

Synthèse pédagogique

Examens 2022

Inspection pédagogique régionale de lettres



**ACADÉMIE
DE GRENOBLE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Nous vous proposons cette année un bilan des examens dans le cadre d'une démarche renouvelée. Avant de présenter les aspects chiffrés de la session 2022, nous vous proposons une synthèse de chaque examen, avec une entrée selon les aptitudes évaluées : nous espérons faire apparaître ainsi une continuité du parcours d'apprentissage de l'élève, même si la continuité école-collège, primordiale, n'apparaît pas ici. Ces synthèses reposent en très grande partie sur les comptes-rendus des coordonnateurs, que nous tenons à remercier chaleureusement une fois de plus : nous veillons à faire en sorte que votre travail et votre réflexion pédagogiques, essentiels pour les candidats, soient ici partagés pour aider le plus largement possible la communauté des professeurs de lettres de notre académie.

Il va de soi que ce ne sont pas les examens qui uniquement guident notre enseignement et les démarches pédagogiques que nous mettons en œuvre dans les classes. Toutefois, des pistes de réflexion peuvent s'ouvrir ici, dans les domaines de l'oral, de l'apprentissage de la langue, de la lecture, de l'écriture... Nous aurons plaisir à échanger avec vous et à approfondir ces réflexions lors des occasions que nous aurons d'échanger ensemble (visites en classe, réunions d'équipe par exemple).

Pour l'heure, au collège, les grilles indicatives fournies à l'occasion du DNB ont pu constituer des appuis forts pour les correcteurs, et ont été saluées comme très utiles. Elles ont été élaborées par un groupe de professeurs volontaires et peuvent s'avérer un outil essentiel pour l'évaluation formative tout au long de l'année. Elles sont, bien entendu, en cohérence avec les outils proposés au lycée, pour les épreuves écrites et orales de l'EAF comme pour l'enseignement de spécialité HLP. Ces outils contribuent, nous l'espérons vivement, à la mise en place d'un parcours cohérent, d'un curriculum des apprentissages des élèves.

L'équipe d'inspection des lettres de l'académie de Grenoble

Sommaire

<i>I. Axe de réflexion : les aptitudes des élèves</i>	<i>p.2</i>
Compétence « construire une réflexion »	p.2
Compétence « analyser et interpréter des textes »	p. 5
Compétence maîtrise de la langue	p. 8
Compétence « mobiliser une culture littéraire »	p. 10
<i>II. Remontées sur l'évaluation et chiffres</i>	<i>p. 13</i>
<i>III. Ressources complémentaires</i>	<i>p. 16</i>

I- Axe de réflexion : les aptitudes des élèves

Compétence « construire une réflexion »

Pour le Diplôme National du Brevet

Cette compétence n'est bien entendu pas la seule évaluée dans le sujet de réflexion de la rédaction du DNB. Vous êtes nombreux à avoir salué l'aide apportée par les grilles indicatives d'évaluation : elles sont à votre disposition et peuvent être utilisées avec une visée formative dans le courant de l'année. Concernant le sujet de réflexion, selon bon nombre d'entre vous, il semble trop difficile pour être choisi majoritairement par les élèves : un travail spécifique est donc nécessaire, en effet, avec la perspective de la préparation aux lycées. Par ailleurs, vous êtes nombreux à signaler que certains élèves choisissent ce sujet sans être suffisamment préparés (structure, argumentation, exemples). Il a été toutefois bien moins souvent choisi par les élèves. La construction en paragraphes est globalement acquise par les candidats. La structuration l'est moins : on signale des difficultés à faire progresser la réflexion, une pauvreté des exemples choisis et des difficultés à les exploiter.

Pour le bac technologique

L'essai est l'exercice dont la moyenne est la plus basse : quand ils ont choisi la contraction-essai, les élèves sont plus souvent limités par la note de l'essai que par celle du résumé. L'exercice, argumentatif, n'a pas de méthodologie propre et les deux principaux problèmes sont les suivants :

- des écrits trop courts (mauvaise maîtrise du temps après une contraction chronophage ?) : beaucoup d'essais font une courte page, ce qui rend la mise en place d'une réflexion très délicate à évaluer.
- une pensée vraiment trop désorganisée. Dans ce cas les remarques semblent se juxtaposer, parfois se contredire : les candidats semblent illustrer l'intérêt du sujet et non y répondre.

Dans la contraction, qui porte sur un texte argumentatif, on note chez certains élèves des difficultés à repérer (et donc à résumer) le circuit argumentatif de l'auteur – mais ce n'est pas l'écueil le plus discriminant.

Pour le commentaire, les échanges ont aussi fait remonter des difficultés de construction dans la réflexion, le problème n'étant pas l'absence de méthodologie stricte mais l'absence d'un cadre de pensée. Par exemple, l'absence de problématique a été souvent signalée. Derrière cette absence se dessinaient deux cas :

* ou seule une phrase manquait dans l'introduction et le problème n'en était pas un, la copie suivant les axes donnés – ce qui peut suffire pour avoir une analyse qui progresse (l'absence ne portait pas à conséquence)

* ou cette absence était un symptôme et la copie « errait » de remarques en remarques ou ne faisait que de la paraphrase (problème de fond sanctionné dans la compétence « aptitude à construire une réflexion »). Le même phénomène se retrouvait en cas de citations du texte insuffisantes, de conclusion absente etc.

Au final, beaucoup de copies un peu longues mais très faibles évacuaient la « réflexion » nécessaire à un commentaire réussi, comme si le commentaire était une simple description du texte et de quelques-unes de ses figures de style. Il s'agit là bien sûr d'une des difficultés inhérentes et bien connues liées à cet exercice.

Pour le bac général

Sur le commentaire : la structure du commentaire (y compris l'annonce de la problématique, du plan, un développement organisé) est respectée dans la quasi-totalité des copies. En revanche, certains éléments, non pertinents, reviennent fréquemment comme la présence d'une ouverture en fin de conclusion, plaquée de manière arbitraire. Elle dessert en réalité le candidat. **Il pourrait être judicieux, en classe, de montrer aux élèves différents exemples d'ouverture, pertinentes et non pertinentes, pour leur apprendre à faire la différence, et de leur conseiller de ne la pratiquer qu'avec mesure et discernement.**

Le plan choisi a pu suivre l'organisation en paragraphes du texte ; il a été perçu comme « linéaire ». **Une différence a été précisée entre une analyse linéaire telle qu'elle peut être pratiquée à l'oral (sanctionnée) et un commentaire reprenant le mouvement du texte, tout à fait acceptable dès lors que les axes annoncés (et tenus) sont bien différents d'une partie à l'autre.**

Sur la dissertation : La structure d'une dissertation est connue et réalisée correctement.

Mais de nombreux candidats n'ont pas (ou pas suffisamment) tenu compte des subtilités de chacun des sujets, s'en tenant à un sujet proche travaillé en cours, ce qui a pu aboutir à des plans « plaqués ».

Les correcteurs se sont retrouvés parfois dans une position ambiguë devant des copies qui faisaient preuve d'une bonne (voire très bonne) connaissance de l'œuvre et des cours, et d'une maîtrise de la langue tout à fait satisfaisante, mais développaient un propos en relation avec un sujet travaillé sur l'année, sans tout à fait tenir compte des subtilités des sujets posés (par exemple, en réduisant la dissertation sur Baudelaire à une opposition entre le « laid » et le « beau », sans prise en compte du mot « horrible »). Ces candidats, sérieux par le travail, ont eu une approche scolaire de la dissertation, à laquelle manquait une analyse réelle et approfondie du sujet. **Nous ne pouvons tenir un double discours, en expliquant pendant l'année que la dissertation est un exercice abordable par tous dès lors qu'un travail conséquent a été fourni, et en sanctionnant lourdement (en-dessous de la moyenne) les candidats qui, à l'examen, ont précisément ce profil.** Quatre compétences sont évaluées le jour de l'examen (voir documents complémentaires) : la maîtrise de la langue, la qualité de la lecture, la culture, la qualité de la réflexion. Le jour de l'examen, elles ont le même poids dans la note finale. Les candidats précités peuvent donc obtenir une bonne note, dès lors que trois compétences sur quatre sont d'un bon niveau.

En Spécialité HLP

La première caractéristique des copies réussies est la prise en compte du sujet. Les correcteurs ont salué le candidat qui « a eu le souci de la question posée », qui « en cas de difficulté, a quand même essayé de répondre », « la copie (qui) n'est pas devenue un sujet différent ». On trouve, en miroir problème majeur « l'oubli rapide voire la mise à l'écart méthodique » du sujet.

En interprétation, « la question a été oubliée », « elle a été effacée » et par conséquent la « réponse consiste en une étude générale du texte » sans cohérence, superficielle. Ce problème se répercute sur l'ensemble des compétences à évaluer puisqu'aucune ne peut être démontrée de façon satisfaisante (sauf la maîtrise de la langue, plus rarement la culture mais toujours limitée en bout de course par son « impertinence »).

En essai, on trouve « des copies qui ne pren(ant) en compte qu'une partie de la question ou du sujet (...) proposent une réflexion très générale, pas de réel effort de problématisation ou d'interprétation ». Le pire étant, faute de prise en compte du sujet, l'absence d'argumentation ou « le manque ou l'absence de logique », « placage de cours (sans rapport avec la problématique) » qui là aussi, même par compétences, pénalise fortement l'ensemble de la copie.

Les correcteurs, sondés, indiquent donc dans les pistes de travail pour l'année prochaine : « Travailler encore et encore la prise en compte de la question posée » : « Travailler l'analyse de sujets (surtout en interprétation) », entraîner à la « prise en compte de la question posée pour donner un angle à l'analyse du texte », « Traiter des sujets à l'oral pour ne pas perdre de temps et sans toujours les creuser », créer « un réflexe », Signaler l'importance de ce problème en cours, envoyer ce message dans les entraînements (faire refaire les devoirs qui ont esquivé la question sans même les corriger en détail avant). « Un conseil, pour les élèves, ce serait de travailler la question avant de répondre ! »

On comprend aussi, à lire l'ensemble des retours, que la prise en compte du sujet est ce qui va donner un sens à l'exercice pour l'élève : analyser un texte sans rien y chercher est une activité superficielle (d'où une copie creuse). Répondre sans partir d'une question est sans doute pire encore...

L'importance de l'organisation de la pensée est signalée, en analyse comme en essai.

Cela se traduit par la « présence d'un plan/déroulement simple, clair, et efficace,», et c'est ce mot « clarté » qui revient (ce qui est logique puisqu'il n'y a pas de méthodologie attendue): « clarté de la pensée », « clarté de la démarche (pas nécessairement un plan) », « un cheminement argumentatif clair avec une articulation à la question posée », une « progression claire » opposé à des mots comme « plan confus », « idées qu'on ne peut pas suivre », « plan tarabiscoté »...

Pour atteindre cet objectif, on pourrait « multiplier les activités d'écriture », « travailler la capacité à être compris et à comprendre les autres », « faire des activités de résumé », « entraîner à faire des plans progressifs » (analyse et essai). « **Passer par l'oral** de manière plus récurrente afin de favoriser l'organisation des idées et l'expression la plus claire possible (cela prépare aussi l'élève au Gd oral).

Pour le Diplôme National du Brevet

De manière moins prégnante que l'année dernière, les correcteurs ont parfois semblé un peu étonnés par la nature du texte support. Cette année, c'est une fable qui était au coeur du sujet.

Qu'il s'agisse d'un texte narratif du XIX^{ème} siècle ou d'une fable du XVII^{ème} siècle, ces textes permettent d'évaluer les compétences de compréhension et d'analyse, des textes et de la langue française, et non pas de réciter des connaissances qui seraient cloisonnées dans le programme (voire, dans la vision du programme que véhicule le manuel) d'un niveau précis. Si la fable est abordée au cycle 3 (avec la thématique *Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques*, avec notamment *des fables et fabliaux, des farces ou soties développant des intrigues fondées sur la ruse et les rapports de pouvoir*), elle apparaît également dans les programmes du cycle 4. Pour la classe de troisième, il est précisé que dans le cadre de l'étude du questionnement *Vivre en société, participer à la société*, on pourra :

- « Découvrir des œuvres, des textes et des images à visée satirique, relevant de différents arts, genres et formes ;
- comprendre les raisons, les visées et les modalités de la satire, les effets d'ironie, de grossissement, de rabaissement ou de déplacement dont elle joue, savoir en apprécier le sel et en saisir la portée et les limites ;
- s'interroger sur la dimension morale et sociale du comique satirique. »

Dans ce cadre, on étudiera par exemple :

- « Des œuvres ou textes de l'Antiquité à nos jours, relevant de différents genres ou formes littéraires (particulièrement poésie satirique, roman, fable, conte philosophique ou drolatique, pamphlet).
- des dessins de presse ou affiches, caricatures, albums de bande dessinée. »

Dans le cadre du travail de l'année, il conviendra donc, dans le domaine de la compréhension des textes, de préparer les futurs candidats aux possibles offerts par les programmes.

<https://eduscol.education.fr/document/621/download>

La question de l'analyse des textes apparaît également dans le sujet de rédaction. Quelques élèves sont passés à côté du récit épique que le moucheron devait effectuer devant les animaux. Il y a eu donc des hors-sujets, mais également beaucoup de textes se limitant à la paraphrase, ce qui a posé la question de l'évaluation des productions.

On note par ailleurs de fréquentes difficultés à présenter correctement un dialogue.

À l'oral de l'EAF

Concernant la partie lecture linéaire, le constat est fait de la maîtrise de l'exercice par une grande majorité des candidats, en particulier en série générale. Les candidats de série technologique ont pu être démunis face au déroulement attendu et proposer des exposés très courts.

La paraphrase est souvent déplorée. Certains examinateurs, par ailleurs, regrettent une approche parfois techniciste du texte, au détriment de l'interprétation globale. D'autres déplorent le fait que l'explication linéaire semble parfois apprise par cœur : il est bon de rappeler que l'exercice, qui est un exposé, a été préparé en cours avec l'enseignant, qui a pu donner une explication détaillée et mise en forme, ce qui a pu inciter un candidat sérieux à l'apprendre par cœur. **Dans les deux cas la formulation d'un enjeu ou un projet de lecture, d'une interprétation reste, qu'il soit en introduction, voire éventuellement en conclusion, un rempart possible à ces écueils.**

Des examinateurs regrettent que les lectures linéaires soient peu en relation avec les intitulés des parcours (et leurs enjeux) et que les analyses ne s'appuient que peu sur le vocabulaire spécifique à chaque objet d'étude. Là encore, un enjeu de lecture pertinent et explicite permet d'aborder le texte avec un regard coloré par le parcours défini par les programmes.

Pour le bac technologique (écrit)

La contraction est un exercice servant à attester de la compréhension globale du texte qui présente en outre une forte dimension « technique ». La réussite dépendait donc des deux éléments : textes plus ou moins compris ET technique plus ou moins en place. La moyenne de 5,5 /10 reflète cet équilibre, les copies dans l'ensemble ayant l'un ou l'autre point plus fort que l'autre, très rarement aucun, rarement les deux.

Concernant le commentaire, consacré à la compréhension globale et fine, le texte proposé semblait accessible et riche de possibilités d'analyse. Les élèves un peu fragiles mais « s'engageant » dans le texte pouvaient, semble-t-il, tirer leur épingle du jeu... Mais quand cela n'a pas été le cas, les échanges ont fait remonter la présence forte de difficultés pour entrer dans le principe même de l'analyse, avec parfois la contamination d'un exercice par un autre : ainsi la paraphrase inutile, au lieu de prendre une allure type « copier-coller », a-t-elle davantage pris l'allure de mini-résumés codifiés. Certaines remarques personnelles de type « essai » se sont aussi glissées davantage dans les commentaires. Les frontières entre les exercices semblent se brouiller parfois dans l'esprit de certains élèves.

On note aussi chez les élèves qui ont vraiment essayé de se saisir du texte et qui ont sans doute été frappé par sa dimension pathétique, un problème qui, sans être nouveau, semble se répandre : l'actualisation excessive. Ainsi une correctrice écrivait-elle : « Je constate également de lourds contresens de façon récurrente sur la maltraitance animale », d'autres correcteurs signalant ces nombreuses copies qui faisaient de Zola un auteur « engagé dans la défense de la cause animale, dans une lecture extrêmement moderne », étudiant le texte comme un extrait à thèse qu'il n'était pas.

Pour le bac général (écrit)

Commentaire : Même si un certain nombre de candidats ne s'éloigne pas d'une paraphrase plate, la plupart présente une analyse (plus ou moins riche), appuyée sur des relevés du texte, et l'identification de procédés littéraires variés. L'interprétation n'est pas toujours au rendez-vous (mais progresse). De nombreux candidats ont perçu les implicites du texte et proposé une lecture sensible. Prenant ainsi des risques, ils se sont souvent confrontés à un vocabulaire imprécis (religieux / spirituel, nature / naturalisme...) ou, s'éloignant du texte, sont alors tombés dans le contresens : si la lecture a

donc progressé, la possibilité de contrôler la compréhension reste délicate pour beaucoup, **notamment en raison d'un lexique pauvre ne permettant pas les nuances. L'exploration du lexique et de ses variations, à travers les textes, doit rester un point de vigilance quotidien.**

Dissertation : L'appropriation des œuvres était variable : des allusions, quelques extraits bien connus (probablement les textes étudiés en classe), une connaissance fine, approfondie, et personnelle. **De manière générale toutefois, les candidats qui ont choisi la dissertation avaient une bonne connaissance des œuvres.**

Compte-tenu du profil de l'année (les élèves qui avaient étudié la poésie en début d'année, avant les aménagements, avaient inévitablement une connaissance plus large de l'objet d'étude que ceux qui l'ont vue en fin d'année), d'autres références que celles de l'œuvre intégrale ne faisaient pas partie cette année des attentes mais des éléments de valorisation.

En Spécialité HLP

L'importance de l'aspect analyse « littéraire » dans les exercices est soulignée.

Les bonnes copies « cernent la singularité et la qualité d'un texte littéraire », « prouvent la compréhension du point de vue et du contexte », font la « prise en compte du genre littéraire dans l'étude des procédés d'écriture », « le repérage et interprétation précis des procédés littéraires utilisés ».

Les liens HLP- Français seraient à expliciter, la frontière lettres-philosophie à bien affirmer, comme la frontière « interprétation-essai ». La même remontée se fait du côté des philosophes, semble-t-il : dans les copies faibles les disciplines et les exercices se contaminent ou servent de prétexte à simplement « discuter », raconter ce qu'on pense (sans même argumenter), ne faire ni de la littérature ni de la philosophie, ni une analyse ni une réflexion.

Une correctrice signale ainsi « il me semble peu opportun de permettre aux élèves de faire des références à d'autres textes dans l'exercice d'interprétation littéraire car il me semble que cela brouille la limite avec l'essai et les entraîne vers cet exercice et trop loin du texte qu'ils n'analysent plus. ». Il sera utile de « Différencier davantage la démarche philosophique de la démarche littéraire et bien spécifier aux élèves les attentes de l'une et de l'autre. »

Enfin souvent (sans doute est-ce une évidence, sans doute est-ce pour cela que ces remarques ne sont pas systématiques), la compréhension globale du texte est essentielle et un niveau suffisant d'expression est indispensable. Ce travail déborde cependant celui de HLP – et le choix de cette spécialité interroge chez des élèves présentant ces points de fragilité (question qui se posait aussi pour nos ex terminales L et dont on connaît parfois les ressorts). On évoque donc « un accroissement de l'activité de lecture pour renforcer la capacité à décoder » et éviter les contresens », « un travail sur la langue, de réécriture »

Pour finir, voici un conseil est un peu à part mais bien ancré dans cette correction de copies « j'insisterais auprès des élèves sur la nécessité de suivre l'ordre des exercices : le texte aide vraiment à comprendre le sujet de l'essai. Les élèves ayant commencé par l'essai littéraire ont souvent donné une définition trop restrictive de "l'appétit de catastrophe", l'assimilant uniquement à la guerre, alors que les exemples donnés par Ricoeur sont plus vastes » et ont donc aidé à comprendre le cadre de la question posée.

Pour le Diplôme National du Brevet

La question portant sur les manipulations à effectuer pour identifier le COD nous rappelle la nécessité de favoriser la manipulation de la langue, à la catégorisation (l'étiquetage) trop souvent vide de sens pour des élèves.

La question *quoi ?/qui ?* ne peut servir à identifier le COD sans identification du verbe d'action (vs. Verbe d'état). La pratique fréquente de l'analyse de phrase du jour, qu'il nous est souvent donné d'observer en classe est une belle opportunité de développer ce *sens de la langue* qui sera nécessaire également à l'oral de l'EAF : *déplacer, supprimer, remplacer* sont des outils qui permettent de façonner, en termes d'analyse du fait de langue, des « têtes bien faites ». Là encore, si les manuels scolaires mettent très peu cette démarche en exergue, il nous revient de nous reporter aux programmes de l'enseignement du français. À ce titre, on rappellera les propositions d'activités (p.23 des programmes) proposées pour Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe : repérage des liens sujet-verbe, jeux de *suppression, déplacement, etc.* :

« - réflexion sur le sens apporté par les compléments circonstanciels : *suppression, déplacement, remplacement, etc.* ;

- activités d'écriture sur les expansions du nom ;

- articulation d'activités de raisonnement et d'activités visant l'automatisation des procédures ;

- utilisation du TNI (tableau numérique interactif) ou du traitement de texte pour mettre en œuvre des manipulations syntaxiques ;

- activités d'expansion / réduction de phrases : exercices d'entraînement, d'automatisation, écriture, etc. ;

- activités de *manipulation* pour déterminer les niveaux de dépendance entre les propositions ».

Ici, donc, l'examen prend appui — de manière attendue — sur les programmes et les préconisations pédagogiques qui y figurent. Si nécessaire donc, un infléchissement des pratiques pédagogiques peut être induit par ce sujet d'examen, et c'est ici l'occasion de nous interroger sur les activités variées à mettre en œuvre au quotidien.

<https://eduscol.education.fr/document/621/download>

La pratique de la phrase du jour, par exemple, que nous observons souvent en classe permet de favoriser ce travail de manipulation, et de développer le sens linguistique des élèves.

À l'oral de l'EAF

Dans l'ensemble, la question de grammaire est un exercice difficile pour les candidats. Certains enseignants signalent la difficulté qu'ils ont eue à étudier les notions au programme durant l'année de première, ou à exercer les élèves. La notion de proposition est souvent mal maîtrisée. Les examinateurs constatent des confusions dans l'usage du lexique spécifique et de nombreuses incohérences, une

difficulté à manipuler ou à analyser une forme, un manque patent d'entraînement dans certaines classes. La grammaire fait figure de parent pauvre de l'épreuve orale.

Plusieurs examinateurs questionnent la possibilité d'une revalorisation de la grammaire.

La question d'un temps de formation autour de la langue, de la manipulation, des corpus et de la phrase du jour, se pose de façon urgente. Les manipulations, explicitement présentées dans les programmes de lycées peuvent d'ailleurs offrir une opportunité de relance pour un candidat qui n'aurait pas identifié le fait de langue de manière juste et pertinente.

Pour le bac technologique

La contraction, exercice de reformulation, pose le problème de la syntaxe et de sa correction lors de la réécriture du texte. La maîtrise de la langue reste problématique dans beaucoup de copies et fait du coup souvent écran : il est parfois difficile, sous les problèmes d'expression de l'élève, de saisir ce qui a été compris du texte d'origine. L'expression semble aussi parfois inutilement compliquée, ce qui est sans doute lié à la nécessité de ne pas reprendre trop les mots ou expressions du texte.

Dans l'essai, une expression trop maladroite est souvent signalée par les correcteurs et rend malaisée le suivi de la réflexion de certains. Ce n'est cependant pas la difficulté principale rencontrée. Se pose cependant le problème de la « double peine » lors de la prise en compte de ces faiblesses (sur le résumé et sur l'essai).

Pour le bac général

Cette compétence reste, bien évidemment, très variable selon les candidats. On peut souligner la méconnaissance très fréquente de la structure de l'interrogation indirecte quand il faut annoncer une problématique en introduction (« Nous verrons comment l'auteur démontre-t-il... ? »).

Le principal souci cette année a été celui de la précision du vocabulaire (cf supra), qui a pu conduire, dans le commentaire, à fausser l'interprétation jusqu'au contresens et, dans la dissertation, à négliger les spécificités de chaque sujet (trois termes –« célébration », « chant », « horrible »- demandaient une analyse plus fine) au profit d'un sujet proche étudié en classe.

En Spécialité HLP (voir le paragraphe de la section précédente)

Pour le Diplôme National du Brevet

Dans la rédaction, et plus précisément dans le sujet de réflexion, quelques copies ont su reprendre les œuvres littéraires vues dans l'année ou empruntées à leur bibliothèque personnelle. Ils ont aussi, pour certains, pu évoquer les œuvres engagées vues en Arts plastiques et en musique : *La Ferme des animaux*, *Antigone*, *Otto Dix* ont parfois été exploités avec bonheur. Ici encore, les grilles d'évaluation ont été perçues comme très utiles, et les propositions de descripteurs qu'elles contiennent leur permettent d'être tout au long de l'année (et tout au long du cycle 4) des outils pertinents dans le cadre d'une évaluation formative.

Pour le bac technologique

C'est logiquement dans l'essai qu'une culture insuffisante pénalise le candidat : elle l'empêche de soutenir efficacement sa réflexion (repérable à l'absence d'exemples). Les élèves ne mobilisent parfois ni un seul des textes qu'ils ont forcément entendus préparer pour l'oral ni une seule œuvre vue en classe, et certains correcteurs pensent qu'il s'agit là d'un oubli, donc d'un réflexe à construire. Sans doute aussi que l'absence d'exemples limite l'invention des arguments, mais ce n'est pas mesurable.

Pour le bac général

Commentaire : Le texte était abordable en termes de compréhension littérale mais finalement plus difficile à commenter qu'il n'avait été envisagé : les candidats n'ont pas pu s'appuyer de manière efficace sur les objets d'étude vus en lycée, les références mobilisables en termes d'histoire littéraire étant en décalage avec ce texte contemporain. On a ainsi vu de nombreux candidats aborder le texte sous l'angle du Nouveau roman, signe qu'ils avaient travaillé en classe le sujet de l'an dernier, mais de manière inappropriée cette fois.

Cet extrait offrait la possibilité de travailler sur l'implicite ; malheureusement, les candidats, très souvent en raison d'une mauvaise analyse du type de texte (souvent identifié comme argumentatif ou à portée argumentative), ont commis des contresens parfois massifs (texte mettant en évidence les dangers de la surpopulation, plaidoyer écologiste, lecture religieuse...). **L'absence de connaissances précises sur les types de classe s'est largement ressentie cette année et a conduit bon nombre de candidats sur le chemin du contresens.**

Dissertation : Les trois sujets étaient de difficulté égale, s'appuyant sur l'intitulé du parcours mais présentant chacun un terme à analyser de manière plus fine (« chant », « horrible », « célébration »). Ils permettaient aux candidats de valoriser le travail de l'année (lecture des œuvres et appropriation des cours), et aux meilleurs de se distinguer par une analyse plus fine du sujet.

Choisie par environ un tiers des candidats (5752 sur 19760), la dissertation devient un exercice permettant aux élèves sérieux sans être brillants, de valoriser leur travail et d'obtenir des notes tout à fait honorables. A l'exception de quelques copies particulièrement indigentes, toutes les copies témoignaient d'une bonne connaissance de l'œuvre et des études faites en classe.

En Spécialité HLP

C'est caractéristique des copies réussies citée en second : l'appui sur des citations ou des exemples. Les copies proposant des « Exemples maîtrisés » « des éléments d'analyse précis (question d'interprétation) ou des exemples pertinents (essai) », « faisant des liens avec des éléments de cours/ de culture générale » sont des copies réussies. *A contrario*, des copies sont vraiment limitées dans la réflexion par « le manque d'exemples illustrant les arguments avancés », « les références trop imprécises au texte », « les exemples absents/inadaptés (que des films, aucune œuvre de qualité - non pertinents), « l'absence ou la pauvreté des exemples -on se demande parfois ce qu'a ajouté le cours d'HLP », « On a parfois l'impression que certains candidats ne savent pas valoriser ce qu'ils ou elles connaissent. »

Cette caractéristique est citée avant la qualité de l'analyse ou de l'argumentation mais les deux, à lire les retours, sont intimement liées : ce qui fait la solidité ou la nuance de l'analyse et de la réflexion, c'est la présence d'un travail sur les exemples. On ne peut pas répondre en effet aux sujets sans avoir acquis la culture qu'apportent les cours HLP sur les thèmes vus. Sur cette base : « l'absence de référence(s) semble discriminante / rédhibitoire. » non par principe mais par nécessité, car « les copies "réussies" sont nuancées et solides dans leurs arguments ou leurs analyses » le plus souvent grâce aux illustrations, d'ailleurs « les copies "ratées" sont descriptives ou fermées sur un avis faiblement étayé ».

Les pistes de travail indiquées par les correcteurs sondés vont dans ce sens : c'est au contact des œuvres / auteurs que les compétences d'analyse ou d'argumentation des élèves progresseront. Pour cela :

- « faire davantage prendre conscience aux élèves de la nécessité d'une maîtrise d'un certain nombre de notions liées aux thèmes au programme. Il ne s'agit définitivement pas d'une simple question de "sujet inspirant"...
- « Ce n'est pas original mais (...) la construction d'une "bibliothèque" culturelle personnelle me semble nécessaire. ». D'ailleurs « les essais les plus "ratés" n'ont pas su voir en quoi la question posée renvoyait, au moins / entre autres, explicitement à l'objet d'étude "Histoire & violence" ».
- On suggère aussi un travail à mener pour aider à mobiliser les exemples, les références littéraires et artistiques, pour aider à s'en souvenir. Pour cela comme pour les idées et notions du cours, les faire réfléchir « tout en organisant, hiérarchisant (...) peut-être en incitant davantage à faire des fiches récapitulatives, des cartes mentales ».

Ajoutons que ces remarques vont bien dans le sens d'une épreuve d'examen, car comme le dit une collègue « avoir des références culturelles mobilisées à bon escient, (...) permet à la réflexion de se déployer et rend compte de l'implication du candidat dans le travail de l'année. »

À l'oral de l'EAF

Pour la deuxième partie de l'épreuve (qui ne se limite pas à cette compétence « Mobiliser ses connaissances littéraires »), les retours sont variés d'un centre à l'autre, en particulier sur le contenu de la présentation de l'œuvre (« notice Wikipédia » centrée sur la biographie de l'auteur, absence de point de vue ou d'engagement personnel), mais aussi sur la possibilité d'instaurer un véritable dialogue dans le peu de temps imparti. Néanmoins, les examinateurs saluent des prestations intéressantes lors desquelles les candidats ont su mettre un court résumé au service d'une appropriation personnelle.

Proposition : les examinateurs proposent de limiter l'exposé initial à trois minutes afin de laisser un temps plus important (5 mn) à l'échange.

Dans le temps de préparation annuel, une importance doit être accordée à la créativité et l'originalité de la présentation, qui doit être personnelle : l'enjeu est de se montrer comme lecteur,

mais aussi — en prolégomène au Grand Oral — comme un orateur capable de retenir l'attention et de convaincre l'examineur.

Des examinateurs regrettent que peu de candidats s'appuient sur l'œuvre (à laquelle ils ont droit durant l'épreuve) pour proposer une courte lecture, une citation... D'autres examinateurs en revanche déplorent des lectures de très longs passages qui tiennent lieu de justification du choix. Certains mentionnent que les candidats ne savent pas toujours qu'ils ont le droit d'apporter l'œuvre choisie pour la deuxième partie.

Proposition : Il serait bon de rappeler aux enseignants, pour la session 2023, que le candidat peut apporter l'œuvre choisie et l'utiliser lors de l'examen.

Les candidats semblent peu nombreux à témoigner d'une curiosité personnelle qui auraient pu les amener à poursuivre la réflexion débuter sur une œuvre par la fréquentation d'autres œuvres du même genre, du même auteur ou abordant les mêmes thèmes... La question de la façon dont l'enseignant travaille en classe la deuxième partie de l'épreuve n'a pas encore été explorée par l'inspection ; par ailleurs le questionnement du candidat, qui se résume parfois à une interrogation de lecture (l'examineur déplore des lacunes dans la connaissance de l'œuvre), doit être travaillé en formation.

Proposition : prévoir un accompagnement pédagogique et des publications de ressources sur cette deuxième partie de l'épreuve, en prenant en compte la posture nouvelle demandée à l'examineur.

Une stratégie "d'évitement" semble avoir été mise en place par un nombre, fort heureusement minoritaire, de candidats : ils ont choisi de présenter une œuvre au programme, pensant ainsi ne pas pouvoir être interrogés sur celle-ci dans la première partie de l'épreuve. Il serait sans doute intéressant de rappeler que rien n'interdit à l'examineur d'interroger un candidat sur un passage de l'œuvre présentée lors de la deuxième partie de l'épreuve.

Un examinateur fait remonter le cas de deux candidats qui se sont fortement épanchés lors de l'entretien : l'épreuve peut amener à l'expression de l'intime et de l'émotion. S'il s'agit là d'une preuve de ce que les candidats en question ont bien développé un rapport personnel au texte, il convient néanmoins d'en avertir en amont les examinateurs afin que ceux-ci soient préparés à réagir avec professionnalisme à une situation riche en émotions.

II- Remontées sur l'évaluation et chiffres

Remontées de la correction du bac technologique

* Les correcteurs ont travaillé sans moyenne de référence puisque cette épreuve n'avait pas d'autre « passé » que celui de l'année dernière (important aménagement COVID).

* La question de la « bienveillance » a été soulevée. Les échanges ont clarifié la situation sous-jacente à cette interrogation :

- d'un côté : une épreuve dont la nature même est ambitieuse. Des sujets ouverts, des copies entièrement rédigées, des opérations intellectuelles et une culture scolaire dont on ne peut pas faire l'économie et auxquels les enseignants forment les élèves

- d'un autre côté : le contexte de l'examen. Une référence où 10 est la note en dessous de laquelle on échoue, où 12 est la mention « assez bien » etc. Des consignes nationales qui prennent en compte le stress un jour d'examen en cas de mélange des sujets par le candidat par exemple.

Au final une copie faible peut être sentie comme valorisée par un 8, note qui correspond pourtant à une carence de points amplifiée par les coefficients, tout en semblant bien au correcteur avoir été tirée vers le haut. Il est difficile de s'extraire de ce ressenti « en boucle » qu'on retrouve à l'échelle de l'examen : avec une moyenne de 10 et quelques, un élève sur deux n'aurait pas son bac, alors qu'on ne pense pas face à sa classe qu'un sur deux mériterait d'échouer... mais qu'on voit mal comment mettre plus aux copies d'examen corrigées. Le « double référentiel » n'est pas confortable.

* Les outils de correction de deux sortes (grille de compétences et échelle de notation) ont été semblent-ils utilisés et ont parfois servis à « lisser » l'évaluation sur l'année et l'évaluation le jour de l'examen. Ils ont permis surtout de résoudre les questions d'équité de correction puisque chacun en cas de souci ou d'échange pouvait se référer aux mêmes critères et à la même « description » de la copie. **Sans être parfaits bien sûr, ces outils (placés en PJ) seront donc reconduits et vous pouvez vous appuyer dessus en cours d'année.**

Les grilles critériées permettent aux élèves de suivre leur progression sur tel ou tel aspect, jusqu'au moment de l'examen. Toutefois, dans un cadre formatif, vous pouvez tout à fait vous affranchir de l'obligation réglementaire de prendre en compte systématiquement les quatre compétences avec le même poids : il est possible de n'en évaluer qu'une, deux, trois, en fonction de la progression de l'apprentissage, ou de leur attribuer un poids différent. En revanche, il paraît utile, lors du bac blanc de Première, de l'utiliser telle quelle, pour indiquer aux élèves ce qui leur reste à accomplir avant l'épreuve finale, quelques (petits) mois plus tard.

Écrit de l'EAF des séries technologiques

Répartition par sujets : 60 % des candidats ont pris le commentaire (4635 copies), 40 % l'essai-contraction (3198 copies)

La moyenne générale est de 10,64 (sur 7833 copies)

Les moyennes par exercice sont les suivantes :

Exercice	Nb de candidats	Moyenne à l'exercice	Note médiane				
Commentaire	4635	10,67	10/20				
Contraction + essai	3198	10,43	10/20				
Contraction		5,55/10	5,5 (11/20)				
Essai		4,89/10	5 (10/20)				

NB : L'éventail va de 0 (copies blanches) à 10/10 ou 20/20 pour chaque exercice.

« Note médiane » : on trouve autant de copies en dessous de cette note qu'au-dessus

Session de septembre : 11 candidats présents (en cours de correction)

Les moyennes des séries sont les suivantes :

	Nombre de candidats	Moyenne	Eventail
STMG (management et gestion)	4 546	10,4	0-20
STI 2D (industrie et développement durable)	1 766	10,5	2-20
ST2S (santé et social)	918	11,31	0-20
STL (laboratoire)	252	10,71	3-19
STD2A (design et arts appliqués)	185	13,38	2-20
STHR (hôtellerie et restauration)	145	11,85	4-20
STMD (musique et danse)	21	13,95	6-20

NB : les correcteurs ne disposaient pas de l'information sur la série qu'ils corrigeaient et les lots étaient mêlés.

A l'issue des corrections, **la commission d'harmonisation légale** s'est tenue, en présence de deux IPR et de trois enseignants. Il s'agissait d'harmoniser avec comme référence la moyenne réelle obtenue par les correcteurs (10,64), en se basant sur un écart type calculé par SANTORIN. Un lot sortant de l'écart type aurait pu être amené à être examiné et, en cas de problème avéré, être ramené à la borne basse ou haute de l'écart de confiance.

Moyenne académique : 10,64 / 20

Intervalle défini à partir de l'écart type : Borne Haute : 13,99 ; Borne Basse : 7,29/20
Lot en vigilance pour vérification (= sortant de l'intervalle) : aucun
Décisions d'harmonisation : Aucune action d'harmonisation .

Ecrit de l'EAF de la série générale

Répartition par sujets : 70,9% des candidats ont choisi le commentaire (14 008 candidats sur 19 760)

La moyenne générale est de 10,79

Les moyennes par exercice sont les suivantes :

Exercice	Nb de candidats	Moyenne à l'exercice	Note médiane	Nombre de 20/20			
Commentaire	14 008	10,24	10/20	29			
Toutes dissertations	5752	12,13	12/20	98			
Hugo	892	12,27	12	9			
Baudelaire	2980	11,66	11	43			
Apollinaire	1880	12,79	13	46			

« Note médiane » : on trouve autant de copies en dessous de cette note qu'au-dessus

A l'issue des corrections, **la commission d'harmonisation légale** s'est tenue, en présence de deux IPR et de trois enseignants. Il s'agissait d'harmoniser avec comme référence la moyenne réelle obtenue par les correcteurs (10,79), en se basant sur un écart type calculé par SANTORIN. Un lot sortant de l'écart type aurait pu être amené à être examiné et, en cas de problème avéré, être ramené à la borne basse ou haute de l'écart de confiance.

Écrit de HLP épreuve terminale, remontées chiffrées :

Comme indiqué sur SANTORIN en fin de session : les notes vont de 0 à 20, la moyenne est à **11,23/ 20**. La note médiane est à 11 (autant de copies en dessous de 11 qu'au-dessus).

Les moyennes de tous les exercices se situent entre 5,2/10 et 5,8/10,

qu'il s'agisse du premier ou du deuxième jour,

qu'il s'agisse de l'essai ou de l'interprétation,

qu'il s'agisse d'un exercice en lettres ou en philosophie.

La commission d'harmonisation académique réglementaire, co-animée avec des enseignants-correcteurs, n'a rien modifié aux notes mises. Aucun lot statistiquement représentatif (= avec un assez grand nombre de copies) n'était en dehors de la zone de confiance définie par SANTORIN à partir du 11,23 obtenu à l'issue du verrouillage des lots.

III. Ressources complémentaires

Sujets et corrigés de la session 2022

<https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/sujets-et-corriges-du-dnb-et-des-eaf-2022>

Grilles indicatives de correction pour le collège et le lycée

<https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/grilles-academiques-pour-le-dnb-et-les-eaf-de-la-session-2022>