HAL
open science

Genres argumentatifs et enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire français

Nathalie Denizot

To cite this version:

Nathalie Denizot. Genres argumentatifs et enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire français. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2015, Genres textuels/discursifs et enseignement des langues, 58, pp.57-65. hal-01529237

HAL Id: hal-01529237

https://hal.science/hal-01529237v1

Submitted on 30 May 2017

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

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

Denizot N. (2015), « Genres argumentatifs et enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire français », *Recherches et applications*, n° 58, p. 57-65.

Genres argumentatifs et enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire français

Nathalie Denizot
Université de Cergy-Pontoise – Espé de Versailles
Laboratoire ÉMA (ÉA 4507)

Bernard Veck, faisant l'hypothèse en 1990 que « l'argumentation apparaitra de plus en plus comme un chapitre, […] voire un pôle de l'enseignement du français » (1990, p. 85 et 93), pose en même temps la question du statut de l'argumentation dans la discipline, « règles de raisonnement dans la discipline » ou « outil transdisciplinaire », ainsi que celle de la discipline elle-même : « discipline de service, qui permet d'élaborer les prérequis des autres disciplines, ou discipline au sens plein, constituée autour d'objets spécifiques (les textes littéraires) et de procédures et de concepts spécifiques ? » On peut sans doute lire l'histoire récente de la scolarisation de l'argumentation comme double tentative à la fois d'une autonomisation de l'objet et d'un renforcement de la discipline – double tentative dans laquelle la question du *genre* occupe une place toute particulière.

C'est ce mouvement que je m'attacherai ici à montrer, en suivant le fil des genres argumentatifs dans l'enseignement de la littérature, en France. Après un retour sur la scolarisation de l'argumentation, pour montrer comment émerge cette notion de genre argumentatif, j'identifierai et je caractériserai les genres argumentatifs littéraires, à partir des textes institutionnels[1] et de sondages dans les manuels. Puis j'interrogerai les liens que ces genres entretiennent avec les genres scolaires comme la dissertation et le commentaire, dont les liens avec l'argumentation sont mis en avant par les textes officiels.

Retour sur la scolarisation de l'argumentation : des types aux genres

Dans les textes officiels des années 1970-1980, si l'argumentation émerge en tant qu'objet disciplinaire (Benoit, 1999), c'est un objet de travail ancillaire[2] : il n'existe qu'en tant qu'il peut s'ancrer dans d'autres objets disciplinaires (l'oral, la discussion, les techniques d'expression d'inspiration rhétorique, etc.) et s'articuler à des finalités disciplinaires qui n'ont pas sa maitrise comme visée première. On retrouve ainsi l'argumentation associée à l'apprentissage de la

[1] Les références précises des textes cités sont en annexe bibliographique.
[2] Sur la question de la scolarisation de l'argumentation, cf. Denizot, 2012.

communication et à l'acquisition de techniques et de méthodes, qui sont deux des grands objectifs communs à tous les niveaux et toutes les filières, et à ce titre présents dans les préambules des programmes parus entre 1973 et 1981. Et elle apparait dans certains sujets d'examen qui demandent aux candidats « d'exprimer un jugement motivé »[3] ou de produire une « discussion ».

À partir des années 1980, c'est le « texte argumentatif » qui incarne le nouveau statut de l'argumentation. Porté par la transposition à l'école des travaux autour des typologies textuelles, il s'inscrit cette fois pleinement dans les activités disciplinaires de production et de réception des textes – et de tous les textes, sans se limiter aux textes littéraires. La redéfinition des épreuves de français du baccalauréat en 1983 met ainsi en avant le caractère pleinement argumentatif du texte support du « résumé-discussion »[4]. Le texte argumentatif devient même dès 1988 un objet disciplinaire à part entière au lycée, puisqu'il est alors envisagé comme support possible de la « lecture méthodique », exercice phare de la classe de français qui vient se substituer à l'explication de textes. Et en 1994, les nouvelles épreuves du baccalauréat remplacent le « résumé-discussion » par une « étude d'un texte argumentatif », proposant déjà une liste de genres argumentatifs, littéraires ou non :

> L'épreuve s'organise autour d'un texte argumentatif […] avec toute la variété de choix que cette qualification autorise : passage d'un essai ou d'un ouvrage théorique, texte polémique ou pamphlet, article de presse, préface d'un ouvrage littéraire, poème à contenu argumentatif, etc.

S'élabore à cette époque à travers les manuels et des ouvrages destinés aux enseignants (par exemple Boissinot, 1992 ou Mirabail, 1994) une sorte d'« argumentologie », pour reprendre le néologisme proposé par Declercq (1992, p. 169), pour qui l'argumentation peut être « une méthode d'analyse textuelle qui, concurremment à d'autres méthodes (structuralisme, analyse actancielle, etc.), contribue à l'interprétation des textes littéraires ». Les programmes des années 1995-2000 poursuivent cette légitimation de l'argumentation, devenue un objet de travail à part entière pour tous les niveaux et toutes les filières du secondaire. Mais cette autonomisation de l'objet cache en réalité des lignes de tension voire de fracture. Tout d'abord parce que, si les programmes du collège des années 1996-1999 sont organisés[5] autour du *discours* comme « choix théorique »[6], ceux du lycée des années 2000-2006 le sont autour des *genres*. Or ces deux entrées configurent différemment l'objet. D'un côté, l'argumentation relève plutôt d'approches linguistiques, et les documents d'accompagnement précisent dès leur présentation de l'argumentation en classe de troisième que « [les élèves] doivent à présent apprendre à s'approprier de manière plus explicite les différents instruments linguistiques de l'argumentation, à en maitriser les visées et à en assumer les finalités ». De l'autre, l'argumentation est davantage affaire de littérature : même si la dimension linguistique (notamment interactionnelle[7]) est importante, elle est explicitement corrélée à un travail sur la

---

[3] CAP, 1974.

[4] En 1983, le passage concernant l'épreuve du résumé-discussion précise : « Le texte doit, *par la solidité de son argumentation*, se prêter au travail d'examen méthodique que nécessite un bon résumé » (je souligne) ; en 1969, lors de la première définition de l'épreuve, cette mention de l'argumentation était absente : « Le premier sujet porte sur un texte de deux pages environ qui présente en des termes aisément accessibles des réflexions ou des sentiments. »

[5] Non sans ambigüité, comme le montre par exemple Marie-Laure Élalouf (1999).

[6] Selon l'expression des documents d'accompagnement (1999, p. 83).

[7] Voir l'analyse que fait Claudine Garcia-Debanc (2001) des conceptions argumentatives qui sous-tendent ces programmes.

« littérature d'idées » et les « genres épidictiques »[8], ainsi que sur d'autres genres comme l'essai, le dialogue, l'apologue, etc. Cette entrée par les genres spécifie la scolarisation de l'objet dans les classes des lycées généraux et technologiques.

Sont donc apparus dans les programmes et les manuels des classes des lycées après 2000 des *genres argumentatifs* ou des *genres de l'argumentation*. Ce sont ces genres auxquels je vais maintenant m'intéresser, pour les caractériser et montrer comment ils s'articulent à l'enseignement de la littérature. Je vais donc dans la suite de cette contribution me focaliser essentiellement sur le lycée, puisque c'est à ce niveau que des « genres de l'argumentation » sont explicitement au programme.

Des genres argumentatifs à lire

Ce qui caractérise tout d'abord ces « genres de l'argumentation » apparus en tant que tels dans les programmes des années 2000 est leur ancrage dans le champ littéraire, de plus en plus net au fil des refontes des textes officiels (2007, puis 2010). Les programmes de 2001 laissent encore une place à des genres argumentatifs non littéraires : pour l'objet d'étude « L'éloge et le blâme », par exemple, le texte officiel indique les « articles de presse » comme documents possibles, et les manuels publiés juste à la suite de ces programmes proposent un nombre non négligeable de textes non littéraires. Il n'en est plus de même en 2010, et les programmes inscrivent l'argumentation résolument dans l'étude de la littérature : « L'objectif [de cet objet d'étude] est de faire découvrir aux élèves que les œuvres littéraires permettent […] l'expression organisée d'idées, d'arguments et de conviction et qu'elles participent ainsi de la vie de leur temps » (Programme de seconde, 2010). On est loin de la situation qui prévalait dans les années 1980-1990, où l'argumentation et les typologies textuelles pouvaient apparaitre justement comme une manière d'introduire à l'école des textes non littéraires.

Cet ancrage dans le champ littéraire est pourtant dans une forme de continuité avec l'apparition, à partir des années 1980, de la littérature d'idées comme nouveau genre, qui a notamment contribué à légitimer tout un pan de la littérature du XVIIIe siècle (Perret-Truchot, 2013, p. 149). La littérature d'idées est en effet une catégorie scolaire hétérogène mais commode : elle permet de donner une place à des genres longtemps exclus de l'école (les contes philosophiques, par exemple), et de regrouper sous sa bannière des genres comme l'autobiographie, au nom d'une conception assez lâche des « idées ». Elle permet également d'articuler les genres argumentatifs à l'histoire littéraire et culturelle, comme on le voit très nettement dans les derniers programmes en vigueur (2010) : en seconde, il s'agit de travailler les genres de l'argumentation à partir des XVIIe et XVIIIe siècle, pour « s'intéresse[r] à l'inscription de la littérature dans les débats du siècle » ; en première, il s'agit de travailler « la question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVIe siècle à nos jours », et les manuels proposent des séquences articulées autour des grandes périodes de l'histoire littéraire (humanisme, classicisme, Lumières, etc.). Enfin, la notion de « littérature d'idées » permet également de ne pas toucher à la triade canonique (roman, théâtre, poésie) héritée

[8] Cf. *Accompagnement des programmes*, 2001, p. 41 *sq.* et 50 *sq.*

du XIXe siècle, devenue à l'école un cadre essentiel pour catégoriser les « grands genres », et que l'on retrouve dans tous les programmes des années 1980-2010 (Denizot, 2013a, p. 54 et 79). Il suffit d'adjoindre à la triade un quatrième genre pour y placer tout ce qui ne peut y être rangé.

Car c'est bien ce qui frappe le plus si l'on examine de plus près ce que recouvrent depuis une quinzaine d'années les « genres argumentatifs », que cette extension du champ de la « littérature d'idées ». Ce sont les programmes et leurs accompagnements des années 2001-2006 qui sont les plus précis sur le sujet. Même s'il n'y a pas de liste précise des genres qui la composent, on peut la reconstituer, en différents endroits des documents d'accompagnement : elle excède considérablement ce qui pouvait être ainsi défini dans la période précédente. Pour la classe de seconde, ce sont essentiellement ce que le programme nomme des genres épidictiques, ou genres de l'éloge et du blâme[9]. À la classe de première sont réservés ce que les accompagnements nomment les genres « proprement argumentatifs » (p. 23), à savoir l'essai, le dialogue et l'apologue, ainsi que les sous-genres possibles de l'essai : pamphlet, lettre ouverte, dialogue d'idées, dissertations, discours, chroniques, récits de voyage, autobiographie (p. 44). Ces listes hétérogènes, voire hétéroclites, témoignent certes de l'ancrage de l'argumentation dans l'héritage rhétorique (à laquelle appartiennent notamment les « genres épidictiques » revenus en force à l'occasion des programmes de 2001). Mais c'est une rhétorique littérarisée, et dont l'objectif n'est plus la production textuelle, mais la lecture et l'analyse. De ce point de vue, les genres argumentatifs représentent sans doute une forme d'aboutissement dans la légitimation de l'argumentation comme champ disciplinaire, mais au risque de sa dissolution dans la littérature.

Genres scolaires à produire et argumentation

Les genres de l'argumentation tels que les définissent les programmes et les manuels sont donc caractérisés par leur appartenance quasi exclusive à la sphère du littéraire, et sont essentiellement des genres à lire. Pourtant, si l'on en croit les textes officiels, le travail sur l'argumentation s'articule, notamment dans les lycées généraux et technologiques, avec des genres scolaires scripturaux comme la dissertation et même le commentaire. C'est ainsi que, depuis 1996, la dissertation doit « faire appel à une argumentation » (*BO* n° 4, 1996) et qu'elle est actuellement clairement définie[10] par son ancrage argumentatif, comme le montre ce passage (*BO* n° 7, 2011) :

> La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les « objets d'étude » de la classe de première ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle.

Cette définition fait écho à de nombreux passages des programmes et de leurs accompagnements, qui associent dissertation et commentaire : les lycéens « doivent être capables, à partir de leurs lectures, de formuler un jugement personnel argumenté, notamment dans un commentaire ou une dissertation » ; « les exercices d'analyse, de commentaire et de

[9] Cf. p. 52 : « genre de l'éloge : ode, oraison funèbre, apologie, panégyrique, hagiographie, critique, plaidoyer, consolation, compliment, toast, etc. » ; « genres du blâme : pamphlet, satire, réquisitoire, libelle, critique, autocritique, diatribe, caricature, raillerie et persiflage, etc. ».

[10] Cette définition est la même depuis 2001.

dissertation concourent » à « la maitrise de l'expression écrite autonome » dans « les écrits d'argumentation et de délibération » (programme de première, 2001) ; et dans les programmes de seconde et de première de 2010, commentaire et dissertation sont les deux seuls exercices cités dans la rubrique de « l'écriture d'argumentation ».

Mais cet affichage ne suffit pas à faire de ces genres scolaires des genres argumentatifs : comme je l'ai montré par exemple pour la dissertation (Denizot, 2013b), ce n'est pas la visée argumentative qui caractérise la dissertation, mais bien davantage les composantes institutionnelles et fonctionnelles (notamment l'évaluation et la mise en scène des savoirs). La seule argumentativité de la dissertation consiste à convaincre le correcteur que l'on sait quelque chose, mais non véritablement à défendre une thèse. Les aspects compositionnels et les caractéristiques formelles dominent depuis longtemps, et vont de pair actuellement avec l'importance prise par les composantes thématiques, la dissertation permettant d'évaluer des savoirs sur les notions au programme. Dissertation et commentaire sont clairement des genres à visée métatextuelle, dans lesquels la visée argumentative est secondaire : ils sont au service d'un discours sur la littérature, et n'ont pas comme objectif premier la maitrise de genres argumentatifs.

Les exercices rassemblés depuis les réformes des années 2000 sous le nom d'« écriture d'invention » incarnent eux aussi cette prédominance de la littérature et du discours sur la littérature, aux dépens d'un travail spécifique sur la production de genres argumentatifs. Comme l'a remarqué Bertrand Daunay, les instructions officielles ont dès le départ entretenu une certaine confusion, à la fois dans les liens entre argumentation et écriture d'invention, « tantôt associées, […] tantôt dissociées » (2003, p. 9), ainsi que dans le rapport – souvent métatextuel plus qu'hypertextuel – entre l'écrit d'invention et le texte-source. Il faut ajouter à cela que les textes institutionnels présentent en 2001 des tensions dans la définition même de l'exercice. Pour les programmes et leur accompagnement, l'écriture d'invention recouvre en effet des situations d'écriture très variées (notamment d'imitation et de transposition de textes narratifs et descriptifs, dans la lignée des pratiques d'écriture et de réécriture répandues depuis les années 1970, y compris au lycée : cf. Petitjean, 2003). En revanche, pour le texte de 2001 définissant l'EAF (Épreuve anticipée de français), l'écriture d'invention est essentiellement argumentative[11], dans la continuité des sujets proposés dès le milieu des années 1990 pour l'étude du texte argumentatif, qui font produire aux élèves des discours de personnages fictifs (réponses aux arguments d'un autre personnage, conseils de metteurs en scène, etc.)[12]. La liste des sujets énumérés par le *BO* de 2001 est donc quasi exclusivement une liste de genres argumentatifs (discours, essai, fable, apologue), ou de variantes argumentatives de genres : l'article est circonscrit dans une parenthèse comme « éditorial, article polémique, article critique – éloge ou blâme –, droit de réponse… » ; le monologue est « délibératif » ; quant à la lettre, elle peut ouvrir sur des écrits argumentatifs (la « lettre ouverte », par exemple).

[11] Le *BO* précise : « Pour la série littéraire, on ajoutera : amplification (écriture dans les marges ou les ellipses du texte), parodie et pastiche. ». Mais cet ajout ne concerne qu'une tout petite minorité des élèves, la série littéraire, en perte de vitesse depuis plusieurs décennies, comptant moins de 10 % des élèves.

[12] Cf. la définition des épreuves de l'EAF en 1994, précisée en 1996.

Pourtant, si cette première définition de l'EAF tire nettement l'écriture d'invention vers une écriture de genres argumentatifs, l'articulation avec les genres argumentatifs lus par ailleurs ne se fait pas et comme le fait remarquer Anne Vibert (2008, p. 36) :

> Alors que la notion de genre oriente la quasi-totalité des consignes d'écriture d'invention, la question des genres argumentatifs n'est jamais clairement posée et, *a fortiori*, aucun enseignement-apprentissage de ces genres n'est proposé.

Les textes ultérieurs (2006 et 2011) modifient sensiblement la donne, en accordant une place équivalente aux exercices de transposition et d'imitation[13], et donc aux genres narratifs. Et comme les sujets proposés à l'épreuve du baccalauréat depuis 2002 proposent de nombreuses consignes métatextuelles[14], il est clair que les apprentissages visés par l'écriture d'invention ne privilégient pas les genres argumentatifs, mais bien la lecture des textes littéraires, et le discours sur cette lecture.

Conclusion

Les genres « argumentatifs » existent donc à l'école sous deux formes qui coexistent sans vraiment s'articuler. Les genres de l'argumentation donnés à lire par les programmes (l'apologue, le portrait, l'essai, etc.) cohabitent avec ces genres scripturaux scolaires qui pourraient être construits comme des genres argumentatifs, qui sont présentés comme tels, mais qui ne le sont qu'à la marge et de manière brouillée. Cette partition recoupe en grande partie la partition scolaire des textes à lire et des textes à produire[15]. Lorsque l'écriture d'invention s'empare des genres argumentatifs (lettre, article, etc.), c'est dans la grande majorité des cas pour mettre ces genres au service de la lecture des textes, et sans qu'il y ait d'apprentissage de ces genres. Quant à la dissertation et au commentaire, ils ne participent pas en tant que tels au travail sur les genres argumentatifs.

La scolarisation des genres argumentatifs donne ainsi à voir la légitimation progressive de l'argumentation en même temps que sa récupération dans les modèles dominants de la discipline, notamment au lycée. L'« enjeu social » de l'argumentation, « nécessité démocratique et espace de liberté » (Boissinot, préface à Mirabail, 1994) se déplace pour devenir davantage un enjeu littéraire et culturel, et ce déplacement témoigne sans doute de la difficulté, dans l'enseignement du français et notamment au lycée, de concevoir le genre autrement que comme une catégorie poétique articulée à la lecture des textes littéraires.

Bibliographie

BENOIT, J.-P. (1999), « L'émergence du discours et de l'argumentation dans l'enseignement du français », dans J.-P. Benoit (dir.), *L'émergence du discours dans l'enseignement du français*, Rennes, CRDP de Bretagne, p. 11-59.

BOISSINOT, A. (1992), *Les Textes argumentatifs*, Paris, Bertrand Lacoste/ Toulouse, CRDP.

---

[13] « [L'écriture d'invention] peut prendre des formes variées. Elle peut s'exercer dans un cadre argumentatif […]. Mais lorsqu'elle concerne le genre narratif, elle peut s'appuyer sur des consignes impliquant les transformations suivantes : des transpositions ; […] ou des amplifications » (*BO* n° 46, 2006 ; repris par le *BO* spécial n° 7, 2011).

[14] 17 sujets métatextuels sur les 39 sujets donnés depuis 2002, selon le décompte de Daunay, 2015.

[15] Nous avions montré des oppositions de cet ordre à propos de la scolarisation du récit (Daunay et Denizot, 2007).

DAUNAY B. (2003), « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline », *Enjeux* 57, p. 9-24.

DAUNAY, B. (2015), « Écriture d'invention et lecture littéraire », dans C. Masseron, J.-M. Privat & Y. Reuter, *Littérature, linguistique et didactique du français*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, p. 173-181.

DAUNAY, B. et DENIZOT, N. (2007), « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques* 133-134, p. 13-32.

DECLERCQ, G. (1992), *L'art d'argumenter*, Paris, Éditions Universitaires.

DENIZOT, N. (2012), « La scolarisation de l'argumentation dans l'enseignement secondaire. Analyse des textes officiels depuis 1970 », *Recherches* 56, p. 135-148.

DENIZOT, N. (2013a), *La scolarisation des genres littéraires (1880-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.

DENIZOT, N. (2013b), « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique », *Pratiques* 157-158, p. 165-176.

ÉLALOUF, M.-L. (1999), « De la maitrise de la langue à la maitrise du discours en France et dans la francophonie », *Pratiques* 101-102, p. 193-204.

GARCIA-DEBANC, Cl. (2001), « L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique », *Pratiques* 111-12, p. 189-208.

MIRABAIL, H. (1994), *Argumenter au lycée*, Paris/Toulouse, Bertrand-Lacoste/CRDP Midi Pyrénées.

PERRET-TRUCHOT, L. (2013), « Le genre comme instance de légitimation du littéraire à l'école : le cas des philosophes du XVIIIe siècle », dans H. Scepi (dir.), *Le genre et ses qualificatifs*, Rennes, PUR, p. 141-154.

PETITJEAN, A. (2003), « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques* 117-118, p. 181-207.

VECK, B. *et al.* (1990), *Trois savoirs pour une discipline. Histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, Paris, INRP.

VIBERT. A. (2008), « Écriture d'invention et argumentation », dans J.-F. Massol (dir.), *Écriture d'invention et ateliers d'écriture*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3, p. 35-87.

Textes officiels cités

« Épreuves écrite du baccalauréat en 1970. Choix des sujets », *Circulaire* n° IV 69-525 du 24 décembre 1969.

« CAP. Épreuve d'expression française », *Bulletin Officiel* n° 43 du 21 novembre 1974.

« Épreuves anticipées de français », *Bulletin Officiel* n° 27 du 7 juillet 1983.

« Programme des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique. Disciplines littéraires », *Supplément au Bulletin Officiel* n° 22, 9 juin 1988.

« Règlementation de l'épreuve anticipée de français », *Bulletin Officiel* spécial n° 10 du 28 juillet 1994.

« Baccalauréat. Épreuve anticipée de français des baccalauréats général et technologique », *Bulletin Officiel* n° 4 du 25 janvier 1996.

Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement, Paris, CNDP, 1999.

« Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Français », *Bulletin Officiel* hors-série n° 6 du 31 aout 2000.

« Épreuves de français applicables à compter de la session 2002 des épreuves anticipées des baccalauréats général et technologique », *Bulletin Officiel* n° 26 du 28 juin 2001.

« Programme d'enseignement du français en classe de première des séries générales et technologiques », *Bulletin Officiel* n° 28 du 12 juillet 2001.

Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première, MEN, Paris, CNDP, 2001.

« Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques », *Bulletin Officiel* n° 40 du 2 novembre 2006.

« Baccalauréat. Épreuve écrite de français », *Bulletin Officiel* n° 46 du 14 décembre 2006.

« Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », *Bulletin Officiel* spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

« Épreuve obligatoire écrite de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées », *Bulletin Officiel* spécial n° 7 du 6 octobre 2011.