

ENQUÊTE SUR LES ÉPREUVES ANTICIPÉES DE FRANÇAIS

Rapport *à monsieur le ministre de la jeunesse,
de l'éducation nationale et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

**Juillet 2002
n° 2002-039**

ENQUETE SUR LES EPREUVES ANTICIPEES DE FRANÇAIS
Rapport présenté par Philippe Le Guillou, inspecteur général, groupe des Lettres.

L'enquête a été menée dans quatre académies, Lyon, Montpellier, Orléans-Tours, Rennes, du 7 juin au 12 juillet 2002. L'observation s'est concentrée sur l'organisation et la mise en œuvre des épreuves orales. Conformément aux souhaits de Mme la Doyenne du groupe des Lettres, une audience a été demandée à chacun des recteurs, des réunions de travail ont été organisées avec les responsables des services des examens et concours et les inspecteurs pédagogiques régionaux de Lettres. La qualité de l'accueil réservé, la profondeur et la netteté des échanges ont montré la mobilisation et la vigilance qui ont accompagné dans ces différentes académies la mise en place et le suivi des modalités nouvelles. Des témoignages de professeurs ayant procédé aux interrogations ont également été recueillis après la tenue des commissions d'harmonisation.

1. Le descriptif des lectures et activités :

Il remplace à compter de cette session l'ancienne liste où figuraient essentiellement les groupements de textes et les œuvres intégrales étudiées. Son principe et sa raison d'être sont indiqués dans le B.O. n°26 du 28 juin 2001 et explicités dans le B.O. n°1 du 3 janvier 2002. Plus complet, riche d'indications indispensables à l'examineur, le descriptif fait mention des séquences mises en œuvre, il dit dans quels objets d'étude du programme de la classe de Première s'ancrent ces séquences, il informe aussi celui qui aura à conduire l'interrogation des problématiques et des orientations choisies par le professeur durant l'année de préparation, il précise encore les lectures cursives pratiquées par le candidat, les activités proposées à la classe par le professeur. Ce descriptif est distribué à l'avance aux examinateurs qui peuvent ainsi prendre connaissance des textes étudiés et préparer les questions à poser.

Dans sa version individualisée – celle que le candidat remet à l'examineur le jour de l'épreuve -, il présente également les lectures et activités personnelles de l'élève. C'est un document plus substantiel et plus complet que l'ancienne liste. À titre d'exemple, le B.O. du 3 janvier 2002 propose une maquette possible. C'est en général ce mode de présentation qui a été retenu. Une académie parle, elle, de « liste descriptive » et propose une maquette peut-être plus proche de la liste autrefois en vigueur (voir exemple en annexe) mais de nature à éclairer l'examineur. L'exemple officiel, loin de sa vocation initiale clairement affirmée à la note 3 de la page 44 de ce même B.O. du 3 janvier 2002 s'est parfois transformé, par souci de limiter les charges en matière de reprographie, en modèle contraignant où il reste matériellement bien

peu de place pour indiquer références exactes et délimitations des extraits indispensables ici. Des ajustements ou des simplifications peuvent être envisagés, il est souhaitable de ne pas viser à l'exhaustivité - il est inutile d'accumuler les pages... -, il paraît, en revanche, nécessaire de s'entendre sur ce dont l'interrogateur a besoin au moment où il choisit le texte support de l'interrogation et les questions qui seront données au candidat.

Malgré les informations, les conseils prodigués sous des formes diverses – réunions conduites par les IA-IPR et les professeurs-relais, lettres circulaires, notes d'éclaircissement destinées aux examinateurs -, l'élaboration des descriptifs a été source d'interrogations et d'inquiétudes, voire de protestations. La notion de séquence, bien admise au collège, est pour de nombreux professeurs de lycée une nouveauté, celle d'objet d'étude aussi ; quant à celle de problématique, qui est présente dans les programmes depuis 1986 et gouverne l'approche et tout le travail d'étude des œuvres et des textes, elle appelle aussi réflexion, information et formation. Il n'empêche que les descriptifs, plus au moins complets, plus ou moins conformes, ont été réalisés et remis dans le respect des exigences du calendrier.¹

Plus sensible semble avoir été la transmission des descriptifs, des établissements d'origine des candidats vers les centres d'examen. Elle a exigé une mobilisation importante, quel que soit le mode d'acheminement adopté. Trois académies sur quatre ont laissé les chefs d'établissement et leurs secrétariats accomplir ce travail, les secrétariats ont classé les multiples documents, en ont fait des photocopies, les ont adressées dans les centres d'épreuves orales, lesquels ont géré la constitution des commissions et les réunions des professeurs-interrogateurs. C'est, à l'évidence, une charge supplémentaire qu'il ne faut pas sous-estimer.

Une académie a retenu un autre principe : elle a choisi de centraliser tous les descriptifs à la Division des Examens et Concours, ce qui a évité des déplacements aux professeurs. La charge des chefs de centre s'en est trouvée allégée, mais 120 heures de travail assurées par des personnels vacataires ont été nécessaires pour le classement et la transmission des descriptifs aux différents centres d'examen, sans compter l'engagement des personnels de la DEC. Constatant le coût organisationnel très lourd de cette opération, le chef de cette division parle d'un « traitement individualisé pour 18 436 candidats ».

¹ Beaucoup d'anomalies ont été constatées : profusion de lectures cursives et indigence des lectures analytiques, simplifications à outrance qui rendent difficile l'utilisation des descriptifs : absence de problématique, indications insuffisantes, voire inexistantes, concernant les limites des textes.

Tous les responsables des services des examens rencontrés dans le cadre de notre enquête déplorent les retards pris durant le premier trimestre de 2002, à un moment où des directives claires venues de l'administration centrale auraient aidé à définir les linéaments du dispositif. La DESCO était pourtant présente aux journées interacadémiques de novembre-décembre 2001 au moment où l'on commençait à percevoir les difficultés liées à l'organisation des épreuves. S'impose donc, pour ces responsables, l'impression d'un système conçu loin des réalités académiques, sans la précaution préalable d'une étude de faisabilité qui aurait permis de consulter ceux à qui reviendrait ensuite la charge d'appliquer ces modalités nouvelles. Il aura fallu attendre le 20 mars 2002 pour que la réglementation soit stabilisée, après que l'inspection générale et plusieurs académies eurent signalé l'intérêt de disposer de la variable « classe » dans le logiciel OCEAN, ce qui offre la possibilité d'affecter les candidats par classe et par série et donc, de réduire le nombre de descriptifs par examinateur. Les élèves d'une même classe se voient ainsi répartis dans plusieurs commissions, en général deux ou trois, ce qui a plusieurs avantages : tous les élèves ne sont pas évalués par un unique examinateur, plusieurs professeurs interrogent à partir d'un même descriptif ; les risques de causes de contentieux sont ainsi limités.

Si le nombre de candidats entendus dans une journée est à peu près partout le même - autour de 14 -, celui des descriptifs attribués à chaque examinateur varie, selon les académies, de 4² à plus de dix, et la moyenne s'établit autour de 8. Des écarts, ponctuels mais fâcheux, à plus de 20 ont malheureusement été enregistrés. Un professeur ne saurait en aucun cas interroger tous les élèves issus d'une même classe ; à l'inverse, un trop grand éparpillement des descriptifs ne peut qu'être préjudiciable au sérieux des interrogations.

Les examinateurs ont pu prendre connaissance des descriptifs dans les dix premiers jours de juin, des réunions d'entente visant à préparer les épreuves orales ont été organisées sans que l'on observe de contestations majeures, des délais de réflexion et de préparation tout à fait satisfaisants ont été respectés avant le début des interrogations.

2. La mise en place du dispositif nouveau :

Les dimensions administrative et pédagogique se trouvent ici étroitement mêlées et il y a eu dans les quatre académies une véritable collaboration entre les IA-IPR et les responsables des services des examens et concours. Ces derniers, qui reconnaissent avoir longtemps manqué d'informations claires, disent s'être essentiellement appuyés sur les IA-IPR qui ont eu

² Ce chiffre est celui de l'académie qui a pris le parti de centraliser les descriptifs.

un rôle important dans l'élaboration du dispositif. Le calendrier général – de la remise des descriptifs au début des épreuves orales –, l'organisation des journées d'interrogation modifiée par l'allongement du temps de préparation ont fait l'objet d'un travail en commun particulièrement fructueux. Pour tout ce qui concerne ces points sensibles – le nombre de copies par examinateur, le rythme des journées d'oral –, le rôle des IA-IPR a été important. Les rencontres n'ont pas été de pure forme : il s'agit vraiment d'une collaboration qui s'est déployée tout au long de l'année.

L'engagement des IA-IPR sur le terrain, en amont, a, lui aussi, été décisif et mérite d'être salué. Dans le sillage de la dynamique créée par les interacadémiques, des journées d'information et de travail ont été organisées dans les départements, sous la conduite des inspecteurs régionaux et avec la présence des professeurs formateurs qui avaient eux-mêmes participé aux interacadémiques. Une académie a ainsi dans les six départements de son territoire proposé douze journées de réflexion, rassemblant ainsi près de 300 professeurs. Une autre a mis en place un dispositif qui a permis de réunir dans le cadre de dix-sept stages d'un ou deux jours 496 professeurs. Des ateliers ont donné la possibilité de travailler sur des descriptifs et d'élaborer des questions. Les IA-IPR ont prolongé cette information et cette réflexion dans les lycées qu'ils visitaient et les professeurs exerçant dans l'enseignement privé ont également été associés.

Face aux inquiétudes, aux légitimes interrogations, aux protestations éventuelles, ce travail d'information et d'explication conduit sous la responsabilité des IA-IPR a incontestablement aidé à aplanir un certain nombre de difficultés. L'expertise des IA-IPR et leur connaissance des équipes d'enseignants, des établissements, de leurs traditions et de leur histoire sont, à cet égard, irremplaçables. Les contestations ne se sont pas éteintes pour autant, mais le savoir-faire, la courtoisie, la volonté d'accompagner la réforme avec ouverture et souplesse ont assurément porté leurs fruits. Si les divisions des examens et concours et les secrétariats des chefs de centre ont consenti un effort important pour tout ce qui concerne l'organisation des jurys et la transmission des descriptifs, le travail d'accompagnement et d'orchestration de la réforme sur le terrain en relation avec les professeurs a été, lui aussi, une mission primordiale des inspecteurs pédagogiques régionaux qui, des stages du premier trimestre aux réunions d'entente pour l'écrit et pour l'oral, ont suivi avec une particulière attention la mise en place du dispositif dans ses diverses phases.

On a là un exemple heureux de synergie entre le versant strictement administratif et le versant pédagogique : l'engagement, le dévouement, l'implication des uns et des autres ont permis de surmonter les résistances et les complexités d'un système en phase de rodage. Et

force est de dire qu'on a répondu, dans l'urgence et par une mobilisation remarquable, aux exigences impérieuses du calendrier.

Certaines académies (deux sur les quatre observées) sont allées plus loin dans l'accompagnement et l'explicitation de la réforme en établissant une charte académique susceptible d'éclairer et d'informer les professeurs sur le détail du dispositif. Cette charte existait déjà dans l'une des académies : dans le cadre de réunions, elle a donc fait l'objet d'adaptations commandées par les modalités nouvelles. Dans l'autre, il s'agit d'une nouveauté. Les professeurs y ont eu accès sur le site lettres du serveur académique dès le mois de mars. On y trouve, outre un rappel des textes officiels, un certain nombre d'informations concernant la rédaction des descriptifs, la typologie des questions pour les deux parties de l'épreuve orale, on y trouve aussi un référentiel de compétences et quelques critères pour l'évaluation ainsi que le rappel de quelques règles fondamentales qui dessinent ce que l'on pourrait appeler une « déontologie de l'examineur ».

Les autres académies n'ont pas formalisé de manière aussi nette les références officielles, les précisions, les conseils et les règles, mais des notes successives, émanant des IA-IPR ou des services des examens et concours ont constamment rappelé et précisé les différentes phases de la procédure³. Parce qu'elle a fait l'objet d'une réflexion vaste et ouverte, parce que sa diffusion électronique la rend accessible à tous à tout moment, la charte des examinateurs est assurément une modalité tout à fait intéressante dont le principe, à partir d'une réflexion dans les académies, pourrait être généralisé. Dans une période de nouveauté et d'incertitudes, elle offre un vivier de réponses, elle est un élément supplémentaire mis au service de l'information des professeurs, elle tisse un lien original entre le socle des textes et des règles qui fondent l'épreuve et la réflexion menée au plan académique.

Les réactions de la communauté enseignante ne furent pas, on le sait, toutes d'adhésion. Des foyers de protestation ont continué de vivre dans les différentes académies sur le mode de lettres et de pétitions, jamais au point de paralyser la mise en œuvre du dispositif. Si on les examine de près, on observe qu'ils sont de deux ordres.

Relayé par des organisations syndicales, un premier lot de protestations critique l'instauration d'une réunion d'entente préalable au lancement des épreuves orales, l'obligation faite à certains examinateurs de se déplacer pour retirer les descriptifs, la date précoce (fin

³ Ce document, succinct mais éclairant, porte le nom de « mémento pour l'oral ».

mai) de remise des descriptifs, l'alourdissement des charges de travail engendré par les nouvelles épreuves.

L'autre lot de critiques émane plutôt de certaines équipes disciplinaires : il s'agit alors d'une contestation moins factuelle, plus radicale, qui vise plus l'esprit des programmes de Première que les modalités de l'EAF. Ces critiques sont assorties de deux intentions susceptibles de dénaturer l'épreuve orale : les professeurs signataires de ces pétitions proclament leur volonté de ne pas indiquer sur les descriptifs les orientations et les problématiques retenues (ce qui est une façon de céder au tropisme toujours vivace de l'ancienne liste), ils affirment également qu'ils poseront, pour la première partie de l'épreuve, une question large, en rien restrictive, de manière à laisser aux candidats la possibilité de « restituer » leurs connaissances. C'est l'esprit même de l'épreuve qui est contesté, le principe d'un exposé répondant à une question qui impose au candidat de sortir du moule d'une leçon apprise pour prendre le risque –mesuré- d'une lecture qui ne soit pas parasitée par le souvenir contraignant d'une explication entendue en classe. Dans la pratique, au moment même des épreuves, ces intentions ne semblent guère avoir été suivies.

D'autres critiques dénoncent une « dérive paperassière » qui verrait son apogée avec les descriptifs à renseigner et les bulletins de passage que les examinateurs doivent joindre au bordereau de notation. Afin d'alléger cette charge et de limiter également les risques d'erreur, une académie a pris une initiative qui mérite d'être signalée : le bulletin de passage pour l'oral est pré-imprimé et il indique les renseignements concernant les candidats (nom, prénom, date de naissance et numéro d'inscription). L'examineur trouve donc le jour de l'oral ce document déjà préparé.

Dernier point, majeur : la convocation des examinateurs. Le nombre de candidats par jury et par commission ayant été réduit par rapport à la session précédente, il est nécessaire de faire appel à un nombre plus grand d'examineurs. Certaines académies peuvent toutefois puiser dans le seul vivier des professeurs enseignant en classe de Première. C'est la situation idéale. Il faut aussi prévoir un volet de remplaçants et les responsables des divisions des examens et concours observent cette année une augmentation des défections juste avant le début des épreuves orales. La situation se complique alors et il n'est pas rare que l'on travaille en flux tendu. Le cas d'une des quatre académies paraît, à cet égard, particulièrement préoccupant : elle a convoqué tous les professeurs enseignant en Première (à l'exception de ceux qui étaient membres d'un jury de BTS et de ceux qui corrigeaient l'épreuve de lettres en Terminale), elle a également convoqué les professeurs enseignant en Seconde, les PLC2 qui

ont fait leur stage en lycée – en faisant en sorte qu’ils puissent bénéficier du compagnonnage d’un professeur de leur établissement -, les titulaires académiques ayant cette année scolaire exercé en lycée et, cela ne suffisant pas, il a fallu faire appel à six professeurs agrégés (la moitié du contingent nécessaire) affectés en collège que l’on a nommés dans un département reculé qui ne suscite guère les candidatures.⁴

Les académies qui ne connaissent pas une situation aussi difficile enregistrent également un taux de défections croissant et, là encore, l’instauration d’un dispositif nouveau ne semble pas étranger à ce phénomène. Une académie qui fonctionne selon un principe d’alternance – les interrogateurs de l’oral sont déchargés de la correction des copies mais ils doivent entendre 140 candidats ; les correcteurs de l’écrit seront les examinateurs de l’oral de la session 2003 – constate, y compris en cours de session, des absences qui avoisinent les 33 % du nombre de professeurs convoqués. Là aussi il faut faire appel aux professeurs enseignant en Seconde et une formation, dans la perspective de l’examen de Première, semble devoir être envisagée. Dans toutes les académies, on constate également une mauvaise circulation de l’information des établissements en direction des divisions des examens et concours, lesquelles au bout du compte ne disposent pas des listes précises des professeurs pouvant être convoqués. Un recensement exact s’impose, tôt dans l’année scolaire, si l’on veut éviter ces désagréments.

3. Le déroulement de la session :

L’encadrement vigilant des IA-IPR et de leurs réseaux de professeurs formateurs ou coordonnateurs est un paramètre décisif dans l’aplanissement des difficultés et la bonne marche des épreuves orales. Les difficultés – examinateurs absents, mais une banque de questions était prévue dans chaque centre d’examen, rares professeurs récalcitrants, réfractaires au principe des questions – ont été rapidement signalées et des solutions, par le dialogue et le souci d’agir dans l’intérêt des candidats, ont été trouvées. S’impose donc l’impression d’une réelle mobilisation et d’une volonté de respecter les modalités nouvelles, ce qui n’efface pas les réserves et les critiques, certains, mais ils ne sont pas majoritaires, continuant à juger disproportionné le rapport entre le surcroît de travail demandé aux examinateurs et le bénéfice qu’en retire le candidat.

⁴ Ce département comporte trois centres d’examen, douze examinateurs pour 599 candidats. Dans cette académie, on observe au total 20,18% de défections, soit 65 sur 322 examinateurs convoqués.

Une analyse rapide de quelques centaines de bulletins de passage permet de dessiner quelques tendances. Les textes supports de l'interrogation appartiennent de façon écrasante au socle des textes classiques traditionnellement étudiés au lycée. Rabelais, Montaigne, La Fontaine, Molière, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Chateaubriand, Baudelaire, Rimbaud, Apollinaire reviennent très souvent, quelle que soit la diversité des centres. Parmi les bulletins de passage consultés, Leiris et Sarraute figurent au nombre des plus nouveaux... Il y aurait une étude à mener pour voir dans quelle mesure le nouveau programme a renouvelé l'éventail des textes lus. Il semble donc – et ce premier constat mérite, redisons-le, un supplément d'enquête et un approfondissement – que l'enseignement, cette année encore, a continué à s'appuyer sur des massifs traditionnellement incontournables. Les nouveautés se sont plutôt glissées dans le domaine des lectures cursives où l'on rencontre les noms de Duras, Perec et même Pierre Michon, mais là aussi il ne s'agit, pour l'heure, que d'éléments à valeur indicative.

Pour la première partie de l'épreuve, les questions posées évitent généralement l'écueil d'une approche trop large⁵. Elles ont été visiblement conçues et formulées avec réflexion, dans le souci de faire rendre compte d'un aspect vraiment signifiant du texte. On mesure rétrospectivement l'intérêt, pour ne pas dire la nécessité, de la réunion préalable, tant décriée, pourtant, à l'origine. Quelques exemples : « En quoi l'anecdote sert-elle la démonstration ? (texte de Fontenelle, « la dent d'or), « Comment la visée argumentative de cet extrait est-elle rendue possible ? (*Candide*, chap. 3), « Quelle est la visée de cette fable ? » (La Fontaine, « la cour du lion»), « En quoi la composition du sonnet est-elle significative ? (Louise Labé, « Tant que mes yeux... »), « En quoi ce passage justifie-t-il le titre de l'œuvre ? » (épisode du ruban volé dans *Les Confessions*). La majorité des questions posées offre des prises accessibles et stimulantes pour les candidats et s'inspire des formulations possibles proposées par l'inspection générale. Inévitablement d'autres questions laissent sceptique et elles émanent souvent des mêmes interrogateurs : « En quoi ce poème est-il représentatif du symbolisme ? («Aube » de Rimbaud : l'histoire littéraire ne craint pas l'anachronisme...); « Quel est le rôle de la structure grammaticale de la phrase dans l'argumentation ? » (*Discours sur l'origine de l'inégalité*). N'oublions pas que le candidat est censé parler dix minutes...

⁵ On note toutefois, mais de façon isolée, par exemple à propos de poèmes d'*Illuminations*, des questions du type : « Que donne à lire ce poème ? »

Ce sondage dans des échantillons en provenance des quatre académies n'a bien évidemment pas de portée scientifique, mais il permet de dessiner quelques éléments (provisoire) de conclusion : les examinateurs se sont majoritairement appuyés sur des textes qui appartiennent au patrimoine des œuvres et extraits étudiés de longue date au lycée – ils n'ont donc pas eu à inventer des questions sur des textes inconnus d'eux -, sans céder à une originalité ébouriffante – ce qui n'était pas le propos – les questions qu'ils ont posées pour la première partie de l'épreuve ne semblent pas de nature à désorienter les candidats, le lot des questions trop vagues, trop fermées ou trop techniques demeure de l'ordre du résiduel.

Les jugements des professeurs consultés vont dans ce sens : ils disent que les élèves sont plutôt en situation de réussite pour l'exposé, que l'allongement du temps de préparation et le choix d'une question ouverte les aident et permettent à la plupart d'entre eux de réexploiter intelligemment le travail fait en classe. La question, si elle est bien posée, oriente la recherche du candidat qui reste assez rarement démun⁶. Il n'empêche que certains ont esquivé la question en s'appuyant sur les axes de l'étude conduite en classe, d'autres ont voulu placer à tout prix une lecture analytique plus ou moins bien mémorisée ; on peut alors penser que c'est la préparation de ces candidats aux nouvelles modalités de l'épreuve qui a laissé à désirer.

Des témoignages nombreux confirment que pour beaucoup on est resté dans la logique ancienne d'une épreuve notée globalement sur 20. Un nombre très important de candidats a consacré l'essentiel du temps de préparation à la première question, ce qui conduit à s'interroger sur le statut et la nécessité de la seconde. L'examen des bulletins de passage montre d'ailleurs que cette seconde question a souvent tendance à redoubler ou à mimer la première, en n'offrant pas de possibilités d'élargissement suffisantes. Le B.O. du 3 janvier 2002 précise qu'elle doit être formulée de façon très ouverte et que sa raison d'être est « d'inviter le candidat à rassembler les éléments dont il aura besoin au cours de l'entretien ». Certains examinateurs l'ont bien compris qui ouvrent vraiment le champ de l'entretien : « En quoi *Candide* est-il un apologue ? », « Qu'apporte la représentation à la lecture d'une pièce de théâtre ? », « Pourquoi écrire une autobiographie ? » Dans la pratique, les candidats ont très souvent évacué cette seconde question en concentrant toute leur attention et leurs efforts sur la première.

⁶ On relève toutefois un nombre conséquent de prestations qui, pour la première partie de l'épreuve, n'excèdent pas cinq minutes.

Par ailleurs, et de nombreux témoignages le disent, l'entretien révèle de grandes disparités selon la place qui a été réservée, ou pas, pendant l'année, aux activités de synthèse, aux confrontations, aux études transversales. Les séquences qui ont consisté à additionner des lectures analytiques mettent les élèves en difficulté le jour de l'épreuve, faute de vues d'ensemble et d'axes généraux qui permettraient de parcourir les œuvres. L'indication dans les descriptifs des problématiques et des perspectives est capitale. Encore faut-il qu'elle corresponde à un véritable travail conduit en classe. Les examinateurs déplorent souvent la mention très succincte de perspectives et de problématiques qui se réduisent à de simples « habillages » dans les descriptifs et ne sont, en aucune manière, des modes d'interrogation des œuvres et des textes. Un effort s'impose, à l'évidence, de ce côté. Ces indications essentielles, qui précisent les lignes de force qui ont régi le travail de lecture, sont fondamentales pour celui qui est appelé à mener l'entretien. Ce point nous paraît être de nature à nourrir une réflexion approfondie dans les établissements et au cours des stages de formation l'an prochain.

D'autres points méritent d'être signalés : le théâtre est très peu abordé sous l'angle texte/représentation, il semble que l'on retrouve trop souvent ce qui se faisait précédemment, on se demande si *Dom Juan* relève du théâtre baroque ou du théâtre classique mais la réflexion est pauvre ou inexistante sur les questions de mise en scène. Pendant l'année, les élèves ont assisté à des projections, mais l'exploitation de ce qu'ils ont vu demeure très décevante au moment de l'entretien, en particulier lorsqu'ils sont invités à proposer des choix de mise en scène susceptibles d'illustrer leur interprétation des pièces. Les témoignages de professeurs indiquent également que, très souvent, la poésie n'a pas donné lieu à une véritable réflexion sur le genre, ce qui laisse les élèves bien courts quand on leur demande de proposer une définition de la poésie à partir des textes qu'ils ont étudiés. De la même manière, et toujours dans le domaine poétique, la question de la modernité – qui ne saurait se limiter à la seule disparition de la versification... – appelle, à l'évidence, des développements plus substantiels. Certains aspects du programme ont manifestement fait l'objet d'études trop rapides, souvent en fin d'année, et de nombreux professeurs déplorent la lourdeur de ce programme, tout particulièrement en Première littéraire où il ne serait pas inutile d'envisager quelques allègements.

Il faut dire également que certains professeurs, qui ne sont pas défavorables aux modalités nouvelles et se réjouissent, par exemple, de l'introduction officielle des lectures cursives, se plaignent surtout d'un certain nombre de lourdeurs essentiellement dues à des aspects administratifs qui concernent les documents à renseigner (le bulletin de passage et le

bordereau de notation) au moment des épreuves orales⁷. Des simplifications doivent être envisagées pour l'an prochain. En amont, le choix et la formulation des questions, en particulier si l'examineur a le souci de s'appuyer sur des textes nouveaux et de poser des questions pertinentes et adaptées, requièrent une charge de travail que certains évaluent à une journée si les descriptifs sont nombreux et variés. Dans toutes les académies, ce travail de préparation des questions est jugé très lourd.

Les interrogateurs s'accordent pour dire que la préparation au cours de l'année a eu une influence décisive : soit les candidats ne tiennent aucun compte de la question et tentent de restituer l'explication faite en classe, soit ils tiennent vraiment compte de la question et ils sont tout à fait capables de mener à bien l'exercice, soit ils essaient de répondre à la question posée avec beaucoup de maladresses et en s'interrompant très vite parce qu'ils n'ont manifestement jamais été préparés à ce type d'épreuve.

De ces échanges avec les examinateurs se dégagent quelques idées fortes susceptibles d'être retenues afin d'améliorer les conditions de mise en œuvre de la prochaine session :

- Une mise au point et une unification des descriptifs : il s'agit d'éviter la présentation lacunaire dans l'esprit de l'ancienne liste et les descriptifs bavards et luxuriants qui égarent l'examineur et se révèlent peu exploitables. Dans la perspective d'une reconduction de ce dispositif, il faut cerner les éléments d'information - problématiques, pistes de travail – indispensables à celui qui aura à conduire l'interrogation. Trop de disparités et d'anomalies ont été constatées cette année. Un cadrage minimal s'impose.
- Une limitation raisonnable du nombre de descriptifs par examinateur. On enregistre, en effet, trop d'écarts qui ruinent les conditions d'une interrogation sérieuse.
- Une simplification des procédures et des tâches matérielles pour l'oral (l'obligation d'inscrire sur les bordereaux la délimitation des textes, les questions et le détail des notes est très vivement critiquée lors même que ces indications figurent déjà sur les bulletins de passage).
- Un allègement du questionnaire avec la suppression de la seconde question souvent jugée inutile voire artificielle (elle était une indication des pistes de l'entretien mais, dans la pratique, elle a été souvent peu prise en compte par les candidats).

⁷ Contrepartie de cette surcharge administrative, le travail n'est pas toujours fait avec la

- Certains examinateurs, après avoir souligné la lourdeur, selon eux inutile, du dispositif actuel vont plus loin : tout en souhaitant la reconduction des nouvelles modalités pour les séries technologiques, ils préconisent pour les séries générales une interrogation (sans question) sur un texte qui n'aurait pas été étudié en classe, mais en rapport avec le descriptif.

Une académie a proposé de manière systématique un questionnaire aux examinateurs à l'occasion des réunions d'harmonisation finale. Les informations qui suivent s'appuient ainsi sur un socle de près de 400 réponses. Les commentaires sur l'alourdissement de la charge de travail rejoignent les autres témoignages recueillis⁸. En revanche, le principe de la question à poser sur le texte, l'allongement du temps de préparation, la prise en compte du travail personnel des élèves, le caractère personnalisable du descriptif sont salués comme des initiatives intéressantes et qui doivent être conservées. Au chapitre des difficultés qu'ils ont rencontrées, les professeurs soulignent les points suivants : la nécessité de varier les questions lorsqu'on interroge un très grand nombre de candidats sur un même descriptif, l'obligation de s'adapter à des descriptifs de formes très diverses (par manque d'homogénéité du modèle adopté, d'où la nécessité sans doute d'une codification), l'évaluation problématique d'exposés qui ne répondent pas vraiment à la question posée mais ne sont pas dénués d'intérêt ni de qualités, l'exploitation au cours de l'entretien des lectures cursives qui, bien qu'elles soient mentionnées dans le descriptif, n'ont pas été assurées par les candidats. Pour ce qui est de la question censée ouvrir l'entretien, les examinateurs constatent aussi que les candidats en ont très souvent mal compris le statut, ce qui revient une fois encore à s'interroger sur sa justification.

Les suggestions des professeurs consultés – en particulier pour tout ce qui touche à la simplification des charges strictement administratives - s'inscrivent dans la continuité de celles qui ont déjà été évoquées et elles n'excluent pas non plus l'interrogation sur des textes non étudiés par les candidats, mais renvoyant étroitement aux objets d'étude du programme. Afin de donner à l'entretien une réelle consistance en enrichissant les possibilités de questionnement, certains professeurs suggèrent que les candidats puissent apporter les textes de leurs lectures cursives, ce qui donnerait un substrat à l'entretien et permettrait d'éviter qu'il ne se disperse en généralités.

rigueur requise, certains examinateurs omettant d'indiquer le détail des notes sur 10.

4. Bilan et perspectives :

Quelques jours après la tenue des commissions d'harmonisation finale, il est donc possible d'établir un premier bilan de cette session 2002 que des éléments d'information supplémentaire, dans les semaines à venir, seront appelés à compléter. La session s'est déroulée de manière satisfaisante dans les quatre académies, au prix d'une mobilisation exceptionnelle et d'une forte implication de tous les acteurs⁹. La loyauté et le souci d'efficacité ont, dans l'ensemble, triomphé des pesanteurs et des défiances. Dans l'intérêt du service et des candidats, les nouvelles modalités ont été mises en œuvre sans que l'on ait à observer de défaillances majeures. Il n'empêche que, de l'avis général, on a atteint dans l'organisation de l'examen un degré tel de complexité que des aménagements et des simplifications paraissent inévitables à l'horizon de la prochaine session. Le dispositif, qui exigeait déjà les années précédentes une mobilisation forte, s'est alourdi et complexifié, accroissant de façon sensible les tâches des divisions des examens et concours et des chefs d'établissements qui affirment que le système actuel est difficilement reproductible en l'état. Par ailleurs, on voit se profiler les limites périlleuses, avec une augmentation des défections parmi les professeurs interrogateurs et les difficultés pour trouver des examinateurs expérimentés. L'observation telle qu'elle a été conduite dans les quatre académies, les témoignages, les avis, les suggestions recueillis dessinent un faisceau convergent :

- Il paraît peu judicieux de revenir au système antérieur, et les voix qui le réclament vraiment ne sont pas majoritaires. Ce serait briser l'élan né de l'instauration de nouveaux programmes et de la réflexion suscitée par les interacadémiques et des nombreux stages et réunions sur le terrain. Il en résulterait une extrême confusion qui ruinerait durablement les conditions du renouveau souhaité pour l'enseignement des Lettres au lycée.
- Il paraît préférable de s'octroyer un peu de temps pour parfaire le dispositif nouveau en le simplifiant et en l'aménageant.
- Il serait sage, par exemple, pour les descriptifs, d'adopter un modèle unique et simplifié en s'entendant vraiment sur ce qui est indispensable au moment de l'interrogation (délimitations exactes des passages étudiés, perspectives, problématiques). De plus, si l'on ne veut pas donner la désastreuse impression de revenir au système antérieur et si l'on veut que les professeurs aient le temps de

⁸ Le chiffre de 8 journées d'interrogation est cité comme une limite à ne pas dépasser.

préparer des questions pertinentes et variées, la transmission préalable des descriptifs qui est la seule à permettre cette découverte et cette réflexion en profondeur, demeure, sous des formes à réinventer, une nécessité.

- Il serait peut-être possible de faire l'économie de la seconde question, l'entretien procédant, comme précédemment, par élargissements successifs, ce qui ne remettrait pas obligatoirement en cause le système actuel de notation. En revanche, le principe de la question sur le texte serait maintenu et se révélerait d'autant plus nécessaire si l'on poussait l'audace – ce que demande désormais un nombre important de professeurs – jusqu'à proposer un texte inconnu du candidat, mais s'inscrivant dans la continuité du travail accompli en classe.
- Il paraît indispensable d'alléger les charges des examinateurs pour tout ce qui concerne les documents à renseigner au moment de l'épreuve. Une clarification s'impose afin que soit fait le départ entre l'essentiel et l'accessoire, et que les professeurs ne soient pas distraits de leur mission fondamentale qui est d'interroger.
- Il est nécessaire, au plan académique, de procéder le plus tôt possible dans l'année à un recensement exact des professeurs enseignant en lycée susceptibles, parce qu'ils n'ont pas d'autres charges à ce moment-là, de participer aux interrogations.
- Le principe d'une charte académique conçue dans la réflexion mutuelle et la négociation pourrait être retenu et généralisé dans un triple souci d'information, de formation et de régulation. Cette démarche, qui est déjà une tradition dans une des académies observées et une innovation dans une autre, n'a que des effets bénéfiques, en amont et au moment des épreuves.
- Il serait raisonnable d'envisager quelques allègements de programme, tout particulièrement en Première littéraire où tous les objets d'étude, faute de temps, ne sont pas pris en compte avec une égale attention. Des ajustements sont également souhaités : les professeurs regrettent que l'épistolaire ne concerne que la série L et que le genre romanesque, même s'il peut apparaître par le biais du biographique et de l'épistolaire, ne puisse pas être considéré en Première dans sa spécificité.¹⁰

⁹ Les moyennes académiques ont très peu varié par rapport à l'an passé.

¹⁰ L'idée revient, dans les échanges avec les professeurs, que certains objets d'étude pourraient changer ou évoluer, afin d'éviter une forme de sclérose et la circulation de questions-réponses toutes faites.

Ce sont là quelques propositions, nées de l'observation du dispositif et de l'écoute des différents acteurs. Les modalités nouvelles pour l'oral ne suscitent pas que des réserves ou des condamnations définitives : il s'agit d'assurer maintenant leur viabilité. Dans cette perspective, des aménagements et des ajustements – sensibles, lisibles - semblent indispensables, sans bousculer pour autant de manière radicale l'architecture de ces nouvelles épreuves.

PIECES JOINTES

1. (A et B) : deux modèles de descriptifs proposés dans deux académies.
2. (A, B, C, D) : quatre exemples de descriptifs renseignés. Le premier (A) sous forme tabulaire est totalement conforme aux exigences et il indique problématiques et perspectives ; le deuxième (B), d'une présentation plus traditionnelle, s'est révélé riche et exploitable mais il ne mentionne pas la référence explicite aux perspectives du programme ; le troisième (C) s'apparente à une liste extrêmement succincte qui ne donne que des généralités sur les orientations de l'étude et ignore la notion de problématique ; le quatrième (D) est intéressant pour certaines perspectives mais les compléments prennent une place trop importante etaturent le document.
3. Organisation d'une journée d'oral.
4. Deux exemples (A et B) de bulletins de passage. Afin de faciliter la tâche de l'examineur, le second bulletin est pré-imprimé.
5. Un exemple de bulletin de passage remis au candidat.
6. Deux exemples (A et B) de bordereaux de notation avec les questions.
7. Un exemple de charte académique.

