



Réponse au rapport des inspectrices et inspecteurs de lettres sur les Épreuves Anticipées de Français, session 2021.

Après lecture – évidemment attentive et bienveillante – du rapport transmis aux professeur·e·s de lettres par l'inspection, il nous a semblé nécessaire de faire quelques mises au point. Voici le fruit de nos réflexions.

Nous commencerons, nous aussi, par souligner les « conditions extraordinaires » dans lesquelles la session 2021 s'est déroulée. Seulement, nous refusons l'euphémisme choisi, qui cache à peine le mépris avec lequel les enseignant·e·s ont été traité·e·s. Évoquons rapidement le fiasco des convocations éditées la veille pour le lendemain ou missionnant un correcteur à plus de cent kilomètres de son domicile, la numérisation des copies qui, en plus de participer à la surveillance des professeur·e·s par le biais d'un logiciel, a alourdi le travail de correction, l'absence de coordonnateurs dans les centres de passage de l'oral et bien sûr, le nombre excessif de copies et d'oraux à gérer après une année déjà lourde d'exigences. Non, la session 2021 ne s'est pas simplement déroulée dans un « contexte difficile » que la crise sanitaire expliquerait à elle seule : elle est le résultat de choix politiques qui affaiblissent les services du rectorat et maltraitent les enseignant·e·s et les personnels administratifs. Il n'est pas envisageable que cela se reproduise.

Vous soulignez ensuite que « la nouveauté de l'épreuve a pu donner lieu à quelques hésitations ». Ajoutons que votre silence n'a pas contribué à lever ces incertitudes. Ce rapport donne des éléments de réponse que nous aurions aimé connaître plus tôt. De même, nous reconnaissons bien volontiers la nécessité de faire parvenir à nos collègues examinateurs et examinatrices nos descriptifs. Il semblerait néanmoins que le recours à une plateforme numérique qui renvoie à chaque jury la tâche d'imprimer ses documents, au lieu de faciliter les échanges, ne les empêche.

Nous sommes tout de même ravi·e·s d'apprendre que nos élèves ont su s'emparer du difficile exercice de la mise en voix des textes noté sur 2 points. Cette réussite est peut-être liée à l'enseignement à distance qui a incité les enseignant·e·s à demander à leurs élèves de s'enregistrer, dites-vous. En effet, il y a peu de chances que les professeur·e·s aient pu mener à bien cet exercice en présentiel dans des classes de 35 élèves. Non, nous ne pourrions poursuivre ce travail dans les conditions d'enseignement dégradées qui sont les nôtres.

Quant au choix des extraits sur lesquels nos élèves sont interrogé·e·s lors de l'oral, certes, les enseignant·e·s aimeraient avoir le temps de – pour vous citer – « flâner dans les œuvres comme on traverse un paysage », mais le nombre, la longueur et la difficulté des œuvres à étudier ont en effet transformé la cette aimable balade littéraire en une marche forcée dont tout le monde ressort épuisé et insatisfait. Oui, nous aimerions pouvoir placer nos élèves dans une vraie démarche de lecture mais celle-ci demande un temps que nous n'avons pas. D'autre part, le programme qui est imposé aux enseignant·e·s est un programme balisé « d'œuvres à pancartes trois étoiles ». Ce formatage est peu compatible avec le glanage littéraire préconisé par Monsieur Gracq. Enfin, comment mettre sur le même plan « le mythe, la prière, le poème » évoqués par George Steiner et la restitution de la lecture linéaire proposée par un·e· enseignant·e·, trouvée sur internet ou dans les nombreuses éditions scolaires ? Non, la récitation d'une lecture linéaire ne

fleurit pas à l'intérieur des élèves pour enrichir leur paysage intérieur. C'est un exercice vide de sens qui insulte les efforts des enseignant·e·s qui ont formé les élèves à prendre un texte à bras le corps pour en proposer une lecture. Le format de l'oral du bac induit cette attitude passive : nos élèves singent le bel exercice de la lecture linéaire. Devons-nous nous réjouir de ce qu'ils et elles aient mis tout leur cœur dans cette parodie grotesque qui n'a rien à voir avec ce que devrait être une analyse littéraire ?

Puis vous pointez les lacunes grammaticales des candidat·e·s. L'apprentissage des notions grammaticales commence en primaire, et se trouve systématisé au collège ; force est de constater l'échec des efforts de nos collègues, sans qu'il y aille aucunement de leur responsabilité. Ne pas s'interroger avec honnêteté et lucidité sur cet échec, et sans en reporter la responsabilité sur les enseignant·e·s, c'est encore une fois faire la politique de l'autruche, que vous pratiquez fort bien. Comment pallier les lacunes énormes des élèves à l'entrée en seconde, alors qu'il faut travailler la méthode des trois exercices écrits, préparer l'étude des textes qui figureront sur la liste d'oral, proposer des lectures transversales des œuvres au programme et guider nos élèves dans leurs lectures cursives ? Non nous n'avons pas le temps de pratiquer des activités nouvelles et variées autour des PSR. Oui, au fond de nos classes de 35 élèves restent de nombreux élèves qui confondent proposition subordonnée relative et proposition subordonnée complétive, voire adjectif et nom commun ! Est-ce d'ailleurs dans cet étiquetage mécanique, coupé de l'analyse du texte par le format même de l'épreuve, que se trouve l'enjeu de la maîtrise de la langue ?

Ajoutons que pour la session de l'EAF 2022 les dernières instructions officielles demandent que les élèves soient interrogé·e·s sur les programmes de seconde et de première, alors que ces élèves, en raison de la crise sanitaire, ont parfois manqué tout un trimestre de 3^{ème} et une bonne partie de l'année de 2^{nde} (car il serait illusoire de croire à la pleine réussite pour toutes et tous de l'enseignement en distanciel ou de l'enseignement mixte, en raison des multiples difficultés et inégalités maintes fois soulignées.) L'institution et son ministre peuvent bien clamer à la merveilleuse réussite de la « continuité pédagogique », nous constatons tous les jours les lacunes accumulées.

Le dernier point que vous abordez concerne le choix de l'œuvre que l'élève présente en dernière partie d'épreuve. L'exemple que vous citez (derrière de pudiques parenthèses) nous laisse perplexes : *Petit pays* appartient-il à cette catégorie méprisable de la « littérature consentante » que vous ne voyiez pas l'intérêt de le faire résonner avec le roman de madame de la Fayette ? L'écart entre les deux récits n'est certes pas négligeable, mais les questions que soulève *La Princesse de Clèves* sur les complexes rapports entre liberté et devoir sont-ils absents du roman de Faye ? La question même de la légitimité de Gaël Faye, auteur issu de la culture du rap, n'est-elle pas un écho lointain de la légitimité d'une voix féminine au XVII^{ème} ? Ces questions ne sont-elles pas susceptibles d'éclairer les interrogations qui travaillent le genre romanesque ? C'est cette opposition que vous semblez faire avec tant de facilité entre la « véritable littérature » et les autres productions qui nous semble déconcertante. Il faudrait de plus garder à l'esprit que la classe de première est encore un endroit où le/la professeur·e· de lettres se démène pour faire entrer ses élèves en littérature, et qu'une écriture contemporaine permet à ces adolescent·e·s, souvent plus aisément qu'une œuvre patrimoniale, de découvrir ce que peut un livre. Et puis l'enjeu n'est-il pas pour l'élève, comme vous le rappelez, de défendre un point de vue ? Comment faire si les examinateurs et examinatrices rejettent d'emblée toute forme littéraire que l'éducation nationale n'a pas estampillée ? Quel point de vue un élève de première peut-il formuler si les œuvres imposées sont des classiques dont la lecture est balisée depuis des décennies voire des siècles ? Quelle liberté peut-on attendre des élèves face à ces éternels classiques ?

N'est-il pas insensé d'attendre qu'ils et elles sortent des sentiers battus pour se positionner, qu'ils et elles s'approprient en quelques semaines de cours les multiples connaissances littéraires et historiques nécessaires à la construction d'une lecture de ces classiques en toute... liberté ?

De la même manière, nous déplorons aussi que nos élèves soient « moins à l'aise quand il s'agit de s'engager dans l'interprétation », mais qu'y a-t-il de surprenant à cela ? La réforme des programmes multiplie les types d'exercices à maîtriser et le nombre de textes à préparer pour l'oral : où trouver le temps pour ces attrayants détours que vous évoquez ? Comment encourager nos élèves dans une démarche interprétative quand l'épreuve orale consiste à réciter proprement une lecture linéaire menée en classe ? Le commentaire est un exercice difficile qui demande un entraînement régulier et qui implique que les élèves soient régulièrement confronté·e·s à des textes qui ne soient pas liés aux œuvres imposées. Quant à la dissertation, elle est boudée de nos élèves qui ne peuvent prétendre maîtriser à la fois l'œuvre sur laquelle porte le sujet, et sa méthode. Certes, « tout peindre et tout mettre à nu » ne sont pas exactement synonymes, comme vous le rappelez si élégamment dans votre rapport, mais il paraît bien chimérique, et donc injuste, d'attendre d'élèves qui ont découvert l'exercice de la dissertation au cours de deux années dont l'organisation a été bouleversée par la crise sanitaire une fine analyse du sujet.

A cela s'ajoute que les enseignant·e·s sont confronté·e·s à l'éternelle difficulté de faire lire les élèves. Les œuvres du programme sont des œuvres résistantes qui leur demandent un énorme effort, effort qu'ils ne sont pas plus nombreux/-ses à concéder qu'avant la réforme, et qui dépasse parfois même leur capacité de lecteurs – pensons notamment à nombre d'élèves des sections technologiques, dont on sait pertinemment, sauf à mentir, qu'ils et elles ont souvent des lacunes en français. On leur demande de concentrer leur attention sur quatre œuvres comme on le faisait avant avec les terminales littéraires ; l'expérience semble montrer que nos élèves se nourrissent davantage lorsqu'on leur proposait plus de variété au travers de groupements de textes. Malheureusement, non, nos élèves ne « parcourent pas l'œuvre en tout sens », malgré les activités que nous menons pour les y inciter. Ils et elles se contentent bien souvent des lectures linéaires préparées pour l'oral, faisant peu de cas des lectures complémentaires que nous tentons de proposer malgré la course contre la montre que constitue la préparation du bac de français. Nous ajouterons que la part croissante accordée à la note dans la conception de l'enseignement n'incite pas les élèves à s'investir dans des activités gratuites, c'est-à-dire qui ne donneront pas lieu à une évaluation chiffrée. Ils et elles lisent ainsi bien moins de textes littéraires qu'avant la réforme, et leur paysage littéraire ressemble davantage à un désert aride qu'aux petits chemins d'écoliers sur lesquels nous rêverions de les embarquer. Quant au guide d'évaluation transmis aux professeur·e·s de lettres, nous espérons surtout qu'il n'appauvrira pas l'enseignement de notre matière en classe de seconde : il serait dommage que les enseignant·e·s renoncent à prendre le temps de nourrir la sensibilité des élèves en les transformant en producteurs/-trices d'exercices formatés. Si l'on veut que les élèves, que tou·te·s les élèves, inscrivent la lecture dans leur vie future comme une source de plaisir et de discussion, ne faut-il pas éviter d'en restreindre finalement l'accès aux « bon·ne·s élèves », bien adapté·e·s, et, n'en doutons pas, issu·e·s bien souvent des milieux sociaux les plus favorisés ?

Nous terminons ce message en appelant de nos vœux la suppression de ces programmes de lecture injouables, le plein rétablissement de notre liberté pédagogique, et partant un baccalauréat de français qui ne transforme pas nos élèves en singes savants et la littérature en une matière coupée du monde et de la vie.