

Note de synthèse sur les nouvelles épreuves de français du CAP (20-04-21)

Philippe Jacquin, IEN EG Lettres histoire géographie, rectorat de Dijon

Depuis 2019, la voie professionnelle connaît des transformations importantes. Elles touchent l'organisation des cursus et les disciplines dont le français qui a vu ses programmes et les modalités de ses épreuves d'examen modifiés. Il sera ci-dessous question des épreuves de français du CAP. Et dès cette introduction il faut souligner un point important : l'apparition d'une épreuve orale de français qu'il convient de bien distinguer, afin qu'il n'y ait pas de confusion possible dans l'esprit des candidates et candidats, de l'épreuve "à l'oral" d'évaluation de la démarche de chef-d'œuvre, épreuve qui relève d'un pilotage interdisciplinaire (cf. supports d'accompagnement et outils produits par le groupe de travail IEN ET-EG).

1. Cadre de référence

Plusieurs textes ou sources permettent de prendre la mesure des attendus.

A : l'arrêté du 30 août 2019 qui porte sur les Unités Générales du CAP et sur les modalités d'évaluation des épreuves d'enseignement général (dans son annexe A pour le français).

B : la note de service du 19 mai 2020 qui publie les supports d'évaluation et de notation des Unités Générales, plus précisément les Fiches d'évaluation des épreuves d'enseignement général, dont le français.

C : le programme de CAP publié en 2019 et spécifiquement dans sa partie Perspective d'étude.

D : une note écrite de l'inspection générale diffusée le 25 novembre 2020 auprès du corps d'inspection

E : des éléments d'éclairage délivrés à l'oral le 25 janvier 2021 lors du séminaire national (en visio) des IEN EG dominante lettres (DGESCO-IGERS)

2. Principes généraux de l'examen du CAP pour la discipline français

21. Structuration de l'épreuve

Dans l'architecture générale du diplôme, quatre disciplines sont associées dans une seule UG. Elle est affectée du coefficient 3. Français, histoire-géographie et EMC sont ainsi les matières d'une même épreuve.

Les candidats évalués en contrôle en cours de formation (CCF) sont ceux de la voie scolaire publique et privée, ceux issus des établissements de formation par apprentissage habilités à pratiquer le CCF, ceux enfin issus de la formation professionnelle continue organisée par des établissements publics.

22. Evaluation des compétences et critères

Dans sa partie français, l'épreuve évalue la maîtrise par les candidats de plusieurs compétences. Il apparaît que l'arrêté (A) reformule les compétences telles qu'elles sont énoncées dans le programme (C) [les "4 compétences"]. Il est intéressant de lire cette reformulation comme une aide à la détermination des objectifs à viser pour les élèves tout au long du cycle [...à l'issue, ils seront capables de...] alors que l'on mesure bien à quel point le caractère lapidaire des "4 compétences" peut parfois apparaître sinon comme imprécis, tout au moins comme insuffisant au moment d'opérationnaliser dans les séquences [par exemple : devenir un lecteur compétent, mais de quel(s) texte(s), et jusqu'à quel degré d'analyse de l'implicite ?].

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- communiquer : écouter, dialoguer et s'exprimer- reformuler, à l'écrit ou à l'oral, sur un message lu ou entendu- évaluer sa production orale ou écrire en vue de s'améliorer- lire, comprendre et présenter des textes documentaires ou fictionnels, des œuvres littéraires et artistiques- rendre compte, à l'oral ou à l'écrit, d'une expérience en lien avec le métier |
|---|

Ce sont précisément ces compétences reformulées - leurs niveaux de maîtrise - qui sont évaluées tant dans un rapport écrit à la langue française, qu'oral. On mesure à quel point la question du "niveau", l'horizon d'attente, n'est pas précisée, même par cette reformulation qui pourtant fait franchir quelques pas par rapport à l'énoncé du programme. Cependant, une précision supplémentaire est apportée. Elle concerne la contextualisation de l'évaluation, pour dire les choses plus trivialement : sur quoi cette évaluation va-t-elle se fonder ? Sans être pour autant résolue par ces précisions, il est facile de comprendre qu'elles contribuent néanmoins à éclairer la question du niveau. Ne serait-ce que par le rapport à la contrainte de temps. La question du niveau pourrait donc être reformulée ainsi : dans le cadre d'un programme d'apprentissage structuré par des objets d'étude (apprentissages complémentaires et interdépendants, culturels, linguistiques et langagiers), et selon les impératifs de temps imposés par la réglementation d'examen, où place-t-on l'objectif de maîtrise pour chacune des situations évoquées ci-dessous ?

Cette question du niveau d'attente n'est pas superfétatoire. Dans un contexte de CCF (avec tout ce que cela suppose), elle est directement connectée à celle de l'égalité de traitement. Sans point d'accord sur ce qu'est un niveau "satisfaisant", comment garantir le respect d'une règle minimum d'équité entre tous les candidats. En fait, l'enjeu, qui demeure, est de renverser une problématique qui est toujours gouvernée par les capacités des élèves, telles que ressenties dans "leur" classe, et souvent négativement. La question du "niveau" est en fait tout entière dominée par celle des difficultés, assurément réelles, des élèves. Ces difficultés deviennent un absolu quand il serait nécessaire de comparer leur niveau de maîtrise "actuel" avec une cible à atteindre précisément définie. Ce pourrait être un point d'appui pour la mobilisation et l'envie d'apprendre.

Mais sur quoi, donc, l'évaluation sommative doit-elle porter ? On le sait (A), elle porte sur :

- la compréhension d'un texte ou d'un corpus
- la prise en compte de contraintes d'écriture fournies par le texte ou le corpus ainsi que par les consignes d'écriture
- le retour critique sur son propre texte à l'aide d'outils et de documents fournis
- l'amélioration de son écrit par la réécriture et la prise en compte de normes orthographiques, grammaticales et typographiques
- la maîtrise de l'expression orale
- la durée et la clarté d'un exposé initial [qui précède un entretien]
- la compréhension des questions et la pertinence des réponses [au cours de l'entretien qui suit un exposé]
- la qualité de l'évocation de la réalisation ou de l'expérience professionnelle choisie et de la réflexion sur le métier

3. Deux situations d'évaluation en français, plus une en histoire géographie et EMC, dont l'organisation est laissée à l'appréciation des professeur.e.s

Désormais la préparation du CAP peut être envisagée en une, deux ou trois années. On sait que la possibilité d'une troisième année ne doit pas être confondue avec une sorte de redoublement qui ne dirait pas son nom. Il s'agit bien d'un (re)déploiement du cursus sur trois années plutôt que deux. Comme les situations d'évaluation sont à prévoir au cours de la dernière année du cycle de formation, cette précaution (redéployer et pas recommencer) acquiert une importance encore plus grande. Les élèves pour lesquels le cycle sera de trois ans ne devront pas être sollicités de la même manière que leurs camarades conservés dans l'approche plus traditionnelle d'une formation en deux ans. De même, pour ceux à qui on permettrait de se présenter aux épreuves à l'issue d'une année seulement, il conviendrait d'établir un positionnement précoce afin de mesurer précisément leur niveau de compétence en français. Il s'agira ensuite de les rassurer et de les accompagner positivement vers la réussite, éventuellement en validant précocement si c'est possible, pour éviter que tout s'accumule en fin d'année.

31. Situation d'évaluation de la compétence orale (sur 20 points)

Le fait que désormais deux situations sur les trois sollicitent la maîtrise de la langue orale est un indicateur fort de la réévaluation nécessaire des apprentissages visant à étayer cette compétence. Dans l'organisation des apprentissages au sein de la séquence, la part dédiée à l'oral doit augmenter aussi. Il s'agit bien des activités d'apprentissage (explicitation des objectifs, progressivité de l'appropriation, remédiation, évaluation) et pas uniquement du temps consacré à des échanges "à l'oral".

Il s'agit dévaluer le niveau de maîtrise de la compétence "rendre compte d'une expérience en lien avec le métier". Ceci en prenant appui **soit** sur les activités liées à la perspective d'étude qui figure dans le programme (C), singulièrement "Dire [...] le métier" ; **soit** sur la formation en milieu professionnel, c'est-à-dire les PFMP. Cette seconde possibilité peut de manière conjoncturelle poser problème du fait des contraintes générées par la situation sanitaire. Il conviendra donc selon les cas de faire preuve de réalisme cette année. L'alternative pourrait bien être réduite à une seule possibilité, la première.

L'inspection générale insiste d'ailleurs (E) sur la première possibilité. Dans cette situation d'évaluation qui relève de l'enseignement général, le professeur de français a seul autorité pour évaluer (en relation avec les compétences de la discipline : communiquer..., lire,..., rendre compte...) et puis noter. L'enseignement et la pratique raisonnée de l'oral (la dimension réflexive de cet enseignement) relève de la seule responsabilité du professeur de français, celui-ci est donc le *seul* évaluateur (D, E) en la circonstance. Mais puisque cette situation d'évaluation de la maîtrise de la langue à l'oral est définie comme référée (A) au "métier", et puisque le lien avec le programme de français est établi (C), dans sa partie Perspective d'étude, donc associée à la co-intervention, le professeur d'enseignement professionnel, co-intervenant, peut entendre l'exposé et participer à l'entretien. Il convient ainsi de bien définir les rôles. Le professeur de français va retenir les efforts de l'élève pour user d'un vocabulaire technique (adapter son lexique à la situation), mais il n'aura pas à en évaluer la pertinence professionnelle. De même, le professeur de français retiendra les efforts de l'élève pour fonder un propos, s'exprimer pour convaincre, en mobilisant des connaissances, en ayant recours à des arguments d'autorité "techniques". Il n'aura pas à en mesurer le bien-fondé. Le professeur d'enseignement professionnel pourrait avoir au cours de l'entretien la mission de ramener l'élève à son sujet si jamais il donnait l'impression de diverger par un usage trop imprécis ou erroné du lexique et des notions mobilisés.

Il va sans dire que dans le cas d'une expérience en PFMP, le scénario serait le même.

L'épreuve comporte 2 parties :

- la première, d'une durée de 3 minutes, a pour visée de "présenter". Il convient de retenir ces éléments comme un indicateur précis d'attendu, pour établir les objectifs d'apprentissage. Tout d'abord pour répondre à la question : "Combien ?" Le but pour le professeur est d'organiser la progression sur le cycle afin que tous les élèves soient capables à la fin (objectivement au mois de mai de la dernière année du cycle) d'une prise de parole en continu pendant 3 minutes *a minima*. Ce qui signifie par exemple que la pratique en classe des prises de parole individuelles et préparées doit être fréquente mais (pour cela aussi) assez strictement limitée à 4 ou 5 minutes par intervenant tout au plus. Le travail d'amélioration, de densification technique, devra s'effectuer peu à peu et dans cet intervalle de temps. Si l'objectif est commun à tous les élèves, les moyens linguistiques et langagiers pour y parvenir n'ont pas vocation à être identiques pour tous : la différenciation se fera là, en particulier sur les outils syntaxiques et grammaticaux. On voit de plus tout le parti à tirer de la bivalence pour initier le plus souvent possible ces temps de prise de parole en histoire, en géographie et en EMC, aussi.

La visée est donc de "présentation", mais que signifie "présentation" ? Bien en mesurer l'enjeu, c'est bien comprendre en quoi cette situation d'évaluation relève de la discipline français et pas d'un empiètement de l'enseignement professionnel sur le domaine de l'enseignement général. Si la matière est certes "professionnelle", ce n'est pas ce qu'on en fait qui importe ici mais à quelles fins on en parle, et donc comment ? Dans cette situation, il s'agit bien de langue d'abord et pas de technologie en soi et pour soi. Au cours des trois minutes de présentation, l'enjeu pour celui ou celle qui va prendre la parole, est de montrer quelque chose, au sens figuré (le support n'est qu'un adjuvant). Il s'agit d'évoquer ("faire apparaître par magie", dit le dictionnaire) le contexte, le cadre et le déroulement d'une expérience personnelle, et ce par la médiation de la parole. C'est par le truchement de la performance oratoire que la matérialité de l'expérience professionnelle est mise à la portée de l'auditeur, littéralement, mise sous ses yeux. C'est bien cette compétence là qui est évaluée. Elle pourrait s'appliquer à un contenu culturel, ce n'est pas ce qui a été retenu. Mais il s'agit bien d'évaluer sur le terrain didactique du français, qui est ici considéré comme "discipline académique" et pas simplement comme vecteur de communication en situation professionnelle (cf. *a contrario* évaluation de la démarche de chef-d'œuvre).

Le spectre de cette présentation est assez large, soit une **réalisation** (au lycée ou en PFMP, mais certains élèves pourraient aussi vouloir faire état, à la condition express que cela soit en lien avec le métier appris, d'une expérience vécue dans la famille ou la sociabilité ; gros-œuvre, finitions, mécanique, restauration, les possibilités sont hypothétiquement nombreuses...), soit une **expérience professionnelle** (le même commentaire reste pertinent en y ajoutant, avec la restriction de l'âge cependant, ou du caractère déclaré ou non, le contexte d'un "job de vacances ou de week-end"), soit enfin une **recherche en lien avec le métier** (on mesure que les élèves qui auront été bien formés au collège ou en Prépa métiers, dans le cadre du Parcours Avenir - utilisation de l'application Folios - seront des candidats plus à même de réussir là que leurs camarades qui ne l'auront pas été). Il convient d'ajouter que les élèves qui voudraient entraîner leur(s) auditeur(s) loin de ce qui a pu être vécu au cours des situations d'apprentissage (co-intervention, PFMP) inscrites dans le cursus suivi devraient y être ramenés avec bienveillance au cours de l'entretien en leur demandant d'expliquer en quoi ces situations d'apprentissage ont pu entrer en résonance avec les expériences plus individuelles citées. Ou l'inverse.

Il est indiqué que la prestation peut s'appuyer sur un "support visuel", la permission n'est pas plus précise. Venir avec une clé USB avec la volonté de s'appuyer sur un court (forcément "court" relativement aux 3 minutes, c'est le commentaire à apporter à "à sa convenance") power point peut se heurter à l'absence de matériel de projection ou à son fonctionnement défectueux. Certes, dans le cadre d'un CCF, la question du matériel devrait pouvoir être résolue bien en amont de la prestation. Toutefois, il ne sera pas superflu, quel que soit le logiciel utilisé, de conseiller aux futur.e.s candidat.e.s de se munir par précaution d'un double papier de leur fichier numérique. Et au format A3 de préférence, afin de pouvoir partager, en respectant les distances, avec le jury. L'utilisation d'un support visuel n'est pas une obligation, c'est uniquement une possibilité. Les élèves doivent être informés des effets pervers : à la présentation vivante d'un "vécu" ne doit pas se substituer la lecture du contenu de quelques feuillets. La précaution de méthode ("l'écrit ne dépasse pas le statut de titre ou de légende") avertit du danger. Donc sur les pages peu de mots, un ou deux graphiques simples, un dessin technique, une image, une photographie ? Mais pas de carte mentale fouillée, et pas de plan détaillé ou de sommaire non plus. Rien qui fige la parole, seulement ce qui illustre et donne à dire.

- un entretien de 7 minutes au cours duquel candidates et candidats sont invité.e.s à revenir sur certains points de leur présentation pour préciser, développer, prolonger et/ou approfondir, selon le cas, car ces verbes ainsi juxtaposés ne forment pas un protocole d'interrogation. Ce sont des pistes à adapter à la situation, d'où l'importance de prendre quelques notes au cours de la présentation. Une innovation intéressante est la possibilité de donner un peu de visibilité à la contribution des disciplines à l'enseignement moral et civique. Mais sans confusion. Il ne s'agit pas d'introduire un "instant" d'évaluation d'EMC, mais bien de poursuivre l'évaluation de la maîtrise de la langue à l'oral en ouvrant la présentation à une dimension à laquelle il n'aura pas été fait référence auparavant. Une manière de tester l'agilité langagière en changeant le biais (le traitement du sujet n'est plus seulement technique mais éthique). Cette souplesse, cette agilité, les élèves auront dû y être entraînés au cours du cycle. La pratique du cours dialogué, même le plus participatif, ne peut y suffire. Dans l'organisation des séances, des temps dévolus aux interactions entre élèves doivent trouver place, avec des scénarios (situations-problèmes), des rôles définis pour chacun et un objectif de réalisation nécessitant au sein du groupe des échanges et des confrontations. Mais comme pour l'entraînement à la présentation, en un temps limité strictement, ici 10 minutes au plus. C'est la récurrence des situations et la réflexivité pour en tirer des enseignements qui permettront sur la durée les progrès et les améliorations. Il convient de travailler, travail paradoxal, à libérer la parole des élèves (rassurer, outiller, étayer) en même temps que de faire accepter de la mettre au service de leur réussite scolaire et professionnelle. On peut rappeler ici l'intérêt conservé des cercles concentriques de la "construction individuelle" tels qu'ils apparaissaient dans le programme de CAP de 2002. Et l'on voit qu'en CAP, c'est moins l'éloquence (au sens classique d'art oratoire) qui est en ligne de mire que simplement l'accès, par la médiation réfléchie, maîtrisée, distanciée de la langue, à une forme socialisée et positive d'affirmation de soi. Je dis donc je suis, avec les autres. Réaliser ce programme serait déjà atteindre à une haute et belle ambition. Une élévation pour tous.

Avec la note de service (B) sont publiées deux fiches de notation : celle qui concerne la situation d'évaluation orale comporte quelques points de vigilance. Tout d'abord la structure de la fiche ne recoupe pas l'organisation de la situation en deux parties (exposé puis entretien). La fiche est bien divisée aussi en deux parties mais la première réunit les critères communicationnels et la seconde les critères que l'on pourrait appeler intentionnels. Donc premier point de vigilance, il faut considérer

exposé et entretien comme un tout. Pour la communication : la continuité discursive pendant 3 minutes et sans "blancs" trop longs ; l'adéquation de la langue à la situation (recours aux mots du métier), implication et dynamisme dans les échanges ("écouter, dialoguer, s'exprimer"), maîtrise de l'élocution et de la verbalisation (débit, hauteur, puissance, énergie dégagée, correction de la langue). Pour l'intention : les 4 critères qui sont nommés dans la seconde partie de la fiche constituent assez traditionnellement les étapes du plan de la présentation : de quoi va-t-il être question, que s'est-il passé concrètement, quel regard l'élève porte-t-il sur ce qu'il s'est passé ? quel a été à titre personnel son implication ? Le point de vigilance ici est de ne pas perdre de vue que l'évaluation porte sur le comment et pas sur le quoi. Comment on le dit, beaucoup plus que ce qui est dit. Cela demandera au moins au début un peu de concentration et le fait de pouvoir se reposer sur l'expertise "technicienne" d'un professeur d'enseignement professionnel pourra donner la tranquillité d'esprit et la disponibilité intellectuelle nécessaire. En ce qui concerne les 4 étapes, autant il paraît important de pouvoir les retrouver dans l'exposé *et* l'entretien, et, à l'issue, de pouvoir statuer, autant il serait dommage d'en faire un impératif catégorique qui figerait le déroulement des évaluations et pourrait vite les rendre très ennuyeuses. Que les élèves conservent une marge de liberté individuelle pour réussir leur prestation apparaît important.

Il faut encore observer que les deux biais critériés sont considérés à égalité (mêmes scores) et qu'il s'agit bien de deux regards différents portés sur la même prestation (exposé + entretien). Le cadre didactique proposé est celui d'une évaluation par compétences dont le résultat se traduit sous forme de score. La note sera déduite ensuite. Comme au DNB, il y a 4 niveaux de maîtrise. Ceci pour éviter le tropisme vers une évaluation "moyenne" qui n'a pas véritablement de sens lorsqu'on opte pour une approche par compétences. Pour chacun des niveaux, l'évaluateur a la possibilité de moduler assez finement (exemple pour le niveau maîtrise insuffisante, il y a 3 scores possibles 0, 0,5 ou 1). Il s'agit bien d'aller des observations au cours de la prestation à des scores, critère par critère, et pas d'une impression générale traduite par une note globale, redistribuée ensuite dans les colonnes. Pour cela, il est conseillé de ne valider définitivement les scores (et donc *in fine* les notes) qu'après avoir entendu tous les élèves, se donnant ainsi les moyens de comparer leurs degrés de maîtrise, et d'ajuster.

32. Situation d'évaluation des compétences écrites (20 points qui portent sur l'ensemble du processus)

Il n'y a pas de chronologie imposée en termes de calendrier d'évaluation : l'écrit peu précédé l'oral ou inversement. Il n'y a pas non plus d'indication impérative en ce qui concerne la date. La seule contrainte est : "au cours de la dernière année du cycle", un cycle qui selon les cas s'étendra sur 1, 2 ou 3 ans. Pour définir le calendrier, bien évidemment un principe de réalité prévaut, qui est lié aux contraintes globales de fonctionnement de l'établissement. Cependant si cette contrainte est le seul facteur de décision, la pédagogie y perdra énormément. Ainsi serait-il bon de garder le plus possible en tête deux autres facteurs. Le premier est un principe de base du CCF. Il est connu mais pas toujours "présent" dans les esprits, d'autant moins que la réalité logistique d'une classe et la prégnance des difficultés scolaires freinent l'individualisation et conduisent dans les faits à adopter des solutions d'organisation collectives (avec le risque connu de dérive du type "CCF ponctuel"), là où devrait donc s'imposer la règle de "quand l'élève est prêt". Il est important de rappeler que le CCF est essentiellement lié à la notion de différenciation. Ce qui signifie que parfois, il pourrait s'avérer possible de valider, au sens de la certification, sans attendre la dernière période de l'année. De manière privilégiée pour les élèves qui seraient éligibles à une préparation en 1 an, mais aussi pour ceux qui, après un cycle de 2 ans, auraient légitimement l'intention de poursuivre en BCP. Ce serait une simple étape dans un continuum de formation et diplomation. Le second principe est "à l'autre bout" : il faut tout faire pour laisser au temps des apprentissages le plus long déploiement possible. Autrement dit, éviter au maximum que des impératifs matériels ou d'organisation conduisent à organiser des CCF trop tôt au cours de la "dernière année du cycle". D'une manière ou d'une autre, les 2 principes intangibles qui doivent guider les décisions restent (D) :

- l'évaluation n'intervient pas avant que le professeur juge acquises les compétences attendues,

- la situation d'évaluation certificative est à inscrire dans le calendrier d'une séquence au cours de la dernière année du cycle, *mais* elle constitue l'aboutissement des apprentissages progressifs conduits sur l'ensemble du cycle. Elle ne se réduit pas à l'évaluation de la séquence qui la porte.

Dans sa partie consacrée à l'écrit, la note de service (B) fait un peu plus que redire les compétences visées et déjà listées dans l'arrêté (A) : un mot au moins est mis en exergue, c'est l'adjectif "littéraire". L'arrêté s'inspire de cet adage didactique ancien qui dit que le professeur de français est le professeur de tous les textes. La note de service avec ses fiches d'évaluation et de notation souligne que la situation certificative s'appuie sur le genre fictionnel, sur le littéraire. Ce n'est pas sans signification lorsque l'écriture va devoir s'ancrer dans une lecture personnelle, autonome, du texte ou du corpus proposé (dans ce cas, la présence d'un extrait d'œuvre littéraire est assurée). "Lire et comprendre des textes littéraires", ce n'est pas seulement comprendre le sens littéral, identifier ce que l'on a pu nommer le "réfèrent" ou repérer les indices d'énonciation, mais c'est aussi interpréter la part d'implicite et apprécier les intentions de l'auteur. Y compris en classe de CAP. L'acte de communication ("communiquer") doit en tenir compte et c'est bien le sens de ce qui suit "s'exprimer à l'écrit" : exprimer par les caractéristiques de son écrit, les choix d'écriture, ce que l'on retient de sa lecture du texte ("support de l'analyse et déclencheur de l'écriture"). Ainsi la compréhension du texte (produit de l'analyse) sera-t-elle évaluée sur 6 points en s'appuyant sur ce que l'élève en fera en écrivant/réécrivant, en appréciant en quoi cette compréhension fine du texte l'inspire pour répondre à la consigne. L'autonomie dans la démarche de lecture analytique est donc à renforcer au cours du cycle en conduisant les élèves petit à petit à en assumer la responsabilité. L'inspection générale (D) exprime de nouveau cette attente au sujet de la qualité littéraire du texte support : la notion de texte "résistant" a plusieurs fois été invoquée dans la décennie passée, elle est maintenue ici, dans le cadre de la situation d'évaluation, pour donner de la force à la consigne, pour la légitimer aux yeux des candidats (si c'est "évident" et sans apport de signification, pourquoi se donner la peine de le faire ?). Qu'est-ce donc qu'un texte "résistant" (ou "réticent" selon Catherine Tauveron, Eduscol, premier degré) ? C'est comme dans la courte histoire ci-dessous, un texte qui ne dit pas tout, un texte qui comporte des vides que le lecteur doit combler en mobilisant des ressources personnelles grammaticales (notion de complément circonstanciel), sémantiques (se promener, *berge*, pêcheur), culturelles (humour, absurde, ..., Alphonse Allais).

« Un homme se promène au bord d'une rivière et rencontre un pêcheur . Le pêcheur lui dit : Je viens de voir passer votre femme. L'homme lui répond : Alors, elle ne doit pas être loin. Le pêcheur : Oui, d'autant qu'aujourd'hui, le courant n'est pas très fort. »

Pour reprendre l'auteure citée (qui elle-même...), lire ce n'est pas répondre à des questions, mais c'est se poser des questions, *ergo* apprendre à lire, c'est apprendre à se poser des questions sur le texte, dans le texte.

"3 fois 40 minutes dans le calendrier d'une séquence". C'est le temps qui doit être consacré à la situation d'évaluation des compétences écrites. C'est un protocole qui demande à être, pour les élèves-candidats, totalement désacralisé, c'est-à-dire ritualisé. En effet, ce protocole demande certes de faire la preuve de sa capacité à surmonter un problème d'écriture, mais il n'y a pas que cela. La démarche à suivre comporte une dimension procédurale. Or si cette dimension opérationnelle n'est pas appropriée au jour de la situation déclarée certificative, cela risque de fausser l'évaluation. Les apprentissages sont donc à conduire sur deux plans : celui (spécifique) d'une démarche, d'une procédure, qu'en paraphrasant Julien Gracq (éd. José Corti, 1980), on pourrait dire "en lisant en écrivant", en réécrivant aussi, et celui (général) des apprentissages culturels, linguistiques et langagiers qui vont permettre de surmonter un problème d'écriture "littéraire" circonscrit par une consigne. Les exercices à consigne d'écriture et de réécriture devront donc être pratiqués dès le début du cycle. Sans attendre et toujours en lien avec la lecture : l'écriture permettant d'ouvrir le champ des possibles en termes de compréhension et peu à peu d'interprétation, lecture d'un texte ou d'un court corpus qui est relié à l'objet d'étude.

Donc la première étape a d'abord pour visée d'ouvrir des possibles à la lecture puisqu'on peut demander un changement de point de vue, proposer une suite immédiate, changer la forme du texte lu/point de départ (un récit réécrit en dialogue, une image du corpus qui génère un récit). Plus la consigne d'écriture sera articulée au travail en cours dans la séquence, et adéquate aux caractéristiques "littéraires" du texte support, plus la probabilité que les élèves s'y impliquent augmentera. Précision : si la situation d'évaluation certificative demande que le texte ou le corpus ne soient pas travaillés au préalable, rien n'empêche qu'une fois aboutie la démarche d'écriture-réécriture, le texte ou le corpus et les prolongements produits par les élèves, ne servent pas l'avancée de la séquence. Tout au contraire l'inscription dans le temps d'une séquence est aussi inscription dans

la démarche didactique et le rapport à l'objet d'étude. Le travail d'écriture dans le cadre d'un examen, pour valider des compétences, n'a pas vocation à être gratuit, bien au contraire. Les élèves seront d'autant plus sereins qu'ils auront l'habitude de travailler de cette manière, c'est-à-dire d'inventorier, d'explorer des pistes de réflexion en leur donnant une forme de réalisation concrète à l'écrit. La première étape est notée sur 4 points. Il est important pour la réussite des élèves qu'ils mesurent bien l'importance de *ainsi que* dans "...contraintes d'écriture fournies par le texte ou le corpus ainsi que par les consignes." Cela peut les dérouter au début : la consigne seule ne suffit pas à répondre à la commande. En termes de méthode, il y a des correspondances à établir entre cette consigne et ce qu'on lit dans le texte et pas uniquement au sujet des temps verbaux ou de la "personne" (il ou je) qui parle. Les notions de ton, de registre, d'intentions, entre autres (métaphore filée, réseau lexical, lexiques thématiques ou techniques), devront pouvoir être repérées, et le lecteur de la production de l'élève devra pouvoir les retrouver. Pour résumer (D), la pertinence de la production écrite passe par la justesse des liens qu'elle entretient avec ses sources. L'inspection générale préconise (D) de rajouter 10 minutes au 40 de la première étape afin de permettre aux élèves de s'approprier solidement le texte ou le corpus en lien avec la séquence (et l'objet d'étude). Les élèves profiteront d'autant plus de cette latitude qu'ils sauront mettre en œuvre une méthode, un savoir-lire.

Avec la deuxième étape, on entre véritablement dans le processus d'évaluation de la compétence dans la mesure où écrire, c'est réécrire. Ce que beaucoup d'élèves n'acceptent pas spontanément. Mais c'est bien ce qui fonde la situation. Or réécrire, c'est d'abord relire. La relecture peut être collective. Cette possibilité pédagogique figure dans l'arrêté (A) mais plus dans la note de service (B) qui focalise logiquement puisqu'il y a une note individuelle à la clé, sur une pratique individuelle de la relecture. On pourrait donc imaginer une évolution au cours du cycle qui passe par des pratiques collectives mais pour parvenir *in fine* à une capacité individuelle avérée. L'intérêt d'une approche collective de la relecture est de pouvoir ensuite préciser la consigne initiale et outiller les élèves tout en permettant une certaine différenciation. On n'imagine toutefois pas pouvoir relire collectivement toutes les productions. Et si cette pratique est retenue, elle doit s'appliquer à des paragraphes ciblés extraits des productions, et avec une problématisation pertinente (en relation avec la consigne) anticipée par le professeur. Ce peut être l'occasion (D) d'aborder une ou des difficultés récurrentes : un point de langue, une caractéristique de genre, un problème d'interprétation d'un passage du texte déclencheur. Toutefois, cela n'ira pas jusqu'à une "explication" par le professeur. L'idée est de permettre aux élèves de surmonter la difficulté, mais par eux-mêmes.

La relecture peut être seulement individuelle à vocation d'être individualisée par rapport aux besoins de chaque élève. Dans tous les cas de figure, relire s'entend ici au sens d'évaluation ou mieux d'autoévaluation. Réfléchir à ce qui est écrit *et* comment c'est écrit (D).

Il convient avant d'aller plus loin de signaler une petite divergence entre arrêté et note de service (dans la fiche de notation). En effet, l'arrêté distingue deux phases dans l'étape 2, là où la fiche identifie plutôt la phase 1 de l'étape 2, à l'étape 2, puis réunit dans l'étape 3, ce qui apparaissait comme phase 2 de l'étape 2, et étape 3. L'inspection générale, dans sa note (D) suit plutôt l'ordre de l'arrêté avec modification du premier jet dès l'étape 2. Ce n'est pas très important. Il faut surtout bien mesurer, au delà d'une sorte de symétrie apparente avec ce qui était connu depuis 2009 sous le vocable de "écriture longue", ce que la nouvelle modalité certificative, mais aussi pédagogique, apporte de véritable nouveauté :

- 1) une articulation renforcée entre lecture analytique d'un texte littéraire et écriture d'invention,
- 2) une articulation renforcée entre relecture et réécriture.

La fiche reformule précisément, et pour une notation sur 6 points qui dit bien l'importance accordée à cette étape : "retour critique sur son propre texte à l'aide des outils et documents fournis". Il n'est pas anodin que la notion de "nouvelles consignes" ne soit pas reprise. L'annexe de l'arrêté publié en septembre 2019 (A) les évoquait, mais il ne s'agissait pas de revenir sur la consigne initiale, de modifier le cours du processus de rédaction, mais bien de guider l'élève sur certains objectifs particulier d'amélioration. Le travail de relecture est au cœur de l'évaluation. Il est le fait de l'élève bien plus que du professeur. La relecture demande de confronter, à tête reposée, la production, le premier jet, à ses sources d'inspiration (texte/corpus et consigne), d'où la nécessité de former les élèves tout au long du cycle à cette approche réflexive de leurs propres textes. Le professeur au cours de la période de formation aura peu à peu permis aux élèves de se construire un outil d'auto-évaluation, une sorte de *check-list* de tout ce qui est à vérifier du plus simple (nature du texte à produire, temps

verbaux, pronoms personnels...) au plus sophistiqué (ton, registre, présence du narrateur omniscient, intention etc). Dans l'arrêté, l'expression employée est "grille de correction" : définir ou affiner les critères de réussite est une pratique héritée de 2009. Il s'agit donc d'en rappeler la pertinence avec cette différence que la préconisation intervient désormais surtout à l'étape 2 et pas en amont du premier jet. Le professeur aura tout loisir d'accompagner cette relecture d'outils et documents pour la soutenir. On retrouve cette recommandation apparue aussi dès 2009, destinée à orienter, accompagner l'effort d'amélioration du premier jet, sa réécriture : par "nouveaux supports textuels", il faut entendre la notion de texte-modèle, particulièrement dans le cas d'une transposition (image en texte ou composition de dialogue). Des images peuvent être également sources d'inspiration et nourrir la réécriture souhaitée, toujours en lien avec la consigne initiale (et si possible la logique de la séquence qui se rapporte à un objet d'étude).

L'élève est ainsi conduit à définir, avec l'aide du professeur, des objectifs d'amélioration, tant sur la forme que sur le fond (meilleure cohérence entre compréhension du texte déclencheur et production écrite). Il semble important d'apprendre peu à peu aux élèves à sérier et hiérarchiser leurs objectifs d'amélioration, en même temps que leur apprendre à ne pas systématiquement se fustiger, c'est-à-dire être en capacité de repérer, aussi, leurs points de réussite. Le professeur pourra donc mesurer la pertinence du "retour critique" en examinant ce que l'élève en s'appuyant sur les aides et étayages fournis, aura repéré d'écart entre sa production et ce qui est attendu, et quelles priorités il aura retenues. Le professeur validera ces "nouvelles consignes" qui visent à rectifier/améliorer, mais aussi développer/amplifier. Il va sans dire que si l'encodage langagier ne peut être oublié, le travail de relecture/réécriture ne peut se borner à la correction des erreurs d'orthographe et de syntaxe.

L'étape 3, pour 4 points, permettra de mesurer comment et dans quelle mesure les écarts retenus auront été comblés, écarts avec la norme orthographique, mais bien au-delà aussi. Le terme d'"amélioration" est toujours celui qui est retenu tant au plan de la socialisation (correction de l'encodage donc) que de celui de l'expressivité (la caractéristique littéraire). A l'étape 3, il est donc question de "parachever", verbe dont il faudra trouver le sens, quelque part entre "porter à son degré de perfection" et "achever le mieux possible" ! Il s'agit d'achever la rédaction d'un énoncé porteur de sens parce que relié de manière pertinente au texte déclencheur (D) démontrant ainsi que la pensée de l'élève s'est construite "en écrivant" par tâtonnement, en s'octroyant le droit à l'erreur (notion de brouillon), soit le droit paradoxal d'ordonner, de mettre en ordre sa pensée.

A la lecture de la typologie des interventions recommandées par l'arrêté (A) comme modalités de réécriture, on mesure à quel point le processus de rédaction tel que décrit trouve sa source dans les possibilités offertes par les applications numériques, d'abord au sens de didacticiel d'écriture (pour apprendre à rédiger) puis (et c'est familier à tous les usagers des traitements de texte installés sur nos ordinateurs) au sens d'adjuvants pour la composition et la correction normative des textes : supprimer (une touche utile mais dangereuse, à domestiquer), augmenter (par exemple par l'expansion, dans le texte, de la phrase simple), transformer et déplacer (si facilement à l'aide des fonctions copier-coller). En d'autres temps, il aurait été question de B2i, aujourd'hui on parle de PIX. On souhaite surtout former à un usage utile et pragmatique du numérique. C'est pourquoi dans la situation particulière qui nous occupe, plus tôt les élèves pourront travailler à l'écran (traitement de texte avec correcteur d'orthographe paramétré), plus tôt leur premier jet pourra acquérir les caractéristiques d'une matière ductile, malléable, valorisable dans un rapport au langage qui pourra être objectivé de mille manières en fonction des filières. Un "écrivain" ne fait pas autre chose que travailler de la matière d'œuvre comme le font les artisans et les artistes plasticiens. C'est en ce sens que le premier jet, depuis le début du cycle, est à positionner dans l'échelle des valeurs scolaires comme document-martyr, c'est-à-dire matière à modeler, à usiner, à transformer, et pas produit fini. Une situation particulière le montre bien, de manière paradoxale, celle des allophones, ou de tout autre élève qui a besoin pendant au moins une partie du cycle, d'être aidé pour "extraire" de lui-même cette matière, en passant par l'oral, soit que le professeur s'en fasse le scripteur, ou un camarade (écriture "en miroir") ou encore un logiciel de reconnaissance vocale. Il serait intéressant dans le contexte que nous connaissons que les établissements acquièrent le logiciel Dragon (ou tout autre). Il en existe une version d'essai gratuite mais moins performante que les versions payantes. D'autres outils peuvent servir (D), surtout en formation, comme les logiciels de prédictions de mots (à destination initiale des personnes dyslexiques mais qui peuvent servir au-delà de cette cible commerciale), WordQ V5, Lexibar LP5, Alinea ou tout autre... De même, il serait intéressant que les établissements fassent l'effort de s'équiper.

On voit à ce moment se confirmer dans cette situation d'évaluation, la complémentarité entre lecture et écriture, complémentarité qui a pu ne pas apparaître de manière si évidente. Pour que l'on puisse évaluer la compétence "bien travailler une matière *littéraire*" (réécrire le premier jet), il est donc nécessaire que chaque élève soit à même de l'inférer (D) de sa lecture du texte ou du corpus. Bien comprendre le texte de départ, c'est nourrir son imaginaire, et donc être en capacité de mettre en mots ses images mentales, ses sensations, ses émotions. De cette matière, il sera fait texte. Complémentarité des compétences.