

ELEMENTS DE SYNTHÈSE SUR LA SESSION 2018 de l'EAF

Cette synthèse s'inscrit dans la continuité des précédentes, qu'elle ne remplace pas mais complète. Son objectif est non seulement de faire un retour sur une des premières épreuves du baccalauréat, mais de poursuivre un dialogue avec chacun de vous sur ce temps fort, par son importance institutionnelle et évaluative et aussi littéraire et humaine, de donner des réponses aux questions que vous soulevez par l'intermédiaire des professeurs relais. Elle est l'occasion de penser notre discipline, traversée d'interrogations et de tensions. Notre synthèse ne voudrait pas les nier ou les gommer, ou les trancher abruptement, mais les inscrire au cœur de notre démarche et de notre réflexion.

Son premier enjeu est de vous remercier pour le travail accompli lors de la précédente session, votre engagement et la qualité de l'évaluation. Elle s'est exprimée tout au long des épreuves, dans les échanges constructifs que vous avez eus au cours des réunions, et dans la finesse et le soin des appréciations portées sur les copies et les fiches d'évaluation, souvent exemplaires même. Les remarques que nous allons faire portent souvent à la marge sur des situations individuelles, et répondent à des sollicitations que vous nous avez adressées. Comme l'échantillonnage des douze lots d'écrit sur lequel nous avons travaillé cette année présentait un travail de correction impeccable, nos remarques porteront sur l'oral.

Les résultats de l'épreuve 2018

Nous vous présentons ici les résultats de la session de juin 2018.

Séries générales	Moyenne de l'écrit	Moyenne de l'oral
ES	11,10	12,94
L	11,40	12,94
S	11,78	13,55
Séries technologiques		
ST2S	11,16	12,31
STI2D	9,96	11,51
STD2A	12,94	12,70
STL	10,77	11,27
STMG	10,18	11,41
Musique et danse	11,75	9,50
Hôtellerie	9,48	12,58

1) Le descriptif

Les professeurs relais ont mis en avant le soin apporté aux descriptifs, expression du travail de l'année. Certains d'entre vous, et nous vous en remercions, ont même tenu à faire valoir des descriptifs particulièrement réussis par leurs choix pédagogiques et leur présentation éclairante, valorisant le travail de leurs collègues auprès des professeurs relais. Rappelons l'importance décisive du descriptif : il est le point de jonction de tout le travail de l'année entre le professeur et l'élève d'une part, entre le candidat et l'examineur de l'autre.

Sa première vertu est sa clarté : la présentation est essentielle.

- Il serait souhaitable qu'il ne soit plus manuscrit comme il l'est, très rarement, encore, qu'il se présente sous la forme d'un document relié ou agrafé, avec une répartition en séquences, des photocopies de qualité. De façon très ponctuelle, certains examinateurs ont exprimé leur difficulté à pouvoir lire des textes photocopiés, à la police floue, au choix d'une police script ou roundhand aux arabesques gênantes, aux caractères tantôt trop gros (sur l'un des descriptifs la présentation des textes d'une séquence se fait sur cinq pages, ce qui nuit à son appréhension), tantôt trop petits.
- Le choix des termes pour présenter les lectures mérite toute notre attention aussi. Les documents distinguent les lectures analytiques destinées à l'exposé et des lectures cursives qui permettent l'ouverture de la réflexion dans l'entretien: on évitera donc de multiplier les désignations comme le fait tel descriptif qui distingue les « lectures analytiques », les « lectures analytiques pour l'exposé », la « lecture pour l'exposé », ou d'autres qui catégorisent d'un côté les « lectures cursives », les « lectures complémentaires » de l'autre, des « lectures suggérées ». La multiplication des termes crée une incertitude ou une ambiguïté pénible pour le collègue examinateur qui ne sait plus toujours nettement sur quoi il peut interroger le candidat.

Rappelons que les programmes distinguent les lectures analytiques des lectures cursives, et les lectures personnelles.

« La **lecture analytique** vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions.

La **lecture cursive**, forme courante de la lecture, peut être pratiquée hors de la classe ou en classe. Elle est prescrite par le professeur et fait l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement. Les élèves sont en outre incités à mener, hors de la classe, de nombreuses **lectures personnelles** dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût.»

Le même écart a été observé sur la longueur des textes. Or le texte des programmes est aussi précis :

« On s'en tiendra donc à une limite inférieure (une demi-page, ou moins dans le cas d'une forme poétique brève...) et à une limite supérieure (une page et demie, éventuellement deux pages pour un texte théâtral). »

Un descriptif est aussi équilibré. Si l'on considère les extrêmes, l'écart est grand entre des descriptifs qui comportent par séquence dix lectures analytiques et d'autres qui n'en comportent que deux voire une seule. Cette réduction subite s'observe aussi à l'intérieur de certains descriptifs : le premier objet d'étude est pléthorique ; les derniers semblent avoir été traités dans l'urgence. Rappelons le conseil déjà donné l'an dernier de présenter un minimum de trois lectures analytiques, particulièrement dans les groupements : on crée ainsi des occasions de rapprochement, on permet de saisir des écarts significatifs avec une cohérence qui fait sens.

Enfin, s'il est un document de référence, le descriptif n'a pas vocation à guider les choix de l'examineur ou à servir d'aide-mémoire au candidat. Trop de descriptifs encore donnent des pistes d'analyse qui correspondent au plan d'étude du professeur, ou composent une problématique qui est davantage qu'une question ouverte une annonce de plan sous forme interrogative :

Ainsi sur un extrait de *la Faute de l'abbé Mouret*, le professeur de la classe propose en piste d'analyse «chambre nuptiale et chambre mortuaire, un suicide passif, la synesthésie ».

Sur la lecture de la première scène de *l'Ile des esclaves*, un descriptif précise : « En quoi cette scène d'exposition mettant en place une utopie sociale renouvelle le genre de la comédie ? I- Un titre inédit permettant en place l'utopie II- La mise en place de la nouvelle relation maître/valet III- Tradition et innovation dans cette scène d'exposition de comédie ».

Si l'intention du professeur part de la volonté d'aider ses élèves, dans les faits elle les dessert : elle les assujettit à un cours voire à un plan, quand l'enjeu de la littérature est d'émanciper l'élève et de créer une relation singulière et vivante au texte. Cette démarche incite nombre d'examineurs à retirer le descriptif au candidat lors de sa préparation au motif, fondé, qu'il est une béquille qui contrevient aux principes égalitaires de l'épreuve. Elle déroge aussi au principe de

la lecture analytique, qui vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ;

elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions. (Arrêté du 21-7-2010 - J.O. du 28-8-2010),

elle entre en contradiction à plus forte raison, avec l'enjeu de l'exposé.

Cette lecture est orientée par une question initiale à laquelle (le candidat) doit répondre en partant de l'observation précise du texte, en menant une analyse simple et en opérant des choix afin de construire une démonstration. On n'attend donc de lui ni une étude exhaustive du texte ni la simple récitation d'une étude faite en classe. (Définition des épreuves).

Et de fait à parcourir les fiches d'interrogation orale, on constate que trop de candidats comprennent l'épreuve comme la restitution d'un plan appris. Tel examinateur note : « Le candidat n'a pas répondu à la question posée et semble réciter une leçon ».

Cette observation en amène une autre sur la conception de la problématique :

2) La problématique des oeuvres et des groupements de textes

En effet la notion de problématique semble recouvrir des acceptions différentes au sein même des établissements. Certains professeurs proposent des problématiques à tiroirs : elles sont moins une question qu'une annonce de plan présentée sous forme de question et ne peuvent faire pleinement sens pour les élèves. Ainsi peut-on lire à propos de l'oeuvre intégrale *La guerre de Troie n'aura pas lieu* : « Comment Giraudoux s'est-il approprié le mythe pour composer une tragédie bourgeoise en même temps qu'une oeuvre bourgeoise ? ». A cette problématique se superpose celle de l'objet d'étude : « Quelle est la spécificité de l'écriture théâtrale au-delà des époques, mouvements et registres, et comment se décline l'interaction entre texte et représentation ? ».

Enfin les collègues ont été confrontés à des descriptifs présentant des séquences non problématisées. Pour pallier cette absence, le professeur donne de ce fait pour chaque extrait des pistes de lecture qui n'ont pas lieu d'apparaître.

Enfin, et la remarque pour brève qu'elle soit est d'importance, les oeuvres intégrales restent encore trop souvent dépourvues de parcours et se contentent d'une succession de lectures analytiques.

3) Les questions pour l'exposé

Vous avez été nombreux à solliciter des précisions et des exemples. Nous vous proposons donc un échantillon de questions posées.

A- Les questions qui limitent ou fragilisent l'exposé du candidat

Même si elles sont en recul, les questions très formalistes demeurent. Elles portent sur les registres, les procédés, les fonctions. On ne peut que les déconseiller puisqu'elles limitent la lecture à une approche strictement technique, la transforment en un catalogage qui favorise la juxtaposition des relevés plutôt que la construction du sens.

Étudiez les registres du texte. (Charles Péguy, *Présentation de notre Dame de Chartres*)

Quel est le registre de ce texte ? (Céline, *Voyage au bout de la nuit*)

Parfois toutes, ou presque, les questions posées par un même jury semblent se tenir à une approche fonctionnelle, utilitariste de la littérature :

Quelle est la fonction du poète dans ce texte ? (Prévert, « *Barbara* »)

Quelle est la **fonction de la figure féminine** dans ce poème ? (« *Barbara* »)

Quelles sont les **fonctions de cette fin** de roman ? (*Bel Ami*, II, 10)

Quelle est la **fonction du personnage** dans cette scène ? (*Dom Juan*, III, 2)

Quelle est dans ce poème la **fonction de la poésie** ? (« *A une Passante* »).

Quelles sont les **fonctions de ce passage** ? (*Bel Ami*, II)

Inversement des questions se limitant à des impressions réduisent la lecture à ses premières perceptions, quand l'enjeu est de les approfondir, de les dépasser :

Que ressentez-vous en lisant ce texte ?

Les questions très fermées limitent d'emblée l'aptitude du candidat à répondre. Pour un texte de *Candide* on peut lire : « Que dénonce Voltaire ? » ou pour Victor Hugo : « Que dénonce Ruy Blas dans cette tirade ? ». Or, à chaque fois, l'appréciation du jury reproche au candidat soit la brièveté de son explication, soit des difficultés à répondre à la question en choisissant une structure inadaptée. Ce type de question n'évite l'écueil du laconisme que lorsque le jury incorpore à son questionnement la forme du texte : « Que démontre Voltaire grâce à ce dialogue ? ». Cette formulation permet alors à l'élève de s'intéresser à la forme dialogique du texte, puis de nourrir son exposé des éléments liés à la dénonciation, ce qui lui vaut comme appréciation « exposé satisfaisant » et d'obtenir un 8.

Parfois, l'enjeu de la question est difficile à appréhender pour un élève de première.

Dans quelle mesure cette page est-elle typique de l'esprit du Classicisme? (Madame de La Fayette, *La Princesse de Clèves*).

La question enferme le texte dans une référence culturelle, construite *a posteriori* : il n'est pas tant lu en lui-même que par son inscription dans des codes culturels auxquels on le défère. Le texte est donc moins saisi dans son originalité, que rangé dans les rayonnages de l'histoire littéraire. Une telle question est aussi bien aride pour un élève de première.

Qu'est-ce qui permet de parler d'une double forme de théâtralité ? (Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*, I, 4.)

La question se comprend davantage à partir de la réponse qu'en attend l'examineur. Elle est difficile et limitative.

Parfois c'est la façon dont la question est posée qui peut mettre en difficulté le candidat :

Quelle est la cible de Voltaire et comment la légèreté du ton adopté est-elle au moins aussi efficace qu'une violente diatribe? (Voltaire, *Histoire des voyages de Scarmantado*).

Il n'est pas sûr en effet que le mot « diatribe » soit connu de l'élève et qu'il l'ait rencontré en cours.

Le choix de termes très généraux dont le sens ne fait pas évidence peut mettre l'élève en difficulté :

Comment se caractérise la fonction poétique ? (Victor Hugo, « Les rayons et les Ombres », « Fonction du poète »)

Si définir ce qu'est la « fonction poétique » est en soi une épreuve, comprendre ce qui est entendu à travers sa « caractérisation » en est une aussi. La question place en difficulté le candidat.

Le mot « portée » privilégié dans les questions suivantes est difficile à définir, et s'il peut convenir à une question posée en entretien, il est très malaisé à transposer dans l'espace de la lecture analytique. La question invite alors moins à lire le texte pour lui-même que pour les relations qu'il entretient avec la suite du texte, ou l'impact qu'il peut avoir sur le lectorat ou une époque, questions auxquelles un élève ne saurait répondre. Elle ne constitue pas le candidat en lecteur mais en spécialiste.

Analysez **la portée** de cette scène (*Une vie*, « Le père Simon »)

Analysez **la portée** de cette scène d'affrontement. (*Dom Juan*, III,2).

Analysez **la portée didactique** de ce passage (*L'Île des esclaves*)

Analysez **la rhétorique** permettant de faire **l'éloge de l'inconstance** (*Dom Juan*)

Analysez **la portée argumentative** de ce texte (Tocqueville)

Dans certaines situations, c'est l'emploi du singulier qui ferme la question :

En quoi l'intérêt de cet extrait réside-t-il ?

Quel est l'enjeu de ce poème « Quand vous serez bien vieille » ?

Certaines questions donnent le plan et limitent la démarche interprétative du candidat :

« Dans quelle mesure le récit de première rencontre est-il une étape importante dans la création du personnage romanesque ? L'importance de la scène de rencontre dans un début de roman d'apprentissage. » (Flaubert, *L'Education sentimentale*)

Parfois, c'est l'utilisation de la formule « dans quelle mesure », appliquée à un contexte où elle s'y prête peu qui peut créer une mésintelligence du candidat :

Dans quelle mesure ce texte est-il élégiaque ?

Pour les questions comportant du métalangage ou des notions littéraires précises, les situations sont très dissemblables, selon les profils ou les classes, laissant apparaître des disparités entre les candidats. La question « comment Eluard renouvelle-t-il le topos du blason ? » semble constituer un obstacle pour un élève, puisque le jury indique dans sa fiche d'interrogation que ce terme « topos » est mal maîtrisé. Lorsque les jurys font appel à certaines subtilités littéraires, le candidat peut se trouver en difficulté. Pour le poème de Du Bellay « Déjà en son parc la nuit amassait », l'examineur propose une question dont le sens ne fait pas évidence :

Comment le poète inscrit-il l'évasion lyrique dans la forme du sonnet ?

Or il est reproché au candidat de dissocier maladroitement les deux notions et de ne pas tenir le temps imparti (5 minutes).

Les registres

Force est de constater, à la lecture des fiches d'interrogation orale, le poids des registres dans la lecture des textes. L'appréciation des registres semble même être perçue par certains correcteurs comme le mode premier d'accès aux oeuvres. Nous voudrions rappeler trois faits :

- 1- Les registres n'apparaissent dans la terminologie scolaire qu'en 2002, de façon récente. On a pu lire des textes pendant de nombreuses années sans recourir à cet outil.
- 2- Comme nous le soulignons dans la précédente synthèse, dans le *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde et de première* (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010) le mot « registre » n'apparaît qu'une fois à propos des réécritures en série L :

Les réécritures, du XVII^{ème} siècle jusqu'à nos jours

L'objectif est de faire réfléchir les élèves sur la création littéraire en l'abordant sous l'angle des relations de reprise et de variation par rapport aux œuvres, aux formes et aux codes d'une tradition dont elle hérite et dont elle joue. On leur fait ainsi prendre conscience du caractère relatif des notions d'originalité et de singularité stylistique, et du fait que l'écriture littéraire suppose des références et des modèles qui sont imités, déformés, transposés en fonction d'intentions, de situations et de contextes culturels nouveaux. On aborde dans cette étude les questions de genre, de registre et d'intertextualité et on travaille sur les phénomènes de citation, d'imitation, de variation et de transposition. Ce travail sera l'occasion d'entrer plus avant dans l'atelier de l'écrivain, mais aussi d'aborder l'œuvre dans son rapport au contexte historique et social qui la détermine.

Les définitions des épreuves de français les mentionnent à propos du sujet d'invention :

L'invention peut s'exercer dans un cadre argumentatif :

- article (éditorial, article polémique, article critique, droit de réponse...);
- lettre (correspondance avec un destinataire défini dans le libellé du sujet, lettre destinée au courrier des lecteurs, lettre ouverte, lettre fictive d'un des personnages présents dans un des textes du corpus, etc.);

- monologue délibératif ; dialogue (y compris théâtral) ; discours devant une assemblée ;

- récit à visée argumentative (fable, apologue...).

Mais, lorsqu'elle concerne le genre narratif, elle peut s'appuyer sur des consignes impliquant les transformations suivantes :

- des transpositions : changements de genre, de registre, ou de point de vue ;

- ou des amplifications : insertion d'une description ou d'un dialogue dans un récit, poursuite d'un texte, développement d'une ellipse narrative...

L'importance accordée aux registres vient donc moins des programmes, que peut-être des manuels qui leur consacrent de nombreux chapitres, mais avec un champ d'extension très variable de l'un à l'autre, ce qu'il faut impérativement garder à l'esprit. La polarisation du questionnement sur les registres est donc un écart par rapport aux programmes.

3- Mais surtout, ils posent un problème de définition, qui explique qu'ils ne soient guère utilisés dans le monde universitaire. Au lycée, ils font l'objet d'un faux consensus : on étudie les registres comme une évidence, alors que ce mot n'est jamais défini, mais seulement décliné de manières différentes.

Le *Grévisse de l'enseignant*, écrit sous la direction de Jean-Christophe PELLAT (Magnard, 2017) est le dernier ouvrage en date à se faire l'écho de cette difficulté voire de cette confusion.

Le terme *registre* est plus généralement employé dans les analyses textuelles actuelles au lieu de celui de tonalité. Mais le terme registre manifeste une polysémie compliquée. (...) Le registre dans son sens rhétorique correspond aussi à trois styles littéraires, représentés dans la roue de Virgile, qui se réfère aux trois oeuvres du poète latin : bas ou simple (*Les Bucoliques*) moyen ou médiocre (*Les Géorgiques*), sublime (*L'Enéide*). Ces trois styles se manifestent pas des choix linguistiques, des personnages, des instruments spécifiques.

Lors de son introduction dans le commentaire scolaire, le registre a d'abord été proposé comme un outil servant à cerner les caractéristiques d'un genre littéraire qui peut se retrouver dans un autre (le registre épique dans une scène de roman, le registre

comique dans une scène tragique, des éléments propres au conte dans une pièce de théâtre). Il s'est trouvé démultiplié en un grand nombre de catégories et de sous-catégories : on parle de registre lyrique, de registre ironique qui qualifient des tonalités plutôt que des genres. Ainsi, pour Alain Viala, qui a souhaité leur donner une extension plus vaste, les registres sont

les catégories de représentation et de perception du monde que la littérature exprime, et qui correspondent à des attitudes en face de l'existence, à des émotions fondamentales (Alain Viala, *Dictionnaire du littéraire*, PUF, 2002)

On peut lire à ce sujet les actes du colloque consacré à cette question sous la direction de Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan, *Les Registres. Enjeux stylistiques et visées pragmatiques*, Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, coll. « Au cœur des textes », 2008, dont vous pouvez trouver un excellent compte-rendu sur le site Fabula :

<http://www.fabula.org/revue/document5126.php>

L'extension sémantique s'est accentuée encore puisqu'il est même parfois demandé à des élèves d'étudier le registre réaliste ou le registre descriptif ! Bref le mot « registre », loin de clarifier les représentations textuelles, est devenu un vaste fourre-tout où l'on range sous le même mot, éléments génériques, tonalité, forme textuelle, voire mouvement littéraire. On parle de registre comme d'une évidence, mais qui n'est ni partagée ni interrogée conceptuellement. Si l'on compare la liste des registres proposés par Magister et Etudes littéraires, on voit qu'elles ne se recouvrent pas. Le site Web lettres propose, lui, un tableau synthétique et simplifié (!!) sur les registres, classés par émotions. La difficulté est encore plus grande pour les élèves qui ont été formés au collège avec les programmes de 2015, lesquels ont introduit la notion de registre pour caractériser un contexte d'oral.

En l'absence d'une clarification de cette notion, il paraît donc à tout le moins injuste sinon cruel de reprocher à un candidat à qui l'on demandait de relever les registres dans un texte de Voltaire - la question pose problème en soi déjà- de ne pas avoir vu le registre descriptif, et ce d'autant plus que le descriptif semble particulièrement éloigné de toutes les diverses caractérisations que l'on peut en raison assigner au registre.

B- Les problématiques les plus porteuses

Certaines proposent une appréciation qui fait place au mouvement du texte :

Que révèlent les jeux de construction dans la rencontre entre madame de Clèves et monsieur de Nemours ?

Certaines pointent l'intérêt du texte dans leur énoncé :

Pour quelles raisons peut-on parler de la modernité de ce portrait ?

Peut-on dire que Des Grieux met en scène son coup de foudre pour Manon ?

Elles engagent la réception et la réflexion du candidat :

Ce dénouement vous satisfait-il ? » (*Ruy Blas*)

Que faut-il penser d'un tel personnage romanesque ? » (*Le Rouge et le Noir*)

Elles peuvent encore dans le cas des œuvres intégrales, mettre en valeur la singularité de l'extrait que l'élève commente aussi en lui-même, dans l'économie de l'œuvre.

Cette scène aide-t-elle le spectateur à comprendre l'intrigue ? (Wajdi Mouawad, *Incendies*,)

Elles interrogent la singularité du texte, sa force expressive et émotionnelle, ses pouvoirs.

Comment Francis Ponge s'y prend-il pour redonner de la saveur aux objets du quotidien ?

Meursault apparaît-il en "étranger" dès l'incipit? (Camus, *L'Etranger*)

Pourquoi les personnages semblent-ils prendre vie dans cet incipit ? (Romain Gary, *La Vie devant soi*)

Si on examine toutes ces problématiques, on s'aperçoit qu'elles ne cherchent pas à ranger le texte dans une norme, une fonctionnalité ou une catégorie, mais à inviter à en faire ressortir au contraire la singularité.

Rappelons pour finir, puisque c'est une mention qui apparaît dans certaines fiches d'interrogation orale, qu'il n'est pas exigible du candidat qu'il fasse une **ouverture** à la

fin de sa conclusion: cette ouverture est un attendu scolaire, dans les faits très artificiel et souvent maladroit, que l'on chercherait en vain dans la tradition universitaire ou scientifique. Que l'élève conclue et qu'il conclue intelligemment, ce sera bien.

3) L'entretien

Les examinateurs ont globalement tenu compte des synthèses et des conseils afin de construire un entretien qui ne s'enferme pas dans la vérification des savoirs acquis. Si la plupart commencent comme de juste ce dialogue par des questions portant sur l'objet d'étude, la séquence ou l'oeuvre intégrale, le déroulement de l'entretien les amène par la suite à confronter les textes de la séquence et à convoquer les lectures cursives ainsi que les documents iconographiques, lorsqu'ils sont présents.

Il semble dans le cheminement des questions que la part consacrée à la réflexion ou à l'argumentation est significative. Car les jurys veillent à stimuler l'intelligence en n'hésitant pas à avoir recours à des questions inhérentes aux objets d'étude telles que

Les personnages de roman peuvent-ils aider à mieux comprendre le monde?

ou

Peut-on faire ressortir les émotions des personnages dans une création scénographique ?

Les professeurs s'appuient également sur les problématiques formulées par les collègues ou liées au mouvement littéraire abordé dans la séquence afin de favoriser la réflexion du candidat :

La philosophie des Lumières invite t-elle à la tolérance ?

D'autres jurys ont l'idée ingénieuse de formuler des questions permettant à l'élève d'actualiser la lecture :

D'après votre lecture de la section « Spleen et Idéal », un poète du XIX peut-il exprimer les souffrances et les bonheurs d'un jeune de votre âge ?

Enfin quelques examinateurs sollicitent les goûts des élèves en leur demandant le texte ou la séquence qu'ils préfèrent, ce qui doit conduire ces derniers à justifier leur propos.

Nous voudrions finir cette synthèse avec ce message d'allégresse adressé par un élève à son professeur, à qui il rendait compte avec enthousiasme de son échange.

Pour vous faire une idée, voici la liste complète des questions qu'elle - l'examinatrice - m'a posées ainsi que mes réponses¹.

- Pouvez-vous mettre en lien votre œuvre ainsi que votre ouverture avec d'autres textes étudiés en classe ?
- Et vous, à quel type de poème êtes-vous le plus sensible ? *Ici, j'ai évoqué Baudelaire et son décadentisme que je trouvais impressionnant.*
- Oh, vous pouvez donc me citer d'autres de ces œuvres dans ce cas ?
- En quoi un poème peut-il changer notre vision du monde ?
- Pouvez-vous rapidement me parler de vos lectures personnelles et de ce qu'elles vous apportent ?
- D'ailleurs, pensez-vous que la mythologie a eu des répercussions sur notre monde actuel ?
- Est-ce que vous auriez un autre média que la littérature pour aborder la mythologie ?

L'entretien... C'était un bonheur, je dois même avouer que j'ai oublié l'espace d'un moment que j'étais en plein BAC de Français !

C'est un bel hommage au travail, nourri, exigeant et humaniste que vous réalisez, auquel nous, inspecteurs de Lettres, nous associons pleinement et pour lequel nous vous renouvelons nos vifs remerciements.

¹ Nous avons supprimé la plupart des réponses.