

# GUIDE PRATIQUE DU PROFESSEUR ESABAC

*Un parcours intégré franco-italien*

Sous la direction du MIUR et de l'Institut français d'Italie/  
ambassade de France en Italie

Septembre  
2013

# Table des matières

Introduction .....	3
EDITORIALE : La politica delle lingue e l'EsaBac.....	3
Aspetti culturali dell'EsaBac.....	6
Il percorso formativo EsaBac in Italia.....	8
Il Progetto EsaBac.....	13
L'EsaBac : non è cosa da poco !.....	19
L'EsaBac in Francia .....	20
L'esperienza di un liceo internazionale per la formazione bilingue e biculturale.....	23
Liste des contributeurs (par ordre alphabétique).....	25
I. Langue et littérature.....	26
1. Le sens du programme et l'approche didactique en langue et littérature.....	26
2. Quelle programmation annuelle adopter ? .....	31
3. Méthodologie de l'essai bref .....	42
4. Comment intégrer l'étude du document iconographique ? .....	46
4. Le commentaire dirigé : la méthodologie par l'exemple .....	56
5. Comment évaluer en littérature ? .....	62
6. Comment se préparer au « colloquio » ? .....	65
7. Quelles autres ressources utiliser (image, cinéma, œuvre intégrale) et comment ? ...	69
II. Histoire comme Discipline Non Linguistique.....	76
1. Du programme d'histoire à la programmation .....	76
2. Comment intégrer la storia et l'histoire EsaBac ? .....	82
3. Quelles sont les spécificités didactiques de la DNL ? .....	126
4. Mise en pratique : de la prise de notes à la fiche de cours.....	130
5. Rôle de la langue et outils linguistiques dans l'apprentissage de l'histoire.....	139
6. Comment évaluer en histoire ? .....	143
III. Interdisciplinarité.....	147
1. Comment intégrer les didactiques française et italienne et dépasser les clichés ?.....	147
2. Comment construire une séquence ? .....	154
3. Comment travailler en interdisciplinarité ? .....	157
4. Comment utiliser le TBI (la LIM) en classe ?.....	161
5. Le site internet Vizavi : des ressources pour l'enseignement .....	164
bilingue.....	164
IV. Annexes didactiques.....	167
1. Sitographie générale des ressources didactiques .....	167
2. L'analyse de l'image, méthode et outils d'analyse .....	172
3. Principes pour la prise de notes.....	175
4. Le format des épreuves.....	177
5. Les critères d'évaluation en littérature .....	179
6. Les critères d'évaluation en histoire DNL.....	183
7. Le « discours régulateur » en histoire DNL.....	185
8. Proposition de corrigé d'Histoire - sujet 2011 .....	187
9. Proposition de corrigé d'Histoire - sujet 2012 .....	192

10. Proposition de corrigé de Littérature – sujet 2011.....	197
11. Proposition de corrigé de Littérature -sujet 2012.....	202



## **Introduction**

### **EDITORIALE : La politica delle lingue e l'EsaBac**

Dott.ssa Carmela PALUMBO

*Direttore generale*

*Dipartimento per l'istruzione*

*Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e*

*per l'autonomia scolastica (MIUR)*

#### **La politica delle lingue e l'EsaBac**

L'attenzione alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere rappresenta da tempo una preoccupazione e un impegno costante del MIUR e della Direzione degli Ordinamenti in particolare.

Tutti i processi innovativi, in qualsiasi ordine e grado di istruzione e tutte le proposte di riforme che si sono succedute negli anni hanno posto in rilievo il problema degli apprendimenti linguistici, e non solo quello della lingua materna, come strumenti di sviluppo del pensiero, di accesso al sapere e di esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole. L'affermazione di una dimensione europea nella struttura e cornice culturale degli Stati del vecchio continente, la globalizzazione dell'informazione e dei prodotti culturali, lo sviluppo economico delle tecnologie hanno reso tutti consapevoli della necessità di padroneggiare altre lingue, al di là di quella materna e di scolarizzazione, e di saperle usare non solo per le più comuni esigenze di comunicazione pratica. I rapporti interpersonali che sempre più frequentemente vanno al di là dei tradizionali confini nazionali, le esigenze di studio e di lavoro che sempre più richiedono mobilità e disponibilità al cambiamento fanno della conoscenza delle lingue una necessità e al tempo stesso una ricchezza.

La conoscenza di più lingue è sempre stata un arricchimento dell'anima. Solo per restare nel mondo latino, Ennio, l'antico poeta, diceva di possedere "tria corda", tre anime, perché conosceva tre lingue importanti per il mondo d'allora. Giulio Cesare aveva imparato molte lingue galliche non solo per comunicare più agevolmente, ma per capire "i nemici" che aveva di fronte.

Ai nostri tempi, credo che siamo tutti ormai consapevoli che anche se ragioni economico-politiche hanno ormai fatto dell'inglese una lingua franca da cui non si può prescindere ai fini della comunicazione e della comprensione di fatti e fenomeni di diversa natura, la conoscenza dell'inglese, per quanto accurata, da sola non basta per comprendere il mondo in cui viviamo nella sua complessità.

Le differenze culturali, vissute come ricchezza, come valore aggiunto alla percezione di noi stessi e degli altri, si esprimono attraverso altre lingue e altre culture, che dovremo imparare a conoscere.

La scuola dovrebbe offrire gli strumenti per farlo e intende farlo al meglio, con gli strumenti che ha a disposizione, nonostante la crisi economica e la scarsità delle risorse a disposizione.

L'introduzione di una I lingua nella scuola primaria, la possibilità di una II lingua comunitaria nelle scuole medie di I grado, lo spazio, sia pur limitato, di una II lingua in alcuni indirizzi delle scuole superiori, l'introduzione del CLIL (ossia dell'insegnamento di una disciplina in lingua straniera nell'ultimo anno di ogni percorso di studi superiori) sono stati pensati come strumenti per migliorare il sistema, modificare i metodi di insegnamento e rendere più produttivo l'apprendimento. Certamente l'indirizzo privilegiato per lo studio delle lingue (comunitarie e non) è il liceo linguistico, ove il monte ore dedicato alle 3 lingue nel corso di tutto il quinquennio è di tutto rispetto e ove la veicolazione in lingua è prevista fin dal III anno di corso.

È qui che la metodologia del CLIL può trovare la sua migliore applicazione ed è in questo indirizzo quindi che possono reindirizzarsi più agevolmente gli indirizzi più significativi. Situazioni particolari d'eccellenza per quanto riguarda le lingue si riscontrano tuttavia anche nei licei classici europei e nei cosiddetti "settori ad opzioni internazionali".

In questo variegato panorama italiano l'EsaBac rappresenta il percorso d'eccellenza a livello linguistico e culturale. Si tratta, com'è noto, di un percorso triennale, caratterizzato, a livello curricolare, dallo studio della lingua e letteratura francese (per 4 ore settimanali) e dalla presenza di una disciplina (la storia) veicolata in francese. Realizza l'obiettivo di una compiuta educazione linguistico-culturale (almeno al livello B2) attraverso programmi integrati di storia, anche attraverso una notevole esposizione alla lingua del paese partner, accresciuta considerevolmente attraverso la veicolazione in lingua di una disciplina non linguistica (la storia). È un ottimo esempio di "CLIC" prolungato nel tempo (3 anni). L'attribuzione del doppio diploma (diploma italiano e Baccalauréat francese) è il formale riconoscimento delle competenze acquisite e garantisce la spendibilità sia in Italia che in Francia sia a fini universitari che lavorativi.

Il percorso, i programmi integrati, le modalità d'esame e la corrispondenza dei diplomi sono stati il frutto di un intenso lavoro di progettazione congiunta fra il nostro Ministero e quello corrispondente francese, che è cominciato nel 2009, con la sottoscrizione di uno specifico Accordo tecnico ed è proseguito alacremente in questi anni. Se nel primo periodo della fase provvisoria il progetto ha riguardato scuole che avevano già sperimentato percorsi simili di

eccellenza, il successo dei primi esami e le grandi potenzialità formative insite nel progetto stesso hanno indotto sempre più scuole a richiedere l'adesione al progetto. Tale adesione è subordinata, come è giusto, al vaglio degliUSR di competenza.

Le scuole richiedenti, nella loro autonomia, fanno ogni sforzo per realizzare le condizioni necessarie per il progetto, soprattutto per quanto riguarda le risorse umane; il Ministero tutto e la Direzione degli Ordinamenti in particolare cercano di fare del loro meglio per sostenere il progetto attraverso l'accuratezza dell'informazione, il monitoraggio e la formazione dei docenti coinvolti.

<b>Aspetti culturali dell'Esabac</b>
--------------------------------------

Luciano FAVINI

*Dirigente tecnico - Capo struttura esami di Stato (MIUR)*

Il Progetto Esabac è nato dalla comune volontà di due Paesi europei, che pretendono di avere alle spalle una grande tradizione culturale e scolastica. Almeno questo vale per la Francia, un po' meno per l'Italia, considerato che l'Italia rifugge ormai dal vantarsi della propria storia, non amata e non rispettata. A torto, probabilmente, perché non c'è motivo di dolersi di ciò che ha fatto l'Italia almeno nei campi della dell'arte e della letteratura, e almeno in certi periodi della sua storia. Fortunatamente, quando si stipulano accordi internazionali, le Parti sono forzate ad esibire il meglio di sé. Pertanto, l'Italia deve almeno mostrare di credere ancora in un futuro che rispecchi un degno passato. Secondo l'accordo, Italia e Francia riconoscono senza riserve i pregi dei rispettivi ordinamenti scolastici e delle rispettive pratiche scolastiche. Ben volentieri rilasciano i rispettivi diplomi di istruzione secondaria agli studenti del Paese partner, ovviamente a patto che siano rispettate alcune condizioni nell'ambito di alcuni percorsi di studio. Le condizioni non sono in realtà particolarmente onerose. Riguardano la conoscenza della lingua, della letteratura e della storia dei Paesi interessati, secondo obiettivi e programmi concordati. Non è il caso di dilungarsi sui motivi che possono avere indotto Italia e Francia a stipulare i loro accordi. Vale il principio che i risultati sono in genere migliori delle intenzioni e dei propositi degli uomini, sempre appesi al filo degli interessi contingenti.

Non sono in grado di pronunciarmi sul grado di affezione per la lingua e la cultura italiana nel mondo. Le valutazioni variano a seconda dei punti di vista. È però interessante notare che la difesa dell'Italiano nel mondo costa non poco al contribuente e che, in questi tempi di crisi, si fa sempre più forte la voce di chi vorrebbe ridimensionare i relativi impegni finanziari. Evidentemente l'italiano non è in grado di difendersi da sé e necessita del costoso traino ministeriale. Ciò si afferma senza nulla togliere alla benemerita Società Dante Alighieri. C'è anche da considerare che la lingua e la cultura italiana non reggono il confronto con la lingua e la cultura francese in fatto di diffusione e prestigio nel mondo. Né consola certo il fatto che la lingua e la cultura francese, al pari, peraltro, delle lingue e delle culture di altri Paesi europei, come la Germania e la Spagna, siano ormai da tempo alle prese con la devastante aggressività della lingua inglese (ivi comprese le sue varietà) e delle culture anglosassoni, dominanti in ogni settore della vita politica, economica e culturale dell'Occidente almeno dalla fine della seconda guerra mondiale. Notoriamente Schopenhauer (in *Parerga e paralipomena*, vol. II, § 283, verso la fine), che non era tenero nemmeno con il tedesco in uso tra i suoi contemporanei, prende in giro un professore universitario che ebbe l'ardire, a metà dell'Ottocento, di chiamare il francese una lingua classica, cioè la terza lingua classica dopo il greco e il latino<sup>1</sup>. E si lancia poi all'attacco della

---

<sup>1</sup> Cf. E. Egger, *Notions élémentaires de grammaire comparée pour servir à l'étude des trois langues classiques*, Ouvrage rédigé sur l'invitation du Ministre de l'instruction publique conformément au nouveau programme officiel, August Durand Libraire, Paris 1852. L'opera ebbe più edizioni nel giro di pochi anni. Giunse alla settima nel 1875. Ovviamente, Ferdinand Sommer si guardò bene dal chiamare lingue classiche quelle studiate nella *Vergleichende Syntax der Schulsprachen: Deutsch, Englisch,*

lingua francese, censurando le sconcezze fonetiche e morfologiche di questo “miserrimo gergo romanzo” che “dovrebbe guardare con profondo rispetto alla più vecchia e assai più nobile sorella, la lingua italiana”. Altri tempi. Oggi, siamo in presenza dell’alleanza culturale tra due Paesi che rinsaldano, all’interno dell’Unione europea, i loro legami linguistici, storici e culturali mediante un accordo che li pone su un piano di assoluta parità giuridica. Chiude gli occhi davanti alla realtà chi si lamenta del preponderante numero di alunni italiani coinvolti nel Progetto Esabac rispetto ai loro colleghi d’Oltralpe. I rapporti dell’Italia o degli Stati italiani con la Francia non sono sempre stati idilliaci. Anzi, non sono mancate controversie e persino guerre tra Italiani e Francesi. La Francia ha combattuto per l’egemonia in Europa, ha fatto la Grande Rivoluzione esportandola nel mondo, ha costruito un impero coloniale con effetti che tuttora perdurano. Mentre la storia d’Italia è piuttosto la storia della Chiesa in Italia e dei piccoli e litigiosi Stati italiani. La prospettiva unitaria, ancora recente, è insidiata dai particolarismi. Gli Italiani sono propensi a vilipendere, piuttosto che ad onorare, il loro Risorgimento, che fu indubbiamente favorito dall’intervento o dalle manovre di potenze esterne. Non è poi lecito all’Italia assumere le pose di maestra della Francia in materia di cultura e di arte. Almeno a partire dal Settecento, l’Italia è piuttosto andata a scuola in Francia. E poi anche altrove, massimamente in Germania e nei Paesi anglosassoni, tanto nella scienza quanto nell’arte e nella letteratura. Eppure ha dato all’Europa e al mondo le “tre corone” del Trecento, l’Umanesimo con il Rinascimento e la nuova scienza di Galilei. Poi non sono mancati scienziati, scrittori ed artisti di rango. Per secoli il francese è stato in Italia lingua di cultura e di scuola. Ora combatte per restare tale. Gli italiani vantano una bella tradizione culturale, che fu anche segnata da originalità e dinamismo. Sarebbero solo ridicoli se manifestassero propositi egemonici. Devono però essere rispettati, e trattati da pari a pari, specialmente sotto il profilo culturale. L’alleanza con la Francia nel settore della formazione scolastica è un’occasione imperdibile.

La contingenza economico-finanziaria non sono purtroppo favorevoli all’espansione di progetti culturali. In particolare, per quanto riguarda il Progetto Esabac, le scuole italiane non possono contare su interventi del Ministero finalizzati all’assegnazione di ulteriori risorse professionali e finanziarie. Si devono sbrigare da sé. In effetti, c’è il timore che il Progetto possa diventare il grimaldello per l’introduzione o la reintroduzione della seconda lingua straniera nelle scuole secondarie e, in particolare, nei licei. È curioso che, in Italia, sia previsto lo studio della lingua inglese e di un’altra lingua comunitaria solo nella scuola secondaria di primo grado (ex scuola media), dove, peraltro, le ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria potrebbero essere integralmente utilizzate per potenziare lo studio della lingua inglese. Nelle scuole secondarie superiori, a parte indirizzi particolari che privilegiano l’insegnamento delle lingue, si studia una sola lingua straniera, che è, prevalentemente, quella inglese. Insomma, le lingue diverse dall’inglese faticano a

---

*Französisch, Griechisch, Lateinisch, mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen*, Teubner, Leipzig-Berlin 1921 (sesta ed. 1989). Si noterà che manca l’italiano tra le lingue che si studiano a scuola (in Germania). È appena il caso di ricordare che lo stesso comportamento di Sommer tenne J. Wackernagel nelle sue famose e fortunate *Vorlesungen über Syntax mit besonderer Berücksichtigung von Griechisch, Lateinisch und Deutsch*, I-II, Birkhauser, Basel 1920-24 (trad. ingl.: *Lectures on Syntax with special reference to Greek, Latin, and Germanic*, edited and translated by David Langslow, Oxford University Press, Oxford etc. 2009). Da tempo, comunque, l’ebraico era fuori gioco come terza lingua classica.

difendersi. È auspicabile che la situazione non resti per troppo tempo quella attuale, determinata, almeno suppongo, dalla necessità di contenere le spese anche con la riduzione dell'orario complessivo di insegnamento nelle scuole. Per quanto è lecito dedurre dai dati che pervengono al Ministero, il bilinguismo è in genere considerato con favore dalle scuole, anche se non mancano posizioni di assoluta contrarietà da parte di quanti vorrebbero perseguire obiettivi connotati da forte specializzazione nelle materie tecniche e tecnologiche e considerano una perdita di tempo lo studio delle materie umanistiche in genere e delle lingua straniera in particolare, fatta naturalmente eccezione per l'inglese.

Il Progetto Esabac ha un fondamento culturale. Perciò merita l'apprezzamento di chi prova ancora qualche interesse per i valori dell'Umanesimo, nato in Italia e amorosamente nutrito in Francia.

### Il percorso formativo EsaBac in Italia

Anna PIPERNO, Dirigente tecnico, MIUR

Nicoletta BIFERALE, Dirigente scolastico

Viviana DUC, referente EsaBac in Valle d'Aosta

### Perché e quando è nato l'ESABAC (Anna Piperno)

Il progetto ESABAC è stato il coronamento di un vecchio sogno: quello di attribuire un doppio diploma agli alunni delle istituzioni scolastiche, che in Italia e in Francia avevano per anni seguito percorsi d'eccellenza nell'apprendimento della lingua e della letteratura dell'altro Paese. Inizialmente non erano tantissimi. In Italia apparivano destinate ad un doppio diploma certamente le cosiddette "sezioni ad opzione internazionale francese", ossia le cinque scuole che fin dagli anni Novanta avevano iniziato a sperimentare un percorso innovativo, arricchendo lo studio della lingua e letteratura francese con quello della storia veicolate nella lingua del paese partner. La scelta della disciplina da veicolare non era stata casuale: attraverso la storia si arricchiva la conoscenza della civiltà dell'altro. L'esposizione prolungata alla lingua rappresentava un valore aggiunto di notevole rilevanza ai fini degli apprendimenti linguistici, che si evidenziavano, anche in sede di esame, in eccellenti. A queste scuole si erano aggiunte, nel corso degli anni, i convitti nazionali, impegnati nell'attuazione del "Liceo classico europeo". In questo percorso, le discipline da veicolare in lingua straniera erano ben due ma per il francese si privilegiava, nel solco della traduzione, prevalentemente la storia.

Anche la "formula" dell'esame finale era stata a lungo sperimentata e, coerentemente con l'ordinamento italiano, era stata introdotta una "quarta" prova (solo di lingua e letteratura) che "faceva media" con la terza.

Interessate al doppio-diploma erano poi, naturalmente, le istituzioni scolastiche della Valle d'Aosta, tradizionalmente bilingui, nelle quali da anni si realizzava un cosiddetto modello "valdostano", secondo il quale l'insegnamento della lingua e letteratura francese era



valorizzato dai soggiorni degli alunni, più o meno prolungati, in scuole francesi (secondo il sistema di un gemellaggio paritetico).

Quando, nel 2007, a seguito dell'Accordo Quadro italo-francese, si cominciò a ragionare sulle possibilità di studiare un percorso di studi specifico, che potesse portare ragionevolmente ad un doppio diploma valido in entrambi i Paesi, le pregresse esperienze si rivelarono molto utili. L'impegno, però, era sicuramente di più ampio respiro.

L'obiettivo era quello di realizzare un percorso di studi nuovo, realmente integrato, in cui le discipline caratterizzanti seguissero programmi comuni e condivisi e, pur nel rispetto degli specifici ordinamenti nazionali, rendessero realmente consapevolezza dell'identità culturale dell'altro Paese. Quell'impegno, assunto a livello diplomatico grazie proprio alle realtà già esistenti nelle scuole italiane e francesi si tradusse nell'arco di pochissimo tempo in un vero Protocollo d'intesa. Nel Febbraio 2009 fu firmato l'Accordo Bilaterale. Nel 2010 cominciò la cosiddetta "fase transitoria", sulla base della quale le prime 26 scuole affrontarono il primo esame ESABAC nella sessione estiva 2011. Erano, appunto, le scuole che sia in Italia che in Francia erano state già abituate ad uno studio più intenso della lingua e letteratura del Paese partner e della storia veicolata nella stessa lingua. Affrontavano l'esame, però, sulla base di regole e modalità nuove (indicate, per l'Italia, dal DM 91, del Novembre 2010) e soprattutto, di nuovi programmi, elaborati insieme dalle due parti.

Il fervore di quegli anni ci sorprende tuttora. Nel corso del 2009 gli incontri degli esperti e il lavoro svolto, anche per via telematica, hanno portato alla condivisione dei contenuti, delle metodologie, delle modalità di esame, dei criteri di valutazione, tenendo sempre presenti non solo i vincoli ordinamentali, ma gli stessi presupposti culturali dei due Sistemi di Istruzione.

Il percorso ESABAC, come è noto, si sviluppa negli ultimi 3 anni di corso, presupponendo un livello linguistico di partenza pari ad almeno il B1 per arrivare ad un livello di competenze pari ad almeno B2.

In quest'ottica sono stati elaborati i programmi integrati di italiano e francese (lingua e letteratura) e di storia, così da assicurare una padronanza linguistica e culturale che permetta agli alunni di iscriversi alle Università di entrambi i Paesi oltre che a poter accedere agevolmente al mondo del lavoro, senza barriere linguistiche.

A livello letterario sono stati elaborati percorsi rappresentativi di generi e registri letterari, che fossero espressione della cultura e civiltà dei due Paesi, dal Medioevo alla modernità e tali da offrire spunti di riflessione sugli apporti reciproci, sui punti di incontro e di divergenza nei vari periodi. A livello linguistico sono state fornite indicazioni contenutistiche e metodologiche dettagliate e motivate per aiutare gli alunni all'acquisizione della padronanza linguistica necessaria per affrontare con sicurezza il proprio studio e proseguirlo a livello universitario.

Il programma di storia, che intende fornire agli allievi "chiavi di comprensione del mondo contemporaneo" per prepararli a "esercitare le loro responsabilità di cittadini" si sviluppa secondo moduli tematici di particolare rilevanza, privilegiando, ai fini dell'esame, argomenti di storia recente secondo la tradizione curricolare francese.

Anche per la scelta delle modalità d'esame si è tentato di valorizzare le peculiarità più significative dei due ordinamenti, con uno scambio reciproco di approcci metodologici che potessero arricchire i due sistemi.

Avviato così il Progetto, lo sforzo è stato quello di accompagnarlo con un'adeguata informazione e formazione di presidi e docenti. I primi esami hanno avuto risultati confortanti in termini di percentuali di promozioni e valutazioni. Si è aperta così la strada all'estensione ad altre scuole ed al superamento della fase transitoria, con uno sviluppo organico su tutto il territorio nazionale.

### **Il valore del percorso formativo integrato e del diploma finale (Viviana Duc)**

Il percorso di formazione triennale EsaBac rappresenta per i giovani una formazione d'eccellenza, da far valere come valore aggiunto comprovato sia nella prosecuzione degli studi sia nell'avvio di una carriera professionale.

Questi giovani sono in grado di pensare in due lingue, cimentarsi con due codici, mettere in atto una pratica intellettuale dalla duplice valenza, biculturale e bilingue.

Un'originale e concreta marcia in più per gli studenti italiani e francesi, a cui vengono rilasciati simultaneamente i due diplomi nazionali, in uno spirito di fiducia reciproca tra i due paesi e di cooperazione rafforzata nel settore dell'istruzione, con l'obiettivo di fornire alle nuove generazioni molteplici chiavi di lettura e di comprensione della contemporaneità e del mondo in cui si inseriscono, in una prospettiva efficacemente europea ed internazionale.

Vera consacrazione delle relazioni italo-francesi, l'EsaBac favorisce la mobilità orientata e consapevole degli studenti e dei futuri lavoratori e afferma un'identità di cittadini dalla mente aperta e flessibile, per mezzo dell'internazionalizzazione di tali percorsi di alto livello, volti a garantire consapevolezza e opportunità maggiori.

L'interazione tra metodi e approcci diversi favorisce in effetti lo sviluppo di una molteplicità di prospettive, particolarmente utile per i ragazzi che si troveranno nel loro futuro a vivere in una società sempre più complessa e dinamica, espressione di differenti culture ed identità dinamicamente riconosciute e valorizzate.

In Italia l'EsaBac viene considerato dagli studenti e dalle loro famiglie come un percorso d'eccellenza che sviluppa valide competenze interculturali, apre delle prospettive interessanti nella prosecuzione degli studi a livello universitario e permette l'accesso al mondo del lavoro, in Italia come in Francia, con un atout ulteriore che permea la formazione personale e arricchisce un curriculum vitae.

Per un giovane italiano, conoscere la lingua francese e la sua cultura apre interessanti prospettive professionali. La Francia è, in effetti, il secondo partner economico dell'Italia. Inoltre, utilizzato da più di 200 milioni di persone sui cinque continenti, il francese rimane una delle principali lingue di lavoro dell'Unione europea e dell'ONU.

Con tale doppio diploma gli studenti che beneficiano di questa formazione d'eccellenza possono inoltre prospettare l'accesso ai numerosi percorsi universitari italo-francesi e ad uno dei 250 doppi diplomi rilasciati dalle università dell'uno e l'altro paese.

Merita ricordare che la creazione dei percorsi EsaBac è stata possibile grazie al fatto che per la prima volta i Ministeri dell'istruzione dei due paesi hanno lavorato insieme per definire di comune accordo le caratteristiche di tale progetto originale. La fiducia reciproca è stata la cifra che ha permesso di portare a compimento tale progetto di doppio diploma.

Nelle discipline che caratterizzano tale formazione d'eccellenza - la lingua e la letteratura e la disciplina non linguistica storia- le culture educative dei due Paesi si sono ravvicinate e raffrontate dialogando in un reciproco contributo attivo e proponendo le rispettive migliori pratiche pedagogiche.

Tale duplice ottica coinvolge quindi sia gli studenti che i docenti, tutti partecipi di una nuova prospettiva che arricchisce la formazione di ciascuno aprendo scenari e percorsi educativi innovativi.

Far convergere questi due approcci pedagogici, stabilire un rapporto realmente dialettico tra questi due sistemi scolastici, valorizzare le migliori pratiche, creando un progetto originale di successo, tutto ciò è stata la vera sfida, l'ambizione dell'EsaBac di cui oggi possono beneficiare i nostri ragazzi.

### **Il successo dell'ESABAC in Italia (Nicoletta Biferale)**

Quando il progetto EsaBac è stato avviato abbiamo subito avuto la sensazione che era stato scelto il momento giusto! Le scuole di eccellenza nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere, come i licei internazionali e i classici europei, hanno accolto naturalmente il progetto con estrema gioia, avvertendo un "riconoscimento ufficiale" alla valenza formativa del Clil presente da tempo nei loro curricula.

E' stato però sorprendente come all'EsaBac abbiano subito aderito alcuni istituti in cui per tradizione è previsto lo studio del francese ma non la veicolazione di una disciplina in lingua straniera, nell'intento di "trasformare" la propria offerta formativa in ottica europea e nell'esercizio di un'autonomia responsabile che vuole valorizzare lo studio delle lingue in vista del raggiungimento di esiti certificati e validi nel paese Partner.

Degno di nota, a tale proposito, è stato lo sforzo culturale degli istituti tecnici coinvolti nella fase transitoria del progetto: senza troppi timori i loro dirigenti scolastici e i docenti hanno scommesso su questa esperienza formativa che, non solo si basa sull'insegnamento della storia in francese, ma vede come nucleo fondante un percorso triennale di letteratura comparata della Francia e dell'Italia.

E' quindi doveroso affermare che dobbiamo il successo dell'iniziativa all'impegno delle persone che vi hanno lavorato con la convinzione reciproca dell'utilità del progetto e dell'importanza di sviluppare curricula in risonanza a chiara matrice europea.

I 1683 diplomi binazionali che, pertanto, sono stati già rilasciati agli studenti italiani in appena due anni di fase operativa nelle scuole, rappresentano il concreto e tangibile successo del progetto, anche in termini di "valorizzazione delle eccellenze" e possono essere considerati il coronamento delle varie fasi di sviluppo dell'EsaBac che, grazie anche alle attività formative che il MIUR ha posto in essere per sostenere i dirigenti e i docenti delle

scuole, può ora passare alla fase a regime con la certezza che è possibile estendere il percorso formativo triennale ad altre realtà scolastiche.

#### - NUMERI SIGNIFICATIVI

Il primo anno di esame (2010-11) ha visto la partecipazione di 26 scuole (vedi glossario con i nominativi delle istituzioni scolastiche) e il rilascio di 682 diplomi con un tasso di successo di oltre il 92% dei candidati all'esame, di cui oltre il 15% si colloca nella fascia di valutazione massima (très bien).

I primi studenti diplomati appartenevano alle 26 scuole "pioniere" delle 40 comprese nella fase transitoria. Non a caso tra queste prime scuole compaiono tutti i licei con sezione internazionale francese e 8 dei 9 classici europei che studiano francese; a fianco di queste istituzioni storiche, è importante, però, ricordare che numerosi licei e alcuni istituti tecnici hanno aderito al progetto e hanno deciso di affrontare gli esami già in questa fase transitoria, scommettendo sulla propria capacità didattica e organizzativa e rendendo attuale e operativa l'autonomia funzionale propria delle istituzioni scolastiche del nostro Paese.

Durante il secondo anno (2011-12), i 40 istituti che hanno partecipato alla sessione di esame hanno presentato un totale di 1096 candidati di cui 1001 promossi, confermando sia l'alta competenza degli studenti (19% di très bien e 37% di bien come menzione al baccalauréat) sia la grande professionalità di chi li prepara.

Il primo anno della fase a regime vedrà l'inserimento di ulteriori 10 scuole italiane, nonché, in collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri, la partecipazione del liceo italiano di Parigi "L. da Vinci".

Questi numeri, non solo confermano il permanere dell'interesse diffuso per l'EsaBac tra i vari indirizzi di studio, pur nella logica predominanza del percorso del liceo linguistico, ma sono significativi dell'elevato interesse degli studenti italiani ai processi certificatori nell'ambito delle lingue straniere.

#### - PROSPETTIVE FUTURE

Ci rendiamo conto che questo importante numero di docenti e studenti coinvolti implica la necessità da parte del MIUR di un coordinamento stabile e durevole con la parte francese, non solo per organizzare al meglio tutti gli adempimenti amministrativi connessi al rilascio dei diplomi (anch'essi necessari e sempre più impegnativi), ma soprattutto per assicurare nel tempo la qualità del progetto educativo comune e garantire ai docenti e ai dirigenti coinvolti tutte le possibilità di approfondimento e confronto.

Sarà, pertanto, opportuno intensificare gli scambi e i partenariati reali e virtuali, costruire accordi di rete fra scuole e enti locali, partecipare a progetti europei per scambiare buone pratiche con altri Paesi che stanno intraprendendo percorsi analoghi (Spagna e Germania, in particolare).

A tale fine, ci auguriamo anche di proseguire, con la consueta collaborazione dei nostri partner, iniziative di formazione e di tirocinio mirate al progetto EsaBac.

## Il Progetto EsaBac

Antonio CANNOLETTA

*Dirigente MIUR Ufficio Esami di Stato  
Direzione generale Ordinamenti scolastici*

### Premessa

Preliminarmente, nel rilevare che il Progetto ESABAC si iscrive in un quadro di respiro europeo, mi pare opportuno evidenziare, sia pure brevemente, la difficile situazione che oggi attraversa il processo di unificazione europea.

Il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano scriveva, nel 2007, che <<Il richiamo alla storia e all'idea d'Europa, ai suoi caratteri costitutivi e al suo profilo unitario, resta essenziale per rafforzare l'autocoscienza europea, per dare consapevolezza del fondamento ideale su cui ha poggiato nel nostro tempo l'impresa della graduale unificazione dell'Europa...E tuttavia deve guidarci una nozione chiara di quel che è nato negli anni Cinquanta dello scorso secolo: un concreto progetto di integrazione, che sembra ora giunto al bivio tra un suo più conseguente sviluppo e un suo fatale deperimento>>.(1).

Ancora attuale appare quanto scriveva Tommaso Padoa Schioppa, sempre nel 2007, sulle difficoltà dell'Europa <<L'Europa è oggi in difficoltà. L'idea di unione sembra fuori moda e diffuso appare il desiderio di fermarsi nel cammino dell'unificazione, se non di tornare indietro. Molti sostengono che ciò non deve stupire. L'Europa è, direttamente o indirettamente, responsabile di molti dei mali della nostra società – come vuole una retorica falsa e superficiale che attribuisce all'Europa immaginari misfatti, catastrofi ed eccessi.

La mia lettura, come ho detto, è diversa. Non è l'Europa a costituire il problema, è la *manca*za d'Europa.....E dalla lettura che ho suggerito deriva anche l'indicazione dell'unica risposta efficace; *colmare la manca*za d'Europa;>>. (2).

Ancora, Edmond Grace S.J. nel 2013 scrive che <<L'Unione Europea è stanca; molti in Gran Bretagna e altrove sono convinti che possa essere messa da parte come un vestito vecchio. Ma la civiltà che l'U.E. si sforza di rappresentare, così come il bisogno di proteggerla, non spariranno. Il Regno Unito non può ragionevolmente essere estromesso da questo progetto, né tirarsene fuori.>> (3)

In tale ottica Occorre, pertanto, il Progetto ESABAC con il conseguimento del doppio titolo di studio appare come uno strumento di integrazione culturale di notevole efficacia, consentendo una più ampia circolazione del lavoro in ambito europeo.

### Aspetti generali

Occorre chiarire che il termine ESABAC è un acronimo di "Esame di Stato" e "Baccalaureato". Con esso si fa riferimento allo specifico Accordo italo francese del 24 febbraio 2009, che prevede la predisposizione di un esame di fine studi secondari binazionale che conduce al duplice rilascio del diploma di Esame di Stato di istruzione secondaria di secondo grado e del Baccalauréat.

Il rilascio dei due diplomi finali si inserisce, quindi, in un quadro europeo di collaborazione bilaterale, già collaudata, che ha riscosso grande successo in altri Paesi, poiché il riconoscimento del diploma del Paese partenaire a tutti gli effetti di legge amplia le possibilità di lavoro e le occasioni di mobilità professionale.

A riguardo, esaminiamo i relativi precedenti normativi.

L'esame ESABAC ha il suo fondamento normativo nel **Protocollo tra Italia e Francia del 17 luglio 2007**, che ha la finalità di rafforzare la cooperazione in ambito linguistico e culturale e favorire il miglioramento della qualità dell'insegnamento delle rispettive lingue.

A tal fine, il Protocollo prevede la predisposizione di un esame di fine studi secondari binazionale (Esame di Stato e Baccalaureato), che conferisca gli stessi diritti ai titolari nei due Paesi.

Successivamente, in attuazione del Protocollo, è stato firmato a Roma in data 24 febbraio 2009 l'Accordo che, a ben vedere, si colloca nell'ambito della Convenzione Culturale tra Italia e Francia, stipulata in data 4 novembre 1949 e ratificata con Legge 30 luglio 1952, n.1177.

L'Accordo prevede, all'articolo 1, la predisposizione dell'esame ESABAC con il rilascio del Diploma dell'Esame di Stato e del Diploma di Baccalauréat général agli allievi dei due Paesi che abbiano completato il percorso di formazione integrata.

Il piano degli studi italiano è integrato a partire dal terzo anno della scuola secondaria superiore, per gli istituti scolastici italiani e francesi che preparano al conseguimento dei diplomi dell'Esame di Stato e del Baccalauréat. Ogni Parte rilascia il suo diploma nazionale ai candidati ai quali è stato rilasciato il diploma nazionale dall'altra Parte, purché abbiano ottenuto almeno la sufficienza nella parte specifica dell'esame (articolo 2 dell'Accordo).

Il curriculum italiano prevede lo studio approfondito della lingua e della letteratura francese nonché di una disciplina non linguistica (nella fase attuale, transitoria biennale, la storia).

In base all'Accordo, il percorso di formazione integrata dà luogo a una parte d'esame specifica, costituita da:

- una prova di lingua e letteratura francese, con l'attribuzione di un solo voto, ottenuto a partire da una valutazione scritta e da una valutazione orale;
- una prova scritta che verte sulla disciplina non linguistica, che nella fase biennale transitoria è la storia.

Il voto globale, conseguito nella parte specifica dell'esame (denominata ESABAC), risulta dalla media aritmetica dei voti ottenuti nelle due prove specifiche.

Le due prove scritte di lingua e letteratura francese e di storia veicolata in francese si configurano quale quarta prova scritta (d'altronde questo già avveniva nelle sezioni ad opzione internazionale francese). Tale prova scritta si propone di verificare le competenze in lingua e letteratura francese nonché nella disciplina non linguistica della storia veicolata in lingua francese.

### ***Come si integra la valutazione della quarta prova scritta con l'esame di Stato?***

La valutazione della quarta prova scritta (prova scritta di lingua e letteratura francese e prova scritta di storia) va ricondotta nell'ambito dei punti previsti per la terza prova. A tal fine

la Commissione, attribuito il punteggio in modo autonomo per la terza e la quarta prova scritta, determina la media dei punti, che costituisce il punteggio complessivo da attribuire alla terza prova scritta. I punteggi sono espressi in quindicesimi. La sufficienza è rappresentata dal punteggio di dieci quindicesimi.

La lingua e letteratura francese costituisce anche oggetto del colloquio.

E' prevista la presenza di ispettori francesi senza alcun potere di intervento sull'esame.

Ciò che, dunque, caratterizza l'esame per la Parte italiana è il concetto di integrazione delle prove d'esame, mentre per la Parte francese è quello della sostituzione parziale di alcune prove.

In Italia, infatti, si integrano con le prove che costituiscono la parte specifica denominata ESABAC le prove di lingua e letteratura francese e della disciplina della storia veicolata in francese (in parte già presenti nell'Esame di Stato nell'ambito delle sezioni ad opzione internazionale, non più attive in quanto sostituite dall'ESABAC), mentre in Francia le prove si sostituiscono.

### **Aspetti specifici**

L'Accordo prevede all'art.11 due anni di fase transitoria nella quale i due diplomi (il diploma di Baccalauréat per gli allievi italiani e il diploma di Esame di Stato per quelli francesi) possono essere rilasciati, alle condizioni stabilite dall'art.2 dell'Accordo medesimo, agli allievi di Istituti di cui è stato stilato apposito elenco concordato tra le Parti.

Il diploma di Stato viene rilasciato in Francia agli studenti, che, a seguito del percorso concordato, abbiano ottenuto nella stessa sessione di esame il diploma di Baccalauréat; reciprocamente, in Italia, viene attribuito il diploma di Baccalauréat agli studenti che abbiano conseguito nella stessa sessione di esame il diploma di Stato.

L'attribuzione di questo duplice diploma viene considerata nelle realtà scolastiche interessate come l'auspicato riconoscimento di un percorso impegnativo di studi deliberatamente scelto per ottenere una formazione di eccellenza in campo linguistico e letterario.

L'esame ESABAC ha trovato la sua formalizzazione nel DM n.91 del 22-11-2010 e il suo primo svolgimento nella sessione di giugno 2011. Il decreto ministeriale disciplina la fase transitoria biennale per gli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012.

I primi esami relativi al Progetto ESABAC si sono svolti, con successo, nell'anno scolastico 2010/11.

L'Italia ha coinvolto per l'anno scolastico 2010/2011 n. 26 scuole a cui si sono aggiunte nell'anno scolastico 2011/2012 ulteriori 14 scuole e nel 2012/2013 altre 10 scuole per complessive n.50 istituzioni scolastiche, cui si aggiunge anche il Liceo Scientifico italiano di Parigi "L.Da Vinci" che va ad esame a giugno 2013.

Dall'anno scolastico 2012/2013, l'esame ESABAC si svolge a regime per le istituzioni scolastiche che assicurano lo svolgimento del percorso formativo triennale previsto dall'Accordo medesimo e per detta fase è stata emanata apposita decretazione, con il D.M. n.95 dell'8 febbraio 2013.

Il nuovo decreto non altera la sostanza del DM n.91/2010, ma apre la possibilità anche alle scuole italiane all'estero, statali o paritarie, di poter attivare il percorso ESABAC, su autorizzazione del Ministero Affari Esteri, previo parere favorevole della Parte francese e del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. In ogni caso, le prove scritte relative alla parte specifica dell'esame di Stato sono identiche a quelle somministrate nelle scuole del territorio metropolitano e devono svolgersi nello stesso giorno e con orari corrispondenti. A giugno 2013 il Liceo Da Vinci di Parigi porterà i propri alunni ad esame ESABAC.

#### *Innovazioni del DM n.95 dell'8-2-2013*

Il decreto n.95 dell'8 febbraio 2013 consente agli alunni del penultimo anno, che si trovano nelle condizioni previste dall'art.6, comma 2, del D.P.R. 22 giugno 2009, n.122, di accedere all'esame di Stato per abbreviazione per merito.

È consentito agli alunni inseriti nei percorsi ESABAC frequentare il terzo o il quarto anno in scuole straniere all'estero. Al rientro in Italia tali studenti, ai fini della riammissione al percorso ESABAC, devono comunque sostenere con esito positivo una prova, scritta e orale, di lingua e letteratura francese e una prova orale di storia in francese.

#### **Commissioni di esame**

Nelle commissioni di esame che valutano gli alunni del corso ESABAC è assicurata la presenza sia del commissario esterno competente per la materia di lingua e letteratura francese sia del commissario per la disciplina di storia. Il predetto commissario di storia si avvale, altresì, per la valutazione della prova scritta della disciplina della storia, della collaborazione del commissario esterno di lingua e letteratura francese; eventualmente, può avvalersi – su autorizzazione del Presidente della commissione – anche della collaborazione di personale esperto, quale il docente conversatore di lingua, già utilizzato durante l'anno scolastico;

È autorizzata l'assistenza di Ispettori scolastici francesi, inviati dalle competenti Autorità francesi, alla parte specifica dell'esame di Stato, denominata ESABAC. La relativa spesa non grava sul bilancio dello Stato.

#### **Valutazione**

La valutazione della quarta prova scritta (prova scritta di lingua e letteratura francese e prova scritta di storia) va ricondotta nell'ambito dei punti previsti per la terza prova. A tal fine la Commissione, attribuito il punteggio in modo autonomo per la terza e la quarta prova scritta, determina la media dei punti, che costituisce il punteggio complessivo da attribuire alla terza prova scritta. I punteggi sono espressi in quindicesimi. La sufficienza è rappresentata dal punteggio di dieci quindicesimi.

Il punteggio globale della parte specifica dell'esame di Stato risulta dalla media aritmetica dei voti ottenute nelle prove specifiche relative alle due discipline.

Ai sensi dell'articolo 7, comma 2 del D.M. 22 novembre 2010, n.91, riproposto dall'art.7, comma 2, del DM n.95/2013, la valutazione della prova orale di lingua e letteratura francese



va ricondotta nell'ambito dei punti previsti per il colloquio. Ai soli fini dell'ESABAC, la Commissione esprime in quindicesimi il punteggio relativo alla prova orale di lingua e letteratura francese.

### ***Conseguenze in caso di risultati negativi***

*(art.7, comma 4 DM n.95/2013)*

*Di particolare rilievo le seguenti due disposizioni relative alle conseguenze nelle ipotesi di non superamento dell'esame specifico ESABAC o di non superamento dell'esame di Stato in quanto ai fini dell'esito si sia tenuto conto dei risultati della quarta prova scritta.*

- Nel caso in cui il punteggio globale della parte specifica dell'esame sia inferiore a 10/15, ai fini della determinazione del punteggio della terza prova scritta, non si tiene conto dei risultati conseguiti dai candidati nella quarta prova scritta. La commissione, pertanto, all'atto degli adempimenti finali, ridetermina in tal senso il punteggio da attribuire alla terza prova scritta e il punteggio complessivo delle prove scritte.
- Qualora dai risultati della prova scritta di storia consegua il non superamento dell'esame di Stato, non si tiene conto di tali risultati ai fini dell'esame di Stato stesso. La commissione, pertanto, all'atto degli adempimenti finali, ridetermina il punteggio da attribuire alla prima e alla quarta prova scritta, nonché il punteggio complessivo delle prove scritte. Al candidato che superi in tal modo l'esame di Stato non è rilasciato il diploma di Baccalauréat.

### **Rilascio dei diplomi.**

Al rilascio del diploma di Baccalauréat la Parte francese provvede tramite l'Académie di Grenoble.

Per analogia, la Parte italiana provvede al rilascio del diploma di Stato tramite l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, in considerazione della vicinanza territoriale allo Stato francese. Tale scelta è riconducibile alla necessità di stabilire raccordi frequenti con la Parte francese, al fine dello svolgimento ottimale dell'attività amministrativa tesa al rilascio del diploma di Stato, anche con evidente minor aggravio di spesa pubblica.

### **Valle d'Aosta.**

Sono previste disposizioni particolari in relazione all'art. 9 dell'Accordo italo francese ed alla legge regionale n.52 del 3-11-1998.

Gli studenti delle scuole della Regione autonoma Valle d'Aosta sostengono, infatti, ai sensi dell'art.9 del DM n.91/2010, ora art.9 DM n.95/2013, nell'ambito della quarta prova scritta di francese prevista dalla citata legge regionale, la prova specifica di lingua e letteratura francese, nonché quella relativa alla disciplina non linguistica (storia). Tale prova corrisponde a quella prevista dalla legge regionale n.52 /1998. Il punteggio ottenuto nella quarta prova scritta (parte specifica dell'esame) fa media, pertanto, con quello ottenuto nella prima prova scritta dell'esame di Stato.

La Commissione attribuisce il punteggio della parte specifica dell'esame ESABAC in modo autonomo per la prova scritta di lingua e letteratura francese e per la prova scritta di storia, nonché per la prova orale di lingua e letteratura francese e determina la media dei punti. Nel caso in cui la media aritmetica della prova (*scritta e orale*) di lingua e letteratura francese e della prova scritta di storia non raggiunga il punteggio di dieci quindicesimi non viene rilasciato al candidato il diploma di Baccalauréat.

(1) Giorgio Napolitano, Radici antiche e nuove ragioni dell'unità europea in il Mulino, n.2/2007, pagina 216 segg.

(2) Tommaso Padoa-Schioppa, Mancanze d'Europa in il Mulino n.2/2207, pagina 237 e segg.

(3) Edmond Graces S.J. -Politologo, direttore di Conversation on Democracy in Ireland, in Rivista aggiornamenti sociali-N.03- Marzo 2013.

<b>L'EsaBac : <i>non è cosa da poco !</i></b>
---

Claudine BOUDRE-MILLOT  
*Attachée de coopération éducative*  
*Ambassade de France en Italie*

L'EsaBac est une certification à double délivrance qui confère à ceux qui réussissent deux diplômes : l'Esame di Stato italien et le Baccalauréat français.

L'EsaBac *non è da poco* car il est pour l'Italie la première certification à double délivrance. La France dispose de trois autres accords du même type : l'Abibac (Abitur allemand et Baccalauréat français), Bachibac (Bachillerato espagnol et Baccalauréat français) et enfin Baccalauréat franco-américain (accord avec le «College Board National Office» qui délivre les crédits pour entrer à l'université américaine). Lorsque deux pays s'accordent pour mettre en place une certification de ce type, ils font ainsi la preuve d'une grande confiance réciproque. L'EsaBac permet aux élèves français d'obtenir l'Esame di Stato et aux élèves italiens d'obtenir le baccalauréat français. Ce faisant, les ministres italien et français de l'Instruction/Education ont marqué un temps fort de la coopération éducative entre nos deux pays.

Le Baccalauréat français *non è da poco*. Diplôme ancien, le Baccalauréat a, dans sa version moderne, été créé par Napoléon I, décret du 17 mars 1808. A cette date, il n'y eut que 21 bacheliers ; le Baccalauréat était alors un diplôme très élitiste. Aujourd'hui encore, il reste une reconnaissance de haut niveau, d'autant qu'il n'est pas seulement le diplôme de fin d'études secondaires, mais aussi le premier grade de l'université française. Contrairement à certaines idées reçues en France, on ne donne pas « le bac » à tout le monde. Si la France s'est donné comme objectif, il y a quelques années, de conduire 80 % d'une classe d'âge au Baccalauréat, nous sommes encore loin du compte. Certes, si l'on inclut les filières techniques et professionnelles, 67 % d'une classe d'âge accède actuellement au Baccalauréat. En revanche, si l'on considère le Baccalauréat dans sa version « historique » – filières littéraire, scientifique et économique – seulement 36 % soit guère plus d'un jeune sur trois sont titulaires d'un Baccalauréat d'enseignement général.

Les Baccalauréats décernés dans le cadre de l'EsaBac ne sont pas des Baccalauréats « au rabais ». La promotion 2012 en donne des preuves : sur un millier de lauréats, 4 sur 5 ont obtenu une mention et 15 % d'entre eux se sont vu décerner la mention «Très Bien ».

L'EsaBac *non è da poco* au regard du nombre de candidats, 700 la première année, 1000 en 2012 et 4500 attendus en 2015 d'après le recensement des élèves de « terza liceo » cette année.

En France aussi, l'EsaBac se développe : près de 50 sections proposent aujourd'hui cette formation bilingue de qualité qui devient un véritable activateur de l'enseignement de la langue et la culture italienne dans notre pays.

Depuis plus de vingt ans, la France et l'Italie sont inscrites dans l'espace Erasmus qui encourage la mobilité des étudiants en Europe. Mais, à n'en pas douter, l'EsaBac donne un nouvel élan à la mobilité des jeunes Italiens vers la France et des jeunes Français vers l'Italie. Les titulaires de l'EsaBac seront un public de choix pour les 250 doubles diplômes universitaires franco-italiens. Ces formations, véritablement biculturelles et bilingues, ouvrent sans conteste de belles perspectives d'insertion professionnelle sur le marché du travail franco-italien.

## L'EsaBac in Francia

Myriem BOUZAHER

*Ispettrice generale*

*Ministero dell'educazione nazionale francese*

### L'ORIGINE DEL PROGETTO:

Nel 2004, nell'ambito del programma europeo INTERREG, è stato avviato tra l'Académie di Grenoble e la Regione autonoma Valle d'Aosta un progetto sperimentale – percorso di formazione integrata, denominato ESABAC.

Tale progetto si inquadrava nelle priorità stabilite dal Processo di Lisbona (2000), negli orientamenti delle politiche educative definite dall'Unione europea e nelle raccomandazioni del Consiglio d'Europa in materia d'insegnamento / apprendimento delle lingue.

Il progetto si proponeva la messa in atto d'iniziative volte a:

- favorire la mobilità educativa e professionale degli studenti grazie allo sviluppo di una coscienza multiculturale e di competenze plurilingui, permettendo l'accesso reciproco dei giovani ai percorsi universitari;
- facilitare il riconoscimento delle competenze linguistiche tramite la messa in relazione delle certificazioni con i livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue;
- iscrivere la certificazione di fine degli studi secondari nella procedura di armonizzazione europea dei diplomi universitari (Laurea di primo livello, Master, Dottorato – LMD).

Tale dispositivo sperimentale concerneva, in Francia come in Italia, i licei e gli istituti tecnici e professionali, interessando diverse DNL (discipline non linguistiche) in funzione degli indirizzi di studio.

I Periodi d'inserimento scolastico temporaneo (PST) permettevano agli alunni di essere accolti in una scuola del paese partner per una durata che poteva variare da quindici giorni a un mese. I giovani erano valutati nelle discipline caratterizzanti tali percorsi di studio. A compimento di tale valutazione, un attestato di frequenza rilasciato dal rettore dell'académie di Grenoble e dal suo omologo in Valle d'Aosta validava tale percorso formativo.

Successivamente, anche le Académies d'Aix-Marsiglia, Nizza, Lione, Lille e Montpellier sono entrate nella sperimentazione.

In seguito all'accordo di cooperazione educativa siglato nel luglio 2007 tra i ministri dell'educazione di due Paesi, si è passati dalla fase INTERREG alla dimensione nazionale.

L'ESABAC è entrato in vigore nel settembre 2010, in seguito all'accordo firmato il 24 febbraio 2009 dal Ministro italiano dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), Mariastella Gelmini, e dal Ministro francese dell'Educazione nazionale, Xavier Darcos.

#### **L'ESISTENTE:**

- **Un percorso di formazione integrata accessibile a tutti gli studenti interessati**

L'ESABAC è un percorso di formazione integrata, dalla classe di *seconde* alla classe di *terminale* dei licei d'insegnamento generale. Lungi dall'essere un dispositivo d'élite, esso concerne sia le scuole dei centri urbani sia i licei meno prestigiosi, con l'obiettivo di permettere a tutti gli alunni che lo desiderano di accedere a tale formazione.

All'ingresso in *seconde*, gli alunni devono dimostrare di possedere il livello A2 in italiano nelle cinque abilità linguistiche, e la formazione che seguono permette loro di raggiungere in tre anni il livello B2 richiesto all'esame (in realtà gli alunni raggiungono sovente il C1).

- **La mobilità studentesca**

Ogni sezione francese ha un partenariato con un liceo italiano e applica il principio del Periodo d'inserimento scolastico temporaneo. Gli studenti sono accolti dal liceo partner, per una durata che può variare dalle due settimane a un mese, periodo durante il quale seguono l'insieme delle lezioni previste. Si è già in grado di valutare l'impatto positivo di tale mobilità.

- **Delle prove integrate all'esame nazionale**

In Francia, le prove specifiche sono integrate al Baccalauréat, tramite il sistema della sostituzione. Gli alunni francesi passano, in italiano, una prova scritta di storia e geografia (in sostituzione della prova di diritto) e una prova, scritta e orale, di lingua e letteratura (in sostituzione della prova di lingua straniera 1). Soltanto i candidati ammessi al Baccalauréat si vedono riconoscere l'Esame di Stato dallo Stato italiano, se hanno adempiuto le condizioni richieste dall'accordo binazionale.

- **Le sezioni ESABAC in Francia**

In Francia, l'ESABAC è un vero successo: nell'anno scolastico 2013-2014 ci saranno 42 sezioni avviate in 16 académies. Merita segnalare che il tasso d'iscrizione in tali sezioni è indipendente dalla loro situazione geografica. Così, per esempio, le sezioni di Nantes, Bordeaux, oppure Poitiers hanno, proporzionalmente, tanto successo quanto quelle di Grenoble.

L'ESABAC rappresenta una promessa di successo scolastico, comprovata dal fatto che le domande per aprire tali sezioni sono ormai presentate anche da licei che non hanno sezioni europee d'italiano, addirittura neppure ore d'insegnamento dell'italiano. Ciò testimonia della fiducia dei Dirigenti scolastici, dei genitori e degli alunni per tale percorso formativo.

L'insegnamento dell'italiano in Francia ne trae impulso (con un aumento del numero degli studenti che studiano l'italiano nella maggior parte delle Académies).

- **Le due prime sessioni d'esame ESABAC**

Si può a ragione rallegrarsi del successo delle due prime sessioni d'esame (2011 e 2012) relative alla fase transitoria (durante la quale solo i licei che avevano aderito alla sperimentazione ESABAC potevano presentare dei candidati): la percentuale di successo è risultata molto elevata (89,71% nel 2011; 90,41% nel 2012); le prove e la loro somministrazione si sono svolte senza alcun problema; il livello di difficoltà delle prove è stato ben recepito sia dagli studenti che dai docenti e dai genitori.

Il successo degli anni precedenti è incoraggiante per tutti, a tutti i livelli.

La sessione d'esame 2013 sarà la prima vera sessione per le scuole che accedono alla fase definitiva del dispositivo (e non più soltanto quelle della fase transitoria). 448 candidati sono iscritti a tale sessione e non possiamo far a meno di esprimere loro, a tutte e a tutti, il nostro incoraggiamento.

Infine, è importante ricordare qui la straordinaria dedizione e l'entusiasmo dei veri protagonisti impegnati in tale dispositivo: le équipes di dirigenti, i docenti e, naturalmente, gli studenti.

#### **LE PROSPETTIVE FUTURE:**

L'auspicio è di lavorare all'estensione dell'ESABAC anche negli indirizzi tecnologico e professionale. Ci auguriamo che questa speranza diventi presto un progetto concreto.

## L'esperienza di un liceo internazionale per la formazione bilingue e biculturale

Sofia GALLO, Dirigente Scolastico  
Hélène David, referente ESABAC,  
*Liceo "L. Galvani" Bologna*

La creazione del percorso bilingue, biculturale e binazionale ESABAC nel 2009 ha segnato una tappa determinante per la cooperazione educativa e linguistica tra l'Italia e la Francia. Così quattro anni dopo la firma ufficiale dell'accordo tra i Ministri dell'Istruzione dei due paesi[1], il successo dell'ESABAC in Italia si conferma. Il 27 novembre 2012, durante la cerimonia nazionale di consegna dei diplomi ESABAC per l'a.s. 2011-2012, l'Ambasciatore della Francia in Italia, M. Alain Leroy, ha sottolineato il numero crescente degli studenti diplomati (999 nel 2012) e degli istituti coinvolti (una quarantina fino ad oggi).

Il diploma bi-nazionale ESABAC nasce alle fine degli anni 2000, con la volontà espressa da ambedue i paesi di rinforzare la cooperazione educativo-linguistica, fondandosi sull'esperienza dei percorsi bilingue italo-francesi, già avviati nelle diverse sperimentazioni consolidate sul territorio.

Ricordiamo che più di vent'anni fa fu creata a Bologna la prima sezione internazionale ad opzione francese, un percorso innovativo e inedito che prevedeva l'insegnamento della lingua francese alla pari con l'insegnamento dell'italiano, tramite, in particolare, l'introduzione nel curriculum della storia e della geografia in francese. Negli anni successivi diversi licei internazionali e licei classici europei sono nati in Italia, affermandosi come veri e propri laboratori plurilingue, dove sono maturate le riflessioni e le pratiche sulla didattica integrata lingua-cultura[2] attraverso il prisma della storia e della letteratura. Essi hanno costruito nel corso degli anni un percorso di insegnamento bilingue in collaborazione con l'Ambasciata francese e il MIUR, riconosciuto per la sua specificità nel paesaggio educativo italiano e per l'eccellenza della sua formazione in una prospettiva europea ed internazionale. In parallelo, nel 2005-2006 viene lanciato un progetto-pilota di cooperazione tra la Regione Valle d'Aosta e l'Académie de Grenoble, denominato ESABAC. Prendendo spunto da questa sperimentazione bilingue a vocazione allargata, il nuovo diploma si estende oggi a vari licei e istituti, e offre agli studenti la possibilità di certificare competenze e abilità specifiche con un diploma ufficiale.

Il percorso formativo di tre anni (cinque anni nei Licei internazionali e Classici Europei) è caratterizzato da un approccio integrato alla lingua e letteratura francese ed alla storia in francese (disciplina non-linguistica)[3]. La valutazione dell'iter formativo si inserisce alla fine nel quadro generale dell'Esame di Stato, essendo prevista una quarta prova composta da due scritti, letteratura e storia, e una prova orale di letteratura. Gli studenti ammessi si vedono conferire il titolo Baccalauréat francese insieme all'Esame di Stato italiano, e così viene facilitato l'accesso alle università e alle "classes préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE)" in Francia.

Per poter valorizzare al massimo l'esperienza biculturale è necessaria una particolare attenzione alla composizione del Consiglio di Classe nella componente italiana ed in quella francese, tenendo conto del fatto che i due sistemi, per potersi integrare, devono alternare momenti di percorsi paralleli a momenti di percorsi convergenti. La figura del

Coordinatore assume in questa esperienza una rilevanza fondamentale perché è il tessitore di un ordito complesso.

Altro momento importante è l'esame ESABAC e le relative commissioni con membri esterni, che spesso provengono da altre esperienze e che vengono catapultati in un sistema didattico e valutativo che non conoscono. E' indispensabile approntare per gli esterni un "documento del 15 maggio" di facile comprensione ed esaustivo, soprattutto nelle parti che riguardano l'integrazione tra il programma italiano e quello francese e comunicare le difficoltà aggiuntive affrontate dai candidati. La figura di un Presidente esperto, autorevole ed aperto alla dimensione europea, diventa essenziale per la condivisione del percorso.

L'esperienza acquisita negli anni al Liceo "L. Galvani" conferma la valenza di questa formazione bilingue, che consente agli studenti di acquisire saperi complessi e completi adatti alla società moderna. Il raggiungimento di un alto livello di competenza linguistico-comunicativa (minimo B2) e la pratica in classe dell'approccio metodologico incrociato favoriscono la flessibilità e l'apertura cognitivo-comportamentale. Il percorso ESABAC offre l'opportunità unica di acquisire competenze e abilità specifiche e distintive, attraverso la pratica quotidiana della mediazione/negoziazione tra culture didattiche, metodologiche ed epistemologiche diverse.

Considerando le sfide sociali e democratiche della società odierna, tale formazione abbraccia pienamente le finalità e gli obiettivi per la costruzione di una cittadinanza europea diffusa, consapevole e concreta.

L'esperienza didattica avviata ormai da due decenni nel nostro liceo e oggi riaffermata con l'ESABAC ha senz'altro permesso l'affacciarsi di più generazioni di studenti in questo percorso. Insegnare ed imparare una materia in lingua straniera implicano uno spostamento in relazione alla nostra abituale lettura della realtà, legata a condizionamenti culturali, sociali e linguistici, spesso impliciti e inconsapevoli. L'insegnamento della letteratura e della storia nella lingua francese mira a portare il soggetto, attraverso il confronto con l'*alter* e la sua conoscenza approfondita, al riconoscimento dell'altro come soggetto, ad una conoscenza critica e distanziata di se stesso. Capire che l'altro si conforma ai propri schemi culturali, sociali e storici porta a ritrovare nella diversità di questi schemi l'universalità della condizione umana, e ad adottare una posizione critica nei confronti dei propri schemi di interpretazione.

[1] Facciamo riferimento all'Accordo tra il Governo Della Repubblica Italiana e della Repubblica Francese relativo al doppio rilascio del diploma del Baccalauréat e del diploma dell'Esame di Stato (24 febbraio 2009), seguito dal D.M. 91/10 relativo alle modalità di integrazione dell'esame specifico ESABAC all'Esame di Stato.

[2] Si veda : AA. VV. (2000) *La differenza come ricchezza. L'interculturalità nelle sezioni internazionali. Seminario di formazione per docenti*. Liceo Classico Statale "L. Galvani" Bologna, ottobre 1997, Bologna, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale, Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, "Quaderni" n. 30.

[3] È previsto un minimo di quattro ore di insegnamento settimanali per la lingua e la letteratura francese, e di due ore settimanali per la storia in francese.

---



<b>Liste des contributeurs (par ordre alphabétique)</b>
---

1. **Ambrosio Fabienne** : professeur de conversation et d'histoire EsaBac en sections internationales du liceo statale ginnasio Aristosseno (Tarante)
2. **Braibant Adeline** : professeur de FLE à l'Alliance française d'Aoste et de littérature EsaBac au lycée classique d'Aoste; formatrice pour le CLA de Besançon.
3. **Cavalli Antonia** : professeur de langue et littérature EsaBac au liceo Gioia (Piacenza)
4. **Fayet Aurélien** : professeur d'histoire au lycée Jean Vilar (Plaisir), ancien professeur « Jules Verne » (2010-2012) au Convitto nazionale Vittorio Emanuele II (Rome)
5. **Fontaine Yoan** : professeur de lettres modernes au lycée Bellevue (Le Mans), ancien professeur « Jules Verne » (2011-2012) au liceo Gioia (Piacenza)
6. **Frances Hélène** : professeur de conversation en sections internationales EsaBac du liceo statale ginnasio Aristosseno (Tarante)
7. **Gabianni Marisa** : professeur de langue et littérature EsaBac au liceo Gioia (Piacenza)
8. **Gilardoni Andrea** : professeur d'histoire EsaBac au liceo scientifico Luigi Cremona (Milan), docteur en philosophie (Friedrich-Schiller-Universität, Jena)
9. **Lambert Amélie** : professeur de lettres et histoire au Lycée Jean Moulin (Revin), ancien professeur « Jules Verne » (2010-2012) au liceo Maria Adelaide (Palerme)
10. **Lavielle Anne** : professeur de lettres modernes à la Cité Scolaire Giraut de Borneil (Excideuil), ancien professeur « Jules Verne » (2010-2011) au lycée Machiavelli-Capponi (Florence)
11. **Leclerc Natalia** : professeur de lettres modernes, docteur en littérature comparée (université de Bretagne Occidentale) ; ancien professeur « Jules Verne » (2010-2011) au liceo statale ginnasio Aristosseno (Tarante)
12. **Lecorre Olivier** : professeur d'histoire, ancien professeur « Jules Verne » (2010-2012) au liceo Galvani (Bologne)
13. **Majchack Martine** : professeur de conversation et d'histoire EsaBac en sections internationales du liceo statale ginnasio Aristosseno (Tarante)
14. **Olivier Lisa** : professeur de lettres modernes au collège Théophile Gautier (Neuilly sur Seine), ancien professeur « Jules Verne » (2011-2012) au lycée Virgilio (Rome)
15. **Passaro Giovanni** : professeur de langue et littérature EsaBac, à l'ITT Marco Polo (Palerme)
16. **Peyrefitte Laurent** : professeur d'histoire en classes préparatoires au lycée Paul Cézanne (Aix-en-Provence), professeur « Jules Verne » (2012-2013) au Convitto nazionale Vittorio Emanuele II (Rome)
17. **Pulz Daria** : professeur d'histoire et philosophie au lycée classique d'Aoste (référente pour l'enseignement bilingue de l'histoire EsaBac)
18. **Rat Dominique** : professeur de lettres modernes au collège Arthur Rimbaud (Saint-Astier), ancien professeur « Jules Verne » (2010-2011) au lycée Machiavelli-Capponi (Florence)
19. **Rault Yves-Philippe** : attaché de coopération pour le français (Naples)
20. **Scheck Sabine** : professeur de conversation et d'histoire EsaBac en sections internationales du liceo statale ginnasio Aristosseno (Tarante)
21. **Scuro Anna** : professeur de langue et littérature EsaBac en sections internationales du liceo statale ginnasio Aristosseno (Tarante)
22. **Stabile Odette** : professeur de langue et littérature EsaBac en sections internationales du liceo statale ginnasio Aristosseno (Tarante)

**Coordination pédagogique** : Mathieu Weeger, attaché de coopération pour le français (Rome)

## ***I. Langue et littérature***

### **1. Le sens du programme et l'approche didactique en langue et littérature**

Anna SCURO et Odette STABILE

Le programme de langue et littérature vise à développer une compétence de communication reposant sur les savoirs et les savoirs-faire langagiers, tout en favorisant l'ouverture à la culture italienne, à travers la découverte de la civilisation française dans ses manifestations socio-culturelles, historiques, littéraires, artistiques... Cette approche interculturelle valorise les racines communes et en apprécie la diversité. Le programme s'appuyant sur l'étude de textes littéraires au « triennio » implique les deux cultures et doit être construit autour de séquences thématiques. L'étude des textes littéraires sera insérée dans leur contexte historique, social, culturel et dans leur rapport avec la littérature italienne, mais aussi européenne, sans oublier la réalité contemporaine. L'enseignant devra donc construire des parcours d'étude à dimension interculturelle qui mettent en lumière les apports réciproques entre les deux langues et les deux cultures. Il faudra proposer des itinéraires littéraires construits autour d'un thème commun aux deux littératures, qui relie les époques, mettent en évidence les aspects de continuité, de rupture et de reprise, et fassent émerger l'intertextualité. A ce propos, nous nous référons au programme officiel qui se compose de **neuf thématiques culturelles** partagées sur les trois années de formation intégrée dont le choix des auteurs et des textes est laissé à la liberté de l'enseignant :

- 1) La littérature médiévale
- 2) Il Rinascimento et La Renaissance
- 3) La Contre-Réforme et le Baroque ; le Classicisme
- 4) L'illuminismo la nuova razionalità Le siècle des Lumières ;
- 5) La naissance d'une nouvelle sensibilité au XVIIIe ; Prérromantisme
- 6) Le romantisme ;
- 7) Réalisme et naturalisme en France ; vérisme en Italie.
- 8) La poésie de la modernité : Baudelaire et les poètes maudits ; Il decadentismo
- 9) La recherche des nouvelles formes de l'expression littéraire et les rapports avec les autres manifestations artistiques.

Chaque « itinéraire littéraire » est constitué de 4 à 8 morceaux choisis. Dans les deux dernières années de formation, au moins 2 œuvres doivent être lues dans leur version intégrale.

A titre d'exemples, les parcours qui suivent ont été réalisés de façon co-disciplinaire, notamment avec le professeur d'italien et d'histoire (DNL). Pour chaque parcours, il sera indispensable de préciser les finalités, les objectifs des activités langagières, le matériel, les supports technologiques, etc.

### Exemples en classe de TERZA

#### 1) Parcours thématique : **la Méditerranée : carrefour de civilisations et de cultures religieuses**

FRANÇAIS :

- Les origines de la littérature française dans ses différents genres.
- Les Troubadours. Chrétien de Troyes (extraits)
- A.Camus, l'esprit méditerranéen et le retour au mythe (extraits)

ITALIANO :

- La scuola poetica siciliana. Il dolce stil novo. La letteratura religiosa
- S. Francesco d'Assisi. Iacopone da Todi, Dante, Petrarca, Boccaccio (brani)

#### 2) Parcours thématique : **Les influences franco-italiennes à l'origine de l'esprit européen.**

FRANÇAIS :

- Ronsard (extraits)
- Du Bellay (extraits)
- Montaigne//Rabelais (extraits)

ITALIANO :

- Machiavelli , Guicciardini / Lorenzo dei Medici , L. Ariosto (brani).

#### 3) Parcours thématique : **Le Baroque et l'esprit classique au siècle de l'absolutisme.**

FRANÇAIS :

- Molière (extraits)
- Racine (extraits)
- La Fontaine (extraits)

ITALIANO :

- T.Tasso, Galilei, G. Marino (brani)

### Exemples en classe de QUARTA

#### 4) Parcours thématique : **Des idées en mouvement : le siècle des Lumières.**

FRANÇAIS :

- Beaumarchais (extraits)
- Montesquieu/Diderot/Voltaire (extraits)
- Rousseau (extraits)

ITALIANO :

- Goldoni , C.Beccaria/I fratelli Verri , Parini , Alfieri (brani)

#### 5) Parcours thématique : **Idéologies et contradictions. L'esprit de liberté dans les œuvres littéraires et les événements historiques.**

FRANÇAIS :

- Mme de Staël. Chateaubriand (extraits)
- Lamartine/ V.Hugo (extraits)
- Stendhal (extraits)

ITALIANO :

- U.Foscolo, G.Leopardi, A.Manzoni (brani)

6) Parcours thématique : **Les grandes transformations de la seconde moitié du XIXème siècle.**

FRANÇAIS :

- H. de Balzac/Flaubert (extraits)
- E.Zola (extraits)

ITALIANO :

- G.Verga e il Verismo (brani)

### Exemples en classe de QUINTA

7) Parcours thématique : **La Modernité : un nouvel esprit artistique.**

FRANÇAIS :

- Ch. Baudelaire (extraits)
- P.Verlaine (extraits)
- A.Rimbaud (extraits)
- M.Proust (extraits)

ITALIANO :

- G. Pascoli, G. D'annunzio, I. Svevo (brani)

8) Parcours thématique : **Entre démocratie et régimes totalitaires**

FRANÇAIS :

- Apollinaire (extraits)
- Breton / Eluard (extraits)
- Prévert (extraits)
- A. Camus (extraits)
- J.P.Sartre (extraits)
- S. de Beauvoir (extraits)

ITALIANO :

- Pirandello, Ungaretti / Montale / Quasimodo / Saba / Moravia, P.Levi, Tommasi di Lampedusa (brani)

9) Parcours thématique : **La chute des idéologies et l'incommunicabilité à l'âge de la communication.**

FRANÇAIS :

Œuvres complètes : Ionesco LA CANTATRICE CHAUVE ; Erik Orsenna, LA GRAMMAIRE EST UNE CHANSON DOUCE

- S.Beckett (extraits)

- J.P.Sartre et l'Existentialisme
- A.Camus : de l'absurde à la révolte (extraits)
- Queneau (extraits)
- Tournier (extraits)

ITALIANO :

- Svevo, Montale, Morante, U. Eco (brani)

Ce parcours de formation intégrée devra développer, de manière équilibrée, les compétences de l'oral et de l'écrit, grâce à des activités régulières de compréhension et de production orales et écrites, ainsi que d'interaction. A la fin de ce parcours, le niveau de compétence linguistique pour permettre d'obtenir la certification à double délivrance de l'EsaBac est le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce parcours d'apprentissage doit conduire l'élève du niveau B1 (qu'il faudra atteindre à la fin du « biennio ») au niveau B2, c'est-à-dire du niveau de l'utilisateur indépendant intermédiaire, à celui de l'utilisateur indépendant avancé. L'élève va être confronté à l'oral comme à l'écrit à des documents plus longs, plus denses et plus complexes, aux textes littéraires notamment. Les types de discours déjà abordés au niveau précédent (description, narration, explication) devront être approfondis, tandis que l'argumentation sera méthodiquement développée.

Les tableaux suivants (extraits du Bulletin officiel spécial n°5 du 17 juin 2010 : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)) récapitulent les compétences attendues aux niveaux B1 et B2 :

Réception	B1	B2
oral	Comprendre les points essentiels d'une intervention énoncée dans un langage clair et standard	Comprendre des discours assez longs et suivre une argumentation en langue standard, si le sujet est relativement familier
écrit	Comprendre des textes principalement rédigés dans une langue courante sur des sujets concrets ou abstraits, relatifs aux domaines familiers	Lire en autonomie des textes d'actualité dans lesquels les auteurs adoptent un certain point de vue, ainsi que des textes littéraires de différentes époques, du Moyen Âge à l'époque contemporaine incluse

Production	B1	B2
oral	S'exprimer de manière simple sur des sujets variés	S'exprimer de façon claire, cohérente et détaillée : - en soulignant les points importants et les détails pertinents - en exprimant son opinion - en argumentant
écrit	Rédiger un texte articulé et cohérent sur des sujets concrets ou abstraits relatifs aux domaines familiers	Rédiger des textes clairs, structurés et détaillés pour : - transmettre des informations - exposer son opinion - exposer une argumentation

Interaction	B1	B2
oral	Faire face à des situations variées avec une relative aisance	Communiquer avec aisance sur la plupart des su-

		jets d'intérêt général, avec des locuteurs natifs
--	--	---

Enfin, l'approche didactique en langue et littérature prévoit l'utilisation des TICE (pour le matériel audio-visuel, publicitaire, iconographique, etc), notamment comme déclencheur afin de motiver les élèves, et avant de poursuivre l'analyse littéraire de manière plus consciente, dans une démarche qui pourrait s'apparenter à une véritable enquête textuelle.

## 2. Quelle programmation annuelle adopter ?

Yoan FONTAINE, Antonia CAVALLI et Marisa GABIANNI

### I. Comment établir une progression sur les trois années du « triennio » ?

Le professeur ou les équipes pédagogiques élaborent une progression sur les trois années de formation, et sont laissés libres de répartir l'étude des thématiques culturelles sur les trois années. Des séminaires de formation ont cependant abouti à une proposition de répartition des thématiques culturelles sur le « triennio » :

TERZA	QUARTA	QUINTA
1. La littérature médiévale 2. Il Rinascimento et la Renaissance 3. La Contre-Réforme et le baroque ; le classicisme	4. L'illuminismo, la nuova razionalità, le siècle des Lumières 5. La naissance d'une nouvelle sensibilité au XVIIIème ; préromantisme 6. Le romantisme	7. Vérisme en Italie, réalisme et naturalisme en France 8. La poésie de la modernité : Il decadentismo ; Baudelaire et les poètes maudits 9. La recherche des nouvelles formes de l'expression littéraire et les rapports avec les autres manifestations artistiques.

Cette répartition permet d'avoir le temps en quinta de travailler sur le XXe siècle. Lors de l'épreuve de l'EsaBac, le commentaire dirigé porte d'ailleurs sur un texte postérieur à 1850. Cependant, cette répartition reste chronologique. Elle permet de travailler toutes les thématiques culturelles mais il faut se garder d'avoir une approche purement chronologique. Il est important d'élaborer des itinéraires qui proposent des ouvertures chronologiques, des parallèles d'autres contextes, d'autres esthétiques, pour favoriser la mise en relation des époques :

*« Proposer des itinéraires littéraires construits autour d'un thème commun aux deux littératures, qui relient les époques, mettent en évidence les aspects de continuité, de rupture et de reprise, et fassent émerger l'intertextualité »*

### II. Quels principes retenir pour organiser une programmation annuelle qui intègre une progression des compétences ?

Quelques principes peuvent être pris en compte :

- Répartition équilibrée des genres étudiés
- Place des œuvres intégrales : au moins deux œuvres intégrales dans les deux dernières années de formation – alterner étude d'œuvre intégrale et étude d'un corpus de document
- Répartition équilibrée des thématiques culturelles
- Élaboration d'une progression des objectifs méthodologiques
- Élaboration d'une progression des objectifs de langue

Organisation sur l'année :

Il faut compter pour un itinéraire : 3 à 4 semaines (10 à 16 heures), en fonction des objectifs définis.

Il est préférable de faire des itinéraires plus courts, pour varier les thèmes, les problématiques.

Sur l'année, on peut envisager entre 6 à 10 itinéraires.

Il s'agira de définir pour chaque niveau :

- Les compétences culturelles
- Les compétences linguistiques
- Les compétences méthodologiques
- Les compétences de l'oral

Voici une proposition de grille pour concevoir la programmation annuelle :

Thématique de l'itinéraire	Titre de l'itinéraire et problématique	corpus	Compétences méthodologiques	Compétences d'oral	Compétences linguistiques

### III. Comment articuler volet linguistique et volet littéraire ?

Le programme rappelle la corrélation entre ces deux volets, linguistique et littéraire :

*« Le niveau B2 étant caractérisé par les qualités d'aisance et d'autonomie dont le développement demande la mise en œuvre d'itinéraires d'apprentissage méthodique. La programmation des acquisitions langagières se fait sur l'ensemble des trois années en liaison avec la programmation prévue pour les contenus culturels. »*

Les activités de lecture, de production écrite et orale peuvent donc servir de support pour travailler les objectifs linguistiques indiqués par le programme. Ainsi, à titre d'exemple, on pourra travailler l'**argumentation** à travers différentes situations d'apprentissage :

- l'étude de textes argumentatifs
- l'exposition d'un point de vue sur une lecture, un texte ou un livre
- la rédaction d'un essai bref répondant à une problématique sur un corpus de document

### IV. Des exemples de mise en œuvre

Sur le site Vizavi, plusieurs exemples précis de programmations sont présentés.

**A. Exemple de programmation annuelle en « terza » avec la progression des compétences méthodologiques, à partir du manuel *Écritures* (Ed. Valmartina, 2012) :**

Thématique titre de l'itinéraire	Problématique	Corpus	Compétences méthodologiques
<b>Le moyen âge</b>	Le héros médiéval,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La chanson de Roland</b>, « Roland et Durandal »</li> <li>• <b>Chrétien de Troyes</b>, <i>Perceval</i>, « Le Graal »</li> </ul>	- méthode du commentaire



« quête du héros et itinéraire spirituel »	chevalier impitoyable ou être supérieur en quête spirituelle ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le Roman de Renart</b> : critique du code courtois : « le combat de Renart et Ysengrin », photocopie</li> </ul> <b>Document iconographique</b> : comparaison d'enluminures sur la représentation du chevalier (p.184, 186,188, 196, 205) <b>Perspective</b> : John Boorman, extrait d'Excalibur, le combat d'Arthur et de Lancelot : le rôle du duel dans le parcours des deux personnages <b>Italien</b> : Dante Alighieri : Inferno canti I-IV (Dante nuovo Paolo e nuovo Enea ; Dante attraversa la prima soglia ; Dante nella « bella scola » di Omero e nel castello degli spiriti magni).	<b>dirigé</b> : savoir répondre aux questions - <b>évaluation (2h)</b> : commentaire dirigé
Le moyen âge  « L'amour courtois, plaisir ou sacrifice ? »	Le lyrisme courtois, idéalisation de la femme ou amour passionnel ? Quelle est la place de la femme aimée dans le parcours spirituel de l'amant ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le Roman de la Rose</b>, « Sers et honore toutes femmes »</li> <li>• <b>Chrétien de Troyes</b>, Lancelot, « Le pont de l'épée », p.204</li> <li>• <b>Tristan et Iseut</b>, « Le philtre d'amour »</li> <li>• <b>Villon</b>, « La ballade des dames du temps jadis »</li> <li>• <b>Guillaume IX d'Aquitaine</b> : « Chant de joie », photocopie</li> </ul> <b>Document iconographique</b> : tableau d'Edmund Blair Leighton, Tristan et Iseut (1902), projection <b>Perspective</b> : Aragon « C'est si peu dire que je t'aime » (tome II) <b>Italien</b> : Lirica stilnovista : G.Guinizzelli, "Al cor gentil repaira sempre amore"; "Io voglio del ver la mia donna laudare"; G. Cavalcanti : "Chi è questa che ven ch'ogn'om la mira"; "Tu m'hai si piena di dolor la mente"; "Voi che per li occhi mi passaste 'l core"; Dante Alighieri : «Tanto gentile e tanto onesta pare»; Inferno, canto V (Paolo e Francesca)	- <b>méthode du commentaire</b> : questions + réflexion personnelle  - <b>évaluation</b> : devoir maison : réflexion personnelle
Renaissance  « L'idéal de l'éducation humaniste »	L'éducation humaniste : élan vers la connaissance ou développement de l'esprit critique ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rabelais</b>, <i>Gargantua</i>, « La journée de Gargantua »</li> <li>• <b>Rabelais</b>, <i>Pantagruel</i>, « Lettre de Gargantua à Pantagruel, photocopie</li> <li>• <b>Rabelais</b>, <i>Gargantua</i>, « L'abbaye de Thélème », photocopie</li> <li>• <b>Montaigne</b>, <i>Les Essais</i>, livre I, « Comment éduquer un enfant »</li> </ul> <b>Document iconographique</b> : Raphaël, <i>L'école d'Athènes</i> , projection <b>Perspective</b> : Rousseau, <i>L'Emile</i> , « De l'éducation des filles » <b>Italien</b> : Lorenzo de' Medici, "la Nencia da Barberino", Passi di Giannozzo Manetti, "De dignitate et excellentia hominis" e Lorenzo Valla, "De falso credita et ementita Constantini donatione"	- <b>méthode de l'essai bref</b> : faire le plan pour répondre à la question du corpus de l'itinéraire + rédiger une des deux parties  - <b>évaluation</b> : rédiger une partie d'un plan pour la question sur corpus
Renaissance / baroque  « fuite du temps et création poétique »	Constat de la fuite du temps : élan vital ou désespoir face à la condition humaine ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Du Bellay</b>, <i>Les Regrets</i>, « Que n'ai-je encor la harpe thracienne »</li> <li>• <b>Du Bellay</b>, <i>Les Regrets</i>, « Heureux qui, comme Ulysse »</li> <li>• <b>Ronsard</b>, <i>Amours</i>, « Mignonne, allons voir si la rose »</li> <li>• <b>Ronsard</b>, <i>Sonnets pour Hélène</i>, « Quand vous serez bien vieille »</li> <li>• <b>Chassignet</b>, <i>memento mori</i>, photocopie</li> </ul> <b>Document iconographique</b> : Philippe de Champaigne, <i>Vanité</i> , projection <b>Perspective</b> : Apollinaire, « Le pont Mirabeau » ; Queneau, « si tu t'imagines » (tome II) <b>Italien</b> : Lorenzo de' Medici, « Canzone di Bacco e	- <b>méthode de la réflexion personnelle</b>  - <b>évaluation</b> : répondre sous forme d'une réflexion personnelle à la problématique de l'itinéraire

		Arianna » ; N.Machiavelli, "Lettera a Francesco Vettori"	
<b>Contre-réforme, baroque, classicisme</b>  « l'aveu du sentiment amoureux au théâtre »	En quoi l'aveu de l'amour est-il révélateur du fonctionnement du théâtre classique ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Corneille</b>, <i>Le Cid</i>, « Je crains l'avenir »</li> <li>• <b>Corneille</b>, <i>Le Cid</i>, « la déclaration de Rodrigue à Chimène », photocopie</li> <li>• <b>Racine</b>, <i>Andromaque</i>, « Chantage ? »</li> <li>• <b>Racine</b>, <i>Phèdre</i>, « Confession »</li> <li>• <b>Molière</b>, <i>L'Ecole des femmes</i>, « Je l'aime »</li> </ul> <b>Document iconographique</b> : comparaison de mises en scène <b>Perspective</b> : L'aveu baroque : Corneille, <i>L'illusion comique</i> , tirade de Matamore, photocopie. l'aveu romantique : Hugo, Ruy Blas, « la lettre à la reine », photocopie.	- <b>méthode du commentaire de texte</b> - <b>méthode de l'essai</b> <b>bref</b> question sur le corpus - <b>évaluation</b> : rédiger la réponse à la problématique de l'itinéraire sous forme d'un essai bref
<b>Contre-réforme, baroque, classicisme</b>  <b>Molière, L'Avare</b>  Œuvre intégrale	Harpagon, être de farce ridicule ou être complexe et inquiétant ? Comment Molière s'inspire-t-il de la farce et de la commedia dell'arte mais renouvelle-t-il créer la comédie ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acte I, scène 3</b> : rencontre entre Harpagon et La Flèche</li> <li>• <b>Ensemble de l'acte I</b></li> <li>• <b>Acte II, scène 5</b> : Frosine et Harpagon</li> <li>• <b>Comparaison acte III, scène 7 et acte IV, scène 3</b></li> <li>• <b>IV, 7</b> : le vol de la cassette</li> <li>• Textes complémentaires du manuel</li> </ul> <b>Document iconographique</b> : comparaison de deux mises en scène (Jean Giraud et Jean-Paul Roussillon) <b>Perspective</b> : la comédie/tragédie au XXe siècle Ionesco, <i>Le Roi se meurt</i> , photocopie <b>Italien</b> : La commedia latina (Plauto, Terenzio)	- <b>révision des méthodes</b> - <b>Evaluation orale</b> : questions sur l'itinéraire  - <b>Evaluation écrite</b> : commentaire dirigé et réflexion personnelle
<b>Classicisme</b>  « courtisans et divertissements, le regard des moralistes sur l'homme »	Le divertissement, nécessité humaine ou artifice condamnable ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pascal</b>, <i>Pensées</i>, <i>Pensées</i>, « Le divertissement »</li> <li>• <b>Molière</b>, <i>Le Misanthrope</i>, « Vous me la promettez, votre amitié ? »</li> <li>• <b>La Fontaine</b>, <i>Fables</i>, « Les Obsèques de la lionne »</li> <li>• <b>La Rochefoucauld</b>, <i>Maximes</i></li> <li>• <b>Mme de Sévigné</b>, <i>Lettres</i>, « Malheur à Chantilly » (la mort de Vatel)</li> <li>• <b>La Bruyère</b>, <i>Les Caractères</i>, « L'adoration du prince »</li> <li>• <b>Mme de Lafayette</b>, <i>La Princesse de Clèves</i>, « Le Bal », photocopie</li> </ul> <b>Document iconographique</b> : gravure pour « Les Obsèques de la lionne » / Versailles <b>Perspective</b> : Giono, <i>Un roi sans divertissement</i> , photocopie	- <b>révision des méthodes</b> - <b>évaluation</b> : essai bref sur un corpus.

### B. Exemple de programmation annuelle en quarta à partir du manuel *Beaubourg* (Edition Einaudi scuola, 2002)

Thématique	Titre de l'itinéraire	Problématique	Corpus
Le siècle des Lumières	La littérature comme une arme	La littérature est-elle une arme de combat efficace ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Montesquieu</b>, <i>Lettres persanes</i>, « Le roi de France est un grand magicien »</li> <li>• <b>Voltaire</b>, <i>Candide</i>, « Rien n'était si beau... » (la guerre)</li> <li>• <b>Voltaire</b>, <i>Candide</i>, « l'autodafé »</li> <li>• <b>Rousseau</b>, <i>Discours sur l'inégalité</i>, « la propriété privée et classes sociales »</li> </ul>

			<p><b>Document iconographique</b> : Voltaire et l'affaire Calas (gravure)</p> <p><b>Perspective</b> : La Bruyère, <i>Les Caractères</i>, « Les inégalités sociales », photocopie</p> <p><b>Italien</b> : Cesare Beccaria, <i>Delle delitti e delle pene</i>, paragrafo XXVIII</p>
Le siècle des Lumières	personnage romanesque et découverte de l'amour : quel apprentissage de la vie ?	Initiation à l'amour : initiation au monde ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Prévost</b>, <i>Manon Lescaut</i></li> <li>• <b>Laclos</b>, <i>Les liaisons dangereuses</i> (lettre 1)</li> <li>• <b>Sade</b>, <i>Justine ou les malheurs de la vertu</i></li> </ul> <p><b>Doc iconographique</b> : Fragonard, <i>Les hasards heureux de l'escarpolette</i></p> <p><b>Perspective</b> : Mme de La Fayette, <i>La princesse de Clèves</i> (la scène du bal)</p> <p><b>Italien</b> : Verga, <i>Eva</i>, « incipit »</p>
Le siècle des Lumières	Beaumarchais <i>Le Mariage de Figaro</i>  Œuvre intégrale	Les rapports maîtres-valets : renversement des rôles ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Extrait 1</b> : I, 1 : la scène d'exposition</li> <li>• <b>Extrait 2</b> : III, 5 – le duel verbal entre le comte et Figaro</li> <li>• <b>Extrait 3</b> : III, 15 – le jugement</li> <li>• <b>Extrait 4</b> : V, 3 – le monologue de Figaro</li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> : extrait d'une mise en scène</p> <p><b>Perspective</b> : Hugo, <i>Ruy Blas</i> – Genet, <i>Les Bonnes</i></p>
Naissance d'une nouvelle sensibilité au XVIIIe s/ préromantisme	expression du moi et mal du siècle	Mal du siècle : souffrance ou exaltation de l'âme ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rousseau</b>, <i>La Nouvelle Héloïse</i>, « Dolci memoria »</li> <li>• <b>Chateaubriand</b>, <i>René</i>, « un secret instinct me tourmentait »</li> <li>• <b>Musset</b>, <i>La Confession d'un enfant du siècle</i></li> <li>• <b>Baudelaire</b>, <i>Les Fleurs du Mal</i>, « Spleen »</li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> : Friedrich, « voyageur contemplant une mer de nuage »</p> <p><b>Perspective</b> : Flaubert, Madame Bovary, « la première tentative de suicide »</p>
Romantisme	fonctions du poète	Le poète : être maudit ou génie ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lamartine</b>, <i>Méditations poétiques</i>, « Le Lac »</li> <li>• <b>Musset</b>, <i>La nuit de Mai</i></li> <li>• <b>Vigny</b>, <i>Les Destinées</i>, « La Mort du Loup »</li> <li>• <b>Hugo</b>, <i>Les Rayons et les ombres</i>, « Fonction du poète »</li> <li>• <b>Hugo</b>, <i>Les Châtiments</i>, « Souvenir de la nuit du 4 »</li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> :</p> <p><b>Perspective</b> : Rimbaud, « la lettre du voyant »</p>
Romantisme	théâtre et liberté	La libération de la passion est-elle source de liberté ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hugo</b>, <i>Hernani</i></li> <li>• <b>Vigny</b>, <i>Chatterton</i></li> <li>• <b>Musset</b>, <i>Lorenzaccio</i></li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> : Delacroix, <i>La liberté guidant le peuple</i></p> <p><b>Perspective</b> : Racine, Phèdre, « L'aveu », dominée par la passion</p> <p><b>Italien</b> : Leopardi, <i>Canto notturno di un pastore errante dell'Asia</i> [1823]</p>
Romantisme / réalisme	Balzac, <i>Le Père Goriot</i>  Œuvre intégrale	Quelle vision de la société Balzac propose-t-il à travers l'initiation de Rastignac ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le portrait de Mme Vauquer</li> <li>• Le discours de Vautrin</li> <li>• Les deux filles rendent visite à leur père</li> <li>• L'excipit</li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> : adaptation cinématographique</p> <p><b>Perspective</b> : Flaubert, <i>L'Éducation sentimentale</i></p>

### C. Exemple d'itinéraires pour une programmation annuelle en quinta à partir de différents manuels

Thématique	Titre de l'itinéraire	Problématique	Corpus
Réalisme et naturalisme en France, vérisme en Italie	Flaubert, <i>Madame Bovary</i>  Œuvre intégrale	Comment l'écriture réaliste détourne-t-elle les clichés romantiques ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les lectures</li> <li>• Le bal</li> <li>• Les rêveries d'Emma</li> <li>• La mort d'Emma</li> </ul> <p><b>Perspective</b> : parodie par Queneau dans <i>Les Fleurs bleues</i>  <b>Document iconographique</b> : adaptation au cinéma par Claude Chabrol</p>
Réalisme et naturalisme en France, vérisme en Italie	le personnage du parvenu	Le personnage du parvenu : s'insérer dans la société ou la défier ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Balzac</b>, <i>Le père Goriot</i> : « Le discours de Vautrin à Eugène »</li> <li>• <b>Balzac</b>, <i>Le père Goriot</i> : « La dernière larme de Rastignac »</li> <li>• <b>Stendhal</b>, <i>Le rouge et le noir</i> : « Le procès de Julien »</li> <li>• <b>Maupassant</b>, <i>Bel Ami</i> : « la soif de Duroy », début du roman</li> <li>• <b>Zola</b>, <i>L'Argent / Au bonheur des dames / Germinal</i></li> <li>• <b>Flaubert</b>, <i>L'éducation sentimentale</i>, « l'ennui »</li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> : Caillebotte, « jeune homme au balcon »  <b>Perspective</b> : Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i>  <b>Italien</b> : G. Verga, <i>Mastro don Gesualdo</i> (1889)</p>
Poésie de la modernité, Baudelaire et les poètes maudits ; il decadentismo	poésie et quête du sens	Comment le poète est-il représenté : génie visionnaire ou être maudit ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Baudelaire</b>, <i>Les Fleurs du Mal</i>, « Correspondances » ; « L'albatros »</li> <li>• <b>Baudelaire</b>, <i>Les Fleurs du Mal</i>, «</li> <li>• <b>Verlaine</b>, « Il pleure dans mon cœur » ; « Chanson d'automne » ; « Art poétique »</li> <li>• <b>Rimbaud</b>, « La lettre du voyant » ; « Aube »</li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> : Gustave Moreau, <i>L'Apparition</i>  <b>Perspective</b> : Hugo, <i>Les Rayons et les Ombres</i>, « Tristesse d'Olympio »  <b>Italien</b> : Pascoli, <i>Il lampo e il tuono</i>, extrait du recueil <i>Myricae</i> (1900)  Ungaretti, <i>Il porto sepolto</i>, extrait du recueil <i>L'allegria</i> (1916)  Montale, « Non Chiederci la parola », extrait du recueil <i>Ossi di seppia</i> 1925</p>
Recherche de nouvelles formes d'expression littéraire... et les rapports avec les autres manifestations artistiques	le surréalisme	Ruptures et nouveautés, la recherche d'une nouvelle expression pour exprimer la vision d'une autre réalité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apollinaire</b> : « Calligrammes » : « Il pleut »</li> <li>• <b>Tristan Tzara</b> : « « Sept manifestes dada » : « Pour faire un poème dadaïste »</li> <li>• <b>Breton</b> : <i>Nadja</i> : « Une rencontre énigmatique ».</li> <li>• <b>Eluard</b>, <i>Capitale de la douleur</i>, « L'Amoureuse ».</li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> : Dali  <b>Perspective</b> : Jérôme Bosch, « Jugement dernier »  <b>Italien</b> : F. T. Marinetti, <i>Manifesto tecnico della letteratura Futurista</i> (1912)</p>
Recherche de nouvelles formes...	le théâtre de l'absurde	La tragédie du langage : aux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sartre</b>, <i>Huis clos</i> : « En enfer ! Damnés ! Damnés ! »</li> <li>• <b>Beckett</b>, <i>En attendant Godot</i> : « Le rendez-vous ».</li> <li>• <b>Ionesco</b>, <i>La cantatrice chauve</i> : « Bobby Watson ».</li> </ul> <p><b>Document iconographique</b> : mise en scène</p>

		frontières de la communication et de l'incommunicabilité	<b>Italien</b> : Pirandello, <i>Sei personaggi in cerca d'autore</i> (1925), extrait
Recherche de nouvelles formes...	Albert Camus, <i>L'Étranger</i>  Œuvre intégrale	En quoi le personnage de Meursault incarne-t-il la vision du monde absurde ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incipit</li> <li>• La baignade avec Marie</li> <li>• Scène du meurtre</li> <li>• Le procès</li> <li>• Fin du roman</li> </ul> <b>Document iconographique</b> : extrait de Godard, <i>Le Mépris</i> / tableau de Hopper Perspective : Baudelaire, « l'Étranger » ; Sartre, <i>La Nausée</i> ; <b>Italien</b> : Moravia, <i>Gli indifferenti</i> (1929) ; D'Annunzio, <i>Il Piacere</i> (1888) ; Svevo, <i>La Coscienza di Zeno</i> 1923
Recherche de nouvelles formes...	réflexions et remises en cause de la fiction	Comment les romanciers remettent-ils en question les règles du genre romanesque ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proust, <i>Du côté de chez Swann</i></li> <li>• Gide, <i>Les Faux-monnayeurs</i></li> <li>• Butor, <i>La Modification</i></li> <li>• Robbe-Grillet, <i>la jalousie</i></li> <li>• Robbe-Grillet, <i>Pour un nouveau roman</i></li> <li>• Duras, <i>L'après-midi de monsieur Andesmas</i></li> <li>• Sarraute, <i>Tropismes</i></li> </ul> <b>Document iconographique</b> : Norman Rockwell, « triple autoportrait » <b>Perspective</b> : Diderot, <i>Jacques le fataliste</i>

## V. Comment élaborer des itinéraires littéraires pour mettre en œuvre le programme ?

Les principes du programme sont les suivants :

- « proposer des itinéraires littéraires construits autour d'un thème commun aux deux littératures, qui relie les époques, mettent en évidence les aspects de continuité, de rupture et de reprise, et fassent émerger l'intertextualité »
- « Chaque « itinéraire littéraire » est constitué de 4 à 8 morceaux choisis. Dans les deux dernières années de formation, au moins 2 œuvres doivent être lues dans leur version intégrale. »
- « développer de façon équilibrée les compétences d'oral et d'écrit, à travers l'entraînement régulier et systématique aux activités langagières de réception, de production et d'interaction »

Les enseignants sont libres d'étudier les textes de leur choix, cependant, le programme donne des orientations en donnant une liste d'œuvres du patrimoine français et italien par thématique culturelle (voir le programme).

### **Des itinéraires mettant en place une articulation thématique, problématique et chronologique**

Le programme invite donc à organiser l'étude des textes de façon thématique. Cependant la présence des thématiques culturelles engage une étude des différentes périodes chronologiques. L'élaboration des itinéraires littéraires doit donc se faire au croisement des deux approches, chronologique certes, mais aussi thématique et problématique.

### **Démarche à adopter**

On peut construire l'itinéraire à partir des entrées suivantes :

Thème choisi	
Problématique d'étude de ce thème	
Thématique(s) culturelle(s) concernée(s)	
Objectifs et compétences visés	
Corpus de documents étudiés (textes et documents iconographiques)	
Documents complémentaires (pouvant appartenir à une autre thématique culturelle, pour ouvrir, mettre en perspective, faire émerger les phénomènes d'intertextualité, de rupture ou de continuité).	
Textes italiens	
Études d'ensemble prévues	
Activités proposées à la classe	
Travail sur les méthodes des exercices type examen	
Évaluation(s) envisagée(s)	

En intégrant dans la conception de l'itinéraire des documents diversifiés, on entraînera ainsi de façon régulière les élèves à mettre en relation des textes français d'époques différentes, italiens, et des documents iconographiques, autour d'une problématique, ce qui est demandé lors de l'épreuve de l'essai bref à l'examen.

## Deux exemples d'itinéraires

### 1. Un itinéraire centré sur l'étude de deux thématiques culturelles :

<b>THEMATIQUE CULTURELLE</b>	1- LE MOYEN-AGE 2- LA RENAISSANCE 3- LA CONTRE-REFORME ET LE BAROQUE ; LE CLASSICISME
<b>ITINERAIRE</b> : la fuite du temps, variations poétiques sur le <i>memento mori</i>	
<b>Corpus de documents</b>	
Problématique	Le constat de la fuite du temps : élan vital et créateur ou constat amer de la vanité de l'existence ?
Corpus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Villon, <i>La ballade des pendus</i>, p.62-63</li> <li>• Du Bellay, <i>L'Olive</i>, « Si notre vie est moins qu'une journée »</li> <li>• Ronsard, « Mignonne allons voir si la rose », p.101</li> <li>• Chassignet, <i>Le Mépris de la vie et consolation contre la mort</i> (1594), photocopie</li> <li>• Document iconographique : <b>Philippe de Champaigne</b>, « Vanité »</li> </ul>
Œuvres italiennes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bernardino Daniello, « se il viver nostre breve » (en lien avec le texte de Du Bellay)</li> </ul>
Études	- Connaître une école poétique : La Pléiade. Ronsard et Du Bellay

d'ensemble	- Connaître un mouvement artistique : le baroque : le contexte historique, social et culturel - Connaître les outils d'analyse du texte poétique : les règles de la versification, le travail sur les images et les sonorités - postérité du carpe diem
Documents complémentaires	Textes lus en lien avec les lectures analytiques • <b>Horace</b> , Carpe diem, photocopie La fuite du temps, un thème baroque • <b>Pierre Mathieu</b> , Tablettes de la vie et de la mort, « <i>La vie est un éclair</i> », photocopie • Recherche sur les vanités Postérité du carpe diem : comparaison : <b>Ronsard</b> , « Quand vous serez bien vieille », p.104 / <b>Queneau</b> , « si tu t'imagines », photocopie
Activités proposées à la classe	- <b>méthode du commentaire composé</b> : travail sur les textes étudiés à partir de questions - <b>méthode de l'essai bref</b> : question sur le corpus : rappel de la méthode et travail collectif
Evaluation	<b>Evaluation</b> : commentaire de texte

Les thématiques culturelles ici étudiées sont la Renaissance et le Baroque. La présence d'un texte de Villon permet de souligner le phénomène de continuité et de rupture avec l'itinéraire précédent dont la thématique culturelle principale était le Moyen Age.

De plus, l'itinéraire s'applique à montrer l'évolution du traitement du thème de la fuite du temps, entre la Renaissance et la période baroque : du traitement positif sur le mode de l'idéalisme platonicien et de l'épicurisme à un traitement chrétien chez Chassignet où le mépris du corps et sa déchéance sont fortement amplifiés. Une ouverture sur le XXe siècle est ménagée avec la comparaison entre deux poèmes de Ronsard et un poème de Raymond Queneau.

2. Autre exemple d'itinéraire centré sur une thématique culturelle avec ajout de documents en contrepoint appartenant à d'autres thématiques culturelles :

THEMATIQUE CULTURELLE	5 - LA NAISSANCE D'UNE NOUVELLE SENSIBILITE au XVIIIème SIECLE ; LE PREROMANTISME 6 - LE ROMANTISME 7 - REALISME ET NATURALISME EN FRANCE, VERISME EN ITALIE
ITINERAIRE : l'expression du mal du siècle	
Corpus de documents	
Problématique	Le mal du siècle, élan vers l'idéal ou rêverie vaine ?
Corpus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Chateaubriand</b>, <i>René</i> (1802) « L'élan vers l'infini ».</li> <li>• <b>Musset</b>, <i>La confession d'un enfant du siècle</i> (1836).</li> <li>• <b>Lamartine</b>, <i>Les Méditations Poétiques</i> (1820), « Le Lac »</li> <li>• <b>Vigny</b>, <i>Chatterton</i>, "A quoi sont-ils bons ?"</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Flaubert</b>, <i>Madame Bovary</i> (1857), « La mort d'Emma »</li> <li>• Document iconographique : <b>C.D.Friedrich</b>, « Voyageur contemplant une mer de nuages »</li> </ul>
Œuvres italiennes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leopardi</b>, <i>Canto notturno di un pastore errante dell'Asia</i>(1823)</li> </ul>
Etudes d'ensemble	<ul style="list-style-type: none"> <li>- XIXe siècle et romantisme : contexte historique</li> <li>- Qu'est-ce que le romantisme ?</li> <li>- Le théâtre romantique : Hugo, "La Préface de <i>Cromwell</i>"</li> <li>- romantisme et engagement</li> <li>- recherche par groupe sur un artiste romantique (Chopin, Delacroix, Géricault, Nerval, Sand)</li> </ul>
Documents complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hugo, <i>Les Misérables</i>, "La mort de Gavroche"</li> <li>- Delacroix, " La liberté guidant le peuple"</li> </ul>
Méthodes Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>les épreuves de l'EsaBac</b> : présentation des épreuves et exemple</li> <li>- <b>méthode du commentaire de texte</b> : question « Réflexion personnelle »</li> <li>- <b>méthode de l'essai bref</b> : faire un plan, application sur la question du corpus de l'itinéraire</li> </ul> <p><b>Evaluation écrite</b> : commentaire dirigé : Musset, <i>Lorenzaccio</i> (questions + réflexion personnelle)</p> <p><b>Evaluation orale</b> : questions sur l'itinéraire 1</p>

Cet itinéraire est centré sur le romantisme : l'ajout d'un texte de Chateaubriand permet de montrer l'émergence et le développement d'une nouvelle sensibilité. L'extrait de *Madame Bovary*, permet de montrer la critique de l'idéalisme romantique et de ses clichés et de souligner ainsi un phénomène d'intertextualité, la rupture ici de l'esthétique réaliste avec l'esthétique romantique.

### Quelles sont les modalités d'étude des textes ?

Il s'agit de diversifier les approches pour mettre en jeu des compétences différentes et de susciter l'intérêt des élèves. Toutes les innovations pédagogiques sont les bienvenues tant qu'elles restent dans un cadre didactique cohérent.

« Diversifier au maximum les activités (débat, compte rendu, utilisation des Tice pour la recherche, la documentation et la production, étude de textes, etc.) »

#### Exemple d'approche inductive :

Une façon d'entraîner les élèves à l'essai bref sur corpus peut consister à distribuer les documents choisis pour l'itinéraire sans donner le thème et la problématique, et leur demander d'établir des relations entre les documents pour définir le thème et la problématique.

Exemple : en quinta, lors d'un itinéraire sur le personnage du parvenu (décrit dans la progression quinta)

- *Etape 1* : Lecture en classe entière d'un premier extrait (Balzac, extrait du *Père Goriot*, « discours de Vautrin à Rastignac »).



- *Etape 2* : Répartition des élèves par groupe. Chaque groupe dispose de trois documents :
  - L'extrait lu en classe entière
  - Un autre extrait du corpus qu'ils découvrent (chaque groupe a un extrait différent, ce qui permet d'aborder l'intégralité du corpus)
  - Le document iconographique (commun à tous les groupes).
    - Consigne : trouver les points communs et les différences entre les trois documents pour définir le thème commun et formuler une problématique d'étude.
- *Etape 3* : Restitution par groupe, puis formulation collective du thème et de la problématique de l'itinéraire

Chaque document fera ensuite l'objet d'une étude plus précise dans les séances ultérieures.

Cette approche permet d'entraîner les élèves à problématiser un corpus, les met en situation active par rapport aux questionnements suscités par la mise en relation des documents.

### 3. Méthodologie de l'essai bref

Natalia LECLERC

#### I. Qu'est-ce qu'un essai bref ?

L'essai bref présente l'intérêt de mettre en œuvre chez les élèves leur esprit de synthèse, leur culture et leurs capacités rédactionnelles. Il consiste en une réflexion de type dissertatif sur une thématique (indiquée dans le titre), qui est elle-même illustrée par un ensemble de documents. Ce corpus est composé de trois textes français, un texte italien et un document iconographique. Il est demandé à l'élève de les comprendre, de saisir leurs points communs et leurs différences, et de répondre dans le cadre d'un développement organisé à la problématique suggérée dans le titre.

L'essai bref a pour fondement un problème, contenu dans le sujet, auquel il apporte une réponse organisée et illustrée d'éléments des textes du corpus. Une fois ce problème formulé, les composantes de réponse sont en effet organisées dans un ordre logique, qui correspond au plan. Cette conception de la problématique et du plan demande à l'élève de savoir envisager les différents aspects de la question et de les articuler logiquement. L'essai bref n'exige pas l'énoncé d'une réponse précise, mais plutôt une souplesse de réflexion conduisant à envisager les différents angles permettant de réfléchir sur une thématique donnée.

#### II. Quels sont les objectifs de l'essai bref ?

La particularité de l'essai bref est de conduire les élèves à travailler sur un ensemble de documents regroupés autour d'une thématique. Le premier objectif de cette épreuve est donc de les conduire à exploiter la culture littéraire et artistique personnelle qu'ils ont acquise tout au long de leur scolarité. Savoir replacer les auteurs et les documents dans un contexte culturel vient enrichir le travail de réflexion théorique à proprement parler. En revanche, l'essai bref n'est pas le lieu d'un exposé de culture générale. Cette dernière doit être utilisée à bon escient, pour affiner une analyse, et surtout pas pour éviter de parler des documents.

Le second objectif est de mettre les élèves en situation de raisonnement synthétique. D'ailleurs, dans le temps imparti pour cette épreuve, il est impossible d'étudier chaque texte en détail. La réflexion doit donc porter sur le corpus envisagé comme un ensemble, qui permet de donner des éléments de réponse à la question donnée, et uniquement à elle. L'élève doit traiter cette dernière en hiérarchisant ses idées, en les articulant dans le plan qu'il bâtit, et en utilisant des éléments des textes pour les illustrer.

Enfin, ce travail de compréhension et de rédaction se fait en temps limité : l'essai bref est l'occasion de montrer sa capacité à mobiliser ses connaissances littéraires tout en respectant la méthodologie de l'essai bref et les connaissances linguistiques permettant de rédiger un texte de 400 à 600 mots dans un français soigné.

#### III. L'essai bref en 4 heures : comment organiser son travail ?

##### 1. La réflexion et le travail au brouillon

Le jour de l'épreuve, l'élève doit être capable de rédiger son essai bref en quatre heures. Les différents entraînements dont il aura bénéficié durant sa formation lui permettront d'appliquer la méthodologie de manière ordonnée.

La première étape est celle de l'appréhension du sujet, qui, en fin de quinta, ne devrait demander que quelques minutes. Avant de lire et d'analyser les textes dans le détail, les élèves doivent savoir s'interroger d'abord sur le titre du corpus, qui offre des indications de problématique et souvent de plan. L'analyse des termes qui le composent est un moyen de cerner l'orientation donnée pour la lecture des documents. Ces derniers ne devront en effet pas être exploités dans toute leur amplitude, mais uniquement dans la mesure où ils répondent à la thématique proposée. L'appréhension du sujet conduit également à s'intéresser à la composition du corpus, mais sans nécessairement avoir encore pris connaissance des documents. La culture littéraire est alors à mettre en œuvre pour saisir les enjeux principaux de la thématique proposée.

Vient ensuite l'étape de l'analyse des documents. Le jour de l'EsaBac, elle doit pouvoir être réalisée en une heure et demande au moins deux lectures de chaque document. Lors de la première, il s'agit pour les élèves de repérer dans les textes et le document iconographique les éléments de réponse à la thématique indiquée par le titre. À l'issue de cette lecture, le candidat a isolé ce qui se rattache à cette thématique de manière évidente. Une deuxième lecture est alors intéressante pour se pencher sur la composition du corpus, c'est-à-dire pour mettre en évidence de probables points communs et différences entre les documents, et affiner ainsi la compréhension des documents.

La troisième étape, qui, en conditions réelles, demande également une heure, est celle de la formulation précise d'une problématique et de la confection du plan détaillé. Les pistes de réflexion dégagées dans la comparaison des documents et la mise au jour de leurs points communs et différences sont autant d'aspects du problème fondamental qui se cache derrière le titre et sur lequel on veut faire réfléchir les élèves. Ce problème fondamental – ou problématique – se présentera sous forme d'une question, à laquelle l'essai bref constituera une réponse développée. Dans le devoir rédigé, elle sera un élément majeur de l'introduction. Le développement quant à lui sera structuré en deux ou trois parties, elles-mêmes composées éventuellement de deux ou trois sous-parties. Chacune des parties constitue un élément de réponse à la problématique.

Si cette étape peut être réalisée en une heure, c'est que le type de structure exigée de l'élève correspond à des schémas couramment utilisés. Si le sujet est « fermé », il appelle un plan de type « dialectique » (couramment appelé thèse-antithèse-synthèse, mais que nous appellerons plus volontiers « certes- mais-donc »). Si le sujet est ouvert, il appelle un plan de type « thématique ». Ce dernier envisage les différentes facettes d'une question. Les plans par document (I. Document 1 II. Document 2 etc.) sont proscrits. Au minimum, si le sujet est présenté de façon binaire (par exemple « voyage réel, voyage imaginaire »), on pourra se contenter de deux parties reprenant l'opposition formulée dans le titre.

Une fois la structure d'ensemble établie et des titres donnés aux grandes parties – au brouillon seulement –, il faut dégager les sous-parties, c'est-à-dire les différents arguments qui permettent d'étayer l'idée de chaque partie. Les sous-parties doivent également être dotées d'un titre, qui permet à l'élève de vérifier que son argument est bien synthétique, et qui permettra, lors de la phase de rédaction, de formuler la phrase d'amorce. À la suite de

chaque argument, l'élève note sur son brouillon quels éléments des documents lui servent d'illustration.

## 2. La rédaction

Enfin, la dernière étape est celle de la rédaction. Il doit rester environ deux heures à l'élève pour effectuer ce travail. L'introduction et la conclusion, réputées pour être des composantes clés de tout travail de rédaction, peuvent être travaillées au brouillon et rédigées au propre. Le développement, lui, sera fait, de préférence, directement au propre. Un plan assez détaillé et un temps suffisamment long avant la fin de l'épreuve doivent permettre de se passer de tout écrire au brouillon (l'expérience montre que les brouillons sont souvent des « propres » et que le travail d'amélioration du premier jet ne se fait qu'à la marge. Autant alors peut-être soigner directement le « propre » plutôt que tout écrire au brouillon avec l'illusion que l'on corrigera).

### *a. L'introduction*

Le défaut majeur que les élèves doivent éviter est celui d'une introduction trop générale. L'introduction répond à une structure codifiée, qui va du général au particulier. Cet élément important du devoir doit comporter trois parties : une entrée en matière présentant le thème de l'essai bref, en essayant d'éviter les platitudes, et en cherchant une amorce efficace (une citation représentative, connue ou extraite d'un des textes du corpus, par exemple) ; une brève présentation du corpus, avec les titres des œuvres et le nom de leur auteur ; l'annonce de la problématique et du plan, de manière à la fois claire et élégante si possible (éviter « premièrement / deuxièmement »).

### *b. Le développement*

Le développement est composé de deux ou trois grandes parties, qui comportent elles-mêmes chacune deux ou trois sous-parties, matérialisées, typographiquement parlant, sous forme de paragraphes, commençant par un alinéa.

Chaque paragraphe comporte à son tour plusieurs éléments : introduit par un connecteur logique, il s'ouvre sur une phrase qui annonce l'argument du paragraphe et qui reprend le titre donné dans le plan détaillé). Cet argument est ensuite explicité et détaillé, grâce à des illustrations tirées de textes du corpus. Suite au travail de confrontation des textes, les élèves doivent être en mesure de produire au moins deux exemples par argument, puisqu'ils ont confectionné leur plan en s'appuyant sur l'idée que les textes pouvaient être rapprochés ou mis en opposition. Ces exemples ne sont pas seulement constitués de citations : ces dernières ne sont pas des preuves en soi ; il faut justifier leur exploitation. Enfin, le paragraphe se clôt sur une reformulation de l'argument présenté.

Le paragraphe est une unité rhétorique qui doit faire progresser la réflexion. La difficulté est qu'étant donné la nature de l'épreuve, sa rédaction doit être extrêmement synthétique, et donc efficace sur le plan argumentatif.

### *c. La conclusion*

La conclusion est également un moment attendu dans la composition d'un devoir. Les élèves doivent être sensibles au fait qu'elle constitue la dernière impression laissée au correcteur ; en effet, un essai bref de bonne tenue présente souvent également une conclusion pertinente. Sa rédaction n'est d'ailleurs pas compliquée – comme celle de toutes les formes codifiées.

Elle comporte deux éléments : la synthèse du développement, c'est-à-dire une présentation de l'argumentation présentée, pour clore le chemin parcouru et exposer le ou les résultats de la réflexion ; une ouverture sur un autre sujet de réflexion possible, engendré par la thématique proposée, ou sur une autre œuvre qui présente une thématique similaire. Étant donné le caractère souvent plat et banal des ouvertures, il est peut-être souhaitable de suggérer aux élèves de considérer cette ouverture comme facultative, et de n'en proposer une que si l'idée leur semble véritablement originale. En effet, les élèves ont tendance à proposer des ouvertures en forme de « suspense » qui n'en est pas un, ou en forme de « cheveu sur la soupe », en évoquant un problème trop éloigné du sujet traité.

#### *d. La relecture*

L'enjeu linguistique de l'EsaBac est fondamental et l'élève doit montrer des compétences importantes en la matière dans son essai bref. Or l'épreuve est dense, et la fatigue peut engendrer une relecture trop superficielle si elle est réservée à la fin de l'épreuve. Il est donc conseillé de relire chaque partie après l'avoir rédigée. Outre le fait que cela évite la lassitude (ou la panique) de la fin de l'épreuve, cela permet également de contrôler la rigueur du raisonnement avant d'avancer. Toutefois, une ultime relecture, dans les dix dernières minutes de l'épreuve, reste indispensable.

## 4. Comment intégrer l'étude du document iconographique ?

Yoan FONTAINE

### I. Quelle est la spécificité de l'étude du document iconographique dans le cours de langue et littérature ?

#### **Ce que disent les programmes**

Le programme précise la place du document iconographique : « Mettre en lumière les relations entre les littératures et les autres arts, y compris les nouvelles manifestations artistiques ».

#### **Tisser des relations entre le texte et l'image**

Il faut donc penser les itinéraires littéraires de manière à intégrer des documents iconographiques et à ménager des passerelles entre la littérature et les autres arts. C'est ce qui va distinguer l'approche du cours de langue et littérature par rapport à celle de l'histoire de l'art : travailler non le document iconographique pour lui-même, mais dans le rapport avec un texte, un auteur, un mouvement littéraire, ou la problématique choisie pour l'itinéraire.

#### **L'évaluation : l'épreuve de l'essai bref**

Dans l'épreuve de l'essai bref, le corpus contient un document iconographique. Les élèves sont invités à le mettre en relation avec les textes qui l'accompagnent. Il convient donc que les élèves soient préparés à étudier ce type de document avec des outils d'analyse spécifiques, mais aussi et surtout à établir des liens avec des textes littéraires autour d'une problématique, d'une thématique ou d'une esthétique communes. Différents types de documents peuvent être soumis à l'analyse : des tableaux, des photographies, des affiches, des gravures, des illustrations...

### II. Comment concevoir la place du document iconographique dans l'itinéraire littéraire ?

Pour préparer les élèves, il s'agit d'intégrer de façon régulière l'étude de documents iconographiques dans les itinéraires littéraires, en essayant au maximum de les mettre en relation avec les textes étudiés, de varier les approches et les supports. On peut ainsi distinguer plusieurs modalités d'étude d'un document iconographique dans un itinéraire littéraire, avec des objectifs différents :

#### **1. Document étudié au début de l'itinéraire littéraire**

Le document iconographique peut être étudié dans une séance initiale, pour servir d'accroche et amener les élèves à dégager la problématique de l'itinéraire. On peut ainsi faire trouver par induction les caractéristiques d'un mouvement littéraire et culturel (à partir d'un tableau romantique, réaliste ou surréaliste par exemple).

Il peut permettre d'introduire un thème (l'étude du Frontispice de l'Encyclopédie pour étudier les Lumières), un personnage (« L'homme au balcon, boulevard Haussmann » de Gustave Caillebotte pour amorcer l'étude du héros ambitieux de *Bel Ami*), ou une sensibilité (un tableau impressionniste de Claude Monet pour introduire la poésie de Verlaine).

Exemple : découvrir les principes de création surréaliste



Max Ernst, *La forêt*, 1927, Huile sur toile, 80,7 x 100 cm, Musée de Grenoble

En début d'itinéraire, première approche du surréalisme, le rôle de l'imaginaire dans la reproduction de la réalité. Étude du tableau de Max Ernst « La forêt ».

Observation du tableau sans le titre.

Activités :

- 1- Trouver un titre. Comparer avec le vrai titre.
- 2- Décrivez l'état d'esprit de l'artiste quand il compose ce tableau ?
- 3- Observer la technique de composition du tableau.
- 4- Synthèse : quel rapport à la réalité ce mouvement semble-t-il établir ?
- 5- Prolongement : sur le thème de la forêt, notez dix mots en lien avec des émotions qui vous viennent immédiatement à l'esprit. Écrire un texte qui réutilise ces dix mots sur la forêt

**2- Document étudié pendant l'itinéraire, en comparaison avec un texte.**

Le document iconographique peut servir de point d'appui pour un travail de comparaison avec un texte, afin de dégager les phénomènes d'influence, d'intertextualité, de continuité esthétique ou au contraire de rupture. Par exemple, faire confronter le tableau « La naissance de Vénus » de Botticelli avec le poème « la Vénus anadyomène » de Rimbaud permet d'éclairer la dimension parodique du poème, le jeu sur l'horizon d'attente, la création d'une nouvelle esthétique de la laideur, l'ambition subversive du poète.

Il est possible également de travailler sur le rôle de l'illustration par rapport au texte (illustration de Gustave Doré par exemple) : ce qu'elle apporte, ce qu'elle met en lumière, comment elle interprète ou enrichit le texte.

On peut envisager également un travail sur les influences réciproques de la littérature et de l'art. La perméabilité des supports ou la plasticité des formes peuvent être appréhendées à travers les *Calligrammes* d'Apollinaire, ou des tableaux qui intègrent des mots (Magritte, Severini, la collaboration Eluard et Léger).

Le rapprochement de sensibilités ou de visions du monde ou de l'homme peut s'établir en indiquant les parallèles entre des courants esthétiques. La sensibilité verlainienne, l'imprécision, l'esthétique du flou et du vague peuvent se rapprocher des techniques impressionnistes. De même, le choix des thèmes représentés comme les scènes de la vie

quotidienne, la vie moderne, peut permettre de croiser un texte réaliste ou naturaliste du XIXe siècle et un tableau impressionniste.

Exemple : travail sur les rapports entre texte et image :

*Mise en évidence de la notion de réussite, de l'importance des lieux (Paris des grands boulevards), du personnage de parvenu.*



Gustave Caillebotte, *Homme au Balcon Boulevard Haussmann* (1880)

1-texte présenté à l'étude : la fin de *Bel Ami*

2-Quelle vision du personnage et de la société le tableau et le texte présentent-ils ?

3-Ecrivez le monologue intérieur du personnage.

Exemple : travail sur les relations entre les arts et la littérature :



Marc Chagall, fresques du plafond de l'Opéra de Paris (1963-1964)

1-Présenter la fresque de Marc Chagall pour l'opéra Garnier de Paris.

2-Faire écrire un texte poétique surréaliste faisant référence à la fresque, en utilisant les techniques d'écriture surréalistes déjà étudiées.

3-Confrontation avec le poème de Louis Aragon, « Madrigal pour un plafond ».

Exemple : travail sur les mythes et l'intertextualité dans l'écriture réaliste :





Pablo Picasso, *Guernica* (1937), huile sur toile, 349,3 cm × 776,6 cm, Musée Reina Sofía, Madrid

1-Etude d'un extrait du *Voyage au bout de la nuit* de Céline où la guerre est présentée comme une apocalypse, un enfer, texte accompagné du tableau de Picasso.

2-Activité : Dégager les points communs entre le texte et le tableau : quelle vision de la guerre présentent-ils ?

3-Etude du texte.

2-Réinvestissement du vocabulaire et de la technique étudiée : faire une description du tableau *Guernica* de Picasso, en faisant apparaître le mythe de l'enfer ou de l'apocalypse.

### **3- Document étudié à la fin de l'itinéraire en synthèse**

En fin d'itinéraire, le document iconographique peut permettre de vérifier que les connaissances sur les caractéristiques d'un mouvement culturel et littéraire sont acquises, ou du moins favoriser un travail de synthèse. On demandera aux élèves les éléments constitutifs de l'esthétique romantique dans un tableau de Friedrich par exemple.

Toujours en fin de séquence, il est possible de ménager une ouverture artistique et culturelle, sous la forme d'une recherche ou d'un exposé afin d'élargir les connaissances sur le mouvement littéraire étudié. Il peut servir également de transition avec le sujet étudié ensuite, un autre mouvement littéraire par exemple.

Enfin, il est possible de demander aux élèves, à partir du corpus de textes étudié pendant l'itinéraire et en ajoutant un document iconographique, de répondre à la problématique de départ, sous la forme d'un plan d'essai bref. Ce travail permet de s'entraîner à l'épreuve de l'essai bref tout en faisant la synthèse de l'itinéraire travaillé. Le document iconographique trouve alors toute sa place dans la relation à établir avec les textes du corpus.

Exemple : faire la synthèse d'un itinéraire sur le romantisme



Caspar David Friedrich (1774-1840), *Voyageur contemplant une mer de nuages*, 1818, huile sur toile, 98,4 cm x 78,8, Kunsthalle de Hambourg

### Objectifs

- Identifier les caractéristiques de l'expression du mal du siècle dans une œuvre picturale en réinvestissant les connaissances acquises au cours de l'itinéraire
- Utiliser les outils de la lecture de l'image pour décrire et interpréter l'œuvre
- Faire la synthèse en fin d'itinéraire sur le romantisme, sur les caractéristiques de l'esthétique romantique

### Activités

#### *1-Préparation : Avant de montrer le tableau*

Par groupe, faites une description du tableau tel que vous vous l'imaginez d'après le titre et d'après son rapport à l'esthétique romantique.

Lecture des textes et justification des choix.

Confrontation avec le tableau.

#### *2-Introduction : Repères biographiques sur le peintre*

#### *3-Consigne de travail :*

En quoi ce tableau exprime-t-il le thème suivant : « le mal du siècle, souffrance et exaltation de l'âme » ?

Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les outils d'analyse de l'image :

Choix du sujet / Composition (plans, lignes de force, formes, perspective et lignes de fuite, cadre, angle du vue, direction des gestes et des regards) / Couleurs / Lumière / Technique utilisée / symboles

Les élèves sont répartis en groupe. Chaque groupe doit mettre en relation un outil d'analyse avec la problématique.

#### *4-Mise en commun et construction du commentaire.*

#### *5-Prolongement :*

Ecrire le monologue que pourrait tenir ce personnage.

### Exemple : prolongement d'un itinéraire et préparation d'un nouvel itinéraire sous forme d'une recherche

#### Objectifs :

- Elargir les connaissances sur le romantisme en travaillant sur d'autres artistes que ceux abordés en cours
- Préparer le travail sur l'itinéraire à venir : le réalisme
- Rechercher, sélectionner et reformuler des informations
- Restituer oralement le résultat du travail

#### Consignes de travail :

Par deux, faites une recherche et préparez un compte-rendu oral et écrit sur un artiste romantique, à choisir dans la liste ci-dessous.

A l'écrit, vous synthétiserez vos informations sur une fiche (un recto) présentant :

- quelques repères biographiques
- les œuvres majeures se rattachant à l'esthétique romantique
- la présentation d'un extrait d'œuvre commenté pour la musique et la littérature et d'un tableau pour la peinture : montrez en quoi il se rattache au mouvement romantique



*Frédéric Chopin (par Delacroix)*

A l'oral, vous présenterez au reste de la classe votre recherche en vous appuyant sur votre fiche.

Vous penserez à apporter votre extrait sur un support informatique, audio ou papier.

Le temps imparti pour la présentation est de 10 minutes.

Les critères d'évaluation sont les suivants :

Qualité de l'expression écrite et orale

Pertinence des informations sélectionnées

Esprit de synthèse et clarté de la présentation

Pertinence de l'extrait choisi et de son analyse

Exemples de sujets d'exposés : (pour chaque peintre, choisir un tableau)

Delacroix – Géricault - Gustave Courbet - Jean-Baptiste Corot - Gustave Courbet - Honoré Daumier - Jean-François Millet - Henri Fantin-Latour

#### 4. Synthèse

➤ Exemple des différentes modalités d'étude dans l'itinéraire:

Philippe de Champaigne (1602-1674), *Vanité*, 1<sup>re</sup> moitié de XVII<sup>e</sup> siècle, huile sur panneau, Hauteur : 28 cm. Largeur : 37 cm, musée de Tessé, Le Mans



<b>Thématis-que culturelle</b>	Rinascimento et la Renaissance ; La Contre-Réforme et le baroque	Rinascimento et la Renaissance	La Contre-Réforme et le baroque	La Contre-Réforme et le baroque
--------------------------------	--	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

<b>Titre de l'itinéraire</b>	La fuite du temps, espoir ou déchéance ?	Conscience de la mortalité, aspiration à l'immortalité	Mortalité de la chair, immortalité de l'âme	Le temps : allié ou ennemi ?
<b>Place de l'étude dans l'itinéraire</b>	Tableau étudié à la fin de l'itinéraire en synthèse. Il permet de réinvestir les connaissances pour comprendre les enjeux du tableau.	Tableau étudié pendant l'itinéraire, en comparaison avec un texte. Ex : Ronsard, « Quand vous serez bien vieille... »	Tableau étudié au début de l'itinéraire, pour servir d'accroche et faire trouver aux élèves la problématique.	Prolongement de la séquence sous forme de recherche. Les élèves par groupe présentent une Vanité et expliquent en quoi elle se rapporte au thème et à la problématique de l'itinéraire.

➤ Exemple d'itinéraire littéraire intégrant l'étude d'un document iconographique

Dans l'itinéraire suivant, le tableau de Gustave Moreau, *L'apparition*, permet de mettre en lumière les rapports entre le monde réel et le surnaturel, la notion de symbole, l'idée de transfiguration du réel, la place des mythes, l'idée de vision. Il est mis en relation avec les textes du corpus et permet d'aborder le contexte du symbolisme.



Gustave Moreau, *L'apparition* (1874-1876)

<b>THEMATIQUE CULTURELLE</b>	<b>8 - LA POESIE DE LA MODERNITE, BAUDELAIRE ET LES POETES MAUDITS ; IL DECADENTISMO</b>
<b>ITINERAIRE 4 : poésie et quête du sens</b>	
Problématique	Comment le poète est-il représenté : génie visionnaire ou être maudit ?
Groupement de textes	
Corpus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Baudelaire</b>, <i>Les Fleurs du Mal</i>, « Correspondances » + « « L'albatros » »</li> <li>• <b>Verlaine</b>, « Il pleure dans mon cœur » + « Chanson d'automne »</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rimbaud</b>, « La lettre du voyant » + « Aube »</li> <li>• Document iconographique : <b>Gustave Moreau</b>, <i>L'apparition</i></li> </ul>
Œuvres italiennes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pascoli</b>, <i>Il lampo e il tuono</i>, extrait du recueil <i>Myricae</i> (1900)</li> <li>• <b>Ungaretti</b>, <i>Il porto sepolto</i>, extrait du recueil <i>L'allegria</i> (1916)</li> <li>• <b>Montale</b>, « Non Chiederci la parola », extrait du recueil <i>Ossi di seppia</i> 1925</li> </ul>
Etudes d'ensemble	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repères biographiques et œuvres des auteurs étudiés</li> <li>- le symbolisme dans les arts</li> <li>- synthèse sur la versification</li> <li>- mise en perspective : la tradition du poète voyant / mage de la Pléiade au surréalisme</li> </ul>
Documents complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baudelaire, « Spleen » (« Quand le ciel... »)</li> <li>- Verlaine, « Art poétique »</li> <li>- Rimbaud, extrait du « Bateau ivre » ; extrait d'<i>Une Saison en Enfer</i> (« Alchimie du verbe »)</li> <li>- Ronsard, « Quand vous serez... », Hugo, <i>Les Rayons et les Ombres</i>, « fonction du poète », Breton extrait des <i>Champs magnétiques</i>.</li> </ul>

Enfin, sur internet, de nombreuses ressources pour l'analyse de l'image et le document iconographique sont disponibles :

## LES SITES OFFICIELS

Site du ministère de la Culture et de la Communication / **Histoire des Arts**

<http://histoiredesarts.culture.fr/>

Le portail interministériel de l'**éducation artistique et culturelle** (carte des ressources locales)

<http://www.education.arts.culture.fr/>

## LES BASES DE DONNEES

### ➤ Peinture/sculpture :

**Joconde** : catalogue des collections des musées de France pour recenser et faire connaître la grande richesse des musées de France dans les domaines de l'archéologie, des beaux-arts, des arts décoratifs, de l'ethnologie européenne et extra-européenne, de l'histoire ou encore des sciences et techniques.

Accessible à partir du site du Louvre « Œuvres », « Bases données »

<http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/pres.htm>

**Atlas** : permet de consulter les 30 000 œuvres exposées dans le musée exposées dans le musée du Louvre. Œuvres d'art et d'art décoratif (dessins, estampes, peintures, sculptures, photographies, objets d'art...) des collections publiques françaises. 130.000 notices et 16.000 images

Accessible à partir du site du Louvre « Œuvres », « Bases données »

[http://cartelfr.louvre.fr/cartelfr/visite?srv=crt\\_fm\\_rs&langue=fr&initCritere=true](http://cartelfr.louvre.fr/cartelfr/visite?srv=crt_fm_rs&langue=fr&initCritere=true)

**RMN photos** : catalogue de l'agence photographique de la [Réunion des musées nationaux](#). Plus de 450 000 images photographiques des œuvres d'art conservées dans les musées nationaux et régionaux français

<http://www.photo.rmn.fr/>

**BNF** : site des expositions virtuelles de la Bibliothèque Nationale : galerie du livre et de la littérature ; galerie d'histoire des représentations, galerie des arts et de l'architecture, galerie de la photographie, galerie des cartes et des globes, livres à feuilleter.

<http://expositions.bnf.fr/>

**BNF** : site pédagogique de la BNF. Espace dédié aux enseignants : dossiers pédagogiques, ressources, exemples d'activités.

<http://classes.bnf.fr/>

**Musagora** : ressources en ligne pour découvrir le patrimoine archéologique et artistique de l'Antiquité gréco-latine. Dossiers thématiques : les Muses, Europe, les 7 merveilles du monde...

<http://www.musagora.education.fr/>

**Googleartproject** : œuvres de musées du monde entier – Plus de 180 collections accessibles depuis ce portail.

<http://www.googleartproject.com/>

➤ **Enluminures :**

**Enluminures** : (CNRS) Enluminures et éléments de décor des manuscrits médiévaux conservés dans les bibliothèques municipales françaises. 114.000 images en ligne

<http://www.enluminures.culture.fr/documentation/enlumine/fr/>

**Mandragore** : Base iconographique du département des Manuscrits de la Bibliothèque nationale de France : 140.000 notices, plus de 50.000 images numérisées.

<http://mandragore.bnf.fr/html/accueil.html>

➤ **Cinéma :**

**Bibliothèque du film** : site de la cinémathèque française : sites documentaires, dossiers thématiques...

<http://www.bifi.fr/public/index.php>

**Web Lettres** : analyser l'adaptation d'une œuvre littéraire au cinéma, séquences pédagogiques.

<http://www.webletters.net/sommaire.php?entree=26&rubrique=89&sousrub=311>

➤ **Musique :**

**Collections du musée de la musique** : instruments, photos, dossiers pédagogiques...

<http://mediatheque.cite-musique.fr/masc/?>

[url=/clientbooklineCIMU/toolkit/p\\_requests/default-collection-musee.htm](http://clientbooklineCIMU/toolkit/p_requests/default-collection-musee.htm)

➤ **Théâtre :**

**Sites théâtraux** : Paris et province

<http://www.educnet.education.fr/theatre/ressources/lieux/lieux>

**educ.theatre-contemporain.net** : Site de ressources sur le théâtre des XX et XXI siècles

<http://educ.theatre-contemporain.net/>

**EDUCNET** : le français avec les TICE / le théâtre

<http://www.educnet.education.fr/dossier/francais-tice/sites/theatre>

**Site Antigone-enligne** : site en construction, proposant des extraits de différentes mises en scène sur une même pièce de théâtre

<http://www.cndp.fr/antigone/>

➤ **Photographie** :

**Musée français de la photographie**

[http://www.museedelaphoto.fr/mod\\_webcms/content.php?CID=LQ1007C](http://www.museedelaphoto.fr/mod_webcms/content.php?CID=LQ1007C)

**Joconde** : expositions virtuelles

<http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/partenaires/expos-photo.htm>

## LES RESSOURCES DES MUSÉES

**Louvre** :

« Découvrir » : œuvres à la loupe, visites et expositions en 3D, dossiers thématiques

<http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp>

**Louvre.edu** : ensemble de ressources visuelles, sonores et textuelles sur les œuvres d'art, leur histoire et celle des civilisations qui leur ont donné naissance. (index, cartes des foyers de création par époque). Chaque utilisateur du service dispose d'un bureau virtuel qui lui permet de sélectionner des documents (textes et images) lors de la consultation du site, de les enregistrer ou de les télécharger pour une exploitation ultérieure (exposé, support de cours, travail personnel ou collectif).

<http://www.educnet.education.fr/louvre/louvre1.htm>

**Centre Pompidou** : collection en ligne du Musée d'art moderne. Plus de 60 000 œuvres des XXe et XXIe siècles

<http://collection.centrepompidou.fr/>

**Visites virtuelles** : **Chapelle Sixtine** et regards sur la Renaissance :

<http://www.educnet.education.fr/dossier/mini-dossiers/visite-virtuelle-chapelle-sixtine>

## ARTS ET LITTÉRATURE

**Présence de la littérature** : CNDP, site destiné aux enseignants et aux étudiants, consacré à la relation entre littérature et autres formes artistiques, du collège à l'université

<http://www.cndp.fr/presence-litterature/>

#### 4. Le commentaire dirigé : la méthodologie par l'exemple

Anne LAVIELLE

Le Commentaire dirigé est l'une des deux épreuves proposées à l'EsaBac, pour l'examen de Littérature Française. Il va de soi que tous les élèves doivent être prêts à traiter chacun des deux sujets - le corpus et le commentaire - pour faire leur choix le jour de l'examen en fonction des thèmes et auteurs proposés. Il ne faut pas être enfermé dans un type d'épreuve !

Le commentaire est ici nommé « dirigé » parce qu'il est balisé par un questionnaire qui guide l'élève vers une compréhension fine et éclairée du texte proposé : deux ou trois questions de compréhension, deux ou trois questions d'interprétation et un sujet de réflexion personnelle. Une analyse rigoureuse, une bonne connaissance des notions étudiées en français et une lecture sensible permettront de réussir cette épreuve qui est assez littéraire.

L'intérêt est de montrer que le candidat sait mener une lecture de façon autonome, sait répondre avec clarté aux questions de compréhension et d'interprétation en prélevant des éléments pertinents dans le texte, et sait mener une démonstration littéraire structurée, qui éclaire le texte avec pertinence. Bien évidemment, la qualité de la langue française pratiquée est très importante !

Une bonne connaissance des auteurs au programme, de leurs œuvres, et d'éléments historiques et biographiques clés peuvent être des atouts pour mettre en valeur l'analyse du texte. Ils serviront particulièrement pour la rédaction de la réflexion personnelle. Mais ils ne sont pas indispensables à la réussite de l'épreuve.

Pour aborder l'exercice du Commentaire, et mettre en lumière la méthodologie à appliquer, j'ai choisi de pratiquer la démonstration par l'exemple, c'est-à-dire de traiter le Sujet de Juin 2012, étape par étape, en commentant et indiquant au fur et à mesure la démarche adoptée. Le corrigé proposé, notamment pour la « Réflexion personnelle », n'est qu'un exemple, une possibilité parmi d'autres. Il n'a d'autre vocation que de mettre en valeur l'application d'une méthode et d'illustrer des attentes. D'autres essais auraient été tout aussi, sinon plus, satisfaisants.

Voici le Sujet de Commentaire dirigé / Analisi di un testo proposé à l'épreuve de l'EsaBac en juin 2012 :

##### ***Analisi di un testo***

*Dopo avere letto il testo rispondete alle domande e elaborate una riflessione personale sul tema proposto.*

***Paul Eluard, «La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur...»,***

##### ***Capitale de la douleur (1926)***

*La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur,  
Un rond de danse et de douceur,  
Auréole du temps, berceau nocturne et sûr,  
Et si je ne sais plus tout ce que j'ai vécu  
C'est que tes yeux ne m'ont pas toujours vu.    5*



Feuilles de jour et mousse de rosée,  
 Roseaux du vent, sourires parfumés,  
 Ailes couvrant le monde de lumière,  
 Bateaux chargés du ciel et de la mer,  
 Chasseurs des bruits et sources des couleurs, 10  
 Parfums éclos d'une couvée d'aurores  
 Qui gît [1] toujours sur la paille des astres,  
 Comme le jour dépend de l'innocence  
 Le monde entier dépend de tes yeux purs  
 Et tout mon sang coule dans leurs regards. 15  
 [1] gît: repose

### COMPREHENSION

1. Sur quelle figure géométrique se construit ce poème ?
2. A qui le poète s'adresse-t-il ? Repérez et analysez les marques de l'énonciation
3. Repérez et étudiez les mots et expressions appartenant au champ lexical de la lumière.

### INTERPRETATION

1. Comment le poète relie-t-il le regard de la femme à la nature et au cosmos ?
2. En quoi peut-on parler d'un éloge amoureux ? Démontrez que la forme et le contenu de ce poème se font écho à cette fin.

### REFLEXION PERSONNELLE

En évoquant l'être aimé, souvent les poètes s'adressent en même temps à l'humanité. Développez ce thème en vous appuyant aussi sur d'autres œuvres poétiques que vous avez lues (300 mots environ).

### Remarques pas à pas...

On peut remarquer qu'Eluard est un poète inscrit au programme indicatif de Littérature de l'année de Quinta, et qu'à ce titre le candidat possédera éventuellement des connaissances sur la biographie et l'œuvre de l'auteur. Celles-ci ne sont cependant pas indispensables à la réussite de l'épreuve. Un devoir clair et organisé, sensible, qui mettra en lumière une bonne compréhension et une fine interprétation du poème sera valorisé.

On note que le sujet comporte trois questions de compréhension et deux questions d'interprétation. Il est donc important d'établir d'emblée la distinction entre question de compréhension et question d'interprétation.

Une question de « compréhension » se situe à un premier niveau du texte. Elle demande de donner une réponse simple et pertinente et de la justifier par des éléments relevés dans le texte. Elle demande aussi une bonne maîtrise des outils de grammaire et de stylistique.

Les questions d'« interprétation » demandent une lecture plus approfondie de l'extrait ou du poème. Il s'agit de montrer ici sa capacité à mener une analyse littéraire du texte qui porte à la fois sur la forme et sur le contenu, afin d'en dégager l'implicite. La réponse à une question d'interprétation sera plus longue et pourra contenir plusieurs éléments. Il s'agira alors de structurer la réponse en de courts paragraphes dont chacun éclairera un élément de ré-

ponse.

Traitons ainsi les questions de Compréhension et d'Interprétation du Sujet portant sur le poème de Paul Eluard.

**Question de Compréhension n°1. : Sur quelle figure géométrique se construit ce poème ?**

- ✓ Je réponds simplement et je justifie ma réponse par un retour simple au texte.

*Le poème se construit sur la figure géométrique du cercle. En effet, dans la première strophe, plusieurs termes renvoient à la rotondité : « courbe » (vers1), « rond » (vers3) et « auréole » (vers 3).*

**Question de Compréhension n° 2 : A qui le poète s'adresse-t-il ? Repérez et analysez les marques de l'énonciation.**

- ✓ Ici, la question précise quels outils grammaticaux permettront d'étayer la réponse.

*Le poète ici s'adresse à la femme qu'il aime, comme le prouve l'emploi du déterminant possessif « tes » qui actualise le nom « yeux », tandis que le déictique « mon » actualise le nom « cœur ».*

**Question de Compréhension n° 3 : Repérez et étudiez les mots et expressions appartenant au champ lexical de la lumière.**

- ✓ Cette question demande d'aller un peu plus loin que le simple relevé : « Repérez et étudiez... »

*Les termes « jour (vers 6), « lumière » (vers 8), « couleurs » (vers10), « aurores » (vers11), « astres » (vers 12) constituent le champ lexical de la lumière dans le poème. On peut remarquer que cette lumière est la lumière naturelle du monde : celle du jour, des astres.*

- ✓ Il est indispensable de comprendre que le sujet est construit selon une progression et que les questions de compréhension qui ont déjà été traitées peuvent être utiles à l'écriture des questions d'interprétation.

**Question d'Interprétation n°1 : Comment le poète relie-t-il le regard de la femme à la nature et au cosmos ?**

- ✓ Ce qui importe, c'est l'adverbe interrogatif « comment ». Il s'agit donc, non pas de démontrer que le regard de la femme est relié à la nature et au cosmos, postulat admis par la question elle-même, mais de montrer par quels procédés le poète crée ce lien.
- ✓ Comme plusieurs éléments de réponse seront avancés, on consacra un paragraphe à chacun d'entre eux. Chaque paragraphe sera plus ou moins structuré selon la démarche suivante : je pose l'idée, je formule l'élément de réponse / Je développe l'idée, je l'explique/ Je cite le texte à l'appui de ma réponse / je commente la citation par l'analyse des procédés.

- ✓ Ici, je donne trois éléments de réponse : 1) Le motif du cercle (que m'a permis de trouver la question de compréhension n°1) / 2) Les accumulations de groupes nominaux / 3) Les sonorités.

*Le poète relie le regard de la femme à la nature et au cosmos grâce à l'évocation du cercle. Le champ lexical du cercle dans la première strophe justifie le glissement d'une image à l'autre, la métaphorisation du regard. La danse évoque la ronde : rond de danse, berceau connote aussi la rondeur. Le cercle qui au début du poème peut évoquer le contour de l'œil, l'iris et la pupille (« la courbe de tes yeux ») devient par glissement un regard circulaire qui s'étend au monde autour et le fait vivre « fait le tour de mon cœur », mais aussi représentation du temps et matrice protectrice (« berceau nocturne et sûr ). On part des yeux pour aller vers une représentation du monde, lui-même sphérique, du cosmos.*

*Les appositions métaphoriques aux vers 2 et 3 – « Un rond de danse et de douceur /Auréole du temps, berceau nocturne et sûr » - fondent une structure poétique caractérisée par l'accumulation de groupes nominaux qui prépare à la composition de la deuxième strophe. Dans celle-ci, les énumérations désignent les éléments sur lesquels se porte le regard et qui existent à travers lui. On peut remarquer que le glissement ne s'opère pas seulement de l'intérieur vers l'extérieur mais également d'un sens à l'autre ; outre la vue, sont aussi sollicités l'odorat –« sourires parfumés »-, et le toucher –« ailes couvrant le monde de lumière », qui permettent d'appréhender le monde dans sa totalité. Le poème progresse de façon spiroïdale, la fin revenant au motif des yeux.*

*Les sonorités et le rythme participent aussi à l'unité du poème, au glissement d'une image à l'autre, du regard au monde. Ainsi, l'assonance en [u] et en [o] d'une part et en [ã] et en [o] d'autre part se font écho, créant une cadence circulaire qui donne son mouvement au poème : « courbe / tour /douceur / tout / toujours », « jour / mousse », « sources / couleur»;« auréole / berceau », « rosée / roseaux / bateaux » ; « mon / rond / danse / temps / mon», « vent / couvrant / monde », « dépend / innocence /monde / entier / dépend / sang ».*

*Les yeux de la femme sont un miroir dans lequel se reflète le monde qui devient dès lors vivant et poétique : « Le monde entier dépend de tes yeux purs » (vers 15)*

**Question d'interprétation n°2 : En quoi peut-on parler d'un éloge amoureux ? Démon-  
trez que la forme et le contenu de ce poème se font écho à cette fin.**

*Ce poème fait l'éloge de la femme. Il se rapproche du genre du blason qui consiste à faire l'éloge de la femme aimée en célébrant une partie du corps féminin, ici les yeux, le regard.*

*L'éloge est présent à travers les images positives associées au regard. Le poème est essentiellement construit comme une série d'images liées aux yeux de la femme, soit par glissement métonymique, soit par glissement métaphorique. Soit elles qualifient ce regard, soit elles se réfèrent à ce que le regard révèle. Et toutes ces images sont connotées positivement à travers des images protectrices (« berceau nocturne et sûr ») et poétiques (« rond de danse et de douceur », « sourires parfumés »).*

*La femme est ici évoquée comme celle qui permet au poète de prendre vie, d'exister. Avant elle, sans elle, il n'existe plus rien : « Et si je ne sais plus tout ce que j'ai vécu/ C'est que tes yeux ne m'ont pas toujours vu ». Elle est celle qui protège, adoucit. La femme est aussi représentée comme la mère de l'humanité. Elle révèle toute la beauté du monde au poète et lui permet de se sentir vivant. « Le monde entier dépend de tes yeux purs / Et tout mon sang coule dans leurs regards. » (vers 14-15)*

- ✓ J'ai un peu moins développé la réponse à cette question parce que j'aurais répété des éléments d'analyse déjà évoqués dans la première partie. L'essentiel est de montrer une interprétation claire du poème, de travailler l'expression, de ne pas se perdre dans des remarques qui ne font pas sens.
- ✓ Après les questions qui ont permis d'éclairer le sens du texte, le commentaire s'achève par l'écriture d'une réflexion personnelle en lien avec le texte. La réflexion est orientée par un sujet, auquel il convient de bien réfléchir pour construire un texte structuré qui illustre le thème imposé.
- ✓ Il s'agit ici d'ouvrir la lecture vers une réflexion moins académique, de montrer une culture personnelle, d'évoquer les textes qui nous touchent, de montrer notre capacité à tisser des liens entre les œuvres.
- ✓ Il est bien précisé que la production visée doit s'étendre à 300 mots environ. Or, 300 mots, c'est finalement assez peu. Ni l'introduction ni la conclusion ne pourront être vraiment développées. L'attente n'est donc pas vraisemblablement une réflexion très approfondie et exhaustive du sujet mais la capacité à structurer un développement pertinent qui se tourne vers d'autres œuvres.
- ✓ A ce stade de votre composition, on peut imaginer que vous disposerez d'une heure et demie environ pour élaborer votre réflexion personnelle. Il est cependant selon moi indispensable de construire un plan au brouillon, et de noter les œuvres auxquelles vous ferez référence, œuvres que vous connaissez et qui, selon vous, illustrent le thème évoqué par le libellé du sujet. Il ne s'agit pas d'établir une course aux références. Mieux vaut quelques références bien exploitées et bien intégrées à une réflexion construite et pertinente qu'une liste d'œuvres évoquées sans éléments de réflexion.

## REFLEXION PERSONNELLE

*En évoquant l'être aimé, souvent les poètes s'adressent en même temps à l'humanité. Développez ce thème en vous appuyant aussi sur d'autres œuvres poétiques que vous avez lues (300 mots environ).*

Préparation à la réflexion personnelle :

**Liste de poèmes pouvant être évoqués dans la réflexion :** Victor Hugo, « A une femme » ; Aragon, « Les mains d'Elsa », « Les yeux d'Elsa » ; Baudelaire, « A une passante », « L'invitation au Voyage » ; Apollinaire, « Le Pont Mirabeau » ; Prévert, « Le jardin »...

**Compréhension du sujet :** la poésie amoureuse dépasse le cadre d'un amour singulier, duel, elle est un acte d'amour destiné à l'humanité toute entière.

**Problématique :** Est-ce que la poésie amoureuse est limitée à l'évocation des sentiments amoureux du poète ou a-t-elle une portée plus large ?

**Plan :** I. Un amour singulier II. Un amour universel III. La poésie comme invitation à l'amour, qui est le fondement de notre humanité

**Introduction :**

*La poésie lyrique doit son nom à la lyre portée par Apollon. Elle existe depuis l'Antiquité et met le sujet, l'intime, le Je, son rapport au monde, à la nature, à la mort, au cœur de*

*l'acte poétique. Mais quel est ce Je qui est au cœur de la poésie lyrique ? Et, dans la poésie amoureuse, à qui s'adresse-t-il ? A l'être aimé ou à un récepteur beaucoup plus large, qui peut être l'humanité entière ? Nous montrerons qu'au-delà d'un amour singulier, la poésie amoureuse évoque l'Amour connu de tous les hommes, dont elle fait l'éloge et qu'elle place au cœur de l'humanité.*

*Lorsqu'un poème est chargé de marques d'énonciation de première et de deuxième personne, la tentation biographique n'est jamais très loin, surtout lorsqu'on connaît suffisamment la vie de l'auteur pour comprendre les références. Ainsi, comment ne pas penser à Gala, l'épouse d'Eluard, à la lecture de ce poème, comment ne pas se référer à Elsa Triolet lorsqu'on découvre les célèbres poèmes d'Aragon, « Les yeux d'Elsa », « Les mains d'Elsa » ?*

*Il s'agit cependant indubitablement d'un écueil. Le propos n'est pas là. Le Je de la poésie lyrique ne renvoie pas à l'auteur, il s'agit d'une désignation plus large, qui est une généralisation de l'intime, Je au centre duquel tous les hommes peuvent se retrouver. La poésie amoureuse ne chante pas un amour singulier mais évoque un amour universel tel que le vivent tous les hommes, qui s'en ravissent et en souffrent tour à tour. Que ce soit le sonnet de Louise Labbé, « Je vis, je meurs, je me brûle et me noie », « Demain dès l'aube » de Victor Hugo, ou « Le Pont Mirabeau » d'Apollinaire, chaque homme retrouve dans les vers des poètes le miroir de ses propres joies et des souffrances liées à la perte de l'être aimé, que ce soit par la faute du temps qui passe ou par la séparation liée à la mort. La poésie amoureuse s'adresse donc à l'humanité toute entière.*

*On peut même considérer que le poète s'adresse à l'humanité dans ses poèmes amoureux non pas tant parce qu'il partage avec elle le vécu du sentiment amoureux mais parce que sa poésie devient une invitation à l'amour, un amour plus général. L'amour dans « La courbe de tes yeux » est une invitation à contempler et à aimer le monde, de même que dans « L'Invitation au Voyage » ou dans « A une Passante », Baudelaire appelle le lecteur à développer son imaginaire pour porter un regard plus esthétique sur l'univers.*

*Ainsi, on peut affirmer que l'Amour évoqué par les poètes est un amour universel, livré à l'humanité, et non un amour singulier et anecdotique. C'est bien le propre de l'Art et de la poésie en particulier que de sublimer le réel pour tendre vers un Idéal et le faire vivre.*

- ✓ Dans ce texte, j'ai utilisé 478 mots soit déjà pour que le nombre de mots demandé (300) alors que j'ai à peine développé mon raisonnement sans pouvoir commenter véritablement les exemples proposés.
- ✓ Cela montre bien qu'il ne faut pas être trop exhaustif, ni trop exigeant, au risque de se perdre dans un raisonnement inachevé. L'important est de mener une réflexion claire et structurée.
- ✓ Le candidat fera attention à ne pas utiliser la première personne du singulier.
- ✓ Les phrases doivent être assez simples, pas trop pompeuses. Le candidat essaiera d'être précis dans le vocabulaire employé.
- ✓ Et surtout, le candidat soignera la qualité de l'expression et de la langue, critère infailible d'évaluation de la qualité d'une copie en français pour des élèves italiens.
- ✓ En conclusion : une bonne capacité de lecture, une maîtrise solide des notions, des réponses claires et structurées et ... vous réussissez assurément l'épreuve !

## 5. Comment évaluer en littérature ?

Natalia LECLERC

L'évaluation d'un travail portant sur la littérature peut présenter aux yeux des élèves un risque majeur, celui de l'arbitraire, voire de l'aléatoire. Or l'évaluation en littérature ne porte pas seulement sur la compréhension et l'analyse du ou des textes et sur la finesse des interprétations proposées. Elle porte également sur la méthodologie appliquée, garante d'un cadre identique exigé de tous les candidats et donc de l'équité de l'évaluation. Enfin, et plus particulièrement dans le cadre de l'EsaBac, elle s'intéresse aux compétences linguistiques des élèves.

### I. La composante méthodologique

S'il est bien un filet de sécurité permettant aux élèves de saisir qu'ils ne sont pas évalués selon la subjectivité du correcteur, il s'agit bien des critères méthodologiques. Il est donc important de les leur enseigner et peut-être de justifier sa notation selon eux durant l'année, de manière à ce qu'ils comprennent la neutralité nécessaire de cet aspect de la notation. En outre, ces critères présentent l'avantage d'être simples à comprendre et à respecter, et assurent une note minimale aux candidats.

#### 1. Les normes typographiques

Il est demandé à l'élève que l'exposé de ses arguments respecte une forme qui les mette en valeur. Ainsi, la première approche du lecteur / évaluateur est une approche visuelle. La clarté de la structure du devoir doit donc apparaître clairement, avant même que la lecture ne commence. Un texte monolithique, sans sauts de ligne ni alinéas laisse présager une absence de structure. On peut donc enseigner aux élèves les normes de présentation typographique.

Dans un essai bref, par exemple, on leur demandera de sauter une ou deux lignes entre l'introduction et le développement, et entre le développement et la conclusion, pour isoler ces unités rhétoriques. De même, on sautera une ligne entre les parties car le développement constitue également une unité. Concernant les paragraphes, il est important que les élèves placent un alinéa, qui favorise la lisibilité et met en évidence le passage à un nouvel argument.

#### 2. Les normes de composition des paragraphes

Les éléments les plus attendus, comme une introduction ou une conclusion, ou les paragraphes développant un argument, sont d'autant plus convaincants qu'ils respectent un ordre de présentation traditionnel. On peut s'interroger, dans l'absolu, sur le caractère figé de ces normes. Toutefois, leur existence constitue justement la garantie d'une évaluation impartiale.

Ainsi, une introduction doit comporter trois éléments, une conclusion doit au moins présenter la synthèse du raisonnement, et éventuellement une ouverture. Un paragraphe argumentatif, lui, doit être amorcé par une phrase présentant l'argument, puis doit développer ce dernier, l'illustrer d'exemples commentés, et enfin se clore sur une conclusion partielle, ré-

capitulant le propos du paragraphe. S'il manque un de ces éléments, la réflexion est incomplète.

### 3. Les normes de composition de l'ensemble d'un devoir

Cette section concerne davantage l'essai bref que l'analyse de texte, ce dernier exercice étant balisé par des questions. Toutefois, ses critères s'appliquent également à la partie « Réflexion personnelle ».

Le devoir ne doit pas être une succession d'arguments sans articulation. Il doit suivre un plan argumentatif et / ou thématique. Une juxtaposition d'idées ne constitue pas une réflexion. La cohérence d'ensemble, éventuellement mise en évidence par des mots de liaison (mais ce n'est qu'un outil de mise en valeur et non une garantie de l'existence d'une logique), est un critère déterminant : la réflexion part d'une hypothèse, d'une question formulée dans la problématique, et aboutit à un résultat. Elle est un cheminement, et le développement de cette réflexion en constitue la mise en scène.

Un élément rédhibitoire est également la présence d'éléments hors sujet. Difficiles à repérer par les élèves lorsqu'ils s'engouffrent dans la brèche, ils constituent des indices témoignant de la faiblesse du raisonnement et empêchent donc l'élève de « marquer des points ». L'élève doit être habitué à se demander, pour chaque idée ou chaque exemple qu'il avance, si ceux-ci se rattachent bien à la problématique posée ou au moins au titre de l'essai. De même que les hors sujet, les éléments trop généraux n'ont pas leur place dans les exercices d'ÉsaBac, qui sont de nature essentiellement synthétique. Ainsi, la culture générale de l'élève doit être mise en œuvre de manière judicieuse : si elle est indispensable pour comprendre les documents, les développements de type « exposé » n'ont pas leur place dans les réflexions de synthèse.

Enfin, de manière générale, un devoir équilibré est appréciable : dans l'essai bref, par exemple, une place équitable doit être accordée à chaque document. Un exemple ne doit pas être développé de manière hypertrophiée et ne laisser aucune place aux autres.

## II. La composante littéraire

Ce point est le plus délicat de l'évaluation. On peut distinguer trois niveaux progressifs de compréhension du texte, chacun permettant de valider le degré de précision que l'élève a atteint dans sa lecture.

- Le premier niveau est celui de l'observation du ou des textes. L'élève doit avoir compris la syntaxe et la structure des documents à étudier. Le devoir ne doit pas présenter de contresens sur le « **quoi** » du texte.
- Le deuxième est celui de l'analyse. On évalue la capacité de l'élève à percevoir les spécificités d'écriture du ou des textes, les divers registres. Il doit avoir travaillé sur le « **comment** » du texte.
- Enfin, le troisième niveau de lecture est celui du « **pourquoi** » et l'élève doit avoir réfléchi sur l'interprétation à donner aux documents, sur leur sens profond, sur la réponse qu'ils donnent à la question posée.

## III. La composante linguistique

Il s'agit de l'élément de l'évaluation le plus évident pour les élèves. Plusieurs points sont à souligner : un premier critère simple, mais parfois oublié, est celui du respect de la punctua-

tion et des normes de composition (utilisation des capitales, soulignement du titre des œuvres). Les parenthèses ou les guillemets ouverts ne sont parfois pas refermés. On voit aussi des termes extraits des textes voire des citations non encadrées de guillemets. Cet oubli présente un double inconvénient : il donne l'impression (probablement injustifiée) que l'élève s'est approprié les mots de l'auteur – et ne lui rend pas justice – mais aussi qu'il ne propose pas d'exemples, alors que ces derniers sont bien présents, mais non présentés comme tels. Concernant les citations, elles doivent être totalement exemptes d'erreurs orthographiques (il s'agit simplement de copie).

Il peut être conseillé aux élèves d'utiliser une syntaxe simple, au lieu de se lancer dans de grandes périodes qui ont toutes les chances d'être mal composées. Enfin, on appréciera un vocabulaire précis et varié.

Ainsi, il est intéressant de travailler avec les élèves sur des grilles de critères, qui peuvent évoluer au cours des années dédiées à la préparation de l'EsaBac, et qui affinent progressivement les exigences. Elles permettront aux élèves de savoir ce qu'ils ont acquis et ce qui reste à améliorer, et les rassureront sur le fonctionnement de l'évaluation dans ce domaine réputé « subjectif » qu'est la littérature.



## 6. Comment se préparer au « colloquio » ?

Yves-Philippe RAULT

### Comment se préparer au “ colloquio ” dans le cadre de l’EsaBac ?

Pour se préparer à une épreuve, il faut se donner les moyens de l’aborder en sachant de quoi elle est composée, quels sont ses objectifs. Or le cadre de l’EsaBac donne à l’oral de français au sein du “ colloquio ” des objectifs bien déterminés : la maîtrise de niveau B2 de la langue française et une approche interculturelle. Cela exige donc de développer ses compétences avec une préparation appropriée et une méthode de travail essentielle, le travail par groupes, sans que soit laissée de côté une certaine maîtrise phonétique de la langue. Dans ces conditions les résultats à l’épreuve en langue française au “ colloquio ” ne peuvent qu’être très positifs!

### Un cadre précis : l’EsaBac

Quelques rappels officiels pour commencer :

-“La prova orale di lingua e letteratura francese si svolge **nell’ambito del colloquio**, condotto secondo quanto prescritto dal decreto del Presidente della Repubblica n.323/1998 e dalla legge 11 gennaio 2007,n.1” : le colloquio est ainsi le cadre institutionnel dans lequel se déroule l’épreuve orale de l’EsaBac au sein du “ colloquio ” (Décret ministériel n.91/2010, MIUR).

- Le programme de littérature est celui de **l’année de Quinta (1850 à nos jours)** et la concertation entre les membres de l’équipe pédagogique mène à un document dit du “15mai”, qui détermine les modalités de passage du colloquio.

- Les compétences exigées en langue française sont **celles demandées dans le B2 (acquis) du CECRL** : est donc considérée comme compétente la personne qui “ peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d’aisance tel qu’une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l’un ni pour l’autre. Peut s’exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d’actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.”

### Une approche interculturelle

Pour l’EsaBac, et cela est précisé dans le “Programma di lingua e letteratura italiana e francese per il rilascio del doppio diploma , Allegato 2 ”, consultable sur le site [www.vizazi-edu.it](http://www.vizazi-edu.it), la dimension interculturelle est essentielle : le candidat sait établir des relations entre sa culture d’origine, italienne, et celle du pays partenaire, la France.

Pour ce qui est du domaine littéraire qui nous occupe, le parcours de formation prévoit la capacité de l’élève à mettre en relation la littérature des deux pays, les apports réciproques entre les deux langues et les deux cultures. L’étude du sonnet par exemple permet de pas-

ser de Pétrarque à Clément Marot et de dresser un tableau des échanges, passages, transformations entre les deux littératures. Une des préoccupations de l'équipe enseignante, en particulier le professeur de français, celui d'italien et celui de la discipline non linguistique Storia/Histoire, est, grâce à l'interdisciplinarité, de former les élèves à cet apprentissage.

### Comment développer ses compétences pour l'oral ?

La préparation a pour objectif de conduire les élèves à argumenter et défendre un point de vue à l'oral. Les enseignants trouveront sur le site de WebLettres, des conseils méthodologiques précieux qui visent tous à permettre au candidat d'accroître son autonomie, de prendre en main son apprentissage :

[http://www.weblettres.net/spip/article.php3?id\\_article=853](http://www.weblettres.net/spip/article.php3?id_article=853)

On rappellera brièvement qu'il s'agit d'être capable de :

- faire un bilan de ce qu'on a lu, étudié.
- avoir un avis personnel, être en mesure de le justifier, savoir argumenter à l'oral pour défendre son point de vue.

Cette acquisition d'une méthode de travail pour acquérir des compétences est grandement facilitée par un travail de groupe. En classe ou en cellule autonome, le travail par groupes est en effet un outil essentiel :

- les groupes (de trois élèves?) élaborent des questions sur une séquence, un groupement de textes, une œuvre intégrale. Un exemple : la dénonciation de l'injustice sociale, avec des extraits des *Misérables*, de *Germinal*, l'affiche du film homonyme de Claude Berri.

- L'enseignant/e demande à chaque groupe de trouver un texte lié au travail terminé. Par exemple, si l'étude portait sur les Lumières, et qu'un extrait des *Lettres Persanes* de Montesquieu a été vu en classe, la présentation orale d'un extrait d'une autre lettre, mis en perspective par l'un des membres du groupe, serait la bienvenue.

- L'enseignant/e organise un travail interdisciplinaire, qu'il/elle a déjà préparé avec ses collègues : il s'agit de collecter des informations sur un thème commun, "l'image et la première guerre mondiale." Une fois rassemblé, l'ensemble, intitulé "image et violence" (une affiche de propagande empruntée au livre d'histoire, un poème d'Apollinaire, "Du coton dans les oreilles", *Calligrammes*, une toile de Severini, *Canon en action*) est présenté oralement par un groupe à la classe, par exemple.

Ce travail accompli en groupe est une étape de transition et de formation vers l'expression du point de vue de l'élève seul pendant le "colloquio". Après le travail en groupe, l'élève doit envisager les interventions en solitaire.

Attention! Il arrive trop souvent qu'un élève fasse une déclaration péremptoire sans argumentation. Au cours de l'entretien, au fil des questions posées par l'examineur et portant sur le roman, on a pu entendre: "Proust, je déteste", sans aucune explication. C'est là le

contraire de ce qui est attendu! Mieux vaut se préparer et préparer ses camarades ou ses élèves en leur demandant immédiatement une justification argumentée de leur avis.

### « Une prononciation et une intonation claires et naturelles »

Pour éviter des confusions fâcheuses, il est souhaitable que, par exemple, le nom de l'écrivain surréaliste André Breton ne devienne pas [brɛtɔne], qu'on n'identifie pas comme tel. Cela demande un travail important pour l'enseignant et un entraînement répété pour les élèves. De nombreuses pistes peuvent être exploitées, dont voici des exemples :

- Une écoute attentive d'accents différents en langue française (le site TV5 Monde offre cette possibilité), avec le repérage des variantes.
- La lecture interprétative (voir sur le site de <http://francparler-oif.org/>, à *Outils, Pour la classe, Fiches pédagogiques*), qui est à l'origine une lecture expressive pour les niveaux de maîtrise élémentaires, peut donner lieu à un travail de décalage, très formateur. Un exemple : de mauvaises nouvelles sont annoncées avec hilarité...
- Le travail sur de petits extraits de films, qui sont interprétés comme des saynètes - on peut penser à *Intouchables* ou *L'auberge espagnole* - enregistrées et reprises, concourt à une meilleure maîtrise phonétique.
- Les interventions formelles, avec l'accent mis sur les exposés, les débats, les plaidoiries (on peut aller voir sur [www.memorial-plaidoiries.fr](http://www.memorial-plaidoiries.fr), le concours de plaidoiries des lycéens pour les droits de l'homme du Mémorial de Caen- Normandie, Cité de l'histoire pour la paix) permettent de poser un cadre oral qui conduit à un oral maîtrisé.
- Enfin, tout ce qui est jeu théâtral - des saynètes ont déjà été évoquées - avec l'interprétation de textes étudiés dans le cadre de la classe, concourt à une meilleure maîtrise phonétique.

L'utilisation des TICE rend le travail sur l'oral plus aisé : pour savoir comment préparer l'oral à travers une plateforme Moodle, ou créer un podcast, on peut consulter par exemple le site <http://lettres.ac-orleans-tours.fr/>.

### L'épreuve en langue française au « colloquio »

L'impératif premier est de respecter les contraintes de l'épreuve, qui prévoit d'abord l'exposition du thème central du parcours pluridisciplinaire, « la tesina », choisi par le/la candidat/e en accord avec ses enseignants, puis les réponses aux questions posées par les membres du jury, et enfin le commentaire des enseignants sur la correction des épreuves écrites, et les corrections éventuelles. L'insistance qui a été portée sur la capacité du/de la candidat/e à répondre avec à-propos aux questions posées renvoie à la forme de l'épreuve elle-même. Il faut mobiliser ses connaissances et son savoir-faire en diverses langues (l'italien, le français, l'anglais, l'espagnol ou l'allemand) dans un temps limité, quarante minutes environ. Cela ne laisse pas place à l'impréparation. La réussite à l'épreuve - et nous nous bornerons ici au français - dépend donc du candidat, de son travail avec ses camarades, mais aussi des enseignants concernés par le français, Langue, littérature et Discipline Non

Linguistique, Storia/Histoire, qui lui auront permis d'acquérir les bonnes méthodes de travail.

Le choix du thème central du parcours disciplinaire permet de mettre en valeur la capacité à relier les différentes matières entre elles et doit montrer une cohérence d'ensemble. Un bon exemple serait – et cela a été présenté lors d'un « colloquio » - le thème du « Rouge ». Sont unis dans le parcours *Rosso Malpelo* de Verga, *Voyelles* (« i rouge ») de Rimbaud, *The scarlet letter* de Hawthorne, *Bodas de sangre* de Lorca, le drapeau rouge en histoire...

Si elle est aussi une construction collective, la réussite à l'oral de l'EsaBac, dans le cadre du « colloquio » est surtout une construction personnelle, le produit de trois années de travail. On doit s'y préparer avec un apprentissage méthodique. Les conseils donnés ici ont pour objectif de le faciliter.

## 7. Quelles autres ressources utiliser (image, cinéma, œuvre intégrale) et comment ?

Dominique RAT

« *Étant donné le réseau inextricable de relations qui compose le monde de l'art, aucune œuvre [...] ne se suffit à elle-même, ni ne se contient elle-même : la transcendance des œuvres est sans limites.* »

Gérard GENETTE, *L'Œuvre de l'art*, t. II, p. 238

Une œuvre littéraire n'existe jamais de façon isolée. Le Nouveau Roman n'existe que par rapport à des formes génériques préétablies, de même que le livret de l'opéra *Carmen* de Bizet est une réécriture de la nouvelle de Mérimée. Les objectifs des programmes de l'Esabac se situent dans cette perspective de mise en relation entre les œuvres : « *facendo emergere l'intertestualità ; sviluppare l'analisi dei testi inquadrandoli nel contesto storico, sociale, culturale e cogliendone il rapporto con la letteratura del paese partner ; evidenziare il rapporto fra la letteratura e le altre arti, comprese le nuove manifestazioni artistiche* ».

L'enseignement de la langue et de la littérature françaises aura donc tout intérêt à s'appuyer sur la confrontation entre les textes du programme, mais aussi sur la mise en évidence de résonances entre les textes et d'autres formes artistiques (cinématographiques, musicales, picturales...) Il ne s'agit pas de ménager des temps d'enseignement hors-propos mais d'apprendre aux élèves à problématiser un thème, et ainsi favoriser l'expression orale et écrite en réponse à une question donnée (par exemple celle de la dernière question du commentaire dirigé pour l'épreuve de l'Esabac, ou celle du corpus, puisque sera évaluée « *la capacità di analizzare e interpretare i documenti in funzione della problematica indicata, identificare, mettere in relazione, gerarchizzare, contestualizzare gli elementi risultanti dai diversi documenti* » ; e di « *rispondere alla problematica con una riflessione personale argomentata, associando in modo pertinente gli elementi colti dall'analisi dei documenti e le conoscenze acquisite* ».

### L'image

La première ressource que l'on pense à utiliser en classe est l'image, parce qu'elle figure dans le corpus de l'épreuve de l'Esabac. Il faudra habituer les élèves à sa fréquentation ; ils doivent être capables de la décrire, de comprendre en quoi elle est œuvre d'art, mais aussi et surtout de l'intégrer à une problématique d'ensemble. Le programme de quinta, par exemple, invite à s'intéresser à l'évolution du personnage romanesque. Il sera donc utile d'observer des photographies des personnages des films de la nouvelle vague : Antoine Doisnel dans *Les Quatre Cents Coups* de Truffaut, *Pierrot le Fou* de Godart, ou Paul et Camille Javal dans *Le Mépris* – adapté de Moravia, qui fait aussi partie de la liste indicative des auteurs à étudier. Ainsi pourra-t-on proposer aux élèves d'écrire ce qu'ils perçoivent de l'image (Antoine Doisnel est-il un personnage banal ? Quelle image de lui est-elle montrée dans le film ?), et, dans un deuxième temps, leur demander de réfléchir au personnage principal de *L'Étranger*, par exemple, puis de répondre à une problématique plus générale (Un personnage banal peut-il être un héros de roman ? Pour quelles raisons les personnages de

roman ayant un caractère étrange ou déroutant sont-ils particulièrement intéressants ?). Les élèves percevront aisément la remise en question des personnages à travers les photographies ; la lecture des romans en sera facilitée ; l'observation de Meursault, dans le roman de Camus, sera rendue plus attractive pour la classe parce qu'elle aura déjà été problématisée. La pédagogie s'en trouve plus dynamique, plus intéressante, plus active.

Cette façon de procéder demanderait des unités pédagogiques structurées en plusieurs temps, car elle permet de passer de la lecture à l'écriture en variant les types de support. En classe, on peut ainsi imaginer une séance de lecture puis d'écriture : faire en une heure l'analyse d'un extrait de Michel Houellebecq, *Extension du domaine de la lutte* (1994) et dans un second temps montrer à la classe une sculpture de Duane Hanson, *Supermarket lady* (1970) et leur proposer la question suivante : « quel regard sur la société et le monde moderne est-il porté à travers ces deux œuvres ? »

La peinture peut être le complément de la lecture d'un écrivain. On peut très bien, pour faire percevoir l'esthétisme de Baudelaire, le thème de certains de ces poèmes et le caractère subversif de sa poésie, montrer le tableau de Manet, *Olympia*, qui représente Jeanne Duval ; ou bien pour étudier, chez Proust, les illusions d'optique que créent les jeux de lumière, nous pourrions parler d'écrivain impressionniste :

« Cultivés en quinconces, ces poiriers, plus espacés, moins avancés que ceux que j'avais vus, formaient, séparés par des murs bas, de grands quadrilatères de fleurs blanches, sur chaque côté desquels la lumière venait se peindre différemment, si bien que toutes ces chambres sans toit et en plein air avaient l'air d'être celles de Palais du Soleil, tel qu'on aurait pu le retrouver en Crète, et elles faisaient penser aussi aux chambres d'un réservoir ou de telles parties de la mer que l'homme pour quelque pêche ou ostréiculture subdivise, quand on voyait, selon l'exposition, la lumière venir se jouer sur les espaliers comme sur les eaux printanières ... » (*Le côté de Guermantes*)

... et nous pourrions en classe créer un lien entre l'auteur d'*A la Recherche* et Claude Monet :

"[...] dans les petits étangs que forme la Vivonne, de véritables jardins de Nymphéas (...) ça et là, à la surface, rougissant comme une fraise une fleur de nymphéas au cœur écarlate, blanc sur les bords. Plus loin, les fleurs plus nombreuses étaient plus pâles, moins lisses, plus grenues, plus plissées, et disposées par le hasard en enroulements si gracieux qu'on croyait voir flotter à la dérive, comme après l'effeuillement mélancolique d'une fête galante, des roses mousseuses en guirlandes dénouées..." (*Du côté de chez Swann*).

Grâce à l'image, on peut aussi inviter les élèves à réfléchir sur les techniques narratives en elles-mêmes. Par exemple, on peut étudier les points de vue narratifs en associant un texte de Stendhal (extrait de *La Chartreuse de Parme*) ou de Hugo (*Les Misérables*) et le tableau d'Andrieux (*La Bataille de Waterloo*) (1852) autour de la défaite de l'empereur : « Quel est le point de vue adopté dans les textes et dans le tableau ? Quels sont les effets produits par ces choix ? Selon vous, dans quelle mesure le romanesque et l'Histoire peuvent-ils se mêler ? ». De cette manière, l'élève sera en mesure de comprendre l'objectif du peintre – la représentation historique, grandiose, magnifique et épique de la bataille avec celle du romancier qui, grâce au point de vue interne, montre la vision personnelle, subjective et partielle du personnage pris dans le chaos de Waterloo.

Les interactions entre le texte et l'image ne vont pas toujours dans le même sens, l'image ne constituant pas de façon immuable un écho au texte. La dynamique peut être inversée ; ainsi peut-on observer avec les élèves une photographie de Robert Doisneau, en dégager un certain nombre de remarques concernant la classe sociale des personnages, les sentiments exprimés, l'intérêt de s'intéresser aux humbles, et aborder dans un second temps le texte réaliste. L'image favorise de cette façon une lecture plus fine du texte ; la démarche artistique d'un écrivain pourra ainsi être mieux comprise : « Quel est l'intérêt, chez Zola ou Maupassant, de peindre un milieu social défavorisé ? En quoi Zola peut-il être défini par un « poète des profondeurs » ? Comment comprendre cette phrase de Maupassant : « Je suis un regard ardeur ? » Quelle est la réalité de la vie d'Emma ? Comment essaie-t-elle d'y échapper ? »

Enfin, l'extrême diversité des images laisse place aux nouvelles formes d'expression : la photographie de l'œuvre de Boltanski *Personnes*, exposée au Grand Palais dans le cadre de l'exposition « Monumenta 2010 », a sa place dans un corpus dont le thème serait la représentation de la guerre. Le professeur doit être réactif et moderne, et intégrer les événements culturels récents ; ainsi, par exemple, une exposition à Florence en 2011 rassemblant les œuvres de jeunesse de Picasso, Miro et Dali et qui s'intitulait : « Les peintres de la modernité : jeunes gens en colère, la naissance de la modernité - *Giovani e arrabbiati : la nascita della modernità* » a été rattachée à l'étude des nouvelles formes poétiques.

## Le cinéma

Il semble difficile de pouvoir se passer du cinéma. Les Instituts français en Italie illustrent sa vitalité par les nombreux films qui sont proposés en projection gratuite ou à travers une large médiathèque (plus de mille titres par exemple disponibles à l'Institut français de Florence !).

Les éditeurs proposent souvent des fascicules pédagogiques permettant d'associer le livre et le film. On pourrait conseiller par exemple le guide pédagogique Nathan concernant le film de Philippe Le Guay, *Alceste à bicyclette*, avec Fabrice Lucchini et Lambert Wilson (sorti en salles le 16 janvier 2013 en France), dont voici le synopsis (extrait du guide Nathan) :

*Au sommet de sa carrière d'acteur, Serge Tanneur a quitté une fois pour toutes le monde du spectacle. Trop de colère, trop de lassitude. La fatigue d'un métier où tout le monde trahit tout le monde. Désormais, Serge vit en ermite dans une maison délabrée sur l'île de Ré...*

*Trois ans plus tard, Gauthier Valence, un acteur de télévision adulé des foules, abonné aux rôles de héros au grand cœur, débarque sur l'île. Il vient retrouver Serge pour lui proposer de jouer Le Misanthrope de Molière. Serge n'est-il pas devenu une pure incarnation du personnage d'Alceste ? Serge refuse tout net et confirme qu'il ne reviendra jamais sur scène. Pourtant, quelque chose en lui ne demande qu'à céder. Il propose à Gauthier de répéter la grande scène 1 de l'Acte I, entre Philinte et Alceste. Au bout de cinq jours de répétition, il saura s'il a envie de le faire ou non. Les répétitions commencent : les deux acteurs se mesurent et se défient tour à tour, partagés entre le plaisir de jouer ensemble et l'envie brutale d'en découdre.*

Cette œuvre est précieuse parce qu'elle fait référence au *Misanthrope* de Molière, parce qu'elle contient des passerelles directes à certaines scènes, parce qu'elle réfléchit au personnage et à ses rapports avec les autres en actualisant la comédie de mœurs, enfin parce qu'elle fait réfléchir à la mise en scène. Dans le film, Alceste /Lucchini essaie de mon-

ter la pièce de Molière. Si on étudie en classe une scène de la pièce avec la question : « comment jouer le personnage d'Alceste ? », on favorisera en classe l'étude de la ponctuation, du rythme du texte, de son implicite, des mots qu'il faut savoir mettre en relief, ou prononcer plus doucement, créant ainsi *un effet*. Or il sera tout à propos de montrer aux élèves un extrait choisi du film ; parce que cette interrogation en est le cœur, comme le dit le réalisateur lui-même, cité par Nathan :

*Une des dimensions de mon projet était de montrer deux acteurs au travail : assister aux répétitions, suivre les tâtonnements, les élans, le moment où le personnage s'impose. Il est clair que Gauthier a du mal à s'approprier Alceste, il passe par des « trucs » d'acteur. Mais peu à peu, le rapport de violence dans lequel Serge l'installe l'aide à trouver le nerf d'Alceste. Après la bagarre avec le chauffeur de taxi, il arrive tuméfié, dans un état de colère qu'on ne lui soupçonnait pas. Et quand il se met à dire Alceste, il est au cœur du personnage. C'est une illustration quasi littérale du paradoxe du comédien de Diderot, qui explique que l'acteur doit puiser dans la vérité de son vécu. Un homme blessé pour de bon peut jouer la blessure... Toute la question est de savoir s'il saura fabriquer cette émotion ensuite dans les centaines de représentations que suppose un spectacle. Diderot se méfie de l'émotion vraie mais au cinéma, il n'est besoin que d'une fois pour exister devant une caméra.*

Quels profits pourrait-on tirer, en classe, en associant l'étude de ce film et de la pièce de Molière ! Les élèves seront davantage en mesure, par exemple, d'apprécier de quelle façon le mensonge est élevé au niveau d'un art de vivre régissant les rapports sociaux, et à quel point Molière juge impitoyablement cette hypocrisie. Ils devront découvrir ce qu'en dit le film de Le Guay lui-même et formuleront un avis personnel.

On peut préférer montrer à la classe l'adaptation filmée d'une pièce de théâtre. Montrer *Phèdre* de Patrice Chéreau est une invitation à s'interroger non seulement sur la mise en scène (références à Vénus, symbolique des couleurs utilisées, ...) mais aussi sur le texte lui-même (« Comment le personnage de Phèdre est-il interprété ? Comment le registre tragique du texte est-il mis en valeur par le vocabulaire, la ponctuation, le jeu de l'acteur ? Comment Phèdre s'adresse-t-elle aux Dieux ? Comment l'interprétation incarne-t-elle le rythme du texte ? »). En quinta, une étude des costumes de l'adaptation de *Caligula* par Charles Berling (2006) montrera parfaitement comment le théâtre de l'absurde montre la déchéance de personnages qui deviennent des pantins grotesques, issus d'une humanité qui souffre et qui n'a plus de sens.

Si l'on peut se contenter d'un extrait, on peut aussi mener l'étude conjointe d'une œuvre complète et d'un film dans son intégralité. En quinta, l'étude du roman *Zazie dans le métro* de Queneau pourra être menée parallèlement à l'étude du film de Louis Malle. Une interview du réalisateur, à la veille de la sortie de son film, et disponible sur le site [www.ina.fr](http://www.ina.fr), pose d'emblée l'intérêt narratif, littéraire et pédagogique d'une telle démarche :

*« [...] mais la vraie raison [de l'adaptation] c'est que ce qu'il y a de profond dans le livre de Queneau et d'important, c'est que c'est une critique très poussée du langage de l'écriture, de la littérature. Alors le transposant au cinéma, l'adaptant, j'ai voulu faire une critique du langage cinématographique, alors je me suis servi de trucages, c'est un film techniquement très élaboré, avec beaucoup de choses assez subtiles, assez compliquées, qui est (sic) en fait une critique avec beaucoup de parodie, de pastiches, une utilisation systématiquement irréaliste de la couleur, beaucoup d'accéléérés, beaucoup de choses pour trouver une équivalence dans ce qui a intéressé Queneau, c'est-à-dire la critique du roman classique. »*



On pourrait imaginer, par exemple, imaginer un parcours didactique commun aux œuvres de Raymond Queneau et de Louis Malle qui évoquerait d'abord la relation d'adaptation ( les différences entre le roman et le film, l'étude comparée des deux incipits ...) puis le laboratoire du langage, lequel serait étudié selon plusieurs axes qui s'appuieraient sur des lectures méthodiques et des extraits du film : la syntaxe du langage (le travail sur la langue et l'argot, mais aussi le montage narratif) ; les genres et les registres (le roman, le pastiche, la parodie, l'épopée retournée en burlesque, le fantastique, les formes du comique...) ; le régime de la citation (références à Sartre, à Montaigne, et dans le film à Méliès, Welles, Fellini...) ; l'étude d'un personnage de Zazie.

## L'opéra

Si l'on s'intéresse à la représentation d'un texte théâtral, il va de soi que l'on peut aussi associer l'étude d'une œuvre littéraire et d'un opéra. On peut imaginer, dans une séquence pédagogique consacrée au *Mariage de Figaro* de Beaumarchais, mêler à la lecture de la pièce une observation attentive de l'opéra *Le Barbier de Séville* de Rossini par la lecture d'une partie du livret de Cesare Sterbini ou du visionnage d'une représentation de l'opéra – par exemple avec la mise en scène de Jérôme Savary en décembre 2005. Cette confrontation permettrait de réfléchir aux réécritures (Le Figaro des premières scènes est-il le même chez Beaumarchais que dans le livret ? Les propos du personnage ont-ils la même force dans le livret ? Quels sont les changements et les transformations entre la pièce et l'opéra ? Quelle utilisation de la musique est-elle faite dans la pièce de Beaumarchais ?...). Ce serait également l'occasion de mener des séances de lecture dont l'objet serait la comparaison de deux extraits (par exemple, étude du registre comique avec le personnage de Bartholo, ou étude de la métaphore filée dans la scène de la calomnie, pour laquelle on pourrait proposer aux élèves des questions communes aux deux extraits :

« *BAZILE*

*La calomnie, monsieur ! Vous ne savez guère ce que vous dédaignez ; j'ai vu les plus honnêtes gens près d'en être accablés. Croyez qu'il n'y a pas de plate méchanceté, pas d'horreurs, pas de conte absurde, qu'on ne fasse adopter aux oisifs d'une grande ville en s'y prenant bien : et nous avons ici des gens d'une adresse !... D'abord un bruit léger, rasant le sol comme l'hirondelle avant l'orage, pianissimo, murmure et file, et sème en courant le trait empoisonné. Telle bouche le recueille, et piano, piano, vous le glisse en l'oreille adroitement. Le mal est fait ; il germe, il rampe, il chemine et rinforzando de bouche en bouche il va le diable ; puis tout à coup, ne sais comment, vous voyez calomnie se dresser, siffler, s'enfler, grandir à vue d'œil. Elle s'élanche, étend son vol, tourbillonne, enveloppe, arrache, entraîne, éclate et tonne, et devient, grâce au ciel, un cri général, un crescendo public, un chœur universel de haine et de proscription. Qui diable y résisterait ? »*  
(Acte II, scène 8)

« *BASILIO*

*L'a calumnia è un venticello  
un aretta assai gentile... »*  
(Acte I, scène 9, air N°6)

L'étude comparée de ces deux extraits serait particulièrement propice à la réflexion des élèves concernant des sujets concernant la réécriture, par exemple ce sujet bien connu (Bac de Français, 2004) : « Une œuvre inspirée ou adaptée d'une autre place le public dans une

certaine attente, qui sera, selon le cas, satisfaite ou déçue. Préférez-vous retrouver dans une réécriture ce que vous connaissez déjà de l'œuvre originale ou vous laisser surprendre ? »

Même s'il est toujours possible de parler avec profit de l'opéra veriste au moment où on étudie Verga, ou de l'opéra bouffe de Francis Poulenc *Les Mamelles de Tirésias* en lien avec le surréalisme ou Apollinaire, l'utilisation des livrets semble assez difficile. Les limites du programme de l'Esabac ne permettent pas d'exploiter les opéras de Verdi et les drames romantiques. Néanmoins, une lecture cursive de deux extraits de *Hernani* et d'*Ernani* (ou du *Roi s'amuse* et de *Rigoletto*), pourrait se justifier par un exercice sur les registres, les figures de style, la façon qu'a le livret italien de retranscrire les idées fortes du texte, ou par un travail sur le rythme du vers romantique qui serait ponctué par une mise en voix du texte et par l'écoute de la musique :

« TRIBOULET

*OH ! ne réveille pas une pensée amère ;  
Ne me rappelle pas qu'autrefois j'ai trouvé,  
-Et si tu n'étais pas là, je dirais : J'ai rêvé,-  
Une femme, contraire à la plupart des femmes,  
Qui, dans ce monde, où rien n'appareille les âmes  
Me voyant seul, infirme, et pauvre, et détesté,  
M'aima pour ma misère et ma difformité !  
Elle est morte, emportant dans la tombe avec elle  
L'angélique secret de son amour fidèle,  
De son amour, passé sur moi comme un éclair,  
Rayon du paradis tombé dans mon enfer !  
Que la terre, toujours à nous recevoir prête,  
Soit légère à ce sein qui reposa ma tête !  
-Toi seule m'es restée !-*

*Levant les yeux au ciel.*

*Eh bien, mon Dieu, merci ! »*

Victor Hugo, *Le Roi s'amuse*, Acte II scène III

RIGOLETTO

*Deh, non parlare al misero  
Del suo perduto bene...  
Ella sentia, quell'angelo,  
Pietà delle mie pene...  
Solo, difforme, povero,  
Per compassion mi amo.  
Moria... le zolle comprano  
Lievi quel capo amato.  
Sola or tu resti al misero...  
O Dio, sii ringraziato !...*

Verdi, *Rigoletto*, livret de Francesco M. Piave, Atto Primo, Scena Ottava.

Enfin, puisqu'il existe des liens entre Beaumarchais et Rossini ou entre Molière et Mozart, on pourrait également laisser la parole à Leporello « *Voglio fare il gentiluomo, /e non voglio più servir* » pour une comparaison entre le valet du livret de Da Ponte et le Sganarelle de Molière, dans une séquence dont la problématique serait de caractériser le valet de comédie et son évolution.

Un des plaisirs de l'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans le cadre de l'Esabac est bien de favoriser, d'encourager de mettre en œuvre dans la classe une lecture palimpsestueuse – l'expression est de Philippe Lejeune-, c'est – à- dire une lecture relationnelle - « lire deux ou plusieurs textes en fonction l'un de l'autre » (Genette, *Palimpsestes*). Cela se traduit par l'utilisation par le professeur d'œuvres et de documents appartenant à d'autres genres artistiques. Selon ce principe, les extraits étudiés en classe d'une même œuvre littéraire devront se répondre et être mis en perspective les uns les autres afin de répondre à une problématique connue et déterminée qui donnera du sens à l'enseignement. Là se situe la vraie liberté : liberté d'appropriation des œuvres par les élèves, liberté d'expression face à un thème ou à la forme d'une œuvre artistique, mais aussi vraie liberté pédagogique du professeur qui choisira la façon de mettre en résonances les textes au programme et de rendre son enseignement dynamique et vivant, à l'image même de l'art en général et de la littérature en particulier.

## ***II. Histoire comme Discipline Non Linguistique***

### **1. Du programme d'histoire à la programmation**

Laurent PEYREFITTE

Parmi les difficultés auxquelles sont confrontés les professeurs d'histoire enseignant dans la filière EsaBac, la question de la programmation est régulièrement évoquée comme l'une des plus complexes, au même titre que celle de la méthodologie retenue par le projet franco-italien. Sans établir de hiérarchie dans les défis auxquels les enseignants d'histoire doivent faire face, il faut insister sur le **sens** du programme EsaBac, qui est la clé de voûte de la mise en œuvre d'une programmation dont on esquissera ici les contours. La méthodologie, au delà des objectifs de formation qui la sous-tendent, est quant à elle, d'abord une technique au service de la mise en œuvre du programme.

Je n'aborderai pas ici la question, ardue, de l'intégration du programme italien de *Storia* et du programme franco-italien de l'EsaBac tel qu'il est défini dans les textes officiels, pour me concentrer sur la seule analyse des objectifs et de la cohérence globale du programme EsaBac. Cette cohérence permet une mise en œuvre très souple de ce programme, à condition que le sens général, la « philosophie » de ce programme en soient clairement perçus par les différents acteurs de l'enseignement de l'histoire en EsaBac, formateurs et élèves. Cette **souplesse** permet à chacun, selon les modalités propres à chaque établissement, de mettre en œuvre le programme, en l'adaptant au volume horaire dont il dispose, aux contraintes éventuelles dont il lui faut tenir compte (notamment dans l'articulation avec le programme italien de *Storia*) et selon la liberté pédagogique qui est la règle d'or de notre métier, dans le respect des directives officielles.

- **Objectifs généraux**

Le programme officiel en Histoire EsaBac a pour « *a pour ambition de construire une culture historique commune à nos deux pays, de fournir aux élèves les clés de compréhension du monde contemporain et de les préparer à exercer leur responsabilité de citoyens* ». Le titre du programme « ***Les fondements du monde contemporain et de l'histoire européenne*** » précise cette ambition, en affichant un choix clair, quoique limité. L'ambition historico-culturelle **européenne et franco-italienne** est en effet délibérément privilégiée au détriment peut-être de l'ouverture vers le monde extra-européen (Afrique, Amérique, Asie), très peu étudié durant le parcours de l'EsaBac, à l'exception de la dernière année. Au moins ne peut-on reprocher à ce programme un encyclopédisme excessif !

Le programme affiche aussi une **ambition civique**, qui trouve son sens le plus évident en dernière année (*Quinta*), à travers la période très contemporaine étudiée, de 1945 à nos jours. L'objectif est bien celui d'une réflexion citoyenne permanente : à partir par exemple de l'étude de la création de l'ONU en 1945, et du mécanisme du droit de veto, il est aisé de faire réfléchir les élèves sur des événements récents, voire actuels, de leur environnement de citoyens européens, tels que l'approbation juridique du conseil de sécurité de l'ONU préalable à l'intervention militaire en Libye ou au contraire le blocage diplomatique du dossier syrien au même conseil de sécurité de l'ONU. De même, on pourra évoquer la genèse d'une justice

internationale, à partir de l'étude du tribunal de Nuremberg, en abordant la création de la Cour Pénale Internationale, et en montrant l'actualité, pour un jeune Européen, de la notion de crime contre l'humanité ou de génocide (au Rwanda, dans l'ex-Yougoslavie).

- **Contenu du programme**

La mise en œuvre du programme s'articule autour de deux grands axes :

1°) **l'héritage culturel, du passé à l'époque moderne : « Des grands héritages à la modernité »**

2°) **le monde contemporain du début du XIX<sup>e</sup> à nos jours**

Deux logiques différentes correspondent à chacun de ces axes :

- le premier axe relève d'une approche **thématique**, sans continuité historique chronologique dans l'étude des héritages du monde contemporain et de l'histoire européenne. Cet axe constitue certainement l'approche la plus originale, voire déconcertante pour les élèves italiens habitués à la trame chronologique dense de la *Storia*. Il s'articule autour de quatre thèmes qui ont été retenus comme des fondements de la civilisation et de l'histoire de l'Europe :
  - L'invention de la citoyenneté à Athènes au V<sup>e</sup>s av.J.C. et la citoyenneté dans l'empire romain aux I<sup>er</sup> et II<sup>es</sup> ap.J.C.
  - La Méditerranée au XII<sup>e</sup>-XIII<sup>es</sup>, carrefour de civilisations
  - Humanisme, Renaissance, et nouveaux horizons : une modification de la vision de l'homme et du monde.
  - Le nouvel univers politique né de la Révolution française
- l'étude des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles correspond à une approche plus classique, **chronologique**, même si **sept thèmes** à traiter sont précisés, qui constituent autant de fils conducteurs évitant de s'égarer dans le piège de l'encyclopédisme et de l'érudition. Ce deuxième axe apparaîtra certainement plus familier dans sa structure au public italien.
 

Les sept thèmes retenus sont :

  - L'apprentissage de la politique : révolutions libérales, nationales et sociales en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle
  - La France et l'Italie du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à la Première Guerre mondiale
  - L'âge industriel et sa civilisation du XIX<sup>e</sup> siècle à 1939
  - La première moitié du XX<sup>e</sup> siècle : guerres, démocraties, totalitarismes (jusqu'en 1945)
  - Le monde de 1945 à nos jours
  - L'Italie de 1945 à nos jours
  - La France de 1945 à nos jours

Cette « feuille de route » impose à l'enseignant une très grande vigilance dans la construction de sa programmation, afin de **respecter rigoureusement le programme précis rappelé ci-dessus, qui n'est traité intégralement dans aucun manuel scolaire**, puisqu'il n'existe (malheureusement) pas de manuel EsaBac : tout en faisant malgré tout du manuel la base méthodologique de l'enseignement de l'histoire, il faut impérativement avoir présent à l'esprit – et le faire savoir aux élèves – que cet outil didactique est imparfait : de nombreux chapitres des ouvrages français retenus, quels qu'ils soient, ne doivent pas être traités, tandis qu'à l'inverse

certains thèmes du programme EsaBac ne sont pas abordés dans les manuels, et doivent donc faire l'objet d'un enseignement complémentaire, en s'appuyant sur un matériel didactique à fournir aux élèves à partir d'autres sources.

- **Quelle programmation construire durant le *Triennio* ?**

Pour respecter la cohérence d'ensemble du programme, le découpage suivant est possible :

- l'axe **thématique** de l'étude des héritages de l'histoire européenne (autour des 3 ou 4 thèmes retenus, dont un facultatif) est à étudier l'année de *Terza*, ou, pour les établissements qui ont la chance de commencer l'enseignement de l'histoire en français dès la deuxième année du *biennio*, en deux ans.

- l'étude plus classique, **chronologique**, des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, peut alors être menée durant les deux dernières années du *Triennio*, en *Quarta* et *Quinta*, en développant les sept thèmes prévus, avec une seule contrainte impérative, celle du respect du programme de l'épreuve finale de l'Esabac, soit l'étude des trois derniers thèmes après 1945. Cela impose de commencer effectivement en 1945 et de traiter intégralement les trois thèmes sur lesquels portera l'épreuve écrite de la *Quarta Prova*.

Chaque enseignant dispose tout de même, **sauf en Quinta**, d'une grande liberté dans l'organisation de sa programmation. La seule règle d'or qu'il est souhaitable de respecter, sur l'ensemble du *Triennio*, est de **terminer chaque année** le programme, quitte à traiter de manière plus ou moins approfondie tel ou tel thème :

- à la fin de la *Terza*, il faut donc avoir achevé le thème 4 de la première partie, l'héritage de la révolution française, au début du XIX<sup>e</sup>s.

- à la fin de la *Quarta*, on aura traité la 2<sup>e</sup> guerre mondiale, puisque le programme de *Quinta* commence par un bilan du Monde en 1945.

La programmation de *Quarta* et de *Quinta* ne présente pas de réelle difficulté, si ce n'est, on le rappelle encore une fois, que la place accordée à l'histoire de l'Italie doit naturellement être respectée et valorisée, contrairement à la portion congrue des manuels : il faut en particulier combler le silence complet des ouvrages français sur deux périodes, celle de l'Italie de 1861 à 1914 et celle de l'Italie depuis 1945.

- **La programmation en *Terza***

La programmation en *Terza* semble *a priori* plus difficile à mettre en œuvre pour deux raisons :

- il s'agit de la découverte d'un nouveau programme et d'une nouvelle méthodologie pour les élèves ; la progression est donc forcément plus lente, sans parler de l'effort linguistique demandé.

- le champ chronologique couvert par l'approche thématique est très étendu : du V<sup>e</sup> siècle avant J.C. au début du XIX<sup>e</sup>s, c'est presque 2500 ans d'histoire qui sont concernés par cette recherche des héritages de l'histoire européenne. Il ne peut être question de « traiter » en 1 an et 2 heures par semaine (puisqu'il faut souvent tenir compte de l'enseignement de la *Storia*) une telle période, il est donc impossible de privilégier une démarche d'érudition historique exhaustive et approfondie. Cette contrainte peut entraîner parfois un sentiment de frustration de l'enseignant, qui a l'impression de « survoler » l'histoire de manière simpliste, et s'étonne de la relative pauvreté du « texte » des manuels français, comparé à la richesse

et à la densité des ouvrages italiens. Les élèves, habitués à la méthodologie traditionnelle italienne de l'enseignement de la *Storia* peuvent eux aussi être déconcertés au premier abord.

On est donc au cœur de cette différence culturelle entre la France et l'Italie, qui donne tout son sens au programme biculturel de l'EsaBac. Le défi n'en est que plus intéressant à relever.

Parce que la logique de cette première partie du programme est thématique, **il n'est pas question de chercher à assurer une continuité chronologique entre les différents thèmes**, pas plus qu'il n'est nécessaire de répartir le nombre d'heures à parts égales entre les différents thèmes : chaque enseignant doit choisir librement ce qui est le plus susceptible d'intéresser ses élèves.

1) Le premier thème, **l'invention de la citoyenneté à Athènes au V<sup>o</sup>s av. J.C. et la citoyenneté dans l'empire romain au I<sup>o</sup> et II<sup>o</sup>s ap. J.C.**, ne cherche pas à « réviser » toute la période de l'Antiquité, mais a pour objectif de réfléchir à l'héritage politico-culturel essentiel de cette période, à partir de deux exemples de citoyenneté, à Athènes au V<sup>o</sup>s avant J.C. et à Rome aux I<sup>o</sup> et II<sup>o</sup>s après J.C..

Ce thème est annoncé comme facultatif, ce qui paraît logique en Italie où l'Antiquité a été déjà étudiée de manière approfondie par les élèves. La tentation première pourrait donc conduire à ne pas aborder cet héritage de la citoyenneté, pour consacrer plus du temps aux autres thèmes. Mais il me semble dommage de renoncer à traiter ce premier thème : le fait qu'il soit familier aux élèves italiens, qui ont déjà étudié cette période offre en réalité un grand avantage, en permettant de privilégier la dimension didactique : faire découvrir, sur un thème historique connu, une autre approche, un autre regard. On ne peut rêver meilleure prise de contact avec la discipline de l'histoire EsaBac et la méthodologie retenue. Ce premier thème mérite donc qu'on y consacre quelques heures, en introduction, à partir d'une étude ignorant volontairement la chronologie (tant pis pour la genèse de la démocratie de Solon à Clisthène et Périclès, tant pis pour les guerres médiques...) et s'appuyant uniquement sur des documents : carte à différentes échelles (de la Méditerranée, de la Grèce, de la cité, et de la « ville » d'Athènes) permettant d'appréhender l'espace, étude de documents iconographiques, monuments, vases, bas reliefs (la frise des Panathénées), petit film en français (cf. par exemple [www.lesite.tv](http://www.lesite.tv)), analyse de textes courts (*La constitution d'Athènes* d'Aristote, le discours de Périclès, dans *La guerre du Péloponnèse*, Thucydide), extrait d'une comédie ou d'une tragédie. A partir de ces documents, éventuellement aussi de brefs exposés ou jeux de rôles des élèves (reconstituer le procès de Socrate), les élèves réfléchiront sur les lieux d'exercice de la citoyenneté athénienne, sur les dimensions politique, militaire, culturelle et religieuse de cette citoyenneté, sur les différences enfin avec la notion de citoyenneté moderne (femmes, métèques, esclaves...).

L'étude de la **citoyenneté romaine**, elle aussi familière aux élèves italiens, constitue une deuxième entrée intéressante dans le programme, autour des enjeux très modernes de l'acculturation, à partir de l'exemple « franco-italien » de la Gaule romanisée. Là encore, loin de la chronologie dense de la fin de la république romaine et de l'empire, on peut reprendre avec les élèves le débat sur l'entrée des Gaulois au Sénat romain (cf. discours de Claude en 48 devant le Sénat romain, dans les *Annales* de Tacite ou les tables claudiennes) faire mener une étude comparée de la vie à Rome et dans une cité de la Gaule Romaine, étudier éventuellement la valeur historique de quelques pages d'Asterix et Obélix, où la question de la citoyenneté serait abordée ... Le lien avec le thème suivant ne doit pas se faire par le biais d'une frise chronologique abstraite allant du II<sup>o</sup> siècle au XII<sup>o</sup>s (mille ans d'histoire !), mais

de manière thématique : il est aisé d'introduire le concept de Méditerranée à travers ce premier thème et d'insister déjà sur la place de l'étranger (le métèque, le barbare, l'assimilation de la citoyenneté romaine et l'édit de Caracalla...) qui amène naturellement à la problématique suivante du thème médiéval.

2) Dans ce deuxième thème, **La Méditerranée aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles : un carrefour de civilisations**, il ne s'agit donc pas de raconter la féodalité, ni le mouvement des communes en Italie, pas plus qu'on n'abordera les relations entre papes et empereurs, les méandres de la vie politique de l'empire byzantin ou les divisions des califats musulmans : le regard et la réflexion historiques doivent se focaliser sur cette notion de **carrefour de civilisations** (judaïsme, catholicisme, monde orthodoxe islam), en insistant sur la dimension religieuse de la définition et de l'organisation de ces civilisations, en faisant prendre conscience aux élèves de la complexité des phénomènes de méconnaissance, d'intolérance, d'affrontements, mais aussi de tolérance, d'échanges et d'influences croisées autour de la Méditerranée à cette époque. On pourra aisément à nouveau privilégier un exemple « franco-italien » (le pape Urbain II prêchant la première croisade à Clermont, les chevaliers français sur les navires vénitiens), et développer des études « sur le terrain » (Venise, Palerme...) pour nourrir cette séquence, sans oublier d'en souligner une nouvelle fois *in fine* la très grande actualité : la Méditerranée, interface Nord/Sud, les flux d'immigrés, de tourisme, le regard actuel des religions, les phénomènes d'intégrisme, les guerres religieuses ( ? ) du temps présent...).

3) Pour traiter le troisième thème, **Humanisme, Renaissance et nouveaux horizons : une modification de la vision de l'homme et du monde**, on peut parfaitement construire la séquence à partir exclusivement d'études de documents et en s'appuyant sur l'environnement local, d'une infinie richesse en Italie. Les études de cas proposées par le programme officiel ne présentent pas de difficultés dans leur mise en œuvre et peuvent faire l'objet d'exposés d'élèves, qui seront l'occasion de poser quelques règles méthodologiques utiles pour l'écrit : introduction problématisée et concise (et non contexte historique longuement développé), structuration du développement autour de parties équilibrées, et respect des consignes de synthèse (durée de l'exposé). Sur le thème religieux du schisme et renouveau du christianisme, on pourra outre la Réforme, évoquer la Contre-Réforme, et s'appuyer là aussi sur le patrimoine local italien, en soulignant combien cette idée de renouveau s'impose même dans le monde catholique, dont la Contre-réforme est une réforme...

L'objectif thématique de cette question est de bien faire ressortir les trois ruptures essentielles de l'époque : rupture de l'esprit et de l'art, de l'espace, de la religion. On peut se demander si, là encore, ce thème n'est pas d'une grande modernité : ne vivons-nous pas une rupture comparable, de l'esprit (avec la révolution Internet et la fin de la « galaxie Gutenberg » chère à MacLuhan), de l'espace (avec la révolution des transports contemporains et l'avènement du « village planétaire »), de la religion (déchristianisation, sectes, intégrismes divers, bouleversements scientifiques et problèmes éthiques). On peut sur chaque thème, terminer par un débat civique montrant aux élèves l'actualité de la problématique étudiée.

4) Pour le dernier thème étudié en Terza - **un nouvel univers politique né de la Révolution française** -, les différentes questions à aborder excluent là encore clairement toute approche chronologique de l'histoire de la révolution française.

Pour le premier point prévu par le programme (**La France en révolution**), l'approche synthétique est impérative, dans l'esprit du propos de Clemenceau : « *La révolution est un*



*bloc* ». Pour construire une séquence évitant le piège du récit chronologique, le programme invite à choisir trois événements dans une liste de neuf dates symboliques de la révolution française : on peut, après avoir fait lire aux élèves chez eux le chapitre sur la période (1789-1804), soit quelques pages de leçon seulement, proposer à la classe (répartie en groupes éventuellement) de choisir elle-même les trois événements à mettre en perspective, bonne manière pour les élèves de s'approprier le programme, à un moment où ils commencent à être plus familiers avec sa logique. Ce choix, qui doit être justifié et argumenté, constitue une première réflexion autonome des élèves sur la révolution, et quelques groupes peuvent être alors chargés, en recherchant des documents ou en utilisant ceux du manuel, de présenter à la classe chacun des trois événements. Le professeur, en synthèse finale, pourra éventuellement faire une rapide synthèse chronologique des autres dates symboles non retenues par la classe pour en montrer brièvement l'importance.

Le deuxième point à traiter - **les effets de la Révolution française en Italie** - s'appuie sur une étude de cas (la république de Naples 1799), mais on peut s'appuyer sur la situation locale et faire travailler les élèves sur leur environnement historico-géographique familial.

Les **trois expériences politiques (monarchie constitutionnelle, république démocratique, empire)** pourront être évoquées très brièvement, si le temps presse, puisque ces exemples sont repris dans l'étude du XIX<sup>e</sup> s français en *Quarta* (avec la monarchie de Juillet, la Seconde République et le Second Empire). En transition avec le point suivant, l'étude de l'Empire peut s'appuyer sur l'examen des « masses de granit » napoléoniennes.

Enfin, le dernier point sur **la modernisation politique et sociale et ses limites, son impact en Europe** s'appuie une nouvelle fois sur une étude de cas, à choisir dans une liste de cinq sujets proposés (la conscription, le système décimal, le Code civil, l'Université impériale, le Concordat). Une nouvelle fois, on peut laisser la classe choisir l'étude de cas qui l'intéresse le plus, même si les deux questions du Concordat ou du Code civil permettent sans doute le mieux de privilégier une approche biculturelle franco-italienne, et sont toujours d'actualité (rapport entre Eglise et Etat, concordat italien et laïcité française...). Si le thème de la conscription est retenu (bien qu'il ne fasse plus partie désormais de l'environnement de nos élèves), on peut en montrer l'impact sur toutes les guerres du XIX<sup>e</sup>s et plus encore du XX<sup>e</sup>s, des guerres mondiales à la guerre d'Algérie ou du Vietnam.

Ces quelques idées de mise en œuvre du programme de *Terza* montrent, j'en suis personnellement convaincu, que malgré son ambition large, le programme d'histoire de l'EsaBac, une fois sa cohérence bien assimilée, est « traitable » dans les volumes horaires impartis.

Reste à l'articuler au programme italien, mais c'est une autre histoire...

## 2. Comment intégrer la *storia* et l'histoire EsaBac ?

Andrea GILARDONI

LA VEXATA QUAESTIO DEI PROGRAMMI DI STORIA

### INTRODUZIONE

In questo articolo cercheremo di chiarire che cosa sia un «programma», affrontando quindi problemi di definizione italo-francesi. A tal fine sarà necessario interpretare in modo operativo le indicazioni pratiche fornite dai programmi EsaBac, al fine di superare le divergenze di opinioni emerse nel corso di questi anni di sperimentazione[1]. Andremo poi ad esaminare le esperienze, reali e possibili, sulla gestione dei programmi, anche in relazione alla parte metodologica, che rischia di passare in secondo piano quando ci si concentra solo sui contenuti. Per interpretare i problemi adotteremo diversi approcci, tenendo in considerazione le osservazioni dei genitori e degli studenti, le difficoltà degli insegnanti, che si sentono spesso inadeguati al compito, e i problemi che potrebbero presentarsi in sede d'esame. In tutto questo, cercheremo di fornire (diverse) soluzioni pratiche, in particolare attraverso un esame analitico dei programmi e uno schema (realistico) di programmazione oraria che tenga in considerazione: a) le ore a disposizione per ogni anno di corso; b) le tematiche da affrontare; c) i vincoli dei singoli moduli.

### CHE COS'È UN "PROGRAMMA"? UNA DEFINIZIONE OPERATIVA

Proviamo, assumendo la prospettiva del docente, a considerare il programma di storia non un vincolo da cui non si può prescindere bensì un canovaccio che solo raramente si rispetta fino in fondo. Il progetto EsaBac obbliga però a una scelta radicale dal punto di vista dei contenuti: per la prima volta, i docenti sanno che gli studenti saranno esaminati su alcuni precisi argomenti, che non è possibile non svolgere e che, anche se non svolti, verranno comunque richiesti. Se il docente italiano sino ad ora si è limitato a non affrontare la parte finale del programma italiano di quinta (cioè, la seconda metà del Novecento), ora, invece, deve scegliere quali tagli operare alla parte precedente, o quali ripensamenti attuare su alcuni periodi storici, perché, invece, la seconda metà del Novecento si deve affrontare in francese per tutto l'ultimo anno. Nel progetto non si prevede però solo un ripensamento dei contenuti[2]: i *metodi di lavoro* sono al centro della "nuova" didattica.

Proviamo ora ad assumere il punto di vista dello studente: il programma italiano, se svolto come previsto, è effettivamente ingente, talvolta persino al di là della portata di buona parte degli alunni. Se è possibile gestire una verifica (contenutistica) su un numero ridotto di argomenti, risulta invece più problematico gestire un programma troppo vasto. Stando così le cose, e prescindendo in questo contesto dalla ricerca di cause e concause per queste difficoltà, dal punto di vista dello studente, una verifica come quella prevista per la quarta prova, che sia *anche* sulle competenze e verifici conoscenze minime obbligatorie aiuta a gestire meglio il programma di storia. Il fatto che l'esame di storia sia in forma scritta e riguardi comunque un certo numero di argomenti, anche se il docente non li ha affatto svolti,

o almeno non tutti, responsabilizza maggiormente, abituando a verificare le proprie conoscenze anche in modo autonomo.

Il problema non consiste così nel dover rinunciare all'ideale della completezza, bensì nel capire come esercitare competenze disciplinari, acquisendo al contempo una visione d'insieme e approfondendo alcuni mattoni rilevanti (le "eredità"). Qui le due tradizioni didattiche, quella italiana e quella francese, potranno integrarsi[3].

Per capire come, può essere utile confrontare, al riguardo, alcuni tra i più diffusi manuali italiani: Marco Manzoni, Francesca Occhipinti, *Storia. Scenari, documenti, metodi*, Einaudi, Torino 2012 (ma ne esistono varie edizioni), così come, dello stesso editore, *Storia e identità*, di Adriano Prosperi, Paolo Viola, Gustavo Zagrebelski et al., 2012; Alberto De Bernardi, Scipione Guarracino, *Époche*, Bruno Mondadori, Milano 2012 (e le opere precedenti pubblicate per lo stesso editore, da *La conoscenza storica a La discussione storica*); Valerio Castronovo, *MilleDuemila*, La nuova Italia, Firenze 2012.

I manuali presentano ampie "narrazioni", ma anche schede cronologiche, cartine, fonti e testi storiografici, capitoli di approfondimento dedicati a storia sociale, economica, politica, culturale, di genere, incluse prospettive non eurocentriche. Un qualunque manuale francese, invece, da Bordas a Nathan passando per Hatier e Hachette, presenta, in genere, nella pagina sinistra una breve introduzione (gli eventi principali del periodo o della tematica presa in considerazione) e, a destra, documenti di diverse tipologie, dal quadro, al diagramma, al testo scritto, prevalentemente fonti. Rispetto ai manuali italiani, i testi sono più brevi ma si prevede un lavoro interpretativo e, per i dossier a doppia pagina, anche una sintesi finale (sul modello della quarta prova). Qua e là, vengono affrontate le questioni di metodo, dall'analisi di un quadro, a quella dei dati statistici per arrivare infine alle fonti.

Se dunque una distinzione di metodo c'è, essa consiste nell'uso sistematico delle immagini, delle fotografie, dei quadri, delle tabelle, dei diagrammi. Un manuale di storia italiano, tranne alcune felici eccezioni, non è scritto per aiutare a leggere *storicamente* un'immagine, né per insegnare a decifrare (e valutare criticamente) una statistica (e, tendenzialmente, non lo insegnano i docenti di storia). Ecco allora un'utile integrazione. Dove non arriva il docente di storia, può essere utile chiedere aiuto al docente di filosofia (che è sovente lo stesso) e a quello di matematica, purché ci si intenda sulle finalità: lo sviluppo di un metodo critico, e quindi di una serie di competenze di base. Quali?

## 2. COMPETENZE

In *primo luogo*, dobbiamo insegnare a leggere un documento. Non solo quelli apparentemente più accessibili, come i discorsi, le leggi, ma anche quelli utilizzati per ricostruire (o provare) un evento. Prendiamo, per esempio, il seguente[4].

GBL Ost Berlin  
 PW 113 Rfz  
 vom 16.1.1943

Umlaufplan

für  
 die mehrfach zu verwendenden Wagenzüge  
 zur Bedienung der Sdz für Vd, Rm, Po, Pj u Dr-Umsiedler  
 in der Zeit vom 20.1. - 19.2.1943

1	2	3	4	5	6	7
Uml. Wagenzug Fr. der RBD	am	Zug-Nr.	bedient von	nach	Zahl der Reisenden	
106 Psn 1 B 15 O	20/21.1.	Vd 201	Kalisch 8.22	Ottersweier	700	
	22/23.1.	Lp 202	Ottersweier	Andrzejow		
	25/26.1.	Vd 203	Andrzejow	Lins	500	
	27/28.1.	Lp 204	Lins	Kalisch		
	30/31.1.	Vd 205	Kalisch 8.22	Ottersweier	700	
107 Op 1 BO 15 O 15 G	25/26.1.	Rm 1	Gleiwitz	Oszernowitz	600	
	28/29.1.	Lp 2	Oszernowitz	Gleiwitz		
	1/2.2.	Rm 3	Gleiwitz	Oszernowitz	600	
	4/5.2.	Lp 4	Oszernowitz	Ratibor		
	8/9.2.	Rm 5	Ratibor	Oszernowitz	600	
	11/12.2.	Lp 6	Oszernowitz	Gleiwitz		
	15/16.2.	Rm 7	Gleiwitz	Oszernowitz	600	
	18/19.2.	Lp 8	Oszernowitz	Gleiwitz		
121 Psn 21 O	5/6.2.	Pj 107	Bialystok 9.00	Auschwitz 7.57	2000	
	7/8.2.	Lp 108	Auschwitz	Bialystok		
	9.2.	Pj 127	Bialystok 9.00	Treblinka 12.10	2000	
	9.2.	Lp 128	Treblinka 21.18	Bialystok 1.30		
	11.2.	Pj 131	Bialystok 9.00	Treblinka 12.10	2000	
	11.2.	Lp 132	Treblinka 21.18	Bialystok 1.30		
	13.2.	Pj 135	Bialystok 9.00	Treblinka 12.10	2000	
	13.2.	Lp 136	Treblinka 21.18	Bialystok 1.30		

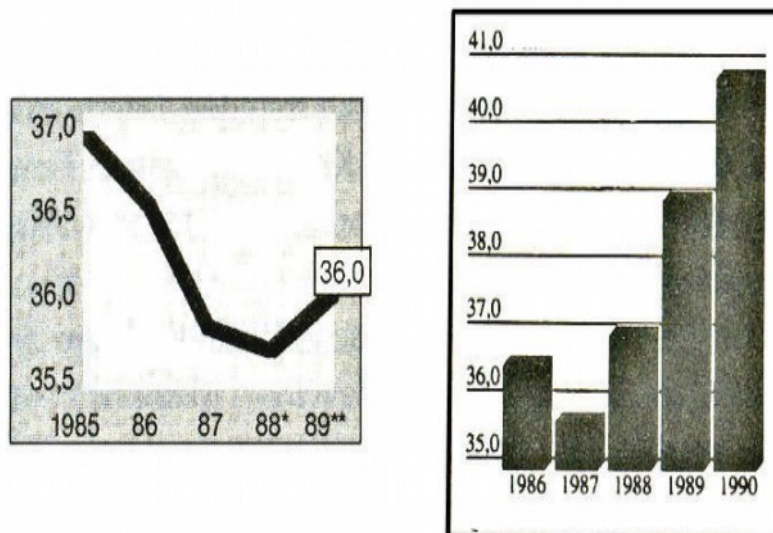
Ein Umlaufplan der deutschen Reichsbahn mit Datum des  
 16. Januar 1943 für die Fahrten von Zügen ab 20. Januar 1943.

1	2	3	4	5	6	7
122 Psn 21 O	6/7.2.	Pj 109	Bialystok 9.00	Auschwitz 12.10	2000	
	8/9.2.	Lp 110	Auschwitz	Bialystok		
	10.2.	Pj 129	Bialystok 9.00	Treblinka 12.10	2000	
	10.2.	Lp 130	Treblinka 21.18	Bialystok 1.30		
	12.2.	Pj 133	Bialystok 9.00	Treblinka 12.10	2000	
123 Psn 21 O	12.2.	Lp 134	Treblinka 21.18	Grodno		
	14.2.	Pj 163	Grodno 5.40	Treblinka 12.10	2000	
	14.2.	Lp 164	Treblinka	Scharfenwiese		
	7/8.2.	Pj 111	Bialystok	Auschwitz		
	8.2.	Lp 112	Auschwitz	Myslowitz		
126 Gedob 1 BO 16 O	25/26.1.	Po 61	Zamoos 8.20	Berlin Wagen 17.30	1000	
	29/30.1.	Da 13	Berlin Mob 17.20	Auschwitz 10.48	1000	
	31.1/1.2.	Lp 14	Auschwitz	Zamoos		
	3/4.2.	Po 65	Zamoos	Auschwitz	1000	
	4.2.	Lp 66	Auschwitz	Myslowitz		
127 Gedob 1 BO 16 O	29/30.1.	Po 63	Zamoos 8.20	Berlin Wagen 17.30	1000	
	2/3.2.	Da 15	Berlin Mob 17.20	Auschwitz 10.48	1000	
	4/5.2.	Lp 16	Auschwitz	Litzmannstadt		
128 Dre 21 O 1 G	20/21.1.	Da 101	Theresienst.	Auschwitz	2000	
	21/22.1.	Lp 102	Auschwitz	Theresienst.		
	23/24.1.	Da 103	Th	Au	2000	
	24/25.1.	Lp 104	Au	Th		
	26/27.1.	Ba 105	Th	Au	2000	
	27/28.1.	Lp 106	Au	Th		
	29/30.1.	Da 107	Th	Au	2000	
	30/31.1.	Lp 108	Au	Th		
	1/2.2.	Da 109	Th	Au	2000	
	2.2.	Lp 110	Auschwitz	Myslowitz		

Si tratta, come qualsiasi studente, qualora gli venissero poste le giuste domande, potrebbe intuire, di una lista dei treni delle deportazioni[5]. Il fatto che il testo sia in tedesco è ovviamente risolvibile con una traduzione, ma come leggere le abbreviazioni? Qui occorrerà imparare a decifrarle, con l'aiuto del docente: se GBL Ost, RBD riguardano la direzione delle ferrovie, Sdz (cioè *Sonderzüge*, ovvero "treni speciali") è un termine che, come tutti quelli contenenti l'espressione "speciale" indica eufemisticamente il processo di distruzione nel linguaggio nazista, fatto per camuffare e nascondere), mentre le altre sono riferimenti a nomi di città Psn (Poznan), Op (Opole), Dre (Dresden), o a campi di sterminio, come Au (Auschwitz) o Th (Theresienstadt); altre ancora si riferiscono a popolazioni di deportati con i treni, Pj (*polnische Juden*, cioè "ebrei polacchi"), Vd (*Volksdeutsche*, cioè "tedeschi etnici"), Po (*Polen*, cioè "polacchi"). Infine, bisognerebbe chiedersi anche come mai all'andata i treni trasportino fino a 2.000 persone (chiamate *Reisende*, cioè "viaggiatori") ma al ritorno siano vuoti.

È evidente che per decifrare un documento occorrono numerosi strumenti, dalla conoscenza della lingua all'uso di dizionari di abbreviazioni, ma che, soprattutto, per capire un documento occorre formulare ipotesi interpretative e metterle alla prova, ma si tratta qui di due diverse competenze *logiche* che devono essere messe in gioco[6].

*In secondo luogo*, non solo come si legge una *statistica* (primo passo e condizione necessaria per un cittadino), ma anche come si raccolgono i dati e come se ne valuta l'attendibilità (definizioni, domande, grappoli, percentuali di percentuali). E, non da ultimo, quali usi (argomentativi, manipolatori) si fanno delle statistiche (in politica, in economia, in banca, in medicina, in pedagogia)[\[7\]](#)? A titolo d'esempio, prendiamo i due diagrammi seguenti[\[8\]](#):



Cosa rappresentano? Il fatturato dell'industria tessile della Repubblica federale tedesca tra il 1985 e il 1989 in marchi occidentali. Solo che la figura di sinistra (tratta dal settimanale economico «Wirtschaftswoche») lo rappresenta come se fosse in caduta libera, fornendo per l'anno 1989 solo una stima e per il 1990 una prognosi, mentre quella di destra è fornita dal centro di ricerca per l'economia del mercato tessile *Gesamtextil*, e presenta una elaborazione dei dati. Il risultato non potrebbe essere più divergente.

*In terzo luogo*, abbiamo parlato di *immagini*. Cosa vuol dire usare un quadro (e, per il Novecento, fotografie o filmati) per le lezioni di storia[\[9\]](#)?

Come per ogni lingua, anche quella specifica delle immagini va appresa, e questo significa, per le lezioni di storia, contestualizzarle, leggerle e decifrarle. Cosa può voler dire un quadro come *Il massacro di San Bartolomeo* (1576-1584), di François Dubois? È neutro? Suggerisce una ricostruzione degli eventi?



Osserviamo alcuni dettagli: la morte e la duplice mutilazione di Gaspard de Coligny, precedentemente ferito, leader carismatico degli ugonotti, avvenuta durante il massacro della notte tra il 23 e il 24 agosto; il suo cadavere che viene trascinato lungo le strade di Parigi; la quantità industriale di cadaveri gettati nella Senna, la donna (incinta) sventrata, i fanciulli uccisi. Chiaramente, una lettura di parte ugonotta, una lettura di condanna degli orrori. Ma c'è di più, ci sono tre figure al centro del dipinto, intorno al cadavere del leader ugonotto. Sono i capi di parte cattolica, qui indicati come responsabili diretti. Eppure, in fondo a sinistra, un mucchio di cadaveri e una figura imponente, demoniaca, Caterina De' Medici, che li osserva soddisfatta, mentre il figlio, Carlo IX Spara dal Louvre.



Dubois può dunque essere considerato una fonte, di parte ugonotta, una fonte assolutamente non neutrale, ma che ci offre chiare indicazioni sul modo in cui si sono svolti gli eventi e che utilizza testimonianze – probabilmente, sappiamo, di Simon Goulart (1543-1628), incontrato nell'esilio ginevrino. È sin troppo facile rintracciare le corrispondenti immagini dei massacri commessi non solo sugli ma anche dagli ugonotti<sup>[10]</sup>, e le medaglie celebrative di Gregorio XIII, oltre a un quadro, celebrativo, come quello di Vasari, che richiedono, a loro volta, contestualizzazione e interpretazione. Solo dopo si potrà cercare una

conclusione provvisoria di una delle nostre eredità culturali: le guerre di religione come fenomeno europeo. Perché non vedere i conflitti religiosi in Germania, le persecuzioni degli eretici italiani? Perché non leggere anche la Guerra civile inglese e la Glorious Revolution come un fenomeno di questo tipo? E, parlando di eredità culturali, perché non partire da qui per discutere dei dibattiti dell'età moderna sulla tolleranza? Interni alle religioni riformate come al cattolicesimo, studiando almeno l'Editto di Nantes e vedendone le declinazioni in un paio di costituzioni, confrontando la laicità francese con il nostro articolo 7 (e la garanzia della libertà religiosa)? Bastino questi pochi cenni, per una questione in realtà vastissima: il laboratorio di storia del progetto EsaBac va condotto *anche così*, attraverso le immagini nel tempo, attraverso un'interazione che colga le suggestioni della storia dell'arte, presente negli indirizzi liceali italiani, sfruttandole però per leggere storicamente, cioè non innocentemente, un quadro. Un quadro parla dal passato, se ne apprendiamo il linguaggio.

Del resto, non è impossibile immaginare un percorso su arte e storia nel Rinascimento: lettura di Dubois, di cui si è detto, lettura della Scuola di Atene di Raffaello, prestando attenzione all'autocomprensione dell'epoca come un'epoca di neoplatonismo (ma si veda in che senso, perché alla base della filosofia troviamo alcuni gradini, con tutta una serie di personaggi, riconducibili al ruolo svolto dalle matematiche: dall'aritmetica alla musica, dalla geometria alla geografia e all'astronomia)[11], lettura della Flagellazione di Cristo, di Piero della Francesca, dove una storica bizantinista[12] riesce a leggere le trame di profonde relazioni tra i dotti bizantini e la loro eredità in Occidente sullo sfondo dell'avanzata dell'impero ottomano (con l'assedio e la caduta di Costantinopoli).

Cosa manca, *infine*? L'esercizio delle capacità argomentative. Se il progetto, in una certa misura, le presuppone (per leggere i testi, per interpretarli, occorre formulare inferenze, metterle alla prova, distinguere tra interpretazione e fatti, valutare dati in modo critico, argomentare e controargomentare), di certo non ci dà sufficienti indicazioni su come svilupparle. Eppure sono presenti indicazioni ben precise, di tipo trasversale in altri decreti o leggi[13]. Non è il docente di storia l'unico responsabile di queste palestre della mente, ma è certo che, grazie alla collaborazione tra docenti di lettere, di francese, di storia e di filosofia (e per la logica si possono chiamare in causa anche i docenti di matematica), anche questa competenza può essere affrontata in modo adeguato[14].

Ecco, queste quattro competenze – interpretare i documenti e, in particolare, comprendere le statistiche, leggere le immagini, argomentare a sostegno di una tesi (e quindi saper riconoscere le tesi e gli argomenti altrui, le ragioni, le premesse e le conclusioni, così come le fallacie, cioè gli errori di ragionamento), imparare a usare gli strumenti retorici (non solo le figure per l'analisi delle opere letterarie, ma anche la strutturazione di un testo argomentativo, orale e scritto) e anche le tecniche manipolatorie – sono le competenze di base che il progetto Esabac, *se preso sul serio*, ci chiede di sviluppare.

Le richieste potrebbero sembrare eccessive, per un solo docente (che dispone talvolta di due sole ore settimanali), ma sicuramente non lo è se si lavora in équipe. Del resto, cos'altro facciamo nelle nostre lezioni, se non questo? *Decifriamo quadri e immagini, leggiamo* (bene o male) *statistiche, interpretiamo testi* sulla base delle affermazioni e degli argomenti in essi

contenuti, riconoscendo se sono oggettivi, se presentano una posizione di parte, se cercano di manipolare il consenso, *sosteniamo posizioni* (tesi) sulla base di ragioni<sup>[15]</sup>.

d) Alcune soluzioni per migliorare lo sviluppo del percorso ESABAC

Tra i suggerimenti che possiamo fornire per individuare soluzioni vi sono i seguenti: 1. considerare la possibilità di collaborare con i docenti del biennio, che da pochi anni si stanno confrontando con il modello francese della lezione di storia/geografia (contrariamente a quanto talvolta sostengono i docenti di lettere incaricati di questa cattedra, si tratta non di una perdita bensì di un incremento orario rispetto al passato). Il modello prevede l'integrazione di almeno tre discipline (anche scienze), e permette di acquisire alcune capacità necessarie: una visione spaziale, geologica, economica e globale degli eventi storici, una comprensione diacronica di culture e continenti.

La rivoluzione va sfruttata sino in fondo, tuttavia, alcuni temi sembrano sovrapporsi a quelli da svolgere nel triennio, occorre quindi interagire a livello di Dipartimento di storia e filosofia (e lettere), onde evitare fastidiosi doppioni (il tempo a nostra disposizione è già limitato).

## 2) IL PROGRAMMA

Innanzitutto, discutiamo la definizione presente nell'allegato 3 (DM 95/2013): "Fondamenti del mondo contemporaneo e storia europea". L'intento non è quello di fornire una serie di conoscenze di base della storia mondiale, come si potrebbe pensare, e come invece alcuni manuali italiani pensati per il triennio cercano coscientemente di fare<sup>[16]</sup>, bensì di *acquisire* ed *esercitare* le proprie competenze su alcune *tematiche di lunga durata* imprescindibili, benché sicuramente non sufficienti, per una comprensione della storia di un solo continente, l'Europa, e di un secolo privilegiato, il Novecento, per quanto riguarda la storia mondiale. Naturalmente, come su questi presupposti si possa davvero costruire una comprensione della contemporaneità, europea e mondiale, è una questione destinata a restare aperta. Un docente che ritenga di dover necessariamente trattare altre tematiche dovrà ritagliarsi degli spazi di tempo nelle due ore settimanali di storia per il progetto Esabac, dovrà chiedere l'assistenza dei colleghi di altre discipline, dovrà svolgere una parte dei programmi in italiano (del resto, si parla di "integrazione", non di sostituzione dei due programmi), dovrà chiedere ore aggiuntive (la soluzione migliore sarebbe ovviamente quella di poter "aggiungere" le ore di storia in francese all'orario tradizionale).

Diciamo allora che l'obiettivo non è tanto quello di formare una persona con una buona cultura di base, come ci si aspetta leggendo i programmi italiani, quanto piuttosto un cittadino europeo, alfabetizzato nella interpretazione di fonti iconografiche e testuali, e in possesso di solide competenze argomentative. Solo se questo è chiaro sin dall'inizio, e solo se si condivide questa finalità, vale la pena di impegnarsi nel progetto. In caso contrario, insoddisfazione, senso di inadeguatezza, incomprensioni con i colleghi e con genitori e studenti (a causa delle eccessive aspettative di cui è oggetto la disciplina) renderanno difficoltosa l'interazione tra discenti e docenti.



Solo in casi eccezionali abbiamo previsto un lavoro approfondito a casa, al di fuori dell'orario di lezione, e questo non perché non lo riteniamo fondamentale, ma perché prendiamo in considerazione la peggiore delle ipotesi (poco tempo a casa, poco tempo in classe). Chi ha molto tempo (per esempio, due ore di storia in italiano e due di storia in francese alla settimana) può permettersi (quasi) tutto. Altrimenti bisogna partire dalla base certa di 2 ore settimanali, cioè 66 ore circa per ogni anno di corso, il che è oggettivamente poco, come si vedrà dal tempo dedicato alle singole tematiche.

Prevediamo, in totale, due verifiche scritte di due ore ciascuna a quadrimestre, di diverse tipologie, ma comunque o di sintesi o di interpretazione dei documenti (a parte gli eventuali lavori a casa) e un numero imprecisato di ore di verifiche orali, comunque previste in Italia, considerando almeno un voto per studente a quadrimestre. La verifica orale dovrebbe, viste le limitazioni istituzionali, o essere svolta durante le ore di storia in italiano (se presenti), oppure essere considerata parte della lezione (per esempio, prima di ogni nuova lezione, valutare un paio di studenti con domande di ripasso, funzionali anche a fissare le conoscenze). Non sembra restare invece tempo per interrogazioni fiume sui contenuti. Anche da questo punto di vista, la didattica tradizionale (che spesso dedica alle interrogazioni la maggior parte del tempo di lezione) risulta completamente stravolta, e i docenti devono imparare a gestire questa situazione.

Quali sono dunque le “eredità culturali”<sup>[17]</sup> che stanno a fondamento di tale comprensione della nostra contemporaneità? Per entrare in medias res si rimanda alla lettura per intero dei temi da sviluppare per i tre anni del percorso esabac a [www.vizavi-edu.it](http://www.vizavi-edu.it)

### 3.1 PRIMO ANNO

#### **Primo tema: La cittadinanza antica**

Il primo tema, a sua volta scomponibile in due moduli, è il seguente, ed è considerato facoltativo, “se non precedentemente trattato” (cf. DM 95/2013, all. 3):

- a) L'invenzione della cittadinanza ad Atene nel V secolo a.C.
- b) La cittadinanza nell'Impero Romano nel I e II secolo d.C.

Prima di entrare nel dettaglio dell'analisi, cerchiamo di intenderci sull'uso dei termini. Alcuni docenti interpretano l'indicazione dell'allegato come se si dicesse: è obbligatorio, ma se lo si è trattato precedentemente (cioè al biennio, quando in Italia si affrontano la storia greca e quella romana), lo si può saltare. Invece, il testo dice esplicitamente che è facoltativo se non è già stato affrontato. Cioè, se lo avete trattato prima non si può più tornare indietro, se invece non lo avete trattato potete decidere se trattarlo in terza o meno. Probabilmente si tratta di un'incongruenza logica, perché se lo si è già affrontato al biennio (scelta consigliabile, come diremo subito dopo), non può più essere considerato facoltativo, e se è facoltativo è inutile aggiungere “se non precedentemente trattato”. Comunque sia, per semplificare diciamo che, pur essendo facoltativo, è consigliato al biennio. Ora che il progetto è entrato a regime, le sezioni Esabac devono sapere in anticipo a cosa andranno

incontro, quindi è utile inserire uno o due moduli in lingua già al biennio. Se si decide in tal senso, quale miglior scelta del tema della cittadinanza, visto che nelle lezioni di storia devono trovare spazio anche moduli di educazione alla cittadinanza (ex educazione civica)? Le linee fondamentali della storia greca e quella romana dovrebbero essere già state acquisite grazie alle lezioni di storia e geografia (integrate in italiano), quindi un approfondimento sul tema, con lavoro sulle fonti, non sarà comunque un salto nel vuoto, e potrebbe infondere una certa sicurezza per quello che sarà il lavoro del triennio.

Nello specifico, per quanto riguarda l'Atene del V secolo prima della nostra era, si richiede di trattare due questioni: a) la legge, i diritti e i doveri nella polis; b) cittadini e pratiche di cittadinanza. Ma lo stesso è richiesto per la storia di Roma tra il I e il II secolo della nostra era, affrontando: a) il processo di romanizzazione; b) i principali aspetti della vita civile in una città dell'impero (fuori dalla penisola italiana).

Combinando le due eredità dell'antichità greco-romana abbiamo in effetti due modelli politici ben definiti, quello democratico e quello imperiale, che segnano la nostra storia. Solo che il rapporto tra queste due eredità può riservarci delle sorprese. La fragile ma esemplare democrazia ateniese (con i suoi alti e bassi e le sue crisi), prevede bensì l'isegoria e l'isonomia, ma solo di una parte delle persone, e cioè i cittadini maschi, e non tutti i maschi residenti erano cittadini a pieno diritto: ci è oggi vicina solo come regola della maggioranza, visto che decideva il demos<sup>[18]</sup>, mentre invece è la codificazione del diritto romano a segnare la nostra storia medievale e moderna fino al Code Napoleon e al nostro Codice civile. D'altro lato, entrambe le civiltà hanno effetti di portata pressoché universale, ecco perché può essere utile vedere il processo di romanizzazione al di fuori dell'Italia, in particolare, nelle loro differenze, i casi della Gallia e delle popolazioni germaniche, i cui miti si costruiscono per eteropercezione, a partire dallo sguardo romano (da Vercingetorige ad Arminio). Ma non è possibile evitare di accennare alla successiva evoluzione dei rapporti tra la parte orientale e occidentale dell'Impero, trascurando l'eredità bizantina, elemento portante dell'ascesa delle città marinare e del Rinascimento italiano (la fuga di dotti e libri dalla caduta di Costantinopoli è un altro elemento imprescindibile).

Il confronto è però utile soprattutto per un altro motivo, molto più contemporaneo di quello che può sembrare: l'attribuzione della cittadinanza avviene sulla base del "sangue" o della residenza in un territorio? La risposta ateniese è netta: solo i cittadini ateniesi trasmettono la cittadinanza ateniese (*ius sanguinis*), mentre per l'Impero di Roma, dai primi patti con le popolazioni del Lazio e quelle italiche, si sviluppa un modello di cittadinanza universale, almeno potenzialmente basato sullo *ius soli*.

In comune, i due modelli hanno l'esclusione delle donne dalla piena cittadinanza e degli schiavi dalla cittadinanza tout court. È anche questa un'eredità (le eredità non sono solo positive, a volte bisogna pagare debiti gravosi), superata solo in anni recenti (e mai pienamente) nella storia europea. Un'ultima riflessione può concernere una questione di metodo storico: quali fonti utilizziamo? Opere letterarie (dalla poesia al teatro), opere d'arte, testi filosofici, codici giuridici e, soprattutto, i testi degli storici antichi. Per quanto concerne Erodoto e Tuciddide, si ha a che fare con l'inizio della storiografia in quanto tale. Proprio qui,

mentre iniziamo a entrare nel progetto Esabac, dobbiamo iniziare a far capire agli studenti come si lavora con le fonti, come si formulano le domande per cui cerchiamo una risposta, e in che lingua (anche in senso metaforico) esse ci parlino.

#### *Programmazione oraria*

Se affrontato al biennio, si potrebbero progettare a) due moduli, uno per quadrimestre o uno per anno, di 8 ore l'uno (quindi, due mesi di lezioni per modulo), prevedendo sia introduzioni del docente che lavori di gruppo più approfonditi, b) altrimenti (se, cioè, il modulo viene affrontato solo nel primo anno del triennio) il tempo andrebbe ridotto al massimo a quattro ore totali, quindi un'ora doppia per ogni tema (per verificare le conoscenze storiche pregresse tramite una lezione dialogata e due ore di esercitazione in classe sui testi, più un'ora all'inizio del modulo per verificare le conoscenze storiche pregresse richieste (e in teoria già acquisite). Ovviamente, vista la quantità di richieste che gravano sul docente di storia Esabac, se non lo si è svolto già al biennio si potrebbe anche valutare l'opzione di saltarlo del tutto.

#### **Secondo tema. Il Mediterraneo nel XII e XIII secolo.**

Passiamo ora al secondo tema (e a un'ulteriore, importante eredità culturale), definito come segue: "Il Mediterraneo nel XII e XIII secolo: un crocevia di civiltà". La richiesta si precisa: occorre trattare a) i fondamenti religiosi (giudaismo, cattolicesimo, ortodossia, islamismo); b) a scelta, "scambi e flussi commerciali" o "influenze culturali"; c) i "confronti politici e militari" (anche qui, uno studio di caso a scelta).

Si tratta ancora una volta di eredità problematiche. Perché? Perché la storia delle relazioni religiose è una lunga storia di conflitti e prevaricazioni, ma anche di convivenza e di tolleranza (sempre provvisoria e da riconquistare). Così com'è presentato nei programmi ufficiali, il tema è piuttosto vasto, ma ciò nonostante incompleto. Per il contesto italiano non è possibile passare dall'antichità al XII secolo, con un salto di un millennio, occorrerà quindi ripensare la divisione del lavoro d'equipe tra i docenti o, almeno per la terza, svolgere una parte (anche cospicua) del programma in italiano, anche con lezioni frontali e con ampie sintesi, di modo che le basi culturali degli studenti non presentino lacune eccessive [\[19\]](#).

Il Medioevo può in ogni caso essere ripreso da diverse prospettive. Nel momento in cui si affronta un crocevia di culture, bisogna conoscere tali culture. Sarà perciò inevitabile una ripresa (anche se solo a grandi linee) della storia medievale occidentale e della storia dell'Impero romano d'Oriente (soprattutto, Bisanzio). Non porterà certo via troppo tempo affrontare in classe (o a casa) un capitolo di sintesi sul Medioevo in Occidente, diversi manuali (precedentemente citati), del resto, ormai presentano una ripresa del secolo non più bui in modo più o meno stringato, con gli elementi fondamentali, di tipo culturale, politico, religioso. Più raro è veder riservare uno spazio apposito al pur fondamentale Impero

bizantino o all'espansione ottomana (si assume qui che il mondo arabo e musulmano sia stato affrontato durante il biennio), ma comunque, che si tratti di un paragrafo o di un intero capitolo[20], queste parti sono fondamentali per comprendere chi si incontra nel crocevia del XII secolo, ma anche, com'è ovvio, agli storici per capire l'Europa orientale post '89 e buona parte della seconda metà dell'Ottocento e del primo Novecento (la "questione d'Oriente, le guerre balcaniche, la pulizia etnica dal genocidio degli armeni da parte dei giovani turchi a Srebrenica, per finire con lo scambio di popolazioni tra Grecia e Turchia dopo il 1923). In particolare, vale la pena di considerare i Balcani come un'eredità ottomana per l'Europa contemporanea. L'eredità è da intendersi qui come continuità e come una percezione, con tutti gli stereotipi del caso; del resto, una dominazione di cinquecento anni lascia tracce indelebili[21], e ancora oggi si discute se la Turchia, membro della Nato, possa o meno far parte dell'Unione Europea, dando così anche il via a una discussione sugli eventuali confini (e limiti) del progetto comunitario.

Solo colmate queste lacune (o prevedendo di colmarle in seguito, dopo il fuoco sul XII secolo) con una decisa prospettiva di lunga durata – nella quale, se non si prevedono ore distinte per il programma italiano, occorre prevedere[22]: i rapporti tra stato e religione; gli ordinamenti imperiali; pace e guerra – si può in seguito affrontare il secondo tema previsto, che ora vediamo da vicino.

Le relazioni culturali tra mondo musulmano e cristianità d'Oriente e d'Occidente (e con l'Asia e l'Africa) dovrebbero essere un modello da applicare sulla lunga durata, in particolare però, può essere proficuo studiare il caso dell'Andalusia nei secoli VIII-XI o il caso della Sicilia arabo-normanna (che non dimentica l'eredità classica della Magna Grecia), sicuramente bisognerà prendere in considerazione gli scambi commerciali e culturali (la scienza, la navigazione, la musica e la poesia, la lingua stessa) legati ai traffici delle repubbliche marinare italiane, soprattutto Genova e Venezia, tra Islam, mondo bizantino e mondo occidentale. Del resto persino il tema dei conflitti non è che uno degli elementi di questo scambio, lungi dall'essere quello esclusivo (tranne, forse nella percezione contemporanea).

E veniamo all'ultimo punto in oggetto per questo secondo tema. Non ci sembra possibile operare una scelta tra Riconquista, Crociate, Saladino. In realtà anche in questo caso non può mancare una visione d'insieme degli scontri. Pensando agli studenti delle scuole italiane, alla presenza di molti alunni musulmani, di egiziani copti in fuga dal fondamentalismo islamico, di ragazze che portano il velo, alla sempre presente tensione tra Israele e mondo musulmano, agli allievi provenienti dai Balcani o a quelli di origine ispanica, non possiamo trascurare questi momenti, che sono eredità negative della fine del Medioevo e che ci introducono direttamente nell'età moderna. Le immagini deformi dell'Europa cristiana e del mondo arabo-musulmano nascono proprio in questi secoli di scontri, condizionando la nostra contemporaneità (ancora Osama Bin Laden parlava dei "crociati" nei suoi video di propaganda antioccidentale). Siccome ci proponiamo qui di fornire anche qualche consiglio pratico, suggeriamo ricerche di gruppo sotto la supervisione del docente, poi esposte in classe, sulle questioni proposte, di modo che uno specchio completo della problematica sia affrontato, in forma di studio di caso, da tutta la classe. Per quanto riguarda le fonti, oltre a quelle di parte cristiana (e non bisogna dimenticare, nella trattazione, la

Crociata contro Costantinopoli del 1204, che manifesta la tendenza egemonica di Venezia nel Mediterraneo orientale, né le conseguenze della caduta di quella che era stata la “nuova Roma”), occorre selezionare anche quelle arabe[23].

#### *Programmazione oraria*

Possiamo dedicare al tema 9-10 ore di lezione, che corrispondono a un lavoro di due mesi circa. Di fatto, presupponendo un lavoro di introduzione svolto autonomamente con le indicazioni fornite dal docente, possiamo programmare un'ora sul Medioevo latino, un'ora sul Medioevo greco-ortodosso, un'ora sugli arabi, un'ora sugli ottomani (con cenni agli sviluppi posteriori), un'ora sull'ebraismo e quattro ore sulle relazioni di tipo commerciale, militare (le Crociate ma anche, in seguito, la Reconquista spagnola), culturale, includendo un approfondimento specifico sulla Sicilia, l'Andalusia, le città marinare preparate tramite il metodo del lavoro di gruppo (un tema, un gruppo), con esposizioni collettive e test finale di due ore.

#### **Terzo tema. Una diversa visione dell'uomo e del mondo**

Il terzo tema, la terza eredità, concerne “Umanesimo, Rinascimento e nuovi orizzonti: una diversa visione dell'uomo e del mondo” (DM 95/2013, all. 3). Il programma propone di trattare in modo approfondito tre sotto-temi, di cui uno è proprio il Rinascimento, il secondo il nuovo mondo (dove si propone uno studio di caso concernente i viaggi di Cristoforo Colombo) e il terzo la Riforma tra scissione e rinnovamento della cristianità.

Qui abbiamo in effetti tre nuclei della storia moderna e con ciò tre eredità presenti nel mondo contemporaneo. Come al solito, il programma non indica un percorso completo ma solo alcuni punti che il docente può trattare, molto liberamente, con lo studio di caso.

##### *a) Modulo: Umanesimo e Rinascimento*

Il primo percorso è proprio il Rinascimento, per il quale si prevedono diverse opzioni, scegliendo tra 1) «L'uomo del Rinascimento» e 2) «L'arte del Rinascimento», e poi, all'interno di 1 o 2, uno studio di caso a scelta (nel primo caso, l'opera di un artista o di uno scrittore, nel secondo la Toscana o la Valle della Loira).

2) È possibile utilizzare l'opera di scrittori, anzi, sarebbe opportuno farlo, tuttavia, in considerazione del fatto che il tema «Rinascimento» è trattato anche nel corso di letteratura francese e italiana, proponiamo di evitarlo, o di pensare alla scrittura filosofica, il che permetterebbe un buon collegamento con le lezioni di filosofia (cioè, più ore a disposizione dello *stesso docente*). Un quadro generale del Rinascimento è ovviamente imprescindibile, e suggeriamo di farlo in italiano, durante le ore di filosofia, se non ci sono soluzioni alternative. Partendo dall'umanesimo di Erasmo da Rotterdam, si toccheranno tutti i momenti rilevanti,

dai modelli educativi antichi (la riscoperta della lingua greca e il latino restituito, le arti liberali) alla costruzione di stereotipi culturali come il Medioevo, alle strutture politiche per arrivare infine alla rivoluzione della stampa (che avrà un'enorme portata anche all'interno del tema della riforma). Toccherà poi ai singoli docenti approfondire le rispettive discipline in modo coordinato. Nel caso del progetto Esabac sarebbe opportuno modificare anche i programmi di storia dell'arte, al fine di cooperare nello stesso periodo di tempo, e cioè durante il terzo anno delle superiori; se fosse impossibile, occorre comunque definire in modo sistematico chi fa che cosa e chiedere eventualmente al docente di arte un'integrazione del programma di storia, per esempio le cronologie, gli stili, la rivoluzione della prospettiva, il rapporto tra arte e scienza (il corpo umano e l'anatomia, la geometria e la matematica nella pittura e nell'architettura ecc.) Ciò fatto, sarà possibile studiare un artista, da Leonardo a Michelangelo o Piero della Francesca ecc., per definire nel dettaglio quanto appreso nei suoi tratti generali. Chi preferisce l'uso di un metodo induttivo deve prevedere una sproporzione nelle ore dedicate a questo tema. Personalmente, piuttosto che lo studio di un singolo artista, riteniamo preferibile utilizzare invece quadri come fonti storiche, riservando il rinascimento artistico alle colleghe di storia dell'arte: 1) La scuola di Atene di Raffaello, che permette di vedere l'influenza del neoplatonismo nelle origini del Rinascimento e di contestualizzare il ruolo della Roma papale nel prosieguo del fenomeno; 2) La flagellazione di Cristo, di Piero della Francesca, che permette, come già detto, di leggere la fitta trama di relazioni tra oriente e occidente; 3) il Massacro della notte di San Bartolomeo, di François Dubois, profugo ugonotto che condanna i fatti proponendone una interpretazione, ovviamente di parte, ma basata su fonti contemporanee. A quest'ultimo documento iconografico proponiamo di contrapporre le celebrazioni che ebbero luogo in Vaticano, di cui una volta tanto Wikipedia fornisce un resoconto adeguato, insieme alla documentazione iconografica, dalle medaglie celebrative di Gregorio XIII al dipinto di Giorgio Vasari che come quello di Dubois presenta la morte del leader di parte ugonotta, Gaspard de Coligny, ma non la sua decapitazione ed evirazione post mortem né gli atti di violenza su fanciulli e donne incinte, né attribuisce un ruolo centrale alla presunta responsabile finale (insieme ai leader di parte cattolica, come i Guisa), e cioè Caterina de' Medici.

Benché, in conclusione, si tratti di una scelta, le opzioni sembrano essere troppo vincolanti. Conviene dunque andare al di là della lettera del programma e: a) ripensare le interazioni tra le discipline in modo che sia possibile sgravare il docente di storia da una introduzione generale difficile da realizzare in modo serio, vista l'ampiezza dei temi da trattare in terza; b) ripensare le stesse indicazioni generali, che vincolano a uno studio di caso di un autore o di un artista. Meglio sarebbe pensare a uno studio di tipo trasversale, come da noi suggerito, che metta in evidenza l'uso del quadro come fonte storica o, eventualmente, approfondire il tema della prospettiva e dei legami con la matematica o dell'anatomia. Un qualsiasi manuale di storia può aiutare nella scelta. Per uno studio di caso conviene però ricorrere al manuale di storia dell'arte.

#### *b) Modulo: Riforma*

Proponiamo di trattare la Riforma prima dell'altro tema, riservato alle scoperte e alla colonizzazione del Nuovo mondo, per due motivi: 1) è meglio chiudere la prospettiva europea

prima di allargarla; 2) la Riforma ha le radici in diversi movimenti cristiani eterodossi (quando non eretici) e nelle relazioni di potere ed economiche tardomedioevali, ma senza la rivoluzione dell'Umanesimo e l'invenzione della stampa non sarebbe stata possibile. Da quale prospettiva affrontare la questione? In che senso la Riforma sarebbe un'eredità? La prospettiva deve inevitabilmente essere comparatistica, nel senso che il duplice nucleo della Riforma è tedesco e francese, quindi, dopo averne esaminate le motivazioni culturali ed economiche, aver impostato un confronto sulle posizioni teologiche di Calvino e Lutero (e oltre) e aver studiato le carte sulla diffusione delle diverse chiese riformate, bisognerebbe vederne le ricadute a livello nazionale e internazionale, dallo scontro tra cattolici e luterani e tra contadini e nobiltà in Germania a quello tra ugonotti e cattolici in Francia, allo scontro intraeuropeo che si conclude solo con la Pace di Westfalia del 1648 (ma che in Inghilterra continua con lo scontro tra sovrano e parlamento fino alla fine del secolo). Non può mancare un'analisi delle dinamiche interne al mondo cattolico, dal potenziamento del tribunale dell'inquisizione al ruolo repressivo e riformista del Concilio di Trento (la nuova educazione dei ministri del culto, il controllo delle anime nella confessione, il controllo delle forme artistiche, l'indice dei libri proibiti (che vieta, in primis, la lettura del testo sacro in lingua volgare).

In questo modo l'eredità della Riforma apparirà nella sua duplice veste di scissione della cristianità (non la prima, tra l'altro) e occasione più o meno perduta di rinnovamento.

*c) Modulo: Nuovo mondo*

In questo modulo, suggeriamo la lettura del famoso testo di Todorov sulla conquista dell'America [\[24\]](#), la lettura dei testi dai diari di Colombo, di Cortés, di testi maya e aztechi e di immagini. Obiettivi: conoscere il tipo di relazione che si è instaurata tra diverse civiltà, i moventi religiosi (l'evangelizzazione delle presunte Indie) ed economici (la ricerca dell'oro per continuare la Reconquista, che è a sua volta l'erede delle crociate), gli scambi linguistici e la quasi scomparsa delle culture autoctone, gli scambi alimentari, che rappresentano una rivoluzione anche per l'Europa, la distruzione degli indios (che è stata a più riprese equiparata a un genocidio, causato da sfruttamento, sradicamento, guerre, malattie). Oltre alla visione dei conquistatori, e alla storia delle scoperte geografiche, conviene quindi prendere in considerazione la conquista e la dominazione del cosiddetto "Nuovo mondo", con le sue eredità per il mondo contemporaneo. Dalla visione dei vinti all'America latina contemporanea.

*Programmazione oraria*

Ancora una volta, se il lavoro di comprensione delle eredità culturali deve essere fatto bene, e se partiamo da una base di due ore settimanali, ci vogliono almeno 6 ore di lezione, quindi un mese di lavoro, per ogni sottotema a) Umanesimo e Rinascimento; b) Riforma (e guerre di religione); c) Nuovo mondo (scoperte e colonizzazione dell'America latina).

Prevediamo un'introduzione cattedratica di due ore e 4 ore di lavoro sui documenti per ogni tema ed, eventualmente, come sempre, in gruppi differenziati per l'esposizione ma con finalità condivise.

Il totale sarebbe di 18 ore, a cui aggiungeremmo una verifica di due ore secondo il modello dell'esame finale. Questo tema può essere svolto a cavallo tra la prima e la seconda parte dell'anno, riservando quindi a Rivoluzione ed età napoleonica la maggior parte del tempo (fatti salvi i problemi di raccordo).

### **Intermezzo: Problemi di raccordo tra l'età del Rinascimento e la Rivoluzione francese**

Dopo iniziano i veri problemi. Che ne è del resto dell'età moderna fino alla Rivoluzione francese? Nessuno dei docenti italiani consultati ritiene accettabile questo salto di secoli. Molti decidono di affrontare a grandi linee la questione del colonialismo europeo di marca spagnola e portoghese, e poi olandese e inglese sulla lunga durata (o di riprenderlo in quarta, quando oggetto di trattazione diventerà l'imperialismo), di considerare la Riforma e le guerre di religione, non solo in Francia, come uno dei punti centrali dell'epoca, portandolo sino alle soglie della contemporaneità, e quindi affrontando anche la guerra per l'indipendenza olandese o il conflitto tra sovrano e parlamento in Inghilterra in questo contesto. Se la prospettiva va poi portata sul 1789, inevitabilmente bisogna affrontare tematiche di educazione civica (compito spettante anche e in primis al docente di filosofia), cioè, in concreto, di storia delle istituzioni e delle dichiarazioni dei diritti, quindi, ancora una volta, non solo la Rivoluzione francese con le sue conseguenze, ma almeno anche quella inglese e quella americana, con un cenno al conflitto tra Spagna e Inghilterra e tra Spagna e Paesi Bassi, che sono parte a pieno diritto delle eredità dell'età moderna<sup>[25]</sup>. Su questo punto, per quanto riguarda questo periodo, sarebbe stata necessaria una revisione dei programmi. Non essendoci stata, ogni docente, nel suo contesto di classe, vi rimedierà come possibile: vuoi chiedendo l'intervento dei docenti di italiano e inglese, vuoi intervenendo con una sintesi in italiano, vuoi chiedendo un lavoro autonomo agli studenti (con le difficoltà cui abbiamo accennato), ma di necessità dovrà integrare i due programmi, come richiesto dal Ministero. Una ipotesi di approfondimento potrebbe essere, lungo tutta l'età moderna, una volta preso atto delle cronologie globali, un confronto tra documenti come la Magna Charta Libertatum del 1215, le diverse petizioni o dichiarazioni inglesi fino al Bill of rights della Glorious revolution (senza dimenticare, partendo dalle lezioni di filosofia, il ruolo dei Trattati sul governo di Locke e dell'Esprit des Lois di Montesquieu), la Dichiarazione di indipendenza delle colonie inglesi e le dichiarazioni dei diritti francesi, confrontando poi gli equilibri costituzionali presenti nella costituzione degli Stati Uniti d'America, con il reciproco equilibrio e controllo di legislativo ed esecutivo e il ruolo del giudice delle leggi (la Corte Suprema), che, non a caso, mancando nella Francia del decennio rivoluzionario (dove la *volonté générale* del legislativo predomina sull'esecutivo rovesciando i rapporti dell'Ancien Régime grazie alla confusione della maggioranza uscita dalle elezioni con il potere costituente e dove non esiste la garanzia della corte costituzionale), determinano, insieme



ovviamente ad altri elementi decisivi come le guerre europee e l'ascesa di Napoleone, il parziale fallimento del progetto.

#### *Programmazione oraria*

- a) Al colonialismo europeo tra il XV e il XVII secolo dedicheremo 4 ore di lezione, due cattedratiche, frontali, di sintesi e due di lavoro su documenti che i discenti devono preparare, nella misura del possibile, a casa e poi esporre in classe;
- b) ai rapporti internazionali in Europa tra XV e XVII secolo, 2 ore di sintesi da parte del docente;
- c) alla Guerra civile inglese e alla Glorious Revolution, 3 ore di lezione, come sopra, divisa tra spiegazione e attività pratica;
- d) alle colonie inglesi e alla nascita degli Stati Uniti, 3-5 ore di lezione, di cui: 2 ore di ripresa degli eventi principali con riferimenti alle cause del conflitto e alla storia delle Colonie, 1 ora di analisi della dichiarazione di indipendenza, 1-2 ore di analisi della Costituzione degli Stati Uniti (mettendo in evidenza il modello federale, la divisione dei poteri, la garanzia dei diritti dei cittadini, i problemi aperti, come il rapporto con le popolazioni indiane e la schiavitù).

#### **Quarto tema. La Rivoluzione**

Comunque sia, a questo punto ci occupiamo di uno dei temi centrali del programma del terzo anno, così rilevante per la storia europea che spesso occupa la maggior parte della seconda metà dell'anno o, addirittura, viene affrontata solo in quarta. Partendo dal presupposto di volerla affrontare in terza, e con il minimo di ore possibili, ecco quali punti sono da ritenersi rilevanti.

Innanzitutto, la Rivoluzione va affrontata nella sua integralità, e non, come talvolta suggerito, solo un anno in modo approfondito. Si tratta di capire la nostra eredità, e non solo di fare un esercizio di interpretazione di documenti (pur rilevante) finalizzato all'esame e all'alfabetizzazione nella lettura dei testi (a questo punto dell'anno, qualche cosa da questo punto di vista si dovrebbe aver ottenuto).

A sua volta, il tema risulta suddiviso come segue:

1. La Francia in rivoluzione: date, immagini e simboli dal 1789 al 1804. Studio di tre eventi a scelta in prospettiva [20 giugno 1789, 14 luglio 1789, 4 agosto 1789, 10 agosto 1792, 20 settembre 1792, 21 gennaio 1793, 27 luglio 1794 (9 Termidoro anno II), 9-10 novembre 1799 (18-19 Brumaio anno VIII), 2 dicembre 1804].

2. Gli effetti della Rivoluzione Francese in Italia (uno studio di caso: la Rivoluzione

di Napoli del 1799).

3. Tre esperienze politiche: monarchia costituzionale, repubblica democratica, impero.

4. La modernizzazione politica e sociale: i limiti e l'impatto in Europa. Uno studio di caso a scelta (la coscrizione obbligatoria, il sistema decimale, il Codice Civile, l'università imperiale, il Concordato).

Commentiamo innanzitutto il primo punto. Abbiamo a che fare essenzialmente con una visione d'insieme e di alcuni punti da approfondire tramite studio di eventi (a scelta). La rivoluzione va affrontata in misura integrale, ma con una visione d'insieme che tenga in considerazione tutte le date rilevanti, il lavoro sulle immagini e sui simboli (che non possono perciò mancare) fino all'epoca napoleonica inoltrata. Quindi, con "Rivoluzione francese" si intende anche, in parte, l'età napoleonica con le sue conseguenze. Sorprende che Napoleone sia presente solo fino al 1804. Sicuramente, le fasi successive presentano pochi elementi innovativi e possono essere ritenute un preludio alla fine dell'Impero, tuttavia, riteniamo che vadano trattate nella visione d'insieme, inclusi i momenti finali, eventualmente come introduzione alla parte di programma dedicata a Congresso di Vienna e moti. Qui non è il caso di seguire il programma troppo alla lettera. Sappiamo che cosa è obbligatorio, consideriamo di aggiungervi un raccordo, anche se in italiano.

Per venire infine agli approfondimenti da dedicare alla Rivoluzione, va rilevato che il programma indica date precise da cui scegliere, in riferimento alle quali, cioè, scegliere i documenti, testuali e iconografici, su cui lavorare, senza avere l'ambizione di approfondirli tutti. Tre date possono non sembrare sufficienti, ma in effetti la Rivoluzione è da affrontare nella sua integralità, salvo gli approfondimenti. Ancora una volta, se il docente fa, in francese o in italiano, la sua lezione frontale (o dialogata) sulla Rivoluzione, e se gli studenti mostrano di aver acquisito una buona sinossi degli eventi, delle strutture istituzionali, delle simbologie ecc., il lavoro sui documenti, che può essere affrontato anche in piccoli gruppi per poi essere esposto in classe con l'aiuto del docente, non è altro che un'applicazione del metodo.

Per quanto riguarda il secondo punto in oggetto, è probabilmente meglio ripensare l'approfondimento. Per quanto importante sia la rivoluzione del 1799 a Napoli, occorre qui una visione d'insieme sugli effetti della rivoluzione in Italia (cioè, la diffusione di certi principi e l'emulazione, anche nel senso dell'afflato verso uno stato nazionale) e, semmai, una considerazione regionale distinta caso per caso (si potrebbero considerare gli effetti della Rivoluzione a Milano, ma anche nella Repubblica di Venezia o nella Repubblica romana).

Il terzo punto è fondamentale, per capire come con la Rivoluzione nascano modelli istituzionali che sono alla base delle coordinate politiche del mondo attuale. La distinzione tra le tre esperienze politiche è però incompleta. Certo, monarchia costituzionale, repubblica democratica e impero sono centrali, tuttavia, lo sono solo se consideriamo i motivi del fallimento dei primi due, legati alla guerra, all'economia, ma anche al rifiuto del principio

della divisione dei poteri, all'ossessione nei confronti dell'esecutivo assolutista, al principio dell'onnipotenza del legislativo o, peggio, alla confusione della maggioranza col potere costituente. La repubblica democratica è tale solo di nome (o solo per il principio della maggioranza), se consideriamo che proprio il sistema messo in piedi prevede, nelle sue diverse fasi, numerose violazioni dei diritti pur proclamati ma non garantiti. Sono proprio le debolezze interne di questo particolare modello democratico (anche se non della democrazia tout court) che, uniti alla guerra continua, portano al rovesciamento del regime.

L'ultimo punto concerne le conseguenze di più ampia portata a livello europeo, intese anche nei loro limiti, dalla reazione alla nascita del nazionalismo tedesco nei Discorsi di Fichte, con il loro rifiuto della cultura illuminista e della stessa "degenerata" lingua francese (perché priva di "radici"). Gli approfondimenti sono duplici, e sembrano considerare periodo rivoluzionario ed esperienza napoleonica come un tutto. La scelta ha i suoi vantaggi, perché in effetti la realizzazione, per esempio, del Codice Civile è un'esigenza dei rivoluzionari messa in pratica da Napoleone. Sia la coscrizione obbligatoria che il sistema decimale, la riforma delle università o il Codice civile hanno una portata non solo europea, anche se il loro impatto sul mondo inglese è (e resta) limitato. Un approfondimento che tenga dunque in considerazione, per esempio, brani del Codice Civile nella loro formulazione francese e italiana potrebbe essere la scelta ideale, che riguardi il ruolo uomo-donna o il diritto di famiglia. Un tema come quello del Concordato potrebbe essere poi funzionale allo studio dei rapporti tra Stato e Chiesa in Italia e Francia dal punto di vista della lunga durata. È però dubbio che si riesca davvero a trattare questi ultimi punti durante il terzo anno (e in effetti diversi colleghi affermano di considerare la Rivoluzione come il primo tema della classe successiva, cui ora ci volgiamo).

#### *Programmazione oraria*

Come già indicato, durante il terzo anno, il docente ha teoricamente a disposizione 66 ore curricolari di storia (senza considerare le perdite di ore di lezione per cause di forza maggiore). Per gli altri temi abbiamo sinora impiegato 30 ore (più 4 ore di verifica).

Al tema della Rivoluzione (il quarto) attribuiamo **20 ore** di lezione totali, di cui una parte di sintesi o problematizzazione (da parte dell'insegnante) e una parte di lavoro sui materiali (suddividendo in modo ineguale i diversi sottotemi: 10 ore al lavoro sul decennio rivoluzionario, di cui almeno 3 di presentazione sintetica e almeno 6 di lavoro sui documenti; 2-3 ore all'esportazione della rivoluzione in Italia; 4 ore sulle strutture istituzionali (con approfondimenti e confronti), 3-4 ore sulle eredità della rivoluzione in Europa (e sulle eredità napoleoniche).

## 5. IL SECONDO ANNO: IL MONDO CONTEMPORANEO (TEMI 1-4)

### *Premessa*

Il secondo anno è quello che crea meno difficoltà al docente italiano, si tratta infatti di tematiche ormai ben consolidate, per le quali, oltre alla prospettiva italiana, da tempo integrata in quella europea, basta aggiungere, dove opportuno, la storia francese e considerare alcune tematiche dalla prospettiva della lunga durata. Oggetto di studio sarà il mondo contemporaneo, inteso in un senso piuttosto ampio (dall'eredità della Rivoluzione alle memorie della Seconda guerra mondiale), fermo restando il fatto che l'oggetto "mondo contemporaneo", come noto, è trattato nell'arco degli ultimi due anni di corso, la seconda metà del secolo scorso essendo riservata all'ultimo. Le 66 ore disponibili in questo quarto anno sono tuttavia poche, se si pretende di affrontare troppe tematiche di dettaglio. Qui, ancor più che altrove, occorrerà saper usare bene la forbice. Ancora una volta, proviamo a fare una proposta di partizione oraria e alcune osservazioni sulle linee guida imprescindibili.

### **Tema 1 – L'apprendimento della politica: rivoluzioni liberali, nazionali e sociali**

#### **nell'Europa del XIX secolo**

##### *a) Primo modulo. Le eredità*

Innanzitutto, tratteremo le eredità della Rivoluzione e dell'assetto post Congresso di Vienna, se questo non è stato già affrontato alla fine dell'anno precedente. Una sinossi dei vari moti di indipendenza nazionale (con pochi successi e molti fallimenti, dalla Spagna al Belgio, dall'Italia alla Grecia per arrivare all'America latina) può bastare.

In seguito, occorrerà soffermare lo sguardo in modo approfondito sul 1848 («L'Europa della "primavera dei popoli": i risvegli nazionali tra speranze e disillusioni»), a livello europeo (includendo quindi anche il mondo tedesco), per poi approfondire le vicende italiane e francesi, che non smetteranno più di intrecciarsi. Gli approfondimenti, con studio di caso, sono come sempre abbastanza liberi, ma suggeriamo di dedicarli piuttosto allo studio del bonapartismo e del Risorgimento, per ovi motivi legati alla storia nazionale (accetteremmo quindi solo parzialmente le proposte ministeriali: «*uno scrittore in azione: Lamartine, Mazzini...; un filosofo giornalista: Karl Marx; un parlamentare riformatore: Victor Schoelcher*», e solo in quanto funzionali a questa prospettiva).

##### *b) Il secondo modulo. Unità nazionali, nazionalismi*

Questo modulo è dedicato ai processi che conducono alle unità nazionali (di Italia e Germania) e allo sviluppo dei nazionalismi. In questo caso i suggerimenti ministeriali sono ovi, in quanto in tutti i programmi e in tutti i manuali la seconda metà del XIX secolo presenta almeno: 1. la questione delle aspirazioni all'indipendenza nazionale e la loro degenerazione nel nazionalismo; 2. la formazione del Regno d'Italia e l'unità tedesca (che è secondo noi quasi obbligatorio presentare in parallelo, anche quando non richiesto dal programma, altrimenti si rischia di non avere alcuna idea sulla successiva storia tedesca ed europea). I suggerimenti ministeriali entrano persino nel dettaglio, suggerendo di

confrontare due cartine dell'Europa, «una della metà del XIX secolo e l'altra del 1914». Il suggerimento è valido, anche se, oggettivamente, qui è un po' fuori luogo, si tratta infatti di uno strumento per avere una visione d'insieme delle dinamiche del periodo, non certo di un tema obbligatorio. Del resto, non è certo l'unico caso in cui un docente farebbe ricorso alle cartine, che si suppongono sempre presenti, insieme a documenti testuali e immagini. Comunque sia, ciò che manca è invece una prospettiva sul fenomeno che Mosse chiamava «nazionalizzazione delle masse», cioè, più che le *aspirazioni* nazionali, ciò che conta, qui, è la *costruzione* delle identità nazionali. Le identità nazionali erano, e sono cioè, qualcosa di artificiale, a partire almeno dalla Rivoluzione francese. «Artificiale» non ha qui una connotazione necessariamente negativa, suggerisce però che il periodo che porterà l'Europa e il mondo a una serie di guerre distruttive (e al fenomeno del razzismo, sia esso di sfruttamento o di sterminio, strettamente legato a quello del nazionalismo) va analizzato con uno sguardo disincantato. Persino le storie nazionali inserite nei programmi dovrebbero sottolineare questo lato, a cominciare dalla imposizione di una uniformità nazionale (di tipo anche linguistico) negli anni della Rivoluzione e dell'Unità d'Italia per arrivare alla scuola dell'obbligo. In fondo, anche un impero multinazionale (come quello austro-ungarico, ma anche ottomano) e poliglotta avrebbe potuto attuare un meccanismo di identificazione, che però in quest'epoca si rivela strutturalmente più debole, e la Prima guerra mondiale scrive la parola fine, sancendo la vittoria di una delle due alternative. Per un cambiamento di prospettiva occorrerà aspettare l'ONU e l'Unione europea.

### *c) Terzo modulo. Istituzioni*

Per questo modulo è consigliabile un confronto tra i modelli repubblicano, bonapartista, federale (quello tedesco) e monarchico costituzionale (inglese e italiano). Lo Statuto albertino può qui opportunamente essere oggetto di uno studio di caso. Questo terzo modulo va però secondo noi ulteriormente integrato nel tema di dettaglio sulla storia della Francia e dell'Italia, ragion per cui affronteremo solo dopo la questione della programmazione.

## **Tema 2 – Francia e Italia dalla metà del XIX secolo alla Prima guerra mondiale**

«Francia: dalla Seconda Repubblica (1848) al 1879; dalla ricerca di un regime politico all'insediamento della Repubblica (1879-1914). Italia: l'esperienza liberale e la questione sociale (1870 -1914)».

Anche questo secondo tema è presente in ogni manuale italiano (e almeno la storia della Francia non manca su quelli francesi). Semmai occorre che gli studenti, così come per il Risorgimento, integrino, in francese la parte manualistica. Sugeriamo pertanto l'acquisto del volume di Jean -Dominique Durand, *L'Italie de 1815 à nos jours*, Hachette, Paris 1999. Non è eccezionale, ma fornisce alcune basi in francese, e può servire anche al docente perplesso. In mancanza di documenti in francese sulla storia italiana, e in considerazione del fatto che il programma italiano e quello francese vanno integrati, è possibile svolgere in italiano le lezioni sulla storia d'Italia (documenti inclusi), riservando al francese il momento del riepilogo.

*Programmazione oraria del primo e del secondo tema.*

2-3 ore sull'eredità della Rivoluzione (moti, inquadramento generale incluso il 1848); 2 ore sull'evoluzione interna alla Francia; 2-3 ore sull'unità di Italia e Germania; 1-2 ore di lezione frontale, eventualmente 2 di documenti, sulla «nazionalizzazione delle masse» nel rapporto con gli imperi multinazionali; 4 ore da dedicare alla storia dell'Italia e della Francia nella seconda metà del secolo fino alla Prima guerra mondiale. All'esame delle istituzioni vanno riservate 2 ore di confronto, con ricerche sui diversi sistemi. Il totale è di 13-15 ore per il primo e il secondo tema.

### **Tema 3 – I progressi della civiltà nell'età industriale dal XIX secolo al 1939**

a) *Primo modulo: Le trasformazioni economiche, sociali, ideologiche e culturali dell'età industriale in Europa dal XIX secolo al 1939.*

Questo tema è corredato di una precisazione: «N.B: Il processo di industrializzazione e le trasformazioni sociali saranno studiati in una prospettiva a lungo termine. Si studieranno le principali correnti ideologiche nate dalla Rivoluzione industriale, nonché i principali movimenti filosofici, intellettuali e artistici del periodo».

La richiesta di studiare le principali correnti ideologiche nate dalla Rivoluzione industriale e dei principali movimenti filosofici e artistici del periodo è effettivamente oltre la portata dei docenti, visti i limiti orari e, come ben sanno i giuristi, *impossibilium nulla est obligatio*. Resta tuttavia la possibilità, come in altri casi, di interagire con i docenti di letteratura, filosofia e storia dell'arte, affinché il percorso sia condiviso. Più di qualche esempio rapsodico, se si vuole anche affrontare il periodo tra le due guerre, non è possibile.

Per quanto riguarda l'osservazione circa la prospettiva di lungo termine (*la longue durée*), sottolineiamo che, allora, occorre considerare non il XIX bensì il XVIII secolo. La prospettiva italiana considera la rivoluzione industriale a partire dalla sua prima manifestazione, quella inglese, a partire (circa) dal 1770, e sarebbe utile affrontare i primi arrivati (gli inglesi) e i secondi arrivati (Francia, Belgio), per esaminare anche quali trasformazioni economiche e sociali l'industrializzazione abbia poi portato nei cosiddetti *late comers* (a cominciare dall'Italia, ma in una certa misura anche Germania e Giappone). Assumeremmo quindi qui una prospettiva non solo a lungo termine ma anche comparatista. Ovviamente, gli anni trenta del Novecento sono inclusi perché permetterebbero di considerare non solo economie improntate sull'industria pesante (la corsa agli armamenti in vista della Seconda guerra mondiale nella Germania nazista) ma anche un modello non capitalista, quello sovietico, e un modello capitalista non solo industriale ma anche speculativo, quello americano.

b) *Secondo modulo. L'Europa e il mondo dominato: le colonizzazioni.*

In questa parte occorre considerare sia le relazioni internazionali sia l'età dell'imperialismo, vista però in una prospettiva a lungo termine, che includa anche le colonizzazioni di fasi

precedenti e successive, quindi almeno tutto l'Ottocento, per arrivare alla fase di massima espansione prima della fine del predominio europeo. La formulazione del tema è però problematica, in quanto i fenomeni di costruzione di imperi non sono un'esclusiva europea (anche se, per il periodo preso in esame, basta limitarsi a citare il caso di Stati Uniti e Giappone). È opportuno studiare i meccanismi istituzionali, culturali e sociali che legittimano l'espansione europea, in particolare le diverse forme di razzismo (cui si è già accennato).

*Programmazione oraria dei due moduli dell'età dell'industrializzazione*

Alla prima parte dedichiamo 7-8 ore, alla seconda 5-6, per un totale di 12-14 ore, di cui almeno la metà sono impostati sulle conoscenze, trattandosi di due temi ad ampio raggio.

**Tema 4 – La prima metà del XX secolo: guerre, democrazie, totalitarismi**

*a) Primo modulo. La Grande guerra*

Tra le questioni imprescindibili, oltre alle cause e alle fasi, occorre trattare almeno le seguenti: la politica bismarckiana dell'equilibrio e la rottura di Guglielmo II, con la creazione di due macroalleanze contrapposte e dei loro meccanismi, gli appelli alla pace, lo scontro tra gli interventisti e i neutralisti in Italia, il contrasto tra il Patto di Londra e i 14 punti Wilson.

Tra le conseguenze, occorre che emergano le seguenti: crollo di quattro imperi, trattati di pace incompiuti e mai veramente accettati, rivoluzioni in corso, fine della stabilità economica e sociale, nascita di stati traballanti, problema delle minoranze non risolto, Società delle Nazioni inadeguata e rifiutata, in tempi diversi, da USA, URSS, Germania e Italia. Sulla scia di questa problematica, occorre introdurre un'analisi (ovviamente, tramite cartine) delle relazioni internazionali dalla pace di Versailles, Saint-Germain, Trianon e Sèvres al 1° settembre 1939.

*Programmazione oraria*

Il modulo, per forza di cose, va trattato più velocemente di quanto non si sia abituati, si dedicheranno quindi al massimo 4 ore alla Prima guerra mondiale, di cui 1 per le premesse (che devono in realtà già essere note a partire da quanto svolto nei moduli precedenti, 1 per le fasi e 2 per le conseguenze. Riserviamo, in aggiunta, 2 ore per l'analisi dei documenti come i trattati di pace, il Patto di Londra e i 14 punti di Wilson. 2 ore, infine, per la richiesta lettura di articoli d'epoca con lo scontro tra neutralisti e interventisti (ma aggiungeremo fotografie e caricature, nonché la letteratura, dall'interventismo futurista alle poesie di Ungaretti). Il totale del modulo ammonta così a 8 ore.

*b) Secondo modulo. Gli anni '30 e le crisi delle democrazie*

(uno studio di caso: la grande crisi della Francia degli anni '30).

Cosa dobbiamo sapere? Innanzi tutto quali siano le conseguenze di lunga durata della guerra, e come il sistema liberale abbia subito una eclissi, in parte prima, in parte dopo la crisi del '29, ma dal punto di vista economico occorre considerare, a livello contestuale, le questioni legate all'indebitamento pubblico e al disordine monetario, la questione dell'inflazione, la contrazione degli scambi e le restrizioni all'immigrazione, le leggi contro gli stranieri indesiderati che vengono approvate nella quasi totalità dei paesi occidentali.

La prima democrazia a entrare in crisi, in Europa, è sicuramente quella tedesca, che pure sino alla crisi del '29 aveva dimostrato notevoli progressi (l'era Stresemann). La Repubblica di Weimar dovrebbe essere presentata nelle sue strutture essenziali e nei suoi precari equilibri politici e istituzionali, mettendo in evidenza direttamente grazie a quali falle all'interno delle istituzioni il nazismo riesca a prendere il potere. Per quanto riguarda gli Stati Uniti, non può mancare un'attenta analisi della legislazione di tipo keynesiano messa in pratica da Roosevelt, nei suoi successi e nei suoi limiti, strategia che inaugura un nuovo modello economico, quello interventista, con applicazioni in diversi paesi europei.

La crisi delle monarchie costituzionali come l'Italia, delle Repubbliche presidenziali come quella tedesca, ma anche la difficile gestione della cosa pubblica in Francia e Spagna, fino alle strategie dei fronti popolari e alla guerra civile spagnola del 1936-39, vanno considerate da un punto di vista comparatistico, con eventuali approfondimenti di gruppo e, comunque, una trattazione esaustiva della Francia che, pur sperimentando una perdita di credibilità delle istituzioni parlamentari, si risollewa con la politica delle riforme (accordi di Matignon, abbandono della quaranta ore lavorative ecc.). In considerazione del fatto che nel modulo seguente affrontiamo nazismo, comunismo e fascismo, limitiamo in questo le considerazioni agli sviluppi francesi, spagnoli e statunitensi.

*Programmazione oraria*

Il tema è complesso, soprattutto perché di passaggio, da un lato alla Seconda guerra mondiale, dall'altro ai totalitarismi. Considerando di affrontare le questioni propriamente economiche nel contesto del modulo sull'età dell'industrializzazione, è possibile dedicare un'ora di lezione introduttiva a una visione d'insieme e un'ora alla situazione della Francia. Se si tratta il New Deal in questo contesto bisogna considerare di dedicargli almeno due ore, una alla Spagna e 3 alla Francia, per un totale di 8.



*c) Terzo modulo. I totalitarismi*

fascismo, nazismo, stalinismo (uno studio di caso: le particolarità dell'avvento del fascismo in Italia).

N.B: Si analizzerà in particolare il fascismo italiano per poi passare alle caratteristiche specifiche degli altri due regimi.

In questo caso, non ci sembra di dover ottemperare alle richieste. Lo studio approfondito del nazionalsocialismo e del comunismo sovietico *insieme* all'esperienza del fascismo italiano, resta imprescindibile per una comprensione del periodo, così come, per la questione delle democrazie in crisi, quello della Repubblica di Weimar e degli Stati Uniti (vedi il modulo precedente). Qui, però, ci scontriamo con un problema di tempo, che potrebbe spingere (e di fatto, spesso spinge) a trattare parte di questo modulo nell'anno seguente.

Cosa bisogna assolutamente *sapere* del Fascismo?

Il biennio rosso in Italia. La fine della leadership liberale. La genesi del movimento fascista. La presa del potere. Nel 1922 Il delitto Matteotti e l'Aventino. La costruzione dello Stato fascista (organizzazione del potere, rapporto con la monarchia) tramite le "Leggi fascistissime" (1925-26). Rapporto tra Stato e partito, disciplina dei rapporti tra capitale e lavoro: il modello corporativo. Plebiscito del 1929 e rapporti con la Chiesa cattolica (almeno: i Patti lateranensi del 1929). La repressione dell'antifascismo e l'organizzazione del consenso (in particolare, irregimentazione e indottrinamento tramite le organizzazioni giovanili, organizzazione del tempo libero) .Riforma scolastica, giuramento dei docenti universitari. Se non precedentemente affrontato, economia interventista ("battaglia del grano", "quota novanta" per la lira, stato banchiere e imprenditore tramite IMI e IRI, autarchia, politiche demografiche). Svolte nella politica estera e antisemitismo di Stato (analisi di: Manifesto per la difesa della razza, leggi razziali del 1938, se possibile, visione di pagine e testi della rivista "La difesa della razza" [\[26\]](#)).

Del nazionalsocialismo?

Le origini e l'ideologia (l'ossessione del complotto, l'antisemitismo). La presa del potere e le contraddizioni della Costituzione di Weimar. La creazione del regime e le leggi sui pieni poteri. Le leggi di Norimberga "per la difesa del sangue e dell'onore tedesco". Il controllo del consenso (confronto con l'Italia fascista). Il pogrom del 1938 e la politica antiebraica (discriminazioni, espropriazioni, emigrazione forzata, deportazioni, concentramento, sterminio). Il sistema dei campi di concentramento, di lavoro e di sterminio: le diverse categorie di vittime, i meccanismi, la storia. La politica estera fino al settembre del 1939.

Del comunismo sovietico?

Movimenti socialisti e marxismo. L'internazionale e la lotta di classe. Il revisionismo di Lenin. Le rivoluzioni del 1917: febbraio e ottobre (letture: "Le tesi di Aprile" di Lenin e i Decreti del 1917). Il colpo di Stato contro l'Assemblea costituente e l'esautorazione dei soviet. Dal comunismo di guerra alla NEP. I contadini e i kulaki. Leni, Trotski e Stalin. Il regime

staliniano e l'“arcipelago Gulag” letture dall'omonimo testo di Aleksandr Solženicyn). Le purghe periodiche e il controllo della polizia segreta. Si consiglia un approfondimento sul sistema delle nazionalità e sulla carestia degli anni trenta in Ucraina. La mutevole politica estera.

Proponiamo un lavoro di comparazione sulla propaganda nazista, fascista, comunista che riguardi: a) manifesti, b) manuali per l'infanzia, c) comunicazioni di massa (radio, cinema), d) architettura e urbanistica. Può essere interessante collaborare con i docenti di inglese su George Orwell e con quelli di filosofia su Hannah Arendt (*Le origini del totalitarismo* o *Eichmann a Gerusalemme*).

#### *Programmazione oraria*

All'età dei totalitarismi occorre dedicare dalle 22 alle 25 ore di lezione. Non diciamo di più, perché occorrerebbe tenere in considerazione le verifiche e le interrogazioni nell'ambito delle 66 ore curricolari. Ecco una proposta:

10 ore per una visione d'insieme dei fenomeni, dalle relazioni internazionali (1-2 ore) al modello di totalitarismo (2), dalle crisi interne alle democrazie (1 ora a Weimar, 1 all'Italia, 1 alla Germania, 1 dedicata all'evoluzione della politica interna francese) alle conseguenze della crisi economica sulla politica interna. Il resto è lavoro di dettaglio su: 1) Fascismo, nazismo, comunismo, Democrazie. Secondo il suggerimento, si può anche partire dal fascismo, dedicandogli 5 ore di lavoro sui documenti, ma il resto fa riservato comunque al nazismo e al comunismo (4-5 ore per il nazismo, almeno 3-4 per il comunismo, con due ore di verifica). Con questo, siamo già arrivati a toccare un totale di 55-62 ore (13/15+12/14+8+22/25), prossimo al limite annuale.

#### *d) Quarto modulo: la Seconda guerra mondiale*

Il programma, al di là dell'ovvio, e cioè che si debbano trattare le diverse fasi della guerra, sottolinea come nel quinto anno siano in realtà da riprenderne le eredità (e le memorie) divise. Per le fasi della guerra, e per le cause, sarà utile un intervento del docente (anche di alcune ore). Sulla scia degli orientamenti più recenti, al centro sembrano esserci due elementi, distinti tramite lo studio di caso: la politica di sterminio (1) e la politica di occupazione nazista (2). Alla prima non si potrà non dedicare un adeguato numero di ore, con comprensione dei meccanismi psicologici, delle misure legislative e delle eredità dell'antisemitismo, considerando però anche il sistema concentrazionario nella sua integralità (cioè, le diverse categorie di vittime). Per quanto riguarda il secondo elemento, il Ministero ha già precisato che lo studio di caso deve essere di tipo comparatistico, quindi la Francia e l'Italia. Sarà dunque opportuno utilizzare documenti in francese per la Francia e in

italiano, traendoli dai manuali, studi, testimonianze, documentazione fotografica e statistica, per l'occupazione italiana.

Aggiungeremmo, se non fosse ovvio, che uno sguardo comparato sul fenomeno della resistenza europea (almeno italiana, francese, tedesca, ebraica) è imprescindibile. Inoltre, da questo punto di vista si potrebbe anche considerare il ruolo dei «giusti», di coloro cioè, che, a rischio della vita, hanno aiutato i perseguitati.

In numerose scuole sembra pressoché impossibile trattare la Seconda guerra mondiale in quarta, perciò, anziché ridursi a trattare tutto male e di corsa, sarà meglio spostarlo all'anno seguente.

Precisiamo anche che, spesso, i temi inclusi nel periodo tra la fine della Prima guerra mondiale e il 1945 viene trattato comunque in italiano nell'ultimo anno di corso (anziché in quarta), riservando alla parte in francese la seconda metà del Novecento[27]. Questo, naturalmente, è possibile se si hanno più di due ore nell'ultimo anno[28]. dove sarà opportuno considerare più

spazio per una parte di programma in italiano almeno per il periodo tra la fine della prima guerra mondiale al 1945, risolvendo così la questione dell'integrazione nel senso che una parte del programma sarà in italiano e il resto (la seconda metà del Novecento) in francese.

#### *Programmazione oraria*

Alla Seconda guerra mondiale non è possibile dedicare più di 10 ore, e necessariamente saranno solo in parte svolte in quarta (se lo saranno). Sugeriamo: 4 ore su cause, svolgimento (fasi) e conclusioni (trattati di pace). Da riprendere in quinta saranno per forza: 4-6 ore sulla Shoah e 2-3 sulla politica di occupazione; 2 sulla resistenza europea e 2-3 sulle eredità della guerra.

#### PROGRAMMA DI QUINTA

Il programma di quinta, salvo residui dell'anno precedente, prevede che si affrontino le seguenti tematiche, tutte inerenti la seconda metà del XX secolo e, in buona parte, impostate sulla lunga durata.

**Tema 5 – Il mondo dal 1945 fino ai giorni nostri**

**Tema 6 – L'Italia dal 1945 fino ai giorni nostri**

**Tema 7 – La Francia dal 1945 fino ai giorni nostri**

Come si vede, ancora una volta abbiamo a che fare con temi piuttosto generali. Benché il DM 95/2013 li precisi, questo avviene tuttavia in modo ancora meno approfondito di quanto non si faccia per i temi degli anni precedenti. È dunque particolarmente importante che i docenti concordino su ciò che è effettivamente essenziale sapere (per la *composition*) e su una buona base di documenti che saranno oggetto di interpretazione in questo ultimo anno, visto che l'esame si svolge su temi (per quanto ampi) e documenti (per quanto vari) che non sono poi infiniti. Rispetto ai due anni precedenti, la prospettiva è non solo binazionale (franco-italiana) ed europea ma anche *mondiale*. Anzi, possiamo dire che è la prima volta che il mondo fa capolino nei programmi. Per la Francia, dove le lezioni prevedono l'insegnamento della storia e della geografia, le macroaree geografiche sarebbero comunque note; per l'Italia, invece, il biennio di storia e geografia non fornisce, per ora, più di un'infarinatura al riguardo (l'evoluzione della riforma e l'aggiornamento della manualistica potrebbero però riservarci qualche sorpresa).

Affrontiamo dunque ora nel dettaglio i temi e cerchiamo di indicare ciò che i discenti comunque dovrebbero sapere (o ciò che è opportuno che il docente affronti o chieda di imparare). Non in vista del tanto denigrato nozionismo, ma in vista dell'esame, che comunque richiede un sapere di tipo moderatamente enciclopedico sul mondo contemporaneo.

## TEMA 5: IL MONDO

Se partiamo dal DM95/2013, usando un ordine diverso rispetto a quello proposto dal Ministero, possiamo definire 5 diversi moduli per affrontare i contenuti previsti nella tematica n° 5:

- [modulo 1] Le relazioni internazionali dal 1945: il confronto Est-Ovest fino al 1991.
- [modulo 2] Il Terzo Mondo: decolonizzazione, contestazione dell'ordine mondiale, diversificazione.
- [modulo 3] La ricerca di un nuovo ordine mondiale a partire dagli anni '70.
- [modulo 4] L'Europa dal 1946 ai giorni nostri.
- [modulo 5] Dalla società industriale alla società delle comunicazioni.

Proponiamo quindi di affrontare per primo il tema delle relazioni internazionali dal 1945 al 1991, cioè la nascita di un mondo bipolare e la Guerra fredda<sup>[29]</sup>. Tuttavia, com'è evidente, il fenomeno e il concetto<sup>[30]</sup> di Terzo Mondo sono strettamente legati alla (vera o presunta, ma di certo riduttiva) divisione in due sfere d'influenza; è quindi opportuno far emergere diverse prospettive sul fenomeno mettendo in evidenza come decolonizzazione e contestazioni si intreccino alla Guerra Fredda (e, aggiungiamo, alla storia economica e alla storia dell'Europa). Il programma non deve essere cioè affrontato in modo lineare, con una netta successione cronologica, se non all'interno dei singoli sottotemi, ma piuttosto secondo un processo a spirale, di approfondimento progressivo, dai fenomeni mondiali, a quelli europei,

a quelli nazionali, con un continuo ritorno sugli stessi fenomeni ma da prospettive più tecniche (l'economia) o più territoriali (il mondo, il continente europeo, l'Italia e la Francia). Ovviamente, sarebbe anche possibile la direzione inversa, dall'ambito nazionale a quello europeo a quello planetario (o da quello economico a quelli politici e culturali), l'importante è resistere alla (diffusa) tentazione di presentare gli eventi, in modo cronachistico, suddividendoli (disperdendoli) in brevissimi archi temporali o in microaree senza relazione alcuna le une con le altre: la visione d'insieme della contemporaneità ne risulterebbe se non impedita almeno ostacolata (sicuramente, sarebbe molto più complesso per gli allievi riuscire a muoversi con un po' di disinvoltura)[\[31\]](#). In secondo luogo, occorre chiarire bene il secondo sottotema, chiedendosi perché la ricerca di un nuovo ordine internazionale sia presentata al di fuori delle relazioni internazionali tra il 1945 e il 1991. Apparentemente, si tratterebbe di un tema interno al primo; se vogliamo però prendere sul serio la richiesta, possiamo ipotizzare di affrontare in modo ancora più preciso quel periodo, facendo emergere come, al di là della Guerra fredda, che non finisce certo a questo punto, dopo gli anni settanta si vadano delineando nuove linee di forza nella politica internazionale, nuovi attori, ribaltamenti negli scenari politici e, soprattutto, economici, e che quindi questa trattazione sia meritevole di essere affrontata in moso separato. Sugeriamo tuttavia di non farlo, e di considerare questo tema una parte del primo, che deve anche prendere in considerazione le relazioni economiche, le trasformazioni dell'economia, la prospettiva sociale e culturale. Sarebbe allora più opportuno distinguere, semmai, gli anni novanta e l'inizio del XX secolo, che segnano una rottura nella contemporaneità altrettanto rilevante e a noi più vicina (da un punto di vista economico, la partizione cronologica tra gli anni settanta-ottanta e gli anni novanta-duemila è parimenti rilevante).

Veniamo in seguito al tema: storia dell'Europa dal 1946. Perché il 1946? Probabilmente perché segna davvero la fine della guerra e delinea alcune vie senza ritorno in direzione di un'Europa unita (dapprima, solo a ovest) sebbene, per il momento, in modo ancora confuso (e, comunque, già il *Manifesto di Ventotene* segnava un passo importante in questa direzione, anche se un passo *federalista* e non *funzionalista* o *gradualista*). Ma il tema concerne la storia dell'Europa divisa, la storia della ricostruzione economica (al di qua della cortina di ferro) o la storia della costruzione di un'Europa unita? Ovviamente, bisogna affrontare ognuno di questi punti. Sugeriamo però di considerare per questo tema l'ultima opzione, inserendo invece la storia dell'Europa, in particolare di quella orientale, all'interno del confronto Est-Ovest e accennando man mano alle trasformazioni economiche.

Infine, è opportuno dedicare un modulo separato al tema dell'economia ricorrendo a periodizzazioni non perfettamente coincidenti con le fasi della storia delle istituzioni e delle relazioni internazionali.

Passiamo ora a proposte più dettagliate. Useremo un periodare più schematico e talvolta brachilogico, svolgendo il testo la funzione di vero e proprio canovaccio operativo.

## [PRIMO MODULO] LA GUERRA FREDDA (1945-1991)

- Onu. Trattare la nascita dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (auspicata sin dalla Carta Atlantica del 1941, vede la luce attraverso uno Statuto di 111 articoli creato a San Francisco il 26 giugno 1945, a cui aderiscono 51 Stati) e la sua struttura istituzionale. Esistono materiali adeguati sui vari manuali, tuttavia si può proporre agli studenti una breve ricerca sulla storia delle istituzioni, sulle peculiarità (punti di forza e debolezze strutturali del "governo del mondo"). Ruolo dell'Assemblea generale, del Segretario, del Consiglio di sicurezza, composto da quindici membri di cui 5 permanenti con diritto di veto (facoltà di impedire l'adozione di risoluzioni contrarie ai loro interessi): USA, Unione Sovietica (Russia dal 1991), Cina (fino agli anni settanta Taiwan), Francia e Inghilterra, delle agenzie specializzate (Unicef, Fao, Unesco ecc.) Occorre che gli studenti sappiano consultare in francese il sito delle Nazioni Unite.

- A livello di diritto internazionale può essere opportuno vedere l'evoluzione del diritto internazionale penale, dai Processi di Norimberga e Tokyo ai più recenti tribunali speciali per l'ex Jugoslavia e il Rwanda per finire con la recente entrata in funzione della Corte penale internazionale (con i suoi problemi, come per esempio la mancata ratifica da parte di alcuni stati rilevanti e i suoi meriti).

- Le origini della Guerra Fredda. Su questa base, affrontare la «dottrina Truman» e la «dottrina Zdanov» con un lavoro sulle fonti (esercizio di decifrazione di un linguaggio fortemente ideologizzato: "libertà", "imperialismo capitalista" ecc.), la supremazia degli Stati Uniti e dell'Unione Sovietica e le loro aree di influenza.

- Tensioni tra i vincitori della guerra in occasione delle conferenze di pace. Nascita delle sfere di influenza. Discorso di Churchill del 1946 (nascita del termine «cortina di ferro»). Discorso del presidente americano Truman al Congresso americano nel marzo del 1947 (dove si enuncia la politica del «contenimento», in base alla quale gli Stati Uniti interverranno in tutto il mondo per difendere i «popoli liberi che resistono ai tentativi di asservimento»). Il piano Marshall (o European Recovery Program, 1948) e l'Organizzazione europea di cooperazione economica (OECE, incaricata di gestire gli aiuti). Rifiuto degli aiuti da parte dell'Unione Sovietica e dei suoi satelliti. 1947: nascita del Kominform (che sostituisce la Terza internazionale). Nel 1949 vede la luce il Consiglio di mutuo aiuto economico (COMECON), di cui fanno parte Unione Sovietica, Bulgaria, Ungheria, Polonia, Romania e Cecoslovacchia, poi tutti gli altri paesi europei di area comunista, Cuba e la Mongolia. La sovietizzazione dell'Europa orientale è così accelerata.

- La contrapposizione Est-Ovest. Affrontare in dettaglio l'intreccio con la questione tedesca: i confini orientali sono stati portati sulla linea Oder-Neisse a vantaggio della Polonia, che perde i territori occupati dall'Unione Sovietica. Il paese è diviso in due zone di occupazione: occidentale e sovietica. Berlino è controllata da quattro diverse amministrazioni. Dall'aprile 1948 al maggio 1949, per spingere gli Alleati occidentali ad abbandonare la città, l'Urss attua il blocco di Berlino Ovest, superato con un ponte aereo. Creazione di due economie e di due Stati tedeschi: la Repubblica federale tedesca (democratica, liberale e parlamentare,

composta da 11 Länder), con capitale Bonn, e la Repubblica democratica tedesca (DDR), sottoposta al controllo sovietico con capitale Berlino Est (Pankow). Il 4 aprile 1949 nasce il Patto Atlantico, al quale aderiscono Stati Uniti, regno Unito, Canada, Francia, Paesi Bassi, Belgio, Lussemburgo, Danimarca, Norvegia, Islanda, Italia e Portogallo. Questi paesi entreranno nella struttura militare della Nato (North Atlantic Treaty Organisation), di cui dal 1951 faranno parte Grecia e Turchia e dal 1955 anche la Germania Ovest. Di conseguenza, l'Unione sovietica organizza i suoi satelliti nella struttura militare del Patto di Varsavia (maggio 1955).

- Mentre in Europa occidentale si sviluppa il sistema del Welfare State, e l'Unione Sovietica vede nuove deportazioni di massa delle minoranze, processi farsa e campagne propagandistiche (non solo larvamente antisemite) contro il «cosmopolitismo», in Europa orientale l'Urss impone le democrazie «popolari». Unico paese comunista a restare al di fuori della sfera di influenza sovietica è la Jugoslavia di Tito, che, considerata «deviante», verrà isolata, svolgendo però almeno temporaneamente il ruolo di leader dei paesi non allineati (qui il tema della decolonizzazione si intreccia con la questione della Guerra Fredda).

- Negli anni della deterrenza nucleare si assiste alla rinascita del Giappone (trasformatosi in una monarchia parlamentare), alla guerra di Corea (1950, anch'essa divisa in due Stati lungo il 38° parallelo), alla nascita della Cina di Mao Zedong (1949)<sup>[32]</sup> che pone fine a una lunghissima guerra civile, intervallata dall'occupazione giapponese, alla salita al potere di Nikita Kruscëv, che, inaugurando il processo di destalinizzazione tramite il «Rapporto segreto» letto al XX congresso del PCUS, favorisce involontariamente la rivolta di Berlino Est (1953) e la rivolta in Ungheria (1956), con le repressioni che le seguiranno.

- Non trascurare di prendere coscienza del ruolo dell'ideologia: negli Stati Uniti, l'ondata di anticomunismo dà alla luce la Commissione per la repressione delle attività antiamericane, strumento con cui il senatore Joseph McCarthy darà la caccia alle streghe «rosse». Un confronto con i metodi inquisitori dei processi condotti nel mondo comunista, e la parziale lettura del rapporto segreto presentato al XX congresso del Pcus (dove Kruscëv rivela i crimini dello stalinismo e ne denuncia il culto della personalità) è imprescindibile.

- Anni sessanta. Negli anni sessanta i due blocchi coesistono in modo più o meno pacifico e non si intromettono nelle reciproche sfere di influenza. Tuttavia, si aprono due crisi: Cuba (1962) e Vietnam (vedi decolonizzazione), dove gli Stati Uniti si sostituiscono alla Francia per venire anch'essi sconfitti. Il boom economico e la rivoluzione dei consumi determinano un predominio del mondo occidentale che si concretizzerà negli anni ottanta. Nel 1961 viene costruito il Muro di Berlino, destinato a impedire la fuga dei tedeschi orientali verso Berlino Ovest. Contestualmente, però, si formano movimenti di protesta tra i giovani, dapprima negli Stati Uniti (1964) e poi in tutta Europa (1968), inclusa la protesta femminile. Assenza di un sessantotto orientale: l'intervento sovietico reprime nel sangue la «Primavera di Praga».

- Dagli anni settanta agli anni ottanta. Mentre l'Europa occidentale diventa sempre più integrata e Spagna, Grecia e Portogallo si liberano della dittatura, gli anni settanta portano il

terrorismo (Irlanda del Nord, Paesi Baschi, Italia e Germania) e la crisi petrolifera, determinata da un intervento dell'Opec nel contesto della guerra del Kippur (1973) tra Egitto e Israele. La crescita dell'instabilità monetaria e le difficoltà economiche portano alla fine del Welfare State.

- Intervento sovietico in Afghanistan. Ruolo di Ronald Reagan e intervento americano (anticomunista) in America centrale e America Latina (Cile, Argentina). Svolta liberista in Inghilterra e Stato Uniti. Sfida di Solidarnosc (1980). L'Unione Sovietica di Michail Gorbachëv e la fine della corsa agli armamenti. Le parole d'ordine: *glasnost* (trasparenza) e *perestrojka* (ristrutturazione). La fine del comunismo in Ungheria e Cecoslovacchia, la caduta del Muro di Berlino e l'unificazione tedesca (a questo, si suggerisce di dedicare letture più approfondite).

- Alla fine degli anni settanta l'intervento sovietico in Afghanistan segna in parte la fine dell'Unione Sovietica, perché il sostegno americano (con Reagan presidente) ai ribelli islamici e gli interventi di quest'ultimo in America centrale, nonché una nuova corsa al riarmo fanno implodere l'economia sovietica e dei paesi satelliti; il ritardo accumulato determinerà, alla fine, il crollo del comunismo.

#### *Programmazione oraria*

Per il percorso sono consigliabili circa 10 ore, di cui almeno 8 sui documenti. È meglio adottare dapprima una prospettiva mondiale (con riferimento a USA e URSS), poi vedere la divisione dell'Europa e infine approfondire le rivolte dell'Europa orientale (ben documentate su diversi manuali. A Francia e Italia, così come all'Europa occidentale, sono dedicati approfondimenti specifici.

#### [SECONDO MODULO] TERZO MONDO E DECOLONIZZAZIONE (1945-1975)

Negli anni tra il 1945 e il 1975, alle relazioni della Guerra fredda si sovrappone il fenomeno della decolonizzazione, prima dell'Asia e poi dell'Africa. Ecco cosa è opportuno trattare.

- *Asia*. Oltre alla Cina comunista, l'India diventa indipendente nel 1947, ma il suo territorio è diviso in due, in quanto nasce uno Stato musulmano, il Pakistan (diviso a sua volta in orientale, che diventerà poi Bangladesh, e occidentale). In Indocina, durante la guerra, Ho-Chi-Min aveva creato il Viet-Minh, Lega per la liberazione del Vietnam. Al momento dell'indipendenza si creeranno un Vietnam del Nord e uno del Sud (divisi lungo il 17° parallelo), quest'ultimo sotto il controllo francese. La sconfitta dei francesi a Dien Bien Phu spingerà gli americani a prenderne il posto, per impedire che un altro territorio passasse al comunismo. Tutto il Sud-Est asiatico si libera tra gli anni quaranta e cinquanta, con l'eccezione del Vietnam, che si vedrà riconosciuto solo negli anni settanta.

- *Africa*. Cenni sulla lotta per l'indipendenza dell'Algeria (1954-1962), che determinerà la fine della Quarta repubblica in Francia e la salita al potere del generale De Gaulle. Gli accordi di



Evian (1962) sconfessano l'organizzazione paramilitare dell'Oas (Organisation de l'Armée Secrète) e vedono l'esodo dei francesi nati in Algeria (*pièds noirs*). Cenni sul difficile cammino dell'Africa, verso l'indipendenza e verso l'autonomia economica. La decolonizzazione italiana e le problematiche relazioni con le ex colonie.

- *Bandung*. Nasce nel 1955 il movimento dei paesi non allineati. Affrontare il senso e la fortuna del movimento. Su ogni manuale sono contenuti alcuni brevi brani selezionati e numerose immagini o dati.

- L'America latina, se non trattata nell'ambito della Guerra Fredda, introduce anche agli anni settanta (modulo seguente). Trattare almeno Cile e Argentina.

*Programmazione oraria*

A seconda delle opzioni, 4-6 ore

[TERZO MODULO] IL MONDO A PARTIRE DAGLI ANNI SETTANTA

Con questo sottotema si intende, per forza di cose, non la continuazione della Guerra Fredda ma la destabilizzazione delle relazioni internazionali (così come si trova sui manuali francesi secondo il vecchio programma), e cioè, da un lato la guerra del Kippur, che è però opportuno inserire in una trattazione a sé stante della questione mediorientale, (almeno) fino alla fine degli anni ottanta (ma il conflitto Iran-Iraq potrebbe poi confluire nella prima e nella seconda guerra del Golfo con il coinvolgimento dell'ONU e (in prima linea) degli Stati Uniti (oltre la prospettiva della Guerra Fredda), dall'altro la rivoluzione islamica in Iran (le cui conseguenze continuano a farsi sentire, rappresentando l'Iran un elemento di instabilità per tutta l'area), senza trascurare le dittature dell'America latina (almeno quella cilena e quella argentina), che hanno un doppio volto, quello specifico dell'area e quello generico di arena della Guerra Fredda (ma in tal caso sono, ancora una volta, un elemento proprio dello scontro tra le due superpotenze o del lungo e instabile processo di decolonizzazione), né il genocidio cambogiano, per tornare alle ulteriori conseguenze sicuramente provocate, anche se indirettamente da questo scontro.

- Problema: il Medio Oriente (non solo conflitto arabo-israeliano-palestinese ma anche Iran-Iraq e guerre del Golfo) è un fenomeno interno alla Guerra Fredda? È un problema legato alle relazioni tra postimperialismo di tipo europeo (o neocolonialismo americano) e movimenti di liberazione dei Paesi in via di sviluppo o presenta dinamiche interne? È un problema originatosi con l'antisemitismo europeo? Una questione sorta solo negli ultimi vent'anni o, addirittura, dopo l'11 settembre 2001? Vista la rilevanza che la zona ha assunto in questi ultimi decenni, vale la pena, come si fa sui nuovi manuali di storia francesi, affrontare la questione dalla prospettiva della lunga durata, anche per smussare la forte connotazione emotiva che alcuni studenti hanno al riguardo (antiamericanismo, antisionismo, radicalismo islamico ecc.).

- Sugeriamo di trattare quanto segue per le relazioni arabo-israeliano-palestinesi: La storia del sionismo nel contesto del processo della nazionalizzazione delle masse. Il problema dell'apolidia: assimilazionismo, sionismo e antisemitismo. I documenti diplomatici (almeno: accordo Sykes-Picot; Dichiarazione Balfour; risoluzione 181 e 242 delle Nazioni Unite ecc.). Le giustificazioni storiche, teologiche, politiche e morali per la fondazione dello stato di Israele: analisi del Discorso di Ben Gurion. Le guerre con i paesi arabi e la nascita del problema dei profughi palestinesi. La nascita dell'OLP: l'atto fondativo. La memoria divisa e i tentativi di soluzione. Lavoro con la cinematografia sul tema, per esempio il film-documentario di Sivan e Braumann, *Route 181*. Il ruolo dell'educazione (israeliana e palestinese): un ostacolo alla soluzione? La nuova storiografia israeliana come tentativo di usare la storia per la pace. L'educazione palestinese come catalizzatore dell'odio antiebraico (più che antisionista)[33]. Tenere in considerazione la cronologia degli scontri: 1948, 1956, 1967, 1973, 1982 ecc., ma anche i tentativi di convivenza (uno su tutti, l'esperimento di Neve Shalom-Waad-al-Salaam). Altri temi di rilievo possono essere: il ruolo di Hamas e al Fatah; il panorama politico israeliano e una società divisa; autonomia economica della regione; il problema dell'acqua.

#### *Programmazione oraria*

Due ore introduttive. Se si affronta il Medio Oriente, almeno 6 ore di approfondimenti.

Sul Medio Oriente cf. Giovanni Codovini, *Storia del conflitto arabo israeliano palestinese*, Bruno Mondadori, Milano ora *Geopolitica del conflitto arabo, israeliano, palestinese*, 2009, con documenti e cartine in rete: [http://www.brunomondadori.com/scheda\\_opera.php?ID=3196](http://www.brunomondadori.com/scheda_opera.php?ID=3196)

#### [QUARTO MODULO] LA COSTRUZIONE DELL'EUROPA UNITA

[1] *Le origini della costruzione europea*: la guerra, la crisi del sistema degli Stati europei e le mutate condizioni internazionali; il dibattito tra federalisti e funzionalisti (anche: unionisti) e la vittoria di questi ultimi; il progetto del Consiglio d'Europa come compromesso tra federalisti e unionisti: Assemblea consultiva aperta a tutti i paesi europei con sede a Strasburgo, affiancata dai ministri degli Esteri, e suo ruolo di tutela dei diritti umani, in particolare attraverso la Convenzione europea dei diritti umani (1950).

[2] *La nascita delle Comunità economiche europee*: La Comunità europea del carbone e dell'acciaio (CECA 1950-51) i paesi fondatori (Francia, Germania, Italia, Benelux); I trattati di roma del 1957, nascita della Comunità europea dell'energia atomica (EURATOM) e della Comunità economica europea (CEE). L'obiettivo del mercato unico e la liberalizzazione degli scambi. Non più metodo delle conferenze intergovernative né autorità sovranazionali (come la CECA) bensì metodo «comunitario», cioè esecutivo bipolare, formato dal Consiglio dei ministri (presieduto a turno da ciascuno degli Stati membri) e da due commissioni, una per la Cee e una per l'Euratom. Mentre il Consiglio detiene il potere legislativo, che permette di

emanare regolamenti di portata generale direttamente applicabili in tutta la comunità, le direttive fissano gli obiettivi da raggiungere lasciando ai singoli Stati la facoltà di scegliere i mezzi idonei.

[3] *La proposta di una Comunità europea di difesa* (CED, 1952), che avrebbe visto sei divisioni di un unico esercito europeo: nell'articolo 38 del Trattato Ced era prevista la possibilità di far nascere un esecutivo comunitario o un'unione politica. La bocciatura del parlamento francese (1954) fece fallire il progetto e l'integrazione militare della Germania avvenne nell'ambito della NATO (1955).

[4] *La nascita del Parlamento europeo* (1958), con 142 membri designati dai parlamenti nazionali secondo il peso demografico di ciascuno Stato e con funzioni prevalentemente consultive. Insieme a Commissione, Consiglio dei ministri e Corte di giustizia (che ha il compito di dirimere le controversie tra gli Stati), inizia a rappresentare un ulteriore organo istituzionale. [5] La Politica agricola comune (PAC, 1962) e le sue conseguenze.

[6] *Anni sessanta, settanta e ottanta tra crisi e rilancio*. La «politica della sedia vuota» di Charles De Gaulle e l'annosa questione del voto (all'unanimità o a maggioranza qualificata). Conseguenza: rigidità dei meccanismi istituzionali. Il veto francese all'ingresso della Gran Bretagna (1963-1967). L'unione sul piano internazionale: il GATT (Accordo generale sulle tariffe e sul commercio, 1964). L'Unione doganale del 1968 (rinuncia da parte degli Stati aderenti a imporre dazi per i paesi della comunità e tariffe esterne comuni nei confronti di paesi terzi). Allargamenti: a) l'adesione di Gran Bretagna, Danimarca e Irlanda (1973) dopo la fine dell'era De Gaulle; b) l'adesione di tre ex dittature e paesi del Sud (Grecia 1981, Spagna e Portogallo 1986) e la necessità di misure per garantire un riequilibrio; l'elezione diretta del parlamento europeo (1976) e le prime elezioni a suffragio universale del parlamento di Strasburgo. La nascita del Consiglio europeo (1974, convocato tre volte l'anno, che riunisce i capi di Stato e di governo dei paesi membri con il compito di delineare le politiche comunitarie. La creazione di un Sistema monetario europeo (SME, 1979) e nascita della European Currency Unit (ECU), che sarebbe diventata il punto di riferimento per la convergenza dell'economia (convergenza sulla base della valuta di riferimento reale, il marco tedesco). L'Atto unico europeo del 1986 fa coesistere in un unico testo normativo disposizioni relative alla cooperazione economica e disposizioni relative alla cooperazione politica (politiche sociali, ricerca e sviluppo, tutela dell'ambiente), stabilendo per il 1993 il completamento del mercato comune. La svolta: in seno agli organismi comunitari, per la prima volta e in pochi e limitati casi, è contemplato il voto a maggioranza qualificata.

[7] *Gli anni ottanta e novanta*. La nascita dell'Unione europea (UE). La realizzazione di un mercato comune interno rimette in discussione alcune decisioni politiche: la circolazione dei lavoratori e delle merci implica il riconoscimento dei titoli professionali e dei diritti di cittadinanza. L'abbattimento dei controlli alle frontiere, rende necessarie decisioni comuni in materia di sicurezza, immigrazione, lotta alla droga, alla criminalità organizzata, al terrorismo. La fine della Guerra Fredda impone un ripensamento del bipolarismo. Il 1° novembre 1993 entra in vigore il Trattato di Maastricht, approvato per referendum (Francia e Danimarca) o dal parlamento dei singoli Stati. Gli obiettivi sono: 1) una cittadinanza

dell'Unione; 2) un'unione economica e monetaria che comporti a termine una moneta unica; 3) una politica estera e di sicurezza comune; 4) una stretta cooperazione nel settore della giustizia e degli affari interni. In particolare, per l'ingresso nella moneta unica, si prevede il rispetto di cinque parametri, che ancora oggi sono oggetto di discussione (e che fanno temere per l'ingresso dell'Italia): 1) Rispetto dei limiti di fluttuazione di ciascuna moneta nazionale per almeno due anni all'interno di una banda da +0 a -2,25% senza che intervenga nel frattempo nessuna svalutazione; 2) tasso di inflazione non superiore all'1,5% in più della media dei tre Stati con l'inflazione più bassa; deficit di bilancio inferiore a 3% del PIL; debito pubblico inferiore al 60% del PIL; tasso di interesse a lungo non superiore al 2% in più rispetto a quello dei tre paesi col più basso tasso d'inflazione. Le misure miravano a rendere convergenti le situazioni finanziarie e le economie dei paesi candidati. A Maastricht nasce anche l'Unione europea, perché il Trattato prevede un'unione economia e monetaria ma anche un'unione politica. È così che all'indomani del Trattato si ha l'impressione che si sia andati oltre gli obiettivi iniziali. Nel 1995 entreranno nell'Unione anche Finlandia, Austria e Svezia e dal primo gennaio 1999 le monete dei dodici paesi aderenti all'euro adotteranno cambi fissi tra loro, fino a che, tre anni dopo, entrerà in circolazione la nuova moneta, sostituendo le monete nazionali. La Banca centrale europea (BCE) si occupa da allora della politica monetaria della UE e ha sostituito le banche nazionali. Sempre nel 1995 entra in vigore la Convenzione di Schengen, che prevedeva la libera circolazione dei cittadini dell'Unione attraverso i suoi confini, grazie all'abolizione di ogni controllo alle frontiere (l'accordo riguarda i seguenti paesi: Francia, Germania, Lussemburgo, Olanda, Belgio, Italia, Spagna, Portogallo, Grecia, Danimarca, Finlandia, Svezia, Norvegia e Islanda, quindi anche non appartenenti alla UE).

[8] *Tra euroforia e crisi.* Il Trattato di Amsterdam del 2 ottobre 1997 e quello di Nizza del 9 dicembre 2000 (la cui Carta dei diritti fondamentali entrerà a far parte del Progetto di Costituzione) rafforzeranno i poteri del Parlamento, senza però risolvere la questione del voto a maggioranza qualificata e i problemi legati all'allargamento all'Est europeo previsto per il 2004 (effettivamente realizzatosi, ha visto l'ingresso di dieci nuovi membri, Repubblica Ceca, Cipro, nella sua parte greca, Estonia, Lettonia, Lituania, Malta, Polonia, Slovacchia, Slovenia, Ungheria, portando i membri a 25, cui poi si aggiungeranno, nel 2007, Romania e Bulgaria). Nel 2001 spetterà alla Convenzione europea (su mandato del Consiglio europeo di Laeken) formulare una proposta per una Costituzione federale (approvata nel 2004). Il momento eccezionale si perderà però negli interessi particolari di alcuni paesi (in primis Spagna e Polonia, che richiedevano un incremento del numero di parlamentari e un nuovo sistema di calcolo delle minoranze di blocco), per poi vedere il fallimento del referendum in Francia e Olanda, l'interruzione delle ratifiche e, infine, un ripiegamento sul più tradizionale sistema del Trattato (cioè un atto tra Stati sovrani), a Lisbona. L'entrata in vigore del Trattato prevede ora, su alcune questioni, la possibilità di decisioni con la duplice maggioranza qualificata (della popolazione e degli Stati) all'interno del Consiglio europeo e il criterio delle cooperazioni rafforzate tra i paesi che decidono di attuarle. Cenni sulla crisi economica e il caso greco: basta una politica monetaria o si rende necessario un governo europeo dell'economia?

[9] Per chiarire la struttura e il funzionamento dell'Unione, vanno brevemente presi in esame i *principali organi di governo*: il Parlamento; il Consiglio europeo; il Consiglio dei ministri; la Commissione; la Corte di giustizia e la corte dei conti. Cenni al principio della «cooperazione rafforzata», che permette di superare l'unanimità.

#### *Programmazione e suggerimenti*

Data la centralità del tema, almeno 4 ore alla storia delle istituzioni e otto per un accurato lavoro sui testi e per la ricerca di documentazione in rete.

LETTURE FONDAMENTALI – Brani da: Spinelli, Rossi, Colorni, il *Manifesto di Ventotene*; la *Dichiarazione Schuman* del 9 maggio 1950; il *Trattato di Maastricht*; il *Preambolo* (scomparso nel Trattato di Lisbona) della Costituzione europea; articoli recenti sulla crisi greca ed europea. Schede fondamentali: il funzionamento dell'Unione. Tabelle (almeno) su Pac, moneta unica, allargamenti, bilancio, partiti politici. Evt., commento di brani della Dichiarazione di Nizza (ripresa nel Trattato di Lisbona). Consultazione dei siti delle istituzioni europee. La lettura dei documenti richiede almeno 10 ore. Il docente dovrebbero però riservare 3-4 ore alla storia dell'Unione.

*Bibliografia* di riferimento in italiano per queste lezioni: AA.VV. *Dentro la storia*, vol. 3B, Firenze-Messina 2007, cap. 20 (discenti); Mammarella, Cacace, *Europa Unita*, Firenze-Messina 2003. Sul Trattato di Lisbona vedi Jacques Ziller, *Il nuovo trattato europeo*, Il Mulino, Bologna 2007.

#### *Sitografia*

[http://europa.eu/documentation/index\\_fr.htm](http://europa.eu/documentation/index_fr.htm)

<http://www.cvce.eu/>

#### QUINTO MODULO] DALLA SOCIETÀ INDUSTRIALE ALLA SOCIETÀ DELLE COMUNICAZIONI

Ancora una volta, anche questo tema è composito, e include più di una questione. Oltre alle grandi linee dell'economia, occorre affrontare, in primo luogo, la terza rivoluzione industriale, in secondo luogo la rivoluzione informatica, in terzo luogo l'economia globalizzata degli ultimi decenni.

- in Economia, toccare i punti seguenti: gli accordi di Bretton Woods (1944) per fondare un sistema economica e monetario internazionale su capitalismo, libero mercato e cooperazione. Creazione del Fondo Monetario Internazionale (FMI), che mira ad assicurare la stabilità dei cambi e soprattutto a prestare denaro ai paesi indifcoltà, e della Banca internazionale per la ricostruzione e lo sviluppo (o Banca mondiale). Accordi di Ginevra (GATT,

General Agreement on Tariffs and Trade), aventi come finalità l'espansione dell'area del libero scambio. A livello europeo: dal Piano Marshall alla CEE e all'Unione economica e monetaria; dagli anni del boom economico alla crisi petrolifera degli anni settanta, toccando le trasformazioni degli anni ottanta e novanta (una su tutte, l'Organizzazione mondiale del commercio, nata nel 1995) sino alle premesse della crisi dei mutui sub-prime, del credito e del debito pubblico. La motivazione è sempre la stessa: l'economia, da una prospettiva di lunga durata, arriva sino all'oggi, e la trattazione serve a muoversi come cittadini che riescono a capire ciò che sta loro intorno, ecco perché questo punto, come quello dell'Unione europea, a cui è dedicato uno spazio specifico, risulta fondamentale.

- Dal punto di vista del metodo occorre lavorare soprattutto sulle tabelle che confrontano i tassi di crescita nell'arco dei diversi decenni del secolo, quindi, l'analisi e l'interpretazione delle statistiche.

#### *Programmazione oraria*

2 ore di ricapitolazione e 2 di analisi di documenti. Alcuni temi emergono nei moduli precedenti.

### **TEMA 6: STORIA DELL'ITALIA REPUBBLICANA (1943-2010)**

[modulo 1] Istituzioni (il nuovo regime repubblicano) e le grandi fasi della vita politica.

[modulo 2] Economia (la ricostruzione, il "miracolo economico", i grandi cambiamenti dalla crisi degli anni '70 ai giorni nostri).

[modulo 3] Società e cultura (movimenti ideologici, evoluzione della popolazione, dello stile di vita, delle abitudini culturali e delle credenze religiose).

[1] *Dalla resistenza alla Repubblica*. Dall'unità antifascista (CLN) al governo dell'Italia. Le diverse ideologie e le divergenti visioni politiche dei partiti di massa. Cenni su partiti minori e sindacati. I problemi del dopoguerra. Il ripudio del fascismo con contestuale fine delle epurazioni. Il primo governo De Gasperi. 2 giugno 1946: il referendum istituzionale e le elezioni per l'assemblea costituente. La fine dell'unità antifascista e il secondo governo De Gasperi. Il Trattato di pace e la questione di Trieste. La politica dei blocchi e gli aiuti del piano Marshall.

[2] *Le elezioni politiche del 1948 e le forti contrapposizioni ideologiche*. Il trionfo della DC. L'epoca del «centrismo» e la ricostruzione economica. Le caute riforme, la politica estera europeista e il Patto Atlantico. La cosiddetta «legge truffa» del 1953 e il suo fallimento: un sistema elettorale maggioritario sui generis (il 60,4% dei voti a chi raggiungeva la maggioranza assoluta).

[3] *Anni cinquanta e sessanta* Dal centrismo alle nuove aperture politiche. Aldo Moro, la fine dell'isolamento del Psi di Nenni e gli anni del centro-sinistra. Il boom economico, lo sviluppo industriale, le migrazioni interne, la motorizzazione di massa e la speculazione edilizia. Mutamenti sociali e dei costumi, rivoluzione dei consumi e mass-media. Le riforme del centro-sinistra e la fine del riformismo per i timori di uno spostamento a sinistra. L'intervento statale in economia e la lottizzazione. La cassa per il mezzogiorno e le cattedrali nel deserto.

[4] *1968-69* La protesta giovanile, la radicalizzazione politica e la crisi della sinistra. L'autunno caldo del 1969.

[5] *Anni settanta* tra terrorismo, riformismo e compromesso storico. Il golpismo di destra (Piano Solo del 1964, Gladio, De Lorenzo e Segni, le paure legate alla dittatura dei colonnelli in Grecia), il terrorismo «nero» e il terrorismo «rosso». Un confronto contestuale e analisi di alcuni casi (12 dicembre 1969: Piazza Fontana, Milano; 1974: Piazza della Loggia, Brescia e treno Italicus; 2 agosto 1980, la strage alla stazione di Bologna; il ruolo delle Brigate rosse, dei Nuclei armati proletari, di Prima linea e l'attacco contro il riformismo, anche di sinistra, lo Stato e i giornalisti). La crisi economica e la sfiducia verso il sistema dei partiti (consociativismo e fenomeno delle tangenti). Le battaglie della società civile e del movimento delle donne: 1974, referendum sul divorzio (Legge Baslini-Fortuna del 1970), lo Statuto dei lavoratori (1970), la riforma del diritto di famiglia (1975). Enrico Berlinguer propone un «compromesso storico» tra i due maggiori partiti, trovando un interlocutore in Aldo Moro, fino al rapimento di quest'ultimo (16 marzo 1978) e alla sua morte. In seguito, legge sull'equo canone, creazione del Sistema sanitario nazionale, chiusura degli ospedali psichiatrici (legge 180, grazie alla battaglia dello psichiatra Franco Basaglia), legge che legalizza l'interruzione di gravidanza, stroncando la piaga dell'aborto clandestino (e vittoria dei no al referendum abrogativo nel 1981). *Lecture consigliate*: articoli dei quotidiani dell'epoca sulle tematiche calde.

[6] *Gli anni ottanta e novanta*: profonde trasformazioni economiche, instabilità politica e pericolo per le istituzioni. I socialisti di Craxi alla guida dell'Italia: lotta all'inflazione, riduzione della scala mobile, revisione del concordato e dell'insegnamento della religione (1984). Gli sperperi della «partitocrazia»: crescita a dismisura del debito pubblico (nel 1987 giunto al 92% del PIL) e fallimento delle riforme istituzionali. La comparsa del fenomeno delle leghe regionali e (dopo il disastro di Chernobyl, 1986) dei verdi. La caduta del Muro di Berlino (9 novembre 1989), gli attacchi della mafia (tra gli altri, gli omicidi di Falcone e Borsellino, 23 maggio e 19 luglio 1992, a Capaci e Palermo) e della camorra, il caso P2 e la piaga di «Tangentopoli» (scoperta dall'operazione «mani pulite», che segna il protagonismo assoluto della magistratura) sconvolgono radicalmente il panorama politico: scompare il Partito socialista, la Democrazia cristiana cambia nome e poi subisce una serie di scissioni, così come il Partito comunista, divenuto Partito democratico della sinistra (1991, con la segreteria Occhetto) e poi Democratici di sinistra, mentre contemporaneamente subisce la scissione del Partito della rifondazione comunista; compare un nuovo partito, Forza Italia, che vincerà le elezioni attraverso una coalizione con Alleanza nazionale, partito erede dell'MSI (Movimento sociale italiano), a sua volta erede del fascismo della «Repubblica di

Salò» ma ora convertito alla democrazia, e la Lega Lombarda poi Lega Nord, che raccoglie i voti delle leghe regionali dell'Italia settentrionale. Una commissione bicamerale si insedia nel 1992 senza riuscire a risolvere i gravi problemi istituzionali ed economici, ma la svolta arriva grazie al referendum elettorale del 1993, che trasforma la legge elettorale del Senato facendola diventare maggioritaria. I partiti riescono poi a cambiare anche la legge della camera (mantenendo però un 25% di quota proporzionale). Questa semplice modifica riesce a rendere l'Italia una repubblica bipolare (o quasi, perché si tratta di un bipolarismo di coalizione, è infatti l'alleanza, non il partito, che prende più voti a ottenere il seggio, contribuendo alla frammentazione). In ogni caso la nuova legge elettorale segna il passaggio (incompiuto e precario) alla cosiddetta «seconda Repubblica». Tangentopoli (con i politici della «prima Repubblica» indagati), i nuovi partiti, le scissioni e la crisi economica e finanziaria spingono il presidente della Repubblica, Oscar Luigi Scalfaro, che succede al dimissionario Cossiga, a sciogliere le camere e indire nuove elezioni, poi vinte dal Polo della libertà (Forza Italia, Alleanza Nazionale, la Lega Nord e il Centro cristiano democratico, uno degli eredi dell'ex DC). Il nuovo bipolarismo fallisce però la prova. Pochi mesi dopo aver vinto le elezioni del 1994, il nuovo presidente del Consiglio Silvio Berlusconi, già sotto attacco per il conflitto d'interessi economici e mediatici, una volta indagato (e presentatosi come vittima di un complotto giudiziario) è costretto alle dimissioni in seguito a una crisi di governo aperta dalla Lega Nord di Bossi. Il governo tecnico di Lamberto Dini, già ministro del Tesoro del governo di Silvio Berlusconi e i successivi governi di centro-sinistra o dell'«Ulivo» (guidati da Romano Prodi, Massimo D'Alema e Giuliano Amato a partire dal 1996) risolveranno il compito più difficile: portare l'Italia nell'euro rispettando (quasi tutti) i parametri di Maastricht, grazie alla riduzione del deficit di bilancio (ottenuta tramite tagli alle spese pubbliche e interventi fiscali).

[7] *La storia della Costituzione italiana e la sua crisi*. 1) Introduzione ai principi fondamentali: sovranità popolare, libertà dell'individuo e delle formazioni sociali, uguaglianza, lavoro, internazionalizzazione del diritto. 2) Il compromesso tra liberali, cattolici, socialisti e comunisti. 3) La divisione dei poteri (o ripartizione delle competenze). 4) Garanzie costituzionali (gli artt. 138-139 e il concetto di costituzione rigida, cioè con procedura aggravata per essere modificata, il ruolo della Corte costituzionale quale custode della Costituzione, il ruolo di garanzia del capo dello Stato). 5) L'Italia federale: dalla nascita delle regioni negli anni settanta al decentramento. La riforma del Titolo V della Parte Seconda della Costituzione repubblicana (con la coalizione di centro-sinistra, 2001). Un federalismo abbozzato ma senza camera delle regioni (o senato federale) e senza regolamenti esecutivi. Il fallimento del progetto di riforma costituzionale del centro-destra. 6) La storia del sistema elettorale: dal proporzionale al maggioritario al proporzionale con premio di maggioranza ma senza voto al candidato. Il trionfo delle segreterie di partito e la personalizzazione della politica. Le crisi interne alle coalizioni e le trasformazioni dei partiti. La crisi della Costituzione, lo stallo, l'ingovernabilità. Occorre anche un'analisi del sistema elettorale proporzionale con premio di maggioranza unico alla camera e regionale al senato. Soprannominato Porcellum, porta all'ingovernabilità nel 2013. Questo punto, ovviamente, riguarda in particolare la necessaria educazione alla cittadinanza.



*Programmazione oraria*

Al tema vanno dedicate 12 ore, ma è opportuno che gli studenti approfondiscano anche autonomamente alcuni temi su suggerimento del docente.

**TEMA 7: STORIA DELLA FRANCIA 1945-2010**

- Le Istituzioni della V Repubblica e le grandi fasi della vita politica.
- Economia (la ricostruzione e i “trenta gloriosi” dalla Seconda Guerra Mondiale agli anni '70; i grandi cambiamenti, dalla crisi economica degli anni '70 ai giorni nostri).
- Società e cultura (movimenti ideologici, evoluzione della popolazione, dello stile di vita, delle abitudini culturali e delle credenze religiose).

*a) Istituzioni:*

La questione della Quarta repubblica (di nome), le riforme della liberazione e il parlamentarismo, la Guerra di Indocina (1946-1954) come causa scatenante la crisi di legittimità delle istituzioni francesi. La Guerra d'Algeria (1958-1962) come detonatore. Il ruolo di Charles De Gaulle nel passaggio alla quinta Repubblica. Studio sistematico delle attuali istituzioni della Francia, analisi di parti della Costituzione, cenni sulla storia dei partiti politici. Politica estera ed europea di De Gaulle. Il Maggio e l'interruzione del settennato. Il ruolo di Mitterrand (1981-1995) e i problemi della coabitazione. Le elezioni del 2002 e il ruolo dell'estrema sinistra e dell'estrema destra.

*b) Economia:*

Gli anni del boom economico (*Le Trentes Glorieuses*) nel contesto europeo e in un confronto serrato con l'economia in Italia; la crisi degli anni settanta in Francia e le trasformazioni attuali (in particolare, il ruolo del mercato unico, dell'euro, del budget europeo).

*c) Trasformazioni sociali e culturali*

La famiglia francese dal 1945 a oggi, dal quoziente familiare (diminuzione progressiva delle imposte) e dalla pianificazione familiare (1956) ai PACS (1999), passando per le leggi a tutela della maternità (1966), la Loi Neuwirth sulla contraccezione (1967), il congedo parentale (1977), l'interruzione di gravidanza (Loi Veil, 1975), l'assimilazione dei figli naturali e dei figli legittimi (1972), la riforma del divorzio (1975), l'eguaglianza dei coniugi nei confronti dei figli e all'interno della famiglia (1970, 1985), le misure economiche come l'allocation parentale (1946, 1948, 1981).

Un dossier sul 1968, in parallelo con l'Italia e, se possibile, con analoghi fenomeni europei o occidentali, sarebbe opportuno, sia per le trasformazioni culturali che per i risvolti politici.

Laicità dello Stato, ruolo del cattolicesimo, presenza ebraica e diffusione a macchia d'olio dell'islam. Tra fallimento dell'assimilazionismo e degrado delle banlieues.

#### *Programmazione oraria*

In definitiva, al tema andrà dedicato lo stesso tempo riservato alla storia d'Italia (circa 12 ore). Con questo, si è arrivati a una sessantina di ore. Il resto del tempo (almeno sei ore) dovrà essere utilizzato per le verifiche.

Si suggerisce un percorso sul sito: <http://www.charles-de-gaulle.org/> tra i discorsi di Charles De Gaulle, dalla resistenza al 1968, sono presenti anche audio e video)

Sarebbe utile un confronto di due ore con le politiche italiane, se possibile con uno studio degli effetti demografici delle riforme sociali. Esiste una correlazione tra misure e crescita o calo demografico? Cf. Dossier Hachette 2004, pp. 352-3.

## CONCLUSIONI

Per agevolare il lavoro sui programmi bisogna operare su diversi livelli. *Innanzitutto*, bisogna risolvere il *problema dell'esame*. Quali sono gli obiettivi dell'esame di maturità/baccalaureato? Che relazione c'è con i programmi ufficiali? Al di là di soluzioni estemporanee (evitare di svolgere il saggio breve della prima prova, non svolgere la terza prova di storia, visto che c'è già la quarta), occorre ricordare che, in realtà, il modello ormai consolidato della prima prova dell'Esame di Stato non è molto diverso da quello francese: lavoro sui testi e sulle immagini. Semmai, il problema è riuscire a far interagire i docenti di lettere e storia affinché le competenze necessarie a svolgere questo tipo di prova siano acquisite e potenziate lungo il corso di tutto il triennio. E questo vale tanto per il saggio breve di argomento storico/economico quanto per il tema storico, non diverso dalla *composition* francese. Se è un problema di ore di lavoro, occorre prendere sul serio l'esigenza del lavoro di équipe e, nell'approvazione del progetto da parte del Collegio docenti delle singole scuole, prendere in considerazione la possibilità di incrementare il numero di ore di storia, di modo che anche la parte italiana del programma sia trattata adeguatamente<sup>[34]</sup>.

*In secondo luogo*, sarebbe opportuno istituire cattedre che prevedano un'abilitazione specifica, con certificazione del possesso di competenze linguistiche e metodologiche. Questo permetterebbe di superare il falso dilemma degli esaminatori: *esterni o interni*? Poco importa, purché il progetto sia noto all'eventuale docente esterno.

*Infine*, i docenti dovrebbero disporre di un *manuale franco-italiano*, sul modello di quanto già esistente per il progetto franco-tedesco AbiBac, anche perché una rivoluzione digitale, oltre a dover essere valutata quanto alle ricadute didattiche [35], non è ancora all'ordine del giorno (almeno in Italia). Su questo punto, però, qualcosa si sta muovendo.

[1] La questione è particolarmente sentita dai docenti italiani, che devono "integrare" il programma italiano con quello francese, sia dal punto di vista dei contenuti che da quello del reperimento dei materiali di lavoro.

[2] Questa operazione è quella che più pesa ai docenti italiani, abituati a manuali molto dettagliati, con una presentazione narrativa degli eventi e dei periodi storici quanto più completa possibile, forniti di apparati cronologici, corredati di fonti e testi piuttosto ampi, anche storiografici.

[3] Si confronti, al riguardo, Francesca Traina, *Didattica e metodologie: Francia e Italia a confronto. Studio realizzato nel quadro del nuovo dispositivo educativo Esabac* ([http://www.vizavi-edu.it/uploads/vizavi\\_italie\\_didattica%20e%20metodologie%20esabac%201\\_traina.pdf](http://www.vizavi-edu.it/uploads/vizavi_italie_didattica%20e%20metodologie%20esabac%201_traina.pdf)). Il testo può fornire spunti interessanti, anche se la distinzione tra metodo storicistico (italiano) e metodo cartesiano (francese) presenta aspetti caricaturali. Per questioni di metodo, e per interessanti suggerimenti didattici, cf. il già citato Sergio Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

[4] Tratto da Raul Hilberg, *Die Quellen des Holocaust. Entschlüsseln und interpretieren*, Frankfurt am Main 2002

[5] La didascalia dice: «Un orario ferroviario delle ferrovie tedesche, datato 16 gennaio 1943, con validità dal 20 gennaio 1943.

[6] Competenze, cioè, non di logica deduttiva bensì induttiva e abduzione. Al riguardo, cf. il nostro *Logica e argomentazione. Un prontuario*, Mimesis, Milano 2008; Valentina Pisanty e Alessandro Zijno, *Semiotica*, Mc Graw Hill, Milano 2009.

[7] In generale, sul modo in cui si valutano le statistiche cf. il già citato Gilardoni 2008; sulla manipolazione dei diagrammi (e dei numeri), cf. invece Walter Krämer, *Le bugie della statistica*, tr. it. di A. Gilardoni e M. Rimoldi, Milano 2009.

[8] Immagini tratte da: Walter Krämer, *Le bugie della statistica*, Mimesis, Milano 2009, ed. it. c/di Andrea Gilardoni.

[9] I manuali italiani di storia per il biennio riportano molte immagini, ma queste sono per lo più usate come illustrazione, e non come fonti da interpretare. Non contribuiscono cioè all'acquisizione di una competenza necessaria per il lavoro dello storico. Lo stesso discorso non vale però per tutti i manuali del triennio, come dimostrano i già citati Manzoni e Occhipinti e Castronovo.

[10] La nostra fonte è: *Zuwanderungsland Deutschland, Die Hugenotten*, c/di Sabine Beneke e Hans Ottomeyer, Edition Minerva, Wolfsratheusen 2005.

[11] Per approfondire cf. Giovanni Reale, *La scuola di Atene di Raffaello*, Bompiani, Milano: 2005.

[12] Cf. Silvia Ronchey, *L'enigma di Piero, L'ultimo bizantino e la crociata fantasma nella rivelazione di un grande quadro*, Rizzoli, Milano 2006.

[13] Al riguardo, cf. Miriam Franchella, Andrea Gilardoni, *Per una nuova didattica. L'argomentazione a scuola: la normativa in vigore e una proposta di curriculum*, in : Adelino Cattani, Manuele De Conti (c/di), *Didattica, dibattito, fallacie. E altri campi dell'argomentazione*, Loffredo editore, Napoli 2012: 25-40; nello specifico del saggio breve, invece, cf. Gilardoni 2009, op. cit.

[14] Sull'argomentazione, e sull'esercitazione delle competenze argomentative, si vedano almeno: Frans H. van Eemeren, Francisca Snoek Henkemans, *Il Galateo della discussione*, Mimesis, Milano 2011, Francesco Paoli et al., *Ragionare nel quotidiano*, Mimesis, Milano 2012, Paola Cantù, *E qui casca l'asino. Errori di ragionamento nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.

[15] Si prendano come esempio due brani, uno di Truman e uno di Jdanov, presenti su tutti i manuali francesi (cf., per esempio, Peter Geiss, Guillaume Le Quintrec, *Histoire/Geschichte* degli editori Nathan/Klett, ma anche Guillaume Bourel, Marielle Chevallier, *Histoire*, di Hatier), dove un sistema, quello comunista, è una "dittatura", e l'altro, quello capitalista/liberale, è "imperialista". Ma potremmo prendere lo scontro (argomentativo e giuridico, oltre che religioso, economico e militare) tra il Parlamento inglese e il Carlo I, o vedere l'opposizione tra Lutero e i "romanisti" (cioè, gli autori di diritto canonico) sulle "opere", trattando due temi che rappresentano invece le eredità del Rinascimento e dell'età moderna.

[16] Soprattutto, in questo senso, i vari manuali di Alberto De Bernardi e Scipione Guarracino per le edizioni scolastiche Bruno Mondadori, ma anche il già citato *MilleDuemila*, di Valerio Castronovo

[17] Termine curiosamente presente anche nel preambolo, poi cancellato dalla versione definitiva per l'opposizione dei Paesi che non si riconoscono nell'Illuminismo e nella Rivoluzione, del Trattato che istituisce una costituzione per l'Europa (<http://ue.eu.int/igcpdf/it/04/cg00/cg00087.it04.pdf>), poi non ratificato a causa della bocciatura francese e olandese. Il problema delle eredità della storia europea sembra essere particolarmente sentito a livello nazionale.

[18] Vale forse la pena di ricordare che nello stesso progetto di Preambolo poi eliminato si riportava una citazione (mutata) da un discorso di Pericle, nel quale l'uomo politico non esaltava semplicemente, come invece sembrava ai membri della convenzione europea, la scelta del termine democrazia, ma la difendeva, dicendo che, *sebbene* il sistema di governo si chiamasse democrazia perché vigeva la regola del governo della maggioranza, *ciò nonostante* non si trattava di un sistema violento. Ecco il testo poi cancellato (in greco e nelle lingue nazionali): «La nostra Costituzione [...] si chiama democrazia perché il potere non è nelle mani di pochi, ma dei più» (Tucidide II, 37).

[19] Se pensiamo di poter trascurare tutto questo, dobbiamo prepararci alle reazioni dei genitori che ci accusano di lasciare nell'ignoranza i loro figli e alle rimostranze degli stessi studenti che vogliono sapere, e con "sapere" intendono i contenuti. Se l'indirizzo della nostra sezione Esabac non è a tempo pieno, possiamo anche chiedere un serio lavoro extra scolastico ai discenti, con studio autonomo e verifiche sui contenuti da parte del docente. In un caso come quello del Convitto Nazionale Setti Carraro Della Chiesa di Milano (a tempo pieno), dove prestiamo servizio come esperti esterni, il tempo per lo studio e per gli approfondimenti per *tutte* le discipline sarebbe limitato alle ore serali o al fine settimana, la richiesta di lavoro autonomo (pur suggerita come ovvia durante i corsi di formazione docenti) risulterebbe pertanto improponibile e non potrebbe che rappresentare l'estrema ratio. Queste osservazioni non riguardano dunque propriamente il programma Esabac, bensì la gestione dell'anno più problematico, dove la differenza tra i programmi è davvero abissale e ingestibile.

[20] Come, per esempio, nel già citato testo di Prospero, Viola, Zagrebelski.

[21] Per approfondire la questione, e anche per fornire materiale utile agli studenti, suggeriamo la lettura di Marija Todorova, «Balceni, eredità ottomana», pubblicato sul Sole-24 ore del 10 febbraio 2013 come estratto di un testo presente sul numero 114 di «Lettera internazionale», attualmente in libreria, dedicato a: Europa, Balceni, Regione Adri-mediterranea.

[22] Cf. il citato Nathan/Klett per avere un esempio di fattibilità.

[23] Nel caso non fossero presenti sui manuali francesi (ma ci sono), si potrebbe comunque ricorrere a quelli italiani o, per chi volesse ampliare un po' il discorso, all'antologia *Storici arabi delle crociate*, c/di F. Gabrieli, Einaudi, Torino 2007, *Les Croisades vues par les Arabes*, c/di Amin Maalouf, J'ai Lu, Paris 1999.

[24] Tzvetan Todorov, *La conquête de l'Amérique : la question de l'autre*, éd. du Seuil, Paris 1982.

[25] Si potrebbe forse chiedere agli studenti di affrontare da soli queste parti, ma in realtà occorre una guida da parte dell'insegnante, almeno nel momento della verifica, visto che anche i manuali in francese lasciano a desiderare, al riguardo. Del resto, questo argomento può rappresentare un boomerang, perché al limite potremmo chiedere loro di studiarci da soli qualsiasi cosa, rendendo del tutto superfluo il docente. In verità è avanzato come ultima ratio di fronte alla constatazione della pochezza delle forze dei docenti e della scarsità di ore di lezione.

[26] Cf. Valentina Pisanty, *La difesa della razza*. Antologia 1938-1943, Bompiani, Milano 2006.

[27] Si rispetta così la richiesta ministeriale di integrare i due programmi. Una soluzione (in parte) simile è stata da noi adottata presso il Liceo classico europeo del Convitto nazionale Setti Carraro Dalla Chiesa, dove noi ci occupiamo della storia in francese (come esperti esterni), alternandoci con un docente di ruolo che, invece, svolge il programma in italiano: i nostri argomenti si integrano ma non si sovrappongono. Parimenti, nella stessa scuola, presso il Liceo linguistico, esistono una cattedra di storia e filosofia e una cattedra di storia in francese (di due ore). La seconda è la soluzione preferibile, e sarebbe stato meglio se il Ministero l'avesse imposta per decreto alle scuole che partecipano al progetto, come *conditio sine qua non*.

[28] Purtroppo la riforma ha per esempio ridotto il monte ore settimanale da tre a due nei licei scientifici, entrando in palese contraddizione con le esigenze di un progetto come l'Esabac, sicché resta solo l'opzione dell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche.

[29] Quindi, anche temi specifici come l'Onu e il diritto internazionale, il Fondo Monetario internazionale e la storia economica ecc.

[30] Quest'ultimo, costruito per analogia con quello di Terzo Stato.

[31] Si veda, per esempio, il classico De Bernardi Guarracino.

[32] Non prevista dai programmi, la conoscenza di quanto avviene nell'Asia del XXI secolo dovrebbe però, prima o poi, farne parte; del resto, se si osservano i manuali (e i programmi francesi) stampati in seguito all'approvazione del progetto ESABAC, si constata come essi siano già diversi e, quindi, in parte non più adatti ai percorsi previsti dal DM 95/2013. Una riflessione da parte del Ministero, ma almeno da parte dei docenti, è al riguardo più che doverosa.

[33] Sul tema dell'antisionismo (e dell'islamofobia), per una buona presa di coscienza della questione può essere opportuno svolgere una ricerca sulle vignette (antiebraiche dei paesi islamici, almeno antisioniste in Italia e Francia) e sulle caricature contro le popolazioni e la religione islamica. L'obiettivo è, ovviamente, quello di studiare le strategie e le mosse retoriche con cui si attacca l'avversario fino a disumanizzarlo o animalizzarlo o "hitlerizzarlo" (disegnandolo cioè con il ciuffo e i baffetti onde imporre una implicita identificazione con il mostro), rendendo emotivamente impossibile qualsiasi prospettiva che non sia la distruzione reciproca.

[34] Questa, del resto, è la soluzione per cui ha optato il Convitto Nazionale Setti Carraro Dalla Chiesa di Milano.

[35] A titolo indicativo, sulle specifiche difficoltà nell'uso delle fonti tratte dalla rete, cf. Miguel Gotor, *À l'isola di Wikipedia*. Una fonte elettronica, in Sergio Luzzatto (a cura di), *Prima lezione di metodo storico*, Laterza, Roma-Bari, 2010: 183-202.

### 3. Quelles sont les spécificités didactiques de la DNL ?

Martine MAJCHACK, Fabienne AMBROSIO, Hélène FRANCES, Sabine SCHECK

#### a. L'épreuve d'histoire en français

*Martine MAJCHACK*

L'épreuve d'histoire de la filière EsaBac demande des connaissances, mais elle réclame aussi de la réflexion et de la méthode. En effet, les sujets sont problématisés, c'est-à-dire qu'ils posent un problème historique à affronter à travers des documents selon le choix des épreuves.

Il faut donc préparer les élèves aux deux épreuves prévues par l'examen; c'est-à-dire l'étude d'un ensemble documentaire et la composition d'histoire. Chaque épreuve requiert une préparation spécifique.

En ce qui concerne l'étude d'un ensemble documentaire, les élèves doivent être capables dans un premier temps de reconnaître la nature des documents historiques proposés; puis travailler sur les documents, à savoir : relever toutes les informations utiles au traitement de la réponse, identifier le ou les espaces concernés par les informations fournies par les documents, replacer les événements dans leur contexte historique (politique, économique, social, culturel, religieux, etc.). Afin de développer l'esprit critique de l'élève, il est indispensable de l'habituer le plus tôt possible à la comparaison de deux documents, et successivement à la thématique. Après avoir identifié l'émetteur, les destinataires, le lieu, la date, le contenu, il faut insister sur la portée historique du document. Au moment de l'élaboration de la réponse claire et concise, il faut absolument éviter la paraphrase des documents, mais expliquer de façon autonome le concept.

En ce qui concerne la composition, l'élève doit absolument annoncer le plan dans l'introduction et il peut le mettre en évidence avec des tirets. L'introduction ne doit pas être longue. La disposition graphique de la composition doit être claire : bien distinguer en passant une ligne l'introduction, les paragraphes et la conclusion. Il n'est pas nécessaire de raconter tout ce que l'élève connaît, mais seulement le nécessaire. La réponse doit en effet être de 600 mots environ. Voyons plus en détail, le contenu des trois parties de l'épreuve :

1. Introduction : annoncer la problématique sous forme de question, annoncer le plan développé dans les paragraphes suivants.
2. Développement : l'argumentation doit être soutenue par les documents qu'il faut citer, mais surtout analyser d'un point de vue critique, en les mettant en relation selon la problématique posée. Ne pas oublier de séparer les paragraphes en passant une ligne.
3. Conclusion : elle doit être l'aboutissement logique de l'étude des documents et du raisonnement tenu dans le développement. Une ouverture n'est pas obligatoire, mais peut être rédigée si l'élève le désire.

Dans une section de DNL, la langue est véhiculaire, c'est-à-dire que le français sert de support à la matière enseignée, mais n'est pas prioritaire. Toutefois, les élèves doivent être capables d'utiliser les notions et le vocabulaire de l'histoire dans la langue française...

## **b. La place du manuel d'histoire et de l'étude des documents**

*Fabienne AMBROSIO et Hélène FRANCES*

Le manuel est absolument nécessaire dans la DNL histoire-géographie. Il est la base de départ pour la mise en place de la méthode, pour l'étude des documents. Il est aussi nécessaire aux élèves pour approfondir les connaissances et les notions. Il est le support du travail fait en classe et à la maison. Par ailleurs, il est parfois nécessaire d'avoir recours à des documents audio-visuels pour approfondir les documents ou donner une vision plus synthétique d'une période historique déterminée. Il est aussi nécessaire d'accompagner les documents textuels par des documents iconographiques de tous types. L'étude de cas reste la base de l'approche historique en DNL. Elle doit donc partir de la problématique, en général sous forme de question pour aboutir après l'étude de documents à une réponse élaborée sous forme de question de synthèse ou de composition.

Au cours du biennio, il faut habituer les élèves à l'approche des documents de tout type : on travaillera donc en général sur un choix limité de documents. Il s'agit d'entraîner les élèves à reconnaître la nature du document : les textes de référence contemporaine d'une époque, les commentaires, témoignages, jugements portés sur un événement, une époque, le document iconographique, le document statistique, le document cartographique.

Les élèves doivent lire le titre, l'auteur, la date, reconnaître le destinataire. Ensuite, on passe à la lecture attentive du document : repérer les mots-clés, les mots de sens inconnus, les temps employés. Se poser plusieurs questions: Qui? Où? Quand? Comment? Pourquoi?

Les élèves doivent utiliser un cahier de brouillon sur lequel prendre des notes. Le travail principal est de relever les idées du document, les classer, et si possible identifier le plan (la structure du document). Les élèves doivent avoir une approche pratique du texte : ils doivent le surligner, le manipuler.

A partir du triennio, il faut habituer les élèves à la comparaison de deux documents. Il ne s'agit pas d'analyser d'abord le premier document, suivi du deuxième. Au contraire, il faut avoir relevé les points en commun et les différences entre les deux textes. Une fois cette recherche effectuée, l'élève fera la synthèse des deux textes, sous forme de différences et rapprochements. A partir du triennio, il faut également habituer les élèves à la portée historique du document, souvent explicite, parfois implicite. Il faut donc se poser la question: à quoi sert le texte, quelle était l'intention de l'auteur, et quelle répercussion a-t-il eue ?

Ce n'est qu'à partir de la "Quarta" qu'il faut introduire les deux typologies d'épreuves en vue de l'examen et donc préparer les élèves à l'analyse d'étude d'ensemble documentaire et à la composition. Il faut donc travailler désormais sur un ensemble de documents à analyser contextuellement. Mais l'élève devrait déjà avoir acquis la méthodologie au cours des années précédentes. La démarche proposée ne peut devenir un automatisme pour l'élève qu'après un apprentissage conduit pas à pas par le professeur.

L'étude critique de documents historiques portant sur un même événement peut être menée en trois temps:

*i. Identifier l'événement :*

- Repérer avec précision pour chaque texte l'auteur, la date, le sujet.
- Les documents sont-ils de nature différente?

*ii. Faire la critique des textes :*

- S'interroger sur la datation des documents.
- Comparer point par point : Quelles sont les divergences entre les auteurs?
- Chaque narrateur peut donner une vision partielle.
- Un témoin, un auteur ne dit pas forcément toute la vérité. A l'inverse, son témoignage ne doit pas forcément être rejeté dans sa totalité.

*iii. Chercher une explication :*

- Quels sont les destinataires d'un texte? Cela permet de trouver un éclairage sur ce qui est dit ou caché.
- Chercher les contradictions entre les textes : elles peuvent être éclairantes.

### c. Utiliser les TICE dans une leçon d'histoire

*Sabine SCHECK*

Aujourd'hui, de plus en plus, les technologies prennent de l'importance dans nos vies. Nous sommes maintenant habitués à travailler avec elles. Par conséquent la didactique de la L2 tient compte des possibilités que les TICE nous offrent. Il s'agit d'ailleurs de s'adapter au progrès et aux moyens utilisés par les nouvelles générations de manière quotidienne. Les TICE nous permettent de mieux motiver les élèves en travaillant sur les archives, les documents audio, audio-visuels et à bien organiser le travail.

Exemple de leçon-type :

- Tout d'abord, projeter une vidéo, un documentaire, un film. Ce type de support est considéré comme un déclencheur pour introduire la thématique.
- Pendant la vision, il est important de temps en temps de faire des pauses pour s'assurer d'une complète compréhension, pour solliciter des commentaires et une critique de la part des élèves
- Pour les élèves du « biennio », il sera suffisant de contrôler la compréhension à travers des exercices simples : phrases à compléter, questions à choix multiple, vrai/faux, exercices d'appariements, carte à compléter, définition à donner...puisque les deux premières années sont centrées sur la compréhension et le vocabulaire spécifique.
- Les élèves du « triennio » élaboreront une composition ou une étude d'un ensemble documentaire sur le thème traité.

Exemple du biennio (hors programme EsaBac):

- **Les premières cités et la naissance de l'écriture :**
  - [http://www.youtube.com/watch?v=-eYzZ\\_0K4lg](http://www.youtube.com/watch?v=-eYzZ_0K4lg)
  - <http://www.youtube.com/watch?v=KDmyhyr3Z88>
  - <http://www.youtube.com/watch?v=uW89hc79cj0>
  - [http://www.youtube.com/watch?v=0s1hS2B\\_SkQ](http://www.youtube.com/watch?v=0s1hS2B_SkQ)

Exemple du triennio :

- **Humanisme et Renaissance**



- <http://www.youtube.com/watch?v=5uwqDk88Q00>

*Déroulement de la leçon :*

- Le professeur, avant de refermer le chapitre précédent, formule une ouverture sur le chapitre à aborder en créant un lien. Le professeur introduit la période et le thème.
- Vision des différents documents.
- Après la vision des vidéos, le professeur conduit les élèves à la découverte de la période historique, des thèmes, des transformations socioculturelles en s'appuyant sur tous les documents présentés. Des démarches didactiques de compréhension orale et de production orale conduiront les élèves à réfléchir sur les thèmes déclenchés et à argumenter.
- Il faut souligner que souvent les documents que les élèves découvrent dans les vidéos sont reproduits dans les manuels. Et tout ceci facilite la compréhension et plonge les élèves dans le contexte impliqué.
- Exploitation des dossiers complémentaires pour approfondir le sujet.
- Etude de cas en classe ou à la maison selon les critères ESABAC.

#### 4. Mise en pratique : de la prise de notes à la fiche de cours...

Laurent PEYREFITTE

Il convient de rappeler en préambule qu'il ne s'agit ici que de présenter une **autre approche** de l'histoire, différente de la pratique didactique italienne usuelle, mais qui ne prétend naturellement en aucune manière être meilleure, supérieure ou plus efficace. Les atouts des élèves italiens, en matière de capacité de mémorisation et de travail, ainsi que leur aisance à l'oral, doivent rester le socle de la méthodologie de l'histoire en section EsaBac, au service du double objectif linguistique et historique :

- sur le plan linguistique

Lire, écrire, comprendre à l'oral, parler : ces quatre objectifs de la maîtrise d'une langue, peuvent être atteints en répartissant les tâches de la manière suivante :

- **la lecture** (du livre, des documents, du cahier de notes) est une activité qui, parce qu'elle prend du temps, doit être pratiquée par l'élève, le plus souvent possible, à la maison, avant de venir en classe.

- l'entraînement à **l'écriture** peut être partagé entre la maison et le lycée. En classe, la **prise de notes** (en français) du cours doit être encouragée et introduite progressivement dans la pratique de l'enseignant, dès la *Terza*. L'objectif est de rendre les élèves autonomes en matière de prise de notes à leur entrée en *Quinta*. **Une fiche méthodologique sur la prise de note est proposée - voir Annexe 9**

Les exercices écrits d'entraînement progressif aux épreuves EsaBac seront faits le plus souvent possible en classe (en temps limité), mais des entraînements écrits à la maison (préparation des documents, brèves réponses aux questions du manuel, plan de dissertation ou de réponse organisée) sont aussi souhaitables, en tenant compte de la charge de travail des élèves.

La **compréhension et l'expression orales**, en classe, s'appuient sur le cours dialogué, les heures de « *laboratorio* », les études de documents (lus précédemment à la maison), les exposés des élèves. Même si l'histoire ne fait l'objet que d'une épreuve écrite à l'EsaBac, l'entraînement oral en histoire prépare les élèves à leur oral de français, et sont au cœur du projet de bilinguisme et de biculturalisme.

- sur le plan historique

Les connaissances contenues dans le programme ne constituent pas tant une finalité qu'un instrument au service de la réflexion. L'élaboration d'une problématique est au cœur de l'approche didactique de l'EsaBac, que ce soit dans la construction des cours ou dans l'entraînement aux épreuves de l'étude d'un ensemble documentaire et de la composition. Apprendre à l'élève à s'interroger, se poser des questions, l'amener à sélectionner les connaissances, en privilégiant la réflexion et la synthèse permettent d'atteindre non seulement l'objectif de formation méthodologique historique mais aussi de contribuer à l'objectif de **formation civique** au cœur du projet EsaBac.

- Quelques exemples de **fiches de cours**, présentant le plan du chapitre étudié, sont proposés aux participants au séminaire.

L'objectif de ces fiches, distribuées aux élèves au début de chaque chapitre, est de leur faciliter la compréhension du sens de la leçon, de les guider dans la prise de notes pour compléter le manuel, de leur permettre de comprendre la problématique générale du chapitre qui constitue le fil conducteur de l'étude menée dans les leçons successives. Cette problématique, traitée de manière organisée, et hiérarchisée, grâce au **plan du cours**, initie progressivement l'élève aux exigences intellectuelles et rhétoriques de l'argumentation, et les habitue aux objectifs des épreuves de l'EsaBac, la réponse organisée de l'étude d'un ensemble documentaire et la composition.

La fiche annonce aussi les documents du manuel que l'élève devra lire et qui pourront éventuellement être étudiés en classe. Le cours s'appuie en effet systématiquement sur les **documents** proposés par le manuel, mais l'utilisation de ces manuels français d'histoire, dont l'intérêt réside principalement dans la richesse des ensembles documentaires proposés, n'est pas aisée. Il importe donc de guider les élèves en sélectionnant les documents choisis par l'enseignant, en expliquant ce choix aux élèves.

**Voir les fiches aux pages suivantes.**

❖ **Libéralismes et nationalités au XIX<sup>o</sup>s (programme de *Quarta*)**

**L'apprentissage de la politique : révolutions libérales, nationales et sociales en Europe au XIX<sup>o</sup>ème siècle**

**Chapitre 1 : Libéralismes et nationalités dans l'Europe du XIX<sup>o</sup>s**

[manuel Hachette, Coll. Lambin, 2007] Chap. 10 p 168-187

*doc : préparer oralement (au brouillon)*

*-cartes 1 p.170, 2 p.171, Questions 1 et 2*

*- dossier p174-175 Questions 1,2, 4*

*- carte 2 p.182-183, Questions 2 à 5*

**+ préparer par écrit : cartes p.185 Questions 1 à 3**

**Chronologie p.169 + cartes p170, 171, 182-183**

**• Introduction : qu'est-ce qu'une nation ?**

**I) Le problème des nationalités dans l'Europe de la première moitié du XIX<sup>o</sup>s**

*1°) L'Europe du Congrès de Vienne*

*2°) Les mouvements nationaux et leur échec jusqu'en 1848*

*3°) L'échec du printemps des peuples cf doc 1p.168*

**II) Les succès des mouvements nationaux après 1850**

*1°) L'unité de l'Italie cartes 3 et 5 p.173, doc 2 p.174*

*2°) L'unité allemande cf doc 6 p.175 + doc 4 et 6 p.173*

*3°) La poussée des nationalismes dans l'Europe jusqu'en 1914*

**doc 1, 3, 4 p.176-177, cartes 1 p.178 et 3 p.179**

**III) La marche vers le libéralisme et la démocratie dans l'Europe du XIX<sup>o</sup>s**  
**chronologie p.169, carte p.185**

*1°) Les pays de l'Europe de l'ouest : libéralisme et démocratie doc 1-2 p.180-181*

*2°) Le maintien de régimes autoritaires doc 2-4 p.181*

❖ **Le monde au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale (programme de Quinta)**

**Chapitre 1 : Le monde au lendemain de la Seconde Guerre mondiale** (Hachette, chapitre 1, p14-33)

- doc : préparer oralement (au brouillon) :
  - dossier p 22-23 (Yalta-Potsdam), Questions A et B
  - dossier p 28-29 (création de l'ONU), Questions A et B
- préparer par écrit : ensemble doc p.32-33 (Europe en 1945)

*NB : en principe, les parties I et II de ce chapitre doivent être traitées en Quarta, le programme de Quarta commence en 1945 (partie III de ce chapitre).*

**Introduction : Les origines de la guerre : Qui est responsable?**

**I) Les grandes phases du conflit cartes 1 et 2 p.16-17**

**1°) 1939-1941, de l'offensive allemande européenne à la mondialisation du conflit**

\* *La guerre éclair (Blitzkrieg) en Europe*

\* *1941: La guerre devient mondiale*

**2°) 1942, le tournant de la guerre**

\* *Les premiers revers de l'Axe*

\* *Explication*

**3°) 1943-1945, vers l'effondrement de l'axe et la victoire alliée**

\* *La défaite de l'Allemagne*

\* *La défaite du Japon*

**II) Les caractéristiques de la Seconde Guerre mondiale : une guerre totale**

**1°) Une guerre totale**

\* *Par son extension géographique*

\* *Sur le plan technologique et scientifique*

\* *Un engagement humain et économique total*

\* *Par l'ampleur des combats et la barbarie*

\* *Une guerre idéologique*

**2°) L'exemple de l'Europe dans la guerre**

\* *L'Europe allemande*

\* *Terreur, système concentrationnaire et génocide*

\* *Collaboration et résistance en Europe*

**III) Le monde en 1945. Bilan de la guerre**

**1°) Un monde dévasté**

\* *Les pertes humaines* tableau 1, p.20 +carte p24-25

\* *L'ampleur des destructions*

\* *Le choc moral* doc 3 p.33 + photos 2 et 4 p.27

**2) Les fondements d'un monde nouveau**

\* *Un désir de renouveau*

\* *Recréer un système monétaire international*

\* *L'Organisation des Nations Unies (ONU)* dossier p.28-29+doc 3 p.27

**3°) Un monde divisé, selon de nouveaux rapports de force internationaux**

\* *Les deux Grands et la nouvelle carte de l'Europe* dossier p.22-23

\* *Les fissures de la "Grande Alliance", de la méfiance à la rupture* doc 5 p.33

\* *Le déclin européen*

## ❖ La bipolarisation du monde, 1945-1975. (programme de Quinta)

**Chapitre 2 : La bipolarisation du monde (1945-1975)**

Livre, chapitre 6, p108-129

*doc : préparer oralement (au brouillon)*

*dossier p 112-113 (Berlin), Questions A et B*

*dossier p 118-119 (Proche-Orient en 1945), Questions A et B*

**+ préparer par écrit : ensemble doc p.128-129**

**(Le Proche-Orient de 1948 à 1970)**

**I) La rupture de 1947, "l'année terrible"**

1°) Une méfiance réciproque **doc 1 p.110 + 2 p.111**

2°) la rupture officielle **doc 3-4-5 p.111**

**II) Les années 1950 :****consolidation des blocs, crises et amorce de la coexistence pacifique**

1°) L'Europe au cœur de la guerre froide **carte 2 p.112**

2°) La consolidation des systèmes d'alliance des 2 blocs **carte p. 116-117**

3°) La guerre de Corée **carte 1 p. 114**

4°) Les premiers signes de dégel dans la 2° moitié des années 1950 :

coexistence pacifique et crises de l'année 1956 **doc 2 p.114, carte 3 p.115**

**III) de la crise de Cuba à l'apogée de la détente :****les rapports Est-Ouest de 1962 à 1975**

1°) la crise de Cuba **doc 6 + carte 7 p.115**

2°) La détente et ses manifestations **doc 2 p.230 doc 6 p.123**

3°) Les limites de la Détente **carte 5 p.123**

- *Guerres et conflits périphériques (guerre du Vietnam; Amérique latine)*
  - *Un condominium contesté*

**IV Guerres et tensions au Moyen Orient + ensemble doc p. 128-129**

1°) Les enjeux du Moyen-Orient **dossier p.118-119 + carte 5 p.177**

2°) La création de l'Etat d'Israël **doc 1 p.120 + carte 4 p.121**

3°) Israël, Arabes et Palestiniens de 1949 à 1967 **doc 5 p.121**

- Méthodologie de **L'étude de document**

Plusieurs exemples sont présentés, qui proposent une méthodologie progressive de l'apprentissage par les élèves de **l'analyse critique du document** : à partir des questions habituelles qu'il convient de se poser sur la nature, la date, l'auteur, le destinataire et le contenu du document, il est possible au lecteur de mesurer l'intérêt et la fiabilité du document. Pour initier les élèves à cette méthodologie, on peut leur proposer de comparer deux documents a priori très proches (même auteur, même contenu) et de les analyser avec eux en montrant combien le contexte historique précis (date, fonctions de l'auteur du document) modifie le commentaire que le lecteur est amené à faire du document et permet ainsi d'en mesurer l'intérêt relatif. Ce travail de comparaison de deux documents historiques « proches » est mené à partir de trois exemples :

- deux textes de Napoléon III sur la politique économique du II<sup>e</sup> Empire, manuel Histoire 1<sup>o</sup>, Hachette (dir. Lambin, éd.2007) : doc 1, p.120 et doc 2, p.124
- deux textes de Bismarck sur l'unité allemande : même ouvrage, doc 6 p.175
- deux textes de Churchill sur la guerre froide : manuel Histoire Terminales, Hachette (dir. Lambin, éd.2008) : doc 5 p.33 et doc. 1 p.110

A partir de tels exercices méthodologiques de comparaison de documents, l'élève s'initie progressivement à la mise en relation de documents, qui est nécessaire dans l'étude d'un ensemble documentaire et prépare à la réponse organisée.

Pour une pratique efficace de cet entraînement à l'étude de documents, il est recommandé, systématiquement de faire lire aux élèves les documents à l'avance chez eux. En classe, seul le **document** choisi par le professeur (indiqué dans la fiche) est étudié, en prenant garde au risque de distraction, de feuilletage du manuel par les élèves, en raison de la très grande abondance de documents dans les manuels français.

De même, on expliquera aux élèves que le **texte du livre** (la leçon) n'est qu'un support du cours du professeur, qui peut être lu chez soi, dans l'idéal même deux fois, une première fois avant la leçon, pour découvrir le thème dans ses grandes lignes et se familiariser avec le vocabulaire français et historique qui sera employé, puis surtout après la séance en classe, en synthèse ou complément du cours, à partir des notes prises dans le cahier. Ce texte des manuels paraît aux élèves (et aux enseignants) souvent très simplifié, par rapport à la plus grande densité des manuels italiens, mais on peut rappeler qu'ils correspondent à une méthodologie différente, et que par ailleurs cette relative simplicité est précieuse pour surmonter la difficulté de la langue étrangère.

- ❖ Exemples d'**étude d'un ensemble documentaire**, avec des propositions de **corrigés**.

1) étude d'un ensemble documentaire sur **la situation de l'Europe au lendemain de la Seconde Guerre mondiale** (manuel Histoire Terminales, Hachette (dir. Lambin, éd.2008), p.32-33) + corrigé de la réponse organisée

**Réponse organisée : dossier Hachette T, p.32-33****Quelle est la situation de l'Europe au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale ?**

Entre 1939 et 1945, l'Europe a été une des grandes zones d'affrontement de la 2<sup>e</sup> guerre mondiale. Quel bilan du conflit peut-on établir ?

- Sur le plan humain et matériel, l'impact de la guerre a été très lourd.
- Face à cette situation, l'Europe cherche à se reconstruire rapidement.
- Mais des tensions apparaissent qui annoncent la division de l'Europe dans la guerre froide.

L'ampleur des pertes humaines est impressionnante : l'Europe compte 35 M de morts sur 50 à 60M, dont plus de 20M en URSS. Ce sont en majorité des civils, victimes des bombardements, et de l'extermination nazie, en particulier plus de 6M de juifs (dont la moitié polonais). Des millions de personnes ont aussi été déplacés pendant et à la fin de la guerre, notamment des Allemands fuyant l'Armée rouge.

Les pertes économiques concernent les villes européennes parfois entièrement détruites (Berlin, Dresde) mais aussi l'appareil productif (usines) et tous les moyens de communication.

Une reconstruction s'impose : la reprise démographique du baby boom est rapide, la volonté de surmonter le choc moral de la découverte des camps d'extermination aboutit au procès de Nuremberg qui juge les responsables nazis des « crimes contre l'humanité ».

Les gouvernements européens cherchent aussi à mobiliser la population pour la reconstruction économique et sociale (sécurité sociale, essor de l'Etat providence).

Sur le plan diplomatique, l'Europe participe également à la reconstruction d'un monde nouveau qui affirme à travers l'ONU la volonté d'une sécurité collective et la défense des droits de l'homme : sur les 5 membres permanents du conseil de sécurité de l'ONU, trois sont européens (URSS, GB, France).

Mais des tensions apparaissent très vite qui annoncent la division durable de l'Europe en deux : dès 1945, Churchill s'inquiète de l'attitude de l'URSS dans les territoires libérés par l'Armée Rouge et dénonce un rideau de fer qui coupe l'Europe en deux. Malgré les conférences de Yalta et de Potsdam, aucun accord n'est trouvé entre les Alliés à propos de l'Allemagne qui reste ainsi divisée. Moins de deux ans après la fin de la guerre, l'Europe est au cœur de la guerre froide symbolisée en 1947 par la doctrine Truman, le plan Marshall et la doctrine Jdanov.

La Seconde guerre mondiale a accentué le déclin de l'Europe amorcé par le premier conflit mondial.

(379 mots)



2) étude d'un ensemble documentaire sur **l'année 1947, début de la guerre froide** + corrigé de la réponse organisée, construit à partir des documents du livre de Terminales, Hachette, documents 1 à 5 p.110-111

**ETUDE D'UN ENSEMBLE DOCUMENTAIRE**  
(Studio e analisi di un insieme di documenti)

**Sujet : L'année 1947 marque-t-elle le début de la guerre froide ?**

Dopo avere analizzato l'insieme dei documenti proposti:

- a) Rispondete alle domande della prima parte dell'esercizio.
- b) Formulate una risposta organica in riferimento al tema posto.

**Première partie**

*Analysez l'ensemble documentaire et répondez aux questions:*

- 1°) Quelle est l'évolution de la situation en Europe entre 1945 et 1947 ? (documents 1, 2, 3)
- 2°) En quoi ces documents marquent-ils la fin de la Grande Alliance ? (documents 1 et 3)
- 3°) Quels sont les objectifs du Plan Marshall et les réactions à l'offre américaine ? (documents 3,4,5)

**Deuxième partie**

*A l'aide des réponses aux questions, des informations contenues dans les documents et de vos connaissances, rédigez une réponse organisée au sujet: « L'année 1947 marque-t-elle le début de la guerre froide ? » (300 mots environ)*

**Corrigé de la réponse organisée : dossier Hachette T, p.110-111**

**L'année 1947, début de la guerre froide?**

La « Grande Alliance » pendant la 2<sup>e</sup> guerre mondiale entre les Etats-Unis et l'Union soviétique a permis à ces pays de triompher ensemble en 1945. Pourtant, deux ans plus tard, la guerre froide a commencé et oppose les anciens alliés, désormais à la tête de deux camps ennemis. Quand et pourquoi la guerre froide a-t-elle précisément commencé ?

- 1947 a été l'année décisive de cette rupture
- mais en réalité l'évolution a été progressive, de la méfiance dès 1945 à la rupture en 1947

La rupture de l'année 1947 marque une opposition politique, militaire, économique et idéologique entre les Etats Unis et l'Union soviétique :

La doctrine Truman, formulée par le président américain en mars 1947 définit le nouvel objectif américain d'endiguer (*containment*) la progression communiste dans le monde, par une aide financière et militaire aux pays menacés.

Le plan Marshall, en juin 1947, concrétise cette doctrine, avec l'annonce d'une aide

financière massive (12 Milliards de \$) acceptée par les seuls pays d'Europe de l'Ouest, pour leur reconstruction.

La dimension idéologique de la guerre froide est illustrée par la doctrine Jdanov à l'automne 1947, qui dénonce l'impérialisme américain et aboutit à la formation du Kominform, coordonnant les partis communistes européens.

En réalité l'évolution vers la Guerre Froide est progressive : depuis 1945, la méfiance n'a cessé de se renforcer entre les deux Grands.

Le discours de Fulton prononcé par l'ancien premier ministre anglais Churchill officialise l'expression « rideau de fer » et met en garde l'opinion américaine contre la menace soviétique en Europe. Dès mai 1945 Churchill avait, dans un télégramme secret, prévenu Truman du danger d'un « rideau de fer » coupant l'Europe en deux.

La puissance soviétique en Europe inquiète les Américains: non seulement l'URSS a annexé de nombreux territoires, mais elle a aussi favorisé l'installation de gouvernements communistes dans les pays occupés/libérés par l'Armée Rouge.

L'Allemagne est l'illustration de cette méfiance installée très tôt, entre la conférence de Yalta (février 1945) et celle de Potsdam (juillet 1945) : le pays et Berlin restent divisés en quatre zones d'occupation, et est de fait coupé en deux : aucun traité de paix n'a pu être signé, faute d'un accord entre Occidentaux et Soviétiques.

La rupture de 1947, qui ne se limite pas à l'Europe, annonce les crises et tensions des années suivantes : blocus de Berlin (1948), création de l'OTAN (1949), guerre de Corée (1950). Elle dessine la carte du monde essentiellement bipolaire jusqu'en 1989-1991.

(408 mots)

Ces exemples correspondent aux types de sujets des épreuves EsaBac des sessions 2011 et 2012, dont la liste est rappelée dans le dernier document distribué, les sujets complets étant disponibles sur le site de Vizavi. Pour rappel, voir ci-dessous :

✓ **Sujets donnés lors des deux premières sessions italiennes de l'ESABAC**

2011

- *composition* : les conséquences de la guerre froide en Europe (1947-1989)
- *étude de documents* : Le plan Marshall, une aide économique ou une arme n

2012

- *composition* : le processus de la décolonisation : causes, conséquences, enjeux
- *étude de documents* : 1945 : naissance d'un monde nouveau ?

✓ **Sujets donnés lors des deux premières sessions françaises de l'ESABAC**

2011 :

- *composition* : Origini e aspetti della guerra fredda
- *étude de documents* : Il miracolo economico in Italia

2012 :

- *composition* : Le dinamiche della costruzione europea dal 1957 ai giorni nostri
- *étude de documents* : Il Terzo Mondo: tra decolonizzazione e ricerca di un posto nuovo sulla scena internazionale

## 5. Rôle de la langue et outils linguistiques dans l'apprentissage de l'histoire

Adeline BRAIBANT

La question qui se pose d'emblée est celle de « l'intérêt » pour les élèves de faire de l'histoire en français, de la finalité de cet enseignement. Pourquoi l'histoire en français ? Pour l'amélioration de la langue ou celle de la connaissance de la discipline ? Est-ce la langue qui aide à construire des concepts historiques ou l'histoire qui participe à la construction de compétences linguistiques ?

Grâce à l'enseignement bilingue, les élèves sont en contact avec une langue qui n'est plus seulement un objet d'apprentissage mais aussi un outil de transmission du savoir. La langue étrangère devient langue d'enseignement et cette utilisation permet aux apprenants d'élargir leur répertoire discursif et d'acquérir ainsi des compétences spécifiques dans la langue concernée.

Mais si les bénéfices de l'enseignement bilingue dans l'amélioration de la compétence linguistique n'est plus à démontrer, il faut insister sur le fait que le « recours à plus d'une langue dans l'enseignement d'une DNL est aussi un plus cognitif pour la construction des savoirs [de cette DNL] et pas simplement une contribution [...] au seul bénéfice du bilinguisme »<sup>1</sup>.

En ce qui concerne la discipline historique, les avantages du recours à plus d'une langue sont multiples. D'abord, c'est la langue du pays dont on étudie l'histoire qui est la plus apte à transmettre l'histoire de ce pays, lire les documents dans la langue originale est toujours un enrichissement car le choix des mots est important et peut-être significatif (par exemple pour un discours politique). De plus, souvent, la traduction exacte n'est pas possible et les nuances sont importantes. S'interroger sur ces nuances, sur les traductions, la signification d'un mot peut avoir des effets aussi bénéfiques sur la discipline, sur la construction des concepts, qui en histoire, peuvent être fortement connotés culturellement. Le terme « révolution », par exemple, n'a sans doute pas le même arrière-plan connotatif pour un français que le terme « rivoluzione » pour un italien. La recherche d'un synonyme, d'une traduction éclaire donc et permet d'approfondir certains concepts.

D'un autre côté, il faut aussi maîtriser cet outil qu'est la langue pour optimiser et permettre la transmission des savoirs. C'est là que l'inquiétude des professeurs d'histoire est, semble-t-il, la plus forte. Ceux-ci doutent, en effet, de la possibilité de fournir une approche suffisamment approfondie et complète aux élèves et ont peur d'aller vers un appauvrissement des savoirs à cause d'une mauvaise maîtrise de l'outil de transmission aussi bien des professeurs que des élèves.

Or ce « manque » de maîtrise comporte également des avantages : dans la réflexion faite par les enseignants sur « les moyens langagiers et discursifs à fournir aux élèves pour qu'ils réussissent leur tâche disciplinaire »<sup>2</sup> permettant de mettre en évidence des fonctionnements qui passeraient inaperçus en utilisant l'italien - le français agissant ici comme une loupe ; une réflexion suscitée également chez les élèves qui, devant utiliser une langue avec laquelle ils sont moins à l'aise, s'interrogeront plus facilement sur le sens des mots et des expressions et sur les attentes des consignes. On peut penser aussi que le professeur d'histoire, qui devra manier la langue étrangère pour transmettre les savoirs, « simplifiera son

langage, sans l'alourdir ou le « meubler » inutilement, et il sera d'autant plus efficace et clair qu'il ira à l'essentiel »<sup>3</sup>.

Il ne s'agit donc pas de savoir quel élément préside à l'autre, la langue ou la discipline mais plutôt de voir cette spécificité de l'enseignement d'une DNL comme une construction simultanée et parallèle de compétences, qui va vers un enrichissement mutuel des savoirs et savoir-faire dans la langue et la discipline. Une interdépendance dont il faut essayer d'analyser les mécanismes pour adapter au mieux son enseignement à ce double apprentissage.

L'enseignement d'une DNL fait appel à deux types de discours : le discours constitutif et le discours régulateur. Le premier articule les contenus de la discipline et de l'activité didactique correspondante. Dans ce discours, la langue joue un rôle de « langue-objet » de l'enseignement/apprentissage. Le deuxième structure et règle les activités didactiques. La langue est alors utilisée comme une « langue outil au service de l'apprentissage ». (Voir aussi l'annexe.)

\*\*\*

**Le discours régulateur** est le discours propre à l'activité didactique et plus ou moins commun à l'ensemble des disciplines. Ce discours peut être décliné en objectifs communicatifs qui sont autant de compétences pragmatiques et cognitives que l'enseignant de DNL devra acquérir pour faire classe.

Par exemple, l'enseignant de DNL et plus particulièrement d'histoire doit être capable de :

- « développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs\* ».
- présenter et organiser le commentaire linguistique d'un document iconographique\* (tableau, carte, graphique, schéma...)
- synthétiser une série d'informations à l'oral à l'aide d'un schéma
- mener un dialogue pédagogique (vérifier la compréhension, poser/répondre à des questions, évaluer les réponses, donner un feedback, expliquer/préciser un terme, une consigne...)

**Le discours constitutif** est le discours propre à la discipline historique, mais les deux discours sont étroitement liés. Pour faire cours, le professeur fera appel aux types de discours, c'est-à-dire à des compétences langagières « générales » liées à l'objectif : « Présenter un exposé (préparé) à la classe », mais aussi à des compétences langagières plus spécifiques liées à des objectifs tels que :

- Faire l'état des lieux d'une situation historique, comparer deux situations (verbes d'état, comparaison, champ lexical de la description...)
- Comprendre la biographie, faire le portrait d'un personnage historique (passé composé, présent de narration, articulateurs de temps...)
- Relater des événements passés, résumer un événement historique (passé composé/passé simple, présent de narration, articulateurs de temps...)
- Décrire un mode de vie, une époque (imparfait)
- Présenter et définir des mouvements, religieux, idéologiques, politiques (nominalisation, suffixes -isme/-iste/-tion, -ude ... lexique religieux, politique...)

\*\*\*

Il s'agira donc, à partir de l'inventaire des savoirs historiques et savoir-faire historiens, ainsi que des différentes situations scolaires de communication historique, d'identifier des éléments linguistiques qu'il faut systématiser dans la classe pour enseigner au mieux les formes de discours correspondantes.

Dans une classe d'histoire, les apprenants sont mis en contact ou doivent acquérir l'expérience de différents genres de discours (journalistiques, didactiques, encyclopédiques...) dont on peut relever des régularités tant du point de vue de la structure que du contenu. On ne travaillera pas de la même façon suivant la nature des activités qui vont s'appuyer sur ces textes, le degré de maîtrise attendu pour chacun d'eux ou les activités de communication langagière impliquées (compréhension, production ou interaction, orale/écrite).

On peut classer différentes activités d'enseignement/apprentissage de l'histoire (dans une classe ESABAC) suivant l'activité de communication langagière concernée :

- La réception écrite : lecture et compréhension (interprétation critique) des documents sources (appartenant à des genres discursifs divers) + textes de résumés des manuels.

A travers l'acquisition de stratégies de compréhension basées sur l'étude des caractéristiques et régularités propres aux genres discursifs auxquels les élèves sont confrontés, il est possible (et sans doute nécessaire) de les aider et les guider dans la compréhension de ces textes.

- La production écrite concerne principalement la prise de notes (qui met en jeu des compétences langagières spécifiques et nécessite par là un apprentissage progressif) + les devoirs de synthèse (étude d'ensemble documentaire et composition) – travail qui va demander la mise en place de compétences stratégiques, discursives et formelles complexes et importantes pour les élèves.

- La compréhension orale est essentiellement travaillée pendant le cours dans l'écoute et la compréhension de l'exposé de l'enseignant.

- Production orale: sous la forme d'exposés (réponse construite à des questions, présentation d'un événement etc.). Du côté des enseignants, l'effort linguistique au niveau de la production orale portera sur l'exposé (ce que Beacco<sup>4</sup> appelle « la grande narration », interprétations et commentaires, analyse de données primaires, explicitations terminologiques, conceptuelles etc.) + le commentaire de documents iconographiques (cartes, schémas, tableau de données...)

- L'interaction orale peut se présenter sous deux formes : interaction enseignant-apprenants dans le dialogue pédagogique (question de l'enseignant, réponse de l'apprenant, évaluation des réponses par l'enseignant) ou interaction entre apprenants sous forme de débats ou de travaux de groupes. Différents types d'interactions donc qui mettent en jeu des utilisations de la langue très différentes.

L'inventaire de ces activités (qui ne se veut pas exhaustif) et des genres de discours correspondants, associé à celui des compétences disciplinaires, permet d'identifier des compétences langagières spécifiques adaptées à un enseignement de l'histoire, destiné à transmettre des savoirs et des savoir-faire historiques (cf. travaux du conseil de l'Europe<sup>5</sup>). Ces compétences peuvent être décrites à l'aide des descripteurs du CECR (élaborés pour les langues étrangères) et correspondent, pour la plupart, à ceux du B2. En effet, on considère que les élèves, en arrivant dans la filière Esabac ont un niveau B1 c'est-à-dire qu'ils sont capables de raconter mais l'interprétation, l'abstraction, l'argumentation viennent avec le niveau B2.

L'enseignement de l'histoire comme DNL doit à la fois accompagner l'acquisition des compétences langagières B2 et être accompagné par cette acquisition. Il s'agit d'une progression parallèle : la progression disciplinaire et la progression linguistique sont indissociables l'une de l'autre. Il va s'en dire que le professeur d'histoire ne va pas se transformer en professeur de langue mais étant conscient des mécanismes qui entrent en jeu dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire en langue étrangère, il peut adapter son enseignement à la progression linguistique des élèves. De même, cette prise de conscience peut également permettre une meilleure collaboration avec le professeur de langue qui pourra travailler en parallèle avec le professeur d'histoire sur certains genres discursifs propres à la discipline.

1 Daniel Coste, Coup d'œil sur des «regards croisés». Education bilingue et formation plurilingue en Vallée d'Aoste, in Education et Sociétés Plurilingues n°17-décembre 2004, p.26

2 La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue, M.Cavalli – disponible à l'adresse : [http://www.academia.edu/729941/La\\_place\\_du\\_professeur\\_de\\_langue\\_dans\\_lenseignement\\_bilingue](http://www.academia.edu/729941/La_place_du_professeur_de_langue_dans_lenseignement_bilingue)

3 Idem

4 Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence (2010)

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/1\\_LIS-History2010\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_fr.pdf)

5 idem

## 6. Comment évaluer en histoire ?

Aurélien FAYET

- **Réflexions autour de l'évaluation de l'histoire en Italie et en France**

En Italie, l'évaluation est essentiellement sommative, c'est-à-dire qu'elle valide l'acquisition d'un certain nombre de connaissances que l'élève acquiert par l'écoute de la leçon donnée par le professeur avec l'appui du manuel et d'autres supports pédagogiques notamment vidéo. L'élève est censé « métaboliser » la leçon c'est-à-dire restituer avec ses propres mots les faits historiques étudiés et répondre aux questions du professeur. Durant ses années de lycée, l'élève est principalement évalué à l'oral. Cependant, l'épreuve finale de *storia* est écrite lors de l'*Esame di Stato* si cette matière est sélectionnée pour la terza prova. L'élève doit alors répondre en quelques lignes à deux/trois questions portant sur le programme suivi pendant sa dernière année de lycée. L'élève doit donc faire preuve d'un bon esprit de synthèse.

En France, l'évaluation en histoire est très variée mais presque exclusivement écrite. Durant le lycée, l'évaluation peut être formative (exercices sur documents en classe et à la maison) mais reste là encore majoritairement sommative arrivant en fin de leçon. Le baccalauréat valide un parcours de trois années où l'élève est censé apprendre à commenter et synthétiser un ensemble documentaire (du moins jusqu'à la réforme du baccalauréat de 2012) et réaliser une composition. Pour mieux comprendre ce parcours, il est intéressant de se demander quel est le bagage méthodologique de l'élève à la fin du collège. Nous verrons qu'il n'est pas fondamentalement différent de celui d'un élève italien, ce qui peut relativiser la difficulté du parcours EsaBac sur le plan méthodologique. Un élève français de seconde est en effet généralement peu familiarisé avec la prise de notes, a du mal à développer ses réponses (généralement limitées à deux ou trois phrases). Si l'élève a déjà été habitué aux notions de problématique et de plan, rares sont ceux capables de les construire par eux-mêmes. Toutefois, le cours d'histoire au collège a déjà habitué les élèves à travailler sur des documents et à réaliser une petite synthèse structurée (paragraphe argumenté). Durant les trois années du lycée, l'élève doit donc apprendre à commenter un document historique, réaliser une réponse organisée (synthèse de documents) et une composition. Dans la plupart des cas, l'évaluation en classe de seconde porte essentiellement sur la technique du commentaire de documents (présentation d'un document historique, mise en relation des documents avec les connaissances, critique des documents, mise en relation de plusieurs documents, synthèse) tandis que la composition est généralement introduite en classe de première (mais les élèves ont déjà abordé les notions de problématique et de plan dans le cadre du cours lui-même problématisé et structuré et à travers la réponse organisée).

- **Vers une intégration des deux approches dans le cadre de l'histoire EsaBac**

Dans le cadre du parcours triennal EsaBac, il est demandé aux professeurs *d'intégrer* le programme d'histoire DNL au programme de *storia* (nous rappelons qu'en France le programme EsaBac *se substitue* au programme national). Cela vaut également pour l'évaluation puisqu'il faudrait arriver dans l'idéal à une *synthèse* entre évaluations « italienne » et « française ». Nous avons vu que l'évaluation italienne repose essentiellement sur l'acquisition de connaissances alors que le modèle français tend à renforcer sans cesse davantage l'acquisition de compétences notamment dans le cadre du livret personnel de compétences (qui suit

les élèves de l'école primaire à la fin du collège, pour aller plus loin : <http://eduscol.education.fr/pid25572-cid49889/livret-personnel-de-competences.html>) associant étroitement acquisition de connaissances et de compétences. Transposé à l'histoire EsaBac, il s'agit en fait de décomposer les différentes opérations intellectuelles menées par les élèves dans le cadre du cours d'histoire en autant de compétences à acquérir : définir une problématique, savoir organiser son argumentation, savoir mettre en relation plusieurs documents, etc. On attendra enfin une capacité de réflexion personnelle de la part de l'élève capable de prendre une distance critique à l'égard des documents historiques et de s'affranchir, dans l'idéal, d'une simple répétition du cours de son professeur.

L'évaluation doit donc s'inscrire dans la progression méthodologique prévue par le professeur. L'acquisition des méthodes et des compétences de l'histoire EsaBac devrait se faire progressivement et chaque thème du programme devrait dans l'idéal introduire ou faire travailler un certain nombre de compétences. Dès lors, l'évaluation finale du chapitre cherchera à évaluer outre les connaissances du chapitre, les compétences travaillées durant la leçon (analyse d'une œuvre d'art durant le chapitre sur Humanisme et Renaissance, analyse d'un document statistique durant la leçon sur l'industrialisation par exemples,...). Dans cette optique, il peut être judicieux dans un souci d'intégration de l'EsaBac au cours de *storia* d'évaluer en italien des connaissances du cours de *storia* mais en faisant travailler les élèves sur des compétences EsaBac (nous rappelons qu'une problématique ou un plan bien que « français » peuvent être formulés en italien sur des thèmes du cours de *storia* !). L'important reste de confronter les élèves le plus souvent possible aux exercices de type EsaBac, aussi bien lors du travail en classe (étude de documents, exposés), que par le travail à la maison ou encore les devoirs sur table afin de maîtriser les compétences évaluées lors de l'épreuve finale.

Lors de la préparation de son sujet écrit, le professeur doit donc veiller à faire travailler différentes compétences et alterner les exercices de types commentaire de documents (un ou plusieurs documents de différentes natures), réponse organisée et plus tard, à partir de la 2<sup>e</sup> année, composition. Lors de la correction, il est important de valoriser ce qui est bon plutôt que de pointer les erreurs car, est-il nécessaire de le rappeler, composer dans une langue étrangère en suivant une méthodologie nouvelle, est un exercice particulièrement difficile pour les élèves. Les professeurs peuvent s'inspirer pour leurs grilles d'évaluation de celles disponibles sur le site Vizavi qui proposent des versions simplifiées et plus souples que la grille officielle de correction de l'EsaBac. Il est conseillé de garder quatre critères importants dans l'évaluation : maîtrise du vocabulaire disciplinaire en français, connaissances factuelles, compétences et capacité de réflexion personnelle, cette dernière n'étant pas toujours travaillée selon la nature de l'exercice. Au professeur de déterminer son barème selon les exercices proposés mais ces quatre critères devraient plus ou moins s'équilibrer dans la grille de points.

- **Quelle place pour l'oral ?**

Dans le cadre du cours d'histoire intégré à la *storia*, il est important de varier les types d'évaluation. Variation qui vaut également entre évaluations orale et écrite. Si la *quarta prova* d'histoire est écrite, il n'est pas inintéressant de continuer à évaluer oralement les élèves. L'évaluation orale des connaissances est évidemment utile pour sa souplesse mais également parce que dans le cadre d'un enseignement CLIL/EMILE, il est nécessaire de faire travailler les élèves sur les capacités d'expression/compréhension orales et de communication. L'exposé avec diaporama informatique de type powerpoint peut être un exercice particuliè-



rement judicieux car il amène l'élève à travailler à la fois la capacité d'expression écrite (sur le diaporama) et orale (l'exposé) mais également les méthodes de l'EsaBac si l'on veille à exiger problématisation et plan structuré.

- **Quelle place pour l'évaluation de la langue ?**

Nous rappelons que les directives officielles de l'EsaBac ne prévoient pas un travail spécifique sur la langue par le professeur d'histoire en français qui doit se concentrer sur une évaluation disciplinaire (vocabulaire, connaissances, compétences). Pour autant, en tant que professeur CLIL/EMILE, le professeur d'histoire (d'ailleurs bien souvent expert de langue maternelle) doit évidemment profiter des travaux écrits et oraux pour, si ce n'est évaluer la langue, du moins favoriser la pratique de la langue et revenir avec les élèves sur leurs erreurs grammaticales, orthographiques ou syntaxiques. Notons en outre que la grille d'évaluation officielle de correction de l'épreuve d'histoire EsaBac contient l'item « Maîtriser l'expression écrite en français » qui légitime une attention à la qualité formelle du devoir des élèves (maîtrise de la syntaxe, respect des règles de présentation : sauts de ligne, majuscules, connecteurs logiques, etc.) ainsi que sa capacité à s'exprimer en Français. L'objectif visé par le parcours EsaBac est, rappelons-le, le niveau B2 du CECRL.

- **L'évaluation EsaBac n'a pas vocation à être cantonnée aux matières EsaBac**

L'évaluation des compétences peut dépasser le cadre du cours d'histoire et de littérature et intéresser d'autres disciplines dans le cadre d'une réflexion interdisciplinaire au sein du *liceo*. On peut ainsi trouver sur Vizavi un exemple d'unité didactique *letteratura*/histoire intitulée « rhétorique et culture de guerre », fruit d'une collaboration entre les enseignants d'histoire et de *letteratura* du Convitto nazionale de Rome. Des élèves de *Quarta* ont ainsi étudié le livre d'Emilio Lussu *Un anno sull'altipiano* en parallèle au cours d'histoire sur la 1<sup>ère</sup> Guerre mondiale. Cette leçon a été conclue par une évaluation commune intitulée " *Vivere la guerra : l'esperienza del fronte dei soldati italiani e francesi nella Prima Guerra mondiale*". Le contrôle final était fondé sur un exercice de type commentaire d'un ensemble documentaire (trois documents en italien, un en français) avec des questions en italien (sur les documents et une réponse organisée traduite en « *risposta argomentata* »). Les élèves ont eu une double correction par le professeur d'italien qui corrigeait pour la partie littéraire et par le professeur d'histoire qui évaluait le contenu historique et le respect de la méthode. Pour un même contrôle, les élèves obtenaient donc deux notes, une en *letteratura*, l'autre en histoire. Ce genre d'épreuve, outre le fait qu'elle s'inscrit dans une véritable logique d'établissement en associant les professeurs non francophones au parcours EsaBac, donne également aux élèves une cohérence à leur cursus franco-italien en brisant la barrière mentale cloisonnant trop souvent les différentes disciplines entre elles mais également les matières EsaBac du reste du cursus italien.

- **L'évaluation de la *quarta prova***

L'épreuve d'histoire EsaBac est, il faut le reconnaître, difficile pour les élèves qui, dans un cas, doivent répondre à des questions et rédiger une réponse organisée ou, dans l'autre cas, rédiger une composition sur un sujet d'histoire large, le tout en moins de deux heures. L'évaluateur ne peut donc pas espérer l'exhaustivité même si l'expérience a montré que plusieurs élèves italiens ont brillé aux premières sessions de l'EsaBac. Rappelons que l'évaluation de la *quarta prova* EsaBac se fait sur 15 à partir de la moyenne des deux notes sur 15 obtenues en littérature (épreuves écrite et orale) et histoire. Par conséquent, remarquons

qu'une note inférieure à 5 sur 15 dans l'une ou l'autre matière entraînerait une disqualification automatique du candidat pour le baccalauréat. Autrement dit, sauf à vouloir annihiler les chances d'un candidat, le correcteur devra osciller entre 5 et 15 sachant qu'une note très basse (5 ou 6) dans l'une ou l'autre matière obligera l'élève à exceller dans l'autre.

L'important est de valoriser les élèves qui sont parvenus à offrir une réflexion cohérente, organisée et appuyée par des connaissances et un vocabulaire historique précis. Il s'agit d'une synthèse et on ne pourra pas reprocher à l'élève d'avoir omis de développer certains exemples ou occulté certains faits. Si le professeur de français participe à la correction de l'épreuve d'histoire, il est également important de lui rappeler que la langue n'est pas ici prioritaire et que le correcteur doit d'abord se focaliser sur les critères disciplinaires de l'histoire. Pour autant, on ne saurait attribuer un diplôme français à un élève incapable de satisfaire aux compétences écrites définies par le niveau B2 du CECRL.

### ***III. Interdisciplinarité***

#### **1. Comment intégrer les didactiques française et italienne et dépasser les clichés ?**

Daria PULZ

Chi ha una formazione storica conosce in profondità il valore delle radici e del fare memoria. E' in quest'ottica che le riflessioni qui proposte prendono avvio dagli anni di sperimentazione del progetto pilota Esabac, al fine di rievocarne tutto lo spirito di apertura e innovazione: essi sono stati ricchissimi e indimenticabili per i docenti e i dirigenti, italiani e francesi, che hanno avuto la fortuna di venirne coinvolti.

Dal 2004 al 2011 costanti sono stati gli incontri organizzati in diverse località delle zone transfrontaliere, fin dal principio maggiormente interessate [\[1\]](#). Tali giornate di studio hanno permesso, innanzitutto, la conoscenza reciproca e dei propri sistemi scolastici. Questa prima fase ha comportato un lungo lavoro di confronto, svoltosi in un clima di curiosità e ascolto. La formazione di équipes, che perlopiù hanno raggiunto in breve una forte intesa [\[2\]](#), ha aiutato i partecipanti a mettere a fuoco la consonanza degli obiettivi didattici, immediatamente condivisi al di là delle diverse tradizioni pedagogiche: i percorsi storici affrontati nelle scuole francesi e in quelle italiane s'incrociano spontaneamente a partire dalle competenze comuni da sviluppare e da tenere presenti ai fini della valutazione. In entrambe le situazioni, infatti, di fondamentale importanza risulta imparare a leggere un documento storico di tipologia varia (un testo, un'iconografia o altro); il fine è di potervi ricavare tutte le informazioni possibili per poi confrontare il documento stesso con altri, mobilitando le proprie conoscenze. Queste competenze sono state enucleate, allo stesso tempo, come base e punto d'arrivo da affinare durante il percorso scolastico, con la guida di alcune domande puntuali e stimolanti: ad esse lo studente avrebbe dovuto imparare a rispondere per iscritto in modo strutturato, sviluppando uno schema che gli avrebbe richiesto di mettere in campo rigorose strategie argomentative. La costante esposizione alla lingua altra, francese o italiana, avrebbe consentito all'allievo di migliorare le competenze linguistiche, secondo i livelli indicati con rigore dal CECR (quadro comune europeo di riferimento per le lingue).

Una volta stabiliti con chiarezza gli esiti attesi dal percorso, le équipes di lavoro hanno discusso a lungo le modalità di valutazione del loro raggiungimento nel momento delle verifiche finali, al Baccalauréat e all'Esame di Stato: ci si proponeva di elaborare delle prove sperimentali che sintetizzassero le caratteristiche comuni delle prove d'esame tradizionalmente somministrate. E' stata così evidenziata la somiglianza tra il corpus di documenti forniti per il saggio breve – presente in Italia tra le possibili tipologie di prima prova – e le commentaire d'un ensemble documentaire, strutturato attraverso domande che guidano lo studente nell'analisi di una problematica su cui deve saper costruire una sintesi critica. Allo stesso modo, non è sfuggita la somiglianza tra il tradizionale tema storico e la

composition, prove che non prevedono l'uso di documenti ma la capacità dell'allievo di trattare un argomento in base alle conoscenze acquisite.

A partire dalle due piste enucleate sono quindi state costruite delle verifiche pilota, in seguito riprese – con soddisfazione dei gruppi di lavoro sperimentatori – dal progetto Esabac nella sua veste ufficiale, siglata con l'atteso accordo tra il Ministero francese dell'Education nationale e il Ministero italiano dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

A questo punto del confronto, si è evidenziata la necessità di un attento esame dei rispettivi programmi ministeriali: lo scopo era quello di enucleare le tematiche comuni, per ciascun anno di corso, da studiare congiuntamente nelle classi di livello simile

. Sembrava ovvio, nella linea di un futuro diploma binazionale franco-italiano, scegliere problematiche il più possibile di ampio respiro, a dimensione europea o anche mondiale. Questo obiettivo, impostosi immediatamente con tanta nitidezza, è poi parso meno scontato, soprattutto in seguito ad un sorprendente convegno internazionale che ha visti riuniti docenti di storia di ventidue Paesi[3]: in quell'occasione è emerso l'orientamento ancora nazionalistico di tanti programmi di storia nonché dei manuali in adozione nelle scuole di buona parte d'Europa. Le eccezioni dell'Italia e della Francia sono state rimarcate da tutti i presenti: energico è apparso lo sforzo dei due Paesi per superare il peso dell'eredità nazionalistica e delle sue rappresentazioni, al fine di aprire ampie finestre sulla storia d'Europa e mondiale; i programmi ministeriali francesi e italiani, come anche la manualistica, sono attenti ad offrire allo studente una formazione complessa e una sensibilità cosmopolita, che tuttavia non disdegni approfondimenti di storia nazionale e anche più marcatamente locale.

Proprio la ricerca delle tematiche comuni ha posto le équipes sperimentatrici di fronte alle prime difficoltà: i periodi storici oggetto di studio sono suddivisi in modo diverso in Italia e in Francia e risultano fortemente sfasati nei diversi anni di corso[4]. Inoltre, il programma francese insiste di più sui fondamenti del mondo contemporaneo e della geopolitica del XX secolo, in stretto connubio con l'insegnamento della geografia da parte dello stesso docente di storia. In Italia il programma è focalizzato sulla contemporaneità solo nell'anno terminale[5] e, perlomeno nei licei tradizionali (classico e scientifico), è affrontato nel triennio finale accanto allo sviluppo storico delle dottrine filosofiche, mentre nei numerosi "nuovi" licei (linguistico, scientifico-tecnologico, delle scienze umane...) è abbinato all'insegnamento della letteratura italiana.

La scelta dei Ministeri d'incentrare la prova Esabac sul periodo 1945-oggi ha obbligato i docenti italiani a rivedere e snellire la loro programmazione soprattutto nella classe terminale. E se questa necessità ha, da un lato, indubbiamente comportato un passo imprescindibile nell'ottica dello svecchiamento dei programmi e della necessaria centralità dello studio del Novecento, dall'altro ha invischiato i docenti italiani in un ingorgo da lavoro che rischia di mettere a repentaglio la serenità necessaria per affrontare l'ultimo

impegnativo anno di corso, nella sua intensità totalizzante. Tuttavia i vantaggi rappresentati dalla possibilità di sperimentare in Italia e in Francia percorsi paralleli – e non per forza identici, nel rispetto delle esigenze peculiari – sono maggiori dei nodi problematici, legati in particolare alla flessibilità richiesta ai docenti italiani per ricalibrare il piano di lavoro annuale, in modo da dedicare un congruo numero di ore al progetto Esabac accanto allo svolgimento del tradizionale programma italiano: i loro allievi devono affrontare all'Esame di Stato – oltre alla quarta prova Esabac – pure il colloquio che verte in buona parte su conoscenze di tipo storico, quando non anche le domande di storia nella terza prova.

Va comunque sottolineata l'avvenuta svolta verso una maggiore attenzione per lo studio della seconda metà del Novecento che, sebbene caldeggiato a più riprese anche dal Ministero italiano<sup>[6]</sup>, nei fatti era relegato al periodo finale dell'ultimo anno scolastico, a ridosso dell'Esame. Il progetto Esabac è quindi giunto a colmare un vuoto reale, e tanto più grave per quegli studenti che, scegliendo di proseguire gli studi universitari in facoltà scientifiche, non avrebbero più avuto grosse occasioni per confrontarsi con rigore con lo studio della storia contemporanea dell'Europa e le indispensabili aperture alla mondialità.

L'altra opportunità che l'Esabac ha rappresentato è il confronto e poi il *métissage* tra le metodologie didattiche francese e italiana: in Francia il documento storico è sempre posto al centro del lavoro, secondo la visione dell'allievo come di un giovane storico che scopre il passato attraverso le tracce giunte fino alla contemporaneità; l'insegnamento si fonda quindi sull'analisi costante di fonti primarie e secondarie proposte dall'insegnante, che completa con suoi dossiers il manuale di riferimento. Il documento non è concepito come centrale solo per la sua capacità d'illustrare un dato fenomeno storico, ma soprattutto come occasione per sviluppare competenze, in particolare lo spirito critico personale esercitato attraverso l'approccio razionale ai fatti storici.

In Italia l'utilizzo dei documenti è più limitato nella pratica pedagogica, sebbene questa contenga sempre più piste di didattica laboratoriale che implicano l'analisi dei documenti, da tempo diffusi in tutti i manuali. Certo è che in Italia l'insegnamento della storia è concepito più come racconto e la trasmissione del sapere scientifico da parte del docente avviene ancora attraverso lezioni frontali dialogiche, ampie e ricche.

Proprio la commistione tra questi due sistemi risulta particolarmente arricchente: la didattica italiana ha potuto fare proprio un insegnamento per problematiche, più tematico e trasversale, accanto al percorso cronologico ereditato dalla tradizione, mentre per l'insegnamento francese ha significato poter ripensare alla necessità di fornire agli studenti quadri cronologici di riferimento più articolati che la serrata analisi di documenti, tra l'altro rigorosamente non storiografici<sup>[7]</sup>, può rischiare di far perdere di vista.

Inoltre può essere positivo anche per la didattica francese rivalutare il ruolo delle prove orali accanto alle assai più diffuse prove scritte: le interrogazioni permettono un confronto immediato tra il docente e il discente sulla rielaborazione individuale degli apprendimenti e fa sì che gli allievi modulino le abilità argomentative e linguistiche orali. Esse rappresentano ancora un obiettivo fondamentale dell'insegnamento in Italia, e certo una difficoltà in più per

l'insegnante Esabac che deve continuare a lavorare in vista di competenze non contemplate dalle attuali prove – unicamente scritte – previste dal progetto Esabac per la DNL storia.

Malgrado i reciproci evidenti vantaggi, a volte tuttavia si registra ancora la spiacevole tendenza in entrambi i Paesi ad arroccarsi sulla difesa della propria tradizione pedagogica, nella spontanea convinzione che sia la migliore possibile: su questo pregiudizio, che purtroppo aleggia tuttora sul progetto Esabac, si tratta di vegliare per cercare di superare le insidie che alla lunga finirebbero per inficiarne la ventata di novità. Solo ponendosi sinceramente sul piano dell'apertura e dello scambio il progetto Esabac potrà, infatti, continuare ad avere successo e a coinvolgere docenti motivati, che sapranno quindi affascinare i loro studenti con la possibilità di scoprire insieme percorsi di storia comparata franco-italiana nell'imprescindibile contesto internazionale: lo scopo comune è quello di formare una cittadinanza "plurale", dei cittadini europei dalla profonda capacità critica, in grado di muoversi con scioltezza tra la molteplicità di fonti d'informazione e di avere chiavi di lettura efficaci del nostro mondo contemporaneo in tutta la sua complessità.

Questo è l'assioma di partenza, forse più evidente nella fase sperimentale quando cospicui investimenti di risorse umane, ma anche finanziarie, hanno permesso di organizzare frequenti scambi tra colleghi dei due Paesi partners. Il confronto sui programmi, sui manuali, sulle metodologie, sui criteri di valutazione – non coercitivi ma formulati con trasparenza e che non penalizzino eccessivamente, ma incoraggino l'allievo a fidarsi nelle sue capacità –, insomma i continui scambi di idee e materiali hanno aperto per tutti orizzonti di lavoro nuovi con le classi sulla storia dell'altro.

La PST (Période de Scolarisation Temporaire) in Francia/Italia, che nei cinque anni di sperimentazione ha fatto parte integrante del percorso Esabac, – e che ora invece, in mancanza di fondi, peraltro esigui vista l'usuale reciprocità delle famiglie ospitanti degli allievi, viene ancora praticata solo in alcune fortunate situazioni – è risultata essere un'esperienza formativa assai arricchente per gli studenti nonché per i docenti, sia dal punto di vista culturale generale che linguistico.

L'esito delle sinergie spese negli anni è l'attuale progetto Esabac: solo ritrovando le sue intense radici, che affondano nelle esperienze didattiche vissute, valutate e poi ricalibrate grazie ai dubbi e alle proposte di soluzioni da parte di tanti insegnanti francesi e italiani [8], esso potrà continuare a dare ricchi frutti al di qua e al di là delle frontiere.

Uno degli esiti più elevati di tutto il percorso Esabac sono le tipologie di prove di verifica in parte nuove, e quindi delle tecniche di scrittura applicate alla storia: esse sono state sperimentate con un certo successo negli Esami di Stato e al Baccalauréat a partire dall'anno scolastico 2010-2011.

I risultati ottenuti hanno nella maggioranza dei casi messo in luce, malgrado il ristretto lasso di tempo concesso ai candidati, [9] la qualità degli apprendimenti acquisiti, la capacità di andare oltre la semplice trascrizione dei dati ricavati dai documenti per una reinterpretazione critica degli stessi. In particolare, colpisce il livello delle competenze linguistiche raggiunte dalla maggior parte degli studenti al termine del percorso Esabac:

essi le hanno utilizzate per sintetizzare saperi complessi attraverso un uso veicolare della L2, nella consapevolezza che la vera competenza da sviluppare è la comunicazione, e non di per sé la pura grammatica, e dopo aver acquisito negli anni il linguaggio specifico della disciplina.

La soddisfazione che ne è derivata ha premiato gli sforzi dei tanti studenti e docenti coinvolti in questo dialogo dai chiari risvolti interculturali. Entrambi si sono attrezzati con grande impegno. I docenti, in assenza di riconoscimenti professionali e spesso anche remunerativi, non solo hanno cercato di dominare con equilibrio la mole di conoscenze richieste da programmi sempre più articolati, – che necessiterebbero tra l'altro di una più proficua collaborazione tra le diverse discipline d'insegnamento –, ma hanno anche cercato di migliorare le competenze linguistiche, indispensabili per offrire lezioni di storia in una dimensione bilingue aperta alle sollecitazioni internazionali. La DNL affrontata in un ambiente bilingue ha infatti l'enorme responsabilità di formare un'identità europea sfaccettata, capace di riconoscere e denunciare gli stereotipi, aperta all'alterità e alla sempre più necessaria dimensione interculturale, data la notevole mobilità internazionale legata anche alla prosecuzione degli studi all'estero e alla ricerca spasmodica del lavoro.

Risultano evidenti il ruolo e la responsabilità del docente Esabac, che andrebbe accuratamente selezionato: egli deve innanzitutto formare se stesso, sviluppare dentro di sé una mentalità aperta all'altro, attenta e sensibile, che avrà cura di trasmettere ai suoi discenti perché questi a loro volta permettano che cresca in loro un atteggiamento di grande curiosità e rispetto, una coscienza multiculturale accanto alle sempre più necessarie competenze plurilingue.

In conclusione, – come amava ripetere lo storico francese Victor Duruy, ministro dell'Instruction publique dal 1863 al 1869, *«Notre histoire ne s'explique bien qu'à la condition d'étudier celle des autres»* –, lungi dall'entrare in concorrenza, i sistemi scolastici francese e italiano dovrebbero conoscersi ancora più a fondo per imparare il meglio l'uno dall'altro e incamminarsi, con convinzione e orgoglio, verso una didattica più ricca nella sua contaminazione: da un lato meno incentrata sui saperi e capace di sperimentare metodi didattici più coinvolgenti, dall'altro meno illusa che il documento parli da solo all'allievo, che di fatto non possiede ancora né solidi quadri cronologici di riferimento né chiavi di lettura che gli permettano di collegare con sufficiente disinvoltura i vecchi e i nuovi apprendimenti.

Per continuare la riflessione avviata, voglio riportare una profonda analisi di Tzvetan Todorov che, letta alla luce delle problematiche e degli atout evidenziati, può aprire un'ulteriore e feconda pista di lavoro per il futuro del progetto Esabac:

*«Si l'on voulait écrire une histoire identique pour tous les Européens, on serait obligé d'en supprimer toute source de désaccord ; le résultat serait une histoire pieuse qui dissimule tout ce qui fâche, en accord avec les exigences du « politiquement correct » du moment.*

*Si en revanche on tentait d'écrire une histoire « générale », les Français (ou les Italiens, n.d.r.) ne se contenteraient pas d'étudier leur histoire en se plaçant*

*exclusivement à leur propre point de vue mais tiendraient compte du regard porté sur ces mêmes événements par les Allemands, ou les Anglais, ou les Espagnols ou les Algériens, ou les Vietnamiens. Ils découvrirait alors que leur peuple n'a pas toujours joué les rôles avantageux du héros et de la victime, et échapperaient par là à la tentation manichéenne de voir bien et mal répartis de chaque côté d'une frontière. C'est cette attitude précisément que les Européens de demain pourraient avoir en commun, et chérir comme leur plus précieux héritage.*

*La capacité d'intégrer les différences sans les faire disparaître distingue l'Europe d'autres grands ensembles politiques mondiaux.»[\[10\]](#)*

[\[1\]](#) La Valle d'Aosta e la Haute-Savoie hanno siglato già a partire dal 1994 una convenzione, in seguito periodicamente rinnovata, che ha permesso di realizzare una notevole varietà di progetti di collaborazione, nel quadro del programma europeo Interreg Alcotra volto a sviluppare dinamiche transfrontaliere ed europee.

[\[2\]](#) Vorrei ringraziare di cuore in particolare Mme Claude Heraudet, docente agrégée d'histoire/géo presso le Lycée International de Grenoble: grazie alla sua professionalità e passione il gruppo di lavoro in DNL Storia ha raggiunto immediatamente livelli di dibattito e di scambio altamente formativi per tutti i partecipanti. Desidero inoltre ringraziare sentitamente M. Claude Springer, professore dapprima presso il Département de linguistique appliquée et de didactique des langues vivantes dell'università Marc Bloch di Strasburgo e in seguito presso l'università di Aix-en-Provence: le sue continue sollecitazioni mi hanno spinto a formarmi in maniera rigorosa accogliendo le molteplici proposte provenienti, in particolare, dall'ineguagliabile CIEP di Sèvres, noto centro pedagogico internazionale molto attento alle problematiche dell'insegnamento e della valutazione in contesti bilingui.

[\[3\]](#) Tale convegno, dedicato all'insegnamento della storia in francese, si è svolto presso il CIEP di Sèvres dal 31 marzo al 3 aprile 2009.

[\[4\]](#) Gli studenti italiani il terzo anno affrontano lo studio del Basso Medioevo e dell'età moderna fino alle soglie del Settecento, mentre gli allievi francesi partono dall'antichità (a cui gli studenti italiani hanno già dedicato il biennio iniziale) e giungono fino al 1850. In Italia il quarto anno di corso è dedicato ai secoli XVIII e XIX, mentre in Francia la classe première giunge fino allo studio della Seconda Guerra mondiale.

5 La classe terminale in Italia è tutta incentrata sull'esplorazione dell'intenso Novecento, mentre in Francia le classi di tutti gli indirizzi senza eccezioni si dedicavano, almeno fino all'anno scolastico 2012/13, allo studio del periodo 1945-oggi.

[\[6\]](#) A partire dall'anno scolastico 1997/98, è entrato in vigore il decreto n. 682 del 4.11.1996 voluto dal Ministro alla Pubblica Istruzione\_Berlinguer circa le disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di storia: si insiste sulla necessità di dedicare l'intero ultimo anno di corso allo studio del XX secolo.

[\[7\]](#) Agli occhi dei docenti italiani questa diffidenza dei colleghi francesi nei confronti della storiografia è una stranezza incomprensibile, considerato anche il ricchissimo e assai variegato apporto di



imprescindibili chiavi di lettura dei fenomeni storici da parte di prestigiose scuole storiografiche francesi note a livello internazionale.

[8] Un urgente problema su cui molti Collegi docenti in Italia si sono trovati a dover prendere posizione, al fine di creare le condizioni reali per la realizzazione del progetto Esabac, ha riguardato in primis il problema del quadro orario settimanale: in molte istituzioni le ore di storia sono state portate a tre, utilizzando il 20% del monte orario annuale in base alla legge dell'autonomia scolastica.

[9] In sede d'esame vengono concesse due sole ore per affrontare la prova Esabac di storia, peraltro al termine della precedente prova di letteratura francese e dopo un intervallo di trenta minuti.

[10] Tzvetan Todorov, *L'esprit des Lumières*, Paris, Laffont, 2006, p.138.

## 2. Comment construire une séquence ?

Odette STABILE

La séquence pédagogique EsaBac est un ensemble d'activités qui :

- répondent à des objectifs communicatifs, culturels, pédagogiques;
- se succèdent selon la progression qui tient compte de la difficulté des activités, mais aussi du besoin d'alternance des types d'activités ;
- permettent le transfert des apprentissages linguistiques, discursifs, culturels.

Une séquence doit être construite autour d'une thématique, en articulant un ensemble d'étapes nécessaires (les séances), réparties dans le temps, pour atteindre l'objectif fixé.

Point de départ : le choix de la thématique interdisciplinaire à l'intérieur de la programmation du "Consiglio di classe", des finalités et des objectifs.

Exemple de séquence de Langue et littérature françaises.

### **Séquence 1: Les transformations sociales à travers le roman réaliste (seconde moitié du XIXème siècle)**

#### **Finalités :**

- Faire prendre conscience des réalités socioculturelles du passé et du présent.
- Permettre aux élèves un dialogue cohérent avec les autres disciplines enseignées, en particulier l'italien, l'histoire, l'histoire de l'art, les autres langues étrangères...

#### **Objectifs linguistiques et culturels :**

- développer la capacité de comprendre et d'interpréter les textes selon leurs formes et leur contexte;
- développer la capacité de saisir et d'apprécier l'originalité des œuvres à travers des éléments de comparaisons diversifiées et en formant donc le jugement critique.
- développer la faculté d'argumenter;
- approfondir l'analyse des relations entre la littérature et l'image.

Les élèves seront amenés à approfondir les formes d'expression travaillées jusque-là, tant écrites qu'orales, afin de maîtriser les compétences suivantes :

- Exposer par l'oral et par l'écrit l'interprétation d'un texte;
- Exposer par oral et par écrit un jugement argumenté;
- Rédiger un essai bref, une réflexion personnelle.
- Destinataires: élèves de cinquième année (terminale).
- Matériel: documents audio-visuels, iconographiques, les manuels, articles, textes littéraires...

#### **Durée : 6 séances**

#### **Activités :**

- a) Vision de l'extrait tiré du film GERMINAL de Claude Berri (les ouvriers en grève);
- b) Analyse du document iconographique IL QUARTO STATO (1901) de Giuseppe Pellizza da Volpedo ;

- c) Lecture analytique de l'extrait tiré du roman L'ASSOMMOIR de Zola (chapitre 2)  
 « *L'Assommoir s'était empli (...) c'était comme une besogne de nuit faite en plein jour, par un travailleur morne, puissant et muet.* »
- d) Lecture analytique de l'extrait tiré de AU BONHEUR DES DAMES de Zola  
 « *Quinze jours plus tard la lutte s'engageait entre Robineau et le Bonheur des dames (...) après l'argent perdu et les efforts qu'il avait fait pour la conquérir.* »
- e) Lecture analytique de l'extrait tiré du roman Les MISÉRABLES de V. Hugo.  
 « *La Thénardier étant méchante pour Cosette (...) Seulement la pauvre alouette ne chantait plus.* »

### Liens avec les autres disciplines :

- Italien: extrait tiré du roman I VINTI de Verga.
- Affinités entre Naturalisme français et Vérisme italien : Zola/G.Verga.
- Histoire: la naissance de la nouvelle classe ouvrière et des syndicats.

### Exemple de démarche pédagogique

Première séance : vision d'un extrait tiré de Germinal de Claude Berri (extrait de durée 5min : de 1.34.37 à 1.38.20)

*Objectif: découverte des thèmes.*

Les supports technologiques permettent de travailler sur les compétences de compréhension et de production de l'oral comme entraînement à l'argumentation.

- 1) première vision sans le son à la découverte de la situation de communication.  
*(a) Qui ?, Où ?, Quand ?, Comment ?, Pourquoi ?*
- 2) Deuxième vision avec le son pour permettre aux élèves une meilleure compréhension

### Aide lexicale :

- L'HISTOIRE: passionnante, émouvante, palpitante, ennuyeuse, amusante, compliquée.
- LES PERSONNAGES : attachants, touchants, complexes, drôles.
- LE STYLE : fluide, négligé, lourd, original, raffiné, pur, rythmé, élégant.
- LES DÉCORS : magnifiques, somptueux, simples, essentiels dépouillés.
- LE JEU DES ACTEURS : superbe, excellent, mauvais, excessif, superficiel, impeccable, parfait.

### *(b) Découverte des thèmes*

- 1) Les conditions de travail dans la seconde moitié du XIXème siècle ;
- 2) Les contrastes sociaux : le peuple/les bourgeois ;
- 3) découverte du peuple comme personnage ;
- 4) la rage des grévistes ;

1. Pendant la deuxième vision, des pauses nous permettront, à travers des questions, de guider les élèves à découvrir les informations les plus détaillées sur les thèmes, les personnages, l'époque, le contexte, le lieu de l'action... Tout ceci pour solliciter des réflexions de leur part, leur interprétation et leur réaction.
  - Quels sont les risques que représente le travail à la mine de charbon?
  - Que se passe-t-il lors de la première journée de grève?
  - Selon vous, est-ce que ce genre de situation existe encore dans le monde?
  - Quel est le rôle des syndicats dans le roman/le film ?

- Comment l'auteur réussit-il à traduire le mouvement de la scène ? Pourquoi est la foule est-elle présentée comme une armée ?
- Quel sens donnez-vous aux allusions animales ?
- Comment la mort est-elle symbolisée ?
- L'extrait se termine enfin par un symbole révolutionnaire qui nous fait penser à plusieurs expériences historiques. Lesquelles ?
- Comment le réalisme est-il présent dans cet extrait ?

2. Ensuite, les élèves sont invités à argumenter à l'oral au sujet du thème abordés (utilisation des connecteurs logiques)

Toutes les compétences de compréhension et de production de l'oral et de l'écrit sont ainsi exploitées. Cette thématique permettait de préparer les élèves aux différentes formes de les épreuves écrite et orale de langue et littérature françaises dans le cadre de l'EsaBac.

### 3. Comment travailler en interdisciplinarité ?

Amélie LAMBERT

L'interdisciplinarité revêt des visages multiples que l'EsaBac permet de décliner, sous toutes ses formes. Traditionnellement, les enseignants italiens élaborent à la rentrée scolaire des programmations annuelles dans lesquelles ils inscrivent des thématiques transversales résultant d'un travail d'équipe. Ainsi, les disciplines comme *la filosofia*, *l'italiano*, *la letteratura straniera*, *la storia e la storia dell'arte* et même *le scienze* se retrouvent fréquemment dans des programmations annuelles. Nous pouvons citer pour exemple, en lycée classique européen, une thématique transversale de classe de Quinta : « *Società, Ambiente, Lavoro, Macchine : l'avvento della società industriale* », associant dans ce cas l'italien, l'anglais, le français, l'histoire de l'art, la *storia*, la philosophie et les sciences.

Ce fonctionnement pédagogique interdisciplinaire constitue un terreau fondamental pour une réalisation réussie du parcours EsaBac dans un lycée. L'EsaBac se centre sur deux disciplines principales, la littérature et l'histoire DNL, pour lesquelles une mise en oeuvre interdisciplinaire est fortement conseillée. En effet, les instructions du programme d'histoire DNL proposent explicitement de consacrer des études de cas à un écrivain de la Renaissance ou à un écrivain engagé du XIX<sup>e</sup> siècle et, implicitement, les croisements sont nombreux. Ainsi, on peut imaginer des corpus littéraires permettant l'analyse de la langue et la construction du discours historique, en langue française, pour le *Triennio*, par exemple :

- en *Terza*, l'œuvre de Rabelais peut être en histoire et en littérature au centre de la compréhension de l'Humanisme de la Renaissance ;
- en *Quarta*, l'œuvre d'Hugo donne tout son sens à la compréhension du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup> ;
- en *Quinta* les écrivains français et francophones nous plongent dans l'implicite colonial et les luttes anticolonialistes.

Pour comprendre la corrélation entre « L'écrivain, Le Héros et L'Histoire », on peut aussi prévoir un travail de groupe à partir d'auteurs comme Lamartine, Vigny, Musset (pour l'utilité politique de l'écrivain), Stendhal (pour le héros décalé, héros engagé) et Vallès (pour la lutte des idées républicaines et mêmes révolutionnaires tant dans ses écrits que dans ses actes lors de la Commune) accompagné de l'étude de la bande dessinée « *Le cri du peuple* » de Tardi.

De plus, le programme dans les deux disciplines permet de créer des ponts avec toutes les autres disciplines des « humanités » et même avec les sciences ou les matières plus professionnelles lorsqu'il s'agit de l'EsaBac en ITC par exemple. Les enseignants d'histoire DNL - professeur de *storia* et/ou « conversateur » - peuvent relier les thématiques du programme des trois années à une ou plusieurs disciplines à la fois. La variété des supports utilisables dans les cours d'histoire EsaBac constitue un atout pour cette pratique. Nous pouvons imaginer par exemple un projet interdisciplinaire autour du thème 2 de *Terza*, consacré à « la méditerranée aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles : un carrefour de civilisation / les influences culturelles ». Les supports documentaires tels que les écrits issus de la littérature ou de la géographie arabe, connus le plus souvent à travers leurs versions traduites de l'arabe au grec peuvent permettre un travail sur les sources originales avant une exploitation littéraire et historique plus fine en histoire DNL et en langue française. De même, l'approche artistique et architecturale des monuments pour cette séquence tels que les mosaïques, fresques, éléments du patrimoine (églises, palais, fontaine...) est source d'histoire mais également d'histoire de l'art. Les enseignants des deux disciplines peuvent aborder ces documents iconographiques en complémentarité. L'interdisciplinarité qui permet une

meilleure compréhension des objets d'étude pour l'élève, prend tout son sens lorsqu'il s'agit de comprendre la multi-culturalité d'une époque.

Exemple de cours interdisciplinaire :

« **La Sicile : un carrefour des civilisations méditerranéennes...** »

Au cours de la réalisation de ce projet interdisciplinaire, les élèves palermitains ont effectué quatre visites guidées et commentées « **sur les traces des normands** » dans la ville. Les professeurs de littérature classique, d'histoire de l'art et un architecte ont accompagné l'enseignant d'histoire DNL dans ces visites pédagogiques.

**Séance 1** : Découverte introductive et interdisciplinaire d'un corpus de trois documents\*  
(*Storia - Lettres classiques et Histoire DNL*)

**Séance 2** : Analyse de documentaires visuels et d'interview extraits de l'émission des *Racines et des ailes* « Sicile », 2006 en FLE pour une compréhension du contexte et de la portée historique des documents.  
(*Conversateur de français et professeur d'histoire DNL*)

**Séance 3** : « Musulmans et chrétiens à Palerme à travers les yeux » d'Ibn Jubayr  
(*Storia - Histoire DNL*)

**Séance 4** : Découverte de Palerme au XIIe siècle...sur les traces d'al Idrissi le géographe  
Cartes géographiques et descriptions textuelles : la cathédrale de Palerme et la stèle quadrilingue de la Zisa  
(*Histoire DNL - Storia dell'arte*)

**Séance 5** : « Expliciter le langage des murs pour mieux comprendre la cour des rois normands » - Mosaïques de la chapelle Palatine, de la Martorana et de Monreale  
(*Séance lettres-classiques / histoire DNL*)

Modules complémentaires :

- TICE : Parcours argumenté sur la *Géographie* d'Al Idrissi en ligne sur le site de la BNF
- Devoirs - évaluations : Poésie et histoire : Ibn Hamdis, deux poèmes extraits de *Poeti arabi di sicilia*, 2009
- Réalisation d'un travail d'écriture créative en trois langues (français, sicilien et italien) pour un spectacle théâtral « Un impero nel sole ».

\* [http://www.vizavi-edu.it/uploads/fiches/vizavi\\_italie\\_la-sicile-un-carrefour-des-civilisations\\_alambert\\_1.zip](http://www.vizavi-edu.it/uploads/fiches/vizavi_italie_la-sicile-un-carrefour-des-civilisations_alambert_1.zip)

Il arrive que les enseignants soient déconcertés par la différence de scansion chronologique entre le programme d'histoire EsaBac et celui des autres disciplines. Cela ne doit pas nuire pour autant à l'approche interdisciplinaire : en effet, nul besoin de réaliser les séquences interdisciplinaires au même moment en cours d'histoire et en cours de littérature pour qu'elles prennent tout leur sens aux yeux des élèves ; un projet thématique pourra ainsi se décliner tout au long de l'année ou même des trois années... Si les élèves ont étudié la Première Guerre Mondiale en histoire DLN en *Quarta*, cela leur permettra de comprendre

aisément la dénonciation de celle-ci à travers les poèmes d'Apollinaire en *Quinta*. L'élève a assimilé et intégré une période historique qu'il fait émerger au moment où il l'aborde dans d'autres disciplines. La conception italienne de l'examen du *colloquio* à l'*Esame di Stato* est fondée justement sur les compétences de l'élève italien à tisser des liens entre les disciplines. S'il est vrai que l'enseignant d'histoire DNL ouvre des perspectives historiques très contemporaines à partir de la *Quarta*, cela peut être vu comme un atout qui impulse une dynamique au sein de l'équipe EsaBac élargie. En effet, l'enseignant de littérature française, qui peut moduler à sa guise les neuf thématiques du programme, peut également rejoindre, lorsqu'il le souhaite et pour une plus grande cohérence pédagogique, l'enseignant d'histoire DNL. Tout au long du parcours des trois années, l'histoire DNL offre des perspectives interdisciplinaires étroites avec *la filosofia*, *la storia dell'arte* et les littératures italienne et étrangère : la Renaissance en Terza, les Résistances italiennes et françaises en *Quarta*, Mai 68... autant de thèmes qui nécessitent par leur ampleur culturelle et sociétale une mise en lien approfondie, large et efficace.

Dans de nombreux établissements, des « conversateurs » ou des assistants de langue travaillent à la fois aux côtés de l'enseignant de littérature française et de celui de *Storia*. Ils peuvent devenir les meilleurs pivots de l'interdisciplinarité dans la mesure où ils peuvent prendre part à la réalisation des programmations annuelles et des thématiques transversales dès le début de l'année. De plus, ces enseignants qui connaissent le niveau de langue des élèves et les compétences langagières qu'ils ont acquises peuvent choisir des supports documentaires adaptés et réaliser des traces écrites en langue française pour l'histoire DNL. L'utilisation courante des manuels d'histoire français dans le cours d'histoire DNL entraîne parfois des difficultés de compréhension en langue qui nuisent ensuite à la compréhension du contenu historique. Le « conversateur » et/ou l'assistant de langue a toutes les compétences pour articuler enseignement de la langue étrangère et histoire DNL.

Enfin, pratiquer l'interdisciplinarité, ce n'est pas seulement évoquer des liens transversaux entre les disciplines, c'est également croiser les approches interdisciplinaires dans une séance de cours fondée sur l'analyse de textes littéraires en histoire, de tableaux de peinture en français, ou de textes historiques en français. Certains supports se prêtent à une analyse double. Le « conversateur » qui cherche toujours à faire progresser l'élève dans l'apprentissage de la langue française peut veiller à cette forme d'analyse novatrice et très efficace : la langue se travaille à tous les instants. Lorsque par exemple l'enseignant propose un dossier dans lequel on trouve des textes historiques narratifs, il a tendance à n'utiliser que la partie informative de ce document, en enlevant la dimension narrative, alors qu'il faudrait s'intéresser également à celle-ci. Aussi la séquence didactique en histoire peut-elle être centrée sur les procédés de narrativisation, et cette approche intégrée n'en sera que plus constructive. L'élève acquiert et développe alors des compétences de lecteur-scripteur. Travailler sur un extrait de l'œuvre d'Aimé Césaire dans une séance d'histoire DNL peut être un moyen de comprendre à la fois les méfaits de la colonisation et la lutte pour la décolonisation ; mais c'est tout autant une façon de se plonger dans la compréhension de son sens réel, à travers un travail sur la langue issue du mouvement de la Négritude.

De même, l'étude de documents issus de la vie quotidienne doit faire l'objet d'un questionnement interdisciplinaire réfléchi. Pour les sources de la période "Antique" des deux premiers thèmes du programme, il faut s'intéresser aux rouages de l'énonciation, au contexte de l'écriture même, qui doivent être analysés. A partir de documents représentant des stèles antiques, il faut se demander quel peut être l'intérêt de faire parler des morts et aussi qui l'on fait parler sur ces stèles. A travers ces mots gravés sur les stèles, on dépasse

les renseignements historiques pour apprendre à la fois sur les croyances de ceux qui les créaient et sur les personnages qu'elles faisaient revivre...En Quarta, une séquence interdisciplinaire "Récit et Histoire"<sup>2</sup> peut permettre de travailler sur un corpus de textes de Stendhal « Paestum » *Rome, Naples et Florence* (1826), pour travailler trois points essentiels : les différents temps du récit, le repérage d'une écriture stendhalienne (étude des raccourcis et des traits d'humour) et un récit historique ancré dans la réalité locale mais vu par un Français. Ce texte littéraire permet une lecture historique des événements italiens à travers les yeux de Stendhal, écrivain français. Un texte littéraire italien pourrait permettre de croiser les regards sur ces mêmes événements. En prolongement de cette étude, l'analyse du tableau de Gioacchino Toma, *Luisa Sanfelice in carcere*, présenté au musée *Capodimonte* de Naples pourrait être travaillé. Cette étude littéraire ouvre sur la thématique du programme d'histoire : *Un nouvel univers politique né de la Révolution française*, Les effets de la Révolution française en Italie (une étude de cas: la révolution de Naples, 1799).

Pour la réussite de cette pratique interdisciplinaire autour du récit, les enseignants doivent bien maîtriser la compréhension du récit littéraire et du récit historique en histoire. Il faut tenir compte à la fois la recherche de la vérité historique et du besoin de faire rentrer les élèves dans le monde des acteurs, à une époque donnée. Cela peut être le cas pour le thème 3 qui favorise l'étude de Zola « l'âge industriel et sa civilisation du XIXe siècle à 1939 » qui laisse toute sa place au récit réaliste ou naturaliste ou le thème 4 : « Le premier XXe siècle : guerre, démocraties, totalitarismes (jusqu'en 1945) » qui permet une analyse de textes variés comme les lettres de soldat ou les récits de guerre.

Le parcours en EsaBac se construit au départ sur deux matières permettant d'acquérir une culture, un patrimoine et une langue commune. L'interdisciplinarité est naturellement le moyen de réussir ce parcours et permet aussi d'éviter des redites et répétitions entre les disciplines et ainsi de gagner du temps, de l'efficacité. Dans une perspective interdisciplinaire littérature-histoire, la place de la langue est au cœur de cet enseignement à bien des titres. Mais ce parcours s'inscrit lui-même dans un contexte plus vaste, un ensemble de disciplines qu'il faut savoir relier pour donner une cohérence pédagogique d'ensemble, favorable à la réussite de l'élève et de l'enseignant, dans ce parcours.

<sup>1</sup> *L'écriture durant l'exil de la Légende des siècles permet de comprendre le génie visionnaire de Victor Hugo qui disait : « J'ai voulu peindre l'humanité successivement et simultanément sous tous ses aspects : histoire, fable, philosophie, religion, science. »*

<sup>2</sup> Réalisée en formation à Naples et proposée sur le site VIZAVI en mars 2012.



#### 4. Comment utiliser le TBI (la LIM) en classe ?

Giovanni PASSARO

Le Tableau Blanc Interactif (TBI - en Italie LIM) est l'évolution "didactique" du duo ordinateur & vidéoprojecteur utilisé autrefois pour les conférences et par beaucoup d'enseignants qui l'utilisaient pour projeter de PowerPoint ou des vidéos.

Tout d'abord il se retrouve ou devrait se retrouver dans les classes et non plus dans les laboratoires multimédia ou dans les salles de conférence du lycée. Il fait donc partie de la vie quotidienne de la classe. De plus, le TBI redonne la position naturelle à l'enseignant et aux élèves puisqu'il n'y a plus d'obstacles (l'ordinateur et l'écran) qui s'interposent entre prof-élèves ; il est au contraire une invitation plus concrète pour les élèves (qui ont un contact plus facile avec les technologies) à participer activement au tableau et donc à interagir avec l'ordinateur par le moyen du TBI.

Même avec un emploi de débutant, le premier avantage immédiat du TBI est évident : on écrit avec un stylet ou avec le doigt, on efface, on change de couleur et de dimensions le texte, on surligne, mais surtout on peut sauvegarder tout ce qu'on a écrit au tableau. On pourra alors faire transférer le fichier mémorisé sur une clé USB pour les élèves absents ou pour ceux qui désirent réviser la leçon. De façon très simple, on peut exporter le fichier du logiciel du TBI vers un format plus commun comme le PDF ou le PowerPoint.

En outre, on peut projeter les nouveaux manuels numériques et utiliser dans les pages du livre projetées les instruments d'écriture et de mise en relief. Mais on peut également exploiter les exercices interactifs que tous ces livres normalement proposent comme matériel didactique supplémentaire.

Dans un usage un peu plus avancé, on peut utiliser tous les instruments graphiques les plus communs et aussi partager le fichier produit sur le TBI sur n'importe quel blog, site internet, groupe Facebook ou plus simplement en archive de document en ligne de "Google" où les élèves peuvent le retrouver et le télécharger.

Le deuxième avantage pour l'enseignant est de pouvoir préparer non plus seulement les contenus d'une leçon mais aussi la présentation qu'il va en faire à ses élèves. En effet, toutes les marques de TBI offrent une vaste gamme de projecteurs "spot", de "rideaux" qui servent à mettre en évidence une partie du tableau pour concentrer l'attention de la classe sur un ou plusieurs détails.

Enfin le TBI permet la création très simple de multimédia. On peut ajouter un fond (lignes, tableaux, plateaux de jeu, photos,... ou simplement un fond de couleur), mettre du texte (importé, copié-collé à partir d'un fichier Word ou saisis directement (outil 'texte'), insérer des images (images téléchargées ou scannées, cliparts, photos, captures d'écran,...), intégrer du son et de la vidéo (les formats les plus courants sont supportés par la plupart des TBI), créer des liens avec d'autres fichiers ou programmes sur votre ordinateur, ou avec

des sites Internet, organiser des tests ou des activités de remise en ordre ou d'association. Et tout cela avec une facilité d'emploi surprenante. Les tutoriels d'aide à l'utilisation des diverses fonctionnalités du TBI sont en ligne (ex : « Come funziona la LIM e come integrarla nelle lezioni in classe » sur [www.youtube.com](http://www.youtube.com)).

Le TBI est par conséquent un outil extrêmement polyvalent qui remplace et regroupe avantageusement plusieurs instruments comme le tableau blanc classique, le magnétophone, le magnétoscope, le rétroprojecteur et même le duo ordinateur & vidéoprojecteur.

\*\*\*

**Discipline :** Langue & Littérature

**Auteur(s) :** François Villon (Paris XV<sup>e</sup>siècle) et Cecco Angiolieri (Sienne XIV<sup>e</sup>siècle)

**Niveau:** 3<sup>e</sup> EsaBac ("Seconde » française")

**Titre :** *Più nero di una mora...s'ì fosse fuoco arderei 'l mondo*

**Thématique :** la révolte individuelle entre réalisme et ironie féroce

**Durée :** 4 heures de cours

**Texte(s) et/ou document(s) iconographique (s) :**

- Cecco Angiolieri – S'ì fosse foco
- François Villon – La ballade des pendus
- Audio-Vidéo : Fabrizio De André – S'ì fosse foco
- Audio-Vidéo : LittleNemo – La ballade des pendus
- Audio-Vidéo : Fabrizio De André – La ballata degli impiccati
- Audio-Vidéo: Georges Brassens – Ballade des Dames du temps jadis

**Objectifs :**

- Savoirs : la vie du peuple pendant la Renaissance, la satire de l'amour courtois, l'Hypothèse (grammaire)
- Savoir-faire : commentaire dirigé de poèmes/de chansons, rechercher informations, images, vidéos sur Internet pour une recherche dirigée (webquest)

**Mots clefs :** pendu, toise, chair, pies, corbeaux, les neiges d'antan (...à adapter selon la classe)

**Liens Internet utiles/ressources documentaires :**

- Site Smart-Notebook en ligne : <http://express.smarttech.com> très important !!! sur ce site il est possible de visionner le document « notebook » (matériel didactique) *Più nero di una mora...s'ì fosse fuoco arderei 'l mondo* sans besoin d'installer le logiciel Smart Notebook, il faut tout simplement attendre quelques minutes le chargement du fichier sur le site.
- Cadre historique et biographique: [gabrielelaporta.wordpress.com](http://gabrielelaporta.wordpress.com) ; [www.barbes.it](http://www.barbes.it) ; [www.wikipedia.fr](http://www.wikipedia.fr)
- Documents vidéo/audio : [www.youtube.com](http://www.youtube.com) ;

**DEROULEMENT DES ACTIVITES (catégories à adapter selon les objectifs) :**

- **Organisation du matériel et téléchargement des documents vidéo:**
  1. Rechercher des morceaux audio/vidéo sur [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
  2. copier l'adresse URL de la vidéo qui se trouve dans la barre des adresses (en haut)
  3. ouvrir le site [www.keepvid.com](http://www.keepvid.com) et coller l'adresse de la vidéo dans la barre de download

4. cliquer sur download et si le browser le demande autoriser l'« applet Java » (normalement en haut de la page)
5. considérer fiable le contenu et cliquer sur « Exécuter » (Esegui)
6. Choisir le format (FLV: pour insérer la vidéo sur les TBI «Smart», MP4: pour une meilleure qualité)

- **Matériel nécessaire** : Ordinateur, TBI, enceintes (accès internet optionnel)
- **Tâches proposées**:
  1. Activités pour "réchauffer" et pour attirer l'attention sur le sujet : « il vous est jamais arrivé de vous disputer avec vos parents ? il vous arrive de vous sentir en révolte contre vos parents, le lycée, les profs, de vouloir dénoncer les fautes et l'hypocrisie de la société ? (...à adapter selon la classe)
  2. Courte introduction à la vie des écrivains et lecture et compréhension globale de : "Quartain" et puis de "La ballade des pendus" et de "Ballade des Dames du temps jadis" de François Villon.
  3. Recherche en classe (s'il y a un accès internet, au cas échéant l'enseignant fourni le matériel qu'il a téléchargé en avance) des morceaux audio-vidéo
  4. Individuation des thèmes principaux chez les deux écrivains dans leurs vies et dans leurs poèmes.
  5. Écoute de : "S'ì fosse foco" de F.De André et puis de: "La ballade des pendus" des LittleNemo.
  6. Repérage des mots-clé qui renvoient au réalisme descriptif ("la Ballade des Pendus"), à la révolte et à l'exclusion sociale ("S'ì fosse foco" et "Quartain" ) et à l'ironie contre la société contemporaine ("Ballade des Dames du temps jadis")
  7. Réécriture collective et recontextualisation d'une strophe de "S'ì fosse foco" en français (en utilisant les hypothèses de 2<sup>o</sup>dégré)
- **Echos** possibles aux poètes maudits du Symbolisme et à la peinture réaliste de Courbet
- **Elargissement possible** : 1) "Ballata degli impiccati" de F.De André et "la Ballade des pendus" de Serge Reggiani 2) Recherche dirigée: Brassens e De André "rivolutionari pacifici" della scena musicale francese e italiana del '900.

## 5. Le site internet Vizavi : des ressources pour l'enseignement

### bilingue

Mathieu WEEGER

#### Les ressources didactiques pour l'EsaBac : de vizavi au réseau internet

Dès la mise en place du dispositif EsaBac, la création d'une plateforme collaborative en ligne s'est révélée nécessaire. A cela, plusieurs raisons : les programmes et traditions didactiques sont différents d'un pays à l'autre, d'où une forte demande de formation continue de la part des professeurs ; les ressources à disposition des enseignants (surtout en histoire DNL) sont difficiles d'accès en Italie ; disposer d'outils communs (grilles d'évaluation, sujets type, programmations annuelles...) devient indispensable en vue d'une meilleure harmonisation ; la diffusion d'informations (dates et lieux des formations, compte-rendu, annonce de concours, petites annonces d'échanges scolaires, guide des études post-bac...) est facilitée entre les différents partenaires impliqués.

Le site Vizavi Italie a donc été conçu dès l'origine non seulement comme un instrument de mutualisation des ressources entre enseignants des sections bilingues francophones en Italie mais aussi comme un outil d'accompagnement des formations en présentiel que le secteur de coopération éducative et linguistique de l'ambassade de France organise régulièrement sur l'ensemble du territoire italien.

#### Historique du site [www.vizavi-edu.it](http://www.vizavi-edu.it)

Le premier site appelé Vizavi est né en Roumanie à l'initiative de l'ambassade de France, avec le soutien du Ministère des affaires étrangères et européennes et, plus récemment, de l'Institut français. Ont suivi diverses déclinaisons de ce site en Moldavie, Bulgarie, Espagne et Portugal... Le site Vizavi Italie a quant à lui été créé au printemps 2011, autrement dit lors de la première année d'entrée en vigueur du dispositif EsaBac. Rapidement, le site Vizavi Italie s'est imposé comme le deuxième site le plus consulté parmi les différentes versions européennes de cette plateforme. A moyen terme, une refonte de Vizavi est prévue par l'Institut français afin d'en améliorer l'interface et les fonctionnalités et de favoriser les interactions avec les enseignants réunis sur Vizamonde.

#### Architecture du site vizavi Italie

Le site Vizavi Italie reprend et adapte l'arborescence propre au site d'origine. Quatre rubriques principales composent l'architecture de cette plateforme et sont accessibles dans la barre supérieure :

- *Actualités* (concernant l'EsaBac et plus généralement la langue française)
- *Ressources EsaBac* (Textes officiels, Programmes et Annales, Histoire DNL, Langue et littérature ; Ateliers et séminaires, Multimédia, Concours scolaires)
- *Communauté* (annuaire des lycées EsaBac ; chroniques du bilingue ; petites annonces)

Les sous-rubriques sont pour la plupart visibles sur la page d'accueil, notamment les fiches pédagogiques et les fiches pratiques en histoire et en littérature mises en valeur sous l'article de Une.

#### De la théorie à la pratique

Le site propose à la fois des éléments d'analyse théorique et des aides pratiques. Outre les textes officiels (programmes, décrets, compte-rendu de réunions...), deux rapports peuvent alimenter la réflexion : le rapport de didactique comparée de Francesca Traina, retraçant les origines historiques et philosophiques - françaises et italiennes- des méthodes pédagogiques ; et le rapport de Natalia Leclerc sur les aspects méthodologiques et linguistiques de l'enseignement de la littérature en section bilingue. L'internaute retrouvera également la version numérique complète de ce « guide pratique EsaBac » dont la Rassegna dell'Istruzione publie certains articles, et auquel ont participé une vingtaine d'enseignants français et italiens.

Au-delà de ces éléments d'observation et d'analyse théorique, l'intérêt d'un tel site repose essentiellement sur la mise en commun des documents pour la classe, qu'il s'agisse de fiches pratiques (c'est-à-dire méthodologiques) ou de fiches pédagogiques adaptées directement à un usage en classe. Nombreux ont ainsi été les enseignants à partager leurs corpus littéraires ou historiques ou encore leurs séquences ou « unités didactiques ». A cette fin, des fiches modèles sont proposées, telles que la fiche interdisciplinaire sur futurisme et nationalisme réalisée par Monica Debbia (Milan) et Frédéric Taboin (Naples) à l'issue du séminaire « Former des concepteurs de ressources numériques pour l'enseignement bilingue » qui s'est déroulé au CIEP de Sèvres en mai 2011 ([http://www.vizavi-edu.it/uploads/fiches/vizavi\\_italie\\_ciep\\_futurisme%20et%20guerre\\_debbia\\_taboin.doc](http://www.vizavi-edu.it/uploads/fiches/vizavi_italie_ciep_futurisme%20et%20guerre_debbia_taboin.doc))

Autre bénéfice de cette mutualisation : la possibilité pour tous les enseignants d'être au courant des activités menées par leurs collègues ; aussi les liens vers les blogs des enseignants (<http://www.vizavi-edu.it/fr/ressources/multimedia/liens-utiles/85-blogs.html>) ou encore les « chroniques du bilingue » permettent-ils de valoriser les actions pédagogiques novatrices (théâtre, francophonie, cinéma, etc.) ainsi que les « bonnes pratiques » de chacun.

### De Vizavi à la Toile...

Enfin, le site Vizavi peut servir de tremplin vers de nombreuses autres ressources disponibles sur internet. Dans la rubrique « liens utiles » sont indiqués nombreux sites internet spécialisés, italiens ou français. A titre d'exemple, mentionnons les sites dédiés au bilingue *Emilangues* (<http://www.emilangues.education.fr/>) et *Le fil du bilingue* (<http://lefildubilingue.org/>) ou encore le site italien de l'académie de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/italien/>

D'autres sites sont consacrés plus spécifiquement à l'enseignement disciplinaire et s'adressent directement aux enseignants d'histoire (par exemple le site de vidéos « Jalons » <http://www.ina.fr/fresques/jalons/accueil/>, l'Histoire par l'image <http://www.histoire-image.org/index.php> ou encore le catalogue de textes <http://icp.ge.ch/po/cliotexte> ) et aux enseignants de littérature (par exemple les expositions virtuelles de la Bibliothèque nationale de France <http://expositions.bnf.fr/>, la bibliothèque numérique <http://gallica.bnf.fr/> ou encore les cours du CNED en accès gratuit <http://www.academie-en-ligne.fr/default.aspx>)... Des sites sur l'histoire de l'art peuvent utilement compléter le cours, tels que <http://www.panoramadelart.com/> ou <http://www.histoiredesarts.culture.fr/> ...

### Perspectives : vers encore plus d'interaction

Afin de répondre au plus près aux besoins des enseignants des sections EsaBac, il convient de continuer à :

- favoriser la production par les enseignants eux-mêmes de « séquences pédagogiques » clés en main et non pas seulement de sujets type (examens blancs, etc.) ;
- assurer une liaison encore plus serrée entre les formations en présentiel et la création de ressources pédagogiques par les enseignants ;
- inviter chaque section EsaBac à valoriser ses actions à travers la publication en ligne de « chroniques du bilingue », vidéos, photos, blogs...
- faciliter les recherches de partenariats entre établissements français et italiens, à travers l'espace des "petites annonces".

A chacun dès maintenant de s'approprier cet outil qu'est Vizavi, de le faire vivre et évoluer afin qu'il continue de répondre aux attentes et besoins des professeurs des sections EsaBac en Italie.

## ***IV. Annexes didactiques***

### **1. Sitographie générale des ressources didactiques**

Mathieu WEEGER

#### **I. Langue et littérature**

##### **1. Sites institutionnels**

- Le site officiel du Ministère de l'Éducation nationale pour l'enseignement des lettres
  - <http://eduscol.education.fr/lettres>
- Le portail de l'enseignement des lettres en France
  - <http://www.weblettres.net/>
- Bibliothèque numérique
  - <http://gallica.bnf.fr/>
- Documents officiels et ressources pédagogiques sur des sites académiques
  - <http://pedagogie.ac-amiens.fr/lettres/lycee/default.htm>
  - <http://www.lettres.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique513>
- La « clé USB » de l'Éducation nationale pour les nouveaux professeurs de lettres (consultable en ligne)
  - <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/lettres/spip.php?article77>
- Cours gratuits en lycée (programmes scolaires français) par le CNED :
  - <http://www.academie-en-ligne.fr/default.aspx>

##### **2. Outils d'analyse littéraire : notions, mouvements, vocabulaire, œuvres, méthodes...**

- <http://www.site-magister.com/>
- <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/ressort.htm>
- <http://www.lepointdufle.net/p/litterature.htm>

##### **3. Etude de l'image**

- Les dossiers pédagogiques de la Bibliothèque Nationale de France
  - <http://classes.bnf.fr/>
  - <http://expositions.bnf.fr/>
- Histoire de l'art
  - <http://www.panoramadelart.com/>
  - <http://www.histoiredesarts.culture.fr/>
  - <http://www.louvre.fr/>
  - <http://collection.centrepompidou.fr/>
  - <http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/pres.htm>
- Théâtre
  - <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Langue-Francaise/Tous-les-dossiers/p-7455-Theatre-en-scene-s-.htm>
  - <http://eduscol.education.fr/theatre>
  - <http://educ.theatre-contemporain.net/>
- Cinéma
  - <http://www.bifi.fr/public/index.php>
  - <http://www.weblettres.net/sommaire.php?entree=26&rubrique=89&sousrub=311>
- Photographie

- <http://www.photo.rmn.fr/>
- [http://www.museedelaphoto.fr/mod\\_webcms/content.php?CID=LQ1007C](http://www.museedelaphoto.fr/mod_webcms/content.php?CID=LQ1007C)

#### 4. Revues en ligne

- Site du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)
  - <http://www2.cndp.fr/accueil.htm>
  - <http://www.cndp.fr/presence-litterature/>
- Les ressources gratuites en ligne de la NRP (Nouvelle Revue Pédagogique)
  - <http://nathan-cms.customers.artful.net/nathan/revues/nrp/site-lycee/res-sources-gratuites-revue/>

#### 5. Exemples de blogs d'enseignants en section EsaBac (2010-2012)

- <http://memoiresdeprof.over-blog.com/>
- <http://esabacroma.over-blog.com/>
- <http://www.aquitosca.eu/>
- <http://projeteloquence.blogspot.it/>

## II. Histoire\*

(\* Cette sitographie a été établie par Benjamin Rzepka)

### 1. Sites institutionnels

- [ÉMILANGUES](#) : « *Le site d'accompagnement pour les sections européennes ou de langues orientales* ». Peu de ressources dans la rubrique DNL histoire en italien ([Ressources pédagogiques](#)), mais les fiches sont standardisées et très pratiques. Exemple : [Les débuts de la Guerre Froide en Italie \(1947-1955\)](#)
- [LE FIL DU BILINGUE](#) : « *Le site des sections bilingues francophones dans le monde* ». Une [sitographie](#) utile et illustrée est proposée ainsi que des [éléments de réflexion](#) sur l'enseignement de l'histoire dans les sections bilingues.
- [ÉDUSCOL](#) : « *le ministère de l'éducation propose des informations officielles et pédagogiques pour les enseignements secondaire* ». [Ressources pour le programme français du lycée](#).  
On y trouve aussi des [ressources TICE](#) pour enseigner avec le numérique : « *Des pratiques et des suggestions de mise en œuvre des TICE à travers chaque thème de programme des différentes classes du lycée* ». Ce site référence des suggestions de mise en œuvre pédagogique des divers sites académiques, en fonction des différents thèmes du programme français. Exemples : [IL Risorgimento italiano](#) ; [Timgad, un lieu d'intégration par la romanisation et la citoyenneté](#)
- [ÉDUCASOURCES](#) : « *Éducasources est la base des ressources numériques en ligne sélectionnées et décrites par le SCÉRÉN.* »

### 2. Actualité pédagogique en France

- [LE CAFÉ PÉDAGOGIQUE](#) : « *Toute l'actualité pédagogique sur Internet* ». Notamment en [histoire](#).

### 3. Sites des académies

- [ACCÈS À TOUS LES SITES ACADÉMIQUES D'HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE](#). Ensemble des sites académiques accessibles grâce à une carte interactive. Exemples :
  - [STRABON - ACADÉMIE DE VERSAILLES](#) : des exemples d'étude d'ensemble documentaire très intéressants. Exemples : [La décolonisation française en Afrique](#) ; [La formation d'une identité culturelle en Europe](#)



- [SITE ACADÉMIQUE DE BESANÇON](#) : ressources intéressantes réparties par niveaux. Exemple : [La société française de 1945 à nos jours, exercices et devoir](#)
- [ODYSSÉE - ACADÉMIE DE POITIERS](#). Ressources réparties par périodes, ainsi que des « [ressources transversales](#) » et des « [supports pédagogiques](#) ». Exemple : [Des œuvres cinématographiques peuvent-elles être des sources pour étudier les totalitarismes ?](#)

#### 4. Recueils de texte

- [CLIOTEXTE](#) : « *un catalogue de textes utiles à l'enseignement de l'histoire* ». Les textes sont classés par périodes et par thèmes (de l'Antiquité à nos jours et quelques éléments d'épistémologie). Les textes sont en vrac dans chaque dossier et sont de taille très variable. Exemple : [La Première Guerre mondiale : de 1914 à 1917](#)
- [GALLICA](#) : « *Consultation d'une partie des collections numérisées de la Bibliothèque nationale de France* ».

#### 5. Ressources iconographiques

- [HISTOIRE PAR L'IMAGE](#) : « *L'Histoire par l'image explore l'Histoire de France à travers les collections des musées et les documents d'archives.* » Ce site est très pratique et très utile pour analyser de nombreux documents iconographiques. Exemple : [La bataille de Castiglione, 5 août 1796](#)
- [THE WEB GALLERY OF ART](#) : **The Web Gallery of Art** est un musée virtuel et une base de données exceptionnelle en histoire de l'art. À ce jour, le site propose plus de 18000 reproductions en peinture et en sculpture européennes pour une période allant de 1100 à environ 1850. De nombreux commentaires des œuvres sont présents, mais seulement en anglais. Pistes d'exploitation sur [Le Labo des Clionautes n°2](#)
- [SITE PÉDAGOGIQUE DE LA BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE \(BNF\)](#) : [Dossiers](#) et [ressources](#) pédagogiques classés par thème (ressources principalement en histoire médiévale). Exemples : [Esprit\(s\) de Mai 68](#) ; [L'enfance au Moyen-Âge](#)
- [LA COULEUR DES LARMES : LES PEINTRES DEVANT LA PREMIERE GUERRE MONDIALE](#) : « *Ce site, sous l'égide du mémorial de Caen et sous le patronage de l'Unesco, propose au travers d'une exposition de 110 peintures le regard de 54 peintres de tous les camps sur la Grande Guerre. Une présentation détaillée des œuvres par Philippe Dagen, historien de l'art, Commissaire de l'exposition, replace l'artiste et son œuvre dans leur contexte.* » [commentaire des [Clionautes](#)]. Exemple : [Le champ de bataille vu par Otto Dix](#)
- [QANTARA](#) : « *base de données consultable sur Internet et proposant une vision transversale du patrimoine culturel méditerranéen* ».
- [EUROPEANA](#) : « *Europeana propose des idées et des sources et relie à 6 millions d'objets numériques* ».

#### 6. Ressources vidéo

[JALONS POUR L'HISTOIRE DU TEMPS PRESENT \(INA\)](#) : **site payant très bien réalisé.** « *Né d'un partenariat entre l'Institut National de l'Audiovisuel et le ministère de l'Éducation nationale, le site Jalons pour l'Histoire du Temps présent a été conçu pour l'enseignement de l'histoire du XXe siècle. La richesse du fonds permet aussi un usage en éducation civique, en géographie et dans les démarches interdisciplinaires. La qualité de l'outil favorise un usage facile avec les élèves...* ». Présentations du site : [Présentation de Jalons sur le site "Éduscol"](#) ; « [Jalons pour l'histoire du temps présent](#) » : [une banque de données audiovisuelles au service de](#)

[l'enseignement](#). Exemple : [Utiliser les ressources de l'INA](#) (site de l'Académie d'Amiens).

- [LESITE.TV](#) : **site payant**. « *lesite.tv propose aux enseignants, enseignants-documentalistes et élèves d'accéder à la demande à plus de 2500 séquences vidéos à télécharger, indexées aux points-clés du programme scolaire couvrant 20 disciplines et réparties selon 3 niveaux de scolarité. Un document d'accompagnement pédagogique PDF est associé à chaque vidéo, le site comporte un module interactif d'éducation à l'image, en collaboration avec le CLEMI, une rubrique de mutualisation de fiches d'activités, des dossiers thématiques transdisciplinaires sur l'eau, les énergies, etc. : autant de suggestions pédagogiques utiles à l'exploitation des vidéos* ». Exemple : [La libération de la femme](#)
- [CURIOSPHÈRE](#) : site pédagogique de la chaîne France 5. Pour profiter des ressources il faut [s'inscrire](#). Difficile à exploiter. Exemple : [Le contexte international de Mai 68](#)
- [TÉLÉDOC](#) : site du CNDP qui n'est plus mis à jour, mais dont les archives sont toujours accessibles. Propose des fiches sur des programmes télévisés passés : documentaires, films... Ces fiches sont bien réalisées, complétées de références bibliographiques et sitographiques. Manque cependant l'accès au programme commenté... Les fiches peuvent toutefois être utilisées. Exemple : [Le Fascisme italien en couleur](#)

## 7. Sites de professeurs

- [LES CLIONAUTES](#) : (pages « lycée » : <http://www.lycee.clionautes.org/> ). Mise en commun de cours et d'activités classés en fonction des thèmes du programme. Exemple : [Étude d'un ensemble documentaire - Quel est le bilan de la Révolution et de l'Empire ?](#)
  - [Le Labo, la revue des Clionautes](#) : « *cette revue propose des approches pédagogiques thématiques autour des Tic et de l'enseignement de l'histoire et de la géographie* ». La revue se présente sous la forme de plusieurs documents « Calameo » ou pdf téléchargeables, organisés par type de source, toujours accompagnés de **propositions de mise en œuvre pédagogique**. Exemples : [Les débuts de la Vème République à travers 2 affiches électorales](#) ; [La décolonisation française en Afrique : utilisation de deux extraits vidéo des "Jalons" de l'INA](#)
- [LA DURANCE](#) : « *La Durance est le bulletin d'informations et de liaison des professeurs d'histoire, de géographie et d'éducation civique de l'académie d'Aix-Marseille. Il est élaboré par un Comité éditorial composé d'enseignants de collège, de lycée général et de trois IA-IPR. Il est diffusé environ une fois par mois* ».

## 8. Exemples de sites thématiques

- [SÉLECTION NON EXHAUSTIVE DE LIENS POUR UNE UTILISATION DU CINÉMA EN CLASSE](#) (Site de l'Académie de Besançon)
- [CINÉHIG](#) : « *le site des Clionautes consacré au cinéma et à la vidéo en classe* ». De nombreux articles, mais il ne semble plus très actif. Exemple : [Fiche de travail : Good bye Lenin !](#)
- [LA REPRÉSENTATION DU SOLDAT DURANT LA GRANDE GUERRE](#) : « *C'est en relation avec ce contexte inédit de guerre nationale fondée sur la mobilisation générale qu'a été conçu ce dossier sur le soldat de 14-18 dans les représentations des sociétés en guerre. Le conflit européen se révèle en effet d'abord comme un affrontement entre nations. Le phénomène s'est trouvé amplifié par la lecture et l'interprétation fondamentalement défensive du conflit chez tous les protagonistes. En cela, la*

*guerre nationale fut tout autant un conflit de cultures qu'une guerre territoriale au cours duquel on se battit pour imposer des langages et des représentations* ». Ressources organisées par type de source ([affiches](#), [cartes postales](#)) ou par thèmes. Exemple : [L'Allemand bouc émissaire](#)

- [ESPACE PÉDAGOGIQUE DU CENTRE D'HISTOIRE DE LA RÉSISTANCE ET DE LA DÉPORTATION](#) de Lyon, et plus précisément quelques [dossiers pédagogiques](#) sur des thèmes d'expositions du musée, très consistants. Exemple : [Chantons sous l'Occupation](#).

Le site contient quelques [témoignages](#) vidéo de personnes ayant vécu cette période.

## 2. L'analyse de l'image, méthode et outils d'analyse

Lisa OLIVIER

### I-METHODE

#### 1° Présentation

##### a. Quelle image? quel support? quel auteur ?

Commencez par évoquer la nature de l'image que vous étudiez, sa matière, son format, son mode de fabrication et de diffusion... Cela peut vous sembler superflu mais c'est pourtant la base de votre étude. En outre, cela permet de vérifier que vous ne faites pas de contresens (une partie de tableau pour le tout...) et vous évite les erreurs d'interprétation (le format d'un timbre n'est jamais perçu comme celui d'une affiche de métro) :

- peinture à l'huile, acrylique, aquarelle, pastel, gouache... (sur toile, papier, bois, verre, collage...)
- dessin au crayon, à la craie, au fusain, à la plume, au pinceau... (journal, bande dessinée...)
- photographie (affiche, carte postale...)
- schéma (document)

Si l'image est légendée (ou si votre culture générale vous le permet), citez l'auteur et la date à laquelle elle a été créée et mieux encore, précisez son commanditaire et son lieu de conservation.

##### b. Le contexte

Une image n'arrive jamais seule, elle s'inscrit dans un contexte et une lignée de nombreuses autres images. C'est le moment de resituer votre document iconographique. Là encore la légende peut vous aider :

- quel lien avec l'actualité sociale, politique, artistique... ?
- dans quel mouvement pictural s'inscrit-il ?
- quels sont ses objets d'inspiration ?

#### 2° Étude de l'image

De la même façon qu'il n'est pas souhaitable d'étudier des éléments stylistiques pour eux-mêmes et qu'il s'agit de chercher quel sens ils donnent au texte, on ne pourra se contenter d'étudier des éléments iconographiques sans en donner une interprétation. Se cantonner à une pure étude formelle serait vain.

##### a. L'étude objective (dénotation)

Il s'agit de décrire l'image de façon neutre c'est-à-dire sans donner son opinion. Sans être exhaustive, cette étape permet de prendre du recul avec l'image et la relation émotive que l'on a d'emblée avec elle, afin de repérer des éléments qui pourraient passer inaperçus .

- présentez le style (figuratif/abstrait...)
- décrivez la scène : les personnages, les actions, le lieu, le décor ...
- présentez la composition de l'image : la construction, les formes, les différents plans (premier plan, deuxième plan, arrière-plan,...), le cadrage, le point de vue...
- détaillez l'utilisation de la matière, de la couleur (N&B, chaudes/froides...) des jeux d'ombre et de lumière
- relevez le texte (titre, distribution, bulle, dialogue, poème...)

##### b. L'étude subjective (connotation)

- L'approche impressionniste

Il s'agit d'interpréter l'image selon votre propre ressenti. C'est le moment d'émettre des hypothèses quant au lieu et à la période représentés (à ne pas confondre avec celle à laquelle l'image a été conçue) mais aussi de relever les symboles (lumière christique, lune mélancolique...). L'image peut renvoyer à une information ou une idée mais c'est aussi une émotion, une sensation ... Il n'y a pas de règle en la matière, le plus simple étant de partir des *impressions les plus communes* (codes sociaux et codes de l'inconscient collectif).... :

- ces buildings suggèrent qu'il s'agit probablement d'une photo de la ville de New York...
- les perruques indiquent que l'époque représentée est vraisemblablement le 17<sup>ème</sup> siècle
- cette couleur froide a une connotation péjorative.
- le personnage au centre, en premier-plan... semble être le personnage principal.

... *jusqu'aux plus intimes* (codes personnels) :

- telle courbe vous évoque la sensualité, tel angle la brutalité.

- L'approche analytique : ce que l'image cherche à nous dire (ou à ne pas nous dire !)

Cette approche nécessite de faire appel à votre esprit d'analyse. L'image veut-elle nous raconter une histoire, nous émouvoir, nous amuser, nous convaincre, nous révolter, nous informer... ?

- image narrative qui raconte ou descriptive qui donne à voir (image documentaire, image illustrative, peinture réaliste...)

- image engagée qui défend une opinion (photo journalisme, affiche de propagande...)

- image épidictique qui loue ou qui blâme (caricature, affiche publicitaire...)

Vous pouvez faire résonner les éléments de cette étape avec les éléments de présentation en rapprochant, par exemple, votre analyse à son contexte (au mouvement artistique, aux événements historiques, aux anecdotes de la vie de l'auteur...).

### 3° Conclusion

C'est le moment d'ouvrir votre étude sur d'autres œuvres (iconographiques mais aussi littéraires, musicales....) qui vous semblent pertinentes et éventuellement de donner une opinion personnelle (toujours argumentée).

## II-VOCABULAIRE DE L'ANALYSE D'IMAGE

### 1-Vocabulaire de l'image fixe

<b>Composition</b>	orthogonale, oblique, statique, dynamique, symétrique, calme, mouvementée, centrée, excentrée, pyramidale, centrifuge, circulaire,...
<b>Formes</b>	géométriques, organiques, ouvertes, fermées, stylisées, schématiques, monumentales, élancées,...
<b>Couleurs</b>	primaires, secondaires, chaudes, froides, saturées, claires, lumineuses, vives, ternes, sombres, éclatantes, violentes,...
<b>Touche</b>	par points, en virgules, en aplat, nerveuse, saccadée,...
<b>Matière</b>	transparente, translucide, légère, lourde, épaisse, opaque,....

<b>Cadrage</b>	gros plan, plan rapproché, plan d'ensemble, ...
<b>Point de vue</b>	en plongée, en contre-plongée
<b>Style</b>	naïf, classique, stylisé, figuratif, abstrait,...

## 2-Vocabulaire de l'analyse cinématographique

<b>Types de plan</b>	Plan d'ensemble, plan large, plan moyen, plan américain, gros plan, très gros plan...
<b>Composition du cadre</b>	Champ/ hors champ, profondeur de champ
<b>Prise de vue</b>	Plongée/contre plongée
<b>Mouvements de caméra</b>	Travelling avant/arrière, panoramique horizontal/ vertical, zoom
<b>Choix de la focale</b>	Profondeur de champ, net/flou...
<b>Montage</b>	Champ/contre champ, Montage alterné, fondu enchaîné, fondu au noir, cut...
<b>Son</b>	Dialogue, son d'ambiance, musique, bruitage ... intra ou extra diégétique (musique dans la situation d'énonciation des personnages ou extérieur), silence ...

### Quelques définitions techniques :

- Le Cadre : limite du champ visuel enregistré sur la pellicule.
- Le Plan : morceau de film enregistré au cours d'une même prise.
- Le Champ/contre champ : opération de montage qui juxtapose un plan montrant le champ (ce qui est vu) et le contre champ (celui qui voit).
- Le Panoramique : mouvement de rotation de la caméra (haut/bas ou droite/gauche).
- Le Travelling : déplacement de la caméra (avant/arrière ; sur le coté...).
- La Plongée/contre plongée : prise de vue du haut vers le bas (au-dessus) ou du bas vers le haut (dessous).

### **III-POUR EN SAVOIR PLUS**

Pour voir l'intégralité de cette fiche sur Vizavi.it :

- [http://www.vizavi-edu.it/uploads/fichespratiques/vizavi\\_italie\\_etude%20de%20image\\_lisa\\_olivier.doc](http://www.vizavi-edu.it/uploads/fichespratiques/vizavi_italie_etude%20de%20image_lisa_olivier.doc)

D'autres sites sur l'analyse de l'image, méthode et outils d'analyse :

- [http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/college/lecture\\_de\\_image](http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/college/lecture_de_image)
- <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/66029/66029-9426-11597.pdf>

### 3. Principes pour la prise de notes

Laurent PEYREFITTE

#### 1) Noter l'essentiel.

Pour cela, il faut bien sûr être

aussi attentif et concentré que possible,

mais aussi apprendre régulièrement (sinon, on va écrire à plusieurs reprises la même définition, par exemple).

Il faut aussi chercher à comprendre pendant le cours : les notes serviront ensuite de support comme des photographies suscitent des souvenirs.

#### 2) Utiliser des abréviations.

Attention, les abréviations sont strictement **interdites** dans les devoirs remis à un professeur.

Mais il faut veiller à rester compréhensible (pour soi-même, et pour ses amis...) : **ne pas tout abréger, ne pas trop abréger** (surtout au début), élaborer peu à peu son propre système d'abréviations.

• On peut commencer par supprimer tout ce qui est inutile :

- la plupart des articles
- des adjectifs ou adverbes
- certains verbes (être, avoir, faire, que l'on peut remplacer par : ou par = )
- les répétitions
- tous les exemples (1 ou 2 suffisent)
- les anecdotes
- les prénoms (à condition de les noter la 1ère fois)
- *On peut aussi supprimer ce que l'on peut retrouver facilement* dans le manuel (par exemple des localisations : liste des villes ; ou des définitions).

• Utiliser des abréviations et symboles déjà connus :

- *symboles mathématiques* : le +, le -, =, <, >, / (par rapport à), %, ‰ ...

\* ≠ : idée de différence

\* ≈ : à peu près, approximativement

- les flèches :

\* □ : idée d'augmentation, de croissance, de développement...

\* □ : idée de diminution, de décroissance, de déclin...

\* ⇒ : idée de conséquence (entraîne, implique)

\* ⇐ : idée de cause (vient de, s'explique par)

- *les abréviations géographiques* : N, S, E, W, C (centre), GB, USA (utilisables aussi comme adjectifs : l'industrie US, le commerce GB), Fce, It., All., Eur.

- *les monnaies* : \$, £, €

#### 3) Présentation

- aller à la ligne souvent, sauter des lignes, faire des paragraphes personnels
- mettre des tirets, des astérisques, des points...
- souligner ou surligner, encadrer

- utiliser des couleurs (titres bien en rouge, mots importants en rouge ou vert...)
- noter très soigneusement en marge les pages du livre concernant le cours (pour retrouver facilement un nom, une date, un chiffre)



## 4. Le format des épreuves

### LA PROVA DI LETTERATURA

#### - commentaire dirigé (analisi del testo)

1) testo di letteratura francese tra gli autori indicati nel programma dal 1850 ai giorni nostri (prosa, poesia, teatro)

2) le consegne agli allievi sono calibrate sul livello di competenza B2. In linea di massima, è rispettata la seguente scansione:

\* da due a tre domande per la comprensione del testo

\* da tre a quattro domande per l'interpretazione

\* Una produzione personale (circa 300 parole) per la riflessione a partire dal testo e/o dal/i tema/i trattato/i.

#### - saggio breve

1) tema da trattare sulla base di 5 testi di appoggio di qualsiasi periodo storico (3 in francese, 1 in italiano preso dal programma di letteratura condiviso e accompagnato dalla traduzione in francese, 1 documento iconografico).

2) il candidato dovrà scrivere, sulla base del tema scelto e dei documenti di appoggio un saggio breve di circa 600 parole

### LA PROVA DI STORIA

#### La composizione di storia

- tema di circa 600 parole sul programma dell'ultimo anno (dal 1945 ad oggi, secondo il programma ESABAC). Di norma vanno esclusi temi relativi agli ultimi dieci anni, ma è tuttavia possibile che un argomento abbracci un lungo periodo fino ai nostri giorni. Il titolo è formulato in francese. Possono essere forniti, eventualmente, elementi di supporto (tavole cronologiche, dati statistici...) sempre in francese.

#### Lo Studio e l'analisi di un insieme di documenti:

- tema da trattare su una problematica specifica inerente al programma dell'ultimo anno e sulla base di 5 documenti di appoggio di diversa natura (testi, immagini, cartine, statistiche...) riprodotti in bianco e nero. Se necessario, note informative e cronologie indicative sono fornite di supporto al candidato.

-Il candidato deve svolgere due parti:

1) rispondere a poche domande, anche in chiave critica, sull'insieme dei documenti.

2) elaborare una risposta organica di circa 300 parole in riferimento al tema posto, senza limitarsi alle informazioni contenute nei documenti.

- Il titolo del tema e i documenti di appoggio devono essere in francese.

## 5. Les critères d'évaluation en littérature

### Commento

Il professore valuta:

- ∅ la comprensione del testo;
- ∅ la capacità di:
  - formulare un'interpretazione sulla base di un'analisi precisa e di un uso pertinente delle conoscenze acquisite;
  - organizzare un'argomentazione coerente;
- ∅ la padronanza dell'espressione scritta corrispondente al livello B2 del Q.C.E.R. (relativamente a questo punto si vedano i criteri specifici).

### Saggio

Il professore valuta:

- ∅ la comprensione dei documenti;
- ∅ la capacità di:
  - analizzare e interpretare i documenti in funzione della problematica indicata, identificare, mettere in relazione, gerarchizzare, contestualizzare gli elementi risultanti dai diversi documenti;
  - rispondere alla problematica con una riflessione personale argomentata, associando in modo pertinente gli elementi colti dall'analisi dei documenti e le conoscenze acquisite;
- ∅ la padronanza dell'espressione scritta corrispondente al livello B2 del Q.C.E.R.. (relativamente a questo punto si vedano i criteri specifici).

### Valutazione della padronanza della lingua scritta

Tiene conto di:

- varietà e precisione del lessico: il vocabolario utilizzato è sufficientemente ampio da evitare ripetizioni frequenti e permettere di variare, nonostante qualche lacuna o confusione. È abbastanza preciso da consentire un'espressione personale che colga le varie sfumature della lingua;
- correttezza grammaticale: il grado di controllo grammaticale è tale che gli errori su strutture semplici e correnti siano occasionali e non producano malintesi;
- coerenza e coesione: l'uso adeguato di un numero di connettivi permette di evidenziare chiaramente la relazione tra idee e fatti;
- ortografia e punteggiatura: vi è padronanza dell'ortografia corrente con errori poco frequenti e un uso appropriato della punteggiatura.

**Exemple de grille d'évaluation en Littérature (AOSTE)****ESSAI**

	<b>Maîtrise de la méthode (total 10 points)</b>	Points
<b>Introduction</b> max. 2,5 pt	L'introduction aborde précisément la question traitée, pose la problématique qui sera développée et annonce le plan qui sera suivi	
2 pt	L'introduction approche la question, évoque la problématique et indique une perspective de plan, même sommaire	
1 pt	L'introduction paraphrase le sujet mais propose une ébauche de perspective	
0, 5 pt	L'introduction est pratiquement inexistante	
<b>Développement</b> max. 5 pts	Le développement, clairement organisé, exploite avec précision et de la façon exhaustive les documents proposés; il recompose les arguments de manière personnelle et en rapport avec une problématique nettement posée	
4,5 pts	Le développement repose sur une bonne utilisation des documents proposés et reprend clairement les points clés de la question abordée	
2,5 pts	Le développement manifeste un niveau satisfaisant de compréhension des documents utilisés, généralement, de façon juxtaposée	
1 pt	Le développement montre que les documents proposés ne sont pas compris et/ou ne sont pas utilisés de façon adéquate	
<b>Conclusion</b> max. 2,5 pts	La conclusion se développe en deux temps: elle reprend et synthétise clairement la progression du devoir puis elle propose une << ouverture >>	
2 pts	La conclusion se limite à synthétiser les différentes phases du devoir	
1 pt	La conclusion est à peine amorcée et, souvent, se présente plutôt comme une réitération du sujet	
0, 5 pt	La conclusion est totalement inconsistante	
Total points		

## COMMENTAIRE

	<b>Maîtrise de la méthode (total 10 points)</b>	Points
<b>Observation</b> max. 2,5 pt	La présentation et l'analyse des aspects techniques est proposée de façon exhaustive.	
2 pts	La présentation et l'analyse des aspects techniques est proposée de façon satisfaisante	
1,25 pts	La présentation et l'analyse des aspects techniques est proposée de façon acceptable	
0, 75 pt	La présentation et l'analyse des aspects techniques est proposée de façon inadéquate	
<b>Interprétation</b> max. 3,5 pts	Les questions proposées sont traitées de façon précise, exhaustive et pertinente	
3 pts	Les questions proposées sont traitées de façon correcte et les réponses sont en général pertinentes	
2 pts	Les réponses proposées montrent que les questions ont été, dans l'ensemble, comprises; elles sont relativement satisfaisantes	
1 pt	Les réponses proposées sont inadéquates	
<b>Réflexion personnelle</b> max.4 pts	La réflexion proposée suit un développement organisé; elle tient compte de l'analyse et énonce des positions personnelles, littérairement nourries, et bien argumentées	
3 pts	La réflexion proposée suit un fil conducteur qui se réfère en partie à l'interprétation; elle énonce des positions compréhensibles et manifeste des connaissances littéraires.	
2 pts	La réflexion proposée montre que le texte est compris; elle tente de tirer parti des connaissances littéraires acquises	
1 pt	La démarche réflexive est inadéquate	
Total point		

## CONTROLE LINGUISTIQUE ET QUALITE STYLISTIQUE

	<b>Contrôle linguistique et qualité stylistique (total 5 pts)</b>
<b>Contrôle grammatical</b> max. 1 pt	Orthographe, ponctuation : moins de 5 fautes
0,75 pt	Orthographe, ponctuation : de 5 à 8 fautes
0,5 pt	Orthographe, ponctuation : de 8 à 10 fautes
0,25 pt	Orthographe, ponctuation : de 10 fautes et plus
<b>Contrôle syntaxique</b> max. 2 pts	Morpho-syntaxe, lexique, tournures : jusqu'à 5 erreurs de gravité modeste
1,5 pts	Morpho-syntaxe, lexique, tournures : entre 5 et 9 erreurs qui n'occasionnent pas de malentendus de compréhension
1 pt	Morpho-syntaxe, lexique, tournures : entre 5 et 9 erreurs de gravité relative, mais qui peut aller, parfois jusqu'à l'obscurité
0, 5 pt	Morpho-syntaxe, lexique, tournures : le nombre des erreurs est supérieur à 10 et le texte est pratiquement illisible
<b>Qualité du style</b> max. 2 pts	Expression personnelle, riche, fluide, précise, etc.....
1,5 pts	Expression claire, adéquate, plutôt précise
1 pt	Expression simple, compréhensible malgré des erreurs, en particulier des italianismes
0, 5 pt	Expression maladroite, difficilement compréhensible avec des graves erreurs.
Total points	

## 6. Les critères d'évaluation en histoire DNL

### Esercizi della prima parte:

#### La composizione

Il professore valuta:

- la comprensione dell'argomento;
- la padronanza delle conoscenze relative ai nuclei fondanti del programma, privilegiando un approccio sintetico;
- la capacità di organizzare una scaletta o una tesi coerente con la traccia;
- la pertinenza degli esempi e dei grafici (schemi ecc.). Questi ultimi valorizzeranno il voto finale;
- la padronanza dell'espressione scritta.

#### Lo studio di un corpus/insieme di documenti\*

Il professore valuta:

- la capacità di rispondere con esattezza e concisione ai quesiti posti dando prova di spirito critico;
- la capacità di rispondere alla problematica dell'argomento con una riflessione strutturata che associ le conoscenze personali e le informazioni colte nei documenti del corpus; a tal riguardo sarà penalizzata la semplice trascrizione delle informazioni dei documenti come pure l'uso esclusivo delle nozioni del programma senza sfruttare i documenti forniti;
- l'attitudine a leggere e interpretare un insieme di documenti, a identificare, mettere in relazione, gerarchizzare, contestualizzare le informazioni contenute nei vari documenti;
- la padronanza dell'espressione scritta.

\* Ricordiamo che questa tipologia di prova si compone di due parti (risposta a domande sull'insieme di documenti; breve redazione di una risposta in riferimento al tema) Sebbene il voto sia globale ed escluda l'elaborazione di uno schema di valutazione dettagliato, si dovrà tener conto della natura estremamente diversa dei due esercizi. Si consiglia al professore di considerare, per il voto finale, un'incidenza del 40% per quanto riguarda il questionario e del 60% per la redazione di una risposta in riferimento al tema.

**STORIA : Griglia per la correzione della prova di storia del *Baccalauréat*-Esame di Stato:  
criteri comuni**

Voto del compito nel sistema francese	Voto del compito nel sistema italiano
/20	/15

	<i>Il compito attesta le seguenti capacità*:</i>	A	B	C	D	E	F
<b>I.</b>	<b>CONTENUTI/CONOSCENZE</b>						
1	Rispondere alla problematica dell'argomento						
2	Utilizzare le conoscenze necessarie						
3	Restituire conoscenze adeguate in relazione all'argomento						
4	Organizzare e presentare le proprie conoscenze in modo coerente						
5	Addurre esempi pertinenti						
6	Rispondere con esattezza ai quesiti posti						
7	Trasporre le informazioni in un'altra lingua						
8	Padroneggiare adeguatamente il vocabolario specifico						
<b>II.</b>	<b>METODO</b>						
1	Formulare una problematica in funzione dell'argomento						
2	Strutturare una risposta						
3	Reperire le informazioni						
4	Gerarchizzare informazioni e conoscenze						
5	Mettere in relazione le informazioni						
6	Contestualizzare le informazioni del/dei documento/i						
7	Restituire le informazioni del/dei documento/i						
8	Padroneggiare l'espressione scritta						
<b>III.</b>	<b>RIFLESSIONE</b>						
1	Comprendere l'argomento o gli argomenti						
2	Comprendere gli esercizi richiesti						
3	Comprendere le istruzioni						
4	Organizzare la riflessione coerentemente con la problematica dell'argomento						
5	Valutare i punti di vista espressi nel/i documento/i						
6	Dar prova di spirito critico						
7	Interpretare un documento						
8	Interpretare un corpus/insieme di documenti						

\*In funzione del tema trattato dal candidato, saranno precisati gli item da valutare in via obbligatoria obbligatoria

A= ottimo; B= distinto; C= buono; D= sufficiente ; E= mediocre ; F= insufficiente



## 7. Le « discours régulateur » en histoire DNL

Adeline BRAIBANT

### Extrait de syllabus pour illustrer le « discours régulateur »

Pour chacun des actes de parole formulés sous forme d'objectifs et sous-objectifs, il est possible d'identifier les ressources linguistiques nécessaires à leur réalisation en partant d'exemple d'énoncés. Le tableau ci-dessous n'est qu'une ébauche du travail d'un formateur, sorte d'inventaire de ce que le professeur devra maîtriser pour enseigner.

Exemple avec deux objectifs : l'un d'ordre général faisant partie des descripteurs du B2 et l'autre plus spécifique à l'enseignement de l'histoire et plus précis.

OBJECTIFS		SOUS-OBJECTIFS	SYLLABUS			
			ÉNONCÉS	OUTILS LINGUISTIQUES		
Présenter un exposé (PO)	Faire une introduction			GRAMMATICAUX	LEXICAUX	PHONÉTIQUES
		Rappeler ce qui a été fait au cours précédent	La semaine dernière, la dernière fois, nous avons vu, abordé, parlé de....	Passé composé Articulateurs de temps		
		Annoncer un plan, une organisation de l'exposé <sup>1</sup>	J'aborderai, nous verrons, étudierons...  On va voir, étudier...  Tout d'abord, dans un premier temps, au préalable, ensuite...	- Futur - Futur proche - on/nous - articulateurs d'énumération	- Verbes permettant d'annoncer un plan (étudier, voir, aborder, analyser...)	Le son « r »
		Souligner les étapes de l'exposé à mesure de son déroulement	Passons maintenant à l'étude de... Venons-en à ... Quant à, en ce qui concerne...	- impératif - articulateurs logiques et de temps...		Les nasales
	Rendre l'exposé aussi attrayant et compréhensible que possible				Gestion de l'intensité de la voix, du débit, de l'intonation	



## 8. Proposition de corrigé d'Histoire - sujet 2011

Olivier LECORRE

**I La dissertation : Les conséquences de la Guerre Froide en Europe (1947-1989) (600 mots)**

### 1) Analyse du sujet :

Le sujet de composition proposé aux élèves préparant l'EsaBac lors de la session 2011 est classique et assez large. Il est essentiel d'aller puiser des connaissances dans différents chapitres abordés en cours.

Une analyse approfondie du sujet et une étude pointue des termes employés dans l'énoncé sont fortement conseillées. Une définition très précise des limites du sujet est indispensable afin d'éviter l'écueil du hors-sujet. Les espaces géographiques et chronologiques sont très clairs. Le continent européen doit être le champ d'étude de ce devoir. En aucune façon, le candidat ne devait évoquer les crises annexes telles que la crise de Cuba en Amérique ou la guerre du Vietnam. En second lieu, les bornes chronologiques sont à définir clairement. Fixer 1947 comme date de départ de l'étude exclut l'évocation des accords de paix de Yalta et de Postdam. Ceux-ci peuvent cependant être évoqués rapidement dans le cadre de l'introduction mais le fait de développer une réflexion sur ces thèmes serait perçu comme une erreur majeure. La seconde limite temporelle s'avère être la date charnière de 1989, qui fut marquée par la remise en cause des régimes communistes de l'Est et par la chute du mur le 9 novembre 1989.

Cette analyse ne serait néanmoins pas complète si le candidat ne se penchait pas sérieusement sur les notions de « Guerre Froide » et de « conséquences ». Il est indispensable de définir clairement ces deux points. Le premier, largement étudié en cours, se caractérise par l'opposition indirecte des deux vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale sur des terrains d'affrontement extérieurs à leur territoire national. Les États-Unis et l'U.R.S.S. ont diffusé leurs visions et leurs modèles sur le vieux continent. Celui-ci devint alors l'un des théâtres de cette confrontation. Celle-ci ne dégénéra pas en conflit mondial mais à de nombreuses reprises les tensions européennes mirent la planète au bord du gouffre. Cette pression permanente est l'une des conséquences majeures de la « Guerre Froide » en Europe mais il est évident que les transformations furent bien plus vastes. Elles eurent un impact mondial et particulièrement sur le continent européen et contribuèrent à transformer et dépasser les pays et les modèles économiques nationaux. Les bouleversements furent multiples et furent également à l'origine de la création d'une nouvelle union.

### 2) L'introduction

L'introduction doit être structurée en trois parties selon les standards de cet exercice. L'on peut ainsi évoquer rapidement les offensives combinées de l'armée rouge et des forces alliées occidentales sous commandement étasunien qui ont contribué à la chute du régime nazi. Les accords, et principalement ceux de Postdam doivent ensuite être mis en avant et en relation avec le discours de Churchill à Fulton. Le partage territorial est ainsi abordé et permet de justifier la date charnière de 1947 (plan Marshall ? refusé par l'URSS ?)

qui marque la bipolarisation mondiale et par conséquent continentale. L'évocation de 1989 comme fin symbolique de cette confrontation sera notée.

Cette introduction ne serait bien entendu pas complète sans une problématique. Celle-ci doit guider la réflexion du candidat et servira de véritable fil conducteur. En s'appuyant sur le sujet donné, le candidat peut alors s'interroger sur l'ampleur des transformations engendrées en Europe par la Guerre Froide. En quoi notre continent fut-il transformé par le conflit indirect nommé Guerre Froide ?

### 3) Développement du plan :

#### ❖ Les plans possibles :

« *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, Et les mots pour le dire arrivent aisément.* »

Cette maxime du poète Boileau résume clairement l'importance qui doit être accordée à la construction d'un plan. Celui-ci est le témoin de la capacité d'un individu à organiser et structurer ses idées. Il est indispensable en amont de préparer un plan et de savoir ainsi avant la rédaction où l'on souhaite mener le correcteur. La rédaction ne doit être abordée dans l'absolu que lorsque la charpente du travail est solide. Le plan proposé ci-dessous est exhaustif et aborde l'ensemble des conséquences de la Guerre Froide en Europe. Il tend ainsi vers l'équilibre recherché.

#### ❖ Plan thématique :

##### I Une Europe divisée :

###### 1) géographiquement

- Mise en place du rideau de fer qui s'abat de Stettin à Trieste.
- 1949 : création et occupation par les alliés occidentaux et les soviétiques de deux Allemagnes rivales.
- Partage de la ville symbolique de Berlin

###### 2) politiquement et idéologiquement (doctrine Truman /doctrine Jdanov)

- Développement de la doctrine Truman proposée à l'Europe entière et réplique soviétique avec la doctrine Jdanov.
- Création en 1949 de l'OTAN et réaction du camp soviétique avec le Pacte de Varsovie en 1955

###### 3) économiquement (le libéralisme et le communisme)

- Proposition du plan Marshall et propagation du modèle capitaliste en Europe occidentale.
- Tentative du CAEM (COMECON) et modèle communiste à l'Est du rideau de fer.
- Mise en place de la C.E.E.

##### II L'Allemagne au centre des crises européennes de la guerre froide :

###### 1) Le blocus de Berlin

- 1948 : blocus de Berlin demandé par Staline et détermination alliée avec la mise en place du pont aérien.

###### 2) La construction du mur

- Crise de 1961 avec la construction du mur.
- Discours de Kennedy devant le mur « Ich bin ein Berliner »

###### 3) La crise des euro-missiles

##### III La naissance de voies différentes:

###### 1) Voix discordantes dans les blocs : le cas de la France et de la Yougoslavie

###### 2) L'Ostpolitik et la Détente

### 3) Le rôle de l'Europe dans la fin de la Guerre froide : révolutions en Europe de l'est

❖ **Un plan chronologique** (proposé par Aurélien FAYET) :

#### I / Les débuts de la guerre froide (1947-1955)

- A. Division de l'Europe
- B. Le blocus de Berlin
- C. La structuration des blocs

#### II / La Détente en Europe (1956-1975)

- A. La Détente commence par une crise : le Mur de Berlin
- B. L'ouverture à l'est : politique gaullienne, l'Ostpolitik ouest-allemande
- C. La conférence d'Helsinki

#### III / L'Europe et la fin de la guerre froide (1975-1989)

- A. Dernière crise : crise des euromissiles
- B. les révolutions des démocraties populaires
- C. Le cas particulier de la RDA et le symbole de la chute du Mur.

#### **4) La conclusion :**

Le candidat doit dans sa conclusion apporter une réponse à sa problématique en pointant le fait que la Guerre Froide eut des conséquences multiples sur le continent européen. Celui-ci en fut ainsi bouleversé d'un point de vue politique, militaire, culturel mais également économique. Il était en dernier lieu possible d'évoquer la chute du mur en expliquant que le monde rentrait alors dans une nouvelle donne marquée par la fin du conflit entre le bloc soviétique et l'Ouest.

### **II Étude d'un ensemble documentaire : Le Plan Marshall, une aide économique ou une arme politique?**

#### **1) L'analyse du sujet**

Les candidats avaient le choix avec un second sujet ... et donc un autre type d'épreuve : l'étude d'un ensemble documentaire.

Il est là encore indispensable d'étudier attentivement l'intitulé proposé. L'après guerre et le contexte de la lutte larvée entre les États-Unis et le bloc soviétique furent également abordés dans cette seconde partie mais à une échelle différente puisqu'il s'agissait de traiter du Plan Marshall. L'intitulé était problématisé et appelait le candidat à s'interroger sur la nature de l'aide fournie à l'Europe lors de l'après-guerre. Était-ce un soutien économique ou une arme politique ? Il n'est pas évident pour un élève composant dans sa langue maternelle de construire une problématique en tant que telle. Cet exercice est encore plus difficile pour un candidat italien, qui rappelons le, dispose d'un temps de travail inférieur à celui alloué à son homologue français. Il est indispensable de le guider et de l'aider au maximum. En étudiant correctement le sujet proposé, la mise en place d'une structure était proposée et facilitait l'exercice que constitue la réponse organisée. Il faut concevoir cette épreuve comme un tout. Une pratique régulière de l'étude d'un ensemble documentaire est essentielle pour acquérir des automatismes. Il faut savoir chercher les éléments qui vont permettre de gagner du temps lors des trois étapes abordées, à savoir l'étude du sujet, l'analyse des documents et des questions annexes et enfin la rédaction.

Il est fortement conseillé au candidat de relever, sur une feuille de brouillon, les indices et les aides à la structuration repérés lors de la mise en place du sujet.

## 2) L'étude des documents :

La deuxième étape demande également une technique et un sens de l'analyse. Il est demandé à l'élève de travailler sur un ensemble de documents. Lors de cette session, le jury a sélectionné cinq documents de nature variée. Il était important de relever cette grande hétérogénéité. Les documents 1 et 4 sont deux textes essentiels pour bien cerner la mise en place du Plan Marshall et la perception par le bloc soviétique de cette aide économique. Dans le premier extrait, Marshall expose sa doctrine et les objectifs qu'il se fixe dans le discours phare lu à Harvard le 5 juin 1947. La réponse de l'Union Soviétique est faite par la voix du ministre des Affaires étrangères le 2 juillet 1947. Ces deux documents permettent au candidat de comprendre que le Plan Marshall est un enjeu autant économique que politique et d'appréhender que les liens de cause à effet entre les deux sont réels. L'argent est une arme qui crée la dépendance.

Si le troisième document ne présente pas les objectifs et les réactions politiques, il permet une analyse purement économique du Plan Marshall. Deux diagrammes circulaires abordent le plan Marshall et la distribution des aides financières de 1948 à 1952. Les pays bénéficiaires de ces aides sont présentés. A noter qu'il n'y a bien entendu que des États appartenant au bloc occidental et notamment le Royaume-Uni, la France, l'Italie et la R.F.A. bénéficiaires de plus de la moitié des dollars envoyés. Le second « camembert » présente la répartition par secteur économique. 1/3 des aides concernaient l'agro-alimentaire.

Trois documents iconographiques étaient joints à cet ensemble, contribuant ainsi à sa richesse. Une caricature américaine faite par Edwin Marcus et publiée dans le *New York Times* nous fait comprendre les inquiétudes du bloc occidental face à la menace de l'ours venu de l'Est et de la nécessité d'une réaction permettant de se protéger et de s'assurer des alliances occidentales.

Les deux derniers documents proposés, rassemblés dans le cadre du « document 5 » sont des affiches de propagande des deux camps, présentant le Plan Marshall. Il est présenté sur la première illustration comme une pieuvre menaçante qui étend ses tentacules sur la France. Le parti communiste français craint une colonisation de l'Hexagone par les dollars étasuniens. La seconde affiche publiée par la Haute Commission alliée présente l'Europe comme une nef portée par les aides et la voile que constituent les drapeaux des États occidentaux du continent.

Cet ensemble documentaire est complet puisque présentant des documents de nature diverse mais également la vision et les propagandes des deux camps.

Trois questions croisées complètent le travail sur ces cinq documents. A chaque fois, les candidats sont invités à étudier et croiser deux documents. La première question amène à définir les objectifs économiques et politiques du projet développé par Marshall. En second lieu, l'étude croisée des documents 1 et 3 permet de présenter les raisons, vues tant de l'Ouest que de l'Est, qui ont poussé les États-Unis à proposer cette aide aux pays du continent européen. Les réactions européennes contrastées font l'objet de la dernière partie de cette étude.

L'élève doit absolument garder à l'esprit que les documents et le questionnaire proposé ont été choisis et établis avec beaucoup de soin par le jury. Ils permettent de mettre en place le plan de la réponse organisée et doivent être mis en relation avec la problématique initiale.

### **3) La réponse organisée et le plan :**

Comme dans le cadre du premier type d'épreuve proposé, la composition, il est nécessaire de problématiser et de structurer une réponse organisée. Il s'agit de s'interroger sur les raisons qui ont poussé les Américains à inonder l'Europe de dollars. Fut-ce une aide économique sans visées politiques ? Il est évident que le plan Marshall est l'utilisation de la monnaie américaine triomphante comme arme économique. Le candidat devait absolument utiliser les notions et les informations glanées dans les documents, par l'intermédiaire des questions, mais ne pouvaient en aucun cas se soustraire à l'obligation d'un apport important de connaissances personnelles extraites des cours dispensés par les enseignants et de ses recherches annexes personnelles. Une étude d'un ensemble documentaire ne se fondant que sur le corpus proposé ne pourrait amener le correcteur à une évaluation valorisante.

En s'appuyant sur la problématique, sur la construction et les questions du corpus, il était possible de proposer une réponse organisée construite de la sorte :

Présentation de la situation bipolaire de l'Europe et problématisation sur les raisons de la mise en place du Plan Marshall :

#### I/Le plan Marshall et ses aspects économiques

- Présentation des aspects économiques du plan Marshall.
- L'argent distribué en Europe permet de reconstruire le vieux continent et de soutenir l'économie étasunienne.

#### II/Le plan Marshall, arme politique :

- Présentation des aspects idéologiques et politiques du plan Marshall.
- Volonté d'utiliser l'argent pour encourager les pays européens à se ranger du côté des États- Unis.

#### III/Les réactions face au plan Marshall :

- Refus des pays de l'Est de cette aide. Ralliement de ces États dans le camp soviétique.
- Création du Kominform en réaction par rapport au plan Marshall.

Il apparaît donc clairement à travers l'étude de cet ensemble documentaire que le plan Marshall fut l'utilisation de l'arme économique à des fins politiques. Le bloc soviétique ne fut pas dupe et ne tarda pas à réagir en créant des instances économiques pour regrouper les États de l'Est de l'Europe.

## 9. Proposition de corrigé d'Histoire - sujet 2012

Aurélien FAYET

Sujet de composition : **Le processus de la décolonisation : causes, conséquences et enjeux**

**Remarques générales sur le sujet :** Au vu du temps imparti et des limites imposées au texte (600 mots), il était difficile pour l'élève de préciser la diversité des situations coloniales (ex-mandats de la SDN, protectorats, colonies d'exploitation, de peuplement,...). De même que d'évoquer toutes les puissances coloniales : outre le Royaume-Uni et la France indispensables à l'étude, l'élève pouvait omettre de parler des cas belge, néerlandais ou portugais (ou les évoquer). En outre, on ne pouvait attendre une présentation précise de cas particulièrement complexes comme les guerres d'Indochine ou d'Algérie.

On devait attendre en introduction une **définition** de la décolonisation comme le processus d'émancipation des peuples dominés par les puissances coloniales européennes. Si ce processus est ancien (Etats-Unis, Haïti, etc.), il aboutit à l'indépendance d'un grand nombre de nouveaux Etats asiatiques et africains surtout dans la période comprise entre 1945 et les années 1970 (**bornes chronologiques**).

On pouvait attendre plusieurs types de problématiques :

- *simple* : Quelles formes prend la décolonisation des colonies des puissances européennes ?
- *alternative* : Comment expliquer la difficulté du processus de décolonisation ?

L'essentiel étant que l'élève cherche à montrer la diversité et la complexité du processus de décolonisation en variant les exemples (essentiellement britanniques et français).

Si le plan proposé par le sujet (I. Causes ; II. Conséquences ; III. Enjeux) pouvait être accepté, on pouvait également accepter un plan chronologique : I. 1945 : la fin de la puissance européenne ; II. 1945-1954 : les indépendances des colonies asiatiques ; III. 1954-années 1970 : les indépendances des colonies africaines.

- I. Du point de vue des **causes**, l'élève devait rappeler que la décolonisation résulte de la conjonction de différents facteurs :
  - A. **Déclin de la puissance européenne** affaiblie et remise en cause par les deux guerres mondiales. La défaite française de 1940, la conquête de l'Indochine par le Japon brisent l'image de toute puissance de la métropole. A l'inverse, il faut souligner le rôle important joué par les troupes coloniales dans la victoire contre l'Axe. Le cas de la France Libre dont les troupes sont majoritairement coloniales est particulièrement éclairant
  - B. **Contexte international favorable** : les deux superpuissances, l'ONU soutiennent le mouvement d'émancipation des colonies.
  - C. Prise de **conscience nationale** dans les colonies : mouvement ancien (Congrès en Inde, Parti communiste indochinois). Importance de leaders charismatiques : Gandhi, Nehru, Soekarno,... Contexte culturel et idéologique : « négritude », nationalisme



arabe, communisme y compris dans les métropoles : soutien apporté à la décolonisation par les partis communistes européens, par les Églises, etc.

- II. Il fallait également montrer la **diversité** des formes prises par la décolonisation en variant les exemples :
  - A. **Imposée** à la puissance coloniale: c'est le cas de la Syrie et du Liban, ex-mandats de la SDN confiés à la France lors du démantèlement de l'empire ottoman. Ces deux pays proclament leur indépendance en 1945 sans que la France ne soit en mesure de s'y opposer à la sortie de la guerre (même chose en Indonésie).
  - B. **Négociée** : GB avec l'Inde (1947), France avec le Maroc et la Tunisie (1956). Dans le cas d'un blocage venant des peuples colonisés eux-mêmes, comme en Palestine, la puissance coloniale peut alors se tourner vers l'ONU (plan de partage de la Palestine).
  - C. **Progressive** : c'est le cas des colonies françaises d'Afrique subsaharienne dont le mouvement d'émancipation se fait en plusieurs étapes (Union française en 1946 transformée en Communauté française par référendum en 1958 puis indépendance complète en 1960).
  - D. **Violente** : refus de la puissance coloniale d'accorder l'indépendance (pour des raisons économiques : Indonésie, Indochine, par l'étroitesse des liens noués avec la colonie : Algérie). La décolonisation passe dans de rares cas par des guerres longues (Indochine : 1946-1954, Algérie : 1956-1962). Le départ de la puissance coloniale peut aussi entraîner le réveil de tensions inter-ethniques : Hindous et musulmans en Inde/Pakistan, conflit israélo-arabe, etc.
- III. Enfin, l'élève pouvait réfléchir sur les **enjeux** de la décolonisation.
  - A. **Enjeu pour la puissance coloniale** : perte du statut de grande puissance pour le R-U et la France reléguées au rang de puissances moyennes. Ce déclassement pousse ces pays à réorienter leur politique étrangère (alignement sur les E-U pour le R-U, projet de puissance dans le cadre de la construction européenne dans le cas de la France). Sur le plan économique, la perte des empires n'affecte pas de manière automatique les économies européennes portées par les Trente glorieuses et parce que le maintien du contrôle impérial constituait un coût important. Enfin l'impact sur la politique intérieure peut être décisif comme le montre la crise d'Alger à l'origine de la chute de la IV<sup>e</sup> République en France.
  - B. **Enjeu pour l'ancienne colonie** : quel modèle économique adopter dans un projet de développement (socialiste, économie de marché). Quel lien maintenir avec l'ancienne métropole : rupture totale (Algérie, Vietnam, Guinée) ou au contraire maintien de liens dans un cadre officiel (Commonwealth, Organisation internationale de la Francophonie, accords militaires) ou officieux (« Françafrique »).
  - C. **Enjeu international** : Le Tiers-Monde affirme le projet de « troisième voie » lancé à Bandung en 1955 mais reste un enjeu de la rivalité entre les superpuissances durant la Guerre Froide (Angola, Congo belge, interventions cubaines en Afrique) ; le mouvement des non-alignés mené par d'anciennes dépendances coloniales (Indonésie,

Inde, Egypte) soutient la décolonisation et revendique un nouvel ordre économique mondial (conférence d'Alger).

En conclusion, l'élève pouvait prolonger la réflexion en évoquant les questions du **néocolonialisme** ou de l'immigration qui soulignent les rapports toujours très complexes maintenus par les anciennes puissances coloniales avec leurs anciennes colonies.

### Commentaire d'un ensemble documentaire

**Sujet : « 1945: naissance d'un nouveau monde? »**

**Remarques générales :** le sujet à la limite du programme nécessitait quelques souvenirs du programme EsaBac de quarta (Shoah, France Libre, Charte de l'Atlantique,...) mais l'étude de la 2<sup>e</sup> Guerre mondiale faisant partie intégrante du programme de *storia* de *Quinta*, les élèves devaient avoir toutes les clefs de compréhension nécessaires à l'étude des documents.

*1) Quel a été l'impact de la Seconde guerre mondiale sur les populations? (documents 2, 3 et 5)*

Les documents mettent en lumière **trois types d'impact** sur les populations civiles. La 2<sup>nd</sup>e Guerre mondiale fut une **guerre totale** dont la caractéristique fut de faire autant de **victimes** civiles que militaires. En France et en Allemagne mais aussi en Pologne du fait de l'extermination des juifs polonais, les victimes civiles dépassent même les victimes militaires. Le deuxième impact est **économique**. En raison des bombardements et des combats sur le sol européen, les destructions matérielles sont énormes : 70% des usines soviétiques détruites, 83% des locomotives françaises. Un problème immense de logements se pose du fait des bombardements sur les villes européennes telles Coventry, Dresde ou Caen presque entièrement détruites. Enfin, l'impact **moral** est énorme. La guerre remet en cause les fondements mêmes de la civilisation européenne qui a plongé dans la barbarie : destruction du patrimoine historique et culturel (Dresde, Londres, Berlin, Leningrad) et surtout guerre raciale dans le cadre de la **Shoah** et ses « 6 millions d'hommes » assassinés.

*2) Relevez les décisions prises concernant l'Europe lors de la conférence de Yalta en les classant et en les expliquant (documents 1 et 2).*

La conférence de Yalta en Ukraine a réuni en février 1945 les dirigeants alliés Staline, Roosevelt et Churchill afin de préparer l'après-guerre en Europe alors que la victoire sur l'Allemagne est une question de semaines. La première décision est de diviser l'Allemagne en quatre zones d'occupation, une quatrième zone étant proposée à la France. Il s'agit en effet de **démilitariser** l'Allemagne afin de prévenir toute volonté de revanche. Les accords de Yalta prévoient aussi une **dénazification** de l'Allemagne et de « traduire en justice tous les criminels de guerre et à les châtier rapidement ». L'horreur sans précédent de l'occupation nazie a donné naissance au concept de « **crime contre l'humanité** » Il s'agit donc de poursuivre les dirigeants ayant violé les conventions de Genève et de la Haye par les violences commises contre les prisonniers de guerre et les populations civiles notamment juives et tziganes. Les Alliés prévoient enfin de **démocratiser** l'Europe en permettant aux peuples li-

bérés « de se donner les institutions démocratiques de leurs choix » par le biais d'élections libres.

3) D'après les documents 1 et 4, sur quelles bases politiques se reconstruit l'Europe après la guerre?

La conférence de Yalta s'appuie sur plusieurs principes politiques. Tout d'abord, le principe de **coopération internationale**. Le communiqué final parle ainsi de « collaboration étroite et permanente de tous les peuples pacifiques » afin de faire respecter le droit international et prévenir la guerre (principe de **sécurité collective**). La création d'une « organisation internationale générale pour la sauvegarde de la paix et de la sécurité » est prévue afin de remplacer la Société des Nations qui a échoué à prévenir la guerre. Le deuxième principe affiché est celui de la **démocratie** puisque les Alliés affirment leur commune volonté d' « effacer les derniers vestiges du nazisme et du fascisme ». Le droit à l'autodétermination des peuples proclamé dans la charte de l'Atlantique fondant pendant la guerre l'alliance entre les États-Unis et la Grande-Bretagne est rappelé. Toutefois, les *Mémoires de guerre* du général de Gaulle soulignent les divisions officieuses du camp allié. Le président Truman « avait admis que la rivalité du monde libre et du monde soviétique dominait tout désormais ». Se profile ainsi la **logique bipolaire** et la rivalité entre États-Unis et URSS qui organiseront le monde durant la Guerre froide.

**Réponse organisée : « 1945, naissance d'un nouveau monde ? »**

La défaite du nazisme allemand et de l'impérialisme japonais en 1945 marque-t-elle la naissance d'un nouveau monde ?

En raison des destructions humaines et matérielles, l'après-guerre est marqué par un impératif de reconstruction. Les économies européennes ont beaucoup souffert des bombardements, les usines, les habitations, les voies de communication sont à reconstruire. La découverte du système concentrationnaire nazi impose également l'idée d'une reconstruction morale et culturelle.

Les accords de Yalta en 1945 établissent le cadre politique de l'Europe d'après-guerre dans lequel doit se construire ce monde nouveau : démilitarisation de l'Allemagne placée sous contrôle militaire, démocratisation et droit des peuples à décider d'eux-mêmes. La dénazification et le jugement des criminels nazis devant le tribunal de Nuremberg réaffirment les principes du droit international enrichi par le nouveau concept de « crime contre l'humanité » forgé en réaction à la politique génocidaire nazie. Ce droit international est censé être désormais protégé de manière collective par l'Organisation des Nations Unies créée par le traité de San Francisco du 26 juin 1945.

Toutefois, l'ère de la coopération internationale n'est pas encore à l'ordre du jour. En effet, la Grande Alliance est en voie de dissolution en raison de la rivalité croissante entre États-Unis et URSS. Cette rivalité est-ouest donnera bientôt naissance à la Guerre froide. Les principes affichés à Yalta seront donc rapidement remis en cause. La mise en place des régimes communistes en Europe de l'Est à partir de 1946, l'intervention militaire britannique en Grèce remettront ainsi en question le principe d'autodétermination et la pacification de l'Europe.

La Deuxième guerre mondiale et ses 50 millions de victimes dont les 5 à 6 millions de victimes juives de la Shoah auraient dû imposer au monde et à l'Europe en particulier le rejet de la guerre. Mais la rivalité idéologique entre communisme et capitalisme ouvre une nouvelle période de conflits : la Guerre froide. Le monde naissant en 1945 n'est donc plus un monde dominé par les Européens.

{323 mots}

## 10. Proposition de corrigé de Littérature – sujet 2011

### Commentaire dirigé (corrigé proposé par Mathieu WEEGER)

#### Analisi di un testo

*Dopo avere letto il testo rispondete alle domande e elaborate una riflessione personale sul tema proposto.*

#### **Émile Zola : *Au bonheur des dames* (1883)**

Et Mouret regardait toujours son peuple de femmes au milieu de ces flamboiements. Les ombres noires s'enlevaient avec vigueur sur les fonds pâles. De longs remous brisaient la cohue, la fièvre de cette journée de grande vente passait comme un vertige, roulant la houle désordonnée des têtes. On commençait à sortir, le saccage des étoffes jonchait les comptoirs, l'or sonnait dans les caisses, tandis que la clientèle, dépouillée, violée, s'en allait à moitié défaite, avec la volupté assouvie et la sourde honte d'un désir contenté au fond d'un hôtel louche. C'était lui qui les possédait de la sorte, qui les tenait à sa merci, par son entassement continu de marchandises, par sa baisse des prix et ses rendus, sa galanterie et sa réclame. Il avait conquis les mères elles-mêmes, il régnait sur toutes avec la brutalité d'un despote, dont le caprice ruinait des ménages. Sa création apportait une religion nouvelle, les églises que désertait peu à peu la foi chancelante étaient remplacées par son bazar, dans les âmes inoccupées désormais. La femme venait passer chez lui les heures vides, les heures frissonnantes et inquiètes qu'elle vivait jadis au fond des chapelles: dépense nécessaire de passion nerveuse, lutte renaissante d'un dieu contre le mari, culte sans cesse renouvelé du corps avec l'au-delà divin de la beauté. S'il avait fermé ses portes, il y aurait eu un soulèvement sur le pavé, le cri éperdu des dévotes auxquelles on supprimerait le confessionnal et l'autel.

#### COMPREHENSION

**1. Dans ce texte qui évoque les soldes dans un grand magasin, relevez et analysez le champ lexical du désir.**

Le champ lexical du désir qu'éprouvent les femmes envers les marchandises du grand magasin se retrouve tout au long de cet extrait : les expressions « fièvre » (l.3), « vertige » (l.3), « volupté assouvie » (l.6), « désir contenté » (l.6) et « passion nerveuse » (l.14) renvoient aux sensations corporelles, bien plus qu'aux sentiments, ressenties par les clientes du « Bonheur des Dames ».

Il est question ici de désir coupable (« sourde honte », l.6) comme si la consommation commerciale s'apparentait à la consommation sexuelle, ainsi que le sous-entend la métaphore de l'« hôtel louche » (l.7). Tout se passe comme si l'achat de marchandises était de l'ordre de la transgression, voire de la perversion, dont la jouissance était proportionnelle à l'interdit moral dont il est frappé. Acheter, c'est succomber au désir et donc, selon Zola, tromper son mari (« lutte (...) contre le mari », l.14-15).

**2. Mettez en évidence, en vous appuyant sur les expressions du texte, le rapprochement entre la fréquentation du grand magasin et celle des églises.**

Le grand magasin est devenu le temple de la consommation moderne, le “bazar” (l.12) remplace les églises, la fièvre de l’achat se substitue à la “foi chancelante” (l.11), les rayons du magasin s’apparentent à de véritables “chapelles” (l.14), le spirituel (“l’au-delà divin” de la beauté, l.15) cède devant le corporel et les clientes sont comparées à des “dévotes” (l.16): en résumé, la création du “bonheur des dames” donne lieu à la naissance d’une “religion nouvelle” dont Mouret est le “dieu” (l.11 et 14).

Cette sacralisation du commerce moderne traduit sans aucun doute le mouvement de sécularisation progressive de l’époque et, sous l’influence du positivisme, de foi croissante en la science et le progrès. Enfin, cet extrait témoigne de la naissance, sur les ruines du petit commerce, des grands magasins au milieu du XIXe siècle sur le modèle du «Bon Marché» à Paris.

**3. Relevez et analysez la métaphore filée qui caractérise les relations que Mouret entretient avec les femmes.**

Mouret est décrit comme un “despote”(l.10) envers les femmes, un tyran violent et brutal : l’expression “son peuple de femmes” (l.1) montre bien que ce personnage règne sur ses clientes comme si elles lui appartenaient. Ces femmes sont mêmes réduites à une simple “houle désordonnée de têtes” (l.4), grâce au procédé de la synecdoque. Mouret est décrit comme un conquérant violent qui ruine, détruit, vole et viole les populations sur son passage : “clientèle dépouillée, violée [...] à moitié dé faite” (l.5-6), “qui les tenait à sa merci”(l.7), “avait conquis les mères”(l.9), “ruinait des ménages”(l.10) ...

La métaphore de la possession est en réalité double : l’expression “il [Mouret] les possédait de la sorte” (l.7) fait allusion à un acte de pouvoir autant qu’à un acte sexuel...Mais cette servitude devient chez les femmes, d’après Zola, une servitude volontaire car celles-ci se révolteraient si on les privait de l’objet de leur fascination ...mais ne cherchent pas à se rebeller contre leur tyran !

## **INTERPRETATION**

**1. Le texte offre une vision particulière de l’univers féminin : quelles critiques le narrateur lui adresse-t-il?**

La vision qu’offre ce texte de l’univers féminin est extrêmement violente : les femmes sont présentées comme vénales, superstitieuses, dominées par leurs instincts et non leur raison, prêtes à se soumettre pour de simples apparences chatoyantes : « au milieu de ses flamboiements » (l.1) . De plus, ce « peuple » (l.1) est irrationnel et lui-même violent, prêt au « saccage des étoffes » (l.4) et à l’émeute (« soulèvement sur le pavé », « cri éperdu », l.16).

Les marchandises sont le nouveau veau d’or de ces femmes, pour reprendre une référence biblique célèbre. Cette image de femme faible et sensuelle, d’Eve corrompue autant que corruptrice, disposée à abandonner à la fois son mari et son Dieu pour des bouts de tissu, est une image extrêmement stéréotypée. Au lecteur d’aujourd’hui, cette présentation caricaturale de l’univers féminin pourrait même sembler misogyne.

## 2. En quoi le registre de ce texte est-il épique? Quelle est la fonction de ce registre?

Le registre de ce texte peut nous sembler épique, dans le sens où les images de conquête et de combat renvoient à l'une des caractéristiques essentielles de l'épopée. Zola s'inspire souvent dans ses romans de ce genre littéraire, dont *La Chanson de Roland* est l'archétype pour la littérature française. Dans cet extrait, la fonction du registre épique est de traduire la puissance du combat qui se joue : d'une part lutte entre Mouret et les femmes, d'autre part joute entre les femmes elles-mêmes pour l'acquisition des marchandises (« de longs remous brisaient la cohue », l.2-3). L'antithèse entre « flamboiements » (l.1) et « ombres noires » (l.2) accentue encore l'atmosphère inquiétante de cette scène de pillage sans pitié, de bataille à la vie à la mort.

Ainsi, comme l'écrit Zola dans une lettre de 1885 : « J'ai l'hypertrophie du détail vrai, le saut dans les étoiles sur le tremplin de l'observation exacte. La vérité monte d'un coup d'aile jusqu'au symbole. » Si le registre épique est de l'ordre de l'hyperbole et de l'amplification, son objectif est en réalité de mieux exprimer une forme de vérité.

### REFLEXION PERSONNELLE

Zola est un des premiers écrivains à pressentir dans la société de son temps l'avènement du culte de la consommation. Développez une réflexion personnelle sur ce thème, en faisant éventuellement référence à d'autres œuvres littéraires que vous avez lues (300 mots environ).

*NB : La partie « réflexion personnelle » permettait aux élèves, lors de cette première session 2011, de développer leurs idées de manière très libre ... On pouvait par exemple s'appuyer sur Le Père Goriot de Balzac (avant Zola), la chanson « La complainte du progrès » de Boris Vian, Les Choses de Pérec, Au bonheur des ogres de Pennac, ou encore Marcovaldo ovvero Le stagioni in città (1963) de Italo Calvino (« Marcovaldo al supermarket, inverno ») pour la littérature italienne...*

### Essai bref (corrigé proposé par Natalia LECLERC)

#### Sujet : La tentation de l'ailleurs : voyage réel, voyage imaginaire

« Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage », estime Du Bellay, qui chante pourtant la nostalgie pour son pays natal. La tentation de l'ailleurs est en effet une constante, que le voyage soit réellement effectué ou qu'il se fasse en imagination. Quatre poètes chantent le voyage et son rapport à la poésie : Du Bellay, quoique nostalgique, s'est enrichi lors de son séjour à Rome. De même, l'Ulysse de Dante, dans *La Divine comédie*, veut augmenter son savoir par le voyage. Dans « Ma Bohème », Rimbaud lie l'activité de poète et l'errance, tandis que Baudelaire se sent à l'étroit et souhaite partir « Anywhere out of the world ». Enfin le document iconographique, qui illustre les *Voyages extraordinaires* de Jules

Verne, montre que l'on peut s'enrichir par la lecture de ses romans. Nous nous demandons donc ce que le voyage apporte à l'homme et en particulier au poète. Nous verrons d'abord en quoi il enrichit le voyageur, puis nous intéresserons à l'art comme voyage imaginaire.

Les documents présentent tout d'abord les bénéfices du voyage pour l'homme. Le premier d'entre eux est l'enrichissement intellectuel. Les romans de Jules Verne ont une portée didactique, dont témoignent les cartes géographiques. Le voyage augmente les connaissances de l'homme, qui découvre l'architecture des « palais romains », leur « marbre dur », le Tibre et le Mont Palatin. Du Bellay découvre Rome et accroît son horizon géographique. De même, libéré de Circé, Ulysse souhaite « acquérir la connaissance du monde », et celle-ci n'est pas seulement encyclopédique : le voyage permet de mieux connaître l'homme et donc se rapprocher de « la vertu ». Le voyage est une ouverture inestimable pour l'esprit humain.

Mais il permet également de découvrir de nouvelles sensations et de nouveaux sentiments. Fuyant l'étroitesse d'un univers conformiste, le jeune Rimbaud éprouve l'ivresse et l'insouciance du libre vagabondage. Être à ciel ouvert dans la nature lui permet de se revigorer grâce aux « gouttes / De rosée à [s]on front » (v. 10-11). Dans « Anywhere out of the world », le poète propose à son âme différentes destinations, censées améliorer son bien-être et lutter contre son spleen. La chaleur de Lisbonne la « ragaillardirai[t] », la Hollande la calmerait. Même le voyage de Du Bellay qui le remplit de mélancolie lui permet d'éprouver un nouveau sentiment, la nostalgie. Ainsi, l'expérience physique et émotionnelle du voyageur se voit elle aussi augmentée.

La particularité de ce corpus est toutefois de lier le voyage à l'imagination du poète. L'enrichissement n'est pas seulement individuel : le voyage alimente également la créativité et donc l'écriture, qui à son tour permet au lecteur d'approfondir ses connaissances et sensations. Certains textes mettent en valeur le modèle du voyageur poète : par le voyage, l'homme s'ouvre au monde et accède à l'écriture poétique. Si Du Bellay n'a pas attendu d'être à Rome pour écrire, le lyrisme de son sonnet semble motivé par cet exil. Inversement, l'exil recherché par l'Ulysse de Dante, contradictoire avec la nostalgie réputée l'animer, ressemble à une aspiration vers une existence plus large. Enfin, au delà du didactisme des romans verniens, on y perçoit une motivation esthétique : le roman pourrait être la forme adéquate pour « peindre [...] le monde entier ». Le voyage génère de l'écriture.

Inversement, les documents évoquent également le poète voyageur, le créateur inexorablement attiré vers l'ailleurs. Celui-ci est idéal dans le poème de Baudelaire, puisque l'âme du poète souhaite s'échapper « n'importe où ! pourvu que ce soit hors de ce monde ! » La réalité ne la satisfait pas, et impose une évasion dans la sphère de l'idéal, à laquelle seule la poésie peut répondre. Cet ailleurs peut aussi être à la fois idéal et réel : dans « Ma Bohème », le poète est attiré par l'errance loin des hommes, mais celle-ci lui permet à son tour d'accéder à l'infini, que représente notamment le ciel étoilé (« J'allai sous le ciel » v. 3, « Mon auberge était à la Grande Ourse » v. 7, « Mes étoiles au ciel » v. 8). Cet infini est la source de son inspiration, de sa rencontre avec sa muse. L'écriture pousse donc au voyage.

Ainsi, les documents présentent le voyage comme un enrichissement nécessaire, que ce soit sur le plan humain – et il est alors question du développement de la connaissance intellectuelle, de la découverte de nouvelles sensations ou émotions – ou sur le plan poétique – et le poète apparaît comme le voyageur par excellence, qui se nourrit de son voyage et à qui l'ailleurs est indispensable. Le voyage inspire la création depuis l'origine homérique de la littérature et laisse penser que tout voyage est initiatique.





## 11. Proposition de corrigé de Littérature -sujet 2012

Commentaire dirigé (corrigé proposé par Yoan FONTAINE )

Paul Eluard, « La courbe de tes yeux ».

### COMPRHENSION

#### **1-Sur quelle figure géométrique se construit le poème ?**

Ce poème se construit autour de la figure géométrique du cercle ou de l'ovale, par une énumération d'éléments qui désignent métaphoriquement les yeux de la femme aimée, et qui se rapportent tous à la forme circulaire de l'œil. Certains mots y font explicitement allusion (« courbe », « tour », « rond »). D'autres, plus implicitement, l'évoquent par la forme de l'objet qu'ils désignent : « cœur », « auréole », « berceau », « feuille », « ailes », « bateaux ».

#### **2-A qui le poète s'adresse-t-il ? Repérez et analysez les marques de l'énonciation.**

Le poète prend la parole, comme le montre l'énonciation à la première personne (« mon », « je ») pour s'adresser directement à l'être aimé : « tes » répété deux fois dans la première strophe et qui revient dans l'avant-dernier vers.

Les deux êtres sont liés intimement, ce que montre le parallélisme du vers 1 (« La courbe de tes yeux » / « le tour de mon cœur »). De même, les vers 4- 5 et 14-15 lient étroitement la première personne et la deuxième (je/tes ; tes/mon).

Eluard met donc en évidence le caractère vital, essentiel, de sa relation avec la femme aimée : elle n'est évoquée qu'à travers ses yeux (« tes yeux » v.1, 5, 14) et les marques de la première personne se rapportent à des éléments vitaux (« mon cœur », « j'ai vécu », « mon sang »).

#### **3-Repérez et étudiez les mots et expressions appartenant au champ lexical de la lumière.**

Des expressions viennent qualifier les yeux et les mettent en relation avec l'idée de lumière : les métaphores « feuilles de jour » (v.6), « ailes couvrant le monde de lumière » (v.8), « sources des couleurs » (v.10), « couvées d'aurore » (v.11), associent la lumière des yeux aux idées d'ouverture, de naissance, de création.

De même, le terme « auréole » (v.3) suggère un halo de lumière sacrée, que le poète juxtapose paradoxalement à l'expression « berceau nocturne » qui évoque la nuit et le sommeil, mais aussi la naissance (ce que confirment les termes « éclos » ou « couvée »). Le parallèle établi entre les yeux et la lumière et l'obscurité peut suggérer l'idée de totalité, d'éternité.

Les yeux, liés à la lumière, apparaissent donc pour le poète comme une ouverture sur le monde, des portes donnant accès à la beauté, un moyen de recréation de la réalité, une renaissance au monde, l'accès à une surréalité.

## INTERPRETATION

### **1-Comment le poète relie-t-il le regard de la femme à la nature et au cosmos ?**

Les métaphores qui désignent les yeux de la femme aimée lient par analogie son regard à des images inattendues, qui déjouent les lois de la logique, et qui font émerger par le jeu des associations d'idées, des images nouvelles.

Ainsi, les yeux sont comparés à des éléments de la nature : « feuilles », « mousse de rosée » (v.6), « roseau du vent », « parfumés » (v.7), « ailes », « sources », « éclos », « paille ». Ils sont aussi comparés à des éléments du cosmos : « temps » (v.4), « le monde » (v.8), « ciel », « mer » (v.9), « aurores » (v.11), « astres » (v.12). L'énumération s'achève d'ailleurs sur une expression qui résume et englobe tout : « le monde entier » (v.14).

De même, le regard de la femme engendre la présence des éléments : air (« vent » v.7), eau (« sources » v.10), terre (« feuilles » v.6), feu (« astres » v.12). Des expressions mettent en relation plusieurs éléments (« Bateaux chargés du ciel et de la mer » v.14).

Enfin, la beauté du monde est liée au plaisir sensuel et sensoriel qui saisit la nature. Tous les sens sont présents (la vue : « vu » (v.5) ; l'ouïe : « bruit » (v.10) ; l'odorat : « parfums » (v.15) ; le toucher : « mousse »).

Les yeux de la femme aimée sont donc l'intermédiaire entre le poète et la totalité du monde, l'accès à un monde unifié. Par conséquent, la nature se trouve transfigurée, recrée poétiquement. La poésie, grâce à la relation amoureuse, est donc union des contraires, synthèse des éléments contradictoires, intersection des éléments, recréation d'un ordre harmonique du monde, « point suprême », selon l'expression de Breton, de la quête surréaliste.

### **2-En quoi peut-on parler d'un éloge amoureux ? Démontrez que la forme et le contenu de ce poème se font écho à cette fin.**

Le poème est construit sur l'énumération des métaphores qui qualifient positivement les yeux de la femme aimée. Eluard s'inscrit ainsi dans la tradition poétique du blason, court poème destiné à louer la beauté d'un élément du corps de l'être aimé. La femme apparaît donc comme une muse, et le poème comme hymne à sa gloire.

La forme régulière du poème (trois quintils), la forme circulaire et close (échos entre le premier et le dernier vers), traduisent l'idée de perfection. De même, l'harmonie est présente à travers les sonorités : le vers 1 présente des sonorités symétriques : l'allitération en [k] (« courbe » / « cœur ») et l'assonance en [ou] (« courbe » / « tour »).

## REFLEXION PERSONNELLE

En évoquant l'être aimé, souvent les poètes s'adressent en même temps à l'humanité. Développez ce thème en vous appuyant aussi sur d'autres œuvres poétiques que vous avez lues (300 mots environ).

### **Plan (au brouillon seulement):**

**Thèse :** En évoquant l'être aimé, souvent les poètes s'adressent en même temps à l'humanité.

Arguments	Exemples
Toucher les émotions du lecteur pour atteindre l'universel.	Thème de la fuite du temps : Ronsard, Lamartine
Célébration de la femme conduit à une représentation idéale, une beauté parfaite.	Le genre du blason : Marot, Eluard, Breton
Grâce à l'amour de la femme perçue comme un guide, accès à un monde idéal.	L'amour dans la théorie néoplatonicienne à la Renaissance. Les poètes de la Pléiade : Du Bellay, <i>L'Olive</i> . Baudelaire, « Parfum exotique » Eluard et les surréalistes, Dali – l'amour fou

### Exercice rédigé

Victor Hugo, dans la préface des *Contemplations*, présente son recueil comme « les Mémoires d'une âme », constituées de toutes ses impressions, de toutes ses réalités. De tous ses fantômes aussi, puisque le recueil est dédié à la fille tant aimée qu'il a perdue, Léopoldine. Mais il avertit le lecteur : « quand je vous parle de moi, je vous parle de vous ». Ainsi, en quoi peut-on dire qu'en évoquant l'être aimé, c'est à l'humanité entière que les poètes s'adressent ?

Tout d'abord, par son expérience personnelle, le poète peut atteindre et traduire des émotions universelles. Un topos de la poésie amoureuse est par exemple l'évocation de la fuite du temps, qui parle à tous. Ainsi, Ronsard, à la Renaissance, dans les *Sonnets pour Hélène*, reprend le thème du *carpe diem* : « Vivez si m'en croyez, n'attendez à demain / Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie ». De même, Lamartine, dans *Les Méditations poétiques*, évoque la beauté des moments d'amour passés au bord d'un lac, que l'on souhaiterait voir s'arrêter, se fixer.

De plus, la célébration de la femme permet d'atteindre une beauté idéale et donc universelle. Ainsi, le genre du blason témoigne de la place accordée à la célébration de la beauté. Clément Marot au XVI<sup>e</sup> siècle invente ce genre poétique, qui sera repris par Paul Eluard dans « La courbe de tes yeux » ou André Breton dans « Union libre » pour faire l'éloge de la beauté de la femme aimée.

Enfin, la femme aimée, perçue comme une muse, peut guider le poète, et à sa suite le lecteur, vers un monde supérieur. Dans la conception néoplatonicienne des poètes de la Pléiade, l'amour et donc la femme aimée, permettent d'accéder au monde supérieur des Idées. *L'Olive* de Du Bellay s'appuie sur cette conception. De même, Baudelaire, dans « Parfum exotique », montre que la femme aimée peut entraîner la rêverie du poète et le guider vers la recreation d'un monde paradisiaque, incarnation de l'Idéal. Les artistes surréalistes présenteront également la femme aimée comme un guide qui permet de percevoir une essence supérieure du monde. Dans « La courbe de tes yeux... », Paul Eluard montre le pouvoir créateur des yeux de la femme aimée. Au nom de cet « amour fou », selon l'expression de Breton, Dali, dans ses tableaux, célèbre Gala comme la muse inspiratrice.

Pour conclure, la célébration de la femme aimée, la force de l'amour, permettent souvent aux poètes de dépasser leur expérience individuelle pour atteindre l'universalité et le mythe. Le lecteur peut donc se reconnaître dans l'expérience poétique de l'auteur. Ce lecteur auquel Baudelaire s'adressait, pour évoquer sa fraternité d'âme, y compris dans les aspirations au spleen :

« Tu le connais, lecteur, ce monstre délicat,  
— Hypocrite lecteur, — mon semblable, — mon frère! » (450 mots)

Essai bref (deux propositions de corrigé par Natalia LECLERC et Yoan FONTAINE)

**Sujet : A la croisée des arts : peindre avec les mots, écrire avec la peinture**

**Proposition n°1 : Yoan FONTAINE**

**PLAN (au brouillon seulement)**

**Introduction**

- Entrée en matière : Horace
- Présentation du corpus
- Problématique
- Annonce du plan

**I-Peindre avec les mots** : créer une œuvre picturale avec le langage comme matériau

**1-la peinture comme source d'inspiration pour une écriture spatiale**

Exemple : Apollinaire

**2-La littérature comme source d'inspiration picturale : les mots comme éléments expressifs du tableau**

Exemple : Severini

**II-Ecrire avec la peinture** : créer une œuvre littéraire avec la peinture comme matériau

**1-le thème de la peinture dans la littérature**

Exemple : Balzac, Proust

**2-Les ressources visuels du langage : images, métaphores, pouvoir de création/recréation**

Exemple : Marinetti, Balzac

**Conclusion**

- Réponse à la problématique
- Ouverture : la littérature et la musique

**DEVOIR REDIGÉ**

Dans l'antiquité, Horace montrait que le poète, par la force visuelle du langage et des images, pouvait donner une représentation du réel aussi forte qu'une peinture : « *ut pictura poesis* ». Cette influence réciproque entre les deux arts est au centre du corpus, constitué d'un extrait du *Chef d'œuvre inconnu* de Balzac, de *Calligrammes* d'Apollinaire, de *La*

*Prisonnière* de Marcel Proust, du *Manifesto tecnico della letteratura futurista* de Marinetti, et d'un tableau de Gino Severini intitulé « Canon en action ». De quelle manière peut-on dire que la peinture et la littérature s'influencent réciproquement ? Dans un premier temps, nous verrons comment une œuvre picturale peut être créée avec le langage comme matériau, pour voir ensuite que l'œuvre littéraire peut se créer avec la peinture.

L'artiste peut créer une œuvre picturale fondée sur le principe de l'imitation de la réalité, la mimesis, par la représentation et l'imitation des lignes et des formes, mais en utilisant le langage comme ressource picturale.

Tout d'abord, la poésie peut se faire dessin, utiliser les ressources graphiques inspirées de la peinture, pour imiter la réel. Apollinaire, avec les *Calligrammes* rompt une barrière entre littérature et peinture, en jouant sur la représentation graphique, spatiale, du poème dans la page. Dans « Du coton dans les oreilles », la mise en page et le jeu typographique (disposition des lettres et des mots, taille des caractères, épaisseur des lettres) concourent à amplifier l'expressivité du texte. Ainsi, l'idée de bruit que les mots « explosifs » et « omégaphone » véhiculent se trouve renforcée par la taille des caractères et les majuscules (« VIF » / « OMEGAPHONE ») ainsi que par les signes de ponctuation. La violence véhiculée par le lexique (« guerre », « points d'impacts », « crache le feu »), trouve un prolongement dans la disposition des mots sur la page, formant des colonnes obliques qui peuvent suggérer la violence d'un bombardement par leur forme : canons, projectiles, ou fumées. Le calligramme enrichit donc le niveau de signification poétique des mots, du rythme, par le travail plastique qui, loin d'être un ornement, concourt pleinement au sens du poème, à sa force expressive.

D'autre part, le processus inverse peut avoir lieu. La littérature peut être utilisée comme source d'inspiration picturale : les mots deviennent des éléments expressifs du tableau. Ce processus créatif est à l'œuvre dans le tableau de Gino Severini, pour exprimer la violence de la guerre. Il prolonge l'expressivité du dessin par les mots. La violence de l'éclat est rendue par la multiplicité des lignes qui fragmentent la représentation, l'éclatent en une multitude de sections. La juxtaposition des couleurs contribue à suggérer la force de destruction du canon. Le langage écrit renforce le langage pictural en donnant à entendre la violence, par les onomatopées (« BBBOUMM ») ou le champ lexical (« éventrement », « soulèvement », « anéantissement »). De même, des notations sensorielles (« soulèvement », « vibrations ») se mêlent aux émotions (« anxiété »). La disposition des mots elle-même suggère la violence, suivant des lignes divergentes comme autant de trajectoires partant du canon.

Cependant, la littérature peut aussi mettre à profit les ressources de la peinture pour s'enrichir de significations. La peinture devient un matériau de la création littéraire.

Tout d'abord, la peinture est un thème qui peut irriguer la création littéraire. Balzac, dans le *Chef d'œuvre inconnu*, met en scène des personnages de peintres. Le thème de la peinture est également présent dans l'extrait de *La Prisonnière*, de Marcel Proust. L'épisode montre l'influence de la peinture sur l'art du romancier puisque Proust livre dans cet épisode son propre art poétique : l'écriture, comme la peinture, doit se faire en passant

« plusieurs couches de couleur », « rendre la phrase précieuse ». Cette recherche « picturale » de l'écriture s'oppose à la sécheresse et à la rigueur classique. Ainsi les contournements et la préciosité de la phrase permettent de mieux saisir et de mieux exprimer la vision du monde de l'artiste. Il s'agit également d'une recherche de la vérité par opposition à l'« art factice » perçu dans les autres tableaux. Proust abolit la frontière entre les deux arts, le peintre fournissant un modèle esthétique à l'écrivain.

Enfin, les ressources visuelles et picturales du langage peuvent être magnifiées. Les images comme les métaphores ont un pouvoir de création très puissant. Marinetti, dans son manifeste futuriste, défend en effet l'idée que l'écriture poétique établit un rapport essentiel au monde, par le biais des images et de leur force d'évocation. Ainsi, le poète qui veut saisir « l'univers » doit innover, abolir les images clichées. Les analogies inattendues créent des « images neuves » qui seules saisissent la matière même du monde. De même Balzac, dans *Le chef d'œuvre inconnu*, a recours au pouvoir pictural des mots pour rendre compte de l'étrangeté du personnage de Frenhofer et de son aspect « diabolique ». Balzac construit sa description comme un tableau inspiré du style de Rembrandt grâce à l'attention portée aux détails, à la progression du texte et au lexique utilisé, repris en partie de celui de la peinture avec les couleurs (« vert de mer », « blanc nacré ») ou les notations de lumière (« contraste », « le jour faible », « noire atmosphère »).

En conclusion, les artistes nourrissent tous leur art en dépassant les frontières qui le séparent des autres arts, afin d'aller plus loin dans l'expression, dans la représentation de la réalité. La littérature entretient également des relations étroites avec d'autres arts. La musique, par exemple, qui s'est largement inspirée d'œuvres littéraires, comme le « Prélude à l'après-midi d'un faune » de Debussy inspiré d'un poème de Mallarmé, a nourri la littérature et la poésie : « De la musique avant toute chose », demandait ainsi Verlaine, dans son « Art poétique ».

(970 mots)

### Proposition n°2 : Natalia LECLERC

« Le poids des mots, le choc des photos », annonce un célèbre magazine français. Il suggère pourtant que les mots comme les images sont une force pour qui sait les manier, et qu'ils ont des fonctions similaires. Le corpus présente deux extraits narratifs qui font intervenir la peinture : dans *Le Chef d'œuvre inconnu*, Balzac raconte la quête de l'idéal esthétique par Frenhofer, que nous rencontrons dans *l'incipit*, en même temps que le jeune Poussin. La mort de Bergotte, dans *La Prisonnière*, est aussi un morceau d'anthologie concernant la force de la peinture. Proust y a rendu célèbre le petit pan de mur jaune de Vermeer. Le corpus présente deux documents mêlant écriture et image : un calligramme d'Apollinaire et *Canon en action* de Severini. Enfin, le *Manifeste pour le futurisme* de Marinetti prône la force des images. Nous verrons donc comment l'écriture et la peinture vont au-delà de leur fonction première, et montrerons que la peinture parle, tandis que l'écriture crée des images mentales.

La peinture, bien qu'en deux dimensions et statique, imite la réalité et peut même imiter le vivant. L'aspect singulier de Frenhofer frappe Poussin, au point que, après un portrait détaillé, le narrateur achève de le décrire en le comparant à une « toile de Rem-

brandt », comme si la référence à l'image était plus expressive que la description verbale. Le tableau de Severini, lui, est d'autant plus choquant que des mots font parler la peinture, et notamment les onomatopées (« Boum ») ou les mots violents (« éventrement », « anéantissement »). La peinture parle par elle-même, mais les mots peuvent venir la commenter et en accentuer le sens.

En effet, la peinture peut avoir un effet foudroyant : la vision du Vermeer, qui apparaît à Bergotte « plus éclatant » que les autres peintres, tue l'écrivain. Comme le canon, la peinture frappe le spectateur. Les mots mis en valeur dans le calligramme ont une force de dénonciation plus forte : la guerre avec ses « explosifs », ses « impact[s] », son « feu » et sa férocité apparaît dans toute son horreur.

Mais si la vision est un sens par lequel l'homme accède immédiatement au monde, la peinture n'est pas le seul moyen de frapper les esprits. En effet, l'écriture produit elle aussi des images, qui sont alors mentales, mais n'en sont pas moins puissantes. Par son portrait de Frenhofer, le narrateur balzacien fait apparaître le vieil homme à l'esprit du lecteur. Mais plus encore, en interpellant ce dernier par l'usage de la deuxième personne, elle lui fait mettre Frenhofer en mouvement : « Vous eussiez dit une toile de Rembrandt marchant silencieusement ». La description que Bergotte lit de la toile de Vermeer a elle aussi une efficacité palpable : « grâce à l'article du critique, il remarqua pour la première fois [...] ». L'écriture fait voir. Par d'autres moyens, l'écriture telle que la défend Marinetti a aussi cette fonction : en fuyant les « images-clichés », et en en créant de nouvelles, la poésie donne accès au réel et non à sa version « décolor[ée] ». L'écriture permet donc de représenter efficacement le réel.

Elle permet également de créer de nouvelles images et d'offrir une représentation du monde renouvelée. Ainsi, Marinetti propose également des images dotées d'une « force ahurissante », qui dévoileront à l'homme ce que ses sens ou sa raison ne le conduisent pas à se représenter. L'objet que constitue le calligramme est une réalité nouvelle, mêlant le visuel et le verbal. Les mots dévoilent aussi une réalité terrifiante, et peut-être extérieure à notre monde : le portrait de Frenhofer est « diabolique », et en ce sens, se rattache au fantastique. Terrifiante aussi est la révélation qu'affronte Bergotte, lorsque le Vermeer le met face à l'insuffisance de sa propre écriture.

Ainsi, les textes montrent l'enrichissement que provoque le croisement des modes de représentation. Mis au service de la peinture, les mots font parler cette dernière, qui gagne en épaisseur et en force. Mise au service de l'écriture, la peinture apporte des images dont l'immédiateté vient nuancer la médiateté des mots. La littérature fantastique a largement exploité le motif de la peinture : *Le Portrait de Dorian Gray* d'Oscar Wilde ou encore *Le Portrait* de Gogol montrent la puissance que peut acquérir une image.

(716 mots)