

Document
d'accompagnement
du référentiel
de formation



Inspection de l'Enseignement Agricole

Diplôme :
Seconde professionnelle

Module : EG 2
Construction d'une culture humaniste

Préambule

Les documents d'accompagnement ont pour vocation d'aider les enseignants à mettre en œuvre l'enseignement décrit dans le référentiel de diplôme en leur proposant des exemples de situations d'apprentissage permettant de développer les capacités visées. Ils ne sont pas prescriptifs et ne constituent pas un plan de cours. Ils sont structurés en items recensant les savoirs mobilisés assortis de recommandations pédagogiques.

L'enseignant a toute liberté de construire son enseignement et sa stratégie pédagogique à partir de situations d'apprentissage différentes de celles présentées dans les documents d'accompagnement. Il a aussi la liberté de combiner au sein d'une même situation d'apprentissage la préparation à l'acquisition d'une ou de plusieurs capacités.

Quels que soient les scénarios pédagogiques élaborés, l'objectif est l'acquisition des capacités présentées dans le référentiel de diplôme, qui nécessite de ne jamais perdre de vue l'esprit et les principes de l'évaluation capacitaire.

Finalités de l'enseignement

Cet enseignement se situe dans le droit fil du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il constitue une année de consolidation des acquis du collège et prépare l'atteinte des capacités du cycle terminal. Ainsi permet-il la découverte et la compréhension de faits s'inscrivant dans le temps et l'espace ; il développe une ouverture d'esprit qui permet d'acquérir différentes visions du monde. A cette fin, on développe des savoir-faire et des méthodes d'analyse, en utilisant des outils documentaires de nature différente (cartes, textes, documents iconographiques, etc.).

Cet enseignement contribue à développer la maîtrise de la langue, les capacités de lecture, d'écriture et d'expression orale, ainsi que la culture littéraire ; il participe également à la formation d'un citoyen qui se construit dans la confrontation aux autres, à leurs expériences et à leurs valeurs.

Références documentaires ou bibliographiques pour ce module

Histoire-Géographie

L'Amérique et l'Europe en révolution

Beaurepaire P.Y., Marzagalli S. (2016), *Atlas de la Révolution française, un basculement mondial - 1770-1804*, Autrement.

Dorigny M. et Gainot B. (2017), *Atlas des esclavages*, Autrement.

Grenouilleau O. (2017), *La révolution abolitionniste*, Gallimard.

Martin JC. (2006), *La Révolution-Ruptures et enchaînements*, La Documentation photographique, n° 8054.

Martin JC. (2021), *Infographie de la Révolution Française*, Passés composés.

Hommes et femmes au travail (XIX^e- début XX^e)

Alary É. (2019), *L'histoire des paysans français*, Tempus

Charle C. (1991), *Histoire sociale de la France au XIX^e siècle*, Le Seuil, « Points »

Dewerpe A. (1989), *Le Monde du travail en France 1800 – 1950*, Armand Colin, coll. « Coursus »

Duby G. et Wallon A. (dir.) (1976), *Histoire de la France rurale*, tome 3 Apogée et crise de la civilisation paysanne 1789 – 1914 et tome 4 La fin de la France paysanne depuis 1914, Le Seuil, collection « Points »

Guillaume P. (1994), *Le Monde colonial XIX^e – XX^e siècles*, Armand Colin

Noirié G. (1986), *Les Ouvriers dans la société française XIX^e – XX^e siècles*, Le Seuil, coll. « Points »

Schweitzer S. (2002), *Les femmes ont toujours travaillé – Une histoire du travail des femmes aux XIX^e et XX^e siècles*, Odile Jacob.

Maruani, M. et Méron, M. *Un siècle de travail des femmes en France (1901-2011)*, la découverte, (2012)

Michel M. (1997), *La colonisation européenne*, La Documentation photographique n° 7042, La Documentation française

Bertrand R. (2016), *Colonisation – Une autre histoire*, La Documentation photographique n° 8114, La Documentation française

Diversité des territoires ruraux

Yves Jean et Laurent Rieutort (dir.) (2018), *Les espaces ruraux en France*, Armand Colin, coll. « horizons »

Jean-Benoît Bouron et Pierre-Marie Georges (2015), *Les espaces ruraux en France*, Ellipses, Paris.

Valérie Jousseau (2020). *PLouc PRIDE - Récit pour les campagnes*, éd. de l'Aube.

Valérie Jousseau *Les espaces ruraux et l'avenir de la civilisation*, Population & Avenir 2018/5 (n° 740)

<https://www.cairn.info/revue-population-et-avenir-2018-5-page-4.htm>

Frédérique Celerier et Alexandra Monot (2019), *Les espaces ruraux en France*, Paris, Bréal.

Adrien Baysse-Lainé, *Les nouvelles ruralités in* Benoit Montabone (dir.), La France, géographie générale, Atlande, Paris, 2018.

Alexis Gonin et Christophe Quéva (2018), *Géographie des espaces ruraux*, Armand Colin.

Samuel Depraz (2017), *La France des marges. Géographie des espaces « autres »*. Armand Colin coll. « U : Géographie ».

Étienne Grésillon, Frédéric Alexandre, Bertrand Sajaloli et al. (2016), *La France des marges*, Armand Colin coll. Horizon.

Jean-Paul Charvet (2018), *Atlas de l'agriculture*. Autrement.

La Documentation photographique, *Les espaces ruraux en France*, n°8131, 2019

CGET (Ex Datar) : [accès à la cartothèque](#) (très nombreuses cartes disponibles).

INSEE La France et ses territoires, coll. Références avril 2021, pdf téléchargeable :

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5039991?sommaire=5040030>

Les sociétés et les risques

Arnould P., Simon L. (dir.) (2018), *Géographie des environnements*, coll « Major », Belin Éducation.

Baud P., Bourgeat S., Bras C. (2013), *Dictionnaire de Géographie*, coll. « Initial », Hatier.

de Bélizal É., Fourault-Cauët V., Germaine M.-A., Temple-Boyer É. (2017), *Géographie de l'environnement*, coll. « Portail », Armand Colin.

Lévy J., Lussault M. (dir.) (2016), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin.

Veyret Y. (2017), *Le développement durable. Approche globale*, UPPR Éditions.

Sierra A., Coanus T., *Risque*, in *Dictionnaire critique de l'anthropocène*, CNRS Éditions, 2020, pp.732-742. Tchékémian A., *L'appréhension de la notion de risques et ses différentes déclinaisons en géographie*, Risques urbains, ISTE Ltd., 2018.

Dictionnaire critique de l'anthropocène (2020), ouvrage collectif, CNRS éd.

Reghezza-Zitt M., *Penser la vulnérabilité dans un contexte de globalisation des risques grâce aux échelles spatiales et temporelles*, Espace populations sociétés [En ligne], 2016/3 | 2017. •

Reghezza-Zitt M., *Des hommes et des risques. Menaces locales, menaces globales*, La Documentation photographique, n°8113, La Documentation française, 2016.

Veyret Y., Arnould P., *Atlas du développement durable. Société, économie, environnement : un monde en transition*, Éditions Autrement, Paris, 2019.

Pirlea, A., Serajuddin F. U., Wadhwa D., Welch M. et Whitby A., *Atlas of the Sustainable Development Goals 2020: From World Development Indicators*, Banque mondiale, Washington D.C., 2020.

Fournet F., Salem G., *Atlas mondial de la santé. La santé face à ses défis*, Éditions Autrement, Paris 2020.

Sitographie indicative :

Géoconfluences - Géorisques • EduGéo • Géoimage

Lettres

Ouvrages

ABELLÉ A. (2021), *La grande grammaire du français*, Actes Sud

AHR S. (2018). *Former à la lecture littéraire*, Réseau Canopé.

AMOSSY R. (2006). *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin.

BAKÈS C., (2009). *La boîte à outils du théâtre en classe*, Collection La Bibliothèque Gallimard,

BÉGUIN M. (2013). *L'oral a la parole, pratiques de l'oral au collège*, SCEREN

BRONNER G, (2021). *Apocalypse cognitive*, PUF

CANTO- SPERBER Monique, (2021). *Sauver la liberté d'expression*, Albin Michel

DUBILINE C. et GROSJEAN B, (2004). *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée*, SCEREN-CRDP Académie de Créteil, collection Argos Démarches

DUFAYS J-L., GEMENNE L, LEDUR D., (2005). *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, coll. Savoirs et pratiques, de Boeck

GREVISSE M, GOOSSE A. (2016) *Le bon usage*, de Boeck

GROSJEAN B., (2010). *Dramaturgies de l'atelier-théâtre*, Lanzman éditions

GUILLOU M, DUBOIS C (dirigé par) (2010). *Des images pour lire et écrire*, SCEREN CRDP Nord - Pas de Calais

LUGINBÜHLO, JURADO M. (2006). *Pratiques d'écriture au lycée*, SCEREN [CNDP-CRDP], Académie de Versailles.

LUGINBÜHLO, LEGRAND M. (2012). *L'art des mots - Enseigner le vocabulaire au collège et au lycée*, SCEREN [CNDP-CRDP], Académie de Versailles.

NEVEUX J., (2021). *Je parle comme je suis, ce que nos mots disent de nous*, Points Seuil

PENLOUP M-C (2005). *Sur les chemins de l'invention*, CRDP, Haute-Normandie.

RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (2009). *Grammaire méthodique du français*, PUF

TOMASSONE R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave Édition.

WERCKMAN F. (sous la direction de). (2012). *Apprentissage du débat et citoyenneté*, Des clefs pour la classe, SCEREN[CNDP-CRDP].

Quelques exemples d'œuvres intégrales courtes sur les thèmes de la nature et des solidarités

CHEDID Andrée, (2007) *L'Enfant des manèges et autres nouvelles*, Flammarion

Coll. *Du souffle dans les mots*, (2015). Trente écrivains s'engagent pour le climat : parlement sensible, Arthaud

Coll. *Nouvelles vertes* (2005) et *Nouvelles re-vertes* (2008) Ed Thierry Magnier

Coll. *Autres mondes, Demain la Terre* (2009) Mango jeunesse

Coll Bayard jeunesse, (2020) Les Formidables

DE VIGAN Delphine, (2007) *No et moi*, Lattès

GARY Romain, (1975) *La Vie devant soi*, Gallimard

GAUDÉ Laurent, (2006), *Eldorado*, Actes Sud

GRUMBERGJ-C., (2019), *La Plus Précieuse Des Marchandises*, seuil

SEPULVEDA, (2021) Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprit à voler ; Métailié

Ressources pédagogiques en ligne

- *Rapports annuels de l'Inspection de l'enseignement agricole en didactique des lettres disponibles sur chlorofil :*
- ✓ 2005-2006 « L'enseignement de l'oral en lettres »
- ✓ 2011-2012 « L'argumentation : enjeux et perspectives pour l'enseignement des lettres »
- Site de ressources *Lettres ouvertes* destiné aux enseignants de littérature et de philosophie des lycées agricoles <http://lettres-ouvertes.ensfea.fr/>
- Articles en ligne sur Eduscol :
- ✓ « L'explication de textes : un exercice à revivifier », Patrick Laudet (2011)
- ✓ (http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceegT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf)
- ✓ « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée », Anne Vibert (2011) http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-

Précisions sur les attendus de la formation

L'enseignement vise à permettre aux apprenants de mobiliser des références et des démarches pour identifier et analyser des faits historiques et géographiques et pour interpréter des œuvres littéraires et artistiques et exprimer une émotion, un avis.

L'histoire-géographie en voie professionnelle dans l'enseignement agricole

L'histoire-géographie permet aux élèves de construire des connaissances, de développer des compétences et d'enrichir leur culture. Par l'acquisition et la maîtrise de grands repères temporels et spatiaux, elle leur permet de saisir le temps long et de mieux comprendre la diversité et le fonctionnement des espaces proches ou lointains. Cet enseignement construit donc un rapport au temps et à l'espace, à l'altérité dans le passé comme dans le présent. L'enseignement de l'histoire conduit les élèves à une réflexion sur le temps, sur ses ruptures, ses continuités ; l'enseignement de la géographie conduit à une réflexion sur l'espace, sur le territoire approprié, aménagé et transformé par les êtres humains pour répondre à leurs besoins. L'histoire et la géographie ouvrent ainsi les élèves à la diversité des modes de pensée et de communication. L'enseignement d'histoire-géographie a pour finalité d'aider les élèves à comprendre le monde par l'examen

du passé en histoire, par celui des espaces et des territoires en géographie. Il les confronte, en observant les pratiques des acteurs d'hier et d'aujourd'hui, à la complexité des situations historiques et géographiques. L'histoire et la géographie donnent ainsi aux élèves des grilles de lecture du monde : en les initiant aux objets et aux méthodes de l'historien et du géographe, elles suscitent leur questionnement et les aident à devenir des citoyens éclairés et capables de cette autonomie de jugement au principe de l'action éthique et responsable, c'est-à-dire capables de prendre en compte autrui et les circonstances passées et présentes. En cela, il s'agit d'un enseignement émancipateur et porteur de citoyenneté qui éclaire les grands défis du XXI^e siècle en particulier les défis liés à l'environnement et aux objectifs de développement durable.

Des programmes qui articulent étroitement et à parité histoire et géographie

Dans la voie professionnelle, les référentiels d'histoire-géographie articulent étroitement les thématiques abordées dans les deux disciplines pour mettre en résonance passé et présent. Aussi ces deux disciplines disposent-elles d'un même volume horaire annuel dans le référentiel.

Des mises en œuvre au choix du professeur

Le référentiel de formation est structuré autour de deux thèmes en histoire et deux thèmes en géographie. Chaque thème est construit autour de notions et mots-clés, de repères et d'un commentaire qui l'explique et indique ses orientations. Le professeur dispose de sa pleine liberté pédagogique dans le choix des démarches d'enseignement, le choix des acteurs historiques et des espaces géographiques, le choix des supports et des ressources. **Les études de cas sont à privilégier** pour mettre en œuvre les notions-clés et favoriser l'acquisition des capacités par les élèves, c'est bien le sens **des situations proposées** qui doivent permettre cette entrée dans les apprentissages. L'objectif visé n'est pas seulement la construction et la mémorisation des connaissances, mais bien la mobilisation des notions centrales pour conduire un travail d'analyse. Les savoir-faire méthodologiques travaillés au collège (cycle 4) sont réactivés et consolidés progressivement : ils sont indissociables de l'acquisition des connaissances. Le travail sur croquis (croquis de paysage, croquis sur un fond de carte) et schéma, les activités d'écriture (permettant de raconter à l'écrit comme à l'oral, de décrire et d'expliquer ou de rendre compte de l'analyse d'un document) illustrent la diversité des traces écrites. De même, l'expression orale trouve sa place dans le traitement de tous les thèmes. Le travail interdisciplinaire (avec le professeur documentaliste au CDI-CDR, de lettres...) peut contribuer aussi à la construction des capacités identifiées dans la discipline histoire-géographie et qui seront évaluées en cycle terminal.

Domaine de compétence	Savoir-faire méthodologique	Exemples de mise en œuvre
Mémoriser et s'approprier les notions	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les principales notions, les acteurs majeurs et les repères. - Identifier les notions dans une ou plusieurs situations. - Mobiliser les notions et le lexique acquis en histoire et en géographie. 	Construire une carte mentale mettant en relation notions, faits, acteurs, repères pour élaborer une synthèse de séance.
Se repérer	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et nommer les périodes historiques, les continuités et ruptures chronologiques. - Identifier et nommer les dates et acteurs des grands événements. - Nommer et localiser les grands repères géographiques ainsi que les principaux processus étudiés. - Identifier l'échelle appropriée pour étudier un phénomène. 	Réaliser une frise chronologique, compléter un fond de carte numérique ou choisir un SIG ou une carte numérique pour résoudre un problème de la vie quotidienne (se rendre sur son lieu de stage par exemple).
Contextualiser	<ul style="list-style-type: none"> - Situer un événement dans son contexte pour l'expliquer. - Situer un acteur majeur dans un contexte pour préciser son rôle. - Situer un document dans son contexte pour l'expliquer. - Confronter le savoir acquis en histoire et en géographie avec ce qui est entendu, vu, lu et vécu. 	Rechercher sur internet des informations sur un acteur historique local ou évoqué dans les médias.
Exploiter les outils spécifiques aux disciplines	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter ou réaliser un croquis simple de géographie ou réaliser un schéma simple. - Réaliser des productions graphiques et cartographiques simples. - Compléter ou réaliser une frise chronologique ou un schéma simple en histoire ou en géographie. 	Compléter ou réaliser un croquis simple de géographie à partir d'une lecture de paysage rural.
Mener et construire une démarche historique ou géographique et la justifier	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter un événement historique, la vie d'un acteur majeur. - Décrire une situation géographique. - Suivre une démarche d'analyse historique et géographique. - Questionner un/des documents pour conduire une analyse historique ou géographique. - Construire une argumentation historique ou géographique. - Confronter des points de vue d'acteurs différents. - Dégager l'intérêt et les limites du document. - Justifier des choix, une production. - Exercer son esprit critique. 	Produire un écrit structuré en plusieurs parties.
Collaborer, argumenter et échanger en histoire-géographie	<ul style="list-style-type: none"> - S'impliquer dans des échanges. - Confronter son point de vue à celui des autres. - Rendre compte à l'oral ou à l'écrit à titre individuel ou collectif. - Travailler en mode projet. 	Réaliser un travail collaboratif ou une production collective à l'aide de l'outil numérique pertinent. S'enregistrer pour mieux s'exprimer, mieux lire, mieux apprendre...

Analyse du rôle des hommes et des femmes dans les bouleversements du monde (fin XVIII°-milieu XX°)

Le référentiel de seconde professionnelle de l'enseignement agricole est construit autour de deux thèmes d'histoire contemporaine qui touchent pour l'un aux révolutions « atlantiques » de la fin du XVIII° siècle et pour l'autre aux transformations du monde du travail au cours du « long XIX° siècle », mais en mettant toujours en évidence la place des acteurs, le rôle des femmes et des hommes dans cette période de bouleversements majeurs.

L'Amérique et l'Europe en révolution (1760-1804)

Etude de deux situations au moins parmi les suivantes :

- La Révolution américaine (1775-1787)
- La Révolution française (1789-1799)
- La Révolution de Saint-Domingue (1791-1804)

Traitement général du thème : L'Amérique et l'Europe en révolution (1760-1804)

Ce thème, « L'Amérique et l'Europe en révolution, des années 1760 à 1804 », permet d'interroger certains effets politiques du développement des relations entre l'Europe et l'Amérique. Dans le dernier tiers du XVIIIe siècle, deux révolutions majeures marquent le monde atlantique : la Révolution américaine et la Révolution française qui participent à la remise en cause de l'ordre établi et contribuent à l'affirmation de nouveaux droits et principes. Ces principes trouvent un prolongement singulier dans la Révolution de Saint-Domingue.

À partir des années 1760, l'Europe et l'Amérique connaissent d'importantes révolutions. Aussi distinctes que soient ces dernières, elles n'en sont pas moins marquées par une aspiration à la liberté qui doit beaucoup à l'inspiration de la philosophie des Lumières.

La Révolution américaine (1775-1787) : les « insurgés » des treize colonies contestent la domination britannique, appuient leur volonté d'indépendance sur la proclamation de droits inaliénables de l'homme (1776) et créent de nouvelles institutions politiques (Constitution de 1787). La France apporte son soutien aux insurgés nord-américains dans la Guerre d'indépendance dont les développements ont un grand retentissement en Europe.

La Révolution française (1789-1799) : les révolutionnaires proclament les droits de l'Homme et du Citoyen (1789), abolissent la monarchie en donnant à la France une première constitution écrite avant d'établir une République.

La Révolution de Saint-Domingue (1791-1804) : une révolte d'esclaves en août 1791 conduit à l'indépendance et à la proclamation de la République d'Haïti, première république issue d'une révolte d'esclaves. Malgré les ravages de la guerre civile après 1804, la Révolution de Saint-Domingue a un retentissement dans l'ensemble du monde atlantique.

Notions et mots-clés : Citoyen, Constitution, République, Droits de l'Homme et du Citoyen, Révolution, indépendance, philosophie des Lumières, souveraineté nationale.

Repères : - 1751-1772 : Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. - 1775-1783 : guerre d'indépendance des États-Unis d'Amérique. - 1776 : Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique. - 1787 : Constitution des États-Unis d'Amérique. - 1789-1799 : Révolution française et Première République. - 26 août 1789 : Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen. - 10 août 1792 : chute de la monarchie en France. - 21 septembre 1792 : proclamation de la République – 1794-1802 : abolition de l'esclavage dans les colonies par la République française (1793 à Saint-Domingue) - 1804 : indépendance de Saint-Domingue qui devient Haïti.

Etude de deux situations au moins parmi les suivantes :

- Paysans et paysannes au village, en France au XIX^e siècle
- Etre ouvrier/ouvrière en France au XIX^e siècle
- Travailler dans les colonies françaises au XIX^e siècle

Traitement général du thème : Hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises (XIX^e, milieu XX^e)

Ce second thème consiste en l'étude des transformations du monde du travail dans le contexte de l'industrialisation sur le temps long (du XIX^e siècle jusqu'à la moitié du XX^e siècle). Centré sur les hommes et les femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises, il met en valeur la grande diversité du monde des travailleurs : paysans, artisans, ouvriers et employés. Il fait une place à l'expansion du salariat, à la question sociale et aux diverses manières de penser les transformations du travail et du cadre de vie des Français, en métropole et dans les colonies. En interrogeant la question du travail féminin, notamment dans les familles d'agriculteurs, de commerçants ou d'artisans, il conduit à distinguer travail (l'activité) et emploi (le statut encadré par un contrat de travail, une relation patron/employé, un salaire etc.).

Le monde du travail connaît de profondes transformations dans un contexte d'industrialisation, d'urbanisation, de développement de l'instruction publique et de formation professionnelle. Le travail de la terre constitue le premier secteur d'activité en France : l'agriculture est le secteur d'emploi dominant jusqu'aux années 1930. Fermiers, petits propriétaires, salariés agricoles, journaliers et travailleurs sans terre, domestiques composent un monde diversifié caractérisé en partie par la pluriactivité (paysans-ouvriers, paysans-artisans). Dans l'entre-deux-guerres, la mécanisation gagne progressivement les campagnes ainsi que l'usage des premiers engrais chimiques, amorçant ainsi des transformations dans le travail de la terre. Dans les villes comme dans les campagnes, les métiers de l'artisanat évoluent sous l'effet des nouvelles techniques et de la concurrence de l'industrie. Le développement du chemin de fer et l'amélioration des routes, la crise économique de la fin du XIX^e siècle et l'essor de la domesticité dans la bourgeoisie urbaine accentuent l'exode rural. Le travail à l'usine apparaît au XIX^e siècle. Les ouvriers connaissent de longues journées de travail, notamment dans les filatures et les mines avec des salaires très bas. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, ils s'organisent en syndicats qui conduisent les premières luttes sociales. Dans le premier tiers du XX^e siècle, le monde de l'industrie est marqué par la rationalisation du travail avec le développement du travail à la chaîne. Les mouvements politiques (anarchistes, socialistes, catholiques sociaux, républicains) se saisissent de la question sociale. Les salaires et les droits sociaux progressent, mais les inégalités entre hommes et femmes subsistent. Au XIX^e siècle, des lois limitent le travail des enfants et établissent l'instruction primaire obligatoire. En 1906 est créé le ministère du Travail. Dans les années 1920, les lois sur les assurances sociales permettent d'améliorer les conditions de vie des salariés. Sous le Front populaire, l'État intervient plus activement dans les négociations entre salariés et patrons. L'accroissement du nombre de fonctionnaires, d'employés de bureau et de commerce illustre le développement des bureaux dans les entreprises, l'essor du commerce et la croissance de l'État à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle ; ces transformations contribuent à la féminisation des emplois. Dans les colonies françaises coexistent le travail traditionnel de la terre et celui des grandes plantations. Les chantiers entrepris par l'État colonial (entretien des routes, construction de chemin de fer, construction d'édifices...) mobilisent la main-d'œuvre locale selon différentes modalités.

Notions et mots-clés : agriculture, artisanat, droits sociaux, exode rural, féminisation des emplois, industrialisation, instruction publique, plantations, question sociale, syndicat, usine, paternalisme.

Repères - 1831 : Révolte des canuts lyonnais. - 1848 : Ateliers nationaux et seconde abolition de l'esclavage en France. - 1864 : Reconnaissance du droit de grève. - 1881-82 : Lois Ferry : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque, et obligatoire. - Décret de création des premières écoles nationales professionnelles. - 1884 : Loi Waldeck-Rousseau sur le droit de se réunir en syndicat. - 1898 : Loi sur l'indemnisation des accidents du travail. - 1901 : Loi sur le droit d'association. - 1919 : Loi Astier sur l'enseignement technique. - 1928 : Loi sur les assurances sociales. - 1936 : Front populaire, lois sociales, accords de Matignon et réformes de Jean Zay. - 1946 : Loi Houphouët-Boigny, abrogation du travail forcé dans les colonies.

Les situations proposées sont propices à l'étude d'exemples locaux (histoire paysanne d'un village proche de l'établissement, paternalisme industriel dans une ville proche, plantations coloniales dans les établissements ultra-marins...) qui permettent de réaliser un travail de visite et d'enquête et de renforcer l'implication des apprenants.

Analyse, à des échelles variées, des relations entre sociétés et territoires

Le référentiel de seconde professionnelle de l'enseignement agricole est construit autour de deux thèmes de géographie. Le premier porte sur la diversité des territoires ruraux, le second sur les risques variés auxquels sont confrontées nos sociétés. Dans ces deux thèmes, on doit bien garder à l'esprit que l'analyse géographique reste centrée sur les acteurs dont le rôle façonne les territoires et procède de changements d'échelle nombreux. L'enseignement repose sur le choix d'exemples situés localement qui sont analysés avant de procéder à des changements d'échelle (par ex. étude du même phénomène dans le cadre régional et national)

Diversité des territoires ruraux français

Etude de deux situations au moins parmi les suivantes :

- Entre ville et campagne, exemple d'un espace périurbain en France
- Entre déprise et renaissance, exemple d'un espace rural peu dense
- La multifonctionnalité, exemple d'un espace agricole

Traitement général du thème : Diversité des territoires ruraux français

Les territoires ruraux connaissent de profondes mutations et sont marqués par une importante diversité qui rend toujours plus complexe l'élaboration d'une définition stabilisée et complète de la ruralité. Critères statistiques (de densité), critères économiques (par les activités), critères sociaux et culturels (les populations, leurs modes de vie, leurs représentations), critères environnementaux (les paysages), les éléments pour distinguer l'urbain et le rural s'additionnent sans réellement permettre de délimiter une frontière bien circonscrite.

Les espaces ruraux connaissent des dynamiques démographiques contrastées : si la baisse du nombre d'habitants et le vieillissement des campagnes restent une réalité dans les communes rurales les plus isolées, cette tendance s'atténue depuis les années 1980 dans les espaces ruraux soumis plus ou moins directement à l'influence des villes, du fait notamment de l'arrivée de nouvelles populations plus jeunes. La part des agriculteurs ne représente plus actuellement que 6 % de la population active dans les territoires ruraux. Pourtant, les activités agricoles gardent un rôle important dans l'organisation et les paysages des

espaces ruraux, entre affirmation de l'agriculture productiviste d'openfield et revalorisation des terroirs et des exploitations familiales. Ce sont parfois celles-ci qui redynamisent le tissu rural local.

Les espaces ruraux ne sont pas, pour autant, dépourvus d'activités industrielles. Certains secteurs d'activité sont surreprésentés par rapport à leur poids à l'échelle nationale : industries agro-alimentaires, construction, fabrication de biens intermédiaires (un cinquième des salariés dans l'industrie des biens intermédiaires travaille en zone rurale). Certains espaces ruraux en sont particulièrement pourvus comme le Jura, les Ardennes, la Haute-Saône, le Massif central, la Haute-Savoie, la Normandie, les Vosges ou encore l'Alsace.

Les espaces ruraux français accueillent donc des fonctions productives diversifiées, auxquelles il faut ajouter les fonctions résidentielles. L'extension du bâti dans les couronnes périurbaines et l'installation de néo-ruraux dans les espaces plus éloignés des pôles urbains ont pour effet l'artificialisation croissante des terres, l'accroissement du nombre de lotissements pavillonnaires dans les campagnes, ou encore les conflits d'usage entre populations rurales anciennement installées et néo-ruraux. On peut aussi, dans une certaine mesure, évoquer la gentrification de certaines campagnes sous l'effet de l'installation de populations urbaines des catégories socio-économiques supérieures (comme sur le plateau de Millevaches dans le Limousin), tout en soulignant que la pauvreté en milieu rural progresse par ailleurs.

Le lien (démographique et économique) avec les villes doit être explicité. Parmi les communes rurales, 75 % sont sous influence des villes parce qu'elles appartiennent à l'aire d'influence d'un pôle urbain. Cette relation est plus distendue dans le cas des espaces hyper-ruraux : il s'agit des espaces en dehors de l'influence urbaine, marqués par de faibles densités de population, des populations à faibles revenus, caractérisées par un vieillissement important et éloignées des services intermédiaires et des pôles urbains. Cette multifonctionnalité, accompagnée par de nouvelles logiques de développement territorial, réinterroge la place des acteurs (habitants, élus, agents économiques) et leur rôle dans cette dynamique.

Notions : urbain/rural, périurbain, rurbain, mitage, marge, espace agricole, multifonctionnalité

Repères : les différents types d'espaces ruraux en France, selon leurs fonctions productives et leurs dynamiques démographiques. (Par exemple à partir de la carte de L'Observatoire des Territoires « Typologie générale des campagnes françaises » en la simplifiant, ou Pistre...) – Au moins deux acteurs qui interviennent dans les politiques de développement rural.

Le choix de situations locales doit permettre à l'enseignant de donner à voir des exemples locaux afin de réaliser des sorties sur le terrain et de donner du sens aux outils et démarches utilisés (lecture de paysage, rencontres d'acteurs par exemple).

Pour les sections SAPAT, le thème de pluridisciplinarité « caractériser un territoire rural » permet de renforcer cette approche géographique qui sera très importante dans l'acquisition des capacités du cycle terminal (C5 en particulier).

Les sociétés et les risques

Etude de deux situations au moins parmi les suivantes :

- Etude contextualisée d'un risque naturel
- Etude contextualisée d'un risque technologique
- Approche comparée d'un risque du même type dans un pays développé et un pays en développement

Traitement général du thème : Les sociétés et les risques

Les sociétés sont confrontées à des risques divers et systémiques : risques naturels et technologiques, mais aussi sanitaires, économiques, géopolitiques, militaires et environnementaux. Ces risques diffèrent selon

leur nature et le territoire concerné. Ainsi, le risque climatique se traduit sous des formes différentes en divers lieux du monde. Les aléas naturels se combinent à des risques technologiques, industriels et sanitaires, accroissent le risque pour les populations et peuvent favoriser l'instabilité politique. Les acteurs des territoires (puissances publiques, citoyens, ONG, entreprises) peuvent renforcer leurs capacités à anticiper, réagir, s'adapter, quelles que soient les perturbations auxquelles ils doivent faire face. Ces différents acteurs développent des systèmes de surveillance, de prévention, d'éducation aux risques et de gestion de crise. Les hommes témoignent ainsi de leur capacité d'adaptation en faisant des choix d'aménagement des territoires. Les sociétés humaines sont différemment exposées et préparées aux risques. Selon leurs ressources disponibles et l'intensité de l'aléa, l'aide internationale (ONU, États et ONG) peut être mobilisée pour la gestion et la résolution des crises. En France, l'État partage la responsabilité de la gestion des risques avec les collectivités territoriales. Avec différents acteurs publics et privés, l'État participe également à l'aménagement des territoires exposés à divers risques qui sont analysés et appréhendés de manière systémique. Des plans de prévention des risques (PPR) réglementent l'utilisation des sols à l'échelle communale. L'État développe également des systèmes d'information et d'éducation des populations aux risques.

Notions et mots-clés : adaptation, aléa, vulnérabilité, gestion de crise, prévention, risque, risque climatique, systémique, incertitude, acteurs, aménagement des territoires, collectivités territoriales.

Repères Cinq exemples localisés de risques majeurs sur des continents différents. - Deux littoraux français (métropolitains et ultramarins) menacés par les effets du changement climatique. - Trois acteurs qui interviennent à des échelles différentes (France et monde) dans la gestion des risques.

Le choix de situations locales est aussi possible et pertinent dans ce thème, en exploitant par exemple les données du site géorisques.

Interprétation de textes et de documents variés

Par la fréquentation régulière des médias, de la littérature et des autres arts, les apprenants se confrontent avec différentes visions de l'homme et du monde. Ils apprennent à mobiliser, comparer, affiner et approfondir leurs connaissances pour exercer leur esprit critique dans le cadre scolaire, social et professionnel.

La richesse des idées et des sentiments portés par la littérature et les autres arts contribue à la construction de soi et au développement de sa créativité.

Genres littéraires majeurs

L'enseignement s'attache à donner des clefs de lecture pour permettre à l'apprenant d'identifier les grands genres littéraires, à travers des œuvres d'ici et d'ailleurs, patrimoniales ou contemporaines. Il montre que les registres littéraires et les formes de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) se mêlent dans les grands genres qui constituent la littérature et sont en résonance avec les autres arts.¹

Le roman et le récit

¹ Sur les registres littéraires, manifestation, par le langage des émotions, on se reportera à l'article *Les registres*, disponible sur <http://lettres-ouvertes.ensfea.fr/>. Issu des travaux du GAP et de l'inspection de l'Enseignement agricole, cet article propose une définition précise et fait correspondre dans un tableau synthétique les différents registres aux thèmes, procédés d'écriture et effets produits.

Notions-clefs : incipit, rythme du récit (scène, sommaire, ellipse), excipit ; mise en récit (agencement de l'intrigue et des événements, points de vue) ; organisation de l'espace et du temps (connecteurs, temps verbaux,) ; lieux et portraits (fonctions de la description, réalisme/effets de réel, caractérisation directe et indirecte...) ; auteur, narrateur, personnage ; personnage principal/ secondaire (nom, psychologie, activité sociale, évolution/destin, héros/anti-héros) ; identification/distanciation du « sujet lecteur » ; paroles rapportées (discours direct, indirect) ; portée psychologique, morale, idéologique, symbolique du récit ; visée et registres...

Cette liste n'est ni exhaustive ni prescriptive. Elle indique des notions vues au collège et qu'il convient de consolider pour aborder le cycle terminal.

Le théâtre

Notion-clefs : genres de la comédie et de la tragédie ; discours direct et double énonciation ; didascalies ; distribution de la parole (monologue, tirade, aparté, dialogue, enchaînement, masse et hiérarchie des répliques) ; structure de la pièce (scène d'exposition, péripéties, dénouement, évolution dramatique) ; relations entre les personnages ; caractérisation directe et indirecte ; mise en voix et en espace...

Cette liste n'est ni exhaustive ni prescriptive. Elle indique des notions vues au collège et qu'il convient de consolider pour aborder le cycle terminal. Dans le cadre de l'étude du discours argumentatif, on insiste en particulier sur le théâtre comme espace d'argumentation où s'opposent des opinions, des valeurs et des visions différentes du monde.

La poésie

Notions-clefs : registre lyrique ; densité et cohérence des réseaux lexicaux, des figures de style, des jeux sonores (rimes, allitérations, assonances) et rythmiques (vers, césure et enjambement) ; formes fixes, libres, vers et prose ; poésie chantée/chanson poétique ; mise en voix...

Cette liste n'est ni exhaustive ni prescriptive. Elle indique des notions vues au collège et qu'il convient de consolider pour aborder le cycle terminal.

Écrits fonctionnels et sociaux

Dans la continuité des enseignements du collège, on fait distinguer les écrits personnels rédigés pour penser et pour apprendre (brouillon, notes, plan, journal...) et ceux composés pour autrui dans les formes déterminées par la vie sociale (lettre de motivation destinée au maître de stage, bordereau d'interview lors de visites et d'entretiens avec les professionnels, article critique consacré à un livre, un film ...).

On initie les apprenants à la prise de notes sans se cantonner dans un registre technique (abréviations de toutes sortes) mais en se fondant sur les finalités de la démarche (pourquoi / pour quoi prendre des notes ?) et sur les opérations cognitives qu'elle présuppose afin de mettre en valeur les informations essentielles (sélection, hiérarchisation, organisation de l'information). On invite, par exemple, à reformuler oralement et collectivement les éléments essentiels de la séance avant de les faire reformuler individuellement et par écrit. On propose ensuite de comparer les prises de notes entre pairs et de compléter ou corriger. On fait, par exemple, varier les modes d'appropriation des informations essentielles : cartes mentales, schémas, dessins...).

À travers l'étude des médias, on montre aux apprenants l'importance de s'informer avec lucidité pour éviter un discours univoque imposé et pour apprendre à se distancer des préjugés, des présupposés, des stéréotypes présentés. La démocratisation de la parole, le caractère multiculturel de nos sociétés et les outils numériques à disposition assurant une puissance de diffusion des idées jamais connue, on incite les apprenants à s'interroger sur le fonctionnement des réseaux sociaux et sur le mode de diffusion des plateformes (algorithmes) : intelligence collective, écoute mutuelle, échange argumenté, diversité de points

de vue/conformisme de la pensée, usage agressif de la parole, distorsion des faits, censure des opinions, refus de débattre (*cancel culture*). On évoque avec les apprenants les modes de régulation et le rôle des collectifs citoyens.

On apprend à analyser dans les médias les stratégies argumentatives mobilisées en fonction d'un contexte précis. Dans quelles circonstances l'émetteur s'exprime-t-il ? À quel récepteur s'adresse-t-il ? Comment convoque-t-il le discours d'autrui ? Formule-t-il une concession ? Comment réfute-t-il la thèse adverse ? Quel raisonnement (induction ou déduction, raisonnement par analogie ou par l'absurde) adopte-t-il ? Quels arguments mobilise-t-il ? Quels registres ? Quels procédés rhétoriques ? S'adresse-t-il plutôt à la raison du destinataire ? À ses émotions ? Cherche-t-il à convaincre ou à persuader ?

On construit des situations pédagogiques pour une formation en contexte de l'argumentation : l'apprenant est invité fréquemment et ponctuellement, à l'oral et à l'écrit, à concéder, réfuter, soutenir une thèse, développer un argument et un exemple, réinvestir des procédés rhétoriques... Les événements internes à l'établissement, les visites, les voyages d'études, les concours d'éloquence ou de rédaction d'articles de presse sont autant d'occasions de proposer des activités de réception et/ou de production contextualisées.

Notions-clefs : indices de l'énonciation ; organisation de l'argumentation ; formes de modalisation ; lexique péjoratif et mélioratif ; arguments et exemples ; fait/opinion ; raison et sincérité/sophisme et manipulation ; conviction et persuasion ; formes de raisonnement (par induction, analogique, par l'absurde) ; registres ; diffusion des idées et des valeurs d'une époque (l'exercice nécessaire des solidarités, la protection indispensable de la nature...) ; argumentation directe et indirecte...

Cette liste n'est ni exhaustive ni prescriptive. L'analyse et la pratique des médias constitue une entrée privilégiée pour introduire l'étude du discours argumentatif. L'apprenant peut, par exemple, analyser ou participer à un débat consacré aux solidarités intergénérationnelles, analyser ou rédiger un article de presse consacré à la défense de la nature et ainsi apprendre à développer un point de vue argumenté et nuancé dans un débat de société.

Démarches de lecture active

L'enseignement vise à développer les compétences de lecture des apprenants en leur permettant d'interpréter les textes de manière autonome au moyen de références culturelles tout en autorisant l'expression de leur subjectivité. Pour ce faire, l'enseignant propose et croise des méthodes de lectures actives, littéraire, analytique et cursive qui favorisent les interprétations plurielles. L'enseignement évite donc absolument les démarches technicistes : les faits de langue et les procédés d'écriture ne doivent pas être étudiés pour eux-mêmes mais en contexte, pour éclairer, préciser, vérifier une hypothèse de lecture, justifier une interprétation personnelle. Si ces lectures s'appuient bien entendu sur le contexte historique, social, politique, sur la biographie de l'auteur, sur l'intertextualité... il n'en reste pas moins que la finalité de cet enseignement est de développer la capacité de l'apprenant à comprendre ce qui est écrit, à décrire la manière dont c'est écrit et donc à ressentir la singularité du texte. Par exemple, le comique chez Molière naît d'une situation et du caractère d'un personnage et s'appuie sur ses mots et sur ses gestes. Au-delà de l'utilisation du mot *quiproquo* dans la scène de la cassette de *L'Avare*, l'important est que l'apprenant soit capable de repérer les éléments qui font naître le comique et d'en analyser les effets sur le spectateur.

Pistes de travail

Élaboration de la progression annuelle

La progression annuelle est organisée en séquences didactiques. Afin de favoriser l'acquisition progressive des compétences de lecture et d'écriture, **chaque genre, roman, théâtre, poésie, est étudié à travers un corpus et une œuvre complète brève analysée en œuvre intégrale ou découverte en lecture cursive**. Les textes, librement choisis par l'enseignant en fonction des classes, des contraintes de la formation et des opportunités sociales et culturelles offertes par l'établissement et le territoire, ont pour visée de susciter l'émotion, la réflexion et le plaisir de lire et de favoriser l'investissement subjectif et intellectuel des

apprenants.

Construction des séquences didactiques

Chaque séquence est pilotée par l'acquisition de connaissances et de compétences qui sont évaluées au cours et/ou en fin de séquence. Dans une approche synchronique ou diachronique, chaque séquence s'appuie sur une œuvre intégrale et/ou un groupement de textes et d'images. L'étude prend soin de situer les œuvres dans leur contexte et propose des liens entre thèmes, genres, registres, époques, visées... L'étude s'appuie sur des activités de production et de réception variées et peut être enrichie et prolongée par des groupements de textes de genres et/ou d'époques différents, des lectures cursives, la découverte d'autres arts.

Conduite de la lecture analytique

Après avoir situé le texte dans son contexte, l'enseignant invite les apprenants à s'exprimer de façon autonome sur la réception du texte et recueille leurs premières impressions de lecture sans imposer d'emblée un questionnaire trop cadré et trop technique. Des questions ouvertes comme : *de quoi parle l'œuvre ? Qu'avez-vous compris ? Que pensez-vous de l'attitude de tel personnage ? Ce texte vous plaît-il ?* permettent d'insister sur le sens du texte et les émotions qu'il suscite. L'enseignant conduit ensuite le travail d'interprétation et veille à sa pertinence en amenant les apprenants à confirmer et à nuancer leurs hypothèses de lecture par le maniement de différents critères d'appréciation de l'œuvre, contexte et histoire littéraire, genre et registres, formes et usages, procédés d'écriture, visée... En conclusion, il synthétise, en les organisant, les propositions valides de la classe et les complète au moyen des connaissances nécessaires, culturelles et historiques, esthétiques, éthiques, etc.

Pratique de la lecture cursive

L'enseignant invite les apprenants à lire en autonomie, en classe ou à l'extérieur, en amont ou en aval d'une séquence, une œuvre complète afin d'en mesurer les caractéristiques formelles et les enjeux, sans entrer dans le détail du texte. Le carnet de lecteur, qui fonctionne comme un journal de bord, est un outil précieux pour accompagner cette lecture.

Conduite de la lecture littéraire

À l'exemple de la lecture analytique, l'enseignant n'impose pas d'emblée un sens préétabli. Il favorise les interprétations plurielles en accordant encore davantage de place et de temps à l'élaboration de l'interprétation par le « sujet lecteur ». L'appropriation subjective des œuvres étudiées en lecture cursive ou intégrales en classe est facilitée par la constitution, dès le début de l'année, d'un carnet personnel de lectures. Complété jusqu'à la fin du cycle terminal, celui-ci permet à l'apprenant d'exercer sa créativité et son jugement en notant au fil de ses lectures, ses impressions, ses émotions, ses avis. Ainsi, il repère des phrases, des fragments qui lui plaisent, il les commente, en analyse les effets ; il choisit un passage afin de préparer une lecture expressive à une ou plusieurs voix ; dans la tradition des *marginalia*, il note, dessine, colle des illustrations dans la marge d'un extrait afin de compléter une information, formuler une émotion, une opinion, à la manière de Johan Sfar avec le *Candide* de Voltaire ; il compare un extrait avec son traitement dans une autre forme artistique : *Roméo et Juliette* de Shakespeare en BD/peinture/cinéma/musique/chanson avec Peyo/Delacroix/Baz Luhrmann /Prokofiev/ Bernard Lavilliers, Grand corps malade ...

Le carnet de lecteur qui consigne des critères de réception variés, émotif, esthétique, idéologique... permet de nourrir l'argumentation et de mettre en place des débats entre pairs, sous forme de table ronde, de réseau social, de *padlet*, par exemple, où les différents sens du texte sont confrontés et éclairés par les lectures de chacun qui trouve là un exercice de la formation du jugement et des goûts.

Conduite de la lecture intégrale

La lecture intégrale des œuvres est recommandée, d'une part, car elle permet des activités qui favorisent l'envie de lire et l'implication du lecteur : découverte du livre *via* le CDI, la bibliothèque de classe, la librairie

proche, lecture à voix haute d'une œuvre brève par le professeur, écoute d'un livre audio, participation à un rallye lecture, un club de lecture, un jury littéraire, rencontre avec un auteur... Elle est conseillée, d'autre part, parce que les formes esthétiques, les sentiments, les valeurs qui marquent les époques et l'évolution de la pensée s'y déploient plus explicitement que dans un extrait : ainsi la question de l'identité dans un récit de vie ou de voyage ou un recueil de poésie lyrique ou un album de chansons, le thème des solidarités dans l'œuvre de Victor Hugo mais aussi d'Andrée Chédid, de Laurent Gaudé, de Delphine de Vigan, de Gaël Faye..., la question des menaces pesant sur la nature dans une dystopie comme *La Compagnie de l'air* de Christophe Lambert ou *Longue vie à Monsieur Moustache* de Mikaël Olivier mais aussi la célébration du vivant et des raisons d'espérer dans les œuvres de Maurice Genevoix, de Colette, de Giono.

Production d'écrits et d'oraux d'appropriation

Écrits d'appropriation

Les écrits d'appropriation, imitation, transposition, amplification, sont adossés aux caractéristiques formelles du texte étudié d'où procèdent des consignes d'écriture précises. Ils permettent à l'apprenant de perfectionner, en situation, sa lecture et son écriture, en s'exerçant au maniement de la langue et de la pensée. L'élaboration en amont avec la classe d'une grille de critères de réussite explicites et partagés, en guidant l'apprenant dans l'écriture du texte et ses corrections, favorise sa réussite et ses progrès.

Les formes qui seront exigées à l'épreuve terminale écrite peuvent d'ores et déjà être proposées, en particulier dans l'évaluation de fin de séquence : dialogue de théâtre, de roman, lettre, discours devant un public. Mais d'autres formes permettent d'approfondir les compétences de lecture et d'écriture et doivent être régulièrement proposées au fil des séquences en Seconde.

De manière générale, l'enseignement vise à développer des compétences d'écriture par la production d'écrits fréquents et diversifiés, de longueur variable et si possible à chaque séance : description de la beauté d'un paysage naturel pour introduire une séquence sur la protection de la nature dans les médias, rédaction d'un incipit à l'ouverture d'une séquence sur le roman, composition d'un dilemme au milieu d'une séquence consacrée à la tragédie, rédaction d'un poème élégiaque à la fin d'une séquence sur la poésie lyrique...

L'élaboration d'écrits socialisés tels que des comptes rendus de lecture, de spectacle, d'exposition, des notes d'intention pour un projet artistique, théâtral, des bandes annonces de livres, des articles critiques sur un spectacle, une exposition, une lecture, favorisent également l'expression d'une pensée ouverte et éclairée.

Oraux d'appropriation

Comme pour l'apprentissage de l'écrit, l'acquisition des compétences en matière d'expression orale requiert méthode et accompagnement. L'apprenant doit apprendre à être capable de prononcer devant un public un discours organisé et fluide sans faire de l'écrit oralisé. Il doit aussi apprendre à être capable de participer à des échanges en interaction afin de s'expliquer, soutenir un point de vue argumenté et nuancé devant ses pairs et/ou dans un cadre institutionnel. Autant dire que l'enseignement vise à développer des compétences langagières mais aussi psychosociales : oser s'exprimer, capter l'attention, écouter et respecter l'opinion de l'autre, susciter l'adhésion ou modifier son point de vue, sont autant de qualités relevant de l'estime de soi et de celle que l'on porte aux autres, nécessaires à la vie dans une société démocratique. La littérature, par le biais du dialogue et du discours, propose une mise en scène de la parole et des échanges qui illustre toutes les facettes de l'art oratoire et que l'on retrouve aussi dans les discours historiques, anciens ou contemporains, les entretiens, les interviews et les débats diffusés par les médias.

L'enseignement vise à développer des compétences d'expression orale par des exercices fréquents et diversifiés, de longueur variable et adossés aux textes étudiés.

Ces exercices peuvent être brefs, ponctuels et spontanés : raconter une anecdote, décrire un lieu, expliquer une pratique professionnelle, formuler un point de vue, reformuler les arguments d'un pair, proposer en

quelques phrases la synthèse d'une lecture analytique avant de la noter par écrit...

Les prestations orales supposent le plus souvent une préparation : conception de supports de communication, notes en vue d'un exposé, d'une interview, d'un billet d'humeur radiophonique, d'un débat... ; préparation de la mise en voix d'un poème afin d'en mettre en valeur la prosodie, le/les registres, la visée par une diction appropriée ; recueil de notes de mise en scène pour une mise en voix et en espace ; travail sur le verbal, le paraverbal et le non verbal en vue de la prononciation d'un discours devant un public, utilisation du carnet de lecteur pour intervenir dans un café littéraire, une table ronde, l'interview fictive d'un auteur, le procès imaginaire d'un personnage...

Étude en contexte du bon usage de la langue orale et de la langue écrite

La maîtrise de la langue est un objectif majeur et transversal de l'enseignement des lettres. Les apprentissages et les remédiations nécessaires liés au fonctionnement et au maniement de la langue écrite et orale se conduisent en situation et donnent une large place aux activités de production.

Respect des codes de l'écrit

La maîtrise de la langue écrite suppose le respect des codes : ponctuation, morphosyntaxe, orthographe. L'enseignement de la langue en Seconde professionnelle ne peut viser à combler toutes les lacunes potentiellement accumulées lors des apprentissages antérieurs mais la mise en œuvre d'un dispositif didactique raisonné peut y contribuer. En identifiant en début d'année les faits de langue à travailler et en les classant méthodiquement, l'enseignant peut bâtir une progression annuelle en intégrant explicitement ces faits de langue dans les séances, en amont et en aval des productions. Autrement dit, au cours magistral exhaustif, chronophage et cloisonné se donnant pour objectif la révision des bases, l'enseignant substitue avec profit une stratégie d'approche du fonctionnement de la langue en situation. Il peut inviter à chaque séance les apprenants à s'engager dans une production écrite et/ou orale, individuelle ou collective, leur permettant ainsi de repérer les dysfonctionnements linguistiques afin d'y remédier. Il peut demander un suivi avec fiches d'auto-évaluation, carnet personnel de progressions et d'exercices et, en cas de besoin, prescrire une mise à jour autonome des connaissances évaluées dans les productions ultérieures.

Pistes pour relever et classer, en fonction des productions des apprenants, les dysfonctionnements nuisant à la clarté du discours écrit et/ou oral :

- Ponctuation : absente ou aléatoire
- Lexique : peu compris en réception, pauvre et/ou impropre en production
- Syntaxe : choix aléatoire des termes de subordination dans la phrase complexe, subordonnée sans proposition principale, constructions mêlées et rompues (subordination, coordination et juxtaposition), connecteurs temporels, spatiaux, argumentatifs peu efficaces, reprises pronominales incorrectes
- Morphologie : valeurs des temps et des modes, concordance des temps
- Orthographe : mauvaise orthographe d'usage des mots fréquents, confusion des classes grammaticales (marques du pluriel des noms utilisées pour les formes verbales, confusion entre infinitif en « er » et participe passé) non-respect des accords de proximité (sujet/verbe ou sujet/attribut ; marques du pluriel et du féminin), homonymes grammaticaux fréquents non distingués.

Respect des codes de l'oral

Comme pour la langue écrite, la maîtrise de la langue orale suppose le respect des codes. L'enseignant intègre les différences entre le français écrit et le français oral qui ne se confond pas avec un écrit oralisé :

syncope vocales, ruptures syntaxiques, non-respect de la double négation, variabilité de la modalité interrogative, par exemple, sont acceptés par l'usage. Plutôt que d'exiger le recours systématique à un niveau de langue soutenu, l'enseignant souligne donc l'importance du cadre social de la prise de parole. En créant des situations concrètes d'échange, il fait réfléchir au choix d'une structure syntaxique et d'un lexique (niveau de langue, précision du vocabulaire spécialisé...) adaptés à la visée, au contexte et au destinataire. Un entraînement régulier, des échanges en classe et oraux d'appropriation, permettent à l'apprenant d'acquérir des compétences en matière d'expression orale : fluidité verbale, mobilisation des ressources du code paraverbal et du code non verbal.

Placer sa voix, utiliser un timbre et un volume adaptés, adopter une diction claire grâce à un débit, une articulation et une intonation efficaces, faire un bon usage du champ visuel, adapter sa gestuelle, sa posture et ses attitudes, sont des compétences qui s'acquièrent grâce à des exercices brefs mais réguliers : improvisation sur un ou plusieurs mots, sur une image, sur un film, sur un texte... Des exercices plus formalisés d'appropriation permettent d'approfondir ces compétences : compte rendu, entretien, exposé bref, revue de presse, table ronde, soutenance de rapport, théâtre et représentation (travail à la table, mise en voix, mise en espace, mise en scène). On se reportera au rapport de l'inspection sur la didactique de l'oral².

Précision et nuance du lexique

L'efficacité de l'expression d'une pensée nuancée dépend pour beaucoup de la précision et de la richesse du lexique et de la prise de conscience des implicites culturels dont les mots sont porteurs. Par exemple, selon le contexte, le mot homme désigne un être humain ou un être humain mâle. L'apprenant doit être capable d'évaluer la puissance des mots qu'il choisit : prononcer tel ou tel mot est en effet un acte illocutoire (faire un compliment, proférer une injure par exemple) et perlocutoire (susciter l'estime de soi, créer l'exclusion, l'humiliation). L'apprenant doit être capable de mesurer l'adéquation entre son intention et l'effet qu'il produit en choisissant tel ou tel mot.

En lien avec les textes étudiés et en contexte, un travail régulier sur le lexique, dans des activités de réception et de production permet de développer le goût du mot juste : repérage et construction de réseaux lexicaux, travaux sur les relations lexicales (synonymie, antonymie, hypéronymie), sur les modes de néologie (dérivation, composition, emprunt, etc.), sur le champ sémantique et l'étymologie...

L'enseignement doit aussi comporter un travail spécifique sur le vocabulaire des sensations et des sentiments et sur celui de l'argumentation : verbes d'opinion, adverbes modalisateurs, lexique de l'évaluation méliorative et péjorative, lexique de l'expressivité (figures de style).

² https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/rapport-IEA-2005-2006.pdf