

Bilan des animations académiques (2^{ème} trimestre 2003-2004)

(Ce document fait le point des principales questions abordées lors des réunions proposées à l'ensemble des professeurs de l'académie ; il complète ce qui a été adressé en novembre.)

Quand un professeur est sollicité par des élèves (ou des parents) pour donner un avis sur des brouillons ou des photocopies de devoir d'examen, comment réagir ?

C'est une question de déontologie.

- Il ne faut jamais accepter de recorriger une copie, au risque d'avoir à remettre en cause une note d'examen
- On peut expliquer simplement, si l'on est sollicité, quelle est la réglementation en matière d'examens.

Deux principes s'imposent : la souveraineté du jury (le baccalauréat est le premier grade universitaire) et les droits du candidat (c'est à lui et à lui seul de les faire valoir éventuellement).

On n'hésitera pas à s'abriter, si nécessaire, derrière l'autorité des IPR pour garder une attitude de réserve.

RAPPELS :

1/ Possibilité de rattrapage de la note d'écrit en terminale (à l'oral de rattrapage pour ceux qui ont entre 8 et 10 au premier groupe d'épreuves).

2/ Les notes de l'EAF peuvent être modifiées souverainement par le jury de terminale.

Comment éviter de trop nombreuses discordances entre les notes de l'année et les résultats de l'examen ?

On ne peut toutes les éviter dès lors qu'il y a des épreuves ponctuelles. Il faut chercher néanmoins à les réduire, en utilisant du mieux possible trois éléments qui garantissent aux candidats le fonctionnement le plus équitable :

1/ La charte des examinateurs : elle doit rester un outil de régulation pour échapper aux mouvements d'humeur, aux effets de la fatigue.

2/ L'harmonisation de la notation après correction (réglementairement obligatoire) : le passage à une harmonisation départementale rendra la situation plus gérable, en particulier pour les séries les plus nombreuses.

3/ L'harmonisation des pratiques : une régulation s'instaure progressivement dans la logique et l'esprit des nouveaux programmes et des nouvelles épreuves, mieux maîtrisés. On ne peut qu'encourager toute démarche de coopération ou de formation au sein d'un établissement ou d'un bassin. Les réunions d'animation organisées en 2004 dans le public et dans le privé ont été conduites dans cet esprit à partir des mêmes documents.

Sur quoi s'accorder concernant l'écriture d'invention et le commentaire ?

- Le sujet d'invention : L'exercice est nouveau à l'examen : on prend progressivement du recul. Le risque serait, par souci excessif d'objectivité, de ritualiser l'écriture d'invention du côté d'un formalisme desséchant. Or il reste essentiel de valoriser l'invention, la qualité stylistique, en particulier pour les élèves de la série L.

Quelques pistes ont été proposées : identifier avec les élèves les contraintes d'un sujet mais aussi tous les espaces qu'ils ont à investir en matière d'invention ; devenir soi-même « lecteur » des productions d'élèves, les accompagner dans des réécritures ; donner aux élèves une bonne représentation du travail attendu à l'examen en exploitant par exemple la ressource du corrigé pour le sujet d'invention BTn 2003

(document distribué) ; fabriquer ses propres corrigés en équipe de lettres dans l'établissement, à l'occasion des épreuves blanches.

- L'évolution du commentaire. Pour une meilleure prise de conscience des évolutions de l'exercice, on pourra s'appuyer sur le document « Commenter avant, commenter après » déjà en ligne sur le serveur (www.ac-rennes.fr/pedagogie/lettres/lycee/comment/chem6.htm). Quelques points méritent, tout de même, d'être mentionnés : la fonction du corpus, qui met explicitement le texte en contexte ; l'importance que l'objet d'étude soit indiqué, avec les pièges que cela comporte (faire du hors texte, réciter un cours) ; l'attente du correcteur (pas une doxa, mais une lecture cohérente), ce qui suppose une certaine souplesse : il n'y a pas un plan obligatoire, avec trois axes... ; le fait que cette souplesse n'écarte nullement l'exigence d'organisation argumentative de la copie.

Comment réagir à l'examen quand on se trouve devant des descriptifs non conformes ?

Il est essentiel à l'examen d'éviter de porter un jugement a priori sur le descriptif : le travail en classe peut avoir été très efficace, conforme aux orientations du programme, mais le descriptif peut ne pas bien en rendre compte. Quoi qu'il en soit, il faut qu'il soit utilisé de toute façon par l'examineur, même s'il le trouve peu éclairant. Aucune remarque ne doit être faite au candidat concernant la *qualité* ou la *commodité* du descriptif.

Comment rédiger le descriptif pour qu'il joue son rôle ?

Il convient de trouver un équilibre entre une exhaustivité peu utile et une information exagérément lacunaire. Il faut faire en sorte que le descriptif soit un outil le plus lisible et le plus éclairant possible par rapport à l'examen : outil de travail pour l'examineur, il est aussi un outil de formation pour l'élève¹.

Il importe de se référer à la charte des examinateurs et de se poser, en particulier, les questions suivantes :

- 1/ De quoi l'examineur a-t-il besoin pour interroger les élèves (pour les deux parties de l'interrogation) ?
- 2/ Qu'est-ce qui peut aider les élèves à s'appropriier les connaissances et les compétences en jeu (les formulations utilisées dans les descriptifs doivent donc être directement accessibles aux élèves) ?

L'examen des descriptifs, lors des réunions, a fait apparaître

- le rôle important d'une problématique bien explicitée (en évitant les formulations obscures) ou, à défaut, d'informations sur les directions qui ont été suivies dans la réflexion
- la nécessité (réglementaire...) d'indiquer les études d'ensemble pour les études d'œuvres intégrales
- l'intérêt de mettre une indication assez globale² concernant les lectures cursives sur le descriptif (pour l'élève comme pour l'examineur), de ne pas être exhaustif dans le détail de tous les textes vus en LC, de différencier à ce sujet textes littéraires ou documentaires.

On rappellera enfin qu'il y a un descriptif par classe. La solution parfois utilisée qui consiste à laisser l'élève choisir quelques textes parmi ceux qui figurent sur le descriptif de la classe est irrecevable.

Combien de textes étudiés en lecture analytique doivent figurer dans le descriptif ?

La question est récurrente, mais elle n'a pas de réponse numérique stricto sensu dans la logique du descriptif (à la différence de la logique de la liste). **Les seules obligations réglementaires chiffrées concernent :**

1/ les œuvres intégrales, au nombre de 6 (lectures analytiques ou cursives), quelle que soit la série. Le professeur choisit les œuvres en fonction de ses classes et de ses élèves.

2/ Les objets d'étude au programme dans la série concernée (de 4 obligatoires en séries technologiques à 7 en série L). Mais selon la façon dont on les combine, on obtient un nombre variable de GT et d'OI étudiés. Cette liberté pédagogique est précieuse, il convient d'en tirer parti. Il a été rappelé qu'un objet d'étude peut donner lieu à plusieurs séquences et qu'une séquence peut correspondre à plusieurs objets d'étude. Les "croisements" sont recommandés pour qu'une séquence ne soit pas coupée du reste de l'année. Plusieurs ont noté l'intérêt de revenir en fin d'année sur des objets d'étude abordés en début d'année.

Une idée intéressante à exploiter : au lieu de partir d'un objet d'étude et de l'illustrer, partir de l'œuvre ou du GT choisis et de la problématique arrêtée et identifier les objets d'étude concernés.

Tous les autres chiffres découlent de choix pédagogiques et didactiques, donc de la liberté pédagogique du professeur.

¹ Les instructions officielles indiquent elles-mêmes que le "descriptif des lectures et activités peut s'élaborer progressivement, au cours de l'année, dans un travail concerté avec les élèves" (B.O. N° 3 16 janvier 2003).

² Exemple : l'intitulé "témoignages" qui rassemble les lectures cursives dans le descriptif sur le biographique distribué.

Combien de lectures analytiques faire figurer dans un GT, dans une étude d'œuvre intégrale ?

Pour qu'un GT soit "viable" et utilisable par les élèves, il était d'usage et il reste valable de dire qu'en principe quatre textes au moins sont nécessaires pour que soient perçues des constantes et des spécificités. Mais il convient désormais de tenir compte de l'importance prise par des lectures cursives complémentaires. Si l'on multiplie le nombre des textes de façon démesurée, les élèves risquent de ne plus s'y retrouver.

En revanche, pour l'étude analytique d'une œuvre intégrale, les seules contraintes institutionnelles sont de faire figurer des extraits étudiés en LA (= au moins deux) et des études d'ensemble (= au moins deux). Tout dépend ensuite de la problématique et de démarches choisies³ pour aborder l'œuvre en fonction des objets d'étude et des perspectives du programme.

Cette liberté pédagogique est précieuse, il convient d'en tirer parti en n'oubliant pas que les élèves peuvent être interrogés à l'oral sur tout passage d'une œuvre étudiée (à la différence du GT). Il est donc préférable de leur donner les moyens de faire face à cette possibilité et de prendre conscience de l'autonomie qu'ils ont acquise, plutôt que de multiplier les extraits étudiés.

Cela incite à choisir des passages peu nombreux, et suffisamment significatifs au regard de la problématique retenue.

Où faire figurer une lecture analytique d'image ?

La première partie de l'épreuve orale porte sur un texte. Les élèves ne sauraient être interrogés pour cette première partie sur une image, même abordée en classe en lecture analytique. Afin d'éviter toute confusion pour les élèves, on peut recommander de mentionner ce travail dans les lectures et activités complémentaires. Pour autant, la lecture analytique d'une image est un exercice très formateur qui correspond aux programmes : elle est précieuse pour l'approche de nombreux objets d'étude et permet aux élèves de comprendre la parenté des démarches de commentaire, tout en découvrant la spécificité du langage visuel.

Comment conduire les élèves progressivement vers davantage d'autonomie ?

C'est une mission essentielle, mais difficile, car elle va à contre-courant de la demande naturellement consumériste des élèves ou des familles.

Dans ce but, il convient de s'appuyer sur la nouvelle forme de l'oral en respectant tous les cas de figure et en y préparant⁴ les élèves⁵. On peut par exemple :

- Varier les démarches suivies en classe de façon à apprendre aux élèves à répondre à une question sur le texte en se référant au texte.
- Montrer comment lecture cursive et lecture analytique entrent en résonance, exploiter tous les ressorts de l'écriture d'invention pour faire entrer dans les secrets de fabrication des textes.
- Mettre en place des oraux blancs assez tôt dans l'année scolaire, d'abord dans sa classe puis dans l'établissement, en interrogeant effectivement les élèves sur des extraits d'OI qu'ils n'ont pas étudiés comme tels en classe.
- Se rassurer comme professeur : tous les examinateurs qui ont eu recours à cette modalité d'interrogation à l'examen l'ont trouvée plus facile et plus gratifiante (pour les élèves) qu'ils ne s'y attendaient.
- Rassurer les candidats comme examinateur, en expliquant que l'on sait que le texte n'a pas été vu en classe, mais que l'évaluation en tient compte.

Tout ce qui peut aider les élèves à prendre confiance en eux, à comprendre les compétences⁶ évaluées à l'examen ainsi que la façon dont elles sont évaluées est à encourager, notamment leur contribution à l'élaboration du descriptif pour en comprendre les articulations et mieux se l'approprier.

Les IA-IPR de Lettres de l'académie de Rennes

³ D'où la nécessité de les expliciter dans le descriptif (qui n'est pas une liste).

⁴ même si les objectifs de formation ne se réduisent pas à la préparation de l'examen.

⁵ beaucoup de professeurs exploitent très tôt dans l'année de 1^{ère} la "note aux candidats" de la charte, qu'ils recevront avec leur convocation à l'EAF.

⁶ cf. tableau du BO du 16/01/03 et celui de la charte des examinateurs