour pouvoir s'en servir comme exemple dans une dissertation. »¹⁷ Ces témoignages mettent en évidence une difficulté des élèves à valoriser une culture littéraire francophone récente, fragmentaire et lacunaire également, qui peut les décourager face à la dissertation.

5.3.3 Ecart culturel important

Mais ce qui ressort le plus nettement de ces entretiens, c'est un écart culturel entre les traditions / habitudes scolaires de ces élèves et la culture scolaire française. Deux des enseignants expliquent que cet écart peut être source de conflits¹⁸ ou d'incompréhension (cf. Annexe p.146,

13. cf. Annexe p.131 Entretien avec E.J., tp.128

14. Annexe p.158

15. *ibidem*

16. *ibidem*

17. Voir Annexe p.131, Entretien E.J., tp.138

18. Voir en Annexe p.150 Entretien CSI Lyon, section "Le projet culturel" : « On reçoit des élèves qui viennent de systèmes scolaires où l'écrit n'est pas aussi important que dans le système scolaire français. Du coup, il y a aussi des phénomènes de rejet, de résistance, plus ou moins conscients de la part de ces élèves, au début de l'année scolaire. Des gens qui trouvent qu'en France, les méthodes sont extrêmement indigestes, que c'est pas supportable »

Entretien avec R.H., section "Dissertation et essai" : «Il y a beaucoup de cultures où le travail littéraire, c'est l'essai. Et le malentendu classique, c'est de croire qu'une dissertation c'est un essai. En France, on n'accepte pas « à mon avis, je pense que » et parfois ça peut créer des frustrations énormes quand on rend aux élèves leurs copies en disant "attention, on ne dit pas je". Dire cela, pour eux, c'est prendre position contre l'individu. J'ai une élève mexicaine qui est passée par un cursus scolaire aux Etats-Unis, et pour elle, c'est dur. Ça a créé des moments où elle m'en voulait, où elle prenait mes remarques et mes corrections comme des blessures personnelles, parce que j'atteignais le "je", justement. »)

Néanmoins, dans le cadre de la CSI, ces écarts culturels sont aussi considérés comme une richesse sur laquelle les élèves peuvent s'appuyer, soit par contraste, soit par imitation, parce que leurs pratiques d'écriture en langue de section sont tout aussi légitimes qu'en langue française dans ces dispositifs : « Ce qui aide aussi beaucoup, c'est la bi-culturalité [...] maintenant, je commence à connaître un peu leurs différentes cultures, eh bien je dis par exemple, aux Portugais : « Appuyez-vous sur ce que vous faites en portugais ! » [...] Au contraire, les Polonais ou les Italiens, - je leur dis : « Vous pouvez faire de la paraphrase tant que vous voulez avec vos professeurs de section » mais ils savent que chez moi, surtout, on est bien d'accord, vous n'êtes pas en train d'expliquer ce que le texte dit, mais vous êtes vraiment en train d'expliquer COMMENT il le dit.»¹⁹ Ainsi, la connaissance de la culture scolaire des élèves représente un atout pour le professeur qui sait alors quels rapprochements ou quelles distinctions il peut opérer entre sa culture d'enseignement et la culture d'apprentissage de son public.

Pour résumer, cette enquête a permis de mettre en évidence plusieurs éléments : premièrement, il semblerait que l'aménagement des épreuves orales donne de meilleurs résultats à l'oral mais creuse également l'écart avec les résultats de l'écrit, qui restent toujours moins bons, les élèves ne bénéficiant pour ces épreuves d'aucun aménagement. Deuxièmement, la dissertation, tant pour les EANA que pour les autres élèves, demeure un exercice peu traité en dépit des préconisations académiques ; sans doute est-il jugé plus difficile que les autres. Troisièmement, les EANA connaissent des difficultés spécifiques : d'une part des difficultés linguistiques (expression moins aisée ; vocabulaire plus limité) qui rendent plus périlleux des exercices comme la question de corpus, le commentaire composé et excluent l'écriture d'invention ; d'autre part des difficultés liées à leur culture d'apprentissage (manque de références littéraires et culturelles "à la française" ; formation à d'autres conventions d'écriture argumentative) qui peuvent rendre

19. Annexe p.150, Entretien CSI

plus difficile l'exercice de la dissertation.

Dans notre troisième partie, nous allons voir comment la littérature scientifique a traité ces points.

Troisième partie

Eléments de cadrage théorique : une délicate gestion des écarts

Chapitre 6

Écart linguistique et culturel entre L1 et L2

6.1 Les difficultés rédactionnelles en L2

Les travaux de la rhétorique contrastive amorcés en 1966 par Kaplan¹ ont mis en évidence les différences de stratégies mises en place entre un scripteur en L1 et un scripteur en L2. Si dans l'ensemble, les processus mis en oeuvre sont globalement les mêmes, les opérations ne sont pas toutes traitées de la même façon.

6.1.1 Les processus à l'oeuvre dans la rédaction

Le modèle de Hayes et Flower 1980, cité par Hidden M.-O. (Hidden, 2013), distingue trois « étapes » dans le processus d'écriture en langue maternelle (L1) : la planification, la mise en texte et la révision. La planification mobilise la mémoire à long terme pour la recherche d'idées et l'organisation de celles-ci dans un plan : elle se matérialise par le brouillon. C'est l'opération la plus coûteuse sur le plan cognitif.

La mise en texte nécessite différentes capacités à plusieurs niveaux : au niveau local (choix du lexique, morphologie, syntaxe, orthographe), au niveau intermédiaire (ponctuation, gestion des temps verbaux, choix des indicateurs temporels, connecteurs, reprises anaphoriques, etc.) et au niveau global (organisation rhétorique, mise en page, établissement des paragraphes).

La révision correspond à la relecture, au repérage des erreurs et à la correction de celles-ci.

1. Kaplan (1966)

Toutes ces opérations représentent déjà une charge cognitive importante en L1 et nécessitent non seulement des connaissances linguistiques mais aussi des compétences rédactionnelles.

6.1.2 Le recul des compétences rédactionnelles en L2

Chez un scripteur aguerri en L1, on pourrait croire que les compétences rédactionnelles requises dans l'argumentation soient transférables en L2. Or, d'après M.-O. Hidden², on observe largement un recul des compétences rédactionnelles chez les scripteurs en L2 parce que leur attention est principalement focalisée sur des aspects locaux (lexique, syntaxe, orthographe) au détriment d'aspects intermédiaires ou globaux. En d'autres termes, le scripteur en L2 se concentre sur des points de détail du texte qui l'empêchent de repérer et de résoudre des problèmes beaucoup plus graves de cohérence textuelle, par exemple. Le scripteur en L2 se retrouve donc dans une situation analogue à celle des jeunes scripteurs en L1, chez qui les opérations locales n'ont pas été automatisées. C'est pourquoi la rédaction en L2 est globalement plus lente et souvent moins bien organisée.

Au niveau de la planification du texte, les chercheurs ont noté les différences suivantes : elle s'effectue au niveau phrastique plutôt qu'un niveau textuel, avec un nombre d'idées réduit. Le scripteur se concentre davantage sur la formulation de ses idées que sur la structure du texte.

Au niveau de la mise en texte, le temps consacré à la formulation est nettement plus important en L2 qu'en L1 (50% en L2 contre 20% en L1) avec des pauses plus nombreuses, au milieu des phrases et des propositions (utilisation abusive de la ponctuation : nombreux points à l'intérieur des propositions) ; la multiplication des essais de formulation ralentit également la rédaction.

Enfin, au niveau de la révision, la correction des erreurs s'effectue au niveau local et nécessite plus d'épisodes de révision en L2 qu'en L1.

« Autrement dit, la surcharge cognitive observée chez tout scripteur en L1 est d'autant plus importante lorsqu'on rédige en L2 »³ et l'ensemble de la production écrite est ralenti. Dans ces conditions, on peut s'étonner qu'aucun aménagement ne soit prévu pour accorder un tiers-temps aux élèves allophones pour les épreuves écrites. C'est pourtant le même argument de la surcharge cognitive qui est mis en avant pour des élèves dyslexiques ou dysgraphiques, qui bénéficient, eux, d'un temps supplémentaire.

2. (Hidden, 2013, Chapitre 2. Les spécificités de la rédaction en langue étrangère, 1. Le recul des compétences rédactionnelles)

3. (Hidden, 2013, 1.2. Le processus d'écriture en langue maternelle)

6.2 Culture éducative et variation des genres argumentatifs

6.2.1 "Culture éducative" / "culture d'apprentissage" / "culture d'enseignement"

Notre enquête a mis en évidence l'importance de la « culture scolaire » dans l'appropriation des méthodologies du baccalauréat. Dans la littérature, ce sont plutôt les termes de « culture éducative », de « culture d'enseignement » et de « culture d'apprentissage » qui sont référencés. Dans son ouvrage de 2010, cité par (Carette *et al.*, 2011 :22), Puren énonce la définition suivante : la culture éducative est « l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner (culture d'enseignement), l'action d'apprendre (culture d'apprentissage) et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissages (culture didactique) » .

En somme, la culture éducative rassemble plusieurs points de vue : celui de l'enseignant, celui de l'apprenant, celui de l'institution qui les met en relation. Ces distinctions sont importantes car elles sont le noeud de relations parfois conflictuelles : « En effet, les traditions académiques, la "culture d'enseignement" à la française se trouvent en confrontation avec la " culture d'apprentissage" (Cortier, 2005 :479) des nouveaux arrivants, laquelle est nécessairement une résultante de la ou des cultures d'enseignement auxquelles ils ont été exposés (qui leur ont donné des habitudes d'apprentissage) mais aussi des stratégies d'apprentissage qu'ils ont pu individuellement développer. » Ces discordances peuvent donc expliquer un certain nombre de difficultés des élèves allophones pour s'adapter au système scolaire français. Berchoud (1996) citée par (Cortier, 2005 :486-487) invite donc les enseignants à « rendre explicite la culture d'apprentissage qui est implicite » et à s'intéresser « aux textes officiels et programmes de la culture des apprenants [...] sources de renseignements très riches qu'il convient évidemment d'aborder sans tomber ni dans la naïveté ni dans l'idéologie ».

La difficulté réside dans le fait que les enseignants perçoivent comme naturel ce qui relève en réalité d'une construction culturelle. Ainsi, un enseignant peut reprocher à un étudiant japonais de manquer de logique parce que l'argumentation japonaise procède par retours et répétitions pour appuyer une thèse alors que « le caractère linéaire de l'argumentation en français où l'ordre prémisses - arguments - conclusion reste sinon la norme, du moins le modèle le plus fréquent⁴. »

Certains chercheurs (Abdallah-Preteceille, De Pietro, Dabène cités dans (Cortier, 2005) ou

4. (Disson, 2005 : 184)

plus récemment (Muni Toke, 2012 : 21)⁵) mettent cependant en garde contre une approche comparatiste des cultures qui cristalliserait les différences en obstacles culturels et dans laquelle la « survalorisation du paramètre culturel » (Abdallah-Preteceille in (Cortier, 2005 :477)) conduirait à une réduction de l'individu à sa culture et donnerait même une vision faussée de ladite culture, « comme si celle-ci était un tout homogène et objectivable⁶ ».

S'il convient de se garder de tout déterminisme, je me rangerais plutôt à l'avis de Marie Berchoud en concluant que la connaissance de la culture des apprenants est nécessaire au professeur, ne serait-ce parce que bien souvent, ce dernier est passé du lycée à l'université pour retourner au lycée, cette fois afin d'y enseigner. Par conséquent, il ne peut saisir et expliciter les spécificités de sa propre culture d'enseignement-apprentissage à moins d'en avoir pris conscience à travers l'expérience de l'altérité.

6.2.2 Une culture éducative modelée selon les exigences des examens

Cette culture éducative, intériorisée et digérée par les enseignants, est également largement influencée par les examens auxquels ils préparent les élèves (Takagaki, 2008 : 91). D'un pays à l'autre, le format des examens de fin de secondaire ou d'entrée à l'université peut être très différent. En France, par exemple, la composition française, sous forme de dissertation ou de commentaire, oblige à un "recul réflexif" (Charolles, 1990 : 10) et à une rédaction élaborée où la structuration est primordiale. C'est loin d'être le cas partout : au Japon, par exemple, les examens d'entrée à l'université prennent la forme de questions à choix multiples. Le but est donc de savoir répondre le plus rapidement possible à un plus grand nombre de questions possibles. Le format de l'examen ne conditionne donc pas les jeunes Japonais à rédiger ni même à argumenter, les premiers exercices de ce genre n'étant abordés qu'à l'université, sous la forme du *sakubun* (Suzuki, 2005 : 217). On pourrait évoquer également, plus près de nous, la Turquie, dont l'examen de langue et de littérature turque consiste en une quarantaine de questions à réponse courte et ne nécessite pas de rédaction longue."Les curriculums élaborés par l'Éducation nationale turque et destinés à l'école primaire et secondaire soit douze ans de scolarité, ne font aucune mention de l'argumentation" (Kiran, 2016 :1). On peut donc imaginer le désarroi de ces apprenants confrontés à un exercice qui n'a jamais été pratiqué même dans leur langue mater-

5. « Penser la spécificité identitaire de l'autre est à la fois une marque de respect et une catégorisation à priori, qui prend le risque d'enfermer l'interaction dans des cadres niant la possibilité d'émergence d'une identité autre que celle que l'on a fantasmée au départ, en s'enfermant dans une illusion finalement culturaliste »

6. De Pietro, in (Cortier, 2005 :477)

nelle.

6.2.3 Une culture éducative modelée selon les conventions d'écriture propres à chaque langue

Au delà des exigences des examens, notre appréciation de ce que doit être un texte argumentatif est largement influencée par des conventions propres à chaque langue-culture. La variation des genres argumentatifs en fonction de la culture éducative a fait l'objet de nombreuses études. Le précurseur en est Kaplan (Kaplan, 1966), qui dans son ouvrage de 1966, explique les problèmes de cohésion ou d'organisation dans les copies de ses étudiants d'anglais langue étrangère par l'influence des conventions d'écriture acquises en langue maternelle. C'est la naissance de la rhétorique contrastive, qui s'attache à comparer les genres textuels de différentes cultures selon les critères suivants (Hidden, 2013) :

- la linéarité : lien entre l'idée principale et les idées secondaires, présence ou non de digressions
- le plan du texte
- les enchaînements (procédés de cohésion textuelle)
- l'implication de l'auteur dans son texte (effacement ou non du scripteur)
- le style : utilisation des figures de style

A partir des différents travaux sur le sujet, M.-O. Hidden recense un certain nombre de conventions rhétoriques propres à la France, caractérisées par :

- « des textes moins spontanés et moins personnels », en d'autres termes, l'effacement du scripteur pour mettre en avant les idées
- « l'importance du plan », de la structuration du texte
- « le guidage important du lecteur par le scripteur au moyen d'enchaînements explicites (organisateur textuels et connecteurs argumentatifs.) »

A titre d'exemple, nous citons le travail mené par Nadia Zeltzer⁷ dans son mémoire de master. Cette dernière a analysé les différences entre le genre de la dissertation dialectique française et un genre argumentatif voisin dans la culture éducative allemande, l'*Erörterung*. Elle a cherché à savoir si cette dernière faisait l'objet d'un transfert positif dans le cadre de la dissertation dialectique à la française dans les productions d'étudiants germanophones en classe de FLE. Il en résulte que le transfert de cette pratique donnait de bons résultats au niveau de l'emploi des

7. (Zeltzer, 2010)

organisateurs du discours et des connecteurs logiques (Zeltzer, 2010 :37) mais s'avérait négatif au niveau de la présentation et de la disposition (en paragraphes), de l'ordre dans lequel étaient avancés les arguments (les étudiants alternaient les arguments pro et contra au lieu de regrouper les arguments pro d'une part et les arguments contra d'autre part) et de la modalité énonciative (les étudiants employaient le pronom "je" plutôt que les tournures impersonnelles.) Ces transferts énonciatifs se produisent lorsque la charge cognitive est élevée et que les étudiants accordent, lors de la production écrite, une grande importance aux opérations de bas niveau. Dans ce cas, ils éprouvent des difficultés à dépasser « les superstructures textuelles argumentatives, reflet d'un style intellectuel de la culture d'origine » (Zeltzer, 2010 :51)

En d'autres termes, pour reprendre la typologie utilisée par M.-O. Hidden (cf.supra), pour ces étudiants allemands, ce n'était pas le guidage du lecteur par le scripteur au moyen d'enchaînements explicites qui posait problème, mais la structuration du texte et l'effacement du scripteur. D'après Nadia Zeltzer, les cultures allemande et française sont encore relativement proches en raison de leur héritage commun, qui puise dans la rhétorique latine⁸ ; mais que se passe-t-il lorsque l'apprenant ne connaît pas même d'équivalent dans sa culture d'apprentissage ? Ces difficultés pourraient encore être de nature très différente pour des apprenants issus d'une autre culture : c'est pourquoi un travail de compilation d'analyses contrastives pourrait être intéressant pour les enseignants d'UPE2A qui comptent dans leurs classes de nombreuses nationalités différentes.

6.2.4 Une culture éducative modelée selon les usages socio-culturels

Enfin, traditions scolaires ou académiques mises à part, il apparaît en outre que les usages socio-pragmatiques inhérents aux langues-cultures peuvent rendre difficile l'abord de la dissertation et plus largement, de l'argumentation. Ainsi, comme le souligne Suzuki⁹, l'usage culturel consistant à ne jamais s'opposer directement à son interlocuteur mais à ménager sa face ne prédispose pas vraiment les locuteurs et scripteurs japonais à l'argumentation, ni même à affirmer leurs prises de position. On peut même aller plus loin : sans doute le régime politique sous lequel un enfant grandit le forme-t-il à exprimer son avis ou au contraire à faire preuve de réserve. Ainsi Cortier et Bouchard (Cortier, 2005 :478) avancent-ils que « les modes d'organisations sociaux

8. (Zeltzer, 2010 :9)

9. (Suzuki, 2005 :216) - « Le psychanalyste japonais Takeo Doi s'exprime sur ce point dans cet ouvrage : "Au Japon, on accorde une telle importance à l'harmonie avec autrui qu'il est difficile d'avoir l'esprit critique. Par conséquent, les techniques de débat ne se sont pas développées."

et politiques sont déterminants aussi bien sur la nature de la relation pédagogique que sur les finalités de l'éducation. [...] L'histoire, les traditions, les religions, les valeurs patrimoniales et sociales sont largement présentes dans les cultures éducatives aussi bien dans le contenu des programmes, que la culture d'établissement que plus largement les représentations des rôles de l'enseignant et de l'élève. »

On mesure donc la complexité que peut représenter, pour les enseignants d'UPE2A, le fait de prendre en compte chaque culture d'apprentissage dans ses spécificités. Cela conduit les professeurs à deux attitudes opposées : soit maintenir une tension, soit établir un continuum entre deux pôles :

- « enseigner, imposer des méthodologies instituées
- connaître respecter les types d'apprenants et les habitudes d'apprentissage¹⁰ »

6.3 Les spécificités de la dissertation à la française

On l'a vu, les traditions argumentatives diffèrent d'un pays à l'autre et de nombreux facteurs modèlent les genres argumentatifs des élèves. Mais qu'a donc de spécial notre fameuse dissertation, dont beaucoup disent qu'elle n'a son équivalent nulle part? On s'intéressera d'abord à l'histoire de ce genre et de son émergence; puis on verra que sa définition arbore des contours flous suivant les disciplines; enfin, on dégagera quelques constantes afin de définir les règles de l'exercice.

6.3.1 Une brève histoire du genre

L'hégémonie de la dissertation ne s'est pas construite du jour au lendemain. D'abord genre littéraire mondain au XVIII^e siècle, il s'est imposé au XIX^{ème} siècle comme genre universitaire, notamment pour le recrutement des enseignants, puis a été adopté "officiellement" dans les années 1880-1890 pour supplanter le discours latin et promouvoir une véritable composition française. Le genre dissertatoire domine le XX^e siècle et malgré sa remise en question dans les années 1970, subsiste encore aujourd'hui au baccalauréat.(Denizot, 2012 :12)

Genre décrié dès ses origines comme étant trop exigeant ou inauthentique ou vide de sens¹¹,

10. Christian Puren, cité dans (Cortier, 2005 :478)

11. (Jey, 2001 : 25-26) : « En 1895, une commission émet un avis négatif sur la dissertation, alors même que, dans les examens, les dissertations se sont multipliées : "On a été séduit sans doute par l'apparence de précision qu'offrent les sujets de ce genre. On ne s'est pas aperçu qu'en voulant abolir le formalisme du lieu commun, qui

la dissertation s'est pourtant imposée comme exercice canonique à l'examen du baccalauréat, non seulement en lettres, mais aussi en économie, en histoire-géographie ou en philosophie et perdure à l'université dans des disciplines comme le droit ou l'histoire. En dépit des controverses, la dissertation reste l'épreuve reine de recrutement aux concours.

6.3.2 Un genre protéiforme selon les disciplines

L'intérêt de faire travailler la dissertation aux élèves allophones dépasserait donc la discipline littérature : en effet, on préparerait les élèves à un exercice pratiqué non seulement en français, mais dans au moins trois autres disciplines (français, histoire géographie, philosophie, SES). Si les quatre disciplines reconnaissent que « en tant que genre scolaire, la dissertation est un exercice qui articule trois éléments présents dans tous les textes officiels qui régissent l'exercice : la question posée au candidat, de manière explicite ou non ; la nécessité de convoquer des savoirs ; l'exigence d'une analyse argumentée, d'une réflexion » (Denizot, 2012 : 13), néanmoins, le genre présente des différences propres à chaque discipline en termes de finalité, de rapport au savoir et de plan : ainsi l'objet "dissertation" travaillé en français ne serait pas nécessairement transférable aux autres disciplines.

Finalités de la dissertation

D'après Denizot, l'une des finalités unanimement reconnues par toutes les disciplines est « d'apprendre à réfléchir, d'apprendre à penser » ; elle est liée par les enseignants à l'exercice de l'esprit critique et assimilée à un acte "citoyen" (Denizot, 2012 :14). Mais tandis que la philosophie invite à dépasser la question posée, avec une dimension personnelle plus marquée, les autres disciplines (français, histoire-géographie, et sciences économiques et sociales), (Denizot, 2012 : 15), reconnaissent plutôt à la dissertation la finalité de « mesurer l'acquisition de savoirs et savoir-faire disciplinaires ». Elle nécessite donc « l'apprentissage des contenus et un travail recouvre peut-être dans des esprits jeunes, plus de sincérité et de vie qu'on ne croit, on lui en substituait un autre, toujours stérile, celui du fait mort, et de la formule apprise.»[...] En 1925, les Instructions énumèrent les trois formes que peut prendre la composition française en première : la dissertation littéraire ou morale, la lettre sur un sujet moral, politique, littéraire ou artistique, le discours sous toutes ses formes, et par un long développement appellent à la prudence en ce domaine : "Gardons-nous des sujets trop difficiles, de ceux qui exigent plus de subtilité ou de profondeur qu'on n'en peut attendre d'élèves de seize ans ; (...) de ceux surtout, qui par leur étendue, font appel à des connaissances que nous savons qu'ils ne possèdent pas (...); de ces sujets enfin qui sont d'avance l'excuse du plagiat." »

de recomposition, d'organisation, voire d'articulation des savoirs », chaque discipline reconfigurant les savoirs d'une manière différente.

Problématisation

La problématisation, pourtant reconnue comme un des fondements de la dissertation fait également l'objet de traitements différents selon les disciplines. « En philosophie, le sujet se présente sous la forme d'une question généralement lapidaire, pour laquelle la réponse semble être en oui/non, mais qui renvoie à un problème philosophique ; en français, le sujet est souvent posé de manière déjà quasi problématique (« en quoi... » ?) ; en SES, la question semble appeler une réponse, mais les conseils qui précèdent l'énoncé invitent à se méfier des questions implicites ; quant à l'histoire géographique, c'est la seule discipline qui présente ses sujets de dissertation sous forme d'un thème à traiter. » (or*Denizot2012,2012 :18).

Types de plans

Enfin, il y a une multiplicité de plans possibles selon les disciplines. Si en philosophie, le « plan en trois parties [reste] incontournable » (Denizot, 2012 :21-22), en français, le plan en deux parties est acceptable quoique subsiste le souvenir de la triade "thèse / antithèse / synthèse". En histoire-géographie comme en sciences économiques, une multiplicité de plans sont possibles en fonction des sujets. Ainsi, comme le souligne (Baudart *et al.*, 1998 :84) « Il y a donc peu de points communs entre les dissertations littéraires et les dissertations d'histoire-géographie, et il est normal qu'un élève "bon" en histoire-géographie puisse être "mauvais" en français. »

6.3.3 Quelques constantes

De cette foule d'avatars, que reste-t-il finalement de la dissertation ? Et quel profit peut tirer un élève allophone de l'apprentissage de la dissertation, au-delà des épreuves anticipées du baccalauréat ?

On pourra retenir la définition que Gérard Vigner¹² emprunte à M.-J. Borel : « discours argumenté écrit, d'espèce théorique dans la mesure où généralement on y expose des savoirs et on y débat d'idées sous une forme raisonnée, c'est à dire au moyen de notions, d'éléments de système et d'inférences justifiables ». Il emprunte également à M. Charolles la définition suivante de la dissertation littéraire : « Un écrit assez bref, traitant d'une question controversée sur un sujet

12. (Vigner, 1990 : 18)

spéculatif de caractère littéraire et faisant appel à la délibération intime. » Nous présentons ici quelques traits définitoires de la dissertation qui dépassent le cadre de la dissertation littéraire.

Une énonciation multiple

La première caractéristique de la dissertation qui ne va pas de soi pour les scripteurs en L2, c'est qu'elle oblige à rendre compte d'une pluralité de points de vue tout en effaçant la subjectivité du scripteur, alors même que la plupart des sujets semblent s'adresser directement au candidat (« Que pensez-vous de... ? » ; « Comment, selon vous, la littérature et les arts peuvent-ils prendre appui sur les objets technologiques pour enrichir leur création ?¹³ ».) Ainsi, pour (Wlassof, 1998 :95), les étudiants polonais qu'elle avait la charge de former à la dissertation jugeaient l'exercice à la fois inauthentique et vide de sens parce qu'eux-mêmes avaient l'habitude de défendre leur opinion personnelle et d'utiliser toutes les marques de la subjectivité. « Si l'entraînement à l'inhérente polyphonie du monde fait de la dissertation une formidable école de l'écoute, l'exercice constitue aussi une effrayante école du cynisme parce qu'il apprend aussi à argumenter dans le vide. » (Wlassof, 1998 :95) L'une des grandes difficultés de la dissertation dialectique est donc de pouvoir faire preuve de suffisamment de nuances pour résoudre les contradictions apparentes d'un raisonnement schizophrène. Pour Gérard Vigner (Vigner, 1990 : 18) et Nicole Grataloup (Grataloup, 1990 : 101), écrire une dissertation, c'est finalement « apprendre à penser avec l'autre » et faire sur soi-même un travail de « décentration » parfaitement inhabituel dans d'autres cultures.

Donc, la dissertation non seulement oblige à prendre en charge un discours qui contrarie peut-être notre opinion mais elle a un scripteur indéterminé. Mais il y a plus : le destinataire n'est pas plus déterminé : à qui écrit-on en réalité lorsqu'on rédige une dissertation ? Un destinataire générique, « auditoire universel »¹⁴, pour lequel il faut produire les stratégies les plus neutres. (Delcambre, 1990 : 87) « [...] une des difficultés de la dissertation repose sur un contrat de communication différent du texte argumentatif : l'on ne peut plus s'appuyer sur la mise en scène d'un destinataire pour produire de la cohérence. » Voilà ce qui fait dire à certains¹⁵, précisément, que la dissertation n'est pas un texte argumentatif, parce qu'il n'est pas orienté vers l'action et ne cherche pas à modifier l'opinion de celui qui la lit, l'objectif étant « moins de convaincre un destinataire que de faire preuve d'une maîtrise suffisante du raisonnement et du discours argu-

13. Sujet de dissertation donné en 2016 aux séries technologiques.

14. Le terme est emprunté à Perelman par Isabelle Delcambre (Delcambre, 1990 : 71)

15. (Charolles, 1990 :10)

mentatif»¹⁶. Un texte, en somme, qui n'aurait d'autre finalité que lui-même, sans énonciateur ni destinataire déterminé. On verra par la suite qu'on est bien loin des principes de la production écrite dans le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues.

L'organisation de la dissertation

L'introduction et la conclusion Par ailleurs, vue de l'étranger, la dissertation française" est perçue comme excessivement codifiée" (Wlassof, 1998 : 91), ce qui la rend très ardue. On constate un consensus chez les enseignants autour des étapes de l'introduction (amorce, citation du sujet, reformulation de la problématique et annonce du plan) et de la conclusion (bilan et ouverture) (Denizot, 2012 :21-22.) considérées comme incontournables... pour un scripteur français. Encore une fois, si en Pologne, les exercices d'écriture argumentative présentent bien une introduction, celle-ci est généralement bien plus libre dans son organisation, relevant d'une progression circulaire : « C'est au fil de la plume que la pensée travaille, s'affine et que les idées personnelles tant valorisées se font jour. » Dans d'autres cultures, au Japon, par exemple, il serait impensable d'annoncer le plan, les idées principales, dès l'introduction, comme le montre la réaction de cette étudiante japonaise à un texte argumentatif français : « la lecture de la première ligne de chaque paragraphe à elle seule nous permet de comprendre globalement le contenu. Autrement dit, on n'a pas tellement besoin de lire jusqu'à la fin. Comme le montre l'existence du mot japonais *tori* (apothéose à la fin), les Japonais ont tendance à penser que composer des textes de manière à dramatiser la fin est esthétique. Cette structure où le plus important se trouve à la fin du texte a pour effet de donner une motivation continue aux lecteurs, qui sont obligés de lire minutieusement ; le scripteur donne des indices et cherche à leur faire lire mot à mot son texte. » (Takagaki, 2008 : 89)

La structure du développement Si l'introduction est très codifiée, en revanche, la composition du développement paraît plus souple, si l'on en croit Michel Charolles : « Concernant l'organisation de la dissertation - le fameux plan- il ne répond bien évidemment à aucune exigence préétablie : c'est le développement de l'argumentation (en x parties!) qui commande l'organisation du devoir. »(Charolles, 1990 :15). Et pourtant, dans les représentations des enseignants domine l'idée que la dissertation est « un devoir construit autour de deux ou trois parties, elles-mêmes subdivisées en plusieurs paragraphes »¹⁷, chacun d'entre eux prenant en charge une

16. *ibidem*

17. (Denizot, 2012 :21)

idée-argument s'appuyant sur un exemple. Le plan type de la dissertation dialectique consistant à démontrer le bien-fondé d'une assertion dans une première-partie avant d'en montrer les limites dans une seconde n'a pas plus de légitimité aux yeux d'un jeune scripteur germanophone que l'alternance des arguments pro et contra paragraphe à paragraphe¹⁸ : la construction rigoureuse du développement qui nous paraît si naturelle n'est finalement légitime aux yeux du professeur de lettres que parce qu'il y a été habitué.

La problématique

La formulation de la problématique est une opération délicate en ce qu'elle nécessite de remettre en question et donc de connaître les présupposés sur lesquels s'appuie le sujet, présupposés éminemment culturels, sur lesquels les EANA ne sont pas en position de force, précisément parce qu'ils doivent les construire... pour mieux les déconstruire.

La preuve par l'exemple

Dans la dissertation, tout argument doit s'appuyer sur le développement d'un exemple servant de preuve et puisé généralement dans le domaine des faits vérifiables. Si cet aspect est plus largement partagé dans les diverses cultures éducatives¹⁹, Yumi Takagaki explique que les écrits scolaires japonais invitent plutôt à s'appuyer sur sa sensibilité et son expérience personnelle²⁰.

Des articulations logiques explicites

Ce guidage du lecteur amène les étudiants polonais de Marie Wlassof à résumer ainsi leur réaction : "La dissertation prend ses lecteurs pour des idiots". En effet, alors que nous valorisons le guidage du lecteur, « en Pologne, la maîtrise d'une écriture allusive dans les écrits scolaires est un signe d'excellence »²¹, de même qu'au Japon (Takagaki, 2008 :87-88). Cette exigence de clarté, bien qu'elle facilite la compréhension, est jugée ennuyeuse par les lecteurs japonais

18. (Zeltzer, 2010 :37

19. voir notre comparaison de la dissertation du baccalauréat avec l'*Erörterung* de l'*Abitur* ou le *saggio breve* de la *prima prova di Maturità*, en partie 4.

20. (Takagaki, 2008 :54 : « »De plus, la langue japonaise n'a pas vraiment de modèle puissant qu'on puisse enseigner dans le milieu scolaire. Si modèle il y a, il est beaucoup moins normatif que la dissertation française. Il s'agit d'un genre particulier à la littérature japonaise qu'on appelle *zuihitsu*. Voici sa définition d'après la Grande Encyclopédie du japonais : (2.6)7 *Zuihitsu* : "Ouvrage littéraire en prose sans contraintes formelles, dont l'auteur note sans dessein précis ce qu'il a vu ou entendu, ses expériences, ses impressions".

21. (Wlassof, 1998 :91)

si bien que « si un apprenant n'apprécie pas l'écrit à la française sous l'influence de sa culture maternelle, il est difficile de le lui faire écrire ; car, cela l'oblige à accepter un monde intellectuel qui ne lui plaît pas. »(Takagaki, 2008 : 90)

Chapitre 7

Écart didactique entre FLE et FLM

Enfin, pour traiter de cet objet singulier qu'est la dissertation avec des élèves allophones, on peut se demander quelle approche favoriser compte tenu des spécificités du public allophone. Ainsi, parmi les difficultés qu'ont à gérer les EANA ainsi que leurs enseignants, on peut citer l'écart didactique entre le FLE des premiers temps, à dimension essentiellement communicative, et le FLM, principalement écrit, orienté vers la littérature, vers lequel ils doivent tendre pour s'intégrer, et ce dans un temps record. La vérité est quelque part entre les deux, dans ce qu'on a coutume d'appeler le FLS, objet aux contours pour le moins flous.

7.1 Traits distinctifs du FLE et du FLM

A en juger par la quantité de publications s'attachant à définir ou redéfinir les notions de Français Langue étrangère (FLE), Français langue maternelle (FLM) et Français langue seconde (FLS), on constate que la question fait encore et toujours débat, et bien souvent, les définitions se limitent à des oppositions terme à terme. Mais qu'y a-t-il de si différent entre le FLE et le FLM? (On abordera plus loin le FLS, dont la formalisation est apparue plus tard.)

Le public

Premièrement, la différence de ces deux champs tiendrait au public auquel ils s'adressent, le Français langue étrangère¹ étant principalement destiné à des apprenants allophones à l'étran-

1. On peut également citer la définition de Jean-Pierre Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : "Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux

ger, dans des contextes où la langue française ne serait pas du tout parlée en dehors du lieu d'apprentissage formel, et le français Langue Maternelle s'adressant à des francophones natifs².

Les finalités

Deuxièmement, elle tiendrait dans ses finalités : le FLE viserait l'acquisition de compétences de communication tandis que le FLM aurait des buts cognitifs, serait une langue de savoir, et de savoirs littéraires. A la différence du FLE, donc, d'après (Bertucci et Corblin, 2004 :9) « le français n'est pas enseigné comme une langue vivante³, puisque les élèves sont censés le parler en tant que langue maternelle [...] l'acquisition des outils de la langue est subordonnée à d'autres fins, qui sont la lecture et l'écriture et plus tard, à l'issue du collège et du lycée, la pratique des textes littéraires. » (La plupart du temps, au lycée, les enseignants ne se désignent d'ailleurs pas comme des professeurs de langue française mais de lettres, l'opinion prévalant qu'au lycée, la langue devrait être une affaire réglée.)

Quant à ses fonctions, l'écrit dont il est question en FLM relèverait de « l'écrit littéraire chargé d'assurer la transmission d'une mémoire culturelle mais aussi l'écrit vecteur de savoirs »⁴ : ainsi s'illustre une fonction patrimoniale du Français Langue Maternelle, tandis que le FLE relèverait de la vie quotidienne, avec peut-être des fonctions moins prestigieuses en tous cas dans le cadre du lycée.

Oral / écrit littéraire

Troisièmement, le FLE serait principalement axé sur l'oral tandis que le FLM serait « un apprentissage qui s'inscrit dans la sphère de l'écrit dans des usages relevant de la variété élaborée du français »⁵. Depuis la réforme des collèges en 2016, une place plus grande a été laissée

qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs." p. 150

2. On doit ajouter à cela les centres de formation en langue, comme le CUEF, qui proposent des stages intensifs dans un cadre universitaire

3. voir aussi (Guérin, 2014 :162) « En s'inscrivant dans le cadre scolaire, dans l'objectif de créer un pont vers l'enseignement du français LM, l'enseignement du français, bien que langue étrangère, n'est pas abordé comme l'enseignement d'une langue vivante. Ceci est d'autant plus problématique que les EANA, plus que n'importe quels autres apprenants de français, sont complètement immergés dans le bain des pratiques langagières de la communauté française. »

4. (Vigner, 2008 :40)

5. (Vigner, 2008 :40)

cependant à l'oral, dont la maîtrise est inscrite comme compétence. De là à dire que les enseignants s'en soient saisis, il y a un pas que nous ne franchirons pas : on sait bien en effet qu'il faut plusieurs années pour que les enseignants adaptent leur pratique.

« Parler de et non parler à »

Quatrièmement, dans son adresse, le FLM serait caractérisé par « une langue qui sert à parler de et non à parler à »⁶ (ce qui serait la caractéristique du FLE). « La fonction de représentation / transmission l'emporte sur celle de la communication dans sa dimension ordinaire » ce qui donne lieu à « "une parole sans voix"[...] sans locuteurs clairement identifiés, locuteurs génériques sans spécification individuelle, ni implication socialement, idéologiquement déterminées. »⁷ C'est une caractéristique qu'on a pu observer dans la dissertation, notamment.

Rapport à la grammaire

Enfin, le FLM pratiquerait « une langue à distance de la langue de l'élève dont la compétence spontanée, les savoirs intuitifs [ne sont] que très rarement pris en compte. La grammaire et la littérature sont les instruments de cette mise à distance de la langue, de cette décentration linguistique », où « l'approche réflexive, métalinguistique, métatextuelle conduit de la grammaire vers la langue et non l'inverse » (Vigner, 2008 :40), l'inverse étant le propre des méthodologies du FLE⁸.

Pour toutes ces raisons, le FLM serait en crise, faute de savoir gérer l'écart entre « la compétence spontanée » des élèves et « la compétence recherchée, dans une langue élaborée dont le mode d'approche fait toujours problème » (Vigner, 2008 :40). La réforme de 2016 a instillé la notion d'évaluation par compétences au collège, toujours controversée parmi les enseignants. Peut-être rendra -t-elle plus vivante une pratique sclérosée du français. Pour ce qui est du lycée, le statut de la langue est réduit à néant, - dans les faits, elle est abordée surtout en termes d'effets stylistiques - en dépit des traces résiduelles que lui accordent les programmes de 2010, toujours de manière assez vague.

6. Cette expression est empruntée à Gérard Vigner (Vigner, 2008 :40)

7. (Vigner, 2008 :40)

8. Même constat chez (Guérin, 2014 :159)

7.2 Des modes d'évaluation différents

Pour le baccalauréat, il n'y a pas de grille précise des points à attribuer à l'écrit des EAF. Les correcteurs, en effet, évaluent les copies de manière globale alors que les diplômés du DELF et du DALF adoptent les grilles d'évaluation niveau du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

7.2.1 FLE : niveaux du CECR

Pour le FLE, le Cadre Européen Commun de référence pour les langues vivantes fournit de nombreux descripteurs de compétences permettant d'évaluer l'élève avec les mêmes outils, le même référentiel pour toutes les langues à travers l'Europe. Depuis sa publication en 2001, il a largement été adopté dans l'Education nationale pour évaluer les élèves en langues vivantes. Il propose une échelle de niveaux de compétences et distingue plusieurs activités de communication langagière (réception, production, interaction, médiation, à l'écrit et à l'oral (comprendre, lire, parler, écrire, traduire, interpréter, en continu, en interaction), identifie plusieurs composantes (linguistique, sociolinguistique/ socioculturelle et pragmatique) et se situe dans une logique actionnelle : cela signifie que toute tâche dans laquelle un locuteur est évalué s'effectue dans un contexte donné et dans le cadre d'une action sociale⁹. En fonction de critères précis, l'évaluation du DELF ou du DALF propose une grille chiffrée visant à la reproductibilité du résultat.

7.2.2 FLM au lycée : une évaluation générale

En revanche, ce que vérifie le baccalauréat, c'est à la fois des compétences et des savoirs, répartis en trois domaines : Expression et communication, réflexion et analyse ; enfin, mobilisation et utilisation des connaissances, si l'on en croit la charte des examinateurs de l'EAF¹⁰. Malheureusement, le document se garde bien de proposer une répartition des points qui garantirait à la fois fiabilité et fidélité de la notation.

Il peut donc y avoir des écarts très conséquents entre les notations de deux correcteurs. En dépit des efforts de certaines académies pour promouvoir une approche par compétences au cours de l'année, l'évaluation au baccalauréat reste volontairement vague¹¹ ; tout au plus

9. (Cherqui et Peutot, 2015 :188)

10. (Charte des examinateurs de l'académie de Rennes, 2012). Voir également Annexe p.197

11. voir annexe p.183 la grille d'évaluation du sujet de type II

se contente-t-elle de donner une échelle de notes dont les critères d'appréciation restent très subjectifs.¹² Les écarts constatés conduisent d'ailleurs à des doubles corrections lorsque la note est inférieure à 6 /20.

Pourtant, à en croire (Vigner, 2008 :39), il est possible de déterminer à quel niveau du CE-CRL correspondent les compétences langagières attendues en FLM : « les niveaux de compétence visés en FLM excèdent, et de loin, ce qui est ordinairement atteint en FLE [...] Les tests d'évaluation, à l'entrée en sixième, se situent quelque part entre les niveaux A2 et B1, pour prendre les références du CECR, les épreuves du diplôme national du Brevet, entre B2 et C1. » On peut donc raisonnablement penser que les épreuves du baccalauréat se situeraient entre un niveau C1 et C2. Il devrait dans ces conditions être possible de concevoir une grille d'évaluation chiffrée qui intègre les critères concernant la production écrite. On y ajouterait alors ce qui relève des connaissances, littéraires notamment, (plus généralement, ce qui relèverait des compétences spécifiques au FLM¹³. On pourrait alors envisager d'utiliser cette grille pour évaluer les productions des élèves de manière à baliser leurs progrès et rendre plus rationnelle et plus ouverte une évaluation qui demeure souvent aussi opaque qu'injuste aux yeux des élèves.¹⁴

7.3 Un FLS à (ré)inventer

Quant au FLS, d'après plusieurs auteurs¹⁵, il préexiste largement aux deux premiers dans les faits, même si l'appellation « Français Langue Seconde » doit être mise en parallèle avec la décolonisation. En effet, bien avant les petits Africains scolarisés en français, les petits Français du début du vingtième siècle étaient scolarisés dans une langue (le français) alors qu'eux-mêmes parlaient divers patois dans leur famille. Le français était donc bien une langue seconde pour ces enfants. Les efforts pour évincer les nombreuses langues régionales de France au profit du français ont abouti à une situation largement monolingue, installée depuis de nombreuses années.

12. voir en Annexe p.109 les consignes de correction données dans l'académie de Grenoble pour la session 2013 des EAF

13. (Vigner, 2008 :39) « Les formes d'usage du français en F.L.M. diffèrent sensiblement de ce qui est ordinairement mis en oeuvre dans les apprentissages en F.L.E. Accès à une langue élaborée, dans des usages où l'écrit a toujours sa place, écrit lié à des genres et des fonctions que l'on ne retrouve qu'occasionnellement dans les apprentissages du F.L.E. Le F.L.M., c'est non seulement un niveau différent, c'est aussi un référentiel de compétence spécifique qui demande à être traité comme tel. »

14. Voir notre proposition de grille d'évaluation pour la dissertation en partie 4

15. (Cuq, 2003 :108, Vigner (2008) :35-36, et (Coste, 2007 :215 entre autres.

En France, le Français Langue Seconde correspond aujourd'hui à la situation sociolinguistique des immigrés et de leurs enfants scolarisés en France dans le système français. Si le public et sa situation sociolinguistique sont bien identifiés, en revanche, il est bien difficile de donner une définition claire de ce que recouvre le français langue seconde en tant que didactique. Des articles consacrés au sujet, il ressort que le FLS constituerait une sorte de moyen terme entre la didactique du FLE et celle du FLM ; d'autres avancent que, dans l'acquisition du français, il aurait une sorte de "continuum" entre FLE, FLS, et FLM¹⁶, le FLS utilisant largement les méthodes du FLE tout en poursuivant les buts du FLM, à savoir l'accès à la littérature et plus largement à l'écrit scolaire. Dans le cadre scolaire, il se confondrait avec le Français langue de scolarisation et serait limité à la langue des apprentissages scolaires¹⁷. En empruntant à la fois au FLE et au FLM, le FLS serait à même de résoudre des problèmes que le FLE et le FLS ne peuvent résoudre seuls, en assurant une transition entre les deux pôles. En somme, le FLS résoudrait les oppositions de nature entre FLE et FLM en adoptant une position médiane.

En quoi consiste exactement cette didactique ? Il est bien difficile de le savoir. Dans ses objectifs, il s'agit de permettre à l'élève de développer ses capacités de communication et d'expression tout en favorisant son inclusion rapide en classe ordinaire. Pour schématiser, on peut avancer que le français langue seconde s'attache à rendre explicite tout ce qui est de l'ordre de l'implicite et du présupposé en FLM, qu'il donne de fait une part plus grande à l'écrit et à la littérature que le FLE, tout en accordant une attention et un temps plus grands à l'élève et à son rythme d'apprentissage qu'en FLM. Il prend en considération l'identité de l'élève et sa culture pour acquérir la langue et pour bâtir la culture scolaire dont il a besoin et ainsi donner les clés du succès dans le système scolaire français. Ainsi, certains auteurs l'identifient au français langue de scolarisation.

Pour toutes ces raisons, de nombreux chercheurs, au nombre desquels Marie-Madeleine Bertucci¹⁸, préconisent l'utilisation des méthodes hybrides du FLS pour remédier à la crise persistante de l'enseignement du FLM : les élèves, même francophones natifs, trop distants de cette culture de l'école, y demeureraient étrangers, parce que cette culture scolaire resterait fondamentalement une culture de l'autre, trop élitiste et déconnectée de ce que vivent les élèves et qui fonctionnerait sur des codes et des présupposés qu'ils ne maîtrisent pas.

Pour autant, les outils ont longtemps manqué cruellement. Si des chercheurs comme Michèle

16. (Verdelhan-Bourgade, 2002)

17. (Auger, 2014 :166)

18. (Bertucci, 2008 :45-46)

Verdelhan Bourgade¹⁹ ou Gérard Vigner²⁰ donnent de nombreuses pistes didactiques dans leurs livres et articles, l'offre en manuels de français langue seconde demeure malheureusement très limitée²¹ – plus encore pour le niveau lycée²². Dès lors, pour les enseignants exerçant en France, enseigner en Français Langue Seconde, c'est donc se livrer à un incessant bricolage entre les deux pédagogies, sans vraiment trouver d'outil préfabriqué adéquat. Comment en serait-il autrement, d'ailleurs, puisque cette pédagogie dans sa nature hybride, doit ajuster constamment le dosage entre FLE et FLM en fonction des besoins de l'élève ?

7.3.1 Quelle place accorder à la littérature ?

Dans ces conditions quelle place accorder à la littérature qui est au centre de la dissertation littéraire ? La question pose problème ainsi que le signale (Verdelhan-Bourgade, 2007 :181) « Peu de présence du texte littéraire dans les débuts de l'apprentissage, que ce soit en FLE ou en FLS. Entre documents "authentiques" et textes fabriqués pour les besoins scolaires, le manuel ne fait pas de place à un texte jugé difficile, parfois illégitime » « La littérature joue un rôle-clé dans la scolarisation en français [...] en FLM, la littérature est l'arrière-plan et le facteur favorisant indispensable aux apprentissages oraux et écrits ; en FLS, la priorité des programmes est donnée à la langue et à la lecture du code, sans arrière-plan langagier suffisant²³. » Dans la perspective de favoriser la réussite des élèves allophones, une exposition précoce à la littérature, même sous forme adaptée ou simplifiée semble donc nécessaire dès les premiers apprentissages. Françoise Demougin (Demougin, 2007 :191) affirme en outre qu'il y a trois enjeux importants à la présence du littéraire dans l'apprentissage d'une langue :

« - la construction d'une culture et d'un rapport à sa langue et à la langue qu'on apprend
- la transmission des valeurs partagées par la communauté (normes du bien, du bon, du beau)
- la construction du sujet entre mêmeté (ce qui me rapproche des autres) et ipséité (ce qui fait que je suis unique et distinct des autres) »

mais elle signale un écueil : « La culture proposée par l'école dans le cours de littérature reste ainsi foncièrement culture de l'Autre (qu'il s'agisse du FLE ou du FLM) ce qui engendre

19. (Verdelhan-Bourgade, 2002 :197 - 203)

20. (Vigner, 2009 : 116 - 119)

21. (Cherqui et Peutot, 2015 :114)

22. On peut citer toutefois l'effort louable d'Elisa Robbes à travers son ouvrage *Outils pour le français langue seconde au lycée* vol.1 et 2, publié en 2009 aux éditions Scéren, CRDP Basse-Normandie. Néanmoins le manuel s'avère d'appropriation difficile.

23. *ibid.*

deux risques complémentaires : celui de la ressentir comme extériorité à soi et de se replier sur la position scolaire passive d'un apprentissage qui sert à quelque chose, dans la confusion des genres et la relativité des savoirs²⁴. »

Pour les EANA candidats au baccalauréat, l'acquisition d'une culture littéraire trop centrée sur les objectifs de l'examen, trop utilitariste, s'avérerait vaine. La seule solution pour éviter cet écueil et favoriser l'appropriation de cette culture de l'autre serait d'« interroge[r] la pratique littéraire de l'élève dans sa propre langue » (Demougin, 2007 :194). Dans la pratique des enseignants, cela se traduit souvent par une pédagogie de projet qui cherche à établir un rapport plus affectif au texte : on le verra dans les propositions didactiques présentées dans la quatrième partie.

7.3.2 Quelle formation pour les enseignants ?

A en croire Gérard Vigner,(Vigner, 2008 :39) « un enseignant formé à l'enseignement du F.L.M. et découvrant le F.L.2 à la lumière des pratiques du F.L.E. [...] percevra mieux les enjeux de cette formation qu'un enseignant formé au F.L.E. et que l'on tentera de convertir aux apprentissages du F.L.2. Dans ce dernier cas, le risque est grand, risque souvent constaté dans les classes, de voir des élèves formés à des usages du français centrés sur la communication, dans l'interaction ordinaire, mais en difficulté sur la maîtrise des discours dans les différentes disciplines, y compris en français, d'ailleurs. » Cela rejoint les préconisations de la circulaire de 2012 sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.²⁵ Dans la pratique néanmoins, les besoins en FLS sont tels que la plupart du temps, les professeurs assurent un temps complet en UPE2A. Il serait donc pertinent que les professeurs de lettres reçoivent de manière généralisée des contenus de FLE / FLS dans leur formation initiale, attendu que l'inclusion des EANA devrait être l'affaire de tous.

24. *ibidem*

25. REDE1236612C - Circulaire de 2012, p.3 « Il est souhaitable que les enseignants des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants conservent un service d'enseignement en classe ordinaire, ce qui est notamment possible dans le cadre d'échanges de services ou de décloisonnement entre classes. [...] dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français langue seconde. La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences du cursus scolaire que leurs élèves doivent à terme intégrer. Il est vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières. »

Quatrième partie

Quelques propositions didactiques

Chapitre 8

Propositions didactiques pour réussir la dissertation

Les entretiens menés au début de mon enquête de terrain ainsi que les lectures ont fait émerger un certain nombre de pratiques ou suggestions en réponse aux différentes difficultés éprouvées par les élèves allophones face à la dissertation. De même, la plupart des auteurs cités dans la partie précédente apportent des pistes didactiques intéressantes. Nous nous proposons dans ce chapitre de les relayer en les classant par type de difficulté traitée. Quelques-unes ont été expérimentées dans le cadre de mon stage. Celles-ci seront explicitées dans le chapitre suivant.

8.1 Pour l'acquisition d'une culture littéraire

8.1.1 Le problème de la lecture

La maîtrise de savoirs sur la littérature étant indispensable pour pouvoir traiter une dissertation, il incombe au professeur de relever le défi d'en doter les EANA dans un laps de temps très réduit et les lectures analytiques pratiquées en classe ordinaire risquent d'être insuffisantes suivant le sujet. Il faut donc favoriser la lecture, ce qui est loin d'être une sinécure compte tenu de l'écart entre le niveau de langue des élèves et celui présent dans les textes. Voici plusieurs propositions pour faciliter l'accès à ces lectures.

E.J. préconise de faire lire les oeuvres en français aux EANA, fût-ce sous des formats adaptés (recueil d'extraits, lecture fléchée, ou en version français facile) Afin de travailler la lecture expressive pour l'oral du baccalauréat, E.C. conseille à ses élèves d'écouter les versions audio

des textes¹.

E.C., quant à elle, autorise la lecture en version bilingue jusqu'à la fin du premier trimestre de première et insiste pour maintenir un rythme de lecture soutenu : ainsi, ses élèves lisent-ils une oeuvre complète toutes les trois à quatre semaines².

Sur la suggestion de M.E.³, afin de soutenir la compréhension de textes littéraires patrimoniaux, on peut également conseiller aux élèves de bonnes adaptations cinématographiques de romans, à condition qu'elles soient fidèles (à titre d'exemple, on peut citer *Madame Bovary*, avec Isabelle Huppert dans le rôle d'Emma, ou la série *Chez Maupassant* qui porte à l'écran plusieurs nouvelles de l'écrivain). Elles ne dispensent pas de la lecture mais peuvent dans un premier temps servir d'appui et soutenir l'intérêt des élèves, vite découragés devant des textes copieux.

8.1.2 L'appropriation de la culture littéraire

Fiches de lecture Afin de retenir ces exemples potentiels pour la dissertation, E.C. fait systématiquement rédiger à ses élèves des fiches de lecture dont ils peuvent disposer pendant les contrôles et sur lesquelles ils peuvent s'appuyer⁴. On peut calquer le type d'information contenu dans ces fiches sur les tableaux de catégorisation du fait littéraire proposés par Gérard Vigner, qui ont l'avantage de proposer un vocabulaire thématique précieux à réinvestir dans la rédaction.⁵ L'acquisition de repères littéraires pourra par ailleurs être travaillée via des exposés⁶, éventuellement dans une perspective comparative et interculturelle avec la culture d'origine de l'élève. Ainsi, on pourra inviter les élèves à rapprocher le romantisme français du romantisme allemand, ou le roman anglais *Tristram Shandy* de *Jacques le fataliste* ou bien encore l'auteur marocain Driss Chraïbi de Romain Gary⁷.

”Faire feu de tout bois” E.J. invite ses élèves à valoriser leur culture littéraire - même partielle, lacunaire, fragmentaire - et à faire feu de tout bois : comme E.C., elle les incite à puiser

1. Annexe p.158, Entretien E.C.

2. Annexe p.158, Entretien E.C.

3. J'ai mené un entretien avec M.E., professeur au lycée André Argouges. Elle n'a pas souhaité être enregistrée.

C'est pourquoi son entretien ne figure pas en annexe.

4. Annexe p.158, Entretien E.C.

5. On pourra les consulter en annexe p.160-162.

6. Annexe p.158, Entretien E.C.

7. C'est également ce que suggère C.B. dans l'entretien que j'ai eu avec elle (cf. Annexe p.150, Entretien CSI Lyon).

dans les références culturelles de leur(s) langue(s), quitte à citer en langue originale, puis à traduire en français⁸.

Passer par l'oral Pour faciliter cette appropriation, il est important de laisser une large place à l'expression orale. Pour cette raison, E.C. favorise les débats de compréhension, qui fonctionnent sur le principe suivant : après un temps de lecture seul puis en groupe, les élèves se passent un bâton de parole pour dire à tour de rôle ce qu'ils veulent sur le texte (sans jugement ni reprise dans l'immédiat). Cet exercice permet aux élèves allophones d'apprendre à donner leur opinion et à construire un jugement personnel. On laisse chacun s'exprimer, même si le temps de formulation est un peu plus long pour les EANA⁹. Cet exercice a l'avantage de laisser la place à une expérience personnelle du texte, ce qui favorise sa mémorisation.

Proposer le sujet de dissertation en début de séquence Afin de modifier le rapport des élèves aux textes dont ils ne savent pas toujours se servir, François Le Goff suggère de modifier l'ordre dans lequel la dissertation est abordée au cours d'une séquence : au lieu de la proposer en fin de séquence et de la circonscrire à l'évaluation d'un objet d'étude, il faudrait l'introduire dès le début d'une séquence littéraire pour qu'elle puisse jouer une "fonction heuristique d'investigation et de construction des savoirs". (Le Goff, 2009 :122) Cela permettrait de donner une finalité aux textes étudiés et d'établir un rapport plus évident avec l'exercice de la dissertation. J'ai repris en partie cette proposition, comme on le verra plus loin.

Ancrer le texte dans l'expérience Enfin, afin de construire un rapport plus personnel des élèves aux textes littéraires français, C.M. et C.B. travaillent chaque année avec la classe de seconde d'intégration sur un spectacle mêlant des textes dans les langues des élèves et des textes littéraires français.

Au lycée Ella Fitzgerald, ma tutrice de stage a mené un projet analogue : après une phase d'écriture d'imitation d'un texte littéraire en français pour exprimer ses sentiments personnels, ses références personnelles, avec l'aide d'une comédienne, elle a travaillé la diction de ces textes avec ses élèves. Ces derniers ont présenté leur spectacle le 13 mai au théâtre du Vellein, à Villefontaine. L'une comme l'autre soulignent combien est important cet investissement - cette incarnation, pourrait-on dire - du texte littéraire, qui dit enfin quelque chose d'eux-mêmes.

8. Annexe p.131 et 158

9. Annexe p. 158

8.2 Pour lever les difficultés d'ordre linguistique

Les difficultés d'ordre linguistique rendant plus pesantes encore la charge cognitive de la mise en texte, il convient donc d'alléger cette charge cognitive en morcelant les tâches. Dans un premier temps, on pourra économiser le temps de la recherche d'idées pour travailler sur la composition et les relations logiques entre les arguments en fournissant les idées à mettre en lien (Delcambre, 1990 :70). Il est aussi envisageable de travailler collectivement à la recherche d'idées pour se consacrer individuellement à leur organisation dans un plan.

8.2.1 Orthographe

Pour éviter que l'attention ne soit attirée par le sens plutôt que par la chaîne d'accords, E.C. suggère de mettre en oeuvre une relecture "à l'envers", préconisée notamment pour des élèves dyslexiques. Il s'agit de relire la phrase en partant de la fin pour « remonter la chaîne d'accords¹⁰ ».

8.2.2 Syntaxe

Dans la mesure où ces difficultés sont particulières, le professeur de FLM pourra, comme E.C., corriger les travaux des élèves avec une typologie et identifier les transferts d'expressions idiomatiques quand c'est possible. Quoiqu'il en soit, une correction précise et diagnostique des erreurs de langue est indispensable.

8.3 Pour gérer un écart culturel important dans les pratiques d'écriture

8.3.1 Favoriser une approche interculturelle des genres

Afin de saisir la spécificité du genre dissertatif, il convient de la distinguer d'autres genres. Ainsi, (Le Goff, 2009 :122) suggère-t-il une approche comparative de différents genres argumentatifs français : ce peut être, par exemple, comparer le texte d'une tribune dans un journal à une dissertation. Cela permettra de voir qu'un seul point de vue est défendu dans la tribune et que l'identité de l'énonciateur y est généralement beaucoup plus marquée que dans une dissertation.

10. Annexe p.158

Dans une perspective plus interculturelle, (Hidden, 2013) propose un autre type d'approche comparative, cette fois entre des genres argumentatifs en langue source et en langue cible. Elle préconise d'observer les textes comparés sous différents axes d'analyse : au niveau linguistique, au niveau du contenu et des thèmes abordés, au niveau de l'organisation des idées et de la cohésion textuelle. En UPE2A, où les nationalités représentées sont nombreuses et où il peut être compliqué de demander à chaque élève d'apporter un texte dans sa langue, on pourra demander à l'élève de "décrire les mêmes caractéristiques dans sa langue maternelle".

En allant plus loin, on pourrait aussi proposer à l'élève de rédiger le(s) premier(s) sujet(s) donné(s) selon les standards de sa culture scolaire et mettre ensuite son texte en regard avec les attendus de la dissertation française.

Ce travail peut être suivi de "production sur modèle" (M.-O. Hidden) en deux phases : une phase d'observation active du modèle de dissertation suivi d'une analyse de ses caractéristiques et une seconde phase de rédaction par imitation du modèle.

Ces travaux ont l'avantage de permettre une conscientisation des différentes conventions scripturales et de déplier les implicites.

Dans la mesure où la rédaction d'une dissertation est un processus long (4 heures au baccalauréat contre 2h30 pour la production écrite du DALF C1), les tâches devront bien évidemment être morcelées en plus petites unités.

8.3.2 Travailler sur les procédés assurant la cohésion textuelle

Les reprises anaphoriques Les reprises anaphoriques consistent en des pronoms ou des synonymes qui permettent de faire référence à un mot déjà cité sans le répéter. Si le français a horreur de la répétition, d'autres langues, comme le chinois, n'y sont pas aussi allergiques. Encore une fois, il conviendra de faire observer ces reprises anaphoriques, dans un texte de presse par exemple, pour montrer leur fonctionnement (ainsi M.-O. Hidden donne-t-elle un exemple de texte dont la continuité est mise en évidence par le jeu des pronoms et des adjectifs possessifs (Hidden, 2013).)

Les connecteurs argumentatifs et les organisateurs textuels doivent d'abord être observés dans des textes avant d'être utilisés par les apprenants. On pourra leur demander de se constituer petit à petit un répertoire de connecteurs à partir des mots rencontrés dans les textes, à trier selon leur fonction (Hidden, 2013). Pour travailler sur les nuances d'emploi, on pourra s'appuyer sur

(Vigner, 1990 :26-29), qui propose différents tableaux récapitulatifs. Il propose également, à partir d'ensembles d'arguments avec un point de départ et un point d'arrivée, de faire bâtir un paragraphe qui utilisera les différents connecteurs. (Vigner, 1990 :44-45).

La répartition en paragraphes et la ponctuation peuvent être travaillées en proposant le même texte d'abord sans paragraphes ni ponctuation, puis avec des paragraphes mais sans ponctuation, enfin avec des paragraphes et une ponctuation ¹¹. L'exercice permet d'établir le rôle de ces deux éléments pour la clarté du propos. A partir du dernier texte, on peut faire déduire aux apprenants le rôle de chaque signe de ponctuation.

Les aspects énonciatifs sont parmi les plus culturellement marqués : on ne dit pas "je" dans une dissertation, comme on l'a vu précédemment. Pour intégrer les procédés d'effacement du scripteur, on peut faire travailler les élèves sur le principe essai/erreur. Ainsi, (Hidden, 2013) suggère de faire d'abord écrire une première version d'une dissertation, d'un texte argumentatif selon les standards des apprenants. Si les aspects énonciatifs posent problème, on pourra faire ensuite observer des textes argumentatifs où l'effacement du scripteur est manifeste et relever les procédés utilisés ("nous"; "on", voix passive; tournure impersonnelle, nominalisation). Les élèves devront enfin réécrire une deuxième version de leur travail où la consigne serait d'effacer les marques énonciatives du scripteur grâce aux procédés relevés. Dans son entretien, R.H. préconise une approche similaire ¹².

Travailler sur le lien argument / exemple Généralisation / spécification ¹³ : pour éviter les confusions entre argument et exemple, Gérard Vigner invite à pratiquer des exercices de discrimination entre différents énoncés : il s'agit alors de les distinguer et de les classer selon leur degré de généralité ou de spécificité. Il préconise également des exercices d'association entre des énoncés génériques et des énoncés spécifiques

11. (Hidden, 2013)

12. Annexe p.146

13. (Vigner, 1990 :26-29)

Chapitre 9

Activités menées au lycée Ella Fitzgerald

Durant mon stage au lycée Ella Fitzgerald, ma tâche a principalement consisté à accompagner deux élèves allophones inclus en FLM : Natacha, en seconde, arrivée en septembre 2018 et Abdelkader, en première, arrivé en janvier 2018.

Pour Abdelkader (niveau B1+), qui a passé les EAF le 17 juin, il s'agissait de travailler la dissertation comme une alternative possible au commentaire, seul exercice travaillé dans sa classe jusqu'ici pour le baccalauréat, mais qui posait, on l'a vu, des problèmes de compréhension. J'ai commencé mon travail avec Abdelkader fin janvier. A cette époque de l'année, ce dernier ne relevait plus à proprement parler de l'UPE2A puisqu'il avait déjà bénéficié d'une année complète de prise en charge linguistique (pour rappel, Abdelkader était arrivé en janvier 2018). Par conséquent, l'établissement ne lui accordait plus qu'une heure de soutien linguistique par semaine, le mercredi matin, de 11h à 12h, à laquelle il s'est rendu avec assiduité.

Pour Natacha (niveau A2), qui a commencé les cours de FLM au retour des vacances de février, il fallait faciliter l'inclusion et donner les clés pour traiter rapidement les mêmes sujets que ses camarades. Dans un premier temps, j'ai pu avoir trois heures par semaine avec elle : deux le lundi de 10h à 12h, une le vendredi de 11h à 12h. Par la suite, à partir du mois d'avril, ma tutrice de stage a préféré la reprendre le vendredi afin de la préparer au DELF B1. Par trois fois cependant, l'élève a été absente le lundi matin et il n'a pas été possible de rattraper ces heures.

Les paragraphes suivants présentent les activités mises en oeuvre durant ces séances pour répondre aux besoins de ces élèves. Je n'ai retenu ici que ce qui relevait de la dissertation, une bonne partie de mes interventions ayant consisté en réalité à reprendre des éléments de cours de FLM qui n'avaient pas été compris.

9.1 Rapprocher les objectifs de la dissertation des objectifs

B1 et B2

Afin de faciliter l'inclusion de Natacha, je me suis attachée à ménager des passerelles entre le FLE et le FLM pour construire la méthodologie de la dissertation. Il s'agissait de montrer que ces disciplines n'étaient pas étanches et que Natacha allait pouvoir s'appuyer sur ce qu'elle avait fait en UPE2A. J'ai commencé à travailler avec Natacha au retour des vacances de février, au moment où elle a été incluse dans le cours de FLM. Comme elle venait de travailler sur le lien cause/conséquence dans une séquence sur l'écologie avec ma collègue d'UPE2A, je voulais tirer parti de ses acquis. J'ai donc utilisé une vidéo du site lemonde.fr ("Demain, tous végétariens ?" fléchée pour un niveau B1/ B2). L'intérêt de cette vidéo était triple : elle réutilisait le vocabulaire de l'écologie vu précédemment, la diction de la journaliste était claire et pas trop rapide et son discours s'accompagnait de pictogrammes nombreux et de mots-clés facilitant la compréhension. Après deux visionnages, Natacha a dû répondre à des questions de compréhension¹. Après un troisième visionnage, elle a résumé les différentes idées en complétant un tableau. A partir de ces informations très factuelles, qui ne défendaient pas de point de vue particulier, elle devait réorganiser les idées dans un gabarit qui correspondrait schématiquement au plan d'une dissertation. Ce travail a pu être réalisé en copier-coller sur mon ordinateur : j'avais effectué la transcription de la vidéo ce qui permettait de sélectionner et déplacer des blocs du texte. Nous avons travaillé sur l'agencement des idées dans un développement en deux parties, sans aborder dans un premier temps ni l'introduction, ni la conclusion. Pour cela, Natacha devait copier-coller chaque idée dans un cadre correspondant à un paragraphe, chaque cadre-paragraphe devant commencer par un organisateur textuel ("d'abord" - "ensuite" - "enfin" / "premièrement" - "deuxièmement" - "troisièmement")²

En partant d'un sujet susceptible d'être abordé dans le cadre du cours de FLE, il devenait plus facile d'aborder des points de méthodologie qui, somme toute, seraient plus ou moins les mêmes dans les différentes disciplines où Natacha aurait à composer. Le fait de travailler par informatique permettait aussi de déplacer, d'ordonner les idées par importance croissante. Le but était de faire comprendre à Natacha que la dissertation correspondait à une façon d'ordonner les idées particulière, différente du reportage qui opérait un classement thématique. Le choix

1. J'ai réutilisé pour cela la trame d'un questionnaire établi par Maxime Girard sur son site "Leszexperts du FLE" accessible à l'adresse suivante : <<https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/demain-tous-vegans-b2-et/>>

2. Annexe p.174

du reportage permettait également de traiter l'énonciation : est-ce que la journaliste dit "je" ? S'exprime-t-elle en tant que personne ? A travers ces questions, Natacha est arrivée à l'idée que ce sont les idées et non la personne qui sont mises en avant dans le reportage. En faisant le parallèle avec le genre de la dissertation, on peut expliquer que comme la journaliste, celui qui écrit la dissertation présente les faits de la manière la plus objective possible et s'abstient d'utiliser "je".

Le même travail a été proposé à Abdelkader³ qui l'a complété par la suite avec les arguments qu'il devait rechercher sur internet en se documentant sur le véganisme. Sur la même base, il était donc possible de faire travailler les élèves selon des modalités légèrement différentes. Même si cette activité relève clairement de FLS puisqu'elle utilise des ressources du FLE mais à des fins relevant plutôt de FLM, elle pourrait tout à fait être proposée en classe de seconde en initiation à la dissertation.

9.2 De l'exemple à l'argument et inversement

Une autre séance a consisté à distinguer l'argument (idée générale) de l'exemple (application particulière, en situation, de cette idée générale). C'est un point sur lequel Gérard Vigner suggérait de travailler. Ce qu'il était important de faire comprendre, c'est que l'exemple avait valeur de preuve et donc que tout argument devait se doubler d'un exemple.

Dans un tableau, présentant des arguments d'une part et des exemples d'autre part, les élèves devaient relier les arguments aux exemples correspondants. Un autre exercice consistait, à partir d'un exemple, de retrouver l'idée principale (l'argument) . Enfin, un troisième exercice consistait à écrire deux paragraphes en utilisant des connecteurs pour relier les arguments aux exemples. Les connecteurs logiques exprimant la cause avaient déjà été vus par Natacha avec son professeur d'UPE2A⁴. J'ai complété avec d'autres connecteurs exprimant l'opposition et la concession, qui allaient s'avérer particulièrement importants pour rédiger des transitions entre parties.

Ce travail, s'il peut être également proposé en FLM, relève à mon sens pleinement de FLS dans la mesure où il était indispensable pour Natacha et où son professeur de FLM ne serait pas revenu sur ces aspects, déjà abordés avec ses camarades (je rappelle que Natacha n'a commencé à être incluse en FLM qu'à la fin du mois de février).

3. Annexe p.176

4. Annexe p.178

9.3 Mobilisation des références culturelles

La difficulté récurrente des deux apprenants dont j'avais la charge a porté sur la mobilisation de références culturelles : en effet, ayant effectué leur scolarité antérieure, l'un au Maroc, l'autre en Pologne, ils ne bénéficiaient pas du même socle commun (pour reprendre les termes en usage dans les programmes) que partagent en principe les élèves en fin de collège en France (pour ne citer que quelques-unes des références culturelles : *L'Illiade* et *L'Odyssee* ; *Le Roman de Renart* ; des comédies de Molière) et bien souvent se trouvaient en peine pour mobiliser leur propre patrimoine littéraire. Bien évidemment, ils n'auraient pas le temps de relire les éléments de ce socle *in extenso* ; par conséquent, il convenait de leur apporter ce qui serait susceptible de leur être utile, fût-ce de manière parfois rapide et superficielle.

9.3.1 Faciliter la lecture

En lisant en traduction

Lorsque Natacha a commencé son inclusion, afin de lui permettre de travailler sur l'ensemble d'un corpus de textes poétiques portant sur le voyage, des traductions en polonais ont été proposées pour trois textes sur quatre, le quatrième étant jugé assez facile sur le plan du lexique et de la syntaxe pour pouvoir être traité⁵. De même, afin de faciliter son accès à *L'Etranger* de Camus, Natacha a d'abord lu le roman en traduction polonaise avant d'étudier l'oeuvre en français. Par la suite, elle a également lu l'oeuvre en français lorsque les extraits ont été étudiés en classe pour s'habituer à mobiliser le vocabulaire du texte.

En aménageant les textes donnés en classe ordinaire

Au début de la séquence sur le personnage de roman du XIXe intitulée "Réussir sa vie", les camarades de Natacha devaient lire de nombreux extraits de roman du XIXe siècle pour répondre à la question suivante : les personnages présentés ont-ils réussi leur vie ? La tâche proposée étant trop copieuse en termes de volume de texte, j'ai sélectionné un texte sur lequel j'ai mené avec Natacha un travail de compréhension littérale ; après quoi, en classe entière, Natacha a travaillé sur un document adapté par mes soins (notes de vocabulaire, sémantisé par l'image et la traduction anglaise)⁶.

5. Voir Annexe p.180

6. Annexe p.181

Par la suite, Natacha a dû travailler sur le commentaire d'un extrait du *Père Goriot* de Balzac. Le texte présentant un passage difficile, Natacha a travaillé sur une version du texte empruntée au manuel *Littérature progressive, niveau intermédiaire* à la fois plus courte et appareillée de nombreuses notes. Ce travail de différenciation du support lui a permis d'accéder au sens global du texte et de construire un commentaire.

9.3.2 Partir de la dissertation pour choisir les textes

A la fin de sa première séquence d'inclusion, Natacha a eu à rédiger une dissertation sur la question suivante : « Un héros de roman peut-il être médiocre ? » Dans la mesure où la séquence n'avait porté que sur des auteurs réalistes du XIXe siècle, il était difficile pour Natacha de construire une partie sur les héros positifs - que connaissaient ses camarades, en raison de leur parcours en collège. Par conséquent, j'ai travaillé avec Natacha sur un extrait d' *Yvain, le chevalier au lion* extrait de *Littérature progressive du français* : cela a permis d'aborder le roman de chevalerie et les caractéristiques de ses héros. J'ai également travaillé sur un portrait de Mlle de Chartres, extrait de *La Princesse de Clèves*, que ses camarades avaient vu plus tôt dans l'année, en ne me concentrant que sur la compréhension littérale. En fonction de la problématique abordée, il s'agissait de voir quel argument elle pouvait tirer de ces textes : quelles sont les caractéristiques du héros / de l'héroïne ? peut-on le qualifier de médiocre ? Pourquoi ?

Le fait de connaître le sujet de dissertation avant d'aborder le texte permettait d'avoir une grille de lecture pour repérer l'essentiel dans le texte. Cela permettait aussi de donner un sens au parcours de lecture de la séquence. En cela, l'activité s'appuyait sur les propositions de François Le Goff.

Rédaction de fiches / oeuvres

J'ai conseillé à Natacha d'établir une fiche par oeuvre abordée même en extrait afin de se constituer une banque de références, même partielle.

Les éléments retenus pour présenter chaque oeuvre / texte étaient les suivants : titre, auteur, date, genre littéraire, registre littéraire, mouvement littéraire et un court résumé de l'oeuvre ou de l'extrait en question. Les entrées utilisées se rapprochent nettement de celles proposées par Gérard Vigner dans ses tableaux ⁷. Avec l'accord de son professeur de FLM, Natacha pouvait se servir de ces fiches.

7. Annexe p.168

9.3.3 Systématiser la structure type du paragraphe

Pour Abdelkader qui éprouvait des difficultés pour bâtir ses paragraphes, j'ai proposé un travail sur le brouillon qui insistait sur plusieurs idées : d'abord, que le paragraphe défendait une idée, ensuite que cette idée devait nécessairement être illustrée par un exemple qu'on devait expliquer, enfin, que le paragraphe devait nécessairement comprendre des éléments qu'on pouvait d'emblée faire apparaître dans le plan, au brouillon : les organisateurs textuels d'une part et les connecteurs permettant de lier l'argument à l'exemple, en veillant à les varier pour éviter les répétitions⁸. Ainsi, à l'oral, sous sa dictée, j'ai écrit au tableau un paragraphe obéissant rigoureusement à ces règles (organisateur textuel, énoncé de l'idée, connecteur introduisant un exemple, développement de l'exemple, connecteur logique puis reprise/ reformulation de l'idée). Au tableau, j'avais reproduit un cadre correspondant à la forme d'un paragraphe commençant par un alinéa. L'intérêt était de faire apparaître visuellement les limites de ce paragraphe. Cet exercice permettait de travailler sur le guidage du lecteur au niveau micro-textuel. Par la suite, sur un autre argument, Abdelkader a rédigé seul, sur un autre argument de la dissertation, un paragraphe répondant à ces règles⁹. L'extrait présente certes des problèmes de ponctuation, de syntaxe, d'orthographe ; en revanche, il réinvestit convenablement la structure-type d'un paragraphe et les connecteurs qui la soutiennent.

9.3.4 Apporter des informations factuelles à transformer en exemples

La première dissertation d'Abdelkader présentait des arguments tout à fait valables mais aucun n'était étayé par des exemples. Le sujet¹⁰, en effet, présentait une double difficulté : comme il portait sur l'objet d'étude « théâtre et représentation », il requérait à la fois des connaissances littéraires et des références de mise en scène. Après lui avoir indiqué des références à consulter¹¹, nous avons repris sa copie notée par son professeur¹² Pour lui permettre de rédiger des paragraphes complets, systématiquement validés par des exemples, je lui ai donné une liste d'informations très factuelles sur certaines oeuvres : charge à lui de les intégrer à l'argument qui convenait. Il devait également utiliser les textes du corpus, tâche difficile car elle nécessite de lire rapidement plusieurs textes d'auteurs différents et d'en tirer une synthèse comparative.

8. Annexe p.191

9. Annexe p.193

10. Annexe p.184

11. Annexe p.184

12. Annexe p.187

Chapitre 10

Retours sur expérience et perspectives

10.1 Bilan de l'intervention au lycée Ella Fitzgerald

10.1.1 Sur la progression des élèves en dissertation

Finalement, Abdelkader et Natacha ont rencontré peu de problèmes concernant les modalités énonciatives de la dissertation. La méthodologie a été rapidement acquise et je n'ai pas constaté chez eux de blocages importants pour bâtir un plan ou un paragraphe, si ce n'est qu'Abdelkader avait tendance à vouloir traiter trop d'arguments dans le même paragraphe¹. Quant aux difficultés d'ordre linguistique, elles se posent sans doute moins dans le cadre de la dissertation, à moins que le libellé du sujet ne présente des difficultés de vocabulaire.

En réalité, l'une des difficultés principales qui s'est posée, c'est le manque d'exemples à leur disposition pour bâtir une vraie réflexion littéraire et le peu de temps pour acquérir une culture littéraire à la française. Si le problème se pose également pour la plupart des élèves de classe ordinaire, c'est qu'il y a une réflexion de fond à mener sur la lecture et le rapport des jeunes à la littérature. Peut-être gagnerait-on à ménager une place plus importante à leur culture, considérée souvent comme illégitime dans les programmes et les cours de français. Pourtant, c'est bien en faisant le lien entre ce qui leur est familier et ce qui est fait en classe que l'on pourra créer un rapport d'intimité avec la littérature, afin que celle-ci ne reste pas étrangère. Pour les allophones comme pour beaucoup d'élèves de classe ordinaire, la langue de l'école est la langue de l'autre. « Aller vers la langue de l'autre suppose de savoir d'où l'on vient. Lire un texte littéraire en FLE suppose donc qu'on interroge la pratique littéraire de l'élève dans sa propre langue » (Demougin,

1. Annexe p.184

2007 :192). Cette réflexion pourrait tout aussi bien s'appliquer aux nombreux élèves du cours de FLM qui ne parviennent pas à s'appropriier les oeuvres de la littérature. Ainsi, peut-être, la dissertation pourrait-elle séduire à nouveau les candidats au baccalauréat.

Quoi qu'il en soit, le temps m'a fait cruellement défaut. A raison d'une heure par semaine pour Abdelkader et de deux pour Natacha, il est bien difficile de suivre une progression en histoire littéraire, dans la mesure où l'on répond prioritairement aux besoins immédiats des élèves : bien souvent ils arrivent avec un texte, une leçon qu'ils n'ont pas comprise et qu'il faut reprendre avec eux ou la préparation d'un oral de gestion, comme c'est arrivé.

En définitive, Abdelkader m'a confié qu'il ne se sentait pas prêt à prendre la dissertation, en dépit des actions pédagogiques menées dans le cadre de mon stage. Probablement suis-je arrivée trop tard pour lui donner suffisamment de confiance pour aborder cet exercice en temps limité. Un travail mené dès le début de l'année scolaire aurait peut-être permis de lui donner les clés nécessaires pour réussir dans cette voie. Je suis plus confiante en ce qui concerne Natacha. Son contact précoce avec la dissertation, l'acquisition de méthodes pour engranger des exemples (constitution de fiches par textes avec des entrées par genre ou par registre), le réflexe d'aller chercher la traduction en polonais plutôt que de ne rien faire, tout cela me semble de nature à favoriser sa réussite dans l'exercice de la dissertation. Le fait que l'exercice ait été abordé en classe de FLM avec son professeur et que nous ayons travaillé sur des sujets qui étaient ceux donnés à la classe me paraît important pour une construction cohérente de ses compétences. Peut-être sera-t-elle plus encline à choisir la dissertation l'année prochaine en première, avec les nouvelles modalités d'examen.

10.1.2 Sur la relation aux enseignants

Au départ, j'avais conçu mon stage comme une collaboration permettant de faire le trait d'union entre la classe ordinaire (le cours de FLM, en fait) et le dispositif UPE2A, en menant une réflexion conjointe avec les deux parties. Si j'ai toujours pu m'ouvrir de mes questionnements à ma collègue d'UPE2A, ce n'a pas toujours été le cas avec mes collègues de FLM, pour des raisons évidentes : je faisais cours dans la même pièce qu'elle, alors que je n'apercevais les collègues de FLM qu'à l'occasion de récréations ou de rendez-vous pris soigneusement en avance. Pourtant, mon initiative avait d'abord été bien accueillie, et j'ai pu compter dans un premier temps sur les ressources que mes collègues de FLM mettaient à ma disposition (trame du cours, sujets d'écriture sur lesquels elles allaient travailler). Faute de temps, elles n'ont mal-

heureusement pas pu maintenir ce lien. Compte tenu du nombre d'élèves en classe ordinaire, il est malaisé d'accorder à chacun l'attention qu'il mérite comme on peut le faire en UPE2A.

10.2 Perspectives

10.3 Proposition de grille d'évaluation croisant les objectifs du CECR et ceux du baccalauréat

Comme il a été dit dans la troisième partie, les consignes de correction du baccalauréat ne comportent pas de grille d'évaluation chiffrée - tout au plus ne proposent-elles qu'une fourchette de notes selon le degré de réussite des candidats, ce qui mélange en réalité plusieurs compétences, et encore cela reste très subjectif selon les correcteurs. Dès lors, autant pour asseoir la légitimité du baccalauréat au regard des instances européennes que pour permettre aux élèves de s'améliorer, pourquoi ne pas proposer une grille d'évaluation qui croiserait les critères du CECR et ceux du baccalauréat²? Son utilisation, au moins avec les élèves allophones, permettrait d'évaluer leurs progrès en termes de compétences mesurables et d'harmoniser les critères de notation d'un correcteur à l'autre.

Pour ce faire, nous avons comparé les grilles d'évaluation du DALF C1 / C2 avec les consignes de correction du baccalauréat et les critères retenus dans les référentiels de compétences et les grilles d'évaluation utilisées par des professeurs en cours d'année. Voici les compétences communes aux deux examens qu'on a pu relever.

Les compétences communes Pour commencer, dans le volet intitulé « respect des consignes », on verra que figure une longueur minimale. Si la grille d'évaluation de la dissertation n'en mentionne pas, j'ai cependant pu tirer du référentiel de compétences utilisé en lettres au lycée la longueur minimum de deux pages : c'est celle que j'ai conservée dans le document présenté en fin de section.

Ensuite, la « capacité à argumenter » en C2 recoupe largement les critères d'évaluation d'une

2. L'idée de cette grille d'évaluation m'a été inspirée par une anecdote racontée par ma tutrice de stage dans son établissement. Comme chaque année, cette dernière a été sollicitée pour corriger les écrits blancs de l'EAF. Lorsqu'elle a rendu ses copies, ses collègues de FLM en ont repris toutes les notes pour les abaisser. Au delà de la déconvenue pour ma collègue, l'anecdote illustre bien un écart entre les attendus en FLE et en FLM.

dissertation. Elle est décomposée en plusieurs items :

- la formulation d'une problématique
- son développement à partir d'arguments
- l'illustration de ces derniers grâce à des exemples (« à partir du dossier proposé et d'apports personnels » pourra être transposé au baccalauréat en « à partir du corpus et de ses lectures personnelles »);

Autre compétence évaluée : la cohérence et la cohésion comprennent les critères suivants :

- ce qui relève en C2 de la production « d'un texte élaboré, fluide et bien structuré » correspondrait aux exigences du plan de la dissertation et comprendrait alors des parties spécifiques sur l'introduction et la conclusion.
- La « grande maîtrise des outils d'organisation » (organisateur textuels), « d'articulation et de cohésion du discours » (connecteurs logiques) est transposable également au baccalauréat.

Enfin, on retrouverait dans le libellé « expression et orthographe » du baccalauréat ce que le DALF C2 étiquette de manière plus précise sous les compétences suivantes :

- la compétence lexicale, qui comprend à la fois l'étendue du vocabulaire, la pertinence de son utilisation et son orthographe
- la compétence morphosyntaxique, qui correspondrait à l'orthographe grammaticale
- l'aisance, assimilée à « une grande souplesse dans la reformulation d'idées » et « l'expression précise de nuances de sens ».

Une des entrées de la grille d'évaluation C2 mérite un traitement particulier. Elle est libellée comme suit : « Prise en compte du destinataire - Peut tenir compte de l'effet à produire sur le destinataire et adapter le style (ton, registre...) ». Or, on a vu précédemment que la dissertation se distinguait des autres écrits argumentatifs par ses modalités énonciatives tout à fait singulières : pas d'émetteur ni de destinataire déterminé. C'est donc l'effacement des marques énonciatives qu'il faudrait mettre en avant pour l'évaluation de la dissertation.

Une répartition des points différente Tout le problème est de savoir à présent combien de points attribuer à chaque compétence et la mésentente entre mes collègues est assez éclairante à ce titre. Si fondamentalement, les compétences évaluées sont les mêmes, elles ne sont pas hiérarchisées de la même façon en FLE et en FLM. Ainsi, la partie qui correspondrait à l'orthographe, aussi bien lexicale que grammaticale, est évaluée à 9 points sur 25 en C2 tandis qu'un correcteur du baccalauréat n'est pas censé ôter plus de deux points sur la note finale de 20 si le nombre d'erreurs d'orthographe excède la vingtaine dans les deux premières pages. Cette comparaison

appelle deux remarques : en FLE, l'évaluation de l'orthographe est positive tandis qu'elle est négative au baccalauréat. En d'autres termes, au baccalauréat, on considère que l'orthographe est censée être acquise, et elle n'est prise en compte que sous forme de pénalité.

De même pour l'« expression » (qui regroupe en réalité autant la correction syntaxique que l'étendue et la pertinence du vocabulaire) : elle peut faire l'objet d'une valorisation au baccalauréat mais n'entre pas en tant que telle dans l'évaluation.

C'est donc que ce qu'on évalue au baccalauréat se situe ailleurs : dans la cohérence et la cohésion et la capacité à argumenter, auxquelles il faudra également ajouter tout ce que le tableau reproduit en page 183 des Annexes libelle sous le terme de « Connaissances ».

La difficulté d'une telle entreprise, c'est que sous certains libellés employés au baccalauréat se cachent en réalité des compétences différentes du DALF C1 : par exemple, la compétence générale « qualité de l'expression » regroupe en fait l'aisance, la compétence lexicale mais aussi la maîtrise des organisateurs textuels et des connecteurs logiques, qui relèvent de la cohérence et de la cohésion dans les descripteurs du CECR. Cela vient du fait qu'en réalité, il y a beaucoup d'implicites dans l'évaluation adoptée par les correcteurs du baccalauréat. Afin d'avoir des points de repères, je me suis appuyée sur plusieurs documents proposés par des professeurs de FLM pour évaluer les dissertations de leurs élèves en cours d'année (voir annexe p.198 et p.200)

On trouvera ci-contre ma proposition de grille d'évaluation de la dissertation.

Respect de la consigne - respecte la longueur minimale de deux pages /1	0	0.5	1						
Respect des modalités énonciatives /1.5 - peut effacer les marques d'énonciation (effacement du « je »)	0	0.5	1	1.5					
Capacité à produire un texte sur un sujet complexe /2.5 - Formule une problématique pertinente - Développe cette problématique à l'aide d'arguments appropriés	0	0.5	1	1.5	2	2.5			
Cohérence et cohésion /4 <u>Macro-structure</u> - Produit un texte clair, fluide et bien structuré, avec : <ul style="list-style-type: none"> • une introduction (4 éléments), • un développement (2 parties ou plus) • une conclusion (2 éléments) <u>Méso-structure</u> - Maîtrise des organisateurs textuels et des connecteurs logiques - Maîtrise de la mise en page (un paragraphe = une idée) et de la ponctuation	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Maîtrise connaissances /4 - Etait ses arguments par des exemples littéraires développés, puisés dans le programme ou dans les lectures personnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Expression et orthographe /6 Orthographe : /2 Compétence morphosyntaxique et lexicale - maintient un haut degré de correction. Les erreurs sont rares - l'orthographe est exacte Expression : /4 Etendue du lexique - dispose d'un vocabulaire étendu qu'il emploie à bon escient Aisance - respecte la syntaxe - dispose d'une variété de structures permettant de varier la formulation.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

10.3.1 Comparaison des examens écrits à l'étranger

Comme j'ai tenté de le montrer dans mon mémoire, connaître la culture scolaire des apprenants et en particulier le format de l'examen peut expliquer certaines de leurs difficultés ou au contraire permettre de savoir sur quels points de ressemblance s'appuyer pour mieux enseigner la dissertation. C'est pourquoi j'ai interrogé la mère de mon élève polonaise, qui est professeur de FLE en Pologne, sur la forme de l'examen de polonais³. En ce qui concerne Abdelkader, en revanche, le travail mené sur le commentaire composé en début d'année avec son professeur de FLM a grandement facilité son apprentissage de la dissertation. Je n'ai donc pas jugé nécessaire d'approfondir le sujet des examens en langue maternelle au baccalauréat marocain.

Par ailleurs, j'avais envisagé d'établir pour le CASNAV un tableau comparatif des examens écrits en langue maternelle dans les langues les plus représentées parmi les EANA candidats aux EAF. Sur la demande du CASNAV, un certain nombre de professeurs concernés m'ont transmis le nombre d'élèves candidats aux EAF et leur nationalité⁴. Il en ressort que la population la plus représentée vient d'Italie ou y a été scolarisée. Quelques élèves ont également transité par le système scolaire allemand. Mes ressources linguistiques ainsi que les éléments recueillis auprès de la mère de Natacha m'ont ainsi permis de mettre en regard dans un tableau la dissertation du baccalauréat avec la *prima prova di maturità* (Italie), la *deutsche Sprache Ausgabe* de l'Abitur (Allemagne) et l'examen de langue et littérature polonaise de la *Matura* (voir ci-contre)

Pour être réellement utile aux professeurs d'UPE2A, un tel document devrait pouvoir rendre compte de toutes les cultures scolaires représentées dans ces dispositifs. La tâche mériterait un mémoire à elle seule et nécessiterait d'accéder aux ressources éducatives et aux programmes en langue originale, ce qui requiert une compétence plurilingue très étendue. La solution pourrait être de mutualiser ces compétences et de constituer une base de données partagée où chacun pourrait apporter ses connaissances sur les formes d'écrit aux examens à l'étranger ou traduire les documents qui en fixent les modalités.

3. On trouvera en annexe p.208 le mail de réponse qui m'a été envoyé

4. Voir en annexe p.218 le tableau récapitulatif

Tableau de comparaison des travaux écrits aux examens de langue / littérature en LM

Italie – Prima prova di maturità – Saggio breve (Essai bref) – Durée de composition: 6 heures			
Support	Enonciation	Structure	Attendus
<p>Un dossier de textes et documents au choix parmi les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - littéraires et artistiques - historiques et politiques - socio-économiques - techniques et scientifiques 	<p>Langage formel.</p> <p>Effacement du scripteur.</p> <p>Expression d'une opinion personnelle en relation avec le sujet abordé par les documents.</p>	<p style="text-align: center;">Titre :</p> <p>Résume la thèse soutenue</p> <p style="text-align: center;">Introduction :</p> <p>Présentation du sujet, but du texte et traitement retenu</p> <p style="text-align: center;">Développement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Affirmation ferme de son opinion personnelle sur le sujet (thèse) - Concessions aux positions opposées (antithèse) - Réfutation des arguments de l'antithèse et résumé <p style="text-align: center;">Conclusion :</p> <p>Reprise des points principaux de la thèse. Explication motivée qui donne un sens définitif à l'ensemble de la composition.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Citation de sources et exploitation d'exemples issus du dossier - Cohérence et cohésion du discours (transitions et connecteurs) - Structuration
Allemagne – Abitur – Analyse de texte + Erörterung (Discussion) – Durée de composition : 315 Minutes, soit 5 h 15			
<p>Un texte de presse, dans une langue contemporaine</p>	<p>Prise de position personnelle par rapport à la thèse de l'auteur du texte.</p> <p>Pas d'effacement du scripteur requis.</p>	<p style="text-align: center;">Développement structuré mais moins formel que dans la dissertation.</p> <p>Pas d'introduction (les étudiants ont déjà analysé le texte de l'auteur avant)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Préalablement, analyse nuancée de la position argumentative de l'auteur du texte et du choix des procédés linguistiques utilisés - Discussion sur la thèse soutenue par l'auteur - développement argumentatif d'une position nuancée et étayée par des faits - présentation structurée - vocabulaire précis - registre de langue courant. - jugement nuancé
Pologne – Matura (élargie) – Questions + Rozprawki (dissertation ou essai) – 170 minutes, soit 2 h 50			
Support	Enonciation	Structure	Attendus
<p>Un texte littéraire extrait d'une des œuvres au programme + Un texte de culture générale.</p>	<p>Prise de position personnelle</p> <p>Pas d'effacement du scripteur requis</p>	<p style="text-align: center;">Introduction (moins formelle qu'en France)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction brève et factuelle du sujet <p style="text-align: center;">Développement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Affirmation de la thèse (phrase affirmative dans laquelle vous avez une attitude définitive et indiscutable à l'égard du sujet) OU présentation d'une hypothèse - Organisation des arguments du plus important au moins important. (On ferait plutôt l'inverse en français) - (facultatif) Présentation de contre-arguments mais seulement pour être contestés. <p>=> développement unilatéral.</p> <p style="text-align: center;">Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résumé des considérations - Confirmation de la thèse énoncée en introduction OU transformation de l'hypothèse en thèse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arguments étayés d'exemples - Cohérence de l'argumentation - Connaissances littéraires

10.3.2 Le baccalauréat et la réforme Blanquer

Mon étude s'incrimait dans la dernière session du baccalauréat dans sa version 2010. La réforme du lycée et du baccalauréat entreprise par le ministre Jean-Michel Blanquer introduit de nombreux changements dans l'examen, qui auront des répercussions importantes pour les élèves allophones.

La disparition de la question de corpus

La question de corpus, qui imposait de lire trois ou quatre textes littéraires, souvent assez longs, et de répondre à deux questions de synthèse pouvait être un exercice redoutable pour Abdelkader, parce qu'il requérait énormément de temps et posait souvent des problèmes de lexique. La disparition du corpus prive ainsi peut-être les candidats d'exemples à exploiter éventuellement dans la dissertation mais dégagera davantage de temps pour la composition. On peut donc considérer que ce changement est positif pour les EANA candidats aux EAF.

Les sujets d'écriture proposés

De trois types de sujets (le commentaire composé, la dissertation, l'écriture d'invention), on passe à deux, qui diffèrent selon les séries :

- pour les séries générales, un commentaire ou une dissertation
- pour les séries technologiques, un commentaire ou une contraction de texte suivie d'un essai.

Qu'impliquent ces changements pour les élèves allophones ? En ce qui concerne la dissertation, ils auront le choix entre trois sujets, portant chacun sur « l'une des oeuvres imposées au programme et son parcours associé ». Si la mesure fait largement débat en salle des professeurs, elle peut s'avérer bénéfique pour les élèves allophones car le sujet de la dissertation restreint l'étendue de la culture littéraire dont ils auront besoin pour traiter le sujet. En revanche, il leur sera peut-être plus difficile de citer des oeuvres en relation avec la culture littéraire propre à leur langue.

Quant à la contraction de texte suivie d'un essai, elle se rapproche singulièrement des sujets proposés au DELF C1 ⁵

5. La production du DALF C1 consiste en effet en une épreuve de deux heures trente en deux parties : d'une part une « synthèse à partir de plusieurs documents écrits d'une longueur totale d'environ 1000 mots » et d'autre part d'un « essai argumenté à partir du contenu des documents ». Voir http://www.delfdalf.fr/_media/exemple-1-

« La contraction de texte suivie d'un essai permet d'apprécier l'aptitude à reformuler une argumentation de manière précise, en respectant l'énonciation, la thèse, la composition et le mouvement. Elle prend appui sur un texte relevant d'une forme moderne et contemporaine de la littérature d'idées. D'une longueur de mille mots environ, ce texte fait l'objet d'un exercice de contraction au quart, avec une marge autorisée de plus ou moins 10%. Le candidat indique à la fin de l'exercice le nombre de mots utilisés. Le sujet de l'essai porte sur le thème ou la question que le texte partage avec l'oeuvre et le parcours étudiés durant l'année dans le cadre de l'objet d'étude "La littérature d'idées du XVIe au XVIIIe siècle" Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur sa connaissance de l'oeuvre et des textes étudiés pendant l'année ; il peut en outre faire appel à ses lectures et à sa culture personnelles. »

C'est sans doute un avantage pour les élèves allophones, dans la mesure où l'épreuve se rapproche beaucoup du DALF C1 et peut s'inscrire dans la continuité du travail mené dans le cadre du dispositif UPE2A pour préparer le DELF scolaire B1. C'est également une forme d'examen très proche de ce qui est proposé en Allemagne ou en Italie⁶. Reste à savoir quelles seront les modalités d'évaluation de l'exercice.

sujet-complet-dalf-c1.pdf

6. Voir les sujets proposés en p.214 et p.211

Conclusion

Pour de nombreuses raisons, la dissertation représente un défi pour les élèves allophones (gestion des écarts linguistiques, culturels ; appropriation de nouvelles références littéraires...). Le travail mené sur cet exercice spécifique m'a permis de prendre conscience des difficultés que ces derniers rencontrent au baccalauréat. S'il m'a fourni des pistes didactiques intéressantes à mettre en place en amont de l'examen, je reste persuadée de la nécessité d'un aménagement de l'épreuve pour ce public, qu'il s'agisse d'un tiers-temps ou du droit à disposer d'un dictionnaire monolingue en français.

Par ailleurs, mon expérience m'a convaincue de la nécessité institutionnelle d'établir un cadre pour le travail en collaboration entre l'enseignant ressource en FLES et ses collègues : en effet, le cloisonnement entre les disciplines ne permet pas d'optimiser les chances des élèves. Une plus grande collaboration entre les enseignants pourrait permettre par exemple, de préparer la compréhension littérale d'un texte dans le cadre du dispositif UPE2A de sorte que l'élève participe plus activement à la construction du commentaire ou à une réflexion métalinguistique en classe ordinaire. Au lieu de cela, l'action du professeur de FLS est vouée à n'arriver toujours qu'à contretemps, en remédiation.

Mais l'idéal serait de faire en sorte qu'il y ait suffisamment de professeurs formés au FLS parmi les enseignants de classe ordinaire pour saisir la difficulté des implicites culturels. J'aurais voulu concevoir un tableau comparatif des examens de langue et littérature proposés dans les pays dont sont originaires les EANA candidats aux épreuves anticipées de français. Après avoir collecté auprès des enseignants les nationalités de ces élèves, j'ai vite été confrontée au manque de ressources et aux problèmes de langue. Un tel travail nécessiterait la collaboration de plusieurs traducteurs mais serait très utile pour rendre sensible aux professeurs de FLM que nos normes scripturales et notre système scolaire n'ont rien d'universel. Comme moi, beaucoup sont souvent passés du statut d'élève à celui d'étudiant puis à celui d'enseignant, et n'ont donc jamais été confrontés à d'autres systèmes. Ce mémoire ainsi que ce master de Français Langue Etrangère

m'auront permis de toucher cette réalité du doigt.

Bibliographie

- Auger, N. (2014). « Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 174 :165–173.
- Baudart, F., Cariou, D. et Faure, M.-F. (1998). « Les demandes de formation sur l'argumentation en collège et en lycée ». *Le Français aujourd'hui*, 123 :79–85.
- Bertucci, M.-M. (2008). « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants ». *Glottopol*, 11 :45–51.
- Bertucci, M.-M. et Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école?* L'Harmattan.
- Carette, E., Carton, F. et Vlad, M. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, le projet CECA*. PUG.
- Charolles, M. (1990). « La dissertation quand même ». *Pratiques*, 68 :5–15.
- Charte des examinateurs de l'académie de Nantes.
- Charte des examinateurs de l'académie de Rennes.
- Cherqui, G. et Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette.
- Circulaire2012-141. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés
- Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 - B.O.E.N. n° 37 du 11 octobre 2012- NOR : REDE1236612C - RED – DGESCO - A1-1.
- Cortier, C. (2005). « Culture d'enseignement / culture d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre les langues-cultures ». *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 4(140) : 475–489.

- Coste, D. (2007). « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS ». In et al., L., éditeur : *Variations au coeur de la sociolinguistique*, pages 215–225. L'Harmattan.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Delcambre, I. (1990). « De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche didactique ». *Pratiques*, 68 :69–88.
- Demougin, F. (2007). « La littérature en cours de FLE : faire chic ou mieux apprendre une langue ? ». In Bouguerra, T., éditeur : *Du littéraire. Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Denizot, N. e. M.-B. B. (2012). « La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire ». *Recherches en didactique*, 2(14) :11–27.
- Disson, A. (2005). « D'une culture à l'autre : argumentation et stratégies discursives au Japon ». *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 2(143–144) :111–126.
- Grataloup, N. (1990). « La philosophie à l'épreuve de la dissertation ». *Pratiques*, 68 :89–106.
- Guérin, E. (2014). « Le français, "langue maternelle" est-il une "langue vivante" ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire ». *Lidil*, 50.
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette.
- Jey, M. (2001). « Du discours latin à la composition française : le rôle déterminant du baccalauréat ». *Le Français aujourd'hui*, 133(2).
- Kaplan, R. B. (1966). « Cultural thought patterns in inter-cultural education ». *Language Learning*, 16(1□2) :1–20.
- Kiran, A. (2016). « Les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE en Turquie ». *Pratiques*, 169-170.
- Le Goff, F. (2009). « Enquête sur un écrit de savoirs au lycée : la dissertation littéraire ». *Pratiques*, 2(126) :181–188.

- Ministère éducation. https://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/67/5/depp-ni-2018-18-15-eleves-allophones-2016-2017_974675.pdf.
- Muni Toke, V. (2012). « Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM ». *Le français aujourd'hui*, 176 :11–24.
- Suzuki, E. (2005). « ”La réserve” : une catégorie de la culture d’apprentissage japonaise ». In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Veronique, D., éditeurs : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues.*, pages 206–223. PUF.
- Takagaki, Y. (2008). *Les plans d’organisation textuelle en français et en japonais. De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français Langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*. PUF.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). « La littérature et les manuels d’enseignement du français langue seconde ». In Bouguerra, T., éditeur : *Du littéraire. Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Vigner, G. (1990). « Argumenter et dissenter : parcours d’une écriture ». *Pratiques*, 68 :17–56.
- Vigner, G. (2008). « D’une généalogie à une méthodologie : le fl2 dans les programmes du ministère de l’éducation nationale ». *Glottopol*, 11 :34–42.
- Vigner, G. (2009). *Le Français langue seconde - Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Hachette Education.
- Wlassof, M. (1998). « La dissertation vue de Pologne ». *Le Français aujourd’hui*, 123 :91–95.
- Zeltzer, N. (2010). *Enseignement apprentissage de la dissertation française en classe universitaire de FLE*. GRIN Verlag.

Annexes

Annexe

Sommaire

Documents émanant de l'institution	91
Circulaires	92
Charte des examinateurs	96
Consignes de correction	109
Instructions Académiques	109
Consignes de correction nationales	112
Sujet de baccalauréat	119
Enquête de terrain	130
Entretiens	130
Guide d'entretien	130
E.J.	131
R.H.	146
CSI Lyon	150
E.C.	158
Recueil de résultats	163
UPE2A de l'académie de Grenoble	163
CSI Lyon 2014	163
CSI Lyon 2015	164
CSI Lyon 2016	165
CSI Lyon 2017	166
CSI Lyon 2018	167
Propositions didactiques	168
Tableaux proposés par Gérard Vigner	168
Texte de la vidéo « Demain tous végétariens ? »	170

Initiation à la dissertation	172
Production de Natacha	174
Production d'Abdelkader	176
De l'argument à l'exemple	178
L'introduction et la conclusion	179
Pour la lecture	180
Aménagement des supports FLM	181
Copie d'Abdelkader commentée avant rendu	184
Copie corrigée par le professeur de FLM	187
Informations factuelles à transformer en exemples	189
Travail sur un exemple de production	190
Insertion d'exemples dans un paragraphe	191
Rédaction d'un paragraphe	193
Grilles d'évaluation	194
DALF C1	194
DALF C2	196
Critères d'évaluation de la dissertation	197
Relecture de la dissertation	198
Evaluation Lycée Français de Berlin	200
Référentiel des compétences en lycée	201
Examens de langue maternelle à l'étranger	208
En Pologne	208
En Allemagne	211
En Italie	214
Origines des EANA candidats au baccalauréat en 2019 et en 2020	218

Préparer un Elève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) à l'EAF

Préambule

Chaque année, des élèves allophones arrivant préparent les épreuves écrites et orales de l'EAF, qui constituent pour ces élèves un notable effort qu'on doit saluer. Je recommande donc de la part des jurys la plus grande bienveillance et la plus grande attention, notamment dans la manière de repérer à l'oral les hésitations de l'élève dues à sa situation linguistique, et celles dues à un simple manque de travail ce qui est évidemment toujours possible.

Par ailleurs je rappelle le sens du descriptif. Le descriptif n'est pas la « liste de textes » qui existait depuis la création de l'épreuve anticipée en 1969, reflet du travail collectif de la classe et d'un choix pédagogique exclusif de l'enseignant.

Le descriptif, dans la logique de personnalisation qui est celle du système éducatif aujourd'hui doit refléter d'abord le travail de l'élève et ses choix. C'est la raison pour laquelle un descriptif d'élève doit différer d'un autre, avec une part personnelle et autonome qui doit aussi faire partie de l'évaluation.

C'est aussi pourquoi il a toujours été refusé d'indiquer un nombre de textes, pour éviter la standardisation et garder à l'épreuve sa souplesse et son adaptabilité au goût et aux possibilités du candidat. Tous les descriptifs doivent en revanche représenter une quantité de travail équivalente, mais personnalisée. On peut ainsi parfaitement envisager qu'un élève allophone, dans le cadre d'un objet d'étude, propose un texte (traduit) issu de la littérature de son pays d'origine, les enseignants de lettres dont je connais la compétence sont suffisamment outillés pour savoir juger et de la pertinence d'un texte, et de celle de l'élève qui le présente.

Le nombre de textes doit être adapté aux possibilités de chacun, mais ce descriptif doit aussi porter sur les recherches et lectures personnelles qui témoignent de la curiosité et du désir de culture du candidat. Il faut en tous cas éviter les descriptifs « de classe » qui pour l'élève allophone, présentent une ou deux séquences « barrées ». Je n'accepterai pour validation que des descriptifs personnalisés et adaptés à l'élève, selon un protocole pédagogique élaboré en commun avec le professeur de français, l'élève, et éventuellement le professeur de FLS.

Je souhaite que les épreuves se passent le mieux possible pour tous dans le respect de l'équité qui doit prévaloir dans le cadre de l'école inclusive

Guy CHERQUI

Responsable du CASNAV

Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional de Lettres

La préparation et la présentation de l'EAF pour un EANA nécessite quelques adaptations, l'EANA doit avoir la possibilité d'être accompagné (professeur d'UPE2A, de FLS ou de discipline, camarade, AP...).

Dans la mesure où tout parcours d'élève peut-être personnalisé, dans certains cas, il peut-être pertinent de prévoir deux ans pour la classe de première, avec une année concentrée sur l'EAF, et l'autre sur les autres disciplines, technologiques ou scientifiques par exemple.

Ce document reprend les conseils et les consignes pour les deux phases des épreuves anticipées de français.

I – La Préparation pendant l'année de l'EAF

L'équipe de direction joue un rôle important à cette phase :

- Elle anticipe une éventuelle difficulté administrative (pièces d'identité acceptables) auprès des administrations compétentes (L'Education Nationale n'est pas compétente pour juger de la régularité de ces pièces).
- Elle informe, par le biais d'un courrier, le président du jury du baccalauréat pour les délibérations

Le professeur de lettres

- Il favorise tous les étayages possibles pour permettre à l'élève EANA de progresser. Une approche de la discipline comme une langue vivante facilite ce travail d'étayage et permet de s'appuyer sur le CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues) pour mieux cerner les compétences attendues chez l'élève allophone. Il faut considérer les quatre activités : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

(Voir les exemples d'étayage possibles en fin de note)

- Il s'assure que l'élève a bien saisi le fonctionnement des épreuves écrites et orales avec leurs modalités précises, comme la durée et les exercices types.
 - donner un modèle de production en interaction réelle (oral blanc ; enregistrement vidéo...)
 - donner des exemples concrets de travaux d'écriture rédigés
- Il évalue l'élève de façon différenciée en précisant de façon visible qu'il s'agit d'un élève allophone, et note obligatoirement et exclusivement les progrès (et non les manques ou les insuffisances) quitte à préciser qu'il s'agit de compétences partielles.
- Il travaille avec l'élève allophone de préférence la dissertation (les autres exercices offrent trop de variété pour être travaillés sur un temps très court), en gardant cependant à l'esprit que la dissertation est un exercice typiquement français qui n'a pas de correspondance dans les autres pays.
- Si l'élève se sent plus à l'aise dans un autre exercice, c'est lui qui en fin de compte reste libre de ses choix.

II – Le descriptif pour l'examen

Le descriptif doit être adapté en concertation avec l'élève EANA

- Il doit être limité à deux ou trois objets d'études en fonction des séries, sauf si les capacités linguistiques de l'élève et ses résultats tout au long de l'année sont suffisamment manifestes pour qu'il puisse en présenter plus. C'est le professeur qui avec l'élève fixe le nombre de textes et le profil du descriptif.
- Ne proposer que des textes qui auront été vus avec l'élève (un élève EANA peut en effet arriver dans la classe en cours d'année).

Les séquences présentées ne sont pas tronquées : elles sont complètes et non allégées.

Certains textes moins accessibles peuvent être déplacés de la rubrique « lectures » vers la rubrique « activités complémentaires ». *C'est l'appréciation du professeur de Lettres qui déterminera les critères d'accessibilité d'un texte (archaïsme de la langue, implicite culturel, etc...).*

- Le descriptif intègre les œuvres bilingues et en indique les références précises.
- Le descriptif peut intégrer, au titre des lectures cursives, des textes proposés par l'élève en langue connue de lui (titre traduit) et sur lesquels il peut s'exprimer en français. Au plan symbolique, inclure un tel texte dans chaque séquence valorise la culture et les compétences de l'élève.
- La version définitive du descriptif est arrêtée par le professeur de Lettres après un entretien avec l'élève. Cet entretien a pour but de choisir les séquences en fonction des goûts, des ressources et de l'aisance de l'élève (les dernières séquences étudiées ne sont pas nécessairement les mieux comprises).

Le caractère allophone de l'élève doit être clairement signalé sur le descriptif :

- Ajouter en toutes lettres sur le descriptif : « Elève allophone nouvellement arrivé en France en inclusion scolaire dans un lycée ».
- ***Le faire obligatoirement viser par un IA-IPR de Lettres (signature sous la mention « vu et validé sur le plan pédagogique »), en plus de la signature de l'enseignant et du visa du proviseur.***

III- Exemples d'étayage possibles pendant l'année de préparation :

Pour faciliter la compréhension du cours :

- Donner un calendrier précis de la séquence, avec un descriptif des textes et les extraits à lire (ce qui permettra à l'élève de chercher une traduction, lire en avance et anticiper ainsi sur les difficultés)
- Donner le plan détaillé ou une trame dactylographiée du cours
- Aider à construire des fiches techniques (objets d'étude, stratégies argumentatives)
- Autoriser l'enregistrement partiel ou total du cours
- Autoriser l'accès aux dictionnaires français et bilingues
- Favoriser un tutorat, en organisant un binôme avec un élève volontaire (transmission des notes de cours, préparation commune aux exercices)
- Veiller à une mise en page des documents confortable pour la lecture et à une calligraphie compréhensible au tableau.

Pour améliorer la perception et la production phonétique de l'élève :

- Mettre à disposition les fichiers son du texte étudié (éventuellement les faire enregistrer par les élèves de la classe), ou s'appuyer sur les versions audio ou vidéo des œuvres littéraires
- Proposer à l'élève de lire les œuvres intégrales ou les extraits du corpus de l'EAF dans une langue qu'il connaît.

Pour développer les compétences orales et écrites de l'élève en vue de s'entraîner aux épreuves :

- Lui proposer de participer comme les élèves de sa classe aux différents bacs blancs (oral et écrit) avec un autre professeur de lettres que le sien
- Lui donner éventuellement des tâches différenciées dans les exercices et les évaluations, comme par exemple lui permettre de composer avec toutes les aides possibles (fiche dissertation, dictionnaire...).

L'ÉPREUVE ANTICIPÉE

de

FRANÇAIS

TOUTES SÉRIES

CHARTRE DES EXAMINATEURS

**Modifiée en fonction des nouveaux
programmes**

Inspection
Pédagogique
Régionale
de Lettres

(Mai 2012)

SOMMAIRE

Introduction	Page 3
Références institutionnelles : textes parus au BO et documents d'accompagnement	Page 4
Approche globale de l'épreuve	
Contenus des épreuves (écrit et oral)	Page 5
Compétences évaluées (écrit et oral)	Page 6
Critères d'évaluation spécifiques à l'oral	Page 7
Le descriptif	Page 8
La passation de l'épreuve	Page 9
Notation et harmonisation	Page 10
Annexe 1 : Questions relatives à l'écrit	
Questions générales	Page 11
Question sur le corpus	Page 11
Sujet 1 : commentaire	Page 12
Sujet 2 : dissertation	Page 12
Sujet 3 : écriture d'invention	Page 13
Annexe 2 : Questions relatives à l'oral	
Questions générales	Page 13
Première partie : exposé	Page 14
Deuxième partie : entretien	Page 16
Conclusion	Page 16

Le sens de cette charte

Cette charte, centrée sur les épreuves anticipées de français, s'adresse à tous les professeurs de Lettres, qui en sont les examinateurs. Elle vise à favoriser concrètement des approches communes des épreuves et de leur évaluation, dans le cadre défini par les textes réglementaires. Destinée d'abord aux professeurs, elle a aussi vocation à être communiquée aux élèves, selon des modalités choisies par chaque professeur : connaissant mieux les objectifs des épreuves et les attentes auxquelles ils doivent s'efforcer de répondre, les élèves seront plus à même d'ajuster leurs efforts de préparation et de se présenter aux épreuves sans dramatisation excessive.

Une réponse aux interrogations des professeurs et des élèves

Les questions auxquelles cette charte apporte des éléments de réponse émanent des professeurs de Lettres rencontrés par les inspecteurs et les formateurs lors de journées d'information sur les nouveaux programmes de Lettres en lycée sous la responsabilité de l'Inspection pédagogique aux professeurs des établissements publics et privés de l'académie qui représentaient leurs collègues de Lettres. Le document s'inspire aussi des synthèses établies **annuellement** par les professeurs coordinateurs des épreuves anticipées écrites et orales, lesquelles concourent au bilan annuel établi par l'Inspection pédagogique régionale.

Cette charte se présente, pour l'essentiel, sous forme de fiches. On trouvera en annexes les questions récurrentes posées dans le cadre des deux modalités d'intervention précitées. Un complément à ces questions pourra être régulièrement apporté.

Une exigence de la déontologie professionnelle

Cette charte a pour but de faciliter le travail des examinateurs en explicitant leurs attentes légitimes et, en fixant des repères, de favoriser autant que faire se peut **la justesse et l'équité de l'évaluation et de la notation**. Elle explicite donc les principes auxquels chaque examinateur doit se conformer. Les candidats, en effet, doivent être assurés du fait qu'ils passent le même examen et que leurs travaux sont jugés selon les mêmes principes, avec prise en compte de la spécificité du sujet qu'ils ont choisi de traiter à l'écrit et de la situation particulière dans laquelle on les place à l'oral en fonction du texte qu'on leur propose. Ils espèrent légitimement des attentes raisonnables, qui reconnaissent leur travail de l'année. **De même, chaque professeur doit avoir la certitude que ses élèves seront interrogés selon les modalités définies dans les textes réglementaires et que leurs travaux seront jugés selon les mêmes normes que celles qu'il doit adopter pour juger les travaux des élèves de ses collègues.**

La crédibilité de l'EAF, comme celle de notre discipline, est largement déterminée par la cohérence de son évaluation. Aussi chacun doit-il veiller à respecter les indications fournies dans cette charte.

Textes réglementaires parus au BOEN

- Programmes applicables à partir de la session 2012
 - Classes de seconde et de première : [Bulletin officiel spécial n°9 du 30 Septembre 2010](#)
 - Classes de première des séries technologiques : [B.O. spécial n°3 du 17 mars 2011](#)

- Définition des épreuves du baccalauréat (EAF)
 - [B.O. Spécial n°7 du 06-10-2011](#) : épreuve écrite de français applicable à compter de la session 2012 des épreuves anticipées des baccalauréats général et technologique.
 - [B.O. Spécial n° 7 du 06-10-2011, note de service n°141 du 03-10-2011](#) : épreuves orales - obligatoires et de contrôle - de français, applicables à compter de la session 2012 des épreuves anticipées de français des baccalauréats général et technologique

Ces documents sont accessibles et téléchargeables sur le serveur du ministère www.education.gouv.fr

- Un bilan des épreuves est annuellement établi par l'Inspection pédagogique régionale de Lettres et envoyé dans votre établissement.

CONTENUS DES EPREUVES

	ECRIT	ORAL
SUPPORTS / REFERENTS	Corpus en relation avec un ou deux objets d'étude du programme	Texte (extrait d'une OI ou d'un GT) proposé en lecture analytique. Œuvres, textes, documents et activités de la séquence dont est issu le passage étudié.
PREMIERE PARTIE	Question(s) attirant l'attention sur un aspect ou un enjeu majeur ➤ réponse à la question	Question orientant l'étude du passage sur un aspect ou un enjeu majeur ➤ lecture oralisée de tout ou partie du passage ➤ exposé présentant une réponse fondée sur l'étude précise du passage.
DEUXIEME PARTIE	3 travaux d'écriture au choix du candidat : ➤ commentaire d'un texte du corpus (ou confrontation de deux textes) ➤ dissertation sur une problématique littéraire dans laquelle s'inscrit le corpus ➤ sujet d'invention inscrit dans un genre, une situation d'énonciation, un débat appelé par le corpus	➤ entretien : un <u>dialogue</u> avec l'examineur portant sur les lectures et activités, en particulier personnelles, faites au cours de la séquence concernée.

COMPETENCES EVALUEES

	ECRIT	ORAL
EN RECEPTION	<ul style="list-style-type: none"> - compréhension des questions et du sujet, - lecture cursive (corpus), - lecture analytique (commentaire, invention), - mobilisation et utilisation des connaissances pour construire un projet d'étude et en rendre compte par écrit, selon les modalités appelées par le sujet choisi. 	<ul style="list-style-type: none"> - compréhension et capacité à prendre en compte des questions pour y apporter des réponses réfléchies, - lecture oralisée, - lecture analytique (texte à étudier pour l'exposé), - mobilisation et utilisation des connaissances pour apporter des réponses réfléchies.
EN PRODUCTION	<p><u>Question(s) préalable(s)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rédaction d'une réponse recevable, rédigée de manière concise. <p><u>Travail d'écriture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en compte du corpus et du sujet choisi, - inscription dans le genre appelé par le sujet choisi, avec reprise de ses codes majeurs, - cohérence et pertinence des explications, arguments et exemples convoqués, - prise en compte du lecteur : mise en page, lisibilité, orientation du discours vers une conclusion, balisage de la lecture par la mise en page, les enchaînements ; respect des normes linguistiques en usage (orthographe, accords, syntaxe...). 	<p><u>Exposé : étude d'un extrait</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en compte de la question, - cohérence et pertinence des observations, explications, exemples, éclairages contextuels convoqués pour justifier la réponse apportée, - prise en compte de l'interlocuteur : regard, articulation, débit, organisation et clarté du discours, conviction. <p><u>Entretien</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en compte des questions, - compréhension et mise en relation des enjeux, des visées, des effets des textes et documents, - prise en compte de l'interlocuteur : voir ci-dessus.

Ecrit	Oral
<p>Trois grands domaines d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinence et qualité du contenu, - Cohérence de la réflexion menée, par rapport à la question posée et/ou à l'exercice demandé, - Connaissances littéraires et culturelles utilisées, expression et communication 	

CRITERES D'EVALUATION SPECIFIQUES A L'ORAL

Nous rappelons les trois possibilités offertes à l'examineur, lequel adapte ses attentes et son évaluation à la possibilité qu'il a retenue :

- interroger sur un texte ou un extrait de texte figurant dans un des groupements de textes,
- interroger sur un extrait ayant fait l'objet d'une explication en classe tiré d'une des œuvres intégrales étudiées en lecture analytique,
- interroger sur un extrait n'ayant pas fait l'objet d'une explication en classe, tiré d'une des œuvres intégrales étudiées en lecture analytique.

Il conviendra de se saisir davantage de cette troisième possibilité qui reste sous-exploitée, alors que les résultats des candidats confrontés à cette situation sont identiques à ceux des autres, voire meilleurs. Il n'y a donc pas d'injustice entre les candidats, à proposer ce type d'interrogation, dont l'intérêt est signalé par plusieurs centres d'examen de l'Académie (cf. les bilans académiques annuels des épreuves anticipées de français).

1° partie : exposé : étude d'un texte

La question posée est en rapport avec les enjeux de la séquence (objets d'étude privilégiés, problématique...) et elle oriente l'étude du texte proposé sur un aspect ou un enjeu majeur de celui-ci.

Critères d'évaluation de l'exposé :

- lecture oralisée du texte,
- compréhension littérale du texte,
- **réponse explicite et pertinente à la question posée** : éléments d'interprétation fondés sur des références précises,
- perception de la singularité du texte,
- recours à des outils pertinents d'analyse (en fonction du genre, d'éléments stylistiques...),
- pertinence des éclairages contextuels et des références culturelles,
- fluidité du discours.

2° partie : entretien portant sur la séquence dont est issu le texte étudié

Critères d'évaluation de l'entretien :

- compréhension des questions posées et capacité à y réagir de manière réfléchie,
- connaissance de l'œuvre étudiée, de l'objet ou des objets d'étude privilégiés dans la séquence, des textes et documents abordés, d'éléments du ou des contexte(s) culturel (s) dans lesquels ils s'inscrivent...,
- liens établis entre les textes et documents de la séquence : mise en perspective, perception des enjeux de celle-ci, justifications du propos,
- culture personnelle du candidat.

L'entretien n'est pas un « interrogatoire », mais un **dialogue** : pour être réussi, l'échange suppose la coopération entre les deux interlocuteurs et il sollicite chez l'un et l'autre des capacités d'écoute, d'ouverture à l'autre et de réactivité.

LE DESCRIPTIF POUR L'ORAL

Le descriptif doit permettre à chaque examinateur de comprendre rapidement les orientations du travail, de **repérer** aisément les textes étudiés et de formuler des questions accessibles aux élèves, en lien avec les orientations adoptées pendant l'année par leurs professeurs. Il est avant tout un outil de communication entre professeurs et examinateurs, qui garantit aux candidats d'être interrogés dans les meilleures conditions possibles. Il vise à donner aux examinateurs une information précise et concise sur le travail **effectué** pendant l'année dans chaque classe.

Nombre de descriptifs à communiquer : 1 par classe - Longueur maximale 3 à 4 pages A4 (ou 2 recto-verso). La mise en page peut être linéaire ou tabulaire. **Une présentation tabulaire, que de nombreux examinateurs apprécient, permet toutefois une meilleure lisibilité du descriptif.**

Le descriptif présente le programme commun à toute la classe, et pour chaque séquence, dans un espace réservé à cet effet, les « activités personnelles » et différenciées selon les élèves (exposés, lectures cursives au choix, etc.).

La conception du programme n'impose pas un nombre limitatif d'extraits (minimal ou maximal), et le nombre « d'ensembles textuels » est déterminé par chaque professeur en fonction de la série et des modalités de travail adoptées ; le descriptif rend compte du programme effectivement traité. Il faut en effet s'interroger sur la disparité entre les descriptifs, quant au nombre de textes vus en lecture analytique, quelle que soit la série. « Si le nombre de 54 apparaît irréaliste (« liste trop longue, textes survolés », indique un collègue), certains descriptifs sont vraiment étiques : **14 textes, c'est très peu** même en série technologique, surtout quand il y a à peine une œuvre intégrale d'étudiée et rien de signalé en lecture cursive ».

Indications indispensables :

Chaque professeur note avec la plus grande précision les éléments suivants :

- l'intitulé des séquences, dans l'ordre où elles ont été traitées au cours de l'année,
- **pour chaque séquence, les objets d'étude et les problématiques, ces deux éléments ne se confondant pas,**
- **pour chaque séquence, les lectures analytiques effectives ayant comme support l'œuvre intégrale ou le groupement de textes,**
- **les approches d'ensemble retenues pour l'étude de l'œuvre intégrale, la démarche d'analyse retenue pour les groupements de textes,**
- **les corpus étudiés en lecture cursive en classe ou donnés à lire en dehors des cours,**
- **les œuvres lues en lecture cursive en signalant toute forme d'approche collective en classe ou non de ces œuvres.**

On indiquera aussi :

- s'il y a lieu, les **références précises du manuel**, (éditeur, titre, année d'édition),
- **pour les lectures analytiques, la délimitation exacte des extraits : indications de page si nécessaire, numérotation des lignes, phrases de début et de fin d'extrait.**

L'important est de connaître **le nombre d'œuvres lues obligatoirement** par chaque élève selon une modalité analytique ou cursive durant l'année de 1^{ère}, de façon à ce que l'examineur sache précisément quelles œuvres il peut proposer au candidat pour la lecture analytique, mais aussi celles qui peuvent servir de support à l'entretien.

LA PASSATION DE L'ÉPREUVE ORALE

Le candidat doit se présenter, le jour de l'épreuve, avec les documents suivants :

- le descriptif commun à la classe, sur lequel il aura fait figurer ses lectures et ses activités personnelles (lectures, exposés, sorties, monographie...), en lien avec le programme étudié dans sa classe en français,
- le manuel, si certains textes du descriptif en font partie et les photocopies des textes hors manuel, étudiés en lecture analytique, les œuvres intégrales étudiées en lecture analytique,
- éventuellement quelques textes et documents complémentaires, abordés en classe et indiqués sur son descriptif,

Le candidat doit apporter le manuel, les œuvres intégrales étudiées en double exemplaire et en simple exemplaire les textes des groupements ayant fait l'objet d'une lecture analytique. Tous les documents doivent être exempts de marques de travail personnel (surlignages, annotations...).

L'élève doit connaître les modalités de passation de l'épreuve : temps de préparation, temps de passage, spécificité des deux parties de l'épreuve et barème de notation de chacune.

Pendant sa préparation et sa prestation, il dispose des documents suivants :

- un exemplaire de son descriptif,
- la totalité des textes du groupement (dans son manuel quand ceux-ci ont été analysés dans le manuel ou en photocopies) étudiés en lecture analytique, groupement dans lequel a été prélevé le passage à étudier pendant la première partie de l'épreuve OU l'œuvre intégrale dans laquelle a été extrait le passage à étudier pendant la première partie de l'épreuve,
- éventuellement des textes et documents complémentaires abordés au cours de la séquence sur laquelle porte le sujet qui lui est proposé.

Pendant le déroulement de l'épreuve, aucun jugement ne sera émis :

- ni sur la prestation du candidat,
- ni sur la présentation ou le contenu de son descriptif,
- ni sur l'enseignement qu'il aura reçu.

NOTATION

Prendre en considération les trois grands domaines de compétences pour établir une note permet de réduire les écarts observables, relatifs à la hiérarchie, parfois variable, des critères qui régissent l'acte de noter. Il s'agit de noter le plus justement possible, en atténuant les différences d'appréciation des mêmes erreurs, voire des mêmes réussites.

Toute l'échelle de notation (jusqu'à 20) devra être utilisée : une échelle de notes trop resserrée neutralise l'effet des coefficients et, *in fine*, dévalorise la discipline et le travail des élèves. Une note très basse, à l'écrit comme à l'oral, fera l'objet d'une explicitation détaillée, en référence aux trois domaines d'évaluation cités.

L'examineur doit travailler dans un état d'esprit qui cherche à valoriser les réussites, plutôt qu'à sanctionner les lacunes, en pensant d'abord à attribuer des points à ce qui aura été développé, même imparfaitement, par le candidat - en relation avec la question posée ou l'exercice à effectuer - avant d'ôter des points pour ce qui aura été omis.

Les notes attribuées doivent être explicitement justifiées et en parfaite cohérence avec l'appréciation écrite portée sur la copie ou sur le billet d'oral. Cet ensemble permet au candidat qui demande communication de sa copie ou justification de ses notes de mieux comprendre comment il a été évalué et, peut-être, de mieux accepter une note décevante.

HARMONISATION

Les réunions d'harmonisation, qui ont pour but de confronter entre elles les moyennes des copies de chaque correcteur et de situer ses notes dans la moyenne académique, doivent permettre à un examinateur d'étalonner sa notation par rapport à celle de ses collègues. Si des écarts entre les moyennes et la distribution des notes individuelles subsistent, il convient de les expliquer et s'ils portent sur un nombre important de candidats, de veiller à leur cohérence avec la moyenne académique et, de les réduire. En aucun cas, une moyenne ne sera revue à la baisse. Pour l'oral, les réunions (élaboration des questions, concertation intermédiaire et harmonisation finale) permettent de mieux ajuster l'évaluation des candidats et d'éviter des disparités trop grandes nécessairement préjudiciables à l'équité des épreuves : elles assurent une meilleure crédibilité de l'examen, des examinateurs et de l'enseignement du français.)

Les notes définitives des candidats ne seront arrêtées que lors des jurys de délibération qui auront lieu à l'issue des épreuves de terminale.

1-Questions générales

1.1 Quelle longueur attend-on des différentes parties du devoir, compte tenu de la répartition des points du barème ?

La question commune aux trois sujets sur le corpus de textes étant variable selon la série, le travail d'écriture peut représenter une proportion très importante du total. Dès lors il importe de faire prendre conscience de cette répartition, afin que les élèves ne consacrent qu'une partie raisonnable en temps et quantité d'écriture à cette première question. Les réponses aux questions gagneraient à ne pas dépasser le quart du devoir. (cf. bilan EAF année précédente)

1.2. Quelle est la longueur acceptable minimale pour la deuxième partie de l'épreuve, concernant notamment l'écriture d'invention (lettre, éditorial, dialogue etc. et transposition, amplification, pour le genre narratif) ?

Même s'il paraît difficile de juger de la qualité d'un travail écrit, à l'aune de la quantité de lignes produites, des réponses trop brèves ne permettent pas d'évaluer au mieux les compétences des élèves. On attendra donc un volume d'écriture suffisant pour que la réflexion soit développée, illustrée, étayée, avec prise en compte du genre attendu. Une lettre d'une page peut être particulièrement réussie dans la copie qui fait preuve de concision, mais devient vite insuffisante quand le développement manque de rigueur. Pour les sujets d'invention faisant appel à un genre souvent « bref » ou une « forme brève », on attendra la reprise de procédés d'écriture caractéristiques du genre.

2 - Questions sur le corpus de textes (première partie de l'épreuve)

2.1. Comment évaluer une copie qui organise la rédaction de la réponse selon un processus « chronologique » (un texte après l'autre), sans regroupement des exemples selon des axes d'étude (ou un plan d'étude) qui témoignent d'une capacité à sélectionner, abstraire et synthétiser ?

Une démarche comparative sera bien évidemment valorisée par rapport à une approche successive des textes en fonction de la question posée, sans rapprochements entre eux. Elle peut être exigée quand la question la préconise explicitement. Un des critères concerne la qualité du contenu proposé, au regard de la question posée, et la **capacité à mettre en relation l'interprétation, les exemples, et les procédés des textes**, (que la question insiste sur un procédé récurrent, sur une demande de recherche de procédés ou qu'à l'inverse, elle invite à découvrir une interprétation, voire à la proposer et à demander de la vérifier). Sans attendre un contenu qui tendrait à l'exhaustivité (cf. 1-1), on valorisera des réponses concises et justifiées par des références pertinentes aux textes.

2.2. Comment évaluer une copie, dont le contenu serait pertinent, mais qui limiterait ses exemples à un seul texte ou à une partie des textes du corpus, au regard de la question posée ?

Un des critères d'évaluation est, sans aucun doute, la prise en compte de la diversité des textes du corpus proposés au questionnement des élèves. La pertinence, voire la profondeur de l'analyse effectuée est un autre critère, régulateur du premier. Cependant, si l'analyse est de qualité, concise et correctement rédigée, il conviendra de ne pas pénaliser trop sévèrement les copies qui ne prendraient pas en compte tous les textes du corpus.

3- Sujet 1 : commentaire

<p>3.1. Comment comprendre ce qu'est un commentaire ?</p>	<p>Il s'agit de rendre compte d'un parcours de lecture, voire de lecteur. - S'il importe que l'introduction explícite le projet de lecture du rédacteur, on peut se montrer plus ouvert en ce qui concerne le reste : dans une situation de communication où le candidat sait que le texte est bien connu du correcteur, comment lui en vouloir, (sinon en invoquant des conventions d'usage) de ne donner, par exemple, ni le titre de l'œuvre, ni la date ?</p>
<p>3.2. Quelles attentes sont légitimes ?</p>	<p>- Le commentaire peut témoigner davantage des traces d'une réception première des élèves (préférences marquées, exprimées ou non à la première personne, présence d'une dose acceptable de paraphrase, etc.) à condition que dans sa progression, la copie manifeste clairement, le dépassement, voire la distanciation par rapport à cette approche première. Le plan adopté peut aller de l'observation à l'interprétation, sur des entrées choisies, suivre éventuellement le développement du texte, si ce dernier s'y prête, etc., mais il ne peut se réduire à la juxtaposition d'observations ponctuelles ou à un catalogue de procédés d'écriture.</p>
<p>3.3. Comment évaluer une copie qui n'évoquerait pas une dimension importante du texte ?</p>	<p>Tout dépend de l'importance des omissions, au regard du sens et/ou des enjeux de l'extrait proposé : il serait difficilement acceptable qu'une copie ne perçoive pas le registre ironique dans l'extrait de Montesquieu relatif à l'esclavage des nègres (<i>De L'Esprit des Lois</i>) ; <i>a contrario</i>, un extrait d'un roman peut détailler les sensations ou sentiments ressentis par le narrateur, sans s'appesantir sur une analyse précise des éléments du récit raconté.</p>
<p>3.4. Si le sujet propose une comparaison de textes, quelle progression accepter ?</p>	<p>Voir la réponse à la question 2.1 : le libellé même du sujet appelle une démarche comparative, et non la succession de deux commentaires.</p>

Sujet 2 : dissertation

<p>4.1. Y-a-il une modalité particulière d'organisation de l'exercice ?</p>	<p>Non, à condition de répondre à la question posée. L'orientation argumentative du texte doit être nettement affirmée. Comme pour le commentaire, on évitera toute attente formaliste, pour privilégier l'engagement du rédacteur dans son texte pour défendre son propos, dans un registre adapté au « genre dissertatif ».</p>
<p>4.2. Le candidat doit-il nécessairement engager une discussion ?</p>	<p>Pour les sujets appelant une délibération, on valorisera les copies qui prendront en compte plusieurs positions, pour ceux appelant plutôt une illustration ou une amplification (<i>vous montrerez que</i>), on valorisera les copies qui amorceront, voire développeront, une mise en question ou un dépassement de la proposition du sujet.</p>

4.3. Comment évaluer une copie qui comporte des exemples pris uniquement dans le corpus ?

Il serait pour le moins paradoxal de sanctionner une copie dans laquelle l'élève prouve sa capacité à lire les textes, à les comprendre, à savoir les réutiliser dans un développement à orientation argumentative perceptible. Cela étant dit, certains corpus limités (présence d'un ou deux textes seulement) peuvent nécessiter le recours à d'autres exemples. Les références à la culture personnelle (lectures cursives, œuvres et textes connus, autres formes artistiques...), dans le champ du sujet, seront alors valorisées. Si la question ne porte explicitement que sur un ou deux textes, le candidat s'en tiendra à ce qui lui est demandé.

Sujet 3 : écrit d'invention

5-1- Quels critères d'évaluation doivent être pris en compte ?

- le contenu à dominante argumentative : les procédés pour convaincre ou persuader utilisés (utilisation d'un discours plutôt à tendance rationnelle ou/et empreint de procédés rhétoriques visibles) ;
- l'insertion dans une situation de communication particulière, mettant en jeu un locuteur et un destinataire précis ;
- la façon dont **les images de ce locuteur** (écrivain, critique, journaliste, personnage, etc.) et **de ce destinataire** (singulier ou pluriel) sont convoquées dans le devoir : prise en compte des arguments d'autrui, mais aussi, quand le sujet est explicite sur ce point, de son statut social, professionnel, voire des attributs de sa fonction, ou d'éléments biographiques connus sur lui (vie, œuvres, manifestes, etc.) ;
- la façon dont la copie intègre des éléments culturels plus amples : connaissance d'une période sur le plan littéraire ou historique, procédés d'écriture particuliers, en lien avec la période ou l'auteur concerné.
- le contenu à dominante narrative : les mêmes critères que ci-dessus si la situation fictive est à dominante argumentative ;
- le respect des procédés utilisés par le narrateur dans le cas d'une amplification ;
- le respect et la mise en relief des caractéristiques génériques, de registre ou de point de vue souhaitées dans le cas d'une transposition.

5-2- Tous les contenus sont-ils acceptables ?

- Non. On attendra que **l'auteur de la copie se situe** (reprise de procédés de distanciation étudiés ou rencontrés dans les textes) par rapport aux propos qu'il attribue, selon le sujet, à un locuteur fictif : on ne saurait admettre que le sujet d'invention autorise le développement de propos contraires aux Droits de l'Homme et aux valeurs républicaines, sous le masque de la fiction.

- On notera de **01 à 04** pour sanctionner l'incohérence, le vide de la pensée, l'absence d'exemples.
- On notera de **04 à 06** les copies pauvres, hors-sujet, mais compréhensibles.
- On notera de **07 à 09** les copies médiocres où la pensée reste pauvre mais qui témoignent d'un effort d'organisation et de rédaction.
- On notera de **10 à 12** des copies convenablement écrites, témoignant d'une compréhension **au moins partielle** du sujet, d'un effort de construction et d'illustration.
- On notera de **13 à 14** les copies manifestement une compréhension plus fine du sujet, une construction plus élaborée, une illustration judicieuse.
- On notera de **15 à 17** des copies où le sujet est bien compris, la rédaction correcte, la construction rigoureuse, l'illustration pertinente.
- On notera de **18 à 20** des copies témoignant d'une pensée plus riche, d'une personnalité plus affirmée, d'une culture plus étendue.
-
- NB : les notes seront arrondies au point entier (inférieur ou supérieur)

***Pour le cas où le candidat aurait traité plus d'un sujet, on ne prendra en considération que le premier.**

***Pour le cas où il y aurait une confusion sur le texte à commenter, on se contentera de noter 4/16.**

Il est recommandé que **chaque correcteur** entre ses notes en **binôme** avec un autre correcteur.

Sujets 2014

ES/S : Ecriture poétique et quête de sens, du Moyen-Age à nos jours.

La question de corpus

- **Critère essentiel** : la compréhension du texte et de la question : il importe qu'il n'y ait pas de contresens
- **La confrontation des textes** : une réponse doit différencier, nuancer, observer ressemblances et dissemblances. On s'attachera à évaluer cette intelligence des textes plus que la démarche adoptée.
- **Compétences de lecture avant tout** : citer ou faire référence aux textes sans se contenter de les désigner par une majuscule.

Sur le sujet de cette année :

On valorisera les copies dans lesquelles on ne se sera pas contenté de répondre par un catalogue de procédés d'expression (auquel cas on n'attribuera pas au-delà de 3 pts).

On pourra attribuer la note maximale à une réponse synthétique mais on ne sanctionnera pas un long développement sauf s'il peut être assimilé à du délayage.

Le commentaire littéraire

- On attendra un parcours cohérent et organisé qui peut être linéaire sans être juxtalinéaire.

Sur le sujet de cette année :

Se rapporter au corrigé national en bas de la page 2.

Il est à noter que les propositions de plans ne sont ni prescriptives ni modélisantes.

La dissertation

- On attendra une organisation cohérente sans formalisme excessif.
- L'exploitation des références personnelles (littérature patrimoniale ou autre) et/ou celles du corpus est indispensable.

Sur le sujet de cette année :

- Valoriser les copies qui aborderont la question à la fois du côté du lecteur et du côté de l'œuvre (car on peut rester imperméable à une œuvre pourtant reconnue comme fort belle). La prédisposition, la disponibilité du lecteur à accueillir la poésie sont à envisager nécessairement face aux qualités littéraires d'un texte.
- On acceptera le cas (peu probable) où un candidat ne prendrait pas pour acquise la possibilité d'éprouver une émotion à la lecture d'un texte poétique et qui argumenterait dans ce sens, y compris en s'appuyant par exemple sur la théorie de l'art pour l'art.
- On ne se satisfera pas d'un inventaire de procédés stylistiques censés faire naître l'émotion.

L'invention

- Bien mesurer la compréhension et le respect des consignes et des contraintes du sujet (explicites et implicites)
- *Invention* suppose bien à la fois *inventivité* et capacité à transposer, imiter des modèles rédactionnels
- Il y a donc des critères d'écriture objectifs à respecter (cette année, la forme est le courrier des lecteurs)
- Il faut que les effets recherchés sur le lecteur soient identifiables.

Sur le sujet de cette année :

Il est à craindre que bon nombre de candidats commettent un contresens sur le libellé en ne voyant pas qu'il s'agit d'abord de défendre le choix de privilégier les thèmes *sérieux et graves*. Ces candidats risquent de se lancer dans un plaidoyer pour la poésie « légère » ou ludique, par exemple.

On sanctionnera comme hors sujet les copies qui n'envisageront la poésie que par le biais des sujets légers comme envisagé ci-dessus.

On ne sanctionnera pas des copies qui nuancent leur propos.

On valorisera les copies dans lesquelles on aura fait un réel effort pour examiner comment et pourquoi la poésie, tout au long de sa très longue histoire se saisit de sujets *sérieux et graves*.

1L : Le personnage de roman, du XVIIème siècle à nos jours

La question de corpus

Dans le corrigé national, pour l'expression *focalisation interne avec un narrateur omniscient*, retenir essentiellement la focalisation interne, surtout pour les 2 premiers textes.

Le Commentaire

Proposition de plan de commentaire très claire dans le corrigé national.

Dissertation

La partie III du corrigé national, qui propose un décentrement ambitieux de l'acte de lecture ne doit pas être prise comme une attente indispensable. Si tel ou tel de ses arguments y apparaît dans une copie, il doit être valorisé, ne serait-ce que parce que la perspective proposée élargit la question aux **intentions de l'auteur** telles qu'elles apparaissent par le biais de ses personnages mais pas exclusivement.

Invention

On attend au début du texte quelques éléments de la **situation** à partir de laquelle se développe le récit du va-et-vient entre les états d'âme et le paysage. Nous sommes en présence d'une rêverie qui articule la sensibilité et l'histoire personnelles à la perception sélective d'un paysage.

L'utilisation de la **première personne** est obligatoire. Le candidat a la possibilité de se projeter à d'autres étapes de sa vie.

On valorisera la richesse des sentiments évoqués. Il peut aussi n'y avoir qu'un seul sentiment, mais dont le candidat est censé explorer la palette.

*On attend **au moins 2 pages** en dessous desquelles on n'accordera pas plus de 10 points, sauf en cas d'excellence de l'écriture.

La commission académique souhaite à chacune et chacun d'entre vous une correction efficace et sereine.

Série S/ES

Objet d'étude :

Écriture poétique et quête du sens du Moyen Âge à nos jours

ÉLÉMENTS POUR L'ÉVALUATION

RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES :

On utilisera tout l'éventail des notes : on n'hésitera pas à attribuer aux très bonnes copies des notes allant jusqu'à 20 ; la qualité est à évaluer par rapport aux connaissances et compétences que l'on peut attendre d'un candidat de 1^{ère}. Les notes très basses (inférieures à 5) correspondent à des copies véritablement indigentes à tout point de vue. L'appréciation sera précise et nuancée et ne se limitera pas à pointer les faiblesses du devoir ; on se posera prioritairement la question suivante : quelles sont les qualités de la copie ?

QUESTION sur corpus :

Comment s'exprime le sentiment amoureux dans les trois textes du corpus ?

Remarques préalables :

On attend de l'élève qu'il réponde à une question.

La **présentation du corpus n'est pas un élément exigible** ; on ne pénalisera donc pas son absence.

On valorisera une réponse organisée, qui s'appuie sur des références précises aux textes, et qui les mette en relation.

Aucun chapeau introducteur n'accompagne les trois poèmes du corpus. Il n'est donc pas attendu de connaissances précises sur les auteurs. On valorisera les candidats qui sauront exploiter certains indices (éléments biographiques, titres des poèmes et des recueils).

Éléments de réponse

On ne peut attendre d'un candidat qu'il aborde tous les éléments de réponse proposés ci-après. **Une réponse qui confronte les trois poèmes sur quelques aspects, avec pertinence, dans une langue convenable, mérite la moyenne.**

Les trois poèmes parlent d'amour tout en le liant plus ou moins explicitement à trois autres thèmes : *le temps, la vie, la mort.*

On attend des élèves qu'ils opèrent quelques **distinctions et rapprochements**, en s'appuyant sur l'un ou l'autre des aspects suivants :

- le propos même des poèmes : Hugo et Roy ont en commun, avec et malgré des systèmes d'énonciation très différents (cf. infra), que l'éloge de l'amour et de la vie est intimement relié au sentiment de la brièveté de l'existence et à la pensée de la mort. Hugo se projette dans l'esprit des morts pour vanter le plaisir d'être vivant, en opposant la vie qui « tressaille » et « frissonne » à l'immobilité minérale du tombeau, dans une sorte de prière soumise à l'urgence ; chez Roy le spectacle de la mort de la nature (la promenade en forêt) laisse transparaître l'angoisse du poète, mais il aiguise aussi sa conscience du bonheur de partager la promenade avec la femme aimée. Il reste peu de temps à vivre, mais « Tout ça n'a pas beaucoup d'importance » ; reste le plaisir de vivre le présent dans son épaisseur et son mystère (le thème du déchiffrement des mathématiques, puis du

déchiffrement de l'autre, qui reste une « inconnue »). Chez Aragon, **le temps de la vie est contracté en une sorte de tourbillon** (hier, aujourd'hui demain : une sorte de valse à trois temps) tout en étant présenté comme éternel par un futur pour ainsi dire duratif ; pourtant ce temps est circonscrit (« Tout ce qu'il a de temps humain »), et il dépend du bon vouloir et du désir de l'aimée (« Aussi longtemps que tu voudras »). **Et chez Aragon aussi on peut déceler une expression de l'amour implicitement liée à l'idée de la mort.** Est-ce une projection influencée par la juxtaposition des trois textes : on peut être tenté de lire de façon polysémique le mot « drap » ...

- **l'énonciation** : Chez Aragon et Roy, c'est le **je du poète qui s'adresse par un tu à la femme aimée**, tandis que le poème de Victor Hugo met en scène un **appel pressant à aimer, proféré par des morts et adressé aux vivants** ; il s'agit donc chez lui davantage **d'un éloge de l'amour**, présenté comme une conséquence de la fuite du temps, que de l'expression d'un sentiment amoureux à proprement parler. Le lecteur de « Crépuscule » est directement interpellé par l'impératif « Aimez, vous qui vivez ! ». Mais dans la deuxième partie du poème la voix des morts semble s'effacer au profit de celle du poète, délivrant un message universel. Cependant le lecteur de « Vers à danser » et de « L'inconnue » peut aussi se reconnaître dans les déclarations amoureuses (par identification), d'autant que s'y trouvent des propos généralisants (« Les amours aux amours ressemblent » chez Aragon, et « Les gens qu'on aime sont pareils à l'horizon » chez Roy).
- **la forme et le registre** : lyrisme romantique chez Hugo, emphase, inscription de l'amour dans une vision animiste et mystique, ampleur et faste de l'alexandrin hugolien / trois sizains évoquant la musique et la valse, formant un chant, pour Aragon / prose poétique chez Roy, qui adopte un style simple pour évoquer le quotidien, et une sorte de bonheur conjugal. *vers libres, flûté.*

Les trois poèmes proposent, chacun à sa manière, une variation sur le thème du *carpe diem*, dont ils suggèrent que l'amour est un élément majeur.

COMMENTAIRE :

Rappelons qu'un plan en trois parties n'est pas nécessairement attendu. **Tout projet de lecture cohérent est recevable.** On peut, par exemple, admettre une organisation fondée sur le mouvement du texte dès lors qu'elle évitera le juxtalinéaire et la paraphrase.

On attend que le candidat exploite l'un ou l'autre des éléments suivants :

- **La personnification** de la nature et des éléments cosmiques : l'étang, le brin d'herbe, le ver luisant, le vent, Vénus, l'étoile, la tombe qui représente les morts.
- **La précision progressive de la situation d'énonciation** : adresse aux promeneurs (vers 6), puis aux vivants (vers 10)
- **Le jeu des oppositions** qui répondent symboliquement au passage de la vie à la mort, au passage de l'action (parole, baisers, sensualité) des vivants à la prière immobile des morts.
- **Le propos** : appel à vivre, à aimer, lancé par les morts, montré en exemple par la nature, soutenu par la volonté divine ; lien avec le thème du *carpe diem*.
- **La musicalité** (prosodie, métrique) : par exemple, l'allitération aux vers 4 et 5 ; l'harmonie de certains vers aux quatre accents réguliers et soutenue par les parallélismes (vers 3 et vers final) ; l'enjambement des trois vers conclusifs qui soutient la grandeur mystique du propos (les prières des morts et les baisers des vivants font partie de l'harmonie du monde).

On valorisera les candidats qui sauront en outre exploiter l'un ou l'autre des éléments suivants :

- **L'ambiguïté du système énonciatif** dans les trois dernières strophes : effet de recul, de surplomb, de généralisation, d'élargissement ; l'absence de guillemets ménage cette ambiguïté ; on glisse, à partir du vers 18, de la prosopopée des morts s'adressant aux vivants vers la parole plus générale du poète aux lecteurs (les « prières des morts » au dernier vers sont le complément d'objet du verbe « mêle », et non plus le sujet grammatical du discours direct central).
- **Le thème récurrent du frisson** (froid et angoisse), mis en valeur dès le vers 2 par le rejet, et du **tressaillement** (parallélisme dans le 5ème quatrain).
- **La symbolique du crépuscule** (le titre, et au vers 11 « aimez-vous ! la nuit tombe »).
- **Le symbole du faucheur** (polysémie sens propre, sens figuré : la vie rustique / l'approche de la mort).
- Le repérage de figures de style, et la justesse de leur interprétation : **prosopopée, synecdoque, chiasme, etc.**

On pénalisera :

- une mauvaise compréhension du texte
- l'absence d'organisation dans le commentaire et / ou la simple paraphrase du texte
- l'absence d'une analyse s'appuyant sur l'étude de procédés d'écriture
- un catalogue des procédés d'écriture
- une orthographe et une syntaxe fautive

Deux exemples de plans :

Introduction : Entrée possible par le thème de l'éloge de l'amour (préparé par la question sur corpus). Le propos du texte : les morts adressent aux vivants une exhortation à aimer. La formulation d'une problématique et l'annonce d'un plan.

Plan 1 :

I. Le cadre d'une prière

- Un décor naturel et mystérieux
- Un cadre lugubre : sépulcres, tombe et tombeau
- Un élargissement, du brin d'herbe jusqu'aux cieux

II. La prosopopée centrale

- Un dévoilement progressif du destinataire et du destinataire
- Le mode injonctif : une pressante objurgation à aimer
- Les arguments (convaincants) des morts

III. La vision du poète

- Le glissement insensible de la parole des morts à la parole du poète
- Une conception mystique (animisme, dessein divin)
- La force et la beauté du verbe (de la poésie) hugolien

Conclusion : Reprenant un topos, le *carpe diem*, doublé d'un éloge de l'amour à la fois charnel et mystique, Hugo l'aborde de façon originale, belle et puissante. Ronsard invitait les belles à cueillir le jour en s'imaginant vieilles, Hugo va plus loin en nous transportant dans la vision des morts.

Plan 2 :

I. Une mise en scène saisissante.

- Une structure didactique : un décor de théâtre, cadre d'une prosopopée
- Un remarquable catalogue des « *topoi* » romantiques (le titre, nature omniprésente, protectrice et inquiétante)

c) Un appareil funèbre, un *topos* lui aussi du courant romantique, jusqu'au romantisme noir de la fin du siècle : « suaire », « blanches moires », « frissonner », « ombre », « sépulcre », « ifs », « froid », « les mortes d'aujourd'hui », le « tombeau », les « prières des morts »...

II. Une méditation existentielle.

a) Une étrange et double prosopopée : un procédé classique et spectaculaire : un dialogue merveilleux et fantastique
b) Une structure dialectique chère au poète : une bipolarité qui est sans doute la figure la plus significative et la plus récurrente de la sensibilité hugolienne. On soulignera le jeu des antithèses, et la synthèse du vers final.

c) Une pressante objurgation : une leçon de vie, ardente et passionnée,

III. Une vision du monde cohérente, pragmatique et passionnée.

a) Un panthéon éclectique : le monde est habité (animisme, panthéisme)

b) Un hymne à l'amour, seule valeur fondatrice.

Conclusion :

Intérêt majeur du poème (une grande fresque romantique, puissamment lyrique, méditation philosophique sur l'urgence (et le devoir) de vivre intensément, et ouverture : le thème de la perméabilité des mondes (ici les vivants et les morts) sera reprise par les Symbolistes et plus tard (privé de sa dimension transcendante) par les Surréalistes.

Dissertation

D'où provient, selon vous, l'émotion que l'on ressent à la lecture d'un texte poétique ?

On attendra :

- une réflexion personnelle et structurée
- une articulation pertinente entre arguments et exemples
- des exemples variés, issus du corpus et des lectures personnelles du candidat
- une expression claire, précise et nuancée

On valorisera :

- **les références et les citations précises**, ainsi que des connaissances en **histoire littéraire** (par exemple le pétrarquisme, l'émoi romantique, l'art pour l'art, le symbolisme, le surréalisme et son dépassement...).
- la prise en compte de l'objet d'étude (« **quête de sens** ») ou le recours au **sens étymologique de poésie**, poème, poète (grec *poieîn* : faire, fabriquer, créer).
- une expression particulièrement aisée

On pénalisera :

- l'absence de prise en compte du sujet
- l'absence d'exemples développés
- l'absence de plan cohérent, la simple juxtaposition d'arguments ou d'exemples
- une orthographe et une syntaxe fautives

Un plan en deux parties est recevable, même s'il risque de n'aborder qu'assez partiellement le sujet :

- 1) l'émotion (essentiellement esthétique) provient de la forme, de la musicalité propre à la poésie
- 2) l'émotion peut venir du propos car les thèmes de la poésie sont très souvent à la fois personnels et universels.
- 3) une éventuelle troisième partie semble survenir assez naturellement : la force émotionnelle de la poésie tient au fait qu'elle associe intimement la force du propos à l'originalité ou à la beauté de la forme.

Analyse du sujet :

Pour commencer on peut s'interroger sur la **spécificité de l'émotion liée au genre poétique**, sur la nature des émotions ressenties, et sur ce qui les fait naître. Les deux plans qui suivent ne sont ni prescriptifs ni modélisants.

Plan 1 :

Introduction : Toute oeuvre littéraire forte peut provoquer l'émotion. Quelle est la spécificité de la poésie pour susciter l'émotion du lecteur ? Et comment la crée-t-elle ?

I. La poésie, comme chant (*carmen*) est le genre premier, et le plus naturel

- a) la parole chantée : le mode d'expression artistique le plus ancien et le plus universel dans l'histoire antique, car **proche de la musique** (prosodie et métrique)
- b) le mode d'expression de l'oralité d'abord : **il est le plus naturel pour chanter les sentiments simples** (versus la sophistication du théâtre ou de l'art oratoire)
- c) puis, avec la naissance de l'écriture, le premier genre à avoir fait l'objet d'un travail de création artistique (*poieîn*) : la poésie grecque des chants homériques. La place très importante de la chanson aujourd'hui témoigne d'une permanence de la puissance poétique.

II. La poésie est le genre qui chante avec art les émotions primordiales (la lyre, le lyrisme)

- a) elle est **un cri de douleur** (« Les plus désespérés sont les chants les plus beaux ») pour chanter les passions douloureuses (cf. les émois romantiques d'un Musset); et les tirades théâtrales d'Andromaque évoquant le sac de Troie ou de Phèdre analysant son désarroi sont en fait de purs moments de poésie.
- b) comme elle peut se faire **un cri de joie** pour célébrer le bonheur (les hymnes) ou les exploits (la poésie épique).
- c) **son objet même est de créer le beau, agréable aux sens et fascinant** : le pouvoir envoûtant d'Orphée ; dans « La Beauté » de Baudelaire, la beauté dit d'elle-même : « Je suis belle, ô mortels comme un rêve de pierre / et mon sein où chacun s'est meurtri tour à tour / est fait pour inspirer au poète un amour / Eternel et muet, ainsi que la matière ».

III. Et c'est en associant intimement beauté formelle et beauté du propos que la poésie est le plus à même de nous toucher.

- a) à trop rechercher l'art pour lui-même, elle peut se réduire à n'être qu'un bel et froid objet, **au risque de l'artifice, et de la perte de substance, voire de sens** (la poésie alexandrine à l'époque hellénistique, puis les jeux de virtuosité des grands rhétoriciens, le pétrarquisme, l'art pour l'art, la poésie hermétique, l'écriture automatique...)
- b) c'est pourquoi les grands poètes, ceux qui nous émeuvent et dont les vers chantent dans toutes les mémoires, **mettent en une musique harmonieuse qui se grave sans efforts dans les esprits les grandes idées et les beaux sentiments** : poètes de l'amour (les chants d'Aragon à Elsa), de la résistance à l'oppression (« L'Enfant » de Victor Hugo dans les *Orientales*, « Liberté » d'Eluard), de la dénonciation du mal (« Le Dormeur du val » de Rimbaud).
- c) nous émeuvent aussi, d'une émotion plus intellectuelle parfois, **ceux qui savent créer des univers étranges ou nous transporter** en se faisant voyants par une puissance créatrice exceptionnelle (« Le Bateau ivre » de Rimbaud); ou à l'inverse ceux qui savent **nous étonner en nous faisant voir avec délicatesse le mystère du monde**, parfois « à notre porte » comme disait Nerval, ou ancré dans notre quotidien : l'intérieur de « l'Huître » de Ponge ; une promenade en forêt avec la compagne de toujours (« L'inconnue » de Claude Roy, poète dont un critique écrivait qu'il sait nous faire percevoir de « fragiles instants d'éternité »).

Conclusion : On donne aux enfants des poèmes à apprendre en récitation, plus spontanément que des passages narratifs. Plus tard on aime à pouvoir citer de beaux vers pour illustrer voire pour densifier sa pensée. Nous pouvons être émus par des sujets et des styles poétiques extrêmement variés, allant du plus classique au plus surprenant, signe réjouissant que l'homme sait être sensible à la créativité que les poètes mettent en œuvre pour revisiter sans cesse notre permanence.

Plan 2 :

I. L'émotion poétique semble d'abord liée à la musique propre au genre :

Rappel des sources essentielles de la poésie, depuis les origines : le rythme, la mélodie, Orphée.

- a) Les scansionnements élémentaires, le mètre, sa répétition lancinante, ses écarts, ses variations.
- b) La « bonne chanson » : reprises, refrains, répétitions. Les comptines, fondées souvent sur de purs jeux sonores. Les assonances et les allitérations.
- c) Plus tard, la « flûte savante » et l'extraordinaire inventivité des poètes au cours des siècles. La contrainte féconde de la forme.

II. L'émotion poétique peut surgir d'une thématique :

Si la poésie n'est qu'un agencement élégant du discours, elle est vaine et ne suscitera pas l'émotion du lecteur. Il faut donc qu'elle fasse surgir le sens.

- a) La reprise originale de thèmes universels que le lecteur pourra aisément identifier : l'amour, la mort, la détresse, la solitude, la précarité, l'anxiété amoureuse, la tragédie, le rêve etc...
- b) Les thèmes conjoncturels, qui sollicitent une présence au monde plus intense : poésie militante, engagée, poésie de combat ou de mémoire (R. Char, P. Eluard)
- c) La célébration du monde, le désormais célèbre « sentiment de la merveille » évoqué par J. Gracq (*Préférences*, 1961).

III. L'émotion poétique est liée à la capacité d'invention du poète.

- a) Le poète qui émeut est un inventeur de langage. Il peut faire preuve d'extravagance (les surréalistes), user d'un lexique banal (Réda), préférer le vers impair (Verlaine) ou le mètre classique (Baudelaire) : qu'importe. Le grand poète est celui qui ouvre au lecteur les espaces d'une compréhension supérieure dont la langue est le vecteur. Les techniques poétiques ne valent que dans la mesure où elles servent le sens.
- b) La poésie : un mode d'accession privilégié au vrai. Ce qui fait naître l'émotion est peut-être l'aptitude du poète à révéler ce qui est ordinairement caché, secret ou interdit. L'expression d'une authentique singularité renouvelle un monde que l'habitude avait éteint (on peut évoquer le rêveur sacré de Victor Hugo, Verhaeren, Apollinaire, Cendrars, Perse, Ponge, Char, Jaccottet, Roy...).

ECRITURE D'INVENTION :

Un article paru dans une revue littéraire reproche aux poètes de privilégier des thèmes sérieux et graves. Vous répondez à cet article par une lettre destinée au courrier des lecteurs de cette revue. Votre réponse comportera des arguments qui s'appuieront sur les textes du corpus, sur ceux que vous avez étudiés en classe et sur vos lectures personnelles.

Analyse du sujet : le premier mot-clef est le verbe « reprocher ». Il s'agit donc pour le candidat de « répondre » à ce « reproche », autrement dit de prendre la défense des poètes qui « privilégient les questions sérieuses et graves ». Est ainsi évoquée implicitement l'idée que les poètes devraient écrire des textes légers, plaisants, bien propres à faire sourire les lecteurs accablés par une réalité difficile. On retrouve ici **un sujet d'invention essentiellement argumentatif. On n'attend pas cependant une lettre structurée comme une dissertation**, ni qu'elle en adopte la mesure et l'objectivité (le *je* y est d'ailleurs requis).

On attend des candidats :

- qu'ils respectent les **codes d'une situation d'énonciation particulière** : le courrier des lecteurs d'une revue littéraire implique **une expression de bonne tenue, un souci de convaincre et de persuader, et un destinataire qui est tout autant l'auteur de l'article que l'ensemble des lecteurs, et éventuellement les poètes.**

- qu'ils exploitent l'une ou l'autre des réflexions suivantes :

- on n'attend pas des poètes une vision optimiste et béate de l'existence.
- chanter le bonheur et la légèreté est peut-être chose plus ardue : on prend le risque de la platitude ou de la niaiserie.
- il est probable que le chant triste, que l'expression lyrique et pathétique de la douleur, suscitent plus spontanément la sympathie du lecteur (« Il n'y a pas d'amour heureux », d'Aragon ; « Les plus désespérés sont les chants les plus beaux » ou « Ah ! frappe-toi le cœur, c'est là qu'est le génie », de Musset).
- la pulsion d'écrire est souvent liée au besoin d'exprimer (exorciser, soigner...) une souffrance ; bien des poètes sont des écorchés, ou sont « maudits ».
- on fait aussi aux médias le reproche de privilégier les faits divers tragiques et de taire les événements heureux. La vie est parsemée d'événements personnels ou collectifs graves, qui secouent davantage que les moments heureux, plus diffus.
- un même poète peut à la fois proposer des poèmes graves et des poèmes légers, en raison des mouvements de l'âme ou des aleas de l'existence (la mort de Léopoldine dans la production poétique d'Hugo). Et certains ont pu chanter l'amour puis pousser des cris de révolte contre l'oppression (« La courbe de tes yeux » puis « Liberté » d'Eluard ; *Chantefables*, puis « Le Veilleur du Pont-au-change » de Desnos). D'autres ont appris la gravité avec l'âge, en mûrissant, comme Du Bellay s'écriant « J'ai oublié l'art de pétrarquiser ».
- Tout au fond est sérieux et grave, même le bonheur, même l'amour ; on n'attend généralement pas de la poésie ni de la littérature qu'elles proposent le futile et le léger. A l'instar de la comédie qui fait réfléchir en divertissant, la poésie qui célèbre la beauté et le bonheur chante l'homme, ses questions existentielles, sa quête du sens.

On valorisera donc la richesse et la cohérence de la réponse, on pénalisera son indigence (excessive brièveté, manque de réflexion de fond, pauvreté ou incorrection de l'expression).

Contre-sens sur le libellé → flouïdoyer sur la poésie légère.

⇒ A SANCTIONNER. ⇒ HORS-SUJET

On ne sanctionne pas les copies qui font preuve de nuance.

* Réunion d'harmonisation : Notes + moyennes à transmettre.
Envoyer par mail les remarques sur les sujets.

BACCALAURÉAT TECHNOLOGIQUE – SESSION 2017

ÉPREUVE ANTICIPÉE DE FRANÇAIS

TOUTES SÉRIES

Durée de l'épreuve : 4 heures

Coefficient : 2

Ce sujet comporte 11 pages, numérotées de 1/11 à 11/11.
Dès qu'il vous est remis, assurez-vous qu'il est complet.

Aucun document ou matériel autorisé.

Objet d'étude :

Le théâtre, texte et représentation.

Le sujet comprend :

Texte A : Molière, *L'École des femmes*, acte I, scène 2, 1662.

Texte B : Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*, acte II, scène 16, 1784.

Texte C : Georges Feydeau, *Un fil à la patte*, acte II, scènes 17 et 18, 1894.

Texte D : Bernard-Marie Koltès, *Roberto Zucco*, extrait du tableau II, 1990.

Texte A : Molière, *L'École des femmes*, acte I, scène 2, 1662.

Arnolphe revient après dix jours d'absence dans sa maison, qu'il a confiée à ses deux domestiques Alain et Georgette. Il frappe à la porte.

ALAIN

Qui heurte ?

ARNOLPHE

Ouvrez. On aura, que je pense,
Grande joie à me voir après dix jours d'absence.

ALAIN

Qui va là ?

ARNOLPHE

Moi.

ALAIN

Georgette !

GEORGETTE

Hé bien ?

ALAIN

Ouvre là-bas.

GEORGETTE

Vas-y, toi.

ALAIN

Vas-y, toi.

GEORGETTE

Ma foi je n'irai pas.

ALAIN

5 Je n'irai pas aussi.

ARNOLPHE

Belle cérémonie,
Pour me laisser dehors. Holà ho, je vous prie.

GEORGETTE

Qui frappe ?

ARNOLPHE

Votre maître.

GEORGETTE

Alain ?

ALAIN

Quoi ?

GEORGETTE

C'est Monsieur !

Ouvre vite.

ALAIN

Ouvre, toi.

GEORGETTE

Je souffle notre feu¹.

ALAIN

J'empêche, peur du chat, que mon moineau ne sorte.

ARNOLPHE

10 Quiconque de vous deux n'ouvrira pas la porte
N'aura point à manger de plus de quatre jours.
Ha !

GEORGETTE

Par quelle raison y venir quand j'y cours ?

ALAIN

Pourquoi plutôt que moi ? Le plaisant strodagème² !

GEORGETTE

Ôte-toi donc de là.

ALAIN

Non, ôte-toi, toi-même.

GEORGETTE

15 Je veux ouvrir la porte.

ALAIN

Et je veux l'ouvrir, moi.

GEORGETTE

Tu ne l'ouvriras pas.

ALAIN

Ni toi non plus.

GEORGETTE

Ni toi.

ARNOLPHE

Il faut que j'aie ici l'âme bien patiente !

ALAIN

Au moins, c'est moi, Monsieur.

GEORGETTE

Je suis votre servante,

C'est moi.

ALAIN

Sans le respect de Monsieur que voilà,

20 Je te...

ARNOLPHE, *recevant un coup d'Alain.*

¹ Feu : bougie, souvent tenue à la main.

² Strodagème : mis pour stratagème (ruse, machination). Alain écorche ce mot trop savant pour lui.

Peste !

ALAIN

Pardon.

ARNOLPHE

Voyez ce lourdaud-là !

ALAIN

C'est elle aussi, Monsieur...

ARNOLPHE

Que tous deux on se taise.

Songez à me répondre et laissons la fadaise³.

³ Fadaise : plaisanterie idiote.

Texte B : Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*, acte II, scène 16, 1784.

Le comte Almaviva se rend précipitamment dans les appartements de sa femme, averti qu'un homme a un rendez-vous amoureux avec elle. Mais c'est Chérubin, jeune serviteur qu'il a auparavant renvoyé, qui y est, pour une tout autre affaire.

LA COMTESSE, *au devant*¹.

Arrêtez, monsieur, je vous prie ! Me croyez-vous capable de manquer à ce que je dois ?

LE COMTE

5 Tout ce qu'il vous plaira, madame ; mais je verrai qui est dans ce cabinet.

LA COMTESSE, *effrayée*.

Eh bien, monsieur, vous le verrez. Ecoutez-moi... tranquillement.

LE COMTE

Ce n'est donc pas Suzanne² ?

10 LA COMTESSE, *timidement*.

Au moins n'est-ce pas non plus une personne... dont vous deviez rien redouter... Nous disposions une plaisanterie... bien innocente, en vérité, pour ce soir ; et je vous jure...

LE COMTE

15 Et vous me jurez ? ...

LA COMTESSE

Que nous n'avions pas plus dessein³ de vous offenser l'un que l'autre.

LE COMTE, *vite*.

L'un que l'autre ? C'est un homme.

20 LA COMTESSE

Un enfant, monsieur.

LE COMTE

Eh ! qui donc ?

LA COMTESSE

25 A peine osé-je le nommer !

LE COMTE, *furieux*.

Je le tuerai.

LA COMTESSE

Grands dieux !

30 LE COMTE.

Parlez donc !

LA COMTESSE

Ce jeune ... Chérubin ...

LE COMTE

¹ Au-devant de lui.

² La comtesse avait précédemment prétendu que c'était Suzanne qui se trouvait dans le cabinet.

³ Avoir dessein : avoir pour but.

- 35 Chérubin ! l'insolent ! Voilà mes soupçons et le billet⁴ expliqués.
LA COMTESSE, *joignant les mains*.
Ah ! Monsieur, gardez de penser ...
- LE COMTE, *frappant du pied, à part*.
Je trouverai partout ce maudit page⁵ ! (*Haut.*) Allons, madame, ouvrez ; je sais tout
40 maintenant. Vous n'auriez pas été si émue, en le congédiant ce matin ; il serait parti
quand je l'ai ordonné ; vous n'auriez pas mis tant de fausseté dans votre conte de
Suzanne⁶, il ne se serait pas si soigneusement caché, s'il n'y avait rien de criminel.
- LA COMTESSE
Il a craint de vous irriter en se montrant.
- 45 LE COMTE, *hors de lui, et criant tourné vers le cabinet*.
Sors donc, petit malheureux !
- LA COMTESSE *le prend à bras-le-corps, en l'éloignant*.
Ah ! Monsieur, monsieur, votre colère me fait trembler pour lui. N'en croyez pas un
injuste soupçon, de grâce ; et que le désordre où vous l'allez trouver ...
- 50 LE COMTE
Du désordre !
- LA COMTESSE
Hélas, oui ; prêt à s'habiller en femme, une coiffure à moi sur la tête, en veste et sans
manteau, le col ouvert, les bras nus : il allait essayer ...
- 55 LE COMTE
Et vous vouliez garder votre chambre ! Indigne épouse ! Ah ! Vous la garderez ...
longtemps ; mais il faut avant que j'en chasse un insolent, de manière à ne plus le
rencontrer nulle part.
- LA COMTESSE *se jette à genoux, les bras élevés*.
60 Monsieur le Comte, épargnez un enfant ; je ne me consolerais pas d'avoir causé ...
- LE COMTE
Vos frayeurs aggravent son crime.
- LA COMTESSE.
Il n'est pas coupable, il partait : c'est moi qui l'ai fait appeler.
- 65 LE COMTE, *furieux*.
Levez-vous. Ôtez-vous ... Tu es bien audacieuse d'oser me parler pour un autre !
- LA COMTESSE.
Eh bien ! Je m'ôterai, monsieur, je me lèverai ; je vous remettrai même la clef du
cabinet : mais, au nom de votre amour ...
- 70 LE COMTE
De mon amour ! Perfide !
- LA COMTESSE *se lève et lui présente la clef*.

⁴ Billet : message.

⁵ Page : jeune garçon, d'origine noble, attaché au service d'un seigneur ou d'une grande dame.

⁶ « Votre conte de Suzanne » fait référence à l'histoire inventée par la comtesse (cf note 2).

Promettez-moi que vous laisserez aller cet enfant sans lui faire aucun mal ; et puisse, après, tout votre courroux⁷ tomber sur moi, si je ne vous convaincs pas ...

75 LE COMTE, *prenant la clef.*
Je n'écoute plus rien.

LA COMTESSE *se jette sur une bergère⁸, un mouchoir sur les yeux.*
Ô ciel ! Il va périr !

LE COMTE *ouvre la porte et recule.*
80 C'est Suzanne !

⁷ Courroux : colère.

⁸ Bergère : fauteuil large et profond.

Texte C : Georges Feydeau, *Un fil à la patte*, acte II, scènes 17 et 18, 1894.

Fernand de Bois d'Enghien doit épouser Viviane, fille de la baronne Duverger, mais il n'a rien dit à sa maîtresse, Lucette, une chanteuse d'opérette. Le jour des noces, Lucette est invitée par la baronne à venir chanter. À cette occasion, Lucette découvre que le futur mari est son amant. Elle décide alors de lui tendre un piège.

LUCETTE. *Elle l'a saisi n'importe comment par le cou, ce qui le fait glisser à terre, tandis qu'elle se laisse tomber assise sur le canapé, paralysant ses mouvements en le tenant toujours par le cou.*

Mon Fernand, je t'aime, je t'aime, je t'aime.

5 *Elle finit par le crier.*

BOIS-D'ENGHIEN, *affolé.*

Mais tais-toi donc ! mais tais-toi donc ! Tu vas faire venir !

LUCETTE, *criant.*

10 Ça m'est égal ! qu'on vienne ! ... On verra que je t'aime. Oh ! mon Fernand ! je t'aime, je t'aime !

Elle sonne, la main droite appuyée sur le timbre électrique qui retentit tant et plus.

BOIS-D'ENGHIEN, *à genoux et toujours tenu par le cou, perdant la tête.*

Allons, bon ! le téléphone, à présent !... On sonne au téléphone ! Oh ! la, la !... mais tais-toi donc ! tais-toi donc !

15 *Pendant tout ce qui précède, cris continus de Lucette.*

VOIX DU DEHORS

Qu'est-ce qu'il y a ? Ouvrez !

BOIS-D'ENGHIEN

On n'entre pas ! Mais tais-toi donc ! Mais tais-toi donc !

20 *La porte du fond cède et tous les personnages de la soirée paraissent à l'embrasure. [...]*

25 *Scène 18 Les Mêmes, La Baronne, Viviane, De Chenneviotte, Le Général, Marceline, De Fontanet, Invitées, Invités.*

TOUT LE MONDE

Oh !

BOIS-D'ENGHIEN

30 On n'entre pas, je vous dis ! On n'entre pas !

LA BARONNE, *cachant la tête de sa fille contre sa poitrine.*

Horreur ! En gilet de flanelle !

LUCETTE, *comme sortant d'un rêve.*

Ah ! jamais ! jamais je n'ai été aimée comme ça !

35 BOIS-D'ENGHIEN

Qu'est-ce qu'elle dit ?

TOUS

Quel scandale !

LA BARONNE

40 Une pareille chose chez moi ! sortez, Monsieur ! Tout est rompu !
BOIS-D'ENGHIEN
Mais, Madame ...

Texte D : Bernard-Marie Koltès, *Roberto Zucco*, extrait du tableau II, 1990.

Roberto Zucco est un jeune homme tout juste évadé de prison, où il purgeait sa peine pour le meurtre de son père. Il revient chez sa mère pour récupérer ses vêtements.

La mère de Zucco, en tenue de nuit devant la porte fermée.

LA MÈRE

Roberto, j'ai la main sur le téléphone, je décroche et j'appelle la police ...

ZUCCO

5 Ouvre-moi.

LA MÈRE

Jamais.

ZUCCO

Si je donne un coup dans la porte, elle tombe, tu le sais bien, ne fais pas l'idiot.

10 LA MÈRE.

Eh bien, fais-le donc, malade, cinglé, fais-le et tu réveilleras les voisins. Tu étais bien à l'abri en prison, car s'ils te voient ils te lyncheront : on n'admet pas ici que quelqu'un tue son père. Même les chiens, dans ce quartier, te regarderont de travers.
Zucco cogne contre la porte.

15 LA MÈRE

Comment t'es-tu échappé ? Quelle espèce de prison est-ce là ?

ZUCCO

On ne me gardera jamais plus de quelques heures en prison. Jamais. Ouvre donc ; tu ferais perdre patience à une limace. Ouvre, ou je démolis la baraque.

20 LA MÈRE

Qu'es-tu venu faire ici ? D'où te vient ce besoin de revenir ? Moi, je ne veux plus te voir, je ne veux plus te voir. Tu n'es plus mon fils, c'est fini. Tu ne comptes pas davantage, pour moi, qu'une mouche à merde.
Zucco défonce la porte.

25 LA MÈRE

Roberto, n'approche pas de moi.

QUESTIONS (6 points)

Après avoir lu attentivement les textes du corpus, vous répondrez aux questions suivantes, de façon organisée et synthétique.

Question 1

Quelles sont les fonctions des portes dans l'action théâtrale des quatre extraits proposés ? (3 points)

Question 2

Que dévoilent les portes des rapports entre les personnages ? (3 points)

TRAVAUX D'ECRITURE (14 points)

Vous traiterez ensuite, au choix, l'un des trois travaux d'écriture suivants.

Commentaire

Vous ferez le commentaire de l'extrait de *L'école des femmes* de Molière (texte A) en vous aidant du parcours de lecture suivant :

1. Vous analyserez les rapports de pouvoir entre les personnages.
2. Vous montrerez que ces rapports de pouvoir sont mis en valeur par la vivacité de la scène.

Dissertation

Un texte théâtral peut-il se passer de représentation ?

Vous appuierez votre développement sur les textes du corpus, les textes et représentations étudiés en classe ainsi que sur vos connaissances personnelles.

Ecriture d'invention

Vous écrirez la fin de la scène de *Roberto Zucco* de Bernard-Marie Koltès (texte D). Pour que votre texte ne se limite pas à une dispute grossière, vous veillerez à utiliser tous les indices contenus dans l'extrait.

Votre texte comportera au moins une quarantaine de lignes.

Guide d'entretien

Cet entretien vise à faire émerger des pratiques pédagogiques favorisant la réussite des élèves allophones, éventuellement de différenciation pédagogique. Je cherche à savoir comment développer des stratégies chez les élèves afin qu'ils soient autonomes.

Présentation de l'interviewé et de son public

- 1/ Quel est votre parcours de formation?
- 2/ Depuis combien de temps intervenez-vous auprès d'élèves allophones ? Intervenez-vous aussi ou êtes-vous intervenu auprès de CLO ?
- 3 / Depuis combien de temps enseignez-vous dans cet établissement ?

Présentation de l'établissement, des liens avec la hiérarchie, avec les autres enseignants.

- 5/ Comment sont considérés les élèves allophones dans votre établissement (par la direction, les enseignants, les autres élèves) ?
- 6/Comment s'organise la prise en charge des élèves allophones ?

Difficultés et besoins des élèves

- 7/ Avez-vous une idée des résultats obtenus par vos élèves aux EAF ?
- 8/ Y a-t-il des dispositifs particuliers dans votre établissement pour favoriser la réussite de ces élèves ?
- 9/ D'après vous, en comparaison avec des élèves locuteurs natifs du français, où se situent les plus grandes difficultés des élèves allophones dans la préparation aux écrits du bac de français ? (méthodologie, langue, compréhension des textes) Quels sont leurs besoins ?
- 10/ Menez-vous un travail spécifique en FLE pour faciliter l'accès des élèves aux EAF ?
- 11/ Dans quelle mesure la culture scolaire ou la langue des élèves joue-t-elle dans le processus d'appropriation des méthodologies spécifiques aux EAF ?

Difficultés et besoins pédagogiques des enseignants de FLM ?

- 12/ Quelles pratiques mettez-vous en œuvre pour faciliter à ces élèves l'écrit du baccalauréat (vous-même et au sein de l'équipe pédagogique) ?
- Quels sont vos liens avec l'enseignant de FLM ? Quel est votre rôle auprès de cet enseignant ?
- 13/ Faute de temps, les professeurs de FLM ne savent pas toujours quelles activités proposer à des élèves de niveau A2 – B1. Quels outils du FLE pensez-vous qu'il serait utile d'adapter pour qu'ils soient utilisables en classe de FLM ?

Entretien téléphonique avec E. J., professeure en UPE2A au Lycée de Cluses. Réalisé le 21/01/2019.

L'enquêtrice est désignée par la lettre E. et la professeure interrogée par P.

1.	E	Pour commencer, en fait, j'aimerais, si tu peux, te présenter et présenter le public de ton lycée.
2.	P	Oui, alors moi j'enseigne depuis 2005 et depuis 2007 à Cluses, donc c'était à l'époque une classe d'accueil et maintenant une UPE2A.
3.	E	mhmh
4.	P	Et :: en 2005 quand je suis arrivée, c'était la troisième de l'académie et la première du département, et depuis ça s'est quand même bien diversifié, et mon profil a évolué aussi parce que au début y'avait tous les élèves du département à profil scolaire d'âge lycée
5.	E	mhmh
6.	P	« Profil scolaire », ça veut dire qui... pour lesquels on avait vu un potentiel et pour ce qui est du, des résultats des évaluations faites au CIO, pour lesquels on pouvait voir s'ils avaient un niveau à peu près équivalent au niveau lycée dans leur pays
7.	E	mhmh
8.	P	Et puis - là, je crois que c'est y'a quatre ans ou cinq ans maintenant – y'a eu création de nouvelles structures et du coup à Cluses j'ai pris des débutants au niveau A2. Ils sont soit tout débutants, soit A1, soit du A2, et toujours de profil scolaire, et les élèves un peu plus avancés, qui ont déjà un niveau A2, ils vont à Bonneville ou à Annecy, quoi. ++ Voilà pour le public.
9.	E	D'accord
10.	P	Ils peuvent venir de tout le département, et voilà, le point commun, c'est qu'ils ont un niveau scolaire équivalent au lycée et euh, ils ont un projet plutôt a priori général ou technologique et sont plutôt débutants en français.
11.	E	D'accord
12.	P	Et moi, je me suis pas présentée très très longuement j'ai fait une maîtrise de – enfin, c'était encore une maîtrise à l'époque – de lettres modernes et allemand, avec un cursus intégré avec l'Allemagne, et suite à ça j'ai enchaîné sur une maîtrise de FLE, parce que j'avais déjà l'idée de faire du FLE dans l'Education Nationale, après j'ai passé le CAPES, Dès l'année où j'avais passé le CAPES, j'ai passé la certification complémentaire FLE et – donc ça devait être en 2004 + 2005+, Et après j'étais en année de stage ordinaire en lycée, en seconde, et après j'ai été mutée en Seine St Denis... Et j'avais fait déjà des lettres à l'époque pour euh... arriver sur des postes spécifiques et j'ai eu une classe d'accueil collège dans un premier temps en Seine St Denis, et après j'ai voulu rejoindre mon conjoint en Haute-Savoie et je suis arrivée au lycée, à Cluses, au moment où la classe s'ouvrait. Voilà.
13.	E	D'accord, bon, OK. En ce qui concerne l'établissement, en fait, les liens avec la hiérarchie, les autres enseignants, est-ce que tu pourrais m'en dire plus ?
14.	P	Euh... Je dirais qu' ça se passe bien et que ::: après les hiérarchies se succèdent, on va dire (rires) mais le fait qu'il y ait déjà quelque chose d'installé qui fonctionne bien, ça aide beaucoup.
15.	E	mhmh
16.	P	Après, euh, je vois cette année on avait changé à la fois de proviseur, proviseur adjoint et secrétariat, y' eu des petits ::: au début de l'année, y'a eu :: enfin ça ::

		bon y'a eu des petits soucis de communication, donc, le temps que la nouvelle direction comprenne un peu comment ça fonctionnait, de se positionner un peu chacun et tout ça mais bon, en général euh+ bon voilà, ça se passe plutôt bien euh parce que c'est ancien et que ça tourne bien. Après avec mes collègues – ben c'est pareil, les collègues, euh ben y'en a qui sont là depuis : depuis le début euh et y'en a qui arrivent mais j'arrive bien à faire le lien et en fait, euh, ils sont tous concernés à un moment ou à un autre pour parler des intégrations d'élèves, ça change chaque année et donc ça me permet de toucher pas mal de collègues et ::: en général c'est pas des élèves problématiques dans les classes.++ Ils sont plutôt volontaires et ++
17.	E	D'accord
18.	P	Si, si, ça se passe bien.
19.	E	Oui, donc tu as répondu déjà partiellement à la question suivante, c'est-à-dire je voulais savoir comment étaient considérés les élèves allophones dans l'établissement (la direction, les enseignants, les autres élèves...)
20.	P	Ecoute euh ::: ben par les enseignants, comme je communique pas mal, que je fais le lien, que je suis là depuis longtemps, je passe quand même du temps au lycée, donc euh : voilà, c'est euh++ ils sont + Moi je suis très contente, ça se passe bien, je suis très contente de l'accueil que mes collègues ont - maintenant, là où parfois ça peut varier, c'est plus sur la différenciation justement – on y reviendra ultérieurement – mais certains collègues spontanément vont mettre des choses en place, d'autres pas euh... moi après je, j'essaie de, d'inciter à certains aménagements mais voilà, certains n'en tiennent pas compte après, c'est pas...
21.	E	Mhmm, d'accord
22.	P	C'est un peu chaque collègue qui fait en fonction de ses sensibilités, on va dire. Et voilà, globalement les élèves sont bien accueillis dans leurs classes, oui. Ils sont bien perçus ; après c'est là – mais là je pense qu'on en parlera aussi – ils ont parfois du mal quand même à :: à créer beaucoup de liens avec les élèves français. Enfin ça dépend mais
23.	E	D'accord. Oui, donc euh
24.	P	Et y'avait une autre question, je sais pas si j'ai répondu à tout ? par rapport à la hiérarchie, euh ::: ça varie, ça varie : bon en général ça va. Pour moi, on m'a jamais mis des bâtons dans les roues jusqu'à présent. A partir du moment où les chefs, ils comprennent, ils connaissent le public, et ils comprennent comment ça fonctionne, voilà, ils me laissent faire.
25.	E	Ça se passe bien. Bon.
26.	P	[...]
27.	E	[...]
28.	P	[...]
29.	E	Ça m'amène à une autre question par rapport à la différenciation pédagogique – tu en as un peu parlé- comment s'organise le travail en équipe ? Quand tu dois inclure un élève, comment ça se passe ? Est-ce que tu peux m'expliquer ?
30.	P	ALORS euh ::: + on a – jusqu'à présent j'ai réussi avec l'administration à instaurer un système qui fonctionne bien parce qu'en fait faut vraiment euh + pour moi l'appui de l'administration notamment du proviseur adjoint pour préparer les choses en amont, parce que ::: je fonctionne comme ça déjà depuis - allez, 18 ans, peut-être – on prévoit à l'avance deux trois classes de seconde qui vont les accueillir
31.	E	Oui

32.	P	Et y'a un travail en amont sur l'emploi du temps pour aligner certains choses – parce que en fait ils ont des heures spécifiques - je sais pas si tu connais un peu le fonctionnement, ou... et puis je suis pas sûre que ça fonctionne partout pareil, donc peut-être c'est bien que je t'explique, quand même
33.	E	Oui
34.	P	Donc ils ont deux heures de math spécifiques, deux heures d'anglais spécifique, deux heures d'histoire-géographie et des heures de français FLE, hein, Euh... donc ça c'est des heures où ils ont un prof rien que pour eux, qui travaille sur le vocabulaire de la discipline et qui essaie de rattraper un peu les choses
35.	E	D'accord, donc en fait ça relèverait plutôt du, du Français langue de scolarisation ?
36.	P	Ouais, voilà, c'est ça ouais.
37.	E	Mais ça a l'air très... enfin j'ai jamais vu ça nulle part ailleurs, en fait, jusqu'ici.
38.	P	Euh ::: ben je sais que ça existe à Bonneville, je sais pas en fait sur l'Isère, je sais que sur les autres départements de l'académie ça fonctionne pas forcément pareil, mais j'ai eu récemment un contact avec un prof de Vaucanson, à Grenoble, qui m'a dit qu'y'avait aussi des heures spécifiques
39.	E	D'accord. En tous cas c'est pas le cas dans mon établissement,
40.	P	Mh ::: Ah ouais, chez Antonia, je sais pas trop.
41.	E	Non, non non, justement
42.	P	Ah, c'est pas chez A..... ?
43.	E	Euh, ben si, je suis stagiaire chez elle, dans son UPE2A et je suis titulaire d'un poste là-bas, que j'ai pas pris parce que je suis en congé formation cette année. Mais à ma connaissance y'a pas d'heures spécifiques pour d'autres matières que le français pour ces élèves-là.
44.	P	D'accord, ben ::: On a de la chance ; en tous cas, ç'a été comme ça dès le début, dès 2007 et conçu comme ça ; donc y'avait 6 HSA pour des matières spécifiques, et donc pour les autres matières, ils sont intégrés en seconde alors ben tous en sport, en langues (s'ils sont italiens, ils vont en cours d'italien, espagnols, en cours d'espagnol) ceux qui n'ont pas de deuxième langue, c'est souvent le cas, eh bien ils vont - bon ben y'a que l'allemand débutant, donc ils font de l'allemand,
45.	E	Mhnh
46.	P	C'est un peu compliqué, mais + euh :: et après, je ::: j'fonctionne, j'fonctionne vraiment – comme ils peuvent pas faire la totalité de la seconde en ayant aussi beaucoup d'heures de FLE, j'essaie de voir en fonction de leur profil, en fait, de ce vers quoi ils veulent se tourner ensuite (plutôt scientifique, plutôt littéraire, plutôt...) Bon maintenant, y'a plus, y'aura plus les filières, mais en gros voilà, c'est les matières qui les intéressent le plus et où ils étaient les plus forts et parfois ils ont une idée d'études derrière, je les intègre en priorité dans ces matières-là parce que c'est là-dessus qu'on s'appuie après pour les décisions d'orientation On voit comment ça se passe en intégration, dans les matières scientifiques, si le... si l'élève a un projet scientifique en première, par exemple, il faut qu'on voie comment ça s'est passé en intégration
47.	E	D'accord
48.	P	Euh... J'ai tendance à oublier la question qui était posée mais en gros, voilà, y'a des... donc les classes sont prévues à l'avance : ça permet d'aligner les deux heures de math spécifiques avec les heures de math des autres classes ; les cours d'EPS sont aux mêmes horaires aussi, l'anglais pareil, on a des choses, euh + pour euh+ et ils ont l'histoire-géo aussi en spécifique.
49.	E	D'accord, Et pour ces heures...

50.	P	Donc euh, voilà : tout ça, ça aide beaucoup parce que sur les deux classes aussi qui les accueillent , y'a les TP de physique chimie qui sont en même temps Sinon, si on travaille pas en amont, ça devient compliqué pour l'intégration quand même.
51.	E	Oui, justement, c'est ce qui... c'est ce qui m'amenait. (rises) mais je sors un petit peu de mon questionnaire, mais je suis assez curieuse de voir comment ça fonctionne car je n'avais jamais entendu parler de ces heures spécifiques: en fait qui les assure : est-ce que ce sont des professeurs de l'établissement ou est-ce que ce sont des gens qui sont formés en FLE ?
52.	P	En fait au départ quand ça s'est créé, ils ont demandé à des profs qui étaient volontaires pour faire ça donc ils étaient pas formés pour...
53.	E	D'accord
54.	P	... à la base. Le prof d'histoire géo, il est :: le même depuis le début, il a vraiment accroché puis du coup, il a... il s'est formé au fur et à mesure, hein :: je pense qu'il a vraiment adapté les choses. Le prof de math, euh, ben celui qui a repris cette année, enfin ça a changé un petit peu mais il était pareil : il avait pris au début ... et puis en anglais ça a pas mal changé. Après , du coup, j'ai participé à la certification complémentaire, dans le jury, là, l'année dernière, ce serait le profil de profs de... un peu comme le DNL : le prof d'histoire qui voudrait enseigner à des élèves allophones, il passerait la certification complémentaire FLS, il pourrait arriver sur des postes comme ça mais... c'est vrai qu'y'en a pas beaucoup je pense.
55.	E	D'accord. Bon, merci pour ces précisions, hein.
56.	P	Après, c'est pas beaucoup, c'est deux heures
57.	E	Oui mais je pense que c'est précieux pour les élèves quand même
58.	P	C'est souvent des heures supplémentaires ; après, je crois que chez moi, ils ont quand même intégré les heures à des services, il me semble. C'est des cuisines internes, ça.
59.	E	Bon. Tout ça, c'était un peu préparatoire, pour voir un peu dans quel contexte tu travaillais...
60.	P	C'est vrai que tout ce problème du travail en amont, je crains quand on change de chef que... pour l'année prochaine avec les deux nouveaux chefs, je sais pas s'ils vont réussir ou vouloir faire ce travail-là, de prévoir parce que voilà, si c'est pas le cas, euh, après faut que j'me débrouille, d'en mettre un dans une classe, un dans une autre, les horaires correspondent pas, du coup en FLE ils manquent beaucoup plus.. Enfin, voilà, ça... ça devient... J'ai fait ça au début quand y'avait rien d'organisé, et c'est quand même, euh... difficile.
61.	E	Tu dépends un peu du bon vouloir de l'institution.
62.	P	Voilà, tout à fait : j'ai eu des proviseurs adjoints vraiment, euh, super sur les dernières années, mais bon, on sait jamais avec les nouveaux là
63.	E	Bon. Donc, ce qui m'intéresse dans mon mémoire, c'est de voir comment les élèves allophones, qui sont débutants, le profil d'élèves que tu as, arrivent à s'adapter pour en quelque sorte rattraper le niveau quand ils vont en FLM et qu'ils ont à préparer les épreuves anticipées du bac, puisqu'il y a quand même un gros écart entre ce qu'on peut faire en FLE et puis la langue qu'ils peuvent trouver dans les textes qu'ils étudient.
64.	P	Oui, tout à fait. Moi j'ai pris le parti euh :: dès le+ d'essayer d'introduire dès le début - même quand ils sont même très débutants - des petits objectifs modestes, mais d'introduire le littéraire dès le début. Enfin... on y arrive, quand même... en adaptant, en prenant de la littérature jeunesse, 'fin ::

		Je vois, même sur l'exemple de ma séan... de ma séquence de rentrée, là au début de l'année euh... sur se présenter, poser des questions sur l'identité, du coup, je croise des objectifs FLE avec des objectifs plus français langue de scolarisation et cours de français ordinaire
65.	E	D'accord
66.	P	J'ai le début d'une pièce de Camus, là, « Le malentendu », là, où il y a le personnage qui arrive à l'hôtel et on lui pose des questions sur son identité, bon voilà, je crois que le texte est un tout petit peu adapté mais on n'est pas très très loin du texte original
67.	E	Mh
68.	P	Euh ::: pareil : le début de « L'Élégance du hérisson », là, de Muriel Barbery, où y'a la présentation de la concierge et de... et de Paloma – je sais pas si tu connais l'histoire -
69.	E	Je l'ai lu y'a longtemps mais j'm'en souviens plus, honnêtement
70.	P	Bon, y'a des passages qui restent difficiles pour eux. J'ai l'habitude sur les textes comme ça de - parfois selon les niveaux des élèves parce que même en septembre ils sont pas tous complètement débutants - de raccourcir un texte, en fait, de garder pour les plus débutants que certaines phrases qui donnent les informations principales sur l'identité et puis de mettre le... de travailler sur le texte entier avec les un peu plus avancés... Donc on y arrive, en fait, et en fait, c'est vrai qu'il leur manque la langue mais ils ont une maturité qui leur permet de déjà d'aborder des thématiques littéraires euh et de plus en plus euh++ Ces dernières années j'ai plus d'italiens, espagnols, portugais – enfin des pays assez proches, et je me rends compte qu'ya pas mal de choses qu'ils ont déjà travaillées dans leur pays ; donc, euh ::: voilà + y'a – si on leur propose des choses assez adaptées au niveau de la langue, on arrive assez vite à introduire du littéraire dans ... bon de façon modeste, hein.
71.	E	D'accord
72.	P	Bon, il faudra que je te montre un petit peu les ressources, enfin ce que j'utilise
73.	E	Ben volontiers, parce que je pense que ça me serait très utile pour la suite de l'histoire. Je t'expliquerai par la suite le projet que j'ai . Euh, du coup ça m'amène
74.	P	Après, pour continuer sur le littéraire, tu vois, en janvier février, je travaille sur « Aux Champs », de Maupassant,
75.	E	Oui
76.	P	J'ai... C'est souvent pendant l'été que je m'attelle à ce genre de choses, parce que pour différencier ça prend du temps – j'ai la version en bande dessinée, y'a le film aussi qui a été fait d'après la nouvelle et du coup la nouvelle je l'ai aussi en version raccourcie - enfin, j'ai coupé les passages + qui sont pas essentiels pour la compréhension.
77.	E	Oui
78.	P	Et là dans mon groupe, j'arrive à travailler tous ensemble sur... sur ça ::: en faisant, en proposant un questionnement plus simple pour certains avec la bande dessinée et d'autres qui travaillent sur la version originale ou sur la version raccourcie.
79.	E	Ben écoute, ça m'intéresse beaucoup !
80.	P	Mais j'suis pas la seule, je veux dire, tu vas, je pense avoir d'autres entretiens
81.	E	Oui oui
82.	P	Tu vas discuter avec d'autres collègues qui...
83.	E	Je dois rencontrer May...
84.	P	Ah oui, super. Tu travailles seulement sur le lycée, là ?
85.	E	Seulement sur le lycée et donc euh

86.	P	Y'a Carole ::: Elle s'est mariée, je sais pas si elle s'appelle toujours Figheira qui travaille sur la structure à Bonneville. En fait, elle était en collège avant et puis elle a pris l'UPE2A, mais pour les plus avancés, là, sur Bonneville, cette année.
87.	E	Mais je crois que j'ai suivi un stage avec elle l'année dernière sur la différenciation pédagogique
88.	P	Ah elle est super, c'est pareil elle fait énormément de choses avec ses élèves
89.	E	D'accord, donc à Bonneville.
90.	P	Elle aura aussi pas mal d'exemples de différenciation sur les choses littéraires et puis là elle a un public lycée depuis cette année alors je pense que ::: ça devrait être intéressant que tu la voies.
91.	E	Ben oui, du coup, merci pour le tuyau. Hum ::: Du coup je vais revenir un peu à mon fil de questions. Euh... d'après le tableau que tu m'as transmis, en fait, bon, j'ai reçu quelques résultats dans l'académie, en fait tes élèves semblent réussir mieux à l'écrit des EAF que dans la plupart des établissements
92.	P	Même à l'écrit, oui.
93.	E	Oui...
94.	P	Peut-être que c'est ceux qui ont le mieux réussi qui m'ont répondu aussi. C'est ce que je me suis dit (rire) Après euh, ils ont réellement eu ces résultats, mais certains m'on't pas répondu, peut-être parce que voilà, ben pour certains j'connais pas les résultats et peut-être qu'ils ont pas voulu m'en parler. En tous cas, ceux que j'ai eus, ceux qui m'ont répondu, c'est vrai que c'est plutôt bon.
95	E	... plutôt flatteur. Mais bon, ma question c'était : à quoi est-ce que tu attribues cette réussite ? Est-ce que c'est quelque chose qui relève du profil des élèves, ou est-ce que ::
96.	P	Je pense qu'y'a un peu de tout, hein. Dans le lot, y'avait quand même des élèves qui étaient particulièrement compétents, on va dire, enfin, qui ont avancé vite et qui avaient des capacités et un bagage scolaire, quand même, particulièrement bon. Après, c'est vrai que la réussite – on le dit mais ça semble un peu banal – j'ai eu des élèves extrêmement motivés et qui bossaient comme des acharnés dans le lot, là, pour qui ça a été difficile mais voilà + qui se sont donné vraiment les moyens de réussir.
97.	E	Oui
98.	P	Et ::: Après, évidemment l'intégration, enfin le volume d'intégration pendant l'année d'UPE2A était important, plus ils sont intégrés, plus ça rend facile la suite ; sans doute aussi le travail qu'on fait en cours de français, y'a quand même pas mal d'heures où on fait déjà du littéraire. Et puis, une des premières réponses qui m'étaient venues, je pense que le suivi après est important. moi je prends sur mes heures – une heure, deux heures, une heure et demie – pour les anciens que j'avais l'année dernière et qui sont en première cette année.
99.	E	Mhnh
100.	P	Donc je fais ça chaque année et ::: c'est pas grand chose, une heure, une heure et demie mais je pense que ça compte beaucoup quand ils peuvent avoir un soutien l'année d'après parce que + un an ça suffit pas et ils ont encore beaucoup de difficultés l'année d'après :: Qu'ils soient repassés par une seconde ou parfois même passés directement en première, il leur manque quand même pas mal de notions et de ... bon y'a la langue et puis y'a aussi tout ce qui est méthodologique et toutes les notions de ce qu'on aborde en français en classe ordinaire qui leur manquent
101.	E	Mhnh

102.	P	Donc quand il y a dans leur lycée, après, enfin un an après l'année d'UPE2A, ou même deux ans après, quand y'a un temps spécifique pour les épauler sur le français, c'est ... Je pense que c'est assez déterminant.
103.	E	D'accord. Alors là en fait tu m'as parlé surtout de choses que tu faisais toi pour leur permettre d'entrer plus facilement dans les textes littéraires, en fait, ce que j'aurais envie de faire, c'est de prendre un peu l'inverse, c'est-à-dire que les professeurs sont assez démunis quand ils reçoivent en inclusion des élèves allophones, ils se demandent quoi faire et en fait, la question c'est ça : qu'est-ce que tu me conseillerais de mettre en œuvre pour différencier dans la classe langue maternelle ? pour pouvoir les accueillir au mieux.
104.	P	Moi je pense qu'il faut toujours autant que possible qu'ils travaillent sur les mêmes documents que les autres, et donc après en cours de français, t'as essentiellement de l'analyse de textes, donc pour faciliter la compréhension du texte euh... ça peut être comme je disais, comme je fais, couper des passages du textes, euh... indiquer à l'élève les moments importants du texte pour la compréhension sans qu'ils soient obligés de travailler sur l'ensemble du texte ; du coup ça peut être, y'a des passages qui peuvent être compliqués, le texte est long ; donc ça peut être lui demander de travailler simplement sur un morceau du texte, le plus important, adapter le questionnement, euh... travailler sur le même texte mais avec un questionnement un peu plus simple,... Ça demande pas forcément de faire quelque chose de... voilà, d'avoir une séance complètement différente pour l'élève, ça peut être euh... En fait tout dépend du niveau de l'élève : si c'est un... En général, des débutants débutants, en collège ils vont en classe, euh, je sais pas... En lycée, euh, quand ils sont en cours de français c'est qu'ils ont déjà un bon bagage de FLE,
105.	E	Mh
106.	P	Moi ça m'arrive, j'en ai deux qui commencent parce qu'elles ont un profil littéraire et parce que ça les intéressait d'avoir des cours de français en plus des cours de FLE, mais bon c'est quand même un peu plus rare, et souvent quand ils sont en cours de français, c'est dans des secondes suivant l'année d'UPE2A, ou bien en première suivant l'année d'UPE2A. Donc ils ont un niveau de compréhension qui leur permet de +++
107.	E	Oui, de comprendre la majorité du cours.
108.	P	Voilà, donc oui : couper les textes, adapter le questionnement, l'étaillage, ça peut être permettre à l'élève de découvrir le texte avant, évidemment qu'ils aient un dictionnaire, puis après, avec un peu de préparation c'est bien de les faire travailler un peu sur l'image, je le fais parce que bon, j'ai que des élèves allophones, moi. Quand on découvre un texte, en général, je choisis des images qui permettent d'illustrer les aspects importants du texte, puis je leur demande de replacer des phrases à côté des images, ce genre de choses, mais.
109.	E	D'accord
110.	P	Après, le collègue sait qu'en général faut leur confier des choses qui demandent pas trop de boulot sinon voilà... L'idée... Justement j'en arrive au projet que j'ai, c'est que dans mon établissement, justement, y'a trois élèves qui sont inclus en classe ordinaire en lycée, d'un niveau A2+ à B1
112.	P	Et ::: ils sont dans leur année d'UPE2A ou bien...
113.	E	En fait y'en a deux qui viennent d'arriver, là, et qui sont en seconde cette année, qui sont ... qui vont être inclus à partir du mois de février
114.	P	Ah, ça fonctionne pas ::: comme chez moi du coup ? C'est-à-dire qu'ils font que du spécifique pendant un temps puis après ils sont inclus totalement ?

115	E	Voilà, c'est ça, enfin ils sont pas inclus totalement : en fait, au début en tous cas , Antonia les prend exclusivement quasiment sur toutes leurs heures de français ; néanmoins elles sont incluses dans d'autres cours,
116	P	mhmh
117	E	Et donc quand elles ont acquis un peu de bagage, elles peuvent être aussi incluses en français.
118	P	D'accord, d'accord... ben à partir du A2+, quoi .
119	E	Voilà, c'est ça. Donc, là, ce sont deux élèves qui sont arrivées en septembre, qui ont avancé très très vite, et mon idée c'était de, à partir des supports que les professeurs pouvaient me fournir, d'adapter les supports, de différencier, en fait, le cours pour elles, sachant que les professeurs n'ont pas toujours de temps à consacrer à ça.
120	P	C'est vrai qu'ils peuvent être bien preneurs de... des conseils de quelqu'un qui connaît bien le public et qui peut les aider à différencier des choses qu'ils font eux avec les élèves français. Oui, c'est une bonne idée.
121	E	Donc ça c'était l'objectif, mais pour faire ça j'ai besoin de quelques éléments : en comparaison avec des élèves francophones, où se situeraient pour toi les plus grandes difficultés des élèves allophones dans la préparation des écrits du bac ? Est-ce que c'est de la méthodologie, ...
122	P	La première difficulté c'est la compréhension du texte, je dirais, c'est ce qui me vient à l'esprit, c'est vrai que quand ils découvrent le corpus et les sujets, ils vont déjà avoir ces difficultés-là, c'est de comprendre le texte.
123	E	Mhmh
124	P	Et ::: parce que pour répondre, ne serait-ce qu'aux questions de corpus, il faut comprendre les textes, et après, pour moi, ça dépend de ce qu'ils prennent après. Pour la dissertation, enfin moi je leur conseille plutôt de prendre la dissertation, parce que je pense qu'ils peuvent mieux y arriver que ... Le commentaire de textes ça reste très lié à la compréhension, donc s'ils comprennent pas bien le texte, donc, ils peuvent passer complètement à côté. Donc la compréhension, ce que j'entends, c'est quand même beaucoup un problème de vocabulaire.
125.	E	mhmh
126.	P	Et du coup voilà, il faut qu'ils aient bien compris le texte – après, pour faire le commentaire de texte, il faut évidemment qu'ils aient bien acquis la méthode, un peu comme les élèves français sauf que voilà, si l'élève passe directement de l'année d'UPE2A en première, il peut avoir manqué ce qui est apprentissage de la méthode du commentaire
127.	E	Oui
128.	P	Et pour la dissertation, c'est plus les repères littéraires qui vont leur manquer. Du coup, ceux que je prends en première, là, j'essaie de faire un peu de méthodologie, on fait ensemble, on écrit ensemble, un peu, des parties de commentaire, une introduction, des paragraphes pour voir un peu parce que voilà... je mélange un peu tout, mais Donc : compréhension, repères littéraires (parce que pour la dissertation il faut pouvoir s'appuyer sur des exemples littéraires, arriver à connaître suffisamment les textes) – mais je leur dis : « arrivés à la fin de l'année de première, normalement ils connaissent suffisamment de textes pour pouvoir nourrir une dissertation. Mais comme les élèves français, je pense qu'ils ont parfois du mal à les exploiter, ces exemples, à y penser en fait, à utiliser certains exemples pour répondre à telle ou telle partie de la dissertation, donc voilà... Les repères – après ils ont pas la culture littéraire française, donc moi j'essaie de voir avec eux un peu

		pour chaque siècle deux trois noms importants, et de quelle manière ils peuvent faire le lien entre des auteurs, des textes de certains auteurs, et des sujets de dissertation.
129.	E	D'accord
130.	P	C'est ce que je suis en train de faire en ce moment... Et sinon, ben après y'a la difficulté de s'exprimer à l'écrit
131.	E	Oui, la langue, quoi.
132.	P	En général, quand ils sont B1, on les comprend bien, y'a encore pas mal de petites erreurs de langue, mais ... Et aussi apprendre à – mais ça c'est comme les francophones – il faudrait vraiment différencier les difficultés spécifiques aux élèves allophones et puis ce qui est des difficultés que rencontrent les élèves français, bon - structurer une réponse avec des paragraphes, un argument par paragraphe, explication exemple, ce sont des choses que les élèves français ont du mal à faire aussi.
133.	E	Oui, tout à fait, justement la question c'était surtout quelles difficultés sont spécifiques aux élèves allophones, en fait.
134.	P	Non, ouais, vocabulaire, repères littéraires, quand même ils en ont moins que des élèves français qui ont fait le collège en France, ils connaissent Molière, ils connaissent, des notions de mouvement littéraire, ceux sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour la dissertation. Des fois on a des élèves de lycée qui arrivent directement en première sans passer par l'UPE2A, je pense à une italienne l'année dernière qui était arrivée directement en première L parce qu'elle avait un excellent niveau de français mais elle avait énormément de mal à entrer dans le... dans la structure du... les structures... enfin comment on écrit une dissertation, comment structurer une dissertation, comment structurer un commentaire. Parce que, en Italie, ils travaillent pas du tout sur ce format-là : ça c'est vraiment très lié à la culture scolaire française. Ça peut être un problème quand les élèves ont développé d'autres habitudes : en Italie, ils sont plus dans dire tout ce qu'on sait d'un sujet
135.	E	Mhmm
136.	P	Et on leur demande pas de structurer un sujet du façon aussi nette.
137.	E	Bon, c'est parfait, parce que tu réponds déjà presque à la question suivante – mais je reviens un petit peu à la précédente, parce qu'il m'était venu quelque chose : tu avais parlé des repères littéraires, et la question que je me pose, c'est que pour acquérir ces repères, il faut quand même pas mal lire, et ça peut présenter des difficultés quand c'est pas dans sa propre langue.
138.	P	Oui, oui oui, c'est sûr, après là, ... parce qu'ils manquent de temps aussi . là , ce qui se passe actuellement c'est qu'ils ne sont pas obligés d'avoir lu toute l'œuvre pour pouvoir s'en servir comme exemple dans une dissertation. + là, par exemple, bon j'ai pris par ordre chronologique, on a fait un peu rapidement mais ... des récits médiévaux et Renaissance, et donc on a vu que dans les récits médiévaux, le héros du récit était quelqu'un d'exemplaire, bon l'archétype du chevalier sans peur et sans reproche, bon ; et après je fais le lien avec des sujets qui sont déjà tombés. Y' avait un sujet, c'était : « Est-ce qu'on doit faire du personnage de roman un être extraordinaire, forcément ? » c'est tombé, peut-être y'a deux ans ou trois ans, et donc même sans avoir lu un récit médiéval ou même l'Illiade ou l'Odyssée, enfin des récits antiques, ils peuvent quand même connaître ça, enfin, peut-être que dans les récits du Moyen-Âge, les héros sont des personnages qui n'ont pas de psychologie, qui sont exemplaires, ce ne sont pas des êtres ordinaires, ce sont des êtres extraordinaires : ils peuvent le savoir et l'utiliser, en fait. Enfin, je sais pas si tu vois ce que je veux dire...

139.	E	Oui oui : ils peuvent avoir une connaissance partielle des œuvres qu'ils peuvent quand même exploiter en dissertation
140.	P	Voilà, oui. Après, c'est plus d'acquérir une culture de façon un peu rapide, mais...
141.	E	Oui, mais ça a l'air d'être efficace en tous cas.
142.	P	Oui, donc voilà, on manque de temps, donc on peut pas tout approfondir.
143.	E	OK, d'accord. Mais alors du coup, pour faire ce genre de choses, est-ce que tu te coordonnes avec leurs professeurs de lettres
144.	P	Oui, en général je me mets en contact avec eux et puis on se croise en salle des profs et tout ... Je leur dis au début de l'année qu'ils me disent s'il y a des choses à travailler. Après, là où je communique plus, c'est pour leur préparer l'oral, parce que j'ai besoin de connaître précisément les textes qu'ils ont étudiés et après je leur fais des entraînements à l'oral, voilà, comme pour tout élève : sur des lectures analytiques
145.	E	D'accord.
146.	P	Parce que voilà quand je leur demande, j'ai pas toujours beaucoup de retours, en fait. Là, cette année j'en ai pas eu, en fait, j'ai pas eu de collègue qui m'a dit qu'elle avait travaillé ci ou ça, bon. Là, je fais un peu à mon idée. Et puis c'est plus souvent les élèves qui vont m'apporter des choses : « Ah ben là, j'ai ça à faire » On identifie les difficultés, et... ça m'est arrivé de partir de copies que les élèves m'apportaient et qui avaient été corrigées et y'avait des erreurs au niveau de la rédaction : je reprenais des phrases qui étaient... pas... pas correctes et puis on fait des corrections collectives, voilà. C'est arrivé, ça, que des collègues me disent de, plutôt a posteriori, de + d'aider les élèves à se corriger.
147.	E	De travailler des points de langue particuliers
148.	P	Voilà, ils ont eu la copie, ils ont en gros souligné des phrases où y'avait des choses à corriger mais sans préciser puis du coup ils travaillent un peu avec moi.
149.	E	D'accord. Et est-ce que tu as une idée, comme ça, des points de langue que tu as pu traiter avec eux ?
150.	P	Ça je dirais que ça dépend quand même de la langue d'origine. Je pense aux élèves de langue turque, ça va être plus des problèmes de syntaxe, d'ordre des mots
151.	E	Mhmm
152.	P	C'est très différent... ++ Après j'essaie aussi de leur apprendre des formulations à apprendre par cœur pour annoncer un plan, ou débiter une partie parce que + voilà, ça les rend plus efficaces. Y'a des formules qu'on peut utiliser toujours pour ça, notamment certaines étapes, dans les commentaires ou les dissertations. Parce que c'est pas facile pour eux, ils s'emmêlent, ils ont un peu de mal...
153.	E	D'accord. Donc, en fait, des formules, quoi.
154.	P	Après, pour revenir à la syntaxe, j'ai pas en tête ... Je pourrais récupérer des copies si ça t'intéresse, hein ?
155.	E	Merci oui, ça m'intéresse beaucoup, oui ! ce serait parfait
156.	P	Bon je demanderai aux élèves et aux collègues de me faire passer des copies. Ils vont avoir un bac blanc là bientôt tu peux très bien avoir le sujet et des copies.
157.	E	Ça, ce serait génial, ça m'aiderait beaucoup.
158.	P	Et là, j'en ai quatre ou cinq que j'avais gardées de l'année dernière, donc ça permettrait d'identifier des difficultés,
159.	E	Des besoins
160.	P	A structurer, si on sent qu'ils ont pas compris... C'est vrai que ça serait intéressant de voir. +++

161.	E	On passe à la question suivante ? Donc, dans quelle mesure la culture scolaire ou la langue des élèves joue-t-elle dans l'appropriation des méthodologies spécifiques aux EAF ?
162.	P	Ça rejoint un peu ce que je te disais. Après c'est pas toujours facile à identifier, c'est parfois quand on a l'occasion d'apprendre à connaître une autre culture scolaire qu'on se rend compte d'où viennent les difficultés de l'élève, notamment pour l'Italie, parce que j'ai une collègue qui est allée faire deux semaines dans un établissement en Italie, une collègue d'histoire-géo, mais qui fait aussi histoire-géo en italien, en DNL, quoi, et du coup elle m'a expliqué comment travaillaient les Italiens, ce qui explique beaucoup de choses dans les difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Là c'était vraiment plutôt sur le fait qu'en cours de langue, enfin, d'italien pour les Italiens – l'équivalent de notre cours de français, littérature, donc - eux, ils insistent beaucoup plus sur tout ce qui est contexte, ils connaissent beaucoup de choses sur les auteurs, le contexte historique et tout et ils font très peu d'analyse comme on fait nous, des lectures analytiques ; ça ils en font très peu.
163.	E	Donc c'est plutôt de l'histoire littéraire, en fait, surtout.
164.	P	Voilà : beaucoup plus de l'histoire littéraire, et apparemment des bouquins énormes, là, et ils vont annoter le bouquin ; donc c'est même parfois dans la tenue de la copie qu'on se rend compte, on se dit : « mais c'est pas possible, il sait pas tenir une feuille et tout » mais en fait apparemment ils griffonnent dans le bouquin et ils ont pas l'habitude de ...
165.	E	De rédiger ?
166.	P	... de rédiger, proprement sur une feuille, bon. Et puis quand ils rédigent, c'est plus dire tout ce qu'ils savent du sujet, plus que devoir comme nous répondre à une question précise et puis tout ce qui est structure avec deux parties, et trois sous-parties, ça leur est pas du tout naturel ; j'ai l'exemple de l'année dernière, d'une élève qui était excellente en Italie, qui savait énormément de choses mais qui avait beaucoup de mal à structurer ses écrits. Elle partait dans tous les sens en fait, elle arrivait pas à rester sur la question posée. Après, je sais pas, sur l'argumentation, j'ai eu l'occasion de me rendre compte que c'est pas forcément pratiqué de la même manière à l'étranger. Quand on rédige un écrit argumentatif, nous, on nous demande d'avoir plusieurs arguments,
167.	E	Oui
168.	P	Et :: y'avait des élèves qui me faisaient une feuille recto verso sur le même argument. Ça me surprenait un peu et puis je crois que c'était des élèves turcs qui m'avaient dit qu'en fait – puis après c'est vrai que j'avais eu l'occasion d'en discuter avec d'autres collègues qui connaissaient un peu, qui m'avaient dit qu'en fait c'était comme ça qu'ils faisaient ++ dans leur pays. Voilà. Après, voilà, je sais pas tout sur les systèmes scolaires. Voilà, y'a des pays où on sent que ... euh c'était parfois le kosovo, mais sur le kosovo j'ai eu vraiment des profils d'élèves très très très variés, des élèves très en difficulté comme des élèves très brillants ; donc pour moi, ça reste un peu un mystère, c'était assez variable selon les endroits au kosovo.
169.	E	D'accord
170.	P	Mais :: après c'est parfois les pays d'Afrique du Nord où ils sont beaucoup dans le par cœur encore, où le fait de transférer des connaissances sur des supports nouveaux, c'est pas évident. Si on leur demande des choses à l'identique, ça va, on voit qu'y'a du boulot, mais : + si on leur demande de réinvestir leur

		connaissances à partir de supports nouveaux, ils vont pas trop comprendre, donc ils vont pas y arriver. Voilà, ils ont pas eu l'habitude de le faire.
171.	E	D'accord
172.	P	Et sur la langue d'origine, après, voilà c'est évident que des langues plus proches, c'est plus facile ; voilà, les Italiens, j'en ai un qui est arrivé en début d'année il avait jamais fait de français mais il comprenait déjà pratiquement tout, comme nous, avec l'italien on comprend pas mal de choses.
173.	E	Mhmm
174.	P	Après, euh, selon les langues d'origine ils vont être plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral, je dirais. Là, j'ai une petite Thaïlandaise cette année, elle y arrive mieux à l'écrit qu'à l'oral. L'oral, ça reste très+ très bloqué, enfin :: elle pose pas de questions, moi je l'entends pas – sauf si je la sollicite, bon. Et je crois bien que les Turcs aussi, ils avaient plus de facilités à se débrouiller à l'écrit - en plus, voilà, y'a un gros écart linguistique avec du mal à s'exprimer à l'oral.
175.	E	Ces élèves-là, ils étaient déjà scolarisés dans leur pays : y'a peut-être une relation différente qui se joue avec le professeur, aussi ?
176.	P	Oui oui oui oui ; j'y pense, y'a des pays où on passe beaucoup plus par l'oral pour évaluer – je sais que :: au Kosovo ils font beaucoup de contrôle par l'oral, en fait. Même en Italie, d'ailleurs : les élèves des fois me disent : « mais Madame pourquoi vous nous demandez pas de restituer des connaissances à l'oral ? », voilà, ce genre de choses. C'est vrai qu'en France on mise énormément sur l'écrit, au lycée. Y'a peu de choses qui s'évaluent par l'oral. Alors en FLE, on le fait, mais c'est vrai qu'on est quand même plus centré sur l'écrit et ça explique peut-être aussi un rapport particulier de certains élèves à l'écrit. Globalement, je trouvais que les Kosovars étaient pas + pas très à l'aise à l'écrit. Après quand on fait un peu de comparaison des langues, pour enrichir certains points, je leur demande comment ça fonctionne dans leur langue, on voit aussi les différences : y'en a qui ++ qui savent pas du tout comment expliquer comment ça fonctionne dans leur langue, peut-être parce que à l'école, chez eux, ils font pas beaucoup de grammaire, ou ils la font pas de façon explicite, peut-être ?
177.	E	Mhmm
178.	P	Et puis :: d'autres font facilement le lien avec leur langue, mais du coup c'est vrai que faire le lien, ça peut aider à construire le français. Ça, ça joue aussi, s'ils ont déjà des réflexions sur leur langue ou pas.
179.	E	Oui. Du coup, ça m'amène à la troisième partie de mon questionnaire : en fait comme je te l'ai expliqué peut-être, mon but serait d'aider des enseignants de français langue maternelle, tout en faisant mon stage en UPE2A... Et donc la question ce serait : quels outils du FLE tu penses qu'on pourrait transférer, ou adapter pour qu'ils soient utilisables en FLM ?
180.	P	Tu penses à quoi quand tu dis outils ? Je vois pas trop... Méthodes ou... ?
181.	E	Oui, Méthodes, ou ... oui +++ par ce qu'en fait, l'idée un peu sous-jacente, je précise, c'était comme souvent les professeurs de français langue maternelle se rendent pas tout à fait compte de ce que ça recouvre le niveau d'un élève, ...
182.	P	Oui, c'est vrai, ils savent pas ce qu'on... Je j'ai animé un stage d'établissement avec une collègue qui est maintenant sur Grenoble, Maryse Vincent, - enfin, tu étais en contact avec elle
183.	E	Euh... Oui ben je
184.	P	Ben c'est vrai que pendant les stages d'établissement, on a une partie sur la progression linguistique en FLE et les profs de classe ordinaire découvrent

		<p>vraiment ce qu'on y fait. Ils se rendent compte que finalement c'est pas si loin de ce qu'ils peuvent faire parfois.</p> <p>En fait moi dès le début, je me suis dit : finalement, y'a des objectifs qui sont FLE, mais qui sont aussi euh... je me rappelle quand j'avais débuté, la structure s'ouvrait, on avait complètement carte blanche, le programme, y'en avait pas, c'était moi qui le faisais, donc j'avais regardé un peu les grands points, les grands + piliers du programme de collège et de lycée en français et finalement quand tu vois « argumenter, décrire, raconter » enfin c'était les discours, bon je pense que c'est toujours à l'ordre du jour,</p>
185.	E	Mhnh
186.	P	<p>Ben c'est très près des objectifs de FLE, ce sont des objectifs langagiers finalement : on dit savoir argumenter, savoir décrire, savoir euh, savoir euh :: qu'est-ce que j'ai oublié ? expliquer euh . Du coup moi j'essaie de suivre un petit peu ça et ça me permet de faire le lien toujours en le FLE et puis le français ++ ordinaire parce que j'ai un moment de l'année où je travaille sur la description et j'arrive à introduire des petites descriptions de romans en littérature jeunesse, là je suis sur « Aux Champs », de Maupassant, on apprend un peu les + le B.A. BA de la nouvelle tout en apprenant du vocabulaire lié à la nouvelle et en associant des objectifs de langue aussi.</p> <p>Après j'ai une partie de l'année où je travaille sur l'argumentation, donc ça se fait en FLE comme ça se fait en seconde, hein, mais toujours à un niveau plus modeste.</p> <p>Pour l'argumentation, par exemple je pars de phrases issues de forums de discussion, et petit à petit en fin de séquence j'arrive à des petits textes argumentatifs plus construits et à partir du moment où ils ont compris sur quelque chose de simple comment ça se structurait, donc finalement au DALF B1 Et B2,... Bon B1 on leur demande pas une structure bien précise ; ce serait plutôt au B2 où on leur demande d'écrire de façon structurée. Mais du moment qu'ils ont construit, qu'ils ont compris que dans chaque paragraphe on met un argument illustré d'un exemple, après ils ont la base pour la dissertation, hein. Mais bon voilà, on travaille sur des sujets de société, des choses plus simples.</p> <p>Je sais pas , peut-être que ce serait utile, que ça les aidera, les profs de connaître un peu les objectifs en FLE</p>
187.	E	Ben, au moins les niveaux du CECR... puisque quand on a une élève de niveau A2, on peut déjà avoir une idée du type de vocabulaire qu'elle maîtrise,
188	P	Ouais ! C'est ce qu'on conseille en stage d'établissement, c'est de + quand un élève arrive de :: en intégration, que le collègue sache à peu près où il en est dans la langue et concrètement, ce qu'il est capable de produire et de comprendre
189.	E	Mh
190.	P	<p>Après j'ai un peu de mal à te dire quel outil du FLE, euh... Qu'est-ce que ça pourrait être ? Outils du FLE... Enfin, quelles pratiques ?</p> <p>Après ça revient à :: à différencier un peu en cours de français ordinaire comme on peut le faire en cours de FLE quand on a différents niveaux en fait.</p>
191.	E	Mh
192.	P	<p>Moi je m'étais créé – bon j'ai pas tout en tête hein – mais j'avais fait... J'ai un classeur que je mets à disposition de mes collègues où je mets des conseils : j'avais fait une petite liste de choses qu'ils pouvaient mettre en œuvre dans leur classe pour rendre les choses plus faciles pour les élèves allophones.</p> <p>Après c'était plutôt pour l'année d'UPE2A, et puis c'était toutes matières confondues, en fait.</p>

193.	E	Ça, ça m'intéresse beaucoup aussi.
194.	P	Après j'ai des choses, ça peut se trouver sur les sites des CASNAV
195.	E	Je pense qu'on n'a pas l'habitude, surtout, de le faire en lycée
196.	P	Oui, c'est vrai qu'en stage d'établissement, les collègues se rendent compte qu'ils peuvent faire des choses simples et qu'il suffit d'y penser, en fait. Et après, c'est comme tu dis une habitude à prendre, Enfin il faut juste y penser un peu avant « J'ai un élève allophone dans ma classe : qu'est-ce que je vais pouvoir lui demander de faire aujourd'hui par rapport à ce que je fais avec les autres ? » Après y'a des trucs, on prend l'habitude en fait. Ça demande pas...
197.	E	Oui enfin bon c'est bien d'avoir tes ficelles parce que honnêtement, moi j'ai regardé un petit peu sur internet, par curiosité, ce qu'on pouvait trouver sur la différenciation en lycée, et y'a pas beaucoup de choses
198.	P	Non, y'a pas grand-chose ; même pour le français, déjà, à la base, y'a quasiment rien. Je vois, quand on prépare les stages d'établissement avec ma collègue, y'a pas mal de choses parfois sur les matières scientifiques (en math, en sciences, etc..)
199.	E	En histoire géo, un peu, aussi
200.	P	En français en collège y'a quasiment rien et puis le lycée encore moins. Oui, c'est vrai. Après y'a des choses faites pour le collège qui pourraient servir en lycée, c'est proche.
201.	E	Oui et non : la différence avec le collège, c'est qu'au collège y'a encore beaucoup de langue, et au lycée, y'en a plus. Alors dans les nouveaux programmes, j'ai regardé un peu, ils projettent justement de réintroduire des cours de langue
202.	P	Ah oui. On en a parlé avec des collègues, qu'il y aurait des questions de grammaire au bac, apparemment.
203.	E	Mais c'est pas une si mauvaise idée en fin de compte, parce que
204.	P	Non, c'est vrai, moi je trouve ça pas mal. Du coup, je dis à mes élèves : « Ah, on fait de la grammaire ; faites bien attention y'a de la grammaire au bac maintenant. » ça donne une légitimité à la langue.
205.	E	Oui, c'est vrai qu'avec le nouveau bac, ça se rapprochera un peu plus de ce qu'on fait en collège, mais pour le coup, comme les objectifs étaient presque exclusivement littéraires, je voyais mal comment un élève allophone, qui aurait un niveau B1 / B2 arrivait à se dépatouiller avec tout ça. Mais si tu me dis que c'est possible, je te crois.
206.	P	Oui, oui : c'est vrai que souvent je suis inquiète pour eux parce que le pas me paraît vraiment énorme et puis en fait ils s'en sortent pas si mal, en fin de compte. Ceux qui bossent et qui sont un peu soutenus. Et puis, mes collègues, le fait que la structure soit ancienne dans l'établissement, y'a quand même des collègues qui ont eu plusieurs années des élèves allophones et ça crée des habitudes. Ça devient une culture de l'établissement.
207.	E	Je pensais à une chose sur laquelle j'aimerais avoir ton avis : pour des élèves qui manqueraient de culture littéraire, est-ce que ce serait pertinent de leur proposer des éditions bilingues des auteurs ?
208.	P	Oui,oui, bien sûr, oui, c'est une bonne idée. Oui, en fait, même la collègue avec qui je faisais les stages d'établissement, elle conseillait même parfois les textes en « Français facile » - je sais pas si tu connais les collections ? - .
209.	E	Euh, non.
210.	P	Y'a des pièces de Molière, en Français facile. Mais du coup c'est carrément réécrit en fait mais ça garde la trame, c'est tout reformulé dans un français plus facile et plus ... moi, ça, j'aime pas trop parce que je trouve que le texte est transformé, y'a plus rien du texte d'origine et je suis peut-être un peu trop

		<p>puriste mais je trouve qu'on a plus la qualité littéraire et même s'ils mettent un peu de temps à percevoir la qualité littéraire, je crois que c'est important pour eux. Donc je préfère couper le texte, moi, en fait. Donc réduire le texte plutôt que le transformer, donc, y'a les collections français facile – y'a beaucoup de classiques maintenant, notamment pour le collègue, y'a...</p> <p>Après, en bilingue, je trouve ça très bien, parce que... on a le texte original et même, pourquoi pas, parfois, lire le texte intégralement dans leur langue, ça leur permet d'accéder à cette culture littéraire, des repères littéraires. C'est un moyen de connaître des œuvres et des auteurs même</p>
210.	E	Et puis ça peut leur faire gagner du temps
211.	P	<p>C'est limite de dire de passer par les films, mais parfois il y en a qui sont des adaptations fidèles. C'est pas toujours le cas.</p> <p>Mais oui, moi je suis d'accord : même dans leur langue, ils peuvent accéder à certaines œuvres.</p>
212	E	Et faire des versions caviardées de textes littéraires, ...
213	P	Caviardées, c'est -à-dire ?
214	E	C'est-à-dire : tu prends par exemple un de ces bouquins « Français facile » et tu ne gardes dans le parcours de l'œuvre, en texte original, que les extraits que tu vas étudier en analyse littéraire.
215	P	Oui, parce que lire le roman en entier ce serait trop copieux. Oui, oui, bien sûr, ça, ce serait tout à fait légitime pour moi, oui. Après, faut voir que, les études d'œuvres intégrales, donc les collègues n'étudient que quelques extraits et ils disent aux élèves de lire le livre en entier mais finalement à l'oral ils tombent que sur les extraits qu'ils ont étudiés en lecture analytique... Et y'a des élèves français qui doivent pas tout lire en entier non plus, à mon avis.
216.	E	Oui, de toute évidence ! (rires)
217.	P	Oui, enfin, c'est ce que je disais tout à l'heure, pour la dissertation : s'ils l'ont lu en italien, le correcteur est pas censé le savoir, ils peuvent s'en servir comme exemple dans la dissertation, ça leur sauve un paragraphe, même s'ils ont lu l'œuvre en italien, hein. Ils sont capables d'exploiter l'exemple, de s'en servir
218.	E	D'accord
219.	P	Il faut voir qu'ils manquent de temps, hein, donc

Compte-rendu d'entretien avec R. H.

Parcours professionnel de l'enseignant

Actuellement professeur coordinateur en UPE2A au Lycée Vaucanson depuis 5 ans, R. H. dispose d'une longue expérience dans le domaine du FLE : il a non seulement enseigné au CUEF, dans des associations, avec une orientation alpha / littératie mais également formé en FLE des enseignants colombiens. A son retour de Colombie, il a passé le CAPES de lettres modernes (« en théorie du FLM, mais mes vrais attributs de professeur, je considère que c'est ma formation en linguistique »)

Organisation de l'accueil des élèves allophones au lycée Vaucanson

La circulaire de 2012 sur l'accueil des élèves allophones (en particulier en ce qui concerne les élèves de plus de 16 ans) a permis l'émergence d'UPE2A en lycée, les élèves de plus de 16 ans ayant droit à la continuité de l'enseignement. R.H. rappelle que « l'inclusion est le régime ordinaire de scolarisation des EANA », ce qui fonctionne bien en collège mais se complique en lycée, car il est question non pas d'un lycée mais de plusieurs lycées (général, technologique, professionnel)

Un temps d'accueil exclusif

A Vaucanson, à leur arrivée en seconde, les élèves ne sont pas inclus d'emblée : ils sont d'abord, jusqu'au mois de janvier, exclusivement accueillis en UPE2A où ils reçoivent un enseignement non seulement en langue française (assuré par R.) mais également dans d'autres disciplines (Anglais, histoire, géographie, mathématiques, sciences). Ces enseignements dits « spécifiques » sont assurés par des professeurs de l'établissement qui interviennent dans la classe d'UPE2A. Ces professeurs, au moment des démarches d'inclusion en classe ordinaire, seront sollicités pour donner leur avis sur l'orientation souhaitée par les élèves.

L'inclusion en classe ordinaire

La DSDEN affecte les élèves en UPE2A en raison de leurs besoins langagiers. Il n'y a *a priori* aucune continuité de leur projet d'orientation entre leur pays et la France, ce qui permet à l'élève de réenvisager son orientation dans un nouveau système (certaines formations n'ont pas d'équivalent dans notre système scolaire). Le problème de la classe UPE2A, c'est que les élèves n'y sont affectés que sur les moyens de l'UPE2A. Il n'y a donc pas de place réservée pour ces élèves en inclusion, ce qui rend la situation extrêmement tendue pour eux, en particulier pour les élèves qui veulent aller en seconde générale.

Au terme du premier trimestre, en fonction de leur projet d'orientation et de leur niveau dans les autres disciplines que le français, les élèves entament plusieurs démarches pour solliciter une inclusion auprès d'un ou plusieurs lycées. Quand je me suis rendue à Vaucanson, j'ai pu observer la classe pendant deux heures, et R. H. faisait justement le point avec ses élèves sur ce que chacun avait fait pour faire progresser son orientation (lettre de motivation, rdv avec la COP, schéma sur les filières d'orientation). L'enseignant dit d'ailleurs que les deux piliers de l'UPE2A à Vaucanson, ce sont le niveau de langue et l'orientation.

Lorsque les élèves peuvent finalement être inclus en seconde générale, deux cas se présentent :

- Les élèves inclus en seconde générale au troisième trimestre peuvent, l'année suivante, soit refaire une seconde générale soit une première avec spécialité.
- Les élèves peuvent être inclus en première au troisième trimestre sans passer les EAF puis refaire leur année de première l'année suivante.

En tous cas, souligne R.H., « *On n'a jamais eu le cas où l'année de l'UPE2A, l'élève allait directement s'inscrire en première et passait le bac la même année.* »

Les EAF

Les épreuves anticipées de français représentent souvent des écueils dans l'inclusion de ces élèves parce que les délais d'inscription sont assez courts (jusqu'à début décembre). Certains élèves arrivent parfois jusqu'à mi-novembre. Même avec un bon niveau de langue, peut-on / doit-on l'inscrire, en anticipant, aux épreuves, sachant qu'il ne les passera peut-être pas dans l'année ?

L'exigence de littérature ou de formation littéraire est remise en question par les choix d'orientation qui changent. R. H. donne notamment l'exemple d'un élève roumain qui pensait devenir journaliste dans son pays mais qui pense plutôt s'orienter en bac pro en France.

Deux groupes de niveau

C'est la raison pour laquelle les élèves sont répartis en deux groupes de niveau à la fois en fonction de leur niveau de langue et de leurs aspirations :

- un groupe A, qui comprend des élèves niveau A0 et qui passent le DELF A2 à la fin de l'année.
- un groupe B, qui comprend des élèves ayant un profil bac général ou technologique et qui présentent le DELF B1 à la fin de l'année. Le lycée Vaucanson leur propose également de passer une certification B2 « maison » pour reconnaître leurs efforts.

Néanmoins, si les élèves du groupe B trouvent cela trop difficile, ils peuvent demander à repasser dans le groupe A (et inversement)

Le travail de la littérature

C'est donc dans ce groupe B que R. H. travaille la littérature avec ses élèves. Pendant les deux tiers de l'année, il les prépare déjà à ce qui les attend l'année suivante. Quand l'inclusion fonctionne, les élèves partagent leur semaine entre l'UPE2A et l'inclusion en classe ordinaire. « Ils peuvent avoir tout leur emploi du temps en seconde ou en première, mais moi je les récupère en groupe B ».

A ce stade, les élèves sont souvent inclus dans les lycées différents. L'UPE2A devient donc un lieu d'échange de techniques, d'idées, de méthodologie, « d'apprendre à apprendre ». Les élèves apportent donc les textes qu'ils étudient en classe ordinaires et sur lesquels ils ont eu du mal. La classe se nourrit donc de ce que chacun fait à l'extérieur.

Le travail de R. H. est essentiellement axé sur la conduite d'écriture car il sait que le professeur de français en classe ordinaire n'aura pas forcément le temps de le faire. Par exemple, **sur la dissertation**,

R. H. explique à ses élèves en détail ce qu'on y met et comment ça se présente car un professeur de lettre n'a plus le temps de s'apesantir là-dessus avec un élève arrivent au mois de janvier.

Pour familiariser ses élèves avec la littérature, l'enseignant a recours à plusieurs outils :

- il s'appuie sur des **méthodes de français de 3^e ou 4^e, qui présentent l'avantage de travailler déjà la littérature, mais avec un questionnement plus guidé.**

- il pioche également abondamment dans la **méthode « Littérature progressive du français », (niveau intermédiaire, chez CLE international)** car elle présente l'avantage de classer les auteurs par siècles. Cela permet à l'enseignant d'ancrer des notions d'histoire littéraire indispensables pour replacer textes et auteurs dans un mouvement et dans l'Histoire et donner des repères aux élèves pour qu'ils puissent faire le lien avec ce qu'ils voient en classe entière. R.H. préconise même l'utilisation de cette méthode avec des élèves francophones en difficulté.

Comment travaille-t-il avec ses élèves ?

Chaque unité de ce manuel se présente de la manière suivante : un texte emblématique de la littérature française accompagné d'une petite biographie et d'un lexique. Avant d'étudier un texte, les élèves ont à le lire ainsi que la biographie qui l'accompagne et à répondre aux questions qui accompagnent le texte. Parfois, le professeur donne un quizz sur cette biographie en début d'heure suivante.

Les 3 heures hebdomadaires du groupe B sont réparties comme suit :

- La première heure est consacrée à finir ce qui n'a pas été terminé la séance précédente ou à retravailler des méthodes d'écriture. Lorsqu'un devoir n'a pas été fait, l'enseignant préfère reprendre avec eux ce qu'ils avaient à faire plutôt que de les laisser en échec et les avertir que ce ne sera pas possible d'agir ainsi en classe ordinaire.

- Les deux autres heures sont consacrées à la relecture de lecture guidée (en vue d'un commentaire).

la biographie sur laquelle les élèves sont questionnés et à la mise en commun des questions de

Difficultés liées à la culture scolaire

Le cours de français est en fait un cours de littérature : écart entre les besoins en langue et les objectifs des programmes.

Pour R. H., « *ce qu'on demande en France dans le cadre des EAF et qui est travaillé, développé en cours, est vraiment très franco-français, très Belles-Lettres. La littérature comme discipline est relativement déconnectée de la langue, qui doit être une affaire réglée en collège, sinon les élèves sont en échec par la suite. Pour beaucoup de collègues, la langue n'est plus leur affaire. Pour moi qui suis linguiste de formation, elle est évidemment mon affaire. Pourtant on constate tous en lycée que les élèves ont besoin d'exercer, de renforcer cette langue. Seulement les injonctions sont tellement fortes au niveau de la littérature, il y a tellement de choses dans le programme que souvent on n'a pas le temps : il faut mener 20 explications littéraires, enseigner 5 méthodologies si l'on compte celle de la question de corpus. L'un des bons points de la réforme c'est qu'on allège le côté méthode (avec la suppression de la question de corpus) on allège aussi tout le temps de sélection des textes en imposant des œuvres. Cela permettra peut-être de revenir un peu à la langue et à une guidage vers un meilleur maniement, une meilleure maîtrise de la langue.* »

La prise de notes

« Il y a un malentendu à la base de la relation didactique quand le prof dit à ses élèves : “Prenez des notes” » R. H. pointe le fait que la prise de notes est un exercice extrêmement complexe pour un élève car elle nécessite un aller-retour entre ce qui est écrit au tableau et le discours oral autour du texte et autour de ce qui est écrit au tableau. « Est-ce que ça a du sens, “prenez des notes” ? Est-ce qu’il connaît ça dans son pays ou est-ce que chez lui, le prof donne le cours photocopié, ou alors il fait : “Ouvrez votre livre page 12”, et se met à lire ou, comme en Italie, à dire à l’oral ce que l’élève doit annoter autour de son texte ? ou bien encore est-ce qu’il écrit au tableau tout ce que les élèves doivent écrire dans leur cahier ? » Par conséquent, c’est une compétence que R. H. travaille beaucoup avec sa classe.

Dissertation et essai

Quant à la dissertation, elle s’inscrit pour R. H. dans une tradition cartésienne loin d’être partagée par tous les élèves. « Les différents types de plan, le plan dialectique surtout, le fait qu’on ne prenne pas la parole à la première personne, ça, ça s’enseigne, c’est pas une évidence – enfin c’est une évidence partagée par les praticiens. En France, on ne dit pas « je ». **Il y a beaucoup de cultures où le travail littéraire, c’est l’essai. Et le malentendu classique, c’est de croire qu’une dissertation c’est un essai.** En France, on n’accepte pas « à mon avis, je pense que » et parfois ça peut créer des frustrations énormes quand on rend aux élèves leurs copies en disant « **attention, on dit pas je** ». **Dire cela, pour eux, c’est prendre position contre l’individu. J’ai une élève mexicaine qui est passée par un cursus scolaire aux Etats-Unis, et pour elle, c’est dur. Ça a créé des moments où elle m’en voulait, où elle prenait mes remarques et mes corrections comme des blessures personnelles, parce que j’atteignais le « je », justement.** »

Ce problème amène l’enseignant à partir des erreurs des apprenants, à reformuler systématiquement les phrases spontanément écrites par les élèves à la première personne pour les amener vers des formulations impersonnelles.

« Voilà : on ne dirait pas « je pense qu’Alphonse de Lamartine a écrit ce texte » mais « Alphonse de Lamartine aurait écrit ce texte » (avec un conditionnel) Il faut donc mobiliser toutes les nuances de la conjugaison et là, c’est mon travail de linguiste et de prof de langue qui reprend le dessus »

Quoi qu’il en soit, R. H. affirme **qu’on peut tout à fait concilier la préparation du DELF et les exercices d’argumentation du baccalauréat.** Ainsi, on peut tout à fait exploiter la partie argumentation des grilles de correction du DELF B1 / B2. Et de fait, les élèves du groupe B finissent l’année en travaillant à la fois la littérature et le DELF B1 / B2. « **Cela demande de jongler pas mal, mais en réalité, on trouve de nombreux intérêts convergents. En fait, on prépare un B2 avec des objectifs spécifiques de littérature en mettant l’accent sur la précision du vocabulaire.** »

le jeudi 17/01/2019

C.B. et C.M.

Parcours professionnel des enseignantes

- C. M.

Agrégée de Lettres Modernes en 1989 (22 ans à l'époque) départ à l'étranger avec son compagnon => formation au FLE sur un stage d'été, puis stage en France et sera en poste pendant 3 ans en Slovaquie dans le cadre de la création de sections bilingues dans les pays de l'Est. Ces dispositifs fonctionnaient de la même manière que les sections internationales à la CSI de Lyon. Formation des élèves en français puis enseignements scientifiques dispensés en français puis les élèves continuaient leur cursus en slovaque.

Retour en français : recherche d'établissements partenaires pour échanges linguistiques et culturels => contact avec la toute nouvelle CSI. Arrivée à la CSI en 1993, recrutement sur profil pour son expérience du FLE et dans une structure pédagogique similaire. Mission : créer des liens privilégiés entre les sections bilingues en Slovaquie et la CSI => échanges.

D'abord intervenue en 6^e, 5^e, 4^e; depuis 10 ans, CMS est en charge de la mise à niveau linguistique des secondes.

“Moi, je me considère essentiellement comme une prof de lettres, parce qu'en réalité, nos élèves, très très rapidement ils ne font plus du FLE « pur » mais on fait vraiment du FLS. Sur le papier, j'ai 10 de FLE et 2h de FLS, mais en réalité, actuellement, c'est plutôt l'inverse. »

- C. B.

« La dynamique d'apprentissage du français ici c'est très clairement la littérature, beaucoup plus que le français de communication. La communication est le premier vecteur, bien sûr, mais les élèves ici ont cette ambition-là, de poursuivre des études et on leur donne de quoi réussir leur bac. »

Certifiée de lettres modernes puis congé formation (préparation avec succès de l'agrégation de lettres modernes en 2004)

Arrivée en sept. 1992 pour l'ouverture de l'établissement (au lycée il n'y avait que la classe de seconde qui était ouverte à l'époque) recrutée sur la base de son expérience en animation culturelle scolaire, périscolaire. Ouverture sur les langues. CB a eu en classe des « FLS pur » en collège (ceux qui étaient passés par le FLE) mais elle ne les avait pas en FLE, cependant elle définit ce qu'elle faisait comme du français de consolidation linguistique destiné aux étrangers.

Très vite, elle est amenée à concevoir des sujets pour le DALF / DELF et s'est formée ainsi au FLE / FLS et a obtenu la certification sur la base de son expérience du terrain.

Actuellement, elle est depuis trois ans en charge du groupe de FLS de première : les élèves sont tous répartis dans leur classe de rattachement (1^{ere} S / Es/ ou L) mais forment un groupe composite qui a toutes les heures de français avec elle (NB : les L en ont deux de plus que les autres.)

C.B. collabore étroitement avec C.M. : toutes deux ont en commun leur ouverture sur les langues d'origine et les spectacles/projets théâtraux. CB éclaire le spectacle des secondes chaque année.

Toutes deux stimulent la curiosité culturelle de leurs élèves par des recommandations de films, des analyses de films et de spectacles etc..

Présentation du public et de la structure.

Selon l'implication des équipes de gestionnaires et des chefs d'établissement, modification des regards et des structures. Etiquette structure d'intégration et non pas d'accueil : il y a une classe qui accueille les allophones par niveau et une deuxième classe qui accueille les élèves plus à l'aise en français mais ayant encore besoin de renfort linguistique et méthodologique.

Ces classes fonctionnent en partie comme une UPE2A mais pas complètement : c'est-à-dire que les élèves sont retirés en partie des cours donnés en français ou en math au début de l'année pour venir faire du FLE ou des mathématiques spécialisées ; en fonction du niveau, ils ont plus ou moins d'heures en FLE (il en faut beaucoup en seconde parce qu'il faut aller très vite afin de rattraper le niveau pour les préparer au bac).

Les élèves sont recrutés sur leurs qualités en langue de section – les profs de FLE n'ont pas de droit de regard sur l'admission des élèves. On recherche des **profils de bons élèves, scolaires, et qui ont un niveau en langue de section suffisant pour suivre les enseignements**. Les élèves passant des tests de positionnement en français, on sollicite parfois – mais rarement – l'avis des profs de français pour savoir si un élève est structuré mais la décision finale de l'admission ou non revient aux sections internationales. La formation en français et en math spé (math « à la française ») est secondaire par rapport aux compétences des élèves en langue de section.

Répartition sociale du public

CM : « Notre public est sélectionné sur ses compétences scolaires (test en section oral et écrit). On recrute de bons élèves, d'origine sociale très diverse. Ça dépend souvent beaucoup des sections : c'est vrai que dans la section anglophone, il va y avoir souvent – mais pas toujours – des élèves provenant de catégories socio-professionnelles assez favorisées. Mais dans les sections portugaises, par exemple, y a des gens... je veux dire, y'a presque des clichés : pratiquement tous les parents sont soit agents de service pour les femmes soit travaillent dans le bâtiment pour les hommes. Les italophones c'est pareil. Le nombre de parents qu'on reçoit les larmes aux yeux et qui nous disent : on a tout quitté, on mise tout sur nos enfants, il faut que nos enfants aient un avenir. Et donc en fait ce sont souvent des gens qui viennent du Maghreb, qui sont passés par l'Italie, et qui viennent en France parce qu'en Italie, ils n'ont pas trouvé ce qu'ils voulaient. C'est-à-dire que c'est des réfugiés économiques, en fait.

On a aussi, dans la section arabophone, des réfugiés politiques, syriens, pour la plupart, on n'en a pas beaucoup mais il y en a de plus en plus ; dans la section polonaise, ce sont aussi des gens plutôt modestes, ce sont des gens qui viennent pour trouver du travail en France, souvent ; la section japonaise, c'est des gens aisés et l'ABIBAC (section germanophone) aussi, en général. La section hispanophone, c'est composite, mais y'a vraiment ... depuis de nombreuses années, la section hispanophone recrute des élèves francophones mais qui ont très bon niveau en espagnol. Ce sont souvent des gens assez éduqués et qui ont un certain niveau de vie. La section chinoise est montante, on a encore très peu d'élèves. Ce sont des enfants d'universitaires. »

Evolution de la structure

CM : « Je crois que les années et les années de réflexion sur la structure, c'est ça qui fait que maintenant, on est efficace. On ajuste sans cesse. »

CM : « Au début, il y avait d'une part un professeur de FLE et un professeur de français (FLM) ; et puis on s'est aperçu que c'était des temps de concertation à n'en plus finir et puis des redites auprès des

élèves. Du coup, on s'est dit qu'il valait mieux mettre les efforts **sur un seul prof, qui est à la fois prof de français de la classe et prof de FLE et il fait du cousu-main**. D'où le fait que on est plutôt profs de littérature que prof de FLE – même si on est aussi prof de FLE et qu'on a une longue expérience du FLE. Moi, les manuels de FLE ne m'ont jamais suffi : dès le début, j'ai toujours introduit des petits poèmes, des extraits de textes. Aujourd'hui, on en trouve un peu plus dans les manuels de FLE mais du temps où j'ai commencé, c'était essentiellement des manuels de communication, c'était pas du tout littéraire en termes de contenus. Donc on a tous tout de suite forgé nos propres outils et on a tous insisté pour que ce soit le même prof qui fasse les deux. »

« Un peu avant les années 2000, les demandes d'entrée au lycée international ont explosé si bien qu'on a eu suffisamment de moyens (en termes d'heures et de nombre d'élèves) pour maintenir une classe de FLE par niveau. Possibilité de mettre des heures FLE (8h en 5^e ou en 6^e / maintenant on a 4h par semaine) en seconde, CM a 19h avec la classe de seconde : elle fait toutes les heures de FLM et de FLS et de FLE. »

« »

La structure de la classe d'intégration de seconde :

CM : « Dans cette classe, il y a **environ une vingtaine d'élèves allophones et une dizaine d'élèves francophones**. Au début de l'année, les seuls élèves de cette classe qui suivent le cours de FLM sont les élèves francophones et les élèves allophones ayant déjà un niveau B1 minimum et qui sont suffisamment scolaires et capables de s'adapter pour tirer profit du cours (si l'élève allophone est rétif ou ne se sent pas capable de suivre en FLM, il peut revenir au cours de FLS) Tout est négocié : on fait les choses pas à pas. Si l'élève ne sent pas bien en intégration, on le retire du cours de FLM. C'est pour ça que c'est important que ce soit la même personne qui soit le professeur principal de la classe et de FLE et de FLM. Ça nous donne une vision d'ensemble et on fait évoluer la structure à mesure qu'on réfléchit dessus.»

« Actuellement, je n'ai presque plus d'heures de FLE mais j'ai des heures où je prends des élèves en difficulté, non francophones et je leur fais du soutien au cours de littérature puisque maintenant, **à partir du mois de janvier, tous les élèves allophones sont intégrés au cours de littérature en plus de leurs heures de FLE / FLS, de soutien linguistique.**

Que faire pour rentrer dans les exercices de l'écrit ?

Le projet culturel

Les élèves ont donc 4 mois pour rattraper l'écart en langue. CMS : « **Pour obtenir que tous puissent suivre un enseignement en littérature**, les Polonais, les arabophones, les Japonais, les Chinois – parce qu'on a tout ce public-là – **j'ai essayé beaucoup de choses, mais ce que j'ai trouvé et qui fonctionne à tous les niveaux, c'est la pratique culturelle, et en particulier la pratique artistique**. Nous élaborons en équipe un gros projet avec un musée et avec des artistes (une comédienne, metteur en scène, chanteuse) Ce que nous voulons, c'est faire bruisser les langues : le projet est non seulement en français mais fait également appel à toutes les langues pratiquées par les élèves. C'est vraiment choral, la comédienne qui travaille avec nous adore les langues et aime les faire chanter. »

CB : « Il y a un passage de témoin sur ce spectacle puisque chaque année, le groupe de 1^{ère} FLS va voir le spectacle créé par la classe d'intégration de seconde. Il s'agit de délier les choses, de dénouer ce qui pourrait être crispé dans le rapport à la langue – moi j'ai la responsabilité de les préparer à l'oral du baccalauréat et ils ont également la prestation orale des TPE et ça fait deux oraux minimum en

première donc c'est urgent de délier les choses et de leur montrer que la conviction, c'est l'essentiel. Même s'ils font des erreurs de prononciation, qu'ils traînent des fautes de syntaxe, ou qu'ils manquent de précision sur le lexique, c'est pas ça le plus important. L'année dernière, il y a eu un japonais qui a eu 20 à l'oral ! – il avait commencé le français en 3^e - et des 13, 14, 16, 17, ce n'est pas rare. »

CM : « Pour nous, ce projet correspond à une sorte d'intronisation, on les « baptise » dans la langue française, avec leur langue. En entrant chez nous, ils ont l'impression que le français, ça va être une pratique scolaire mais pour que ça marche, il faut que ça devienne quelque chose de vivant, et de digéré et de ludique aussi, mais pas seulement, parce que c'est super dur. Obliger ces gens, qui commencent le français pour certains, à monter sur scène, en français... Le spectacle ce sont eux qui l'écrivent en atelier d'écriture et on mixe leurs textes avec des textes d'auteurs : les débutants seront plutôt cantonnés sur Verlaine, sur Prévert, ou Queneau, mais dans le spectacle, on traverse tous les genres et tous les siècles, avec tout le monde, de Montaigne et Rabelais à des auteurs contemporains. C'est aussi tout un lien qui se tisse entre les différentes populations de la classe d'intégration : on souffre ensemble – parfois il y a des tensions extrêmes, y'a des pleurs « on y arrivera jamais ! » ; mais on est tous ensemble pour affronter ça. »

CM : « **On reçoit des élèves qui viennent de systèmes scolaires où l'écrit n'est pas aussi important que dans le système scolaire français.** Du coup, il y a aussi des **phénomènes de rejet, de résistance**, plus ou moins conscients de la part de ces élèves, au début de l'année scolaire. Des gens qui trouvent qu'en France, les méthodes sont extrêmement indigestes, que c'est pas supportable, « Pourquoi est-ce que les Français sont aussi à cheval sur la présentation ? à quoi ça sert ? on peut écrire sur un bout de papier, on peut écrire au crayon à papier », enfin tous ces éléments-là... ET pour entrer dans l'écrit, moi, avant j'avais un démarche extrêmement académique, je commençais par la grammaire, etc... maintenant, à travers ce projet, même si j'essaie toujours de mettre en lien les faits de langue avec des faits d'écriture, j'essaie surtout de les mettre à écrire très très tôt dans des ateliers d'écriture que je fais dès les premières semaines du mois de septembre, et par exemple, je commence très souvent autour de la thématique du projet, une fois qu'on a éliminé les premières séances avec les débutants (je m'appelle, je viens de, les mots de l'école, etc..), très vite, on les met à l'écriture. J'étudie avec eux le présent : je l'aborde avec les FLe1, qui le revoient ensuite avec les FLe2 -ils ont tout, et ils digèrent à leur rythme - et puis je leur fais écrire des petits textes d'invention, mais qui touchent à leur vécu, avec ce présent, dans les ateliers d'écriture. Avec les avancés, on étudie le présent dans des textes documentaires et ensuite, on rédige ensemble de faux textes documentaires. Sur – par exemple cette année, le thème, c'était la mer – ils ont écrit des textes qui présentaient des pays imaginaires, qu'ils avaient dessinés, qui étaient complètement loufoques. Donc on utilise la forme du documentaire, du dictionnaire encyclopédique dans l'article sur la mer et eux après et décrivent des mers d'invention où ils donnent libre cours à leur imagination. Après je fais une correction très précise des fautes, grammaticales, syntaxiques, etc... et les élèves reprennent plusieurs fois leurs textes et les retravaillent. C'est parfois ingrat mais on arrive au bout du compte à une forme qui va être valorisée. ET on reprend tous ces textes-là dans le spectacle.

Le travail spécifique sur la méthodologie – les devoirs communs

A partir du mois de janvier, une fois que le spectacle est passé, je travaille avec eux les exercices du baccalauréat : je m'appuie sur ce qu'on a fait – souvent les textes d'invention sont des petits dialogues argumentatifs – et ces petites choses vont me permettre d'avancer pas à pas sur la dissertation, le commentaire littéraire, bon, l'invention, on la laisse un peu de côté puisqu'ils en ont fait avec le projet. Mais on fait ça pas à pas, c'est-à-dire que je décompose les difficultés : comment faire une introduction, un paragraphe argumentatif, etc... et à la fin de l'année scolaire, tous les élèves de FLE, débutants ou un peu plus avancés, passent l'épreuve commune de seconde qui a lieu en mai, qui est un sujet de bac

puisé souvent dans les sujets de bac techno, juste avec parfois deux questions. Le commentaire n'est pas guidé, en revanche : on insiste vraiment sur leur autonomie face aux textes littéraires : c'est à eux de trouver la problématique, par rapport à ce que eux ont vu dans le texte. »

CB : « On aménage un tout petit peu l'épreuve pour les élèves de FLE : ils ont un tout petit peu plus de notes lexicales, et c'est moi qui corrige les copies de l'épreuve commune de seconde. Ça me permet de prendre contact avec leur écrit, j'ai une attention particulière et j'adapte un petit peu la notation »

Il y a deux épreuves communes + un bac blanc, mais quand on parle d'épreuve commune, c'est une épreuve à date commune mais le sujet est choisi par le professeur de la classe. En revanche, pour le bac blanc, il y a vraiment l'effort de faire un sujet commun, corrigé par toute l'équipe, à la différence des devoirs communs où chacun corrige sa classe. Pour le bac blanc, aucun professeur ne corrige ses propres élèves. On adapte ce principe-là pour les FLS de 1ère puisque c'est C.M. qui corrige leurs copies de bac blanc. Ils ont davantage de notes de lexique si je le juge nécessaire, mais ils ont le même sujet que les autres. Par ailleurs, je double la dose pour mes élèves de première, c'est-à-dire qu'au lieu de faire trois entraînements dans l'année, ils en font six. Les horaires sont aménagés pour cela, c'est-à-dire que je peux me permettre, le vendredi soir, de prolonger leur présence au lycée puisqu'ils ont cours de français et puis plus rien après. Alors on prévoit ça à l'avance – Ils sont d'accord, d'ailleurs, et ils disent tout le bienfait qu'ils pensent de ça ; ils savent que s'ils sont en première FLS, ils ont choisi, ils savent à quoi ils s'engagent et qu'ils doivent intensifier leurs efforts. Pendant ces devoirs, je suis présente tout le temps, sous la forme d'un suivi humain surtout, je leur prévois un goûter, je leur prépare des thermos de thé, de jus de fruits, de la soupe en hiver, il y a de quoi manger et boire, donc, et si vraiment il y a quelqu'un, à un moment donné, qui coince dans son travail, je peux me pencher sur sa copie, sur son brouillon, décoincer un petit peu et en général, ils ne font pas appel à moi pour ça. La mise en confiance suffit. »

CB : « J'aménage les sujets en fonction de leur progression lexicale, notamment, syntaxique, aussi, ils font des phrases de plus en plus élaborées, des subordonnées relatives etc... Donc je peux me permettre d'enrichir les sujets et de diversifier les textes – enfin très vite, il peut y avoir un texte du XVIe ou du XVIIe dans un corpus d'entraînement au bac. Mais il y a un peu plus de notes lexicales, d'accompagnement dans les consignes elles-mêmes.

CMS : ça me permet de mesurer leurs progrès en une année. »

Le retour des élèves sur les épreuves du baccalauréat

CB : « ces fiches sont remplies par tous les élèves de terminale sans exception, FLS ou pas. Bon, moi, j'ai celles des élèves de l'année dernière. On leur demande leur note, à l'écrit et à l'oral, le sujet choisi et les problèmes rencontrés ; pour l'épreuve orale, je demande le texte expliqué, les impressions, avant / pendant et les problèmes rencontrés. Les questions posées pendant l'entretien,

On peut en tirer plusieurs choses : l'étonnement des élèves d'avoir si bien réussi ou l'inverse. L'année dernière les notes sont allées de 5 jusqu'à 17 à l'écrit dans mon groupe FLS, et pour l'oral, de 8 à 20, avec pas mal de notes autour de 13, 14, 15 à l'oral et puis le gros des notes d'écrit se situe pas mal autour de la moyenne, 9, 10, parfois 12. Donc on a grosso modo des moyennes qui sont conformes aux moyennes académiques.

Et ce qu'il y a d'intéressant, c'est que les commentaires de ces élèves sont tout à fait banals,... enfin, conformes à n'importe quel élève de première... On ne voit plus l'origine FLE. Ils disent, pour certains : « On a eu du mal à prononcer certains mots » ou bien « Quelques mots de vocabulaire m'ont posé problème. » mais c'est tout...

Difficultés et atouts des élèves allophones par rapport aux EAF

CB : « En fait, ils se sentent fragiles. Ils manquent de confiance en eux. Du coup on fait beaucoup de méthodologie pour rassurer les élèves, pour que ça ne leur pose pas de problème, la méthode. Qu'ils se concentrent sur l'analyse du texte à partir des procédés mais qu'ils sachent construire une intro, qu'ils se prennent pas la tête.

CM : « Ce qui aide aussi beaucoup, c'est la bi-culturalité : c'est-à-dire qu'ils ont des cours en section sur lesquels ils peuvent s'appuyer ou au contraire différencier. Par exemple, l'approche des textes littéraires chez les italophones ou chez les élèves de section polonaise, c'est assez différent de notre approche à nous, c'est beaucoup plus histoire littéraire, et beaucoup moins techniciste ; c'est plus des connaissances sur les mouvements littéraires, c'est plus, finalement, de la paraphrase qui est attendue, mais dans le bon sens du terme : il faut comprendre en profondeur, comprendre ce qu'il y a derrière du point de vue de l'histoire des idées, etc... Or nous, dans notre approche française, on met les mains dans le cambouis, voilà...

Eh bien, maintenant, je commence à connaître un peu leurs différentes cultures, eh bien je dis par exemple, aux Portugais : « Appuyez-vous sur ce que vous faites en portugais ! » l'autre jour, j'ai une élève portugaise débutante en français qui m'a dit : « Madame, j'ai fait un commentaire littéraire en portugais ; Madame, j'ai fait tout ce que vous m'aviez dit ! » Une débutante ! mais comme on est en plein dans l'analyse des textes en littérature, je procède vraiment par analogies / différences avec leur culture. A l'usage, j'ai forgé un manuel de survie à l'usage des nouveaux explorateurs de textes, avec vraiment, toutes les questions à poser à un texte. Et du coup, ils ont toujours ça avec eux et ils abordent l'épreuve de portugais avec ce manuel de survie. Au contraire, les Polonais ou les italiens, - je leur dis : « vous pouvez faire de la paraphrase tant que vous voulez avec vos professeurs de section » mais ils savent que chez moi, surtout, on est bien d'accord, vous n'êtes pas en train d'expliquer ce que le texte dit, mais vous êtes vraiment en train d'expliquer COMMENT il le dit.

CB : « Et moi j'en remets des couches et des couches pendant toute l'année de première de manière à ce qu'ils saisissent bien les spécificités des consignes à appliquer dans telle ou telle matière. C'est passionnant ! Et on joue beaucoup sur cette transversalité, parce que ça se complète. Moi je leur dis ; très bien, pas pour moi, mais très bien la glose littéraire à la polonaise, ça peut être très très bien ! Les connaissances littéraires, oui ! on les valorise.

CM : « Par exemple, G..... , on va valoriser son approche très littéraire, très culturelle, et je pense que son 10 / 20, il l'a eu sans doute comme ça, parce que à l'écrit, il a dû mettre plein de connaissances que les autres n'ont pas. Le problème, c'est qu'on va attendre des exemples littéraires connus dans la littérature francophone. C'est là que C.B. joue tout son rôle d'ouverture culturelle en première

CB : « Oui, je fais beaucoup de passerelles entre les grandes œuvres du contexte européen ; j'essaie vraiment de m'appuyer sur leurs connaissances – je suis pas du tout experte en littérature polonaise ou chinoise mais dès qu'il y a un rapprochement ou un élargissement à faire (le romantisme allemand, le romantisme français, le romantisme anglais) Resituer les périodes littéraires entre elles et mettre de la cohérence pour pouvoir aborder les œuvres françaises par rapport à leurs connaissances plus générales, c'est vraiment quelque chose que j'essaie de privilégier.

Et pour la lecture ?

CMS : « A chacun selon ses moyens. Dès le début j'essaie de choisir des œuvres au programme. En fait, ça nous aide beaucoup que les élèves francophones soient eux-mêmes de petits lecteurs parce qu'il y a aujourd'hui énormément d'éditions expurgées ou par extraits. Cette année, par exemple, j'ai fait travailler « Vingt-mille lieues sous les mers », ça faisait partie du projet. Les débutantes complètes ont lu le roman en collection Clé ; les FLE un peu plus avancés ont lu *Vingt-mille lieues sous les mers* à « L'école des Loisirs » avec un nombre de pages réduit ; et les FLM ont lu *Vingt-mille lieues sous les mers* en version intégrale. Et ceux qui voulaient lisaient la version intégrale, et ceux qui se sentaient pas, soit parce qu'ils ne sont pas très bons lecteurs, soit parce qu'ils n'aiment pas lire, je les autorise à lire la version abrégée. L'important, c'est qu'ils aient pris du plaisir et qu'ils maîtrisent ce qu'ils ont lu. Et en fonctionnant comme ça, très souvent, ils se mettent à la version complète plus tard. Parce qu'en cors une fois, tout est affaire de confiance et de contrat passé avec l'élève. Pour moi, on n'a jamais rien obtenu sans obtenir l'adhésion préalable des gens. Ça permet de les mettre en confiance et après, ils se mettent à la version intégrale.

CB : « Moi aussi je pratique **l'élasticité de la lecture** avec les premières. Donc je commence par des réécritures, ça permet de ne pas rentrer tout de suite dans des textes du XVI ou du XVII, mais après on y va, dans ces textes. L'histoire de Robinson Crusoé, par exemple, à travers Michel Tournier, Giraudoux, etc... On peut passer par l'image, les films comme porte d'entrée.

Par exemple dans les travaux d'invention de début d'année, je leur donne cinq ou six couvertures de Robinson Crusoé celui de Defoe ou une affiche de film et puis je leur demande d'écrire à l'éditeur pour proposer une nouvelle couverture pour la réédition, et de justifier pourquoi ils choisissent telle ou telle couverture : on est à la fois dans la lecture de l'image, dans l'observation, et puis aussi dans la lecture des procédés stylistiques. Mais on passe par des images. Et sur la lecture, ils peuvent lire *Vendredi ou la vie sauvage*, en extraits, en entier, ou bien lire *Vendredi ou les limbes du Pacifique*.

L'essentiel, c'est qu'ils puissent exploiter leurs lectures, leur connaissance de l'intrigue ; l'important c'est qu'ils aient saisi le renversement que fait Michel Tournier quand il inverse les rapports entre Robinson et Vendredi et qu'il montre un Robinson qui se libère sous la pédagogie de Vendredi. »

Mais ça fonctionne parce que vous avez des élèves volontaires et travailleurs, non ?

CMS : « Oui, oui, c'est vrai, mais très souvent, on fait intervenir des psys – du moins, si les parents sont d'accord – parce qu'on a quand même des tas d'élèves qui sont là, déracinés, déchirés, qui n'ont pas envie, etc... et même si on limite un peu les dégâts par rapport aux gens qui sont complètement sortis de leur culture d'origine, on a quand même des gens en section anglophone qui n'ont pas du tout envie d'être en section francophone, et qui traînent et qui traînent pour ne pas y entrer. »

CB : « Et le contexte familial joue beaucoup parce que la famille elle-même, l'attitude des parents eux-mêmes par rapport à la culture française ouvre ou non l'enfant, le dispose plus ou moins ; parfois il y a des conflits là-dessus. Souvent, si les parents ne sont pas intégrés, ça pose problème pour l'enfant. »

Evaluation le jour du bac

CMS : Au moment des corrections de bac, je dois admettre que je reconnais tout de suite les fameuses petites fautes qui montrent qu'on a affaire à un étranger. Mais moi, honnêtement, si je vois qu'il y a ces petites fautes-là, mais que par ailleurs je vois une vraie qualité de réflexion, une vraie structuration, de l'écrit, de la pensée, des vraies valeurs, je valorise. De même que je valorise

aussi toute copie de francophone qui présente des fautes mais qui montre aussi une vraie intelligence du sujet.

Proposez-vous des amorces pour faciliter l'écriture, des phrases type ?

CMS : je préfère faire travailler à fond des connecteurs, des outils, plutôt que de donner aux élèves des membres de phrase. Pour moi, ça, c'est du cautère, c'est du formatage. Ce que je recherche, c'est que l'élève soit capable d'utiliser ces outils.

CB : Le problème de ces amorces, c'est que ça risque de devenir un carcan, pas du tout personnel, pas du tout approprié. Pour moi, le maître mot c'est la conviction. C'est la conviction qui compte.

Compte-rendu d'entretien

Avec E. C.

Professeur de Lettres modernes au lycée international de St Germain en Laye

Parcours professionnel de l'enseignante

L'enseignante a elle-même qualifié son parcours de chaotique.

Après des études secondaires à la cité internationale de Lyon dans la section espagnole, elle a ensuite préparé le concours de l'école normale supérieure de Lyon d'abord au lycée Henri IV (Paris), puis au lycée du Parc (Lyon). Après avoir intégré l'ENS Lyon en Etudes théâtrales, elle est partie au bout d'un an « parce qu'[elle] n'y trouvai[t] pas [son] compte » et ne se sentait pas à sa place dans un master recherche. Après l'obtention du CAPES, elle a donc demandé un report de stage pour partir en Inde en mission diplomatique. Là-bas, elle a enseigné un an à l'université de Pune, dans le Maharajstra, la langue et la littérature française à un public de licence et de master. Cette expérience a changé sa vie et lui a ouvert les yeux sur l'enseignement. A son retour en France, elle a effectué son année de stage au collège Grange de Seyssuel. L'année suivante, elle a été mutée en Savoie, dans un lycée d'Annemasse, pour sa première année en tant que titulaire. Elle y a eu des classes de seconde et de première technologique. Rapidement, elle a postulé sur un poste spécifique national à St Germain en Laye dans un collège partenaire du lycée international où elle est restée 5 ans. En 2016, elle a passé avec succès l'agrégation de Lettres Modernes et la certification complémentaire FLS, ce qui lui a permis de valider et d'officialiser sa formation en Inde. Elle enseigne actuellement les lettres modernes au lycée international de St Germain en Laye depuis 2 ans et donne également des cours aux élèves internationaux de Sciences-Po Paris. Elle ne prend pas en charge les classes « Français Spécial » mais les élèves qui en sont fraîchement sortis.

Présentation de l'établissement

Le lycée international de St Germain en Laye a été fondé en 1952 pour accueillir les enfants des personnels de l'OTAN. Aujourd'hui, il comprend 14 sections linguistiques, dont l'enseignement est privé et payant. Cet enseignement comprend 8h par semaine de littérature, de langue et d'histoire du pays qui sont prises en charge par des personnels expatriés de chaque pays. Tous les enseignements francophones, en revanche, relèvent quant à eux de l'Education nationale et de l'enseignement public.

Organisation de l'accueil des élèves allophones au lycée international de St-Germain en Laye.

Le public de cet établissement est sélectionné sur dossier, en fonction de ses compétences en langues. A leur demande d'entrée dans l'établissement, tous les élèves passent des tests de positionnement dans la langue de section et en français.

Si le test en langue française est satisfaisant, l'élève intègre des classes dites « ordinaires » - qui sont toutes, en réalité, à profil international. Dans le cas contraire, l'élève intègre la classe « Français Spécial » : au bout de deux ans maximum, il doit avoir acquis les bases qui lui permettront de rejoindre la classe ordinaire.

C'est en seconde que le niveau est le plus exigeant pour la classe FS (pour « Français Spécial ») : les élèves doivent à la fois rattraper un niveau de langue pour suivre en cours et passer les EAF et en même temps, ils doivent acquérir toutes les méthodologies.

Les élèves de ce lycée passent tous le bac international (OIB) dès l'année de première. Le taux de réussite aux examens est de 100%, ce qui est facilité par les coefficients associés aux différentes disciplines : 4 pour le français contre 8 pour la langue de section.

Lorsque le niveau de français le permet, les élèves sont inclus en CLO, d'abord dans les disciplines non linguistiques, en particulier les arts et la musique, où l'accent est mis sur le FLScO. Les FS les plus fragiles bénéficient d'une grande bienveillance : une fois qu'ils sont acceptés dans l'établissement, ils sont soutenus. Exceptionnellement, si un élève ne se sent pas capable d'être inclus en CLO, il peut rebasculer sur la classe de FS.

Les difficultés des élèves

D'après E. C., les élèves n'ont pas vraiment de problème de méthode car ils manifestent une très grande capacité d'adaptation. En revanche, les difficultés portent plutôt sur la qualité de l'expression et sur l'étendue du lexique. Par exemple, « un élève britannique va connaître des adjectifs de base sur une description mais il va avoir du mal à aller chercher de la nuance ». « Ce qui est le plus difficile pour un FLS, c'est la polysémie, ou quand le mot est employé ironiquement ou avec du second degré. J'ai pas de méthode miracle, mais la lexico reste un point sur lequel il y a selon moi des choses à faire. »

E. C. prépare ses élèves à tous les exercices du bac.

Le commentaire

« D'une manière générale, le commentaire rassure parce qu'ils ont un texte, un filet de sécurité, et c'est en général ce qu'ils ont le plus travaillé dans l'année ; mais le commentaire c'est difficile parce qu'il faut aller dans la nuance : nous, en tant que correcteurs, on en lit 70, à peu près, sur 100 copies et au bout d'un moment, on en a marre. Donc une copie d'un FLS, qui est souvent assez moyenne, on va pas forcément la valoriser le jour J parce qu'il n'y a aucun signe distinctif qui nous dit que le candidat est FLS. »

La dissertation

« La dissertation, ils ne se sentent pas assez de culture pour la traiter. Les élèves FS, eux, ce n'est pas qu'ils ont peur de la dissertation, mais plutôt de mettre ou ne pas mettre des références propres à leur culture. » E.C. incite ses élèves à citer les auteurs en langue originale puis à traduire ensuite car elle considère que c'est une vraie richesse qu'il faut valoriser. « mais tous mes collègues ne sont pas du même avis » ajoute-t-elle. « La dissertation, même si elle peut faire peur, au moins, ils peuvent faire valoir leur capacité d'argumentation et finalement, la culture littéraire, c'est peut-être plus facile de combler les manques dans la culture littéraire plutôt que de leur apprendre de la lexicologie pointue et des outils d'analyse stylistique qui sont finalement compliqués à appréhender. » Pour l'histoire littéraire, je passe par des exposés. Les faire verbaliser, en français, devant leurs camarades, sur de l'histoire littéraire, des concepts, de l'analyse – quand je leur demande de dégager les caractéristiques d'un texte romantique, ils vont forcément passer par de l'analyse littéraire – c'est ça qui est efficace. »

L'écriture d'invention

En revanche, elle déconseille à ses élèves l'épreuve d'écriture d'invention, pour laquelle il faut un vrai talent littéraire. Les FS sont en général assez conscients de leurs limites et délaissent d'eux-mêmes cet exercice.

Quelques pratiques facilitant l'intégration de ces élèves :

Sur la lecture cursive :

« J'autorise la lecture en bilingue au début, en roue de secours. Dans certaines sections, il est plus difficile de trouver des éditions bilingues des œuvres – Candide en japonais, par exemple, c'est un peu dur mais on se débrouille. »

Pour la fréquence des lectures, c'est une lecture cursive toutes les trois ou quatre semaines. J'insiste pour leur faire prendre le train,

Pour mobiliser /constituer la culture littéraire :

« Pour les devoirs en classe, les élèves ont le droit à leurs fiches de lecture. Ce sont des notes manuscrites qui peuvent prendre différentes formes : ça peut être des cartes mentales, pour d'autres, des résumés détaillés chapitre par chapitre, ou bien des feuilles volantes plus désordonnées. L'important, c'est que les élèves se les soient appropriées. »

Sur l'analyse de textes, il y a plusieurs possibilités :

- soit je leur fournis un texte un peu différent, adapté, avec un interligne plus grand pour qu'ils puissent prendre des notes de lexique, notamment (mais ils ont les mêmes activités que les autres)

- soit je mets en place ce que j'appelle un débat de compréhension en classe entière, avec des allophones ou non. Je me suis inspirée de ce que fait XXXX, tu pourras aller voir sur la page des lettres de l'académie de Versailles. Donc les élèves sont tout seuls, ils lisent le texte puis se passent une espèce de bâton de parole. Ils disent ce qu'ils veulent sur le texte, sans jugement ni reprise de ma part en tous cas. Ils échangent de manière assez libérée : Les « Français spécial » arrivent assez facilement à parler (je travaille beaucoup en amont avec eux sur comment exprimer son opinion, je trouve ça super important). En tous cas, j'insiste vraiment sur la règle du jeu : laisser la personne s'exprimer même si c'est un peu plus long pour les élèves « Français spécial ». En tous cas, les élèves sont tolérants car ils ont tous connu cette situation, d'arriver sans parler un mot de français.

Sur les exercices du bac :

« Comme les devoirs sont souvent catastrophiques au début, ils ont droit à une deuxième chance – ils apprennent petit à petit à faire le commentaire composé, mais par exemple, ils ont le droit de recommencer l'intro. Je souligne les fautes en précisant leur nature, les problèmes de syntaxe, surtout. Ce qui pose problème, c'est la formulation, la syntaxe, l'ordre des mots et surtout les nationalismes, entre guillemets, enfin les régionalismes. Par exemple, j'arrive à identifier assez facilement des structures anglicisantes, alors je mets « ang. » au dessus de la phrase soulignée. On essaie de voir pourquoi l'élève a écrit ça (la syntaxe anglaise met les prépositions après et le français avant. Donc, de repérer ça, ça les aide à se corriger. »

« Tous les petits travaux bonus, facultatifs, je les note si c'est bien et que ça va dans le sens des exercices du bac, je les valorise. En général, ils aiment bien, parce que ça leur permet de rattraper des notes un peu basses et puis ça les habitue à travailler régulièrement. »

« Quand la langue est vraiment problématique, je sélectionne juste un paragraphe en particulier qu'ils doivent réécrire séparément du reste. Ils doivent ensuite expliquer pourquoi le 2^e jet est meilleur que le premier. Ça les oblige à verbaliser en passant par le méta. »

Pour l'oral :

« On travaille la lecture orale par podcasts sur certaines sonorités qui posent problème : le [y], le [u]. Je leur explique qu'une bonne lecture c'est très important et qu'ils sont aussi notés là-dessus. Et quand on travaille le théâtre, on fait de la mise en voix. »

Pour l'orthographe :

« Pour relire leur copie, je leur conseille de relire en partant de la fin. Ça, c'est une technique qui est utilisée aussi avec les élèves dyslexiques. Ça permet de se concentrer sur le système des accords plutôt que de se laisser entraîner par le fil de ses pensées. »

Influence de la culture scolaire

« Cette culture scolaire, elle est très importante ! Les Britanniques font un parallèle entre dissertation et « essay » mais les exigences académiques ne sont pas du tout les mêmes d'un exercice à l'autre et ce qui est valorisé chez les Britanniques ne le sera absolument pas chez nous ; le plan en oui / non et je donne mon avis à la fin, en français, c'est à proscrire. Ça, ils ont du mal à l'intégrer. Sur les premières dissertations, ils sont surpris : ils croient bien faire en reproduisant le schéma de l' « essay » et finalement je leur explique pourquoi ça ne va pas mais du coup, ils doivent encore une fois faire un effort d'adaptation en se disant : "Ben là, c'est le cours de français, donc on doit penser comme ça", alors qu'ils sortent du cours d'anglais dans lequel ça se passe différemment.

Le poids de la culture au lycée international est très important car le français est vraiment une langue de scolarisation : dès qu'il y a des exercices à faire en groupe, si je ne suis pas vigilante, ils transitent par leur langue d'origine. Déjà, ils se mettent entre enfants d'une même section, ce que j'essaie de briser, mais parfois les logiques de groupe sont plus fortes, ils sont plus rapides que moi. Dès que ça sonne, ils passent dans leur langue pour s'exprimer plus librement. Le français, c'est comme si c'était limité aux 50 minutes de la séance. Il y a de leur part une faculté d'adaptation pour apprendre le français mais cela reste avant tout la langue de l'école. Le français est limité à l'école et nous, profs de lettres, on a du mal à leur faire comprendre qu'il faut décrocher. Mais au collège de secteur, où il y a 50 % de francophones et 50% d'internationaux, on retrouve le même phénomène. Ça ne les dérange pas de s'isoler de la logique de classe par le fait de parler une autre langue. »

Difficultés et besoins pédagogiques des enseignants

Ces difficultés ont surtout été ressenties au collège, lorsqu'E.C. avait des élèves à besoins spécifiques et aucun matériel adapté. « A la CSI, c'est différent : c'est culturellement ancré dans l'ADN de l'établissement de travailler avec ce type d'élèves. Les collègues ont accumulé du matériel pédagogique depuis longtemps (bibliothèque de séries pour les FS) ; ils sont mieux armés mais je trouve les supports pédagogiques un peu vieillissants. Et il manque une grammaire pour les élèves allophones : Bled et Bescherelle sont complètement inadaptés pour eux. »

« La première fois que j'ai vu un cours en UPE2A lycée, c'était pas du tout connecté aux objectifs du bac : le cours portait sur des enjeux contemporains, avec des objectifs communicatifs. Bon, ils passaient le DELF, ils ne passaient pas le bac mais un autre diplôme »

CSI Lyon 2014

Classe	écrit français	oral français
1ère S4	7	11
1ère ES3	9	13
1ère ES3	7	15
1ère L	6	7
1ère ES3	6	13
1ère S4	13	13
1ère S4	9	14
1ère L	3	16
1ère L	5	12
1ère S4	5	6
1ère L	10	11
Moyennes	7.27	11.91

Tableau 1 – Résultats CSI Lyon 2014.

CSI Lyon 2015

Classe	écrit	oral
1°ES-L	5	16
1°ES-L	12	12
1°ES-L	8	11
1°S3	6	15
1°S3	4	14
1°S3	7	10
1°S3	8	10
1°L	10	16
1°ES-L	5	14
1°ES-L	10	12
1°S3	7	13
1°S3	6	11
1°L	6	11
1°L	5	9
1°S3	9	14
1°S3	8	9
1°L	13	11
1°L	6	14
1°L	7	15
Moyennes	7.47	12.47

Tableau 2 – Résultats CSI Lyon 2015.

CSI Lyon 2016

Classe	ecrit	oral	écart
1L			
1S	8	14	6
1S	6	13	7
1L	7	11	4
1L	10	14	4
1S	8	18	10
1ES	7	18	11
1L	5	14	9
1S	4	7	11
1L	9	16	7
1ES	3	14	11
1S	5	10	5
1ES	12	12	0
1S	7	9	16
1L	11	17	6
1L	11	15	4
1L	13	14	1
1S	11	17	6
1L	10	18	8
1S	6	12	6
Moyennes	8.05	13.84	6.95

Tableau 3 – Résultats CSI Lyon 2016. Un élève n’a pas répondu.

CSI Lyon 2017

Classe	écrit	oral	écart
1 ES-L	8	12	4
1 ES-L	11	15	4
1 ES-L	9	12	3
1 ES-L	7	16	9
1 ES-L	7	9	2
1 ES-L	10	18	8
1 ES-L	9	12	3
1 ES-L	10	18	8
1 ES-L	6	11	5
1 ES-L	12	12	0
1°S1	11	17	6
1°S1	7	13	6
1°S1	7	15	8
1°S1	5	15	10
1°S1	10	15	5
1°S1	10	11	1
1°S1	6	6	0
1°S1	12	18	6
1°S1	6	6	0
1°S1	10	14	4
Moyennes	8.65	13.25	4.56

Tableau 4 – Résultats CSI Lyon 2017.

CSI Lyon 2018

Classe	écrit	oral	écart
1°S3	5	8	3
1°S3	8	15	7
1°S3	8	12	4
1°S3	13	13	0
1°S3	12	20	8
1°S3	13	12	1
1°S3	8	16	8
1°ES1	7	12	5
1°S3	14	17	3
1°S3	10	17	7
1°L	10	12	2
1°L	7	11	4
1°L	8	18	10
1°L	10	16	6
1°L	10	16	6
Moyennes	9.53	14.33	4.93

Tableau 5 – Résultats CSI Lyon 2018.

L'ŒUVRE	L'EXTRAIT LE PASSAGE LA PAGE	INTITULÉ(E)	SE PLACE / EST PLACÉ(E) SE SITUE / EST SITUÉ(E)	AU DÉBUT DE A LA FIN DE AU MOMENT OÙ
LE TEXTE (les constituants)				
LE PARAGRAPHE				
LA PHRASE (STRUCTURE, RYTHME, ACCENT, HARMONIE...)			RACONTER	
TOURNURE / CONSTRUCTION SYNTAXIQUE			PRÉSENTER	
MOT / EXPRESSION			ÉVOQUER	
PONCTUATION			TRAITER DE	
			PEINDRE	
			TRADUIRE	
			PARLER DE	
<i>(le contenu)</i>	LE THÈME LE MOTIF L'HISTOIRE LE SUJET LE CENTRE D'INTÉRÊT	LE TON LE SOUFFLE L'EFFET (PRODUIT)	LE STYLE L'ÉCRITURE	
<i>(l'origine)</i>	L'INSPIRATION LA SOURCE LE MODÈLE			

Tableau 1 : l'œuvre et ses constituants (aspects généraux)

1. LE ROMAN				
PARTIE CHAPITRE	RÉCIT / NARRATION DESCRIPTION DIALOGUE COMMENTAIRE	HISTOIRE INTRIGUE ACTION	PERSONNAGE HÉROS FIGURE	LIEU DÉCOR
		SCÈNE ÉPISODE EXPOSITION REBONDISSEMENT PÉRIPÉTIE NŒUD DÉNOUEMENT	CARACTÈRE SENTIMENT PSYCHOLOGIE SITUATION MORALE TYPE	
2. LA POÉSIE				
LE POÈME (RECUEIL)				
SONNET ODE BALLADE ÉLÉGIE ...	STROPHE VERS HÉMISTICHE PIED RIME CÉSURE COUPE ACCENT	MÈTRE ALEXANDRIN DÉCASYLLABE OCTOSYLLABE ... LIBRE	ALLITÉRATION SONORITÉ RYTHME MÉTAPHORE IMAGE COMPARAISON	

Tableau 2 : les genres littéraires

1.	[événement Z]	INSPIRE	[œuvre Y]	À	[auteur X]
2.	[auteur X]	ENTREPREND D'ÉCRIRE DE RÉDIGER			
		COMMENCE ENTAME		LA RÉDACTION DE	[œuvre Y] EN, À
		ACHÈVE TERMINE			
3.	COMMENCÉ EN.....	CONTINUÉ EN	PUBLIÉ EN		[œuvre Y]
		POURSUIVI			
4.	L'ÉLABORATION	[œuvre Y]	S'ÉTEND DE	À	
2.	[auteur X]	COMPOSE UN RECUEIL TRAVAILLE AU MANUSCRIT			[œuvre Y]

Tableau 3 : le travail de l'auteur

1.	[auteur X]	PUBLIE FAIT PARAÎTRE	[œuvre Y]	EN	CHEZ [éditeur Z] À COMPTE D'AUTEUR
2.		LA SORTIE LA PUBLICATION LA PARUTION DE	[œuvre Y]	EN	CHEZ [éditeur Z]
3.		PARU PUBLIÉ EN	[œuvre Y]		
					L'OUVRAGE LE LIVRE LE TEXTE L'ŒUVRE
4.	L'AUTEUR DE L'ÉCRIVAIN	[Y]			(LE ROMANCIER, LE POÈTE, LE DRAMATURGE, L'ESSAYISTE, LE PHILOSOPHE)

Tableau 4 : la publication de l'œuvre

Texte de la vidéo

Merguez de tofu, œufs à base d'algues, fromage de noix de cajou fermentées, nuggets de protéines de blé : tous les produits de cette supérette s'adressent en priorité à un type de clients : les végétariens, c'est-à-dire des gens qui ne consomment rien qui soit issu des animaux et de leur exploitation : pas de viande, de poisson, de produits laitiers, d'œufs, ou même de miel ; pas question non plus d'acheter cuir, fourrure, laine, soie, cosmétiques ou médicaments testés sur les animaux. Pour l'instant cette tendance concerne une petite minorité de la population. Mais qu'en serait-il si les 7 milliards d'habitants de la planète étaient végétariens ?

1- Diminution des émissions de gaz à effet de serre

Dans le monde, presque 15% de ces émissions sont dues à l'élevage. C'est plus que tous les avions voitures trains et bateaux de la terre réunis. Selon une simulation réalisée par l'université d'Oxford, si toute la population du monde était végétarienne, les émissions de gaz à effet de serre liées à notre alimentation diminueraient de 70%.

2- Il y aurait beaucoup plus de terres à cultiver pour l'homme

Pour arriver à maturité¹, les bêtes d'élevage sont nourries avec des végétaux. Pour produire une calorie de viande il faut produire 7 calories végétales. Les terres cultivées pour nourrir les animaux pourraient être cultivées pour nourrir directement les humains. Elles permettraient donc de nourrir plus d'humains.

3- Cela serait bénéfique pour les pays riches mais pas forcément pour les pays pauvres.

Il y aurait moins de maladies cardio-vasculaires, le diabète et certains cancers. 8 millions de vies pourraient être sauvées chaque année, la plupart dans les pays du Nord où ces maladies sont les plus répandues.

Dans les pays du Sud, 2 milliards de personnes souffrent déjà de malnutrition² ou de famine. Supprimer les protéines animales les priverait d'une source de nutriments³ essentielle difficile à remplacer.

4- Beaucoup d'animaux mourraient.

Par exemple, dans un monde vegan, on ne consommerait plus de miel, donc il n'y aurait plus d'apiculteurs. Or sans apiculteurs, les abeilles mellifères⁴ seraient directement exposées aux

¹ A maturité : au stade où on peut les manger

² Malnutrition : fait d'être mal nourri

³ Nutriments : aliments

⁴ Mellifères : qui font du miel

parasites et ne pourraient pas trouver suffisamment de nourriture. Résultat : il y aurait beaucoup moins d'abeilles.

De même, dans un monde vegan, les animaux d'élevage seraient livrés à eux-mêmes et pour beaucoup, sans l'élevage de l'homme, ils n'y survivraient pas. Mais ce n'est peut-être pas si grave :

« Ces animaux ont été calibrés pour produire davantage de viande. Ce sont des animaux qu'on a fabriqués. Bien sûr il y en aura beaucoup moins, puisque aujourd'hui on les fait naître exprès, souvent par insémination artificielle⁵, pour les tuer. » dit Mme Gothier, la présidente de l'association L214.

Quoi qu'il en soit, ces espèces ne s'éteindraient pas complètement et vivraient probablement en bien plus petit nombre, peut-être dans des refuges comme celui-ci, qui recueille des animaux échappés ou exfiltrés des élevages ou des abattoirs.

Reste une question : dans un monde où on ne consomme plus les animaux, quel statut leur donner ? C'est précisément la question à laquelle plusieurs philosophes réfléchissent aujourd'hui.

Dans leur essai *Zoopolis*, Will Kymlicka et Sue Donaldson proposent de donner aux animaux un statut juridique proche de celui des enfants ou des personnes en situation de handicap :

« Tous les animaux sont capables d'avoir des relations sociales avec nous, ils n'auraient pas pu être domestiqués s'ils n'avaient pas appris à nous faire confiance, à exister à nos côtés, à communiquer avec nous, à comprendre des règles partagées. Nous pensons que nous devons nous appuyer sur ces capacités pour construire nos relations avec tous les animaux domestiques. » dit Will Kymlicka.

Les poules ou les canaris ne seraient plus considérés comme une propriété mais comme des membres à part entière de la société, disposant de droits comme l'accès aux soins médicaux ou la liberté de circuler, par exemple.

⁵ Insémination artificielle : fécondation non naturelle

Initiation à la dissertation

Une dissertation, qu'est-ce que c'est ?

Une dissertation, c'est un **texte argumentatif** qui doit répondre à une question, **résoudre un problème complexe**. Pour cela, il doit **réfléchir à deux positions contraires** (même si on a déjà une opinion !) Dans cet exercice, **on n'utilise jamais « je »** : on cherche à être objectif, comme un journaliste. On préfère utiliser « on », ou des tournures impersonnelles.

Comment construire une dissertation ?

Si la question est : « Faut-il devenir vegan ? », on étudiera successivement les points positifs et les points négatifs d'un régime vegan. Une troisième partie pourrait s'interroger sur cette formulation : « Faut-il ... ? » Qu'est-ce que cela suppose ? Est-ce un devoir ? une obligation personnelle ? une obligation imposée par d'autres ?

Exercice : En t'aidant du texte de la vidéo, copie-colle les différents arguments que tu as trouvés dans les zones de texte correspondant à chacune des parties.

Introduction

Phrase d'amorce :

Présentation du problème, de la question :

Annonce du plan :

Première partie - le fait d'être vegan présente de nombreux avantages :

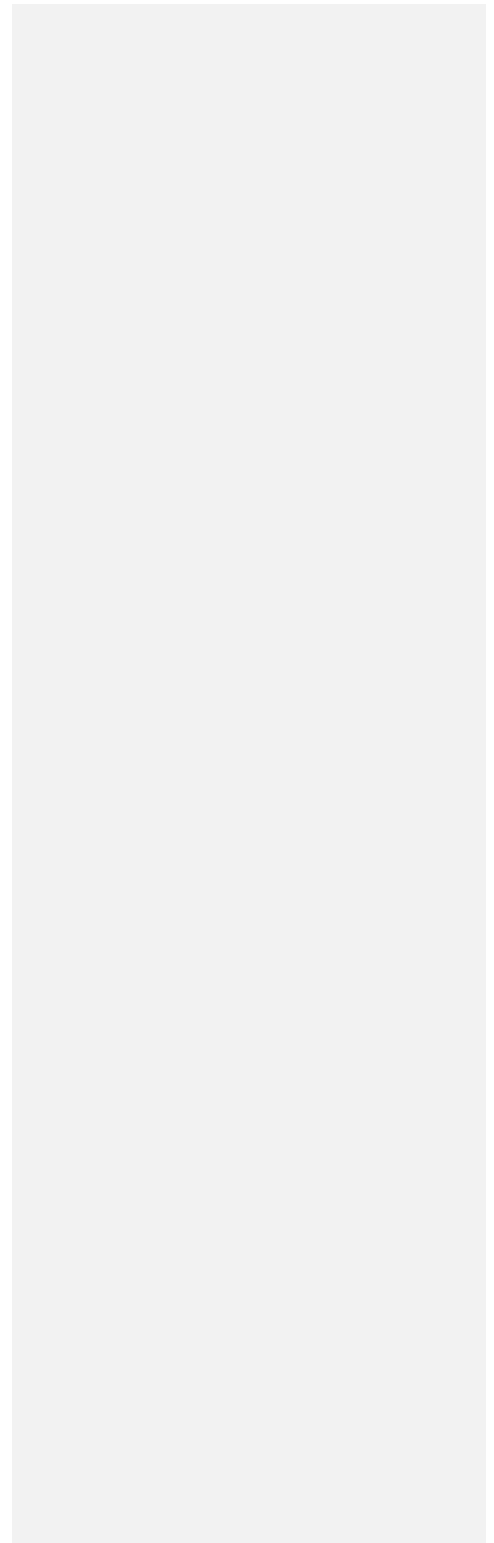
[Transition] Devant l'urgence climatique, le veganisme peut paraître une réponse évidente.

Commenté [Utilisate1]: Prendre en compte le plan analytique
Faire travailler sur la rédaction d'un paragraphe + connecteur.
Cours de modules de 15 / 16h ou 16h / 17h. jeudi

Seconde partie - pourtant, le fait d'être vegan présente également des inconvénients :

(Troisième partie : le fait d'être vegan doit-il être considéré comme un devoir ?)

Conclusion



Initiation à la dissertation

Une dissertation, qu'est-ce que c'est ?

Une dissertation, c'est un **texte argumentatif** qui doit répondre à une question, **résoudre un problème complexe**. Pour cela, il doit **réfléchir à deux positions contraires** (même si on a déjà une opinion !) Dans cet exercice, **on n'utilise jamais « je »** : on cherche à être objectif, comme un journaliste. On préfère utiliser « on », ou des tournures impersonnelles.

Comment construire une dissertation ?

Si la question est : « Faut-il devenir vegan ? », on étudiera successivement les points positifs et les points négatifs d'un régime vegan. Une troisième partie pourrait s'interroger sur cette formulation : « Faut-il ... ? » Qu'est-ce que cela suppose ? Est-ce un devoir ? une obligation personnelle ? une obligation imposée par d'autres ?

Exercice : En t'aidant du texte de la vidéo, copie-colle les différents arguments que tu as trouvés dans les zones de texte correspondant à chacune des parties.

Introduction

Phrase d'amorce :

Présentation du problème, de la question :

Annonce du plan :

Première partie - le fait d'être vegan présente de nombreux avantages :

Tout d'abord, si tout le monde était vegan, l'effet de serre diminuerait : selon une simulation réalisée par l'université d'Oxford, si toute la population du monde était végane, les émissions de gaz à effet de serre liées à notre alimentation diminueraient de 70%.

Ensuite, il y aurait moins de maladies cardio-vasculaires, le diabète et certains cancers. 8 millions de vies pourraient être sauvées chaque année, la plupart dans les pays du Nord où ces maladies sont les plus répandues.

Enfin, si tout le monde était vegan, on aurait plus de terre : pour arriver à maturité, les bêtes d'élevage sont nourries avec des végétaux. Pour produire une calorie de viande il faut produire 7 calories végétales. Les terres cultivées pour nourrir les animaux pourraient être cultivées pour nourrir directement les humains. Elles permettraient donc de nourrir plus d'humains.

[Transition] Devant l'urgence climatique, le veganisme peut paraître une réponse évidente.

Commenté [Utilisate1]: Prendre en compte le plan analytique
Faire travailler sur la rédaction d'un paragraphe + connecteur.
Cours de modules de 15 / 16h ou 16h / 17h. jeudi

Seconde partie - pourtant, le fait d'être vegan présente également des inconvénients :

Premièrement si tout le monde était vegan, beaucoup d'animaux mourraient : dans un monde vegan, on ne consommerait plus de miel, donc il n'y aurait plus d'apiculteurs. Or sans apiculteurs, les abeilles mellifères seraient directement exposées aux parasites et ne pourraient pas trouver suffisamment de nourriture. Résultat : il y aurait beaucoup moins d'abeilles.

Deuxièmement, si tout le monde était vegan, cela poserait un problème dans les pays pauvres : dans les pays du Sud, 2 milliards de personnes souffrent déjà de malnutrition ou de famine. Supprimer les protéines animales les priverait d'une source de nutriments essentielle difficile à remplacer.

(Troisième partie : le fait d'être vegan doit-il être considéré comme un devoir ?)

Conclusion

Initiation à la dissertation

Une dissertation, qu'est-ce que c'est ?

Une dissertation, c'est un **texte argumentatif** qui doit répondre à une question, **résoudre un problème complexe**. Pour cela, il doit **réfléchir à deux positions contraires** (même si on a déjà une opinion !) Dans cet exercice, **on n'utilise jamais « je »** : on cherche à être objectif, comme un journaliste. On préfère utiliser « on », ou des tournures impersonnelles.

Comment construire une dissertation ?

Si la question est : « Faut-il devenir vegan ? », on étudiera successivement les points positifs et les points négatifs d'un régime vegan. Une troisième partie pourrait s'interroger sur cette formulation : « Faut-il ... ? » Qu'est-ce que cela suppose ? Est-ce un devoir ? une obligation personnelle ? une obligation imposée par d'autres ?

Exercice : En t'aidant du texte de la vidéo, copie-colle les différents arguments que tu as trouvés dans les zones de texte correspondant à chacune des parties.

Introduction

Phrase d'amorce :

Présentation du problème, de la question :

Annonce du plan :

Première partie - le fait d'être vegan présente de nombreux avantages :

1. Beaucoup plus de terre à cultiver : c'est-à-dire les terres cultivées pour nourrir des animaux pourraient être cultivées pour nourrir d'une façon directe les humains, ce qui permet de nourrir plus en plus des humains.
2. Une diminution des émissions de gaz à effet de serre : une diminution de 70% de gaz à effet de serre si on est tous des végans
3. Cela serait bénéfique pour les pays riches : Il y aurait moins de maladies cardio-vasculaires, le diabète et certains cancers. 8 millions de vies pourraient être sauvées chaque année, la plupart dans les pays du Nord où ces maladies sont les plus répandues.

[Transition] Devant l'urgence climatique, le veganisme peut paraître une réponse évidente.

Commenté [Utilisate1]: Prendre en compte le plan analytique
Faire travailler sur la rédaction d'un paragraphe + connecteur.
Cours de modules de 15 / 16h ou 16h / 17h. jeudi

Seconde partie - pourtant, le fait d'être vegan présente également des inconvénients :

4- Beaucoup d'animaux mourraient.

Par exemple, dans un monde vegan, on ne consommerait plus de miel, donc il n'y aurait plus d'apiculteurs. Or sans apiculteurs, les abeilles mellifères seraient directement exposées aux parasites.

1- pour les pays pauvres.

Dans les pays du Sud, 2 milliards de personnes souffrent déjà de malnutrition ou de famine. Supprimer les protéines animales les priverait d'une source de nutriments essentielle difficile à remplacer.

(Troisième partie : le fait d'être vegan doit-il être considéré comme un devoir ?)

Conclusion

Distinguer argument et exemple

Chaque paragraphe de votre dissertation doit s'appuyer sur un argument, prouvé par un exemple.

(L'argument est l'idée générale ; l'exemple est une situation précise)

Exercice 1 : Relie chaque argument à l'exemple qui lui correspond :

Le végétalisme aurait des conséquences dramatiques sur l'économie.	•		•	Un régime à base de protéines animales coûterait 46 € par semaine contre 33€ pour un régime végétarien.
Le végétalisme peut entraîner des carences alimentaires très graves.	•		•	La France exporte 1/3 de sa production de viande vers les autres régions du monde.
Le végétalisme entraînerait la suppression de nombreux emplois.	•		•	En 2011, un couple végétarien a été poursuivi pour la mort de sa petite fille de 18 mois, décédée de malnutrition. L'enfant était nourrie exclusivement avec du lait végétal.
Le fait d'être végétarien permettrait de dépenser moins en nourriture.	•		•	En France, la filière de l'élevage et des viandes représente plus de 500 000 emplois.

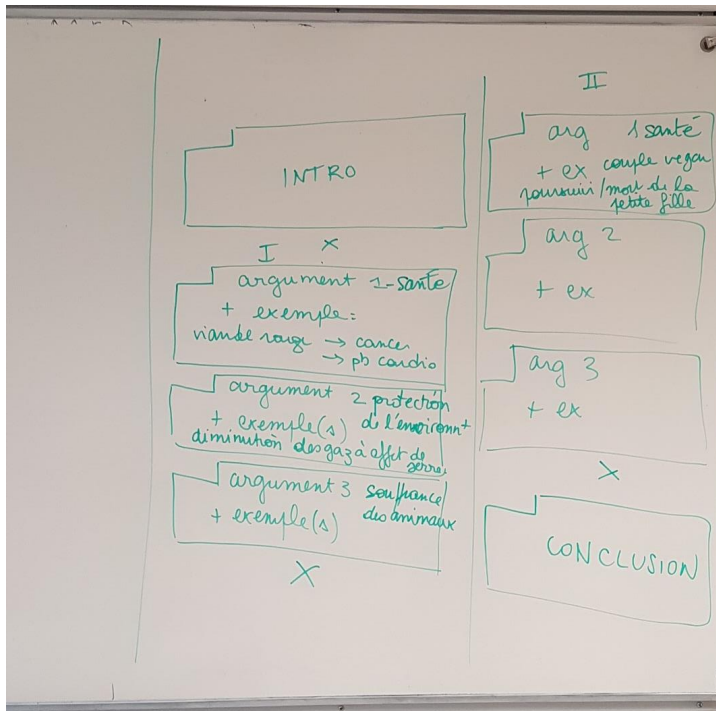
Exercice 2 : A partir de l'exemple ci-dessous, retrouve l'argument (l'idée générale).

« A Paris, un quartier végétarien a été créé entre le 9^e et le 10^e arrondissement : VeggieTown regroupe de nombreux restaurateurs et magasins entièrement végétariens, ce qui représente de nouveaux emplois. »

Exercice 3 : Ajoute dans ton tableau les nouveaux arguments et rédige (=écris) deux paragraphes qui se suivent. Utilise des connecteurs pour relier les arguments et leurs exemples.

Boîte à outils : les connecteurs pour ajouter des exemples

Ainsi, par exemple, en effet, comme, notamment...



Travail mené avec Natacha sur la structure de la dissertation et la composition des paragraphes

De nombreuses célébrités sont aujourd'hui séduites par le véganisme parce qu'elles pensent qu'il est cruel de manger ou d'exploiter les animaux : elles ne mangent donc ni viande, ni poisson, ni œufs. En réfléchissant, faut-il devenir végétarien? D'abord, nous verrons les avantages d'un régime végétarien; ensuite, nous en présenterons les conséquences négatives.

INTRODUCTION

entonnoir

- Définition
- Citation
- Exemple de la vie quotidienne
- Formulation de la problématique / la question
- Annonce du plan

CONCLUSION

- Rappel de la réflexion
- Opinion personnelle

Ouverture sur un sujet plus vaste

Exemple d'introduction rédigée à partir des idées de Natacha

Moja bohema

Versions : #1 #2

Włóczyłem się - z rękami w podartych kieszeniach,
W bluzie, co już nieziemską prawie była bluzą,
Szedłem pod niebiosami, wierny ci o Muzo !
Oh! la la! co za miłość widziałem w marzeniach !

Szeroką dziurę miały me jedyne portki,
W drodze, pędrak - marzyciel, układałem wiersze,
Na Wielkiej Niedzwiedzicy miałem swą oberżę,
A od mych gwiazd na niebie płynął szelest słodki.

Słuchałem gwiazd w te dobre wieczory wrześnieowe,
Siedząc na skraju drogi, i czułem, że głowę,
Jak mocne wino, rosa kroplista mi rasza.

Lub gdy w krąg fantastycznych cieni rosły tłumy
Jak gdybym lirę trącał, wyciągałem gumy,
Stopę mając przy sercu, z zdartego kamasza.

Brise marine

La chair est triste, hélas ! et j'ai lu tous les livres.
Fuir ! là-bas fuir ! Je sens que des oiseaux sont ivres
D'être parmi l'écume inconnue et les cieux !
Rien, ni les vieux jardins reflétés par les yeux
Ne retiendra ce cœur qui dans la mer se trempe

Ô nuits ! ni la clarté déserte de ma lampe
Sur le vide papier que la blancheur défend
Et ni la jeune femme allaitant son enfant.
Je partirai ! Steamer balançant ta mâture,
Lève l'ancre pour une exotique nature !

Un Ennui, désolé par les cruels espoirs,
Croit encore à l'adieu suprême des mouchoirs !
Et, peut-être, les mâts, invitant les orages
Sont-ils de ceux qu'un vent penche sur les naufrages
Perdus, sans mâts, sans mâts, ni fertiles îlots...
Mais, ô mon cœur, entends le chant des matelots !

Sea Breeze

Versions : #1 #2 #3

The flesh is sad, alas! and all the books are read.
Flight, only flight! I feel that birds are wild to tread
The floor of unknown foam, and to attain the skies!
Nought, neither ancient gardens mirrored in the eyes,
Shall hold this heart that bathes in waters its delight,

O nights! nor yet my waking lamp, whose lonely light
Shadows the vacant paper, whiteness profits best,
Nor the young wife who rocks her baby on her breast.
I will depart! O steamer, swaying rope and spar,
Lift anchor for exotic lands that lie afar!

A weariness, outworn by cruel hopes, still clings
To the last farewell handkerchief's last beckonings!
And are not these, the masts inviting storms, not these
That an awakening wind bends over wrecking seas,
Lost, not a sail, a sail, a flowering isle, ere long?
But, O my heart, hear thou, hear thou, the sailors' song!

Introduction : Découvrir des personnages de roman réaliste et naturaliste

A la classe : Rechercher des personnages médiocres dans les pages 182 à 185.

Un personnage médiocre : ni vraiment bon ni vraiment mauvais, moyen, ordinaire, banal.

Pour Natacha, limiter l'exercice au texte 1 p. 182 (ci-dessous)

1 L'INCIPIT D'UNE NOUVELLE NATURALISTE

Devant la porte de la maison, demi-ferme, demi-manoir, une de ces habitations rurales mixtes qui furent presque seigneuriales et qu'occupent à présent de gros cultivateurs, les chiens, attachés aux pommiers de la cour, aboyaient et hurlaient à la vue des carnassières portées par le garde et des gamins. Dans la grande salle à manger-cuisine, Hautot père, Hautot fils, M. Bermont, le percepteur, et M. Mondaru, le notaire, cassaient une croûte et buvaient un verre avant de se mettre en chasse, car c'était jour d'ouverture.

Hautot père, tout fier de ce qu'il possédait, vantait d'avance le gibier que ses invités allaient trouver sur ses terres. C'était un grand Normand, un de ces hommes puissants, sanguins, osseux qui lèvent sur leurs épaules des voitures de pommes. Demi-paysan, demi-monsieur, riche, respecté, influent, autoritaire, il avait fait suivre ses classes, jusqu'en troisième, à son fils Hautot César, afin qu'il eût de l'instruction, et il avait arrêté là ses études de peur qu'il devînt un monsieur indifférent à la terre.

Guy de Maupassant, *Hautot père et fils* (1889)

- Demi : à moitié
- Ferme : *farm* , bâtiment où vit et travaille le paysan
- Manoir : *manor*, petit château
- Habitation = maison
- Cultivateur : agriculteur, paysan
- Seigneurial : d'un seigneur (*lord*)
- Rurale : de la campagne
- Carnassières : Sacs pour mettre les animaux tués et/ou le casse-croûte (pique-nique)
- Gamins : enfants
- Percepteur : personne qui collecte les taxes
- Notaire : homme de loi qui s'occupe des possessions d'une famille
- Casser la croûte : manger rapidement
- Chasse : hunting sport
- Fier : *proud*
- Gibier : animaux tués à la chasse
- Un monsieur : (ici) un homme qu'on doit respecter
- Il avait fait suivre ses classes à son fils : il avait envoyé son fils à l'école

Montrer pourquoi ce ne sont pas vraiment des héros, des personnages extraordinaires : surligner les indices dans les textes.

Recherche dans le texte des indications et cite-les entre guillemets :

Sur la maison de M. Hautot :

Sur le personnage de M. Hautot :

Sur les études de son fils :

Qu'est-ce que le réalisme et le naturalisme ?

Origines des mouvements

- Dans les années 1850, des artistes condamnent les excès de l'esthétique romantique centrée sur l'expression du moi, refusant ainsi l'idéalisation romanesque, ils cherchent à représenter la réalité telle qu'elle est. Ils s'inspirent des progrès de la science, surtout de la théorie de l'évolution des espèces (travaux de Buffon ou Geoffroy de St Hilaire).
- À partir des années 1860-1865, les « naturalistes » reprennent cette ambition avec une démarche radicalement plus scientifique. Ils sont influencés par les nouvelles théories, la psychanalyse surtout (hystérie, névroses, hérédité...). Un groupe d'artistes se constitue autour d'Émile Zola, lors des soirées de Médan, et aboutit à la publication d'un recueil collectif qui définit l'écriture naturaliste (1880).

Genres privilégiés

Le roman, la nouvelle, le conte.

LE RÉALISME

Particularités d'écriture

- Importance de la description pour donner l'illusion du réel.
- Roman d'apprentissage : éducation sentimentale.
- Effort de documentation.
- Refus de l'intervention du narrateur pour plus d'objectivité.

LE NATURALISME

Particularités d'écriture

- Recherche du langage vrai, parlé, pour une peinture vivante des couches populaires.
- Roman-laboratoire : roman fleuve qui montre le destin tragique de ses personnages, depuis leur naissance jusqu'à leur disparition.
- Vocabulaire technique.
- Roman « objectif » à la 3^e personne.

Principaux thèmes

- **Ville et campagne** : observation de l'expansion des villes modernes (Paris).
- **L'ambition de la nouvelle bourgeoisie** : attraction de l'argent et du pouvoir politique.
- **L'échec** : personnages médiocres qui ne parviennent pas à leur fin.

Principaux thèmes

- **L'influence du milieu social et de l'hérédité** sur l'individu.
- **Le monde du travail et de l'argent** qui émerge de la Révolution industrielle.
- **Les destins tragiques** (alcool et folie) de personnages issus des classes populaires et ouvrières.

Dates clefs

• Politique

- 1848** Révolution de Février
- 1848-1852** II^e République
- 1852-1870** Second Empire – Napoléon III
- 1870** Guerre avec la Prusse, Défaite de Sedan
- 1870** III^e République
- 1871** La Commune
- 1898** Affaire Dreyfus

• Société

- 1827** Première ligne de chemin de fer
- 1859** Théorie de l'évolution, Darwin
- 1864** Droit de Grève
- 1865** *Introduction à la médecine expérimentale*, Bernard
- 1867** *Le Capital*, Marx
- 1885** Vaccin antirabique, Pasteur

• Œuvres majeures

- 1830** *Le Rouge et le Noir*, Stendhal
- 1842** *La Comédie humaine*, Balzac
- 1857** *Madame Bovary*, Flaubert
- 1869** *L'Éducation sentimentale*, Flaubert
- 1871-1893** Cycle des *Rougon-Macquart*, Zola
- 1880** *Boule de Suif*, Maupassant
- 1885** *Bel-Ami*, Maupassant

En face des mots-suivants, note les mots-clés que tu peux tirer du document p. 179

Réalisme :

Naturalisme :

Etude de l'image p. 178

Titre de l'œuvre :

Auteur :

Date :

Mouvement artistique :

1/ Que font les deux personnages ? Décris-les en quelques lignes.



2/ A quelle catégorie sociale appartiennent les deux femmes ? Sont-elles nobles, bourgeoises, ouvrières ? Justifie.

3/ Observe comment se tiennent les deux femmes. Qu'est-ce que cela indique sur leur travail ?

4/ Peut-on dire que ces personnages sont beaux ?

5/ Que veut montrer le peintre ?

VOCABULAIRE

S'étirer	<i>to stretch</i>	Une chemise	<i>a shirt</i>
Bâiller	ouvrir la bouche quand on est fatigué	Du linge	
Repasser	rendre les vêtements lisses	Un châle	Echarpe ou foulard triangulaire qu'on porte sur les épaules.
Appuyer	<i>to push</i>	Un corsage	Chemise pour dames
Un fer à repasser		Un tablier	

Le texte théâtral **représente** une histoire imaginée par un auteur pour être montée par un metteur en scène et **représentée** par des comédiens sur une scène de théâtre. Le texte de théâtre est double : texte à lire et texte à jouer. Cependant, certains auteurs ont écrit des pièces destinées à être uniquement lues (*Spectacle dans un fauteuil*, Musset). Mais tout le monde sait que les comédies ne sont faites que pour être jouées (Molière), le texte théâtral est primordial, et la lecture d'une pièce présente un intérêt, mais voir une pièce représentée en facilite la compréhension, de plus, la représentation procure au spectateur du plaisir, donc permet de mieux l'apprécier, pour cela nous allons intéresser au rôle d'un texte théâtral, ensuite avantage de présenter un texte théâtrale.

Commenté [U1]: Attention aux effets de répétition quand tu te relis.

Commenté [U2]: Coupe ta phrase, mets plutôt un point.

Commenté [U3]: Que veux-tu dire par là ?

Commenté [U4]: Ces citations sont intéressantes, mais il vaut mieux peut-être les garder pour le développement.

Ton introduction doit présenter plusieurs étapes :

- 1- L'amorce (donner la définition est une bonne idée)
- 2- La formulation de la question à laquelle tu vas répondre, ici : « La lecture d'un texte théâtral suffit-elle ou est-il nécessaire d'assister à sa représentation ? »
- 3- L'annonce du plan : « Dans un premier temps, nous montrerons pourquoi la lecture du texte théâtral peut se suffire à elle-même. Nous verrons ensuite que la représentation constitue la finalité, l'aboutissement du texte théâtral »

Tout d'abord, un texte **théâtral** nous permet de d'avoir le plaisir de lire et de se plonger ~~dans~~ dans l'imagination, par ailleurs les didascalies nous montrent les décors, les mouvements et les gestes des personnages, leurs émotions et les intonations, notamment le lecteur fait l'effort d'imaginer lui-même la mise en scène et de lui donner un sens.

En suite, donner une espace de liberté au lecteur, pas de contraintes de temps ou même de lieu, il peut revenir en arrière ou relire un passage qu'il n'a pas saisi, de plus il se représente les personnages librement, selon son personnelle il comprend la pièce à sa façon. Il faut donner un exemple : « Quand on lit *Andromaque*, on se fait sa propre image de l'héroïne et de l'univers dans lequel elle évolue. Le fait qu'une comédienne nous impose son visage peut contrarier notre vision personnelle. Pense à faire une petite recherche sur « Le soulier de satin » de Claudel.

Commenté [U5]: Construis ta phrase rigoureusement : S+V+ Complément

Commenté [U6]: Dans ton paragraphe, il y a en fait plusieurs idées, qui méritent chacune d'être développées mais en étant présentées différemment (il ne s'agit pas de dire si la lecture du texte théâtral est meilleure que la représentation, mais si c'est « suffisant » :
 - pas de contraintes de temps ou de lieu
 - une compréhension facilitée
 - la lecture permet une représentation / interprétation personnelle du texte théâtral (c'est là que tu peux replacer la citation de Musset, dont les pièces peuvent être lues comme des romans)

Le texte théâtral suffit-il pour mieux comprendre un texte ?

Commenté [U7]: Il faut trouver d'autres arguments pour ta première partie.

Il excite ainsi la mise en scène d'un texte théâtral, c'est une interprétation qui permet de mieux comprendre un texte, peut-être même de lui donner une nouvelle

Commenté [U8]: Je ne comprends pas ce que tu veux dire. Est-ce que c'est le mot « existe » que tu veux dire ?

Commenté [U9]: Exemple ? pense aux textes du corpus (le premier par exemple)

dimension, en plus de ça, La représentation peut faire découvrir des aspects que l'on n'avait pas saisis à la lecture : les décors permettent d'imaginer l'époque, des gestes et des objets symboliques peuvent aider à mieux comprendre un personnage.

Autrement, Les choix du metteur en scène peuvent donner lieu à des adaptations inattendues ouvrant de nouvelles perspectives pour la pièce. Le metteur en scène peut ainsi changer des paramètres du texte : l'âge ou le sexe d'un personnage, certains jouent sur le registre de la pièce, qui change alors de sens en fonction de sa mise en scène.

En fin une pièce théâtrale représente un public, personnage collectif. Les spectateurs éprouvent la satisfaction de participer à la création du spectacle, de faire partie d'un groupe qui réagit collectivement, ainsi compare le spectacle de théâtre à un match, dans lequel la réception est collective : les réactions sont amplifiées par la présence d'un public.

Lire une pièce sans la voir représentée présente un intérêt, mais c'est toutefois ne pas respecter le principe du théâtre. Les deux expériences se complètent et s'enrichissent au même temps, la lecture nous permet de nous plonger dans l'imagination et d'avoir le plaisir de lire et de relire, et une scène théâtrale nous invite à mieux comprendre le texte et de vivre collectivement l'action. Personnellement il ne faut pas oublier que la représentation, une fois le spectacle terminé, est un objet mort, elle ne survit pas ; le texte, lui, survit.

Quelques idées en plus :

- Le jeu d'un acteur peut modifier totalement la perception que l'on a d'un personnage. (Compare deux mises en scènes différentes d'un même texte ; prends une réplique de Roberto Zucco qui pourrait être dite sur deux tons très différents qui donneraient une interprétation très différente du personnage)

- La lecture d'une pièce peut se faire comme celle d'un roman : la plupart du temps les didascalies assurent la compréhension du lieu, de l'époque et des liens entre les personnages. (Utilise comme exemple un des textes du corpus en relevant des didascalies très précises, qui montrent qu'on peut tout à fait s'imaginer les mouvements et les gestes des personnages)

- Les tragédies classiques sont aussi de très beaux morceaux de poésie. (Là, tu peux citer *Andromaque*, par exemple, puisque tu as travaillé dessus)

Commenté [U10]: Coupe ta phrase.

Commenté [U11]: Ou de réactualiser les problématiques : voir la mise en scène de Britannicus avec Dominique Blanc, où le décor représente non pas un palais antique, mais plutôt un lieu de pouvoir de notre époque. La mise en scène ajoute donc une signification : elle veut nous faire réfléchir à la dictature et à ses abus à notre époque.

Commenté [U12]: Lesquels ? il faut un exemple.

Commenté [U13]: As-tu un exemple ?

Commenté [U14]: Exemple ?

Commenté [U15]: Là encore, ton idée est très intéressante, mais il faut à chaque fois que tu donnes un exemple ! Il y a des pièces de théâtre où on fait participer le spectateur, mais il faut que tu puisses les citer. Utilise par exemple les mises en scène d'Andromaque que tu as vues en classe : qu'est-ce qui change de l'une à l'autre ? Quel est l'effet produit ?

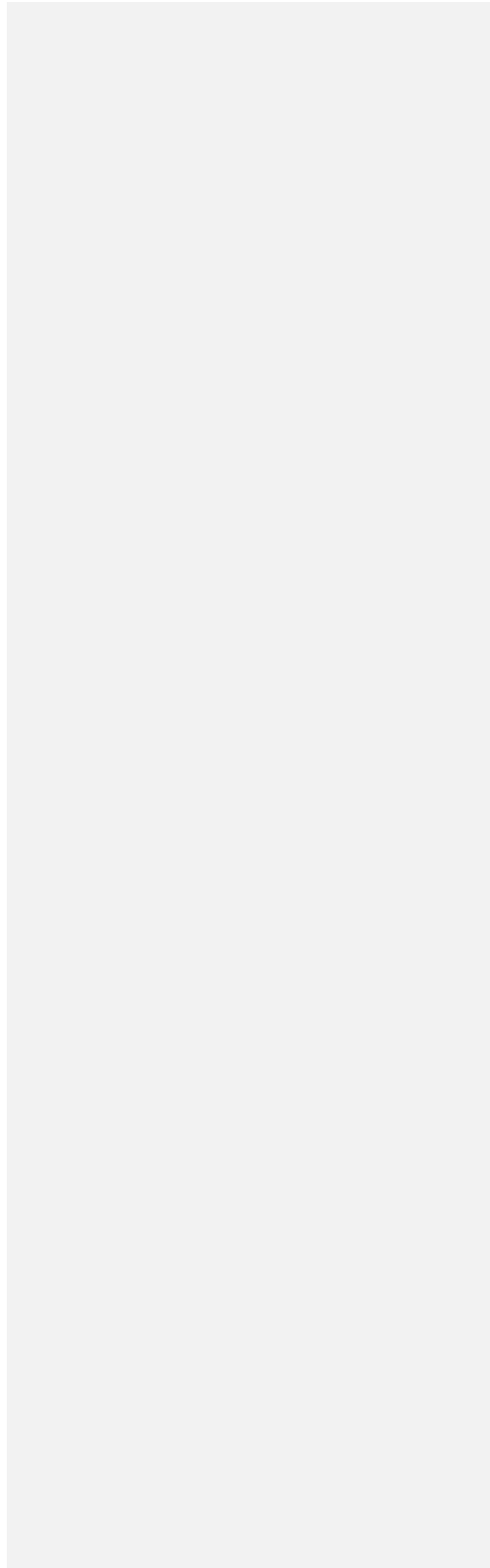
Commenté [U16]: En un seul mot : « enfin »

Commenté [U17]: Une représentation théâtrale implique un public.

Commenté [U18]: L'idée pourrait être intéressante, mais il faut absolument que tu donnes un exemple précis de pièce pour laquelle cet argument est valable.

Commenté [U19]: Discutable. Il faut vraiment que tu développes ton argument plus haut pour que ce soit recevable. Cela reste trop vague.

Commenté [U20]: La conclusion est bien menée. Dommage que la première phrase soit la reprise mot pour mot des annales du bac (j'ai internet moi aussi) Je supprimerais le « personnellement » pour le remplacer par « seulement »



définition un peu longue.

oui

Le texte théâtral représente une histoire imaginée par un auteur pour être montée par un metteur en scène et des comédiens sur une scène de théâtre, le texte de théâtre est double : texte à lire et texte à jouer. Cependant, certains auteurs ont écrit des pièces destinées à être uniquement lues (*Spectacle dans un fauteuil*, Musset). Mais tout le monde sait que les comédies ne sont faites que pour être jouées (Molière). Le texte théâtral et la lecture d'une pièce présente un intérêt, mais voir une pièce représentée facilite-t-il la compréhension ? Autrement dit, la lecture d'un texte théâtral suffit-elle ou est-il nécessaire d'assister à sa représentation ? Dans un premier temps, nous montrerons pourquoi la lecture du texte théâtral peut se suffire à elle-même. Nous verrons ensuite que la représentation constitue la finalité, l'aboutissement du texte théâtral.

long.
l'opinion
vus...

B.

oui?

oui

Tout d'abord un texte théâtral nous permet d'avoir le plaisir de lire et de se plonger dans l'imagination // par ailleurs les didascalies nous montrent les décors, les mouvements et les gestes des personnages, leurs émotions et les intonations // En effet, la lecture d'une pièce peut se faire comme celle d'un roman : la plupart du temps les didascalies assurent la compréhension du lieu, de l'époque et des liens entre les personnages, notamment le lecteur fait l'effort d'imaginer lui-même la mise en scène et de lui donner un sens exemple : « La scène est à Buthrot, îles de la ville d'Epire, dans une salle du palais de Pyrrhus, Andromaque ».

ph 120

insérées
notre

En suite, la scène théâtrale donne une espace de liberté au lecteur, sans contraintes de temps ou même de lieu, il peut revenir en arrière ou relire un passage qu'il n'a pas saisi. De plus il se représente les personnages librement, selon son X personnelle. Il comprend la pièce à sa façon. Le cas d'Andromaque, quand on lit le texte, on se fait sa propre image de l'héroïne et de l'univers dans lequel elle évolue.

Comparez avec les notes en re-analyse

Mais, Le texte théâtral suffit-il pour mieux comprendre un texte ? Vedit

nos de vers
Mises en
Alors en

La mise en scène d'un texte théâtral, c'est une interprétation qui permet de mieux comprendre un texte (*la guerre des troyens*), peut-être même de lui donner une nouvelle dimension. En plus de ça, la représentation peut faire découvrir des aspects que l'on n'avait pas saisis à la lecture : les décors permettent d'imaginer l'époque. Des gestes et des objets symboliques peuvent aider à mieux comprendre un personnage, par exemple : les armes et les tenus des guerriers (*la guerre des troyens*), le glaive, l'épée, le bouclier, les armures etc. La mise en scène ajoute une signification : elle veut nous faire réfléchir notre époque.

oui?
oui?

oui

Autrement, Les choix du metteur en scène peuvent donner lieu à des adaptations inattendues ouvrant de nouvelles perspectives pour la pièce. Le metteur en scène peut ainsi changer des paramètres du texte : l'âge ou le sexe d'un

personnage, certains jouent sur le registre de la pièce, qui change alors de sens en fonction de sa mise en scène. → Utilisez la 2^e note au x^eme, comparez

Enfin une pièce théâtrale représente un public, personnage collectif, les spectateurs éprouve la satisfaction de participer à la création du spectacle, de faire partie d'un groupe qui réagit collectivement (comme les deux déférentes scènes d'Andromaque que nous avons regardé en classe, ainsi compare le spectacle de théâtre à un match, dans lequel la réception est collective : les réactions sont amplifiées par la présence d'un public (chacun de nous avais une vision déférente ce qui permet d'voire plusieurs points de vue). → Donnez ls!

Donnez vos ≠ réact^{ns}, montrez que cela fait parler, réfléchir.

Lire une pièce sans la voir représentée présente un intérêt, mais c'est toutefois ne pas respecter le principe du théâtre. Les deux expériences se complètent et s'enrichissent au même temps. La lecture nous permet de nous plonger dans l'imagination et avoir le plaisir de lire et de relire, et une scène théâtrale nous invite à mieux comprendre le texte et de vivre collectivement l'action. Seulement il ne faut pas oublier que la représentation, une fois le spectacle terminé, est un objet mort, elle ne survit pas ; le texte, lui, survit.

B. Un bon plan qui répond aux enjeux du sujet. Donnez que vous ne donnez pas d'exemples!

(on en avait pourtant vu!)

(4
20)

Une liste d'exemples littéraires

- *Le Soulier de satin*, pièce de Paul Claudel, est une pièce si longue qu'elle a été très peu représentée : dans ses versions abrégées, la représentation dure près de cinq heures et elle en nécessiterait onze dans sa version intégrale ; de plus, l'action se déroule dans plusieurs lieux et de très nombreux personnages interviennent.

- Dans la mise en scène de *Cyrano de Bergerac* à la comédie française par Denis Podalydès, Roxane apparaît comme un personnage agaçant et manipulateur dans la scène du balcon alors que l'adaptation cinématographique de Jean-Paul Rappeneau la révèle plus douce et sensible.

- Dans la mise en scène par Stéphane Braunschweig, à la Comédie Française, *Britannicus*, la tragédie de Racine, a pour décor un palais présidentiel moderne alors que l'action est censée se passer dans l'Antiquité.

- « » Cette phrase de *Roberto Succo* peut être dite par l'acteur avec un calme inquiétant ou bien au contraire avec beaucoup de tension : dans le texte en lui-même, aucune didascalie n'indique le ton sur lequel l'auteur avait imaginé cette réplique.

- Récemment, le metteur en scène Leo Muscato a changé la fin de l'opéra de Bizet *Carmen* parce que d'après lui, « il est inconcevable qu'on applaudisse le meurtre d'une femme ». En effet, l'opéra est censé se conclure sur la mort de Carmen, belle bohémienne séductrice, poignardée par Don José qui en est fou amoureux, et jaloux du toréador sur lequel elle a jeté son dévolu. Au lieu de cela, c'est Carmen qui tue Don José en se défendant contre son agresseur, au mépris du texte qui fait dire à ce dernier : « Vous pouvez m'arrêter, c'est moi qui l'ait tuée. » De même, cette adaptation, au lieu de se dérouler à Séville en 1830 comme l'indique le texte de l'auteur, est située au début des années 1980 dans un camp de Roms violemment évacué par la police.

- Dans *le Médecin volant*, les acrobaties de Sganarelle pour jouer le double rôle du médecin et de celui du valet ne sont drôles que parce qu'elles fonctionnent sur le visuel.

Intègre ces exemples au plan de ta dissertation et rédige un paragraphe sur le modèle proposé.

Travail sur un exemple de production

Dans l'enseignement secondaire, notre approche du théâtre se limite souvent à l'étude du texte théâtral, pour ses qualités stylistiques : on étudie par exemple Racine comme on pourrait étudier Baudelaire et on oublie parfois que le théâtre est aussi un spectacle, où la mise en scène a la délicate mission de rendre vivants des êtres de papier. Aussi peut-on se demander si la lecture du texte théâtral suffit ou s'il est nécessaire d'assister à sa représentation. Nous montrerons dans un premier temps pour quoi on peut considérer la lecture comme suffisante. Nous verrons ensuite que la représentation constitue la finalité, l'aboutissement du texte théâtral et que, toute parée de vertus qu'elle soit, la seule lecture du texte théâtral laisserait ce dernier incomplet.

Dans cette introduction, repère :

- 1- L'amorce
- 2- La problématique
- 3- L'annonce du plan.

Conçu pour se mettre au service des acteurs qui doivent l'interpréter, le texte théâtral contient déjà en lui-même tout le nécessaire pour comprendre le texte : s'il n'est pas toujours évident, à travers des mises en scène modernes, de comprendre qui est qui et où se passe la scène, les didascalies donnent au lecteur de précieuses informations, et ce, dès la première page : ainsi, au début de chaque pièce, on trouve une liste des personnages et de leurs liens ; on sait par exemple, dans l'Avare de Molière, que Marianne est l'amante de Cléante et en réalité la fille de Dom Thomas d'Alburcy, ce que le spectateur n'apprend que bien plus tard dans la pièce. Les didascalies précisent le lieu dans lequel se déroule l'intrigue (*La scène est à Buthrote, au palais de Pyrrhus dans Andromaque*, par exemple) mais peuvent aussi être très détaillées sur les décors et les costumes tels que les a imaginés l'auteur : c'est le cas dans la plupart des drames romantiques de Victor Hugo, notamment *Ruy Blas*, où la longue didascalie initiale présente « *Le salon de Danaé dans le palais du roi, à Madrid. Ameublement magnifique dans le goût demi-flamand du temps de Philippe IV. A gauche, une grande fenêtre à châssis dorés et à petits carreaux. Des deux côtés, sur un pan coupé, une porte basse donnant dans quelque appartement intérieur. Au fond, une grande cloison vitrée à châssis dorés s'ouvrant par une large porte également vitrée sur une longue galerie. Cette galerie, qui traverse tout le théâtre, est masquée par d'immense rideaux qui tombent de haut en bas de la cloison vitrée. Une table, un fauteuil, et ce qu'il faut pour écrire.* » A travers ces didascalies, Victor Hugo, qui était aussi romancier, ne l'oublions pas, permet au lecteur de visualiser le décor dans lequel évoluent les personnages, tel qu'il l'a imaginé et tel qu'il serait peut-être aujourd'hui trop coûteux de reproduire sur scène.

Dans ce paragraphe, repère :

- l'argument,
- les différents exemples et la manière dont ils sont introduits (quels connecteurs sont utilisés)

MERcredi \ 09 \ Mai \ 2019

INTRODUCTION

- 1- Organisateur
textuel
 - 2- Argument
 - 3- connecteur
 - 4- exemple développé.
 - (5- reprise de l'idée)
- (Ière * partie, 1er argument)
- Tout d'abord [argument] -----
- En effet [exemple] dans la pièce -----
- Reprise de l'idée.
- Ensuite
- Enfin**, la lecture du texte théâtral nous permet d'éviter tous types de contraintes (temps, lieu) et de laisser une liberté au lecteur. Le boulier de satin,

Schéma d'explication pour la construction d'un paragraphe de dissertation.

Par exemple, une pièce écrite par Paul Claudel, est très peu représentée à cause des contraintes imposées : temporelles (la représentation complète prend plus de 10 heures), financières (elle nécessite beaucoup d'acteurs et de matériel).

Donc la lecture du texte théâtral permet une liberté au lecteur : il peut revenir en arrière pour relire un passage qu'il n'a pas saisi, il peut lire l'œuvre en plusieurs fois, la relire sans avoir besoin d'aller au théâtre sans autre limite que son imagination.

Rédaction de l'exemple et reprise de l'idée principale.

Abdelkader – Rédaction d'un paragraphe de dissertation

Tout d'abord, un texte théâtral, permet aux lecteurs de se plonger dans l'imagination et avoir le plaisir de lire et relire. En effet la lecture du texte théâtral nous ~~permet~~ permet de imaginer les personnages à notre façon des pensées, et ~~se plonger grâce aux dialogues~~, Roberto Succo ~~par exemple~~, dans ~~l'œuvre~~ écrit par Bernard-Marie Koltès, il établit de ~~textes~~ dans son texte de phrases sans répliques sans didascalies, : "Ouvre-moi", peut être dite par l'acteur avec un calme en lieu le contraire beaucoup de tension. ~~contrairement~~ à cela ~~peut~~ permet au lecteur d'imaginer sa propre mise en scène.

- Problèmes de ponctuation caractéristiques : oubli des majuscules (1.3), multiplication des virgules (1.9 et 10).
- Nombreuses ratures / problèmes de lisibilité du travail.
- Des problèmes de syntaxe (1.6 à 9, notamment)
- Bonne utilisation des organisateurs textuels (« Tout d'abord ») et des connecteurs logiques (« En effet » permet d'introduire l'exemple.
- Imprécisions de vocabulaire (« mise scène » pour « mise en scène »)

Le candidat peut prendre connaissance de ce document.
L'EXAMINATEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.

Grille d'évaluation de la production écrite C1

ÉPREUVE N°1 : Synthèse de documents

13 points

Respect de la consigne de longueur ⁽¹⁾							
Respect du contenu des documents Peut respecter la règle d'objectivité (absence d'éléments étrangers aux textes).	0	0.5	1	1.5			
Capacité à traiter les textes Peut dégager la problématique commune, sélectionner et restituer les informations les plus pertinentes.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Cohérence et cohésion Peut organiser les informations sélectionnées sous forme d'un texte fluide et bien structuré. La mise en page et la ponctuation sont fonctionnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue et maîtrise du vocabulaire Dispose d'un vaste répertoire lexical lui permettant de reformuler sans effort apparent. ⁽²⁾						
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe est exacte à l'exception de lapsus occasionnels.	0	0.5	1	1.5	2	2.5

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares et difficiles à repérer.							
Élaboration des phrases / souplesse Dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation. ⁽²⁾	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

(1) Le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice (fourchette acceptable donnée par la consigne).

Dans le cas où la fourchette ne serait pas respectée, on appliquera exceptionnellement une correction négative : - 1 point par tranche de 10 % en plus et en moins.

(2) Dans le cas où un candidat reprendrait, sans les remanier, des passages entiers des documents (plus des 3/4 du texte final), les notes à attribuer pour les critères « compétence lexicale » et « compétence grammaticale » seraient mises à 0.

CODE CANDIDAT : -

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1.

■ ÉPREUVE N° 2 : Essai argumenté

12 points

Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la longueur minimale indiquée.	0	0.5	1				
Capacité à argumenter Peut présenter et défendre un point de vue à l'aide d'arguments, de justifications et / ou d'exemples pertinents. Peut adapter ce qu'il dit en tenant compte de l'effet à produire sur le destinataire.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Cohérence et cohésion Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. Mise en page, paragraphes et ponctuation sont logiques et facilitants.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue et maîtrise du vocabulaire Dispose d'un vaste répertoire lexical qui lui permet de surmonter sans recherche apparente ses lacunes. De petites bévues occasionnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5
Maîtrise de l'orthographe L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.						

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Compétence grammaticale/orthographe grammaticale Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares et difficiles à repérer.	0	0.5	1	1.5	2	2.5
Élaboration des phrases / Souplesse Dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation.						

NOM DU CORRECTEUR :

CODE CANDIDAT :

						-						
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1.

**Le candidat peut prendre connaissance de ce document.
LES CORRECTEURS SONT NÉANMOINS LES SEULES PERSONNES HABILITÉES À LE REMPLIR.**

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE C2

ÉCRIT ARGUMENTÉ

25 points

Respect de la consigne Respecte la situation proposée. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.*	0	0,5	1	1,5										
Prise en compte du destinataire Peut tenir compte de l'effet à produire sur le destinataire et adapter le style (ton, registre...).	0	0,5	1	1,5	2	2,5								
Capacité à produire un texte sur un sujet complexe Peut formuler une problématique et la mettre en perspective, la développer à l'aide d'arguments principaux et secondaires et l'illustrer à l'aide d'exemples pertinents, à partir du dossier proposé et d'apports personnels.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4					
Cohérence et cohésion Peut produire un texte élaboré, fluide et bien structuré, manifestant une grande maîtrise des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. Mise en page, paragraphes et ponctuation sont logiques et facilitants.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4					
Compétence lexicale Dispose d'un vaste répertoire d'expressions idiomatiques et courantes. Utilise de façon constamment appropriée le vocabulaire.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4					
Compétence morphosyntaxique Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5			
Aisance Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées. Peut exprimer avec précision des nuances de sens.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4					

* Si la production fait 629 mots ou moins, on attribuera 0 point sur 0,5 au critère de longueur.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

Note sur 25 :

× 2 = Note sur 50 :

CODE CANDIDAT :

-

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C2.

EPREUVES ANTICIPEES DE FRANÇAIS
 JUIN 2010
GRILLE D'ÉVALUATION DU SUJET DE TYPE II (DISSERTATION)

DOMAINES	COMPETENCES	CRITERES DE REUSSITE
EXPRESSION	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir assurer la lisibilité de son texte • Savoir rédiger • Savoir faire preuve d'une qualité d'expression 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation claire : graphie lisible, introduction, développement en paragraphes articulés, conclusion. • Correction de la langue : au niveau lexical, syntaxique, orthographique, cohérence textuelle (reprises nominales et pronominales, temps verbaux, connecteurs) • Aisance de l'écriture (à valoriser)
ANALYSE ET REFLEXION	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir traiter une problématique littéraire • Savoir donner une orientation argumentative à son devoir • Savoir justifier une prise de position personnelle sur des textes, des auteurs, des objets littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de la problématique liée au sujet et (re)formulation • Pertinence et équilibre du plan • Développement des arguments selon une progression pertinente • Justification des analyses par des arguments et des exemples : présence de références aux textes du corpus et à d'autres œuvres (analysées et commentées au service de l'argumentation)
CONNAISSANCES	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de percevoir l'unité thématique et/ou problématique du corpus • Aptitude à mobiliser des savoirs culturels en rapport avec le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploitation pertinente des textes du corpus • Qualité et précision des références aux perspectives et aux objets d'étude ainsi qu'aux lectures (œuvres, textes, auteurs, problématiques littéraires) • Maîtrise des notions littéraires • Savoir faire référence à d'autres formes artistiques, si le sujet s'y prête (à valoriser).

ORGANISATION ET COHERENCE DE LA COPIE	
L'introduction	
L'introduction commence par une accroche	I1
Il y a un lien entre l'accroche et le sujet.	I1b
La citation du sujet est recopiée.	I2
Le sujet est analysé (intérêt/ problématique)	I3
Le plan du devoir est annoncé dans l'ordre de ses parties.	I4
L'introduction comprend les trois parties ci-dessus, mais en un seul paragraphe cohérent.	I5
Le développement.	
Le développement comprend deux ou trois parties.	D1
Chaque partie exploite de façon cohérente un aspect du sujet.	D2
Les différentes parties sont reliées par des transitions.	D3
Chacune de ces parties est composée de plusieurs paragraphes (un argument par paragraphe).	D4
Les paragraphes sont reliés par des connecteurs.	D5
La conclusion.	
Rappel des grandes lignes de l'argumentation, dans l'ordre de leur étude.	C1
Ouverture sur un autre sujet.	C2
Présentation de la copie.	
Laisser une ligne entre les grandes parties du devoir.	P1
Le paragraphe est clairement marqué par un alinéa.	P2
Les titres sont soulignés ; ils comportent une majuscule, mais pas de guillemets.	P3
Les citations sont entre guillemets, annoncées par une phrase. Les lignes sont précisées.	P4
La copie est soignée (pas de feuille déchirée, la marge est suffisante, etc.)	P5
COMPREHENSION DU SUJET ET DE SES ENJEUX LITTERAIRES - ARGUMENTATION	
Chaque partie commence par un rappel de l'axe d'étude	PA1
Chaque partie se termine par une conclusion	PA2
Le paragraphe argumenté	
Il commence par l'annonce de l'argument	PA3
L'argumentation est convaincante	PA4
Les arguments se suivent de façon logique	PA5
Le paragraphe comporte une conclusion.	PA6
PERTINENCE DE L'ANALYSE ET RICHESSE DES OSERVATIONS - EXEMPLES	
L'argument est justifié par un exemple	EX1
Un mot de liaison matérialise le lien avec l'exemple	EX2
Les lectures sont variées et nombreuses	EX3
L'argument est suffisamment exploité, sans paraphrase.	EX4
Les textes du corpus sont suffisamment exploités	EX5
EXPRESSION	
Correction de la langue La construction de la phrase est à revoir : O1 La ponctuation est à revoir : O2	O
Utilisation de vocabulaire technique	O3

CRITÈRES DE CORRECTION DE LA DISSERTATION SUR 16 POINTS

200

J O R G A N I S E	3/3	<ul style="list-style-type: none"> • L'introduction comporte les 4 parties attendues : entrée en matière, analyse du sujet, problématique et annonce du plan. • Chaque partie du développement est divisée en deux ou trois sous-parties marquées par un retour à la ligne et un alinéa. • La conclusion comporte les deux parties attendues : la conclusion proprement dite et l'ouverture.
	2/3	<ul style="list-style-type: none"> • L'introduction ne comporte que 3 éléments attendus. • Le développement comporte au moins deux parties. • La conclusion comporte un seul des éléments attendus. • Je saute une ligne entre l'introduction et la 1^{re} partie, entre la 1^{re} partie et la 2^e partie, entre la 2^e partie et la conclusion.
	1/3	<ul style="list-style-type: none"> • Je structure ma copie en une introduction, un développement, une conclusion. • L'introduction ne comporte que 2 des éléments attendus. • Je saute une ligne entre l'introduction et le développement, entre le développement et la conclusion.
	0/3	<ul style="list-style-type: none"> • Ma copie ne fait apparaître aucune structure formelle.
J E C O N S T R U I S	3/3	<ul style="list-style-type: none"> • Ma problématique est pertinente et met bien en lumière la complexité du sujet. • Chaque partie est introduite par une phrase d'introduction. • À la fin de chaque partie, je rédige une transition.
	2/3	<ul style="list-style-type: none"> • Mes sous-parties suivent un enchaînement logique : du simple au complexe, du plus évident au moins évident. • Chacune de mes sous-parties commence par un argument clairement identifiable.
	1/3	<ul style="list-style-type: none"> • Mon introduction comporte une problématique. • Mes parties suivent une progression logique et développent au moins une idée directrice. • Ma conclusion répond effectivement à ma problématique.
	0/3	<ul style="list-style-type: none"> • Mes parties ne présentent aucune progression logique interne (= suite de remarques), ni l'une par rapport à l'autre. • Mes parties n'ont aucun lien avec la problématique. • Je n'ai pas de problématique.
J E	2/2	<ul style="list-style-type: none"> • Je cite toutes les œuvres du corpus (ainsi que d'autres œuvres pertinentes que j'ai étudiées par le passé ou que j'ai lues par moi-même). • Les citations proprement dites sont entre guillemets ; lorsque ce ne sont pas des phrases complètes, elles sont syntaxiquement correctes et s'intègrent grammaticalement à ma phrase.

C I T E	1/2	<ul style="list-style-type: none"> • Je cite seulement quelques œuvres du corpus (éventuellement d'autres œuvres que j'ai étudiées ou lues par le passé). • Les œuvres sont soulignées, les titres des poèmes sont entre guillemets.
	0/2	<ul style="list-style-type: none"> • Je ne cite aucune œuvre du corpus.
J A N A L Y S E	3/3	<ul style="list-style-type: none"> • Je résume et j'analyse les exemples que je propose au regard du sujet général et de l'idée que j'ai présentée en début de sous-partie. • L'interprétation que j'en donne est pertinente et éclairante.
	2/3	<ul style="list-style-type: none"> • Je résume de manière pertinente les exemples que je propose, mais l'interprétation que j'en propose est encore maladroite.
	1/3	<ul style="list-style-type: none"> • Je résume les exemples que je propose, mais n'en donne aucune interprétation, autrement dit je paraphrase.
	0/3	<ul style="list-style-type: none"> • Je ne résume aucun des exemples que je propose et je n'en donne aucune interprétation.
J E S O I G N E	5/5	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai une très bonne orthographe (max. 1 faute par page). • Le texte que j'écris doit être agréable à lire, j'ai du style.
	4/5	<ul style="list-style-type: none"> • Mes phrases sont syntaxiquement correctes. • J'utilise un vocabulaire précis. • Mon orthographe est correcte dans l'ensemble (max. 5 fautes par page).
	3/5	<ul style="list-style-type: none"> • J'utilise une langue correcte mais sans véritable style, qui me permet néanmoins de donner certaines nuances. • Mon orthographe est encore incertaine (max. une dizaine de fautes par page).
	2/5	<ul style="list-style-type: none"> • Mon vocabulaire et ma syntaxe ne sont pas toujours précis. • Mon orthographe est trop aléatoire (max. une quinzaine de fautes par page) et nuit au plaisir de la lecture de ma dissertation.
	1/5	<ul style="list-style-type: none"> • Mon vocabulaire et la syntaxe de mes phrases sont pauvres. • Mes phrases sont parfois agrammaticales, ce qui nuit ponctuellement à la compréhension de ce que je veux dire. • Mon orthographe me pénalise (max. une vingtaine de fautes d'orthographe).
L A N G U E	0/5	<ul style="list-style-type: none"> • Je ne maîtrise absolument pas l'orthographe (une trentaine de fautes par page). • Beaucoup de mes phrases ne sont syntaxiquement pas complètes et rendent la compréhension générale de ma dissertation très difficile. • Ma copie présente un vocabulaire très pauvre.

	Attendus de fin de cycle 3	Attendus de fin de cycle 4	Attendus de fin de seconde	Attendus de fin de première	Attendus dépassés
En seconde	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
En première	Niveau 1		Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

COMPRENDRE, S'EXPRIMER EN UTILISANT LA LANGUE FRANÇAISE À L'ORAL ET L'ÉCRIT

S'EXPRIMER A L'ORAL ; COMPRENDRE DES ÉNONCÉS ORAUX

O1 Écouter et comprendre un message oral	Compréhension générale d'un message oral de moins de 10 minutes, avec une aide extérieure si nécessaire	Sans aide extérieure, compréhension générale d'un message oral de moins de 10 minutes. Avec une aide extérieure, compréhension fine d'un message oral, capacité à analyser et commenter ce qui a été écouté.	Capacité, sans aide extérieure, à rendre compte de la teneur générale d'un message oral long et/ou complexe.	Capacité, sans aide extérieure, à manifester sa compréhension littéraire fine d'un message oral long et/ou complexe.	Capacité, sans aide extérieure, à aller au-delà de la seule compréhension littérale et à saisir les enjeux et l'implicite d'un message oral long et/ou complexe.
O2 S'exprimer à l'oral de manière continue	Maitrise d'un oral codifié et développé de moins de 5 minutes, dans des situations et selon des formes de discours variées, en s'appuyant sur un support.	Maitrise d'un oral codifié et développé de 5 à 10 minutes, avec la capacité de se détacher de ses notes ou de son support de présentation.	Maitrise satisfaisante d'un oral codifié et développé d'au moins 10 minutes, avec la capacité de se détacher de ses notes ou de son support de présentation.	Bonne maîtrise d'un oral codifié d'au moins 10 minutes : l'expression orale continue est fluide, claire et correcte ; l'élève sait s'adapter à la situation de communication.	Maitrise experte : l'élève manifeste une grande aisance dans son oral préparé ; il s'exprime avec élégance et correction ; il maîtrise les techniques de prise de parole en public.
O3 S'exprimer à l'oral en interaction	Capacité à entrer dans un dialogue suivi	Capacité à entrer dans un débat de façon claire et en respectant la parole de l'autre. Cependant, l'argumentation manque parfois d'assurance et d'efficacité.	Capacité à dialoguer et à débattre en développant ses arguments avec clarté et efficacité.	Capacité à dialoguer et à débattre en développant ses arguments avec clarté et efficacité et en sachant intégrer dans son raisonnement des arguments adverses.	Maitrise experte dans l'art du dialogue et du débat.
O4 Mémoriser et dire (restitution de leçon, récitation, jeu théâtral...)	Restitution fidèle et fluide d'un texte littéraire bref qui en traduit la mémorisation et la bonne compréhension Restitution satisfaisante d'une leçon, d'un texte lu ou d'un échange verbal avec une aide extérieure si nécessaire.	Restitution fidèle, fluide et expressive d'un texte littéraire bref qui en traduit la mémorisation et la bonne compréhension Restitution continue, sans aide extérieure, d'une leçon, d'un texte lu ou d'un échange verbal.	Capacité à restituer un texte littéraire et à mettre en valeur sa signification par des efforts d'interprétation. Capacité à rendre compte à l'oral, de façon continue et sans aide extérieure, de l'essentiel d'une œuvre complète, d'une leçon de plusieurs pages ou d'un long temps d'échange.	Capacité à restituer et mettre en valeur la signification et l'organisation d'un texte littéraire grâce à une réelle qualité globale d'interprétation. Capacité à rendre compte à l'oral, de façon détaillée, claire et pertinente, d'une œuvre complète, d'une leçon de plusieurs pages ou d'un long temps d'échange.	Très bonne interprétation d'un texte mémorisé. L'élève manifeste une très grande maîtrise de ce qu'il lui a été demandé de mémoriser. Il sait le restituer avec clarté et précision. Il sait aussi y naviguer avec aisance et distance.

LIRE ET COMPRENDRE L'ÉCRIT

L1 Lire à voix haute	Lecture fluide d'un texte d'une demi-page, après un temps personnel d'appropriation et de préparation.	Lecture fluide d'un texte d'une demi-page sans temps de préparation préalable.	Capacité à mettre en valeur le sens littéral et l'organisation d'un texte complexe et/ou littéraire par des efforts d'interprétation.	Capacité à mettre en valeur la signification et l'organisation d'un texte complexe et/ou littéraire grâce à une lecture jouée fluide et probante.	Très bonne lecture jouée du texte.
L2 Comprendre et prendre en compte des consignes	Compréhension satisfaisante de toutes les attentes explicites exprimées par des consignes.	Compréhension de la plupart des attentes et contraintes d'un sujet, même lorsqu'elles ne sont pas toutes explicitement exprimées.	Toutes les attentes et les contraintes d'un sujet sont comprises et prises en compte, même lorsqu'elles sont implicites.	Toutes les attentes et les contraintes d'un sujet, explicites et implicites, sont comprises et prises en compte de façon rigoureuse et maîtrisée.	Toutes les attentes et les contraintes d'un sujet, explicites et implicites, sont comprises et prises en compte de façon à la fois rigoureuse, maîtrisée et inventive.

	Attendus de fin de cycle 3	Attendus de fin de cycle 4	Attendus de fin de seconde	Attendus de fin de première	Attendus dépassés
En seconde	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
En première	Niveau 1		Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

L3 Comprendre des documents	Capacité à : - prélever une information dans un document ; - lire et comprendre les textes et les divers documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) qui constituent mes leçons ; - à mettre en œuvre une démarche de compréhension et d'interprétation de documents complexes.	Capacité en autonomie à : - classer les informations contenues dans un document ; - lire et comprendre des textes variés, des images et des documents composites inconnus, sur différents supports (papier, numérique) ; - justifier sa compréhension d'un document inconnu simple associant image et énoncé écrit en s'appuyant sur quelques éléments d'analyse précis.	Capacité en autonomie, à justifier sa compréhension d'un document inconnu composite et complexe en s'appuyant sur des éléments d'analyse précis.	Capacité en autonomie, à justifier sa compréhension d'un document inconnu composite et complexe en éayant ses réponses de façon précise, structurée et approfondie.	Aisance, en situation d'autonomie, à justifier sa compréhension fine d'un document inconnu composite et complexe en éayant ses réponses de façon précise, structurée et approfondie.
L4 Lire l'image et l'audiovisuel	Avec une aide extérieure, capacité à décrire avec méthode ce que l'on voit et à proposer une interprétation pertinente appuyée sur quelques éléments d'analyse.	<u>De manière autonome</u> , capacité à décrire avec méthode une image fixe et à proposer une interprétation pertinente appuyée sur quelques éléments d'analyse. <u>Avec une aide extérieure</u> , capacité à entrer dans une démarche d'analyse et d'interprétation d'un document audiovisuel.	<u>De manière autonome</u> , capacité à repérer et interpréter des éléments pertinents d'une image fixe en vue d'une analyse. <u>De manière autonome</u> , capacité à entrer dans une démarche d'analyse et d'interprétation d'un document audiovisuel.	<u>De manière autonome</u> , capacité à analyser de manière pertinente une image fixe ou un document audiovisuel qui met en œuvre des signes simples.	<u>De manière autonome</u> , capacité à analyser de manière pertinente une image fixe ou un document audiovisuel complexe avec une finesse manifeste dans les analyses.
L5 Comprendre des textes littéraires brefs (extraits, scènes, poèmes...)	<u>Dans une démarche guidée</u> , capacité à mettre en œuvre une démarche de compréhension et d'interprétation d' <u>un texte littéraire de moins de trente lignes</u> en prenant appui avec précision sur différents indices signifiants du texte.	<u>Sans aide extérieure</u> , capacité à mettre en œuvre une démarche de compréhension et d'interprétation d' <u>un texte littéraire de moins de trente lignes</u> en prenant appui avec précision sur différents indices signifiants du texte.	Capacité à proposer une lecture personnelle éayée et structurée d' <u>un texte littéraire bref qui présente des similitudes avec des textes récemment étudiés en classe</u> .	Capacité à proposer une lecture personnelle éayée et structurée d' <u>un texte littéraire bref</u> que l'on découvre .	Aisance à proposer une lecture personnelle éayée et structurée d' <u>un texte littéraire bref</u> que l'on découvre.
L6 Comprendre une œuvre intégrale ou un texte long	Manifestation de sa bonne compréhension d'une œuvre intégrale par certaines réactions personnelles pertinentes et par la capacité à en restituer les grandes lignes.	Capacité à rendre compte de sa compréhension approfondie d'une œuvre intégrale par quelques éléments pertinents de commentaire, d'analyse ou d'argumentation.	Capacité à développer au sujet d'une œuvre intégrale un propos personnel clair, structuré et éayé.	Capacité à proposer une lecture personnelle éayée et structurée <u>pour tout extrait d'une œuvre intégrale qui a été étudiée en classe</u> , à partir du moment où l'extrait à commenter est pertinent par rapport aux problématiques et aux thématiques qui ont été traitées en cours.	Capacité à proposer une lecture personnelle développée, éayée et structurée à propos d'une œuvre intégrale, même si elle n'a pas fait l'objet d'une étude en classe.
ECRIRE					
E1 Soigner la graphie	Ecriture fluide, lisible et efficace d'un texte d'une à deux pages.	Ecriture fluide, lisible et efficace d'un texte pouvant dépasser deux pages. Le texte est présentée de façon aérée afin d'en faciliter la lecture.	Le soin apporté à l'écriture et à la présentation d'un texte de plus de deux pages permet d'en rendre la lecture facile et agréable.	Ecriture et mise en page, soignées et pertinentes, font ressortir l'organisation du texte et en rendent la lecture agréable et aisée.	Ecriture et mise en page, particulièrement soignées, présentent des qualités calligraphiques et sont adaptées au genre du texte.
E2 Copier et prendre en notes	Capacité à copier plus d'une page avec efficacité et peu d'erreurs. <u>Aidé par le professeur</u> , qui met en évidence à l'oral ce qu'il faut retenir, capacité à prendre quelques notes.	<u>Avec l'aide du professeur</u> , capacité à prendre des notes pertinentes pendant un temps de cours d'une dizaine de minutes puis à les reprendre afin de leur donner une forme utile et réexploitable.	<u>De manière autonome</u> , capacité à prendre des notes pertinentes pendant un temps de cours d'une dizaine de minutes puis à les reprendre afin de leur donner une forme utile et réexploitable.	<u>De manière autonome</u> , capacité à prendre des notes pertinentes pendant plus d'une demi-heure puis à les reprendre afin de leur donner une forme utile et réexploitable.	Aisance à prendre des notes sur un temps long puis à les reprendre afin de leur donner une forme utile et réexploitable.

	Attendus de fin de cycle 3	Attendus de fin de cycle 4	Attendus de fin de seconde	Attendus de fin de première	Attendus dépassés
En seconde	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
En première	Niveau 1		Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

E3 Écrire un texte bref en réponse à une consigne	Capacité à écrire des phrases complexes correctement révisées, structurées et orthographiées en réponse à une consigne.	Capacité à écrire un texte d'un ou deux paragraphes correctement révisé, structuré et orthographié en réponse à une consigne.	Capacité à écrire un développement clair et bien structuré de plus de deux paragraphes en réponse à une consigne.	Capacité, en réponse à une consigne, à développer un propos clair, bien organisé et efficacement mené.	Capacité à faire la synthèse d'un dossier de documents.
			Capacité à rendre compte d'un ou plusieurs documents longs et/ou complexes d'une façon exacte, synthétique et claire.	Capacité à confronter selon plusieurs axes plusieurs documents de manière exacte, synthétique et claire.	
			Concernant la question sur corpus, capacité à rédiger une réponse synthétique structurée complète à une question sur un corpus en étant légèrement accompagné .	<u>En situation d'autonomie</u> , capacité à traiter la question sur un corpus . Longueur indicative : une page et demie.	
E4 Produire un texte personnel long	Capacité à écrire et à réviser un texte d'une à deux pages en respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle. Capacité, par une mise en paragraphes et une ponctuation pertinente, à expliciter l'organisation logique de sa pensée.	Capacité à écrire et à réviser un texte de deux pages dans une langue globalement correcte. Capacité à organiser un texte long en respectant des principes de cohérence, de logique et de progression.	Capacité à produire un écrit d'invention codifié complexe de deux pages dans une langue correcte. Capacité sur plus d'une page à justifier une hypothèse de lecture de manière argumentée et étayée selon un développement qui n'a pas nécessairement à être composé de plusieurs parties. Capacité sur plus d'une page à développer une argumentation simple construite à partir des textes, problématiques et objets étudiés en classe.	Capacité à produire un écrit d'invention codifié complexe de plus de deux pages dans une langue correcte et en réinvestissant de façon consciente ses connaissances culturelles et stylistiques. Capacité à rédiger dans une langue correcte un commentaire littéraire cohérent, pertinent, structuré et progressif de plus de deux pages . Capacité à rédiger dans une langue correcte une dissertation de plus de deux pages et composées de plusieurs parties en mobilisant une culture littéraire et artistique personnelle assez riche.	Capacité à mobiliser de façon habile et adaptée ses connaissances linguistiques, littéraires et culturelles pour produire des écrits longs qui répondent à des situations, à des finalités et à des genres très variés.
EXPLOITER LES RESSOURCES DE LA LANGUE ; RÉFLÉCHIR SUR LE SYSTÈME LINGUISTIQUE					
ML1 Maîtrise lexicale	Emploi pertinent du vocabulaire courant travaillé en classe et des mots nécessaires aux apprentissages dans les différentes disciplines. Capacité à trouver le sens de mots inconnus en prenant appui sur la morphologie, les réseaux de mots et le contexte.	Capacité à mobiliser un bagage lexical enrichi et à utiliser à bon escient le vocabulaire spécialisé travaillé dans les diverses disciplines. Capacité à analyser en contexte l'emploi des unités lexicales et à en interpréter les effets.	La possession d'un bagage lexical suffisant permet à l'élève : - de recourir à des reprises nominales de façon appropriée et en évitant des répétitions maladroites ; - de se montrer assez précis dans son expression ou dans sa compréhension des textes ; - de manifester une orthographe lexicale satisfaisante.	La possession d'un bagage lexical enrichi et varié permet à l'élève de faire preuve de nuance, de sensibilité et de finesse dans son expression ou dans sa compréhension des textes. L'orthographe lexicale est bonne.	Grâce à la maîtrise d'un riche bagage lexical, l'élève sait faire preuve de beaucoup de nuance, de sensibilité et de finesse dans son expression ou dans sa compréhension des textes. L'orthographe lexicale est très bonne.
ML2 Maîtrise syntaxique	- Capacité à écrire ou à transcrire un énoncé oral en respectant les unités de sens et en utilisant une ponctuation adaptée. - Capacité à identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec son sens et à distinguer la phrase simple de la phrase complexe.	- Maîtrise de la phrase complexe. - Capacité à enchaîner les idées et les phrases (maîtrise des liens logiques). - Capacité à produire un texte ou un discours cohérent (maîtrise de la chaîne anaphorique et des substituts nominaux et pronominaux ; maîtrise des temps et modes verbaux).	Capacité à comprendre et à produire des énoncés écrits ou oraux développés et syntaxiquement complexes.	Maîtrise de la grammaire de texte et de la grammaire de discours qui se traduit par la capacité à comprendre et à produire avec assurance des énoncés écrits ou oraux longs et syntaxiquement complexes.	Maîtrise de la grammaire de texte et de la grammaire de discours qui se traduit par la capacité à comprendre, à produire et à analyser avec aisance des énoncés écrits ou oraux longs et syntaxiquement complexes.

	Attendus de fin de cycle 3	Attendus de fin de cycle 4	Attendus de fin de seconde	Attendus de fin de première	Attendus dépassés
En seconde	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
En première	Niveau 1		Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

ML3 Maîtrise de l'orthographe grammaticale	Dans une situation de production écrite ou sous la dictée, capacité à : - réaliser les accords dans le GN ; - accorder le verbe et son sujet dans les cas simples - accorder l'attribut avec le sujet.	Dans une situation de dictée ou de production écrite d'une à deux pages, manifestation d'une orthographe grammaticale globalement correcte.	Dans une situation de dictée ou de production écrite d'au moins deux pages, manifestation d'une orthographe grammaticale globalement satisfaisante.	Dans une situation de dictée ou de production écrite d'au moins deux pages, manifestation d'une bonne orthographe grammaticale.	Excellente maîtrise de l'orthographe grammaticale.
--	---	---	---	---	--

COMPRENDRE, S'EXPRIMER EN UTILISANT LES LANGAGES DES ARTS ET DU CORPS					
A1 Mettre en relation différents champs de connaissances artistiques	Capacité à expliciter avec clarté les liens que l'on établit entre plusieurs œuvres qui sont proposées à la comparaison.	Capacité à expliciter avec clarté les liens que l'on établit entre quelques œuvres dont on fait soi-même le rapprochement.	Capacité à percevoir des liens entre des œuvres relevant de domaines artistiques différents. Capacité à percevoir des liens simples entre différents champs de connaissances, percevoir convergences et contrastes entre ces différents domaines.	Capacité à mettre en réseau plusieurs œuvres relevant de domaines artistiques différents. Capacité à percevoir des liens complexes entre différents champs de connaissances, percevoir convergences et contrastes entre ces différents domaines.	Aisance à mettre en résonance et en réseau plusieurs œuvres relevant de domaines artistiques différents. Aisance à percevoir les nuances dans les relations entre différents champs de connaissances artistiques.
A2 Mobiliser ses connaissances artistiques, culturelles et lexicales	- Capacité à utiliser quelques éléments d'un lexique adapté pour caractériser une œuvre. - Capacité à mettre en relation quelques éléments constitutifs d'une œuvre pour expliquer les effets qu'elle produit	Capacité à mobiliser un lexique spécialisé et des ressources pertinentes pour analyser une œuvre et en déduire du sens.	Capacité à mobiliser à bon escient ses connaissances artistiques, culturelles et lexicales pour présenter, caractériser, analyser et interpréter une œuvre.	Capacité à mobiliser à bon escient ses connaissances artistiques, culturelles et lexicales pour présenter, caractériser, analyser et interpréter une œuvre avec clarté et pertinence.	Aisance et assurance à mobiliser à bon escient ses connaissances artistiques, culturelles et lexicales pour présenter, caractériser, analyser et interpréter une œuvre avec précision, finesse et nuance.
A3 Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées	Capacité à exploiter différents matériaux au service d'une intention.	Aidé de quelques conseils, capacité à employer différents matériaux, outils, techniques, en fonction d'un projet de création.	En autonomie, capacité à employer différents matériaux, outils, techniques, en fonction d'un projet de création.	En autonomie, capacité à choisir de façon pertinente et à employer de façon habile différents matériaux, outils et techniques liés à un projet de création.	Aisance et assurance dans le choix et l'emploi des différents matériaux, outils et techniques liés à un projet de création.
A4 S'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	Les contraintes et les consignes ne sont que partiellement prises en compte dans la prestation ou la réalisation de l'élève..	L'élève manifeste une bonne compréhension de ce qui lui est demandé et s'appuie sur ses connaissances. Du point de vue de l'expression, sa prestation ou sa réalisation s'avère néanmoins maladroite .	Les contraintes et consignes à prendre en compte le sont ; des connaissances sont mobilisées à bon escient ; la qualité de la prestation ou de la réalisation permet à l'élève de rencontrer l'intérêt du public.	À travers sa prestation ou sa réalisation, l'élève réussit : - à manifester une culture artistique personnelle ; - à s'affirmer et à s'exprimer avec sensibilité ; - à manifester des qualités esthétiques.	À travers sa prestation ou sa réalisation, l'élève réussit : - à manifester une riche culture artistique personnelle ; - à s'exprimer d'une manière particulièrement sensible ; - à toucher son public ou agir sur lui.
A5 Prendre du recul sur sa pratique individuelle et collective, qu'elle soit artistique et/ou physique	A propos d'une réalisation artistique, capacité à : - formuler des émotions ; - présenter une intention ; - repérer les écarts entre l'intention de l'auteur, la production et l'interprétation par les spectateurs.	Capacité à apprécier des prestations et des réalisations (les siennes comme celles d'autrui) en utilisant différents supports d'observation et d'analyse.	Capacité : - à apprécier des prestations et des réalisations (les siennes comme celles d'autrui) en utilisant différents supports d'observation et d'analyse ; - à formuler et à justifier avec clarté ses appréciations.	Capacité, par l'observation, l'analyse et l'appréciation de ce qui a été présenté, d'adopter une attitude critique constructive et de formuler des conseils pertinents en vue d'améliorer une prestation ou une réalisation individuelle ou collective.	Aisance, assurance et grande pertinence dans l'analyse, l'appréciation et la formulation de conseils à propos d'une prestation ou d'une réalisation individuelle ou collective.

	Attendus de fin de cycle 3	Attendus de fin de cycle 4	Attendus de fin de seconde	Attendus de fin de première	Attendus dépassés
En seconde	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
En première	Niveau 1		Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE					
MO1 Utiliser des outils pour apprendre	- L'élève sait utiliser l'écrit de manière autonome pour réfléchir, pour garder des traces de lectures et pour apprendre. - L'élève commence à savoir faire usage d'un brouillon.	- L'élève sait choisir et utiliser différents outils et techniques pour garder la trace de ses activités et de ses recherches. - Ponctuellement accompagné, l'élève sait s'appuyer sur un travail au brouillon pour construire et enrichir sa réflexion.	- En autonomie, l'élève sait s'appuyer sur un travail au brouillon pour construire et enrichir sa réflexion. - L'élève sait reprendre de façon utile des notes prises pendant une dizaine de minutes (Cf. compétence E2)	- L'élève maîtrise les outils et techniques qu'il utilise pour apprendre. - L'élève maîtrise le travail au brouillon. - L'élève sait reprendre de façon utile des notes prises pendant plus d'une demi-heure (Cf. compétence E2)	L'élève maîtrise de manière experte plusieurs outils et techniques qui lui permettent d'organiser son travail personnel avec efficacité.
MO2 Planifier son travail	<u>Accompagné par le professeur</u> , l'élève sait planifier les étapes et les tâches nécessaires à la réalisation d'une tâche complexe individuelle.	Capacité à planifier <u>seul</u> les étapes et les tâches nécessaires à la réalisation d'une tâche complexe individuelle.	Capacité à prendre des initiatives pour planifier seul une tâche complexe individuelle.	Capacité à planifier seul plusieurs tâches à réaliser en un temps imparti. Capacité à planifier une tâche collective et à respecter ses engagements dans le groupe.	Autonomie totale dans la planification du travail personnel et de groupe.
MO3 Coopérer et réaliser des projets	<u>Avec une aide extérieure</u> , capacité à définir et à respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe.	<u>De manière autonome</u> , capacité à définir et à respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe.	Capacité à prendre des initiatives pour dynamiser et pour faire avancer le travail collectif avec efficacité.	Capacité à jouer un rôle moteur dans la gestion et dans l'animation du travail mené par le groupe.	Capacité à fédérer, piloter et dynamiser un groupe de travail dans la réalisation d'une tâche.
MO4 Rechercher et traiter l'information et s'initier aux langages des médias	- Maîtrise du fonctionnement du CDI (6e). - Capacité à rechercher des informations dans différents médias (presse écrite, audiovisuelle, web) et ressources documentaires. - Capacité à interroger la fiabilité des sources des informations recueillies.	<u>En autonomie</u> , l'élève sait : - apprécier la fiabilité des informations à sa disposition en croisant différentes sources et sait sélectionner celles qui répondent le mieux à sa recherche ; - produire des documents d'information brefs en utilisant différents langages des médias.	<u>En autonomie partielle</u> , l'élève sait : - organiser et s'approprier de façon personnelle les informations qu'il trouve (reformulation, synthèse, fiche explicative...); - produire des documents d'information correctement développés et structurés en utilisant différents langages des médias.	<u>En autonomie complète</u> , l'élève sait : - organiser et s'approprier de façon personnelle les informations qu'il trouve (reformulation, synthèse, fiche explicative...); - produire des documents d'information correctement développés et structurés en utilisant différents langages des médias.	Maîtrise experte dans le domaine de l'information et des médias.
MO5 Saisir et traiter un texte numériquement	Capacité à saisir numériquement avec efficacité un texte d'une page.	Capacité à proposer une mise en page pertinente, à respecter les règles typographiques, à utiliser le correcteur orthographique.	Capacité à insérer dans un texte des éléments divers : images, sons, liens, notes, tableaux...	Capacité à saisir et traiter numériquement de manière cohérente, esthétique et enrichie un texte d'une dizaine de pages.	Maîtrise experte des très nombreuses possibilités offertes par les logiciels de traitement de texte.
MO6 Maîtriser un environnement numérique	<u>De manière autonome</u> , l'élève sait utiliser quelques outils numériques découverts en classe pour communiquer, rechercher et restituer des informations. L'élève sait identifier la source d'un document, notamment numérique. L'élève sait créer et gérer un ensemble de plusieurs dossiers et documents.	<u>En autonomie partielle</u> , l'élève sait utiliser quelques outils numériques pour réaliser une production, pour analyser des données ou pour échanger et mutualiser des informations en respectant les règles de civilité et de sécurité. L'élève sait privilégier certaines sources documentaires numériques en fonction de leur fiabilité afin de réaliser une production.	<u>En autonomie complète</u> , l'élève sait utiliser quelques outils numériques pour réaliser une production, pour analyser des données ou pour échanger et mutualiser des informations en respectant les règles de civilité et de sécurité. L'élève sait privilégier certaines sources documentaires numériques en fonction de leur fiabilité afin de réaliser une production.	La bonne maîtrise de plusieurs outils numériques permet à l'élève d'enrichir ses documents, d'améliorer ses productions et de mettre ses connaissances au service des autres.	Maîtrise experte de plusieurs outils numériques qui permet à l'élève, avec aisance et assurance, d'enrichir ses documents, d'améliorer ses productions et de mettre ses connaissances au service des autres.

	Attendus de fin de cycle 3	Attendus de fin de cycle 4	Attendus de fin de seconde	Attendus de fin de première	Attendus dépassés
En seconde	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
En première	Niveau 1		Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN

C1 Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions	Capacité à exprimer de façon claire et explicite ce que l'on pense ou ce que l'on ressent.	Capacité à exprimer, analyser, commenter, approfondir ce que l'on pense ou que l'on ressent.	Capacité à exprimer ce que l'on pense ou que l'on ressent de façon développée, claire et structurée.	Capacité à exprimer ce que l'on pense ou que l'on ressent de façon développée, claire et structurée en faisant preuve de nuance, de précision et de sensibilité.	Très grande maîtrise dans l'expression de sa sensibilité et de ses opinions.
Remarque : selon que l'élève s'exprime dans un oral continu, un oral en interaction, une prestation artistique ou une production d'écrit, cette compétence serait à croiser avec les compétences O2, O3, E4 ou A4					
C2 Respecter et prendre en compte la sensibilité et les opinions d'autrui	Capacité à respecter et à écouter la parole d'autrui.	Capacité à reformuler correctement la sensibilité et/ou les arguments d'autrui.	Capacité prendre en compte et à mettre en perspective différentes sensibilités et opinions sur un sujet afin de se forger sa propre opinion.	Capacité à développer son argumentation en intégrant avec cohérence les arguments d'autrui sur le mode de la concession ou de l'opposition	Grande capacité à comprendre et prendre en compte la sensibilité et les opinions d'autrui dans son jugement personnel.
C3 Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement	L'élève sait justifier la distinction qu'il fait entre narration, description, explication et argumentation grâce à quelques éléments d'analyse. L'élève perçoit les enjeux d'ordre moral que présente une situation réelle ou fictive. L'élève sait identifier et dépasser des clichés et des stéréotypes.	<u>En bénéficiant d'un accompagnement ou d'aides ponctuelles</u> , l'élève sait : - distinguer, apprécier et analyser des propos qui relèvent de la subjectivité ou qui visent à l'objectivité ; - rendre compte des argumentaires développés par différents protagonistes pendant un débat ; - utiliser les médias et l'information de manière responsable et raisonnée ; - identifier la source d'un document, la relier à d'autres données et mettre en œuvre une démarche de vérification d'une information en croisant plusieurs sources.	<u>De manière autonome, moyennant quelques approximations, hésitations ou erreurs</u> , l'élève sait : - distinguer, apprécier et analyser des propos qui relèvent de la subjectivité ou qui visent à l'objectivité ; - rendre compte des argumentaires développés par différents protagonistes pendant un débat et les mettre en perspective ; - utiliser les médias et l'information de manière responsable et raisonnée dans le but de s'informer et/ou de construire sa propre opinion ; - identifier la source d'un document, la relier à d'autres données et mettre en œuvre une démarche de vérification d'une information en croisant plusieurs sources.	<u>De manière autonome et maîtrisée</u> , l'élève sait : - distinguer, apprécier et analyser des propos qui relèvent de la subjectivité ou qui visent à l'objectivité ; - rendre compte des argumentaires développés par différents protagonistes pendant un débat et les mettre en perspective ; - utiliser les médias et l'information de manière responsable et raisonnée dans le but de s'informer et/ou de construire sa propre opinion ; - identifier la source d'un document, la relier à d'autres données et mettre en œuvre une démarche de vérification d'une information en croisant plusieurs sources.	L'élève sait de façon experte : - distinguer, apprécier et analyser des propos qui relèvent de la subjectivité ou qui visent à l'objectivité ; - rendre compte des argumentaires développés par différents protagonistes pendant un débat ; - utiliser les médias et l'information de manière responsable et raisonnée ; - identifier la source d'un document, la relier à d'autres données et mettre en œuvre une démarche de vérification d'une information en croisant plusieurs sources.
C4 Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives	Capacité à contribuer à la vie collective et au bon déroulement des activités dans la classe en assumant des responsabilités à la mesure de ce que l'on peut attendre d'un élève de cycle 3.	<u>Incité et accompagné par les adultes de l'établissement</u> , l'élève sait : - assumer des responsabilités et être force de proposition dans l'établissement et/ou dans la classe ; - s'impliquer dans la mise en place d'un événement dans l'établissement.	<u>De sa propre initiative et de ponctuellement conseillé par les adultes de l'établissement</u> , l'élève sait: - assumer des responsabilités dans l'établissement et/ou dans la classe ; - s'impliquer dans la mise en place d'un événement dans l'établissement.	<u>De sa propre initiative et de façon autonome</u> , l'élève sait: - assumer des responsabilités dans l'établissement et/ou dans la classe ; - s'impliquer dans la mise en place d'un événement dans l'établissement.	L'élève est fortement impliqué dans la vie de sa classe et de son établissement. Par son action, il contribue à leur cohésion et à leur bon fonctionnement.

	Attendus de fin de cycle 3	Attendus de fin de cycle 4	Attendus de fin de seconde	Attendus de fin de première	Attendus dépassés
En seconde	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
En première	Niveau 1		Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

CONSTRUCTION D'UNE CULTURE LITTÉRAIRE ET ARTISTIQUE

CLA1 Connaître les œuvres et les auteurs	L'élève manifeste une connaissance globalement suffisante des œuvres et des auteurs qui sont en cours d'étude.	- L'élève manifeste une assez bonne connaissance de la plupart des œuvres et des auteurs étudiés dans l'année. - Il est capable, pour certaines d'entre elles, de manifester une connaissance approfondie.	L'élève manifeste des connaissances approfondies et précises sur la plupart des œuvres et des auteurs étudiés dans l'année.	L'élève manifeste une culture littéraire et artistique structurée qui ne se limite pas aux œuvres étudiées dans l'année.	L'élève possède un bagage culturel personnel riche, varié et structuré qui se nourrit d'une fréquentation régulière des œuvres d'art.
CLA2 Situer les œuvres dans leur époque et leur contexte	Savoir situer des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes.	Savoir situer des œuvres du passé et du présent et à les comprendre dans leurs contextes.	Savoir analyser et à comprendre de façon approfondie les œuvres qui relèvent des périodes et des mouvements artistiques inscrits au programme de seconde (perspective synchronique)	- Savoir situer, analyser et comprendre les œuvres du passé et du présent dans leur contexte. - Savoir créer des liens entre elles dans une perspective diachronique.	Savoir avec aisance et assurance situer, comprendre et faire dialoguer entre elles les œuvres du passé et du présent dans la bonne connaissance de leur époque et de leur contexte.
CLA3 Connaître les genres et les registres	En étant aidé, savoir identifier les genres principaux et en connaître leurs caractéristiques essentielles.	En autonomie, savoir identifier les genres principaux et en connaître leurs caractéristiques essentielles.	Connaître les genres principaux et leurs caractéristiques ; reconnaître les registres ; mobiliser genres et registres en situation pédagogique guidée	En autonomie, être capable de mobiliser les genres et registres au service de l'analyse ou de l'expression	Connaître assez les genres et registres pour savoir apprécier l'originalité générique d'une œuvre
CLA4 Connaître les principales figures de style ; repérer leurs effets rhétoriques et poétiques	En étant guidé, être sensibilisé aux principales figures de style et à leurs effets sur le destinataire.	En autonomie partielle, savoir identifier les principales figures de style et apprécier leurs effets sur le destinataire. En étant aidé, savoir mobiliser ses connaissances stylistiques au service de son expression personnelle ou de l'analyse et l'interprétation des œuvres.	De façon autonome, savoir identifier les principales figures de style et apprécier leurs effets sur le destinataire.. En autonomie partielle, savoir mobiliser ses connaissances stylistiques au service de son expression personnelle ou de l'analyse et l'interprétation des œuvres.	En complète autonomie, savoir mobiliser ses connaissances stylistiques au service de son expression personnelle ou de l'analyse et l'interprétation des œuvres.	Manifester aisance et assurance dans le recours à ses connaissances stylistiques, que ce soit dans son expression personnelle ou dans l'analyse et l'interprétation des œuvres.

207

Pour rappel :	En 6ème	Pendant le cycle 4		En seconde	En première
entrées thématiques, axes de questionnement, genres, et périodes qui déterminent le choix des œuvres à étudier	Le monstre, aux limites de l'humain Récits d'aventures Récits de création : créations poétiques Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques	<u>Se chercher, se construire</u> → Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? → Dire l'amour → Se raconter, se représenter <u>Vivre en société, participer à la société</u> → Avec autrui : famille, amis, réseaux → Individu et société : confrontations de valeurs ? → Dénoncer les travers de la société <u>Regarder le monde, inventer des mondes</u> → Imaginer des univers nouveaux → La fiction pour interroger le réel → Visions poétiques du monde	<u>Agir sur le monde</u> → Héros et héroïsmes → Informer, s'informer, déformer ? → Agir dans la cité : individu et pouvoir <u>Questionnements complémentaires</u> → L'homme est-il maître de la nature ? → La ville, lieu de tous les possibles ? → Progrès et rêves scientifiques	- Le roman et la nouvelle au XIXe siècle: réalisme et naturalisme - La tragédie et la comédie au XVIIe siècle : le classicisme - La poésie du XIXe au XXe siècle : du romantisme au surréalisme - Genres et formes de l'argumentation : XVIIe et XVIIIe siècles	<u>Pour toutes les séries :</u> - Le personnage de roman, du XVIIe siècle à nos jours - Le texte théâtral et sa représentation, du XVIIe siècle à nos jours - Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours - La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVIe à nos jours <u>Pour la série L :</u> - Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme - Les réécritures, du XVIIe siècle jusqu'à nos jours

En Pologne

Voici reproduit ci-dessous un courriel envoyé par une locutrice polonaise au sujet des examens de langue en Pologne au niveau bac. En caractères normaux apparaît la trame du questionnaire que j'avais envoyé ; en italique, la réponse apportée par l'interrogée.

W dniu 2019-05-03 09:44:23 użytkownik Amans Emilie <XXXXXXXXXX@XXXXXXXXXX> napisał:

Madame, Bonjour 😊, je repondrai a vos questions avec plaisir, desolee pour le manque d'accent, j'utilise le clavier polonais...

C'est grâce à votre fille [Natacha] que j'ai obtenu votre adresse e-mail. Dans le cadre de mon mémoire de master sur la dissertation et les élèves allophones, j'apporte à [Natacha] mon soutien pour qu'elle s'adapte aux exigences du cours de littérature française. Afin de mesurer les différences entre les travaux demandés en Pologne et en France, je voudrais vous poser quelques questions concernant les cours de littérature polonaise et /ou de langue polonaise au lycée:

1/ Y a-t-il un équivalent du baccalauréat, c'est à dire un examen qui sanctionne la fin des études au lycée / un examen d'entrée à l'université?

Oui, il y a un bac en Pologne. Cet examen de maturité s'appelle tout simplement "matura" en polonais. Les élèves passeront des examens obligatoires de trois ou quatre matières et au choix, maximum trois autres matières. Tous les examens sont écrits, mais l'examen de la langue polonaise et langue vivante étrangère se feront, en plus, à l'oral. Les matières obligatoires sont la langue polonaise, langue étrangère vivante et une matière au choix (la biologie, la chimie, les mathématiques, la géographie, etc.) l'élève peut choisir trois autres matières qui n'étaient pas incluses dans les matières obligatoires. L'élève peut s'il le désire, passer, pour chaque matière, l'examen dit de base, ou l'examen élargi et ce pour les matières obligatoires. Pour les matières choisies, il passera forcément l'examen élargi.

Pour que l'examen soit réussi, il faut avoir au moins 30 % des points par matière.

L'examen est sanctionné par un diplôme qui mentionnera les résultats dans chaque matière. Ce diplôme ouvre les portes de l'enseignement supérieure, mais souvent, seulement après avoir réussi un concours d'entrée.

2/ Pour cet examen, y a-t-il une épreuve en langue et/ou littérature polonaise? Si oui, quelle forme prend-elle et quels sont ses attendus?

Comme je vous ai dit, l'examen de la langue polonaise est obligatoire et il se passe a l'écrit (c'est toujours le premier des examens) et apres a l'oral (apres tous les epreuves ecrites).

LE BAC ECRIT niveau de base qui a 2 etapes:

1. le test: tout d'abord, la connaissance linguistique des candidats et leurs compétences dans le domaine de la rédaction de textes sont contrôlées;

2. discours argumentatif - niveau de base (sous la forme d'un essai ou d'une interprétation d'un texte poétique).

LE BAC ECRIT niveau elargi: les élèves écrivent la dissertation ou l'interprétation comparative.

LE BAC ORAL- Son objectif est de tester la capacité de construire des énoncés cohérents basés sur un texte donné. Ainsi, l'élève tire au sort d'abord un article, un fragment d'une œuvre littéraire ou une copie d'une œuvre d'art, puis prépare un discours oral à partir de celui-ci et en discute avec le comité d'examineurs (ce sont plutôt 2 enseignants de matière, l'un est de l'école et l'autre est d'une autre école).

L'élève a 15 minutes pour se préparer, tandis que la réponse devrait durer environ 10 minutes. Une conversation avec le jury d'examen a ensuite lieu et dure environ 5 minutes. La durée de l'examen oral complet en polonais est donc clôturée en 30 minutes environ.

Lors de l'examen oral en langue polonaise, l'élève peut obtenir jusqu'à 40 points pour réussir l'examen. Il doit en obtenir 30%. L'évaluation fait l'objet d'un monologue et d'une conversation avec l'équipe d'examen. Lors de l'évaluation de l'examen oral, quatre critères sont pris en compte pour lesquels le comité attribue ensuite un certain nombre de points:

- le contenu de monologue - 16 points (40%)

- organisation d'un discours de monologue - 8 points (20%)

- langue et style du monologue et de l'expression du dialogue - 8 points (20%)

- le contenu de dialogue et la manière de participer à la conversation - 8 points (20%).

3/ Pour vous qui enseignez le français, quelles différences constatez-vous entre les formes argumentatives travaillées en Pologne et celles travaillées en France?

Vous savez, je ne sais pas si je suis en mesure de répondre à cette question. Je travaille dans la classe du FLE, on n'enseigne pas les formes argumentatives pendant ces cours-là et mes études de langue, c'était très longtemps. 😊

J'ai consulté la question avec ma collègue de polonais et elle m'a envoyé les infos qu'elle donne à ses élèves. Peut-être pourriez-vous constater qqch d'après ça?

1. La chose la plus importante dans la rédaction d'une dissertation est une bonne compréhension du sujet. Cela dépendra en grande partie du succès de votre travail: formuler la bonne thèse et choisir les bons arguments. Avant de commencer à rédiger l'essai, analysez et interprétez soigneusement le sujet. Pensez aux concepts impliqués et aux expressions qui y figurent.

2. Définissez une thèse ou une hypothèse. La thèse doit avoir la forme d'une phrase affirmative, dans laquelle vous avez une attitude définitive et indiscutable à l'égard du sujet et vous êtes conscient que vous pouvez confirmer sa validité par des arguments. L'hypothèse, en revanche, est une hypothèse préliminaire que vous devrez confirmer avec une justification. Choisissez les bons arguments et organisez-les du plus important au moins important.

3. L'introduction de l'essai n'a pas besoin d'être longue, c'est peut-être une introduction brève et factuelle au sujet. Il est nécessaire de présenter votre thèse ou hypothèse et de signaler un examen plus approfondi.

4. Présentez d'autres arguments, en vous rappelant que tout le monde devrait commencer par un nouveau paragraphe. Tout d'abord, concentrez-vous sur les arguments qui confirment la validité de votre thèse. Exprimez chaque argument, justifiez-le, analysez-le minutieusement et soutenez-le si possible par une citation appropriée. Vous pouvez également présenter des arguments contre votre thèse ou hypothèse, mais vous devez les contester en conséquence afin qu'ils ne contredisent pas vos hypothèses.

5. En conclusion, résumez vos considérations, tirez des conclusions et votre propre jugement en confirmant la thèse avancée dans l'introduction. Si vous avez formulé une hypothèse, transformez-la en une thèse basée sur les conclusions résultant des arguments présentés.

4/ L'argumentation est-elle travaillée avec les élèves avant le niveau lycée et si oui, de quelle façon ?

Un peu, les élèves de la dernière classe de l'école primaire (la 8e classe) s'exercent à écrire une dissertation, mais surtout les lycéens qui s'y mettent.

<p style="text-align: center;">Traduction d'extraits d'un modèle d'examen pour la préparation des épreuves fédérales de l'Abitur, session 2014</p>

N.B. : Nos remarques apparaissent en Times New Roman, en vert.

(Le document émane de l'administration locale de Basse-Saxe. On pourra le consulter à l'adresse suivante : <https://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13_zentralabitur/zentralabitur_2014/20120416MusteraufgabenDE.pdf>)

1 Explications sur le choix du type de tâche

L'exploration de textes d'idées est - en plus de, par exemple, l'interprétation de textes littéraires - l'une des exigences relatives aux examens unifiés dans l'examen Abitur (EPA) allemand (Type de tâche pertinent pour l'examen : voir www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-anglais.pdf, etc., p. 21 et p. 29 et suiv.). Elle exige des compétences analytiques et argumentatives et reprend dans son contenu les principaux thèmes de l'enseignement de l'allemand : langue, médias, lecture / littérature. Les textes sous-jacents font généralement référence à des problèmes d'actualité et à la vie des étudiants.

Du point de vue des perspectives, il est possible que l'on développe l'exploration de textes d'idées dans les examens de fin d'études transnationaux après 2014. Ainsi, il peut être nécessaire de recourir à un raisonnement fondé sur le matériel au lieu de discuter d'un texte non littéraire ou d'aborder le sujet comme une alternative aux formes d'écriture journalistiques. Les informations à ce sujet seront fournies avec le délai d'exécution approprié et des exemples des tâches énumérées ci-dessus seront publiés.

2 Description du type de tâche

L'exploration, qui se concentre sur la discussion d'une question, est basée sur l'exploration de textes non littéraires. La discussion (Erörterung) consiste à examiner de manière détaillée et méthodiquement structurée un sujet sous forme écrite.

Elle favorise la capacité de jugement et la formation d'opinions dans une société de l'information de plus en plus pluraliste, et requiert notamment la connaissance et la disponibilité de stratégies et de procédures d'argumentation appropriées. Les opérations suivantes devront être menées sur la base d'un texte non littéraire:

- Comprendre le texte dans ses éléments et ses structures essentiels
- Identifier la position de l'auteur
- Expliquer de manière fonctionnelle les moyens essentiels de la conception stylistique linguistique par rapport à la déclaration
- Faire l'examen argumentatif des thèses centrales, arguments, formes de représentation du modèle de texte dans le contexte de l'horizon de compréhension historique et actuel
- Poursuivre la problématisation: élaboration d'une argumentation indépendante sur un sujet
- Emettre un jugement raisonné

3 Orientation du contenu

Les textes font référence au contenu et aux thèmes des cours d'allemand:

Langue: évolution actuelle de la langue allemande: normes linguistiques, changements de langue, variétés de langues ;

Médias: concept médiatique, changement médiatique, critique médiatique, action médiatique ;

Lecture et littérature: processus de lecture, expériences de lecture personnelle, fonctions de la littérature.

Le chevauchement des sujets est possible, par exemple, en discutant de l'influence de certains médias sur l'utilisation et le développement de la langue. Les questions globales concernent les formes de communication ainsi que le sens du langage, des médias et de la littérature pour le développement personnel et social. [...]

(Nous ne reproduisons pas ici le texte fourni avec le sujet. Il s'agit d'un texte de presse de Bernd Graff, journaliste au Süddeutsche Zeitung, qui remet en cause la légitimité de l'information circulant sur Internet et son partage)

Consignes :

Analysez comment l'auteur développe la position argumentative. Vous étudierez également le choix des procédés linguistiques utilisés.

Discutez la position de l'auteur sur les possibilités de partage dans le web participatif.

« Les lycéens et lycéennes dégagent les idées-clés du texte et examinent comment l'auteur développe sa position. Ils mettent en évidence le caractère polémique du texte et le relient aux procédés stylistiques choisis. Les lycéens et lycéennes développent leur propre position sur le rôle d'internet dans la formation de l'opinion. Ils peuvent délibérément se distancier de la position de Graff ou approuver ses craintes en les développant. En outre, ils traitent de la problématique et de la stratégie argumentative du texte.

Les copies qui se distinguent, par leurs justifications et leur raisonnement judicieux, des performances attendues des candidats doivent être appréciées de manière adéquate lors de la correction de l'examen. [...]

Les deux sous-tâches requèrent principalement des compétences dans les domaines d'exigence 2 et 3. Le point essentiel de la tâche globale porte sur la deuxième sous-tâche, la discussion argumentative du texte proposé ; l'analyse menée dans la première sous-tâche a pour fonction de servir la discussion.

Sur la deuxième tâche (Erörterung)

Les étudiants traitent de la thèse de l'auteur. Ils discutent de manière ciblée et structurée, examinent des contre-arguments, les invalident si nécessaire et tirent des conclusions fondées. Ils aboutissent à un jugement nuancé.

Instructions pour la notation

La note « bien » requiert :

- une analyse nuancée des mouvements argumentatifs et des stratégies argumentatives du texte, prenant en compte des procédés linguistiques frappants en lien avec les effets recherchés ;
- une discussion pertinente de la thèse de l'auteur sur les possibilités de participation dans le web participatif ;
- le développement argumentatif d'une position nuancée et étayée par les faits ;
- une présentation structurée, précise sur le plan de la terminologie et dans un registre de langue courant.

La note « suffisant » requiert :

- une restitution des idées dans leur ensemble et de la stratégie argumentative, en tenant compte de procédés stylistiques isolés en lien avec les intentions de l'auteur.
- une discussion compréhensible de la thèse de l'auteur sur les possibilités de participation dans le web participatif ;
- le développement d'une position argumentative mesurée, justifiée par des faits
- une présentation compréhensible dans sa structure et son style, et généralement conforme aux normes de langage standard.

Quelques remarques :

- le **choix des textes** se démarque de ce qui est fait en France : il s'agit de textes rédigés dans une langue contemporaine, issus des médias et non de la littérature ;
 - la première partie de l'épreuve peut être assimilée à un **commentaire** ;
 - la seconde ressemble à une **dissertation** : on y retrouve notamment l'idée de discussion, de prise en compte des arguments. Néanmoins, le candidat est appelé à **faire valoir son avis** (emploi possible de la première personne) et si une bonne note exige un **développement structuré**, ce dernier semble **moins formel** que dans la dissertation.
- => Dans son esprit, l'épreuve ressemble beaucoup à la contraction de texte suivie d'un essai argumenté, exercice proposé dès 2020 aux élèves des séries technologiques en lieu et place de la dissertation.

[N.B. : Nos remarques apparaîtront en Times New Roman, en vert. Nous présentons ci-dessous la traduction d'un site donnant des conseils de composition, consultable à l'adresse suivante : <https://www.studenti.it/come-fare-saggio-breve.html>]

1 – Qu'est-ce qu'un essai bref ?

L'essai bref - ainsi défini parce qu'il est moins volumineux qu'un essai normal - est un texte écrit que les étudiants doivent développer à l'aide d'une série de documents qui leur sont remis au début de la prima prova di maturità avec le sujet. A partir de celui-ci, des informations et des indications qu'ils y trouveront, il leur est demandé de "soutenir une thèse", c'est-à-dire d'exprimer une opinion sur une question, de défendre une idée de manière logique et cohérente en argumentant, en fournissant des informations et en motivant la position adoptée.

2 – L'essai bref à la prima prova di maturità

A la prima prova di maturità, vous vous retrouverez devant quatre types de sujets différents. Parmi eux se trouve précisément l'essai bref qui, à son tour, est divisé en quatre catégories en fonction des thèmes proposés, des extraits à lire et des matériaux à analyser pour la discussion :

- **Comment faire un court essai dans le domaine artistique et littéraire**

Dans cette typologie, il vous est demandé d'aborder un sujet par l'analyse d'œuvres littéraires, artistiques et parfois musicales. C'est idéal si vous n'êtes pas motivé par des arguments trop rigoureux et scientifiques, car cela vous laisse une marge de manœuvre suffisante pour décrire votre point de vue.

- **Comment rédiger un essai bref de nature historico-politique**

L'essai bref sur le champ historico-politique est basé sur des textes qui amènent le candidat à réfléchir et à développer une réflexion sur des événements historiques et des questions politiques. Dans l'essai historique, il est important de faire la distinction entre les sources contemporaines de l'événement en question et les diverses interprétations données au cours de l'histoire (interprétations historiographiques).

- **Comment rédiger un court essai sur le domaine socio-économique**

Les documents mis à la disposition des étudiants dans ce type de dissertation portent sur des sujets qui traitent de questions sociales et économiques. Cependant, la simplicité apparente du thème, souvent étroitement lié à l'actualité, ne doit pas être trompeuse : le point de vue à adopter doit être choisi avec soin et la démarche doit toujours être originale et personnelle.

- **Comment faire un court essai sur des questions techniques et scientifiques**

Dans les sujets relevant du domaine technico-scientifique, l'étudiant est invité à argumenter une thèse à partir de textes traitant de questions technologiques, de découvertes scientifiques, de disciplines techniques. Ce type de projet est utilisé pour démontrer, résoudre, clarifier ou expliquer quelque chose. Pour cette raison, il est utile d'exploiter les problèmes pour lesquels vous possédez déjà des notions techniques, afin d'éviter de faire des déclarations dont vous n'êtes pas sûr.

3. Comment faire et comment commencer un essai bref

Le choix

Quel type de sujet est le mieux adapté à votre préparation, à vos connaissances? Lorsque vous choisissez un sujet, vous devez être sûr de savoir répondre à la consigne, c'est-à-dire aux questions qui sont fournies avec les documents. Les indices présents dans le dossier (il s'agit du nom des documents que le Miur met à disposition) doivent être lus, comparés et interprétés, et l'essai doit être élaboré en s'appuyant sur ses connaissances et ses expériences personnelles. Pour cette raison, il est utile de rester informé via la télévision, le Web et les journaux sur l'actualité nationale et internationale, en particulier pendant les mois qui vous séparent de la maturità.

Les sources

La première étape pour bien réaliser un essai bref consiste à lire attentivement tout le matériel contenu dans le sujet remis par le professeur ou par le MIUR lors de l'examen d'État. Il peut s'agir d'articles de journaux, d'extraits d'œuvres de différents types, de données numériques, de graphiques, de tableaux, de photos, etc. Le but est de pouvoir avoir des idées claires sur ce que les différentes sources que vous allez mentionner au sein de la composition soutiennent.

Identifiez l'ordre dans lequel vous souhaitez les afficher et dans quel but vous devrez les utiliser. Chaque fois que vous citez une source pour soutenir votre thèse, vous devrez expliquer la raison pour laquelle vous l'avez choisie et le raisonnement que vous suivez.

Nous vous conseillons de mettre en évidence les mots-clés, de mettre en évidence les passages les plus importants, de comparer les textes disponibles et, si vous en avez besoin, de prendre des notes en marge. Et rappelez-vous qu'il n'est pas nécessaire de mentionner tous les documents que le sujet met à votre disposition.

Style et longueur

Avant de commencer à écrire, vous devez vous demander qui est le public cible. Comme il s'agit d'un développement critique et argumentatif, vous devez imaginer que le lecteur idéal de votre court essai est un expert du sujet que vous allez développer.

Gardez un langage formel et évitez la première personne (par exemple "Je pense que ...", "à mon avis ...").

Préférez une forme impersonnelle (par exemple, "On pense que ...", "la théorie est très répandue que ..."). Si vous les connaissez, vous pouvez également inclure des termes techniques liés au sujet.

Ne vous attardez pas plus que nécessaire sur l'explication et l'énoncé du thème uniquement pour délayer. Les digressions ne sont pas utiles à votre travail qui ne devra pas *in fine* dépasser les 5 colonnes de la copie d'examen. Laissez plutôt suffisamment de place à votre thèse, en l'enrichissant de références et de citations pouvant la confirmer, en veillant à ce qu'elle apparaisse clairement.

4. Essai bref, comment procéder : la structure.

Avez-vous choisi le sujet? Commençons. Découvrez les dates et les événements importants qui pourraient inspirer le Miur lors du choix des sujets avant la maturità 2018. Identifiez le but de votre essai bref et analysez les documents. Que voulez-vous montrer avec votre argumentation? Pour répondre à cette question, essentielle pour la rédaction d'un essai bref, vous devez d'abord avoir une idée de ce que requiert le sujet. Nous vous conseillons donc de:

- mettre en évidence les mots-clés du titre;

- analyser les données et les documents fournis;
- comparer les différentes sources en identifiant les similitudes et / ou les différences;
- glaner dans votre expérience les connaissances et expériences personnelles qui se rapportent au sujet donné.

Votre travail consiste en fait à créer des liens raisonnés entre les documents à votre disposition, en citant dans votre essai bref au moins trois sources et en ajoutant quelque chose qui provient de votre passé culturel. Les connexions, cependant, ne peuvent pas être faites au hasard : elles doivent suivre un fil logique lié à la finalité que vous aurez choisi de donner à votre essai.

La composition : thèse et antithèse

Avant de rédiger l'essai bref, vous devez avoir une idée claire de la marche à suivre. La composition que vous allez élaborer devra être le résultat de l'analyse des documents à votre disposition et de la manière dont vous allez décider, étape par étape, de vous attaquer aux différents points. Ce faisant, rappelez-vous que votre travail devra être développé de manière organisée et cohérente.

En tant que texte critique et argumentatif, vous pouvez choisir de diviser votre texte en paragraphes, éventuellement en suivant le schéma classique de synthèse thèse-antithèse qui est:

- 1 – affirmation ferme de votre idée (thèse)
- 2 - concessions aux positions qui lui sont opposées (antithèse)
- 3 - réfutation de l'antithèse avec une nouvelle réaffirmation - encore plus forte et décisive - de votre thèse (résumé)

L'introduction

L'introduction de l'essai bref sert à présenter le sujet à ceux qui se préparent à le lire. Dès cette étape, le lecteur devra comprendre quel est le but du texte, le sujet qui sera traité et comment il sera présenté.

La méthode de traitement

Les méthodes de traitement que vous pouvez choisir sont:

- **Essai bref de type argumentatif**

Il s'agit d'une composition dans laquelle l'auteur exprime sa propre thèse et en démontre la validité grâce au matériel dont il dispose, qui a donc une utilité précise dans le texte.

- **Essai bref de type critique**

Dans ce cas, l'essai consiste à être en désaccord avec certaines théories et à appuyer évidemment son opinion sur des données objectives. Vous pouvez vous aventurer dans ce second type si les sources à votre disposition prennent deux partis différents ou si vous êtes en mesure de mentionner, en plus de ceux sélectionnés par le Miur au cas où vous l'auriez choisi pour la prima prova, d'autres auteurs faisant partie de votre patrimoine culturel.

- **Essai bref explicatif**

Il s'agit d'un écrit qui aide les lecteurs à comprendre un certain sujet grâce à des explications et des informations provenant de diverses sources. Cette typologie particulière peut constituer une solution si le matériel fourni constitue un approfondissement d'un sujet unique et qu'il n'y a pas de véritable thèse à soutenir à cet égard.

Faites connaître votre thèse

Au cours de votre essai bref, vous devrez présenter le thème principal de la discussion. Pour soutenir votre thèse, vous devrez apporter des faits, des données, des opinions, des expériences ... et tout ce qui servira à la confirmer. Vous devrez éviter les critiques (antithèses) en utilisant des arguments convaincants. Face à tout contre-argument et à d'éventuelles objections, il est important de se montrer tolérant, mais ferme et jamais agressif. Assurez-vous que la rédaction n'est pas trop schématique, ajoutez des phrases de transition, c'est-à-dire des liens entre un paragraphe qui assurent la continuité et relient les différents paragraphes, donnant ainsi à l'ensemble un ton discursif.

La conclusion de l'essai bref

À la fin, soulignez à nouveau les points principaux de votre thèse. La conclusion doit être une explication motivée capable de donner un sens définitif à l'ensemble de la composition.

Le titre

Maintenant que le court essai est terminé, nous devons trouver un titre, une petite phrase à la fois claire et attrayante. Il peut s'agir d'un titre résumant le sujet de l'essai, résumant la conclusion tirée, ou d'un titre anticipant thèse et antithèse. Dans le titre, il est également possible d'utiliser des citations, mais vérifiez qu'elles sont vraiment pertinentes avec ce qui est écrit dans l'essai bref. Enfin, si nécessaire, vous pouvez ajouter un sous-titre.

Relecture de l'essai bref :

Une fois l'essai bref terminé, faites une petite pause et éclaircissez votre esprit. Lorsque vous vous sentez prêt, relisez-le au moins deux fois: la première pour vérifier que vos arguments sont clairs, bien exposés et cohérents avec le sujet choisi; la seconde pour identifier les erreurs de grammaire possibles. Vérifiez que vous avez donné au bref essai un ton impersonnel et détaché et que vous n'avez pas utilisé d'expressions du type "à mon avis". N'ayez pas peur de supprimer des parties entières de votre écriture ou de faire des changements importants: ce qui compte, c'est que tout soit finalement ordonné, bien argumenté et lexicalement correct. Si vous avez le temps, copiez votre travail correctement, en veillant à ne pas dépasser la colonne 4-5 de la copie d'examen, une longueur prédéfinie permettant une meilleure révision du travail.

Remarques :

Différences notables avec la dissertation :

A partir d'un dossier de documents, il s'agit de défendre **son avis personnel** sur le sujet traité par le dossier.

Ordre des parties du développement

Ressemblances :

- énonciation (forme impersonnelle)

- structure générale introduction / développement / conclusion

Tableau de répartition des lycéens EANA candidats au baccalauréat en 2019 et en 2020 dans l'académie de Grenoble

	Albanie	Algérie	Allemagne	Angola	Arménie	Azerbaïdja	Bulgarie	Cap-Vert	Croatie	Géorgie	Grèce	Ghana	Italie	Kosovo	Maroc	Mexique	Nicaragua	Pologne	R. Tchèque	Roumanie	Russie	Rwanda	Syrie	Thaïlande	Tunisie
Lycée Boissy d'Anglas (Annonay)	2	1			2	1							3												
Lycée Charles Poncet (Cluses)		1	1				1	1			1	1	4	1			1							1	
Lycée Ella Fitzgerald (St Romain-en-Gal)															1			1					2		
Lycée Emile Loubet (Valence)	3			2					1	2			3						1		1	1	2		
Lycée Vaucanson (Grenoble)													3	1		1				1					
Total	5	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	13	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1

(Ces chiffres sont à prendre avec prudence, compte tenu du fait que tous les établissements concernés ne m'ont peut-être pas répondu. Ils donnent cependant une idée de la variété des cultures scolaires représentées en UPE2A)