

Français

*Programmes du lycée
général et technologique*

**Projet de document
d'accompagnement
des programmes de français**

Novembre 2006

Préambule

Les commentaires qui suivent prolongent les *Documents d'accompagnement* publiés en 2001. Partant du nouveau programme de la classe de première, tel qu'il a été défini par l'arrêté du 5 octobre 2006¹, elles indiquent quelques pistes d'analyse susceptibles d'éclairer la mise en œuvre des différents objets d'étude qui composent ce programme.

L'accent a été mis sur la cohérence qui fonde la distribution des savoirs entre la classe de seconde et la classe de première, et sur la nécessité des relations à établir entre ces deux niveaux d'enseignement. Les exemples littéraires évoqués ici ont pour seule fonction d'illustrer les analyses qui sont proposées. Ils ne suggèrent en aucune façon une liste de textes qui seraient prescrits, explicitement ou implicitement. À l'intérieur du cadre que définissent les objets d'étude, les professeurs sont libres de choisir les œuvres littéraires qui leur sembleront convenir le mieux à leur projet d'enseignement.

Les cinq objets d'étude proposés à tous les élèves de la classe de première² offrent un ensemble cohérent : les trois premières entrées privilégient l'étude des grands genres littéraires (le roman, le théâtre et la poésie) ; l'entrée suivante, de nature transversale, invite à une réflexion sur la question de l'argumentation ; une dernière entrée, synthétique, conduit à l'approfondissement des problèmes posés par l'histoire de la littérature. Deux objets d'étude spécifiques, enfin, concernent les élèves de la série L : l'autobiographie et les réécritures.

À travers tous ces objets d'étude, l'objectif majeur de l'enseignement doit demeurer la lecture d'œuvres littéraires diversifiées, situées dans le cadre de l'histoire littéraire et culturelle. Dans cette initiation des élèves aux grandes œuvres de la littérature, on n'oubliera pas que la compréhension du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents procédés qui peuvent être mis en évidence, mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel.

¹ *Journal officiel* du 18 octobre 2006 ; *Bulletin officiel* n°40, du 2 novembre 2006.

² Le cinquième objet d'étude est facultatif pour les élèves des séries technologiques.

1. Le roman

Perspectives

L'étude du roman en classe de première ne doit pas apparaître comme une nouveauté pour l'élève. La classe de seconde, reprenant les lectures et les connaissances acquises au collège, a permis de mettre en place, d'une part les caractéristiques typologiques du genre romanesque, et d'autre part les particularités respectives du récit bref (la nouvelle) et du récit plus développé. La classe de première, en prenant pour entrée privilégiée l'étude des personnages, se donne pour objectif – à travers l'étude approfondie d'une œuvre, éclairée par des textes complémentaires et des lectures cursives – de compléter la culture romanesque des élèves, en leur permettant d'acquérir des repères historiques essentiels.

Cette démarche, volontiers comparatiste dans son principe, s'attachera, en particulier, à faire comprendre comment les grandes étapes de l'histoire du roman sont liées à l'histoire du sujet dans la littérature occidentale, et comment chaque univers romanesque construit une représentation de l'homme et du monde. Il ne s'agit pas de se lancer dans un projet encyclopédique qui poursuivrait l'objectif irréaliste d'embrasser toute l'histoire du genre romanesque : il s'agit, par la mise en relation de quelques exemples, choisis de manière convergente, de donner à l'élève les moyens d'une lecture éclairée et sensible des œuvres romanesques.

L'entrée par les personnages permettra de partir d'un élément familier à la culture de l'élève. On s'attachera, cependant, à dépasser le stade de l'identification psychologique au personnage, auquel correspond le modèle dominant du roman de mœurs ; on conduira l'élève à relativiser ce modèle, en le replaçant dans l'histoire littéraire et en dégageant les moyens formels qui permettent au romancier de construire le personnage.

Le personnage dans l'histoire littéraire

L'analyse des modes d'insertion du personnage dans l'univers romanesque est un lieu d'observation privilégié pour tenter de cerner la vision de l'homme et du monde que construit le roman. La construction littéraire du personnage, le choix d'une forme romanesque et de techniques d'écriture sont, en eux-mêmes, une façon de dire l'homme et le monde. À travers leurs particularités sociologiques, les personnages de Balzac traduisent les mutations sociales issues de la Révolution française et l'émergence d'une nouvelle morale bourgeoise. Les déambulations de Frédéric Moreau dans Paris, témoignent, au contraire, de l'impuissance de l'individu à maîtriser l'histoire et à y trouver une inscription significative. La façon qu'a Céline de parler « peuple » n'est pas celle d'un Zola dans *L'Assommoir*...

L'étude du personnage sera ainsi l'occasion d'une mise en contexte, dans une perspective dynamique. En partant du modèle balzacien, on pourra faire saisir l'aventure créatrice par laquelle un auteur en vient à « faire concurrence à l'état civil ». On pourra également faire percevoir, par contrepoint, que la notion de personnage, en tant qu'elle a pu se fonder sur une conception humaniste de la psychologie humaine, a été remise en cause au XX^e siècle dans ses fondements mêmes, depuis la naissance de la psychanalyse jusqu'au Nouveau Roman français, en passant par l'éclatement de la conscience perceptive chez des romanciers tels que Proust, Céline ou Gide. On écartera ainsi la lecture positiviste qui pourrait résulter d'une reconstruction *a posteriori* d'un « progrès » des formes littéraires pour montrer, au contraire,

que la subversion des formes romanesques et le jeu sur les conventions accompagnent l'essor même du genre.

Liens avec la classe de seconde

Les œuvres et les textes étudiés relèvent de la liberté pédagogique du professeur. Mais il revient à l'équipe de lettres de chaque établissement de veiller à la cohérence du choix des œuvres sur deux ans, non seulement pour éviter les répétitions qui exposeraient l'élève à retrouver les mêmes contenus, mais pour faire en sorte que le travail entrepris en seconde autour du roman et de la nouvelle apparaisse comme une préparation à celui de la classe de première.

Le choix des siècles d'où sont tirées les œuvres abordées ne doit pas créer d'exclusive qui amènerait, par exemple, à ne plus s'intéresser au XIX^e siècle parce qu'il aurait déjà été abordé en seconde. Si la classe de seconde privilégie la lecture de romans des XIX^e et XX^e siècles, y compris d'œuvres immédiatement contemporaines, la classe de première ne doit pas s'interdire pour autant le choix de ces périodes. Mais on essaiera, dans la mesure du possible, d'élargir aux XVII^e et XVIII^e siècles la mise en perspective historique qui fonde la spécificité de l'année de première : l'exemple du roman épistolaire (*Les Lettres persanes* de Montesquieu, *Les Liaisons dangereuses* de Laclos) pourra être retenu dans cette perspective.

L'utilisation des documents complémentaires

On n'hésitera pas à s'appuyer, chaque fois que nécessaire, sur des textes critiques produits par les romanciers eux-mêmes (préfaces, manifestes, commentaires...), en montrant quel statut possède le discours théorique à côté de l'œuvre littéraire (synthèse rétrospective dans le cas de l'« Avant-Propos » à *La Comédie humaine*, manifeste programmatique avec *Le Roman expérimental*, mise en abyme avec le « Journal » des *Faux-Monnayeurs*, etc.).

On ne s'interdira pas davantage, dans la mesure où la notion de vision de l'homme et du monde touche à l'ensemble des représentations d'une époque, de se référer aux productions picturales (le cas échéant, cinématographiques), proches ou contemporaines de l'œuvre retenue. D'une manière générale, le lien aux autres arts sera établi dès lors que s'imposera son pouvoir d'éclaircissement.

Transformations narratives et écriture d'invention

Telle qu'elle est définie à l'intérieur des épreuves du baccalauréat, l'écriture d'invention est un exercice qui part d'un texte support (ou d'un corpus composé de quelques textes) pour en proposer la transformation.

Elle peut privilégier une réflexion sur le contenu argumentatif du texte d'origine : l'*invention* consiste alors à reprendre, à développer ou à contredire les thèses exprimées, dans le cadre d'une lettre, d'un dialogue, d'un monologue délibératif, ou d'un article critique, par exemple. Mais elle peut aussi procéder à une réécriture du texte d'origine, à partir d'une analyse de ses procédés de composition : dans ce cas, l'*invention* consiste, par exemple, à modifier le point de vue narratif (raconter une scène en adoptant une autre perspective), à transformer la forme du discours (récrire une description sous la forme d'un dialogue), à changer de genre littéraire (passer d'une scène de roman à un dialogue théâtral), à jouer sur les registres (donner un

caractère épique ou fantastique à une description réaliste), ou encore à amplifier ce qui demeurait implicite (insérer une description ou un dialogue dans un récit, développer une ellipse narrative, poursuivre un texte).

On veillera donc à ne pas limiter l'écriture d'invention à sa seule dimension argumentative, et on exploitera ces possibilités de transformations narratives que permet l'étude de textes romanesques.

2. La poésie

Perspectives

En classe de première, la poésie doit faire l'objet d'une attention soutenue. Deux axes d'étude sont indiqués par le programme : l'analyse des relations entre forme et signification, pour saisir la spécificité du travail poétique sur le langage ; et une approche de l'histoire de ce genre.

Il est nécessaire de prendre en compte la matière verbale dont tout poème fait un usage savant et singulier. Sans verser dans des considérations trop techniques et inutilement sophistiquées, et surtout sans perdre de vue la signification des textes, les professeurs de lettres peuvent initier précisément les élèves à une *stylistique* du poème. Pour ce faire, ils devront consolider et organiser des connaissances souvent mal assurées chez les élèves, notamment dans le domaine de la versification.

Puisqu'il s'agit, en outre, de prendre en considération l'histoire de la poésie, on pourra montrer comment a perduré pendant très longtemps, dans la tradition nationale (héritée de l'Antiquité), une conception héroïque et glorieuse de ce genre, placé au sommet de la hiérarchie des valeurs culturelles. L'étude des phénomènes de rupture (Baudelaire, Lautréamont, Apollinaire, les surréalistes...) est particulièrement intéressante, d'un point de vue didactique, parce qu'elle oblige à se référer à cette tradition au moment où elle fait l'objet d'une inflexion ou d'une subversion. Le professeur a toute liberté pour constituer des groupements de textes susceptibles de faire ainsi saisir les continuités et les ruptures.

La poésie en classe de seconde

Le travail qui doit être réalisé en classe de première n'a de sens que s'il peut s'appuyer sur ce qui a été acquis précédemment, au cours des années de collège et pendant l'année de seconde. L'absence de la poésie comme objet d'étude explicite du programme de seconde ne signifie pas qu'elle ne doive pas être étudiée dans cette classe, car il est tout à fait possible, à ce niveau, de concevoir des séquences qui font la part belle à la poésie.

Des mouvements « littéraires et culturels » tels que le romantisme, le symbolisme ou le surréalisme sont difficilement compréhensibles sans le recours à de nombreux poèmes : certains ont valeur de manifeste, comme la solennelle *Réponse à un acte d'accusation* de Victor Hugo, ou l'ironique *Art poétique* de Verlaine. Un objet d'étude comme le « travail de l'écriture » peut tout à fait être centré sur la poésie : de nombreux poèmes du *Spleen de Paris* de Baudelaire peuvent être lus, on le sait, dans plusieurs perspectives – autotextuelle (rapprochés des *Fleurs du Mal* notamment, comme « Un hémisphère dans une chevelure » ou « L'invitation au voyage », ou réécrits à partir d'essais antérieurs, comme « Le joujou du pauvre »), intertextuelle (« Le gâteau » s'inspire très ironiquement d'une page de la neuvième promenade des *Rêveries* de Rousseau), interartistique (comme « Le thyrse » ou « Les bons chiens », écrits pour approfondir la relation entre la poésie et la musique, la poésie et la peinture).

À chaque objet d'étude ne correspond pas une séquence-type *a priori*, et il est tout à fait possible de concevoir des séquences qui combinent différentes perspectives : la poésie de la

tragédie racinienne, pour prendre à nouveau un exemple significatif, peut faire l'objet d'une attention particulière, à l'intérieur même de l'étude du genre théâtral.

3. Le théâtre

Perspectives

Alors qu'en classe de seconde, l'accent a porté sur l'étude du genre en tant que tel et des registres qui le caractérisent (le comique et le tragique), en classe de première, une problématique domine, celle du texte et de sa représentation.

Le théâtre – si l'on met à part les formes de spectacle inspirées du mime, de la pantomime, ou du cirque – est le plus souvent, avant tout, un *texte*. Mais le texte de théâtre est un *hybride*, un *composé*, qui manifeste, certes, les caractères essentiels du génie littéraire – inventivité, polyphonie, alliance du sentiment d'évidence et puissance d'évocation, réalisme et fantaisie –, mais qui va peut-être encore plus loin dans l'expression de l'ambiguïté, en ce qu'il s'engage dans la voie d'une *réalisation*. C'est cette spécificité qu'il convient de faire saisir aux élèves, tant pour orienter leur attention vers la dramaturgie que pour mettre en place, déjà en classe et avant d'autres possibilités (représentation, travail avec les metteurs en scène et les comédiens, visite d'un théâtre, etc.), une école du spectateur.

Le texte de théâtre fait exister ce qui pourtant est à venir : des personnages (et non des acteurs), des dialogues (aussi en direction de tiers, lecteurs et spectateurs), des lieux parfois improbables, des temporalités superposées, des indications scéniques plus ou moins soucieuses de leur devenir dramaturgique. La spécificité du langage dramatique réside d'abord dans la mise en espace du verbe. On distinguera l'espace scénique (la scène théâtrale, considérée d'une manière abstraite) et le lieu scénique (l'espace concret investi par les comédiens), l'espace virtuel et l'espace réel. Le décalage entre les deux n'est pas toujours facile à combler, et il ouvre droit à de nombreuses « lectures » – le mot allant jusqu'à désigner alors les choix du metteur en scène.

En classe de première, pour cerner de près cette problématique de la mise en scène, on privilégiera les œuvres offrant (en elles-mêmes, ou dans la tradition de leur représentation) les perspectives les plus dynamiques, qui sont ainsi les plus rentables du point de vue didactique. Le *Dom Juan* de Molière, par exemple, inscrit la démesure dans sa dramaturgie, très peu « classique » : la multiplicité des personnages, l'omniprésence du duo central, le déséquilibre des emplois, la disparité des intrigues, la dilatation temporelle, les déplacements dans l'espace mettent au défi l'attention du lecteur et du spectateur, jusqu'à créer un doute essentiel sur la nature générique et le sens général de la pièce. S'agit-il d'une comédie, d'une farce, d'une pastorale ? Sommes-nous confrontés à un drame de l'amour et de l'honneur, à une tragédie de l'affrontement, à une quête métaphysique, à un défi libertin ?

L'analyse qui sera faite en classe de quelques mises en scène marquantes s'appuiera sur la connaissance que les élèves ont du théâtre, soit directement, par leur propre expérience de spectateur, soit indirectement, grâce à la télévision, au cinéma ou encore aux enregistrements vidéo. Elle sera complétée par l'étude de photographies de mises en scène ou par la lecture de témoignages de comédiens ou de metteurs en scène.

Une ouverture vers le théâtre contemporain

En classe de première, les élèves peuvent être invités à prendre conscience de la vitalité du théâtre contemporain (y compris du début du XXI^e siècle), qui recouvre des démarches, des

projets et des personnalités très variés, sans qu'une seule tendance parvienne à l'emporter. Ce pluralisme de l'inspiration peut être l'objet de découvertes fructueuses. On peut, par exemple, apprécier les effets rhétoriques d'un Bernard-Marie Koltès, l'écriture lyrique d'un Valère Novarina, l'alliance de l'intime et du social chez Yasmina Reza, le rapport au mythe chez Olivier Py, ou les qualités d'observation de Michel Vinaver... Il importe que les élèves ne soient pas cantonnés, ici plus qu'ailleurs, à une vision univoque d'un univers perpétuellement en mouvement et en renouvellement, comme le montrent aussi les liens avec les autres arts (peinture, cirque, musique, cinéma...). Il convient donc aux professeurs de français de prendre toutes les initiatives possibles dans leurs lycées pour aller au-devant de l'événement et nouer des contacts utiles soit directement, soit par l'intermédiaire des professeurs documentalistes et des CRDP, ou en recourant aux ressources mises à leur disposition par les commissions académiques d'action culturelle, en lien avec les DRAC. Ils inviteront ainsi leurs élèves à saisir les enjeux du théâtre vivant, à en apprécier la richesse et à en goûter la permanente inventivité.

4. L'argumentation

Perspectives

Le travail de la classe de première se situe dans la continuité de ce qui a été découvert en classe de troisième et poursuivi en classe de seconde. L'argumentation constitue un objet d'étude transversal : elle est naturellement abordée à plusieurs reprises dans le courant de l'année ; mais, en première comme en seconde, elle demande cependant qu'on lui réserve un temps d'étude spécifique, consacré à des genres proprement argumentatifs.

Ces genres sont déterminés par ce qui fait la spécificité de l'approche de l'argumentation en première. Alors qu'en seconde les élèves ont été amenés à réfléchir à la différence entre un mode rationnel et un mode affectif de l'argumentation (en distinguant entre démontrer et convaincre, d'une part, et persuader, d'autre part), en première, on s'attachera à leur faire prendre en compte deux dimensions essentielles : la délibération, c'est-à-dire la confrontation de points de vue divers visant à la constitution de son propre jugement, par un individu ou un groupe ; et l'argumentation indirecte, qui suppose une prise de position implicite et vise à susciter l'adhésion par l'agrément.

Argumentation directe et argumentation indirecte

De ces deux enjeux majeurs du travail sur l'argumentation découle son champ d'étude en classe de première : l'essai, d'une part (argumentation directe) ; le récit fictif, d'autre part (argumentation indirecte).

La souplesse caractérise le genre informel de l'essai – texte de réflexion personnelle en prose, ne visant pas à l'exhaustivité, et donnant à saisir une pensée en train de s'élaborer (une délibération). Libre par essence, il peut prendre, par exemple, la forme du pamphlet, du dialogue, ou de la lettre ouverte.

Concernant l'argumentation indirecte, l'élève sera amené à analyser des récits de fiction renfermant un enseignement : le conte philosophique, récit faisant une place au merveilleux et s'accompagnant d'une réflexion notamment sur des questions scientifiques ou philosophiques (« Les contes voltairiens », *Le Prométhée mal enchaîné* de Gide, *Le Vicomte pourfendu* d'Italo Calvino...) ; et la fable, récit bref mettant en scène animaux, objets ou hommes, narrant une anecdote fictive et renfermant un enseignement moral (fables d'Esopé, fables médiévales, fables de La Fontaine, d'Anouilh ou de Cocteau...). Plus largement, l'apologue – entendu comme récit de fiction ayant une visée argumentative – demeure une catégorie pertinente qu'il est tout à fait possible de mettre en œuvre, au même titre que les notions de récit allégorique, de parabole ou d'utopie.

Liens avec les autres objets d'étude

L'argumentation est un domaine qu'il conviendra d'aborder à l'occasion d'autres objets d'étude. Au théâtre, elle est souvent un élément moteur des dialogues. Elle intervient dans le dialogue romanesque ou dans l'analyse qu'on peut faire de la position du narrateur. Et on la retrouve, évidemment, dès qu'on aborde telle préface ou tel art poétique, dans le cadre de l'étude de la poésie ou d'un mouvement littéraire et culturel. Elle doit donc être associée à ces différents objets d'étude.

Par ailleurs, les exercices écrits du baccalauréat (qu'il s'agisse du commentaire et de la dissertation, ou de l'écriture d'invention) peuvent être l'occasion de mettre en pratique les analyses élaborées lors de la lecture des textes et des œuvres.

La mise en relation du littéraire et du non-littéraire est un aspect important de l'étude de l'argumentation. La littérature d'idées permet d'aborder les questions de l'argumentation à travers l'effet que produit un texte dont le pouvoir est de toucher, d'émouvoir ou de plaire. Mais, dans le cadre de cet objet d'étude, on pratiquera aussi l'analyse d'articles de presse ainsi que l'analyse d'images (portraits, paysages, images publicitaires, etc.), en retrouvant ainsi des exercices auxquels les élèves ont été entraînés dès le collège.

5. Un mouvement littéraire et culturel

Perspectives

L'étude d'un mouvement littéraire et culturel est une occasion privilégiée de croiser diverses parties du programme. Au-delà des entrées génériques et d'une perception morcelée du phénomène littéraire, ces croisements permettent de donner une vision d'ensemble des raisons d'être qu'une société et que les écrivains assignent à la littérature.

Dans l'étude d'un mouvement, quel qu'il soit, l'accent sera mis sur le « mouvement », plus que sur un supposé corps de doctrine et d'idées ou sur des mots d'ordre. Cette étude doit permettre aux élèves de saisir les forces qui mobilisent et entraînent les créateurs dans une société et dans une histoire, et non de les figer dans des classifications *a priori*. Quelles forces exigent de nouvelles formes ? Ce sont des énergies, des dynamiques qu'il importe de faire vivre : on manifesterà donc les raisons d'être et les fonctions qu'est appelé à remplir ce que l'on appelle « littérature », concept dont on veillera à montrer le caractère historique et changeant. Ainsi le classicisme ne saurait être présenté uniquement comme un corps de « règles » et d'interdits. C'est une aventure collective, scandée de controverses violentes et de polémiques âpres, où s'exprime la recherche du vrai et du beau. On peut construire un parcours de ces « crises » au plein sens du terme, de la « Querelle du *Cid* » à la « Querelle des Anciens et des Modernes ». Le classicisme est une suite de compromis délicats entre les exigences des mondains et celles des doctes, entre le primat de la clarté (sur laquelle la tradition scolaire a exclusivement insisté) et l'art du « laisser à penser », entre l'art de la dissection morale et la valorisation du « je ne sais quoi ».

Pour aborder les Lumières comme *mouvement*, une entrée tout à fait intéressante pourra être fournie par les voyages, contraints ou choisis, accomplis par les écrivains français, qui furent autant de « passeurs » : c'est là, en effet, une forme de mouvement originelle et décisive, puisque la pensée tirera toutes les leçons de l'espace. On pourra souligner, par exemple, l'action décisive de Pierre Bayle et de son *Dictionnaire historique et critique*. Les dialogues de Diderot, par leurs effets d'improvisation, permettront de donner à l'expression « mouvement culturel » tout son sens : animés par une pensée instable, voire versatile, ces dialogues sont fondés sur la conviction que l'univers est un vaste mouvement incessant de fermentation, que toute forme de vie est due à une logique de mutations successives.

Mais le mouvement des Lumières ne saurait s'épuiser dans l'exercice de la pensée conceptuelle. On pourra montrer, par exemple, comment les « philosophes », pour aiguïser le sens critique, ont réinventé des formes, devenues spécifiques des Lumières (le conte et le dialogue, surtout), mais sans en définir les codes. Inversement, on veillera à ne pas instrumentaliser l'écriture littéraire au service des « idées » : celle-ci travaille les énoncés philosophiques eux-mêmes, et les infléchit. Cette dynamique propre de l'écriture est un aspect du « mouvement » des Lumières. On replacera dans leur contexte des œuvres qui ont souvent une face ou une origine militante et polémique, et qui ne se présentent pas comme des thèses soutenues abstraitement.

Quant à l'universalisme des Lumières, il gagnera à être mis en perspective avec la cassure opérée dans plusieurs pays d'Europe par la Réforme et les guerres politico-religieuses du XVI^e siècle, et leurs prolongements au XVII^e siècle. La question de l'identité, en effet, s'était posée de façon dramatique : qu'est-ce qui fait une communauté ? Contre la conception d'une

nation qui fonde son identité sur la religion nationale, les Lumières définissent la communauté en termes juridiques, fondés sur la raison critique. L'homme des Lumières tire son identité de son universalité.

Mettre l'accent sur les dynamiques ne doit pas faire imaginer un mouvement littéraire et culturel uniquement comme rupture et surgissement radical. Tout en veillant à la mise en place d'une chronologie rigoureuse (et en insistant sur les cadres historiques que fournissent les périodisations traditionnelles de l'histoire littéraire), on pourra faire percevoir aux élèves que ces périodisations demeurent une construction intellectuelle, permettant de penser la continuité historique. On pourra montrer, par exemple, la présence des genres théâtraux du Moyen Âge très avant dans le XVI^e siècle, ou la permanence de la cosmologie des Anciens dans la poésie de Ronsard. Le XVI^e siècle ne se confond pas avec la Renaissance ; pas davantage, celle-ci ne saurait être limitée au XVI^e siècle car elle se prolonge au début du XVII^e siècle et assure des continuités avec certains aspects du classicisme. Celui-ci, d'autre part, n'est pas figé à sa place avant de disparaître devant l'avènement des Lumières. Des choix esthétiques communs réunissent, en effet, Voltaire, Montesquieu et des écrivains du « siècle de Louis XIV ».

La dimension européenne

Que ce soit pour la Renaissance ou le mouvement des Lumières, les notions d'« Europe savante », de « République des Lettres » donneront un cadre général.

Le questionnement des langues et des textes anciens est au cœur de la dimension européenne de la Renaissance. On pourra l'aborder, par exemple, en entrant dans les ateliers des imprimeurs-éditeurs à travers l'Europe pour montrer le rôle décisif de ces foyers intellectuels. On fera mesurer la place occupée par le latin comme langue de communication entre savants et écrivains au sens large à travers l'Europe en faisant lire des lettres d'humanistes, dont celle de Rabelais à Erasme. Le latin est aussi la langue d'une intense création poétique d'un pays à l'autre.

L'Angleterre est au centre de la dimension européenne des Lumières, avec la Hollande. Le voyage Outre-Manche donne lieu à une abondante floraison de *Lettres*, *Revue*, *Voyages*, dans les premières décennies du siècle. Outre le voyage de Voltaire, on pourra évoquer les séjours anglais de l'abbé Prévost, dont le rôle de « passeur » fut considérable. On montrera la constitution d'un *homo anglicus* ; mais le modèle anglais amène aussi une pratique nouvelle de formation, « le grand tour » à travers l'Europe. L'anglophilie se renforce avec les nombreuses relations de voyages lointains des Anglais eux-mêmes, qui amplifient le champ d'observation.

Le passage par l'Allemagne permet de mieux définir la notion de « Lumières » par comparaison avec la notion allemande d'*Aufklärung*, qui n'en est pas la traduction. On veillera à situer notamment le texte célèbre de Kant sur cette notion : c'est dans les années 1780, en effet, que la définition des Lumières est posée en forme de bilan et dans un débat sur leur bon usage et sur leur radicalisation. La réflexion des Allemands inclut notamment une critique sévère de certains aspects des Lumières françaises : la révérence excessive envers la physique newtonienne érigée en modèle, l'esprit géométrique étendu à toutes sortes de domaines, la prétendue supériorité du siècle des Lumières. C'est dans le domaine de la

réflexion esthétique que l'on pourra montrer l'apport très dense des penseurs allemands, en découvrant les textes esthétiques de Diderot.

L'héritage antique

La façon dont les écrivains classiques ont médité et sans cesse interrogé les œuvres antiques a été notablement réévaluée par les historiens de la littérature et plus encore de la rhétorique. On pourra partir, par exemple, de la façon dont la notion d'*auteur* est comprise par les dictionnaires de l'époque, en référence directe à celle d'*auctoritas*, ce qui conduira à la problématique de l'« imitation » et de l'appropriation des modèles. Sur ce point, on pourra indiquer les continuités et les évolutions avec l'attitude de la Pléiade ou de Montaigne.

En classe de seconde, les aspects de l'argumentation au programme auront pu amener les élèves à prendre conscience de la diversité des niveaux de style. La naissance des dictionnaires à l'époque classique relève d'un idéal de mesure qui inclut l'exigence de clarté, de rigueur dans le choix des mots. À partir de la prose de Madame de La Fayette ou de Pascal, par exemple, on fera découvrir aux élèves que la simplicité et le dépouillement lexical sont le fruit d'un art fondé sur une esthétique de la mesure et du retranchement. Inversement, on pourra partir du théâtre de Corneille (avec le personnage de Matamore) ou du sonnet de Trissotin, dans *Les Femmes savantes*, pour montrer les contradictions esthétiques qui traversent l'idéal classique.

L'entrée par l'image

Elle sera féconde, si le type d'image choisi permet de saisir les relations spécifiques d'un courant entre création littéraire et arts figurés : ceux-ci ne sauraient avoir un simple rôle d'illustration redondante.

En étudiant la Renaissance, on pourra montrer le développement exceptionnel qu'a connu l'image au cours de cette période, ce qui permettra de souligner un aspect essentiel de l'humanisme : l'interrogation sur les signes et les symboles, le goût pour les allégories ou les emblèmes (dont le genre prend alors naissance).

En ce qui concerne le classicisme, la découverte, par exemple, de tableaux de Poussin ou du Lorrain pourra être reliée à la problématique centrale, héritée des Latins, de l'*ut pictura poesis* (la peinture est une « poésie muette », alors que la poésie est une « une peinture parlante »).

Lors de l'étude du mouvement des Lumières, on pourra montrer que le goût de l'exotisme, si présent dans les œuvres littéraires de l'époque, s'exprime aussi très largement en peinture. Le penchant pour l'Orient pourra être mis en évidence, par exemple, par la découverte des tableaux de Guardi et de Van Mour. On pourra également mettre l'accent sur l'intérêt porté par la peinture à la condition des petites gens (Chardin, Greuze), sur la sensibilité dont elle témoigne à l'égard de la nature (Watteau, Joseph Vernet), ou encore sur la quête du bonheur et la recherche du plaisir qui caractérisent un art épris de sensualité et de légèreté (Boucher, Fragonard).

6. L'autobiographie

Perspectives

L'écriture autobiographique constitue une part majeure des textes, des œuvres et de la culture au long de l'histoire. Son étude en classe de première répond à l'objectif de faire lire et connaître des œuvres littéraires de premier plan qui en relèvent.

Le récit de vie est omniprésent sous ses diverses formes : il peuple aussi bien des formes d'expression du quotidien que des genres littéraires tels que les mémoires, les biographies. Dans ce nombre immense de récits, le programme ne retient que les œuvres autobiographiques littéraires. Il précise qu'il convient de rendre perceptibles les rapports entre la réalité vécue et la fiction littéraire, et de faire apparaître les problèmes liés à « l'expression de soi » : tout récit autobiographique peut prétendre à la vérité, mais inclut inéluctablement une part de représentation qui y induit de la fiction. La recommandation d'étudier une œuvre intégrale, accompagnée de textes et de documents complémentaires, correspond à cette nécessité : la problématique de l'autobiographie appelle, en bonne logique, la lecture d'au moins un texte complet.

Le corpus dans lequel on pourra puiser des exemples est vaste. Il comprend non seulement les autobiographies proprement dites (*Les Confessions* de Rousseau, *Les Mots* de Sartre...), mais aussi les mémoires (Saint-Simon, Chateaubriand, Simone de Beauvoir...) et les romans autobiographiques (au premier rang desquels figurent les œuvres de Vallès, de Proust ou de Céline). La littérature contemporaine (y compris celle du début du XXI^e siècle) ne saurait être écartée : elle offre, comme on le sait, un grand nombre de récits autobiographiques – ou d'autofictions –, dans lesquels l'invention fictionnelle transforme l'histoire d'une vie.

Mise en œuvre

L'autobiographie constitue un objet d'étude obligatoire pour la série L. Il convient donc de lui consacrer une séquence spécifique en cours d'année.

La question de l'autobiographie fait partie du programme de troisième : les élèves l'ont donc déjà abordée. On se reportera au programme et aux documents d'accompagnement de la classe de troisième, pour situer ces connaissances.

De même, on tiendra compte du travail effectué en classe de seconde. L'étude qui a été faite du « récit » permet de situer la place du roman autobiographique. Le « travail de l'écriture » introduit à la caractérisation de l'écriture de soi. L'objet d'étude « démontrer, convaincre et persuader » donne des outils pour approfondir la notion de pacte autobiographique et définir les multiples formes de la justification. Certains élèves ont abordé en seconde « l'éloge et le blâme » et notamment la question du portrait, qui constitue, à cet égard, une excellente transition vers les problèmes de l'autobiographie.

Enfin, il est intéressant de relier l'autobiographie aux autres objets d'étude de la classe de première : la problématique du « roman » et des « personnages » croise celle du regard autobiographique ; celle de l'argumentation (« convaincre, persuader et délibérer ») apporte un complément aux analyses de la classe de seconde.

Liens avec l'histoire littéraire

Il est indispensable d'organiser l'étude autour de la lecture et de l'analyse d'une œuvre intégrale. Le choix des textes appartient au professeur. Cependant, dans ce choix, un critère intervient, outre celui de l'intérêt et du rythme de travail des élèves. C'est celui de la construction progressive de repères d'histoire littéraire. On pourra s'appuyer sur des éléments découverts en classe de seconde pour aller vers des éléments historiquement nouveaux pour les élèves. Ainsi, une autobiographie ou un roman autobiographique du XIX^e ou du XX^e siècle peuvent être retenus (Vallès ou Sartre, par exemple), dans la mesure où ils rappellent des mouvements littéraires abordés en seconde (le naturalisme, la littérature engagée) ; puis, dans une deuxième étape, les textes et documents complémentaires fourniront l'occasion de remonter dans le temps, vers des mouvements que le programme de première demande d'étudier de façon plus approfondie (l'humanisme ou les Lumières), autour de la question de l'individu, de la personne et de leurs droits.

Autobiographie et argumentation

Les rapports entre littérature et argumentation peuvent être abordés à travers la problématique de l'autobiographie. Toute autobiographie comporte des points de passage obligés, dont l'absence même devient significative : le récit des origines, l'enfance et la formation intellectuelle, le moment où se décide une orientation ou une vocation, les épreuves affrontées, ainsi que le moment où est fait – fût-ce en plusieurs prises – le portrait physique, social et moral de la personne... S'appuyant sur ces éléments, l'analyse peut porter sur le rôle des registres dans les textes littéraires autobiographiques : suscitant l'admiration ou le rejet, donc l'identification ou la mise à distance, ils peuvent induire le sentiment de sympathie – voire d'empathie – dans le lyrisme, ou le sentiment de colère partagée dans la polémique. Ces perceptions, en général sensibles dès la lecture cursive du texte, conduisent à l'observation des ressources stylistiques mises en jeu. Elles permettent de saisir comment l'argumentation intervient, non seulement dans les faits relatés et leur interprétation, mais aussi dans l'art de persuader, en suscitant des émotions et des plaisirs chez le lecteur.

7. Les réécritures

On s'appuiera sur ce qui a été fait précédemment. Les objets d'étude de la classe de seconde (« Le travail de l'écriture », « Écrire, publier, lire ») invitaient à réfléchir sur les différents aspects de la création littéraire. Le programme de première reprend cet objectif dans une perspective plus large, en mettant l'accent sur l'analyse d'un processus. Deux orientations sont indiquées : il s'agit non seulement d'« étudier » différentes formes de réécriture, mais aussi de les faire « pratiquer » par les élèves.

La première orientation propose une découverte des modalités de la réécriture à travers une série d'exemples puisés dans l'histoire de la littérature. Pour construire le groupement de textes qu'il proposera à ses élèves, le professeur sera libre de suivre la piste qui lui semblera la plus appropriée, à l'intérieur d'un domaine qui est très vaste : réflexion sur les jeux de l'intertextualité ou sur les mécanismes de la parodie et du pastiche ; étude des transformations idéologiques et narratives qui accompagnent le développement des récits mythiques ; travail sur les problèmes posés par l'adaptation d'une œuvre littéraire (passage du roman au théâtre, ou du roman au scénario de cinéma)...

La deuxième orientation invite à développer chez les élèves une « pratique » d'écriture. Il s'agit de mettre en œuvre ce que le groupement de textes a pu suggérer. Dans le cadre de l'entraînement à l'écriture d'invention, on travaillera, par exemple, sur la mise en forme du discours argumentatif ou sur la transformation des textes narratifs. Mais on développera aussi, autant que possible, des exercices qui permettront aux élèves de prendre conscience des enjeux rhétoriques et stylistiques liés à la maîtrise de l'expression écrite : élaboration d'un plan, résumé d'un texte, reformulation d'une argumentation, correction d'un brouillon, utilisation de citations dans un commentaire littéraire, etc.

**Les objets d'étude,
de la classe de seconde à la classe de première**

	CLASSE DE SECONDE	CLASSE DE PREMIERE
Le roman	Le récit (le roman ou la nouvelle).	Le roman (les personnages : visions de l'homme et du monde).
La poésie	<i>Préparation au programme de la classe de première (*)</i> .	La poésie (le travail poétique sur le langage).
Le théâtre	Le théâtre (le comique et le tragique).	Le théâtre (texte et représentation).
L'argumentation	Démontrer, convaincre et persuader. L'éloge et le blâme.	L'argumentation (l'essai, la fable, le conte philosophique).
Les mouvements littéraires	Un mouvement littéraire et culturel du XIX ^e ou du XX ^e siècle.	Un mouvement littéraire et culturel du XVI ^e , du XVII ^e ou du XVIII ^e siècle.
L'autobiographie	<i>Préparation au programme de la classe de première (**)</i> .	L'autobiographie (l'expression de soi).
L'écriture littéraire	Le travail de l'écriture. Ecrire, publier, lire.	Les réécritures.

(*) À partir de l'objet d'étude « Le théâtre » [la poésie dramatique], l'objet d'étude « Un mouvement littéraire et culturel du XIX^e ou du XX^e siècle » [la poésie lyrique, la poésie épique], ou de l'objet d'étude « Le travail de l'écriture » [l'écriture du poème]...

(**) Rappel du programme de la classe de troisième, à partir de l'objet d'étude « Le récit », de l'objet d'étude « Démontrer, convaincre et persuader », ou de l'objet d'étude « L'éloge et le blâme ».