

SOUVENIRS D'ORAL
Quelques récits touchant aux oraux de l'épreuve
anticipée de français du baccalauréat, agrémentés de
réflexions qui se voudraient didactiques

Bertrand DAUNAY,
Lycée d'Haubourdin

Nathalie DENIZOT,
Lycée Anatole France à Lillers

INTRODUCTION

Les épreuves orales du baccalauréat sont un passage obligé, tant pour les élèves que pour les enseignants. Chaque professeur de français en lycée est amené, une année ou l'autre, à y participer. Pendant plus de deux semaines, il devient ainsi *examineur*, et écoute et évalue plus de vingt candidats par jour.

Cet article est pour nous l'occasion de revenir sur ce moment important, en dehors de tout sentiment de plaisir ou de découragement : il nous permet de réfléchir, ensemble, sur nos pratiques d'examineurs-évaluateurs. Nous ne prétendons pas bien sûr dresser une liste exhaustive des situations vécues lors de ces oraux. Nous avons choisi quelques anecdotes, qui nous paraissent sinon représentatives, du moins suffisamment significatives pour servir de point de départ à cette réflexion. Six histoires seront donc racontées, puis commentées. Chacune d'entre elles met en évidence un problème différent et est relatée du point de vue de l'examineur – le nôtre donc –, même si elles visent à construire peu à peu une réflexion didactique sur ces épreuves orales, par les commentaires qui les suivent.

L'article est donc, dans sa forme du moins, à deux voix : chaque anecdote, relatée par l'un de nous, est ainsi suivie d'un commentaire, rédigé par l'autre. Mais la

réflexion est commune, ce que souligne la disparition du « je » de chacun des scripteurs au profit du « nous » dans l'introduction, et la conclusion.

Rappelons d'abord brièvement les modalités de ces épreuves du baccalauréat, du moins jusqu'à la session de juin 95, puisque la réforme apporte des modifications à partir de la session suivante. Jusqu'ici donc, l'épreuve, à savoir une lecture méthodique et une question de synthèse, durait vingt minutes, de même que la préparation. L'examineur pouvait bien sûr, le cas échéant et notamment devant un candidat qui a du mal à « tenir » vingt minutes, lui venir en aide par des questions. Le principal changement lors des prochaines sessions sera la suppression de la question de synthèse, remplacée par un « entretien ».

L'oral de français a lieu à la fin de la première. Un certain nombre d'élèves se représente cependant en terminale : les doublants ont en effet la possibilité de recommencer, s'ils le désirent, leurs épreuves de français (écrit et oral) et les triplants sont obligés de le faire. Par ailleurs, le français peut bien entendu être choisi par un candidat lors du second groupe d'épreuves (oral dit « de contrôle »). Dans les anecdotes qui sont relatées ci-dessous, il s'agit d'élèves de première STT (filière technologique), ou d'élèves de terminale (filières générales), doublants, triplants, ou candidats se présentant à l'oral de contrôle.

Là encore, la réforme du baccalauréat vient modifier cet état de chose : les candidats, en sortant de première, peuvent désormais repasser l'écrit de français au début de l'année de terminale (c'est la nouvelle session « de novembre »). Cette note remplace, quoi qu'il arrive, la précédente note de l'écrit. Les modalités restent les mêmes pour les doublants et les triplants. Cependant, l'oral de contrôle ne pourra rattraper que la note du précédent oral, et non, comme c'était le cas jusqu'à présent, les notes de l'écrit et de l'oral.

Il convient de préciser ici certains de nos partis pris dans notre comportement au cours de l'épreuve (nous aurions pu dire *principes*, en ce qu'ils fondent notre conception de l'exercice de la fonction d'enseignant – ou, ici, d'examineur). Leur énoncé facilitera la lecture des anecdotes qui suivent.

Tout d'abord, pour marquer notre respect du candidat, nous avons choisi de ne pas gommer ce que ce moment peut avoir de solennel. C'est pour la plupart des élèves la première fois qu'ils se trouvent dans cette situation d'examen, et le moment est important, même pour ceux qui affichent tous les signes de la désinvolture : ceux-ci ne sont, en général, qu'une défense et signalent – en creux – l'importance de l'épreuve ; les élèves qui les arborent ne font que dire par là combien ils se sentent loin de cette épreuve, par leurs capacités ou leur vision du monde (scolaire entre autres)...

Loin de gommer la solennité du moment, nous avons donc choisi de la signaler de diverses manières – outre un choix vestimentaire qui ne donnait pas à penser que nous préférions, à tout prendre, être au bord de la plage : vouvoiement des candidats, accueil « rituel », marques de politesse, etc. Le danger est évidemment que la multiplication de ces signes n'aboutisse à l'effet contraire de celui recherché : la panique du candidat. D'où d'autres marques, de bienveillance cette fois : des gestes,

un sourire ou des paroles aimables. A cela concourait le choix de demander au candidat d'éliminer un texte sur lequel il ne voulait pas être interrogé.

Ce qui précède pose un réel problème : doit-on considérer que l'on a affaire à un élève ou à un candidat ? Les deux options peuvent amener une dérive : dans le premier cas, on enlève à l'épreuve ce qu'elle peut avoir de nouveau pour l'élève (occasion pour lui de se *révéler*, puisqu'il n'est pas à l'école, prisonnier de l'image qu'ont de lui les professeurs, ses camarades – dont il n'arrive pas à se défaire) ; inversement, se comporter comme face à un candidat peut déstabiliser certains élèves qui préfèrent la relation personnelle (qui n'exclut pas l'affectif) propre à une situation scolaire.

Il en est de même de la *distance* que nous créons par notre attitude : elle est indispensable pour, par exemple, ne pas être agacé par quoi que ce soit (tenue, comportement, paraphrase, absurdités, etc.) : c'est le meilleur moyen de ne pas mettre de la morale là où elle n'a que faire, d'autant que cette morale est en général un jugement hâtif qui ne fait que signaler une pauvreté d'analyse du réel (tel comportement vu comme de la désinvolture, telle explication médiocre considérée comme le fruit de la paresse, etc.). Mais la distance peut aussi amener l'examineur à ne pas être en *empathie* avec l'élève, ce qui crée une relation froide, négative à la fois pour mettre en confiance le candidat et pour écouter avec bienveillance (c'est-à-dire en y cherchant les traces de réussite) ses propos.

Ces problèmes sont inhérents à l'épreuve, et se retrouvent dans le statut que l'on peut donner à l'appréciation globale sur l'élève faite par le professeur de français de l'année (remise par l'élève à l'examineur, dans une enveloppe cachetée, en même temps que la liste des textes étudiés) : il est utile d'en tenir compte (notamment pour ne pas inviter l'élève « en difficulté, malgré de réels efforts observés tout au long de l'année » à plancher sur Mallarmé), mais il n'est pas facile d'éviter les effets pervers de la prise de connaissance de cette remarque (un jugement tout fait par exemple sur un élève présenté comme « peu intéressé par la matière » ou qui « n'a pas fourni les efforts nécessaires »)...

Ces problèmes sont, dans notre pratique, restés des problèmes. Seule la conscience relative de leur importance a joué dans notre comportement à l'égard des élèves-candidats.

DÉSINVOLTURE ?

Le dernier candidat de la journée, nonchalamment assis sur une chaise du couloir. Tee-shirt Hawaï, jean troué, baskets usées, walkman sur les oreilles, casquette sur la tête, chewing-gum en bouche. Je l'appelle, il se lève, s'approche de moi et enlève son walkman des oreilles, pour le mettre autour du cou – sans enlever sa casquette, sans me saluer. Il me suit en traînant les pieds jusqu'à la table, me donne sa convocation, l'appréciation (« N'a rien fait cette année ») et sa liste, maugrée quand je lui propose un texte, s'installe à sa table de travail.

Je ne peux m'empêcher de me poser une double question : comment réagir face à ce qui semble être une provocation ? Comment faire pour qu'il réussisse son examen

malgré son évidente intention de se saborder ? De temps en temps, je jette un oeil sur lui : toujours la casquette, toujours le walkman autour du cou, le dos contre le dossier, les fesses bien en avant de la chaise, les pieds croisés loin devant... Et le geste : le stylo jeté brutalement sur la table ; puis la tête en arrière... Légère inquiétude : serai-je capable de ne pas réagir de façon autoritaire, de ne pas entrer dans sa stratégie de provocation, de trouver le moyen d'amener cet élève à *jouer le jeu* ?

La présidente du jury, qui termine sa journée, vient me saluer et, passant devant lui : « J'espère que tu songeras à enlever ta casquette quand tu passeras l'épreuve ! »... Grognements de l'élève – que j'accompagne d'un grognement intérieur... Je ne l'envisageais pas vraiment comme ça ! Pour moi, la casquette, le walkman ou le chewing-gum n'existaient que comme signes de l'image que se faisait ce candidat de l'examen ; je ne souhaitais pas entrer dans son jeu, plutôt l'amener dans le mien : pour cela je ne voulais pas lui donner à penser que je considérais comme pertinents, en soi, la tenue vestimentaire ou le comportement extérieur. Et voilà que la tactique que je cherchais laborieusement à mettre en oeuvre était, là, remise en cause.

Le candidat précédent répond à ma dernière question, je sais que le moment approche. Coup d'oeil : tiens ! il écrit. « M. X, s'il vous plaît ? » Il s'approche, en traînant les pieds. « Je vous écoute ». Il parle. Casquette sur la tête, walkman autour du cou, affalé sur sa chaise, un bras sur les genoux, l'autre tapotant négligemment la table, il parle. Continue à parler. L'explication est construite, intéressante. Quinze minutes : je dois lui demander de conclure. Conclusion. Questions. Réponses. Réfléchies, intéressantes...

Je lui fais part de ma perplexité – ce qui a pour effet de la lui transmettre : à l'énumération des signes de ce qui pouvait, *a priori*, passer pour de la désinvolture, il me répond, aimablement, avec un étonnement non feint – autant que je peux en juger, bien sûr : mais posons ici, pour les besoins de la cause, que la naïveté n'est pas mon principal défaut. Le walkman autour du cou ? « Mais... je ne l'avais pas sur les oreilles... Excusez-moi, mais... ça vous a dérangé ? » La casquette ? « Ah c'est vrai ! J'ai oublié de l'enlever ! J'en avais l'intention, mais j'ai oublié. Je suis désolé ! » Le stylo jeté sur la table ? « Je croyais que j'avais oublié mon texte... Et puis je l'ai retrouvé. »

Je ne trouve rien à faire d'autre qu'à lui dispenser quelques conseils rudimentaires pour passer les autres épreuves du baccalauréat l'année prochaine... Et pour la première fois, un large sourire : « Merci Monsieur. Au revoir. »

Disons-le très nettement pour commencer : l'attitude de ce candidat est évidemment inacceptable. Il n'est pas question de trouver normal lors d'une épreuve orale de baccalauréat ce que nous trouverions choquant pendant un cours, et même ailleurs sans doute aussi, dès lors que cela semble mépriser les règles élémentaires d'une certaine « courtoisie ». En ce sens, la réaction de la présidente de jury, très directive et sans ménagement, est tout à fait justifiée.

Le premier problème est que la remarque de cette dernière n'a pas été intégrée par l'élève, sans doute d'ailleurs parce qu'elle n'était pas intégrable, pour un certain nombre de raisons dont la plus évidente est peut-être que l'attitude

incriminée n'a pas le même sens pour l'adulte et pour l'adolescent. Ce qui relève souvent d'un code – vestimentaire essentiellement – pour l'élève n'est perçu par l'adulte que comme une provocation. Il ne s'agit pas de nier qu'une telle attitude peut relever de l'intention, et donc de la provocation. Mais elle peut aussi être tout simplement due à une erreur de l'élève, à un oubli, ou même à un manque de maîtrise des codes sociaux auxquels se réfère l'enseignant. Bref, dans le doute, mieux vaut attendre de voir, et s'abstenir de juger à l'avance et sur la simple apparence.

L'anecdote est en effet bien claire à ce sujet : si le candidat en question a une drôle d'allure, et une attitude qui en arrive à mettre mal à l'aise son examinateur, ce malaise se dissipe au cours de l'examen, puisque la prestation est réussie. Le regard « professionnel » n'est donc pas celui qui penserait l'attitude de l'élève comme rédhibitoire, mais celui qui sait faire l'effort d'aller au-delà. Ce qui est à évaluer par l'enseignant, ce n'est pas ce que l'élève est, c'est ce qu'il fait. Et cela exclut aussi bien les a priori négatifs un jour d'examen que les jugements définitifs portés sur les bulletins, les dossiers scolaires, ou lors des conseils de classe...

Il est donc indispensable de reposer le problème de façon réellement professionnelle, et non plus affective et épidermique, et de replacer les choses en terme d'objets d'apprentissage, et d'objets d'évaluation. Prenons l'attitude de l'élève comme un « paramètre », et non comme une « imperfection » (j'emprunte cette opposition à Michel Charolles). Cela ne la rend pas plus acceptable pour autant, en particulier lors d'une épreuve de baccalauréat. Mais il n'y a alors plus de jugement moral porté sur l'élève. Il devient possible d'en discuter sereinement, de façon à ce qu'il y ait une prise de conscience de la part de l'élève : si le regard posé par l'examineur n'est plus celui d'un juge, mais d'un pédagogue professionnel, cette prise de conscience fait partie de l'apprentissage de l'élève, y compris ici celui des rapports sociaux. De la même façon d'ailleurs, l'enseignant de français est souvent amené à travailler avec ses élèves l'enjeu de la langue, et la pertinence de tel ou tel niveau de langue dans tel ou tel type d'écrit, dans telle ou telle situation sociale. La mise à distance nécessaire pour choisir le niveau de langue adéquat peut être réinvestie pour choisir la pertinence de l'attitude à adopter. Si l'évaluation du professionnel reste une évaluation de ce qui est produit par le candidat – lecture méthodique, question de synthèse –, l'apprentissage peut être plus largement de type social. Cela peut aider l'adolescent à adopter une posture de candidat. Cela peut aussi aider l'enseignant à se placer dans une posture d'examineur-évaluateur, et pas de juge. La nuance est essentielle.

SADISME ?

Deuxième ou troisième jour des oraux. Je viens de poser ma question rituelle : « Sur quel texte ne voulez-vous pas être interrogé ? ». « Mon » candidat ne bronche pas. Il est grand, un peu timide, et son appréciation, que j'ai sous les yeux, dit de lui qu'il est plutôt « moyen », ou même « moyen-moins », comme disent certains enseignants (avec humour ?). Mais ce candidat-là (c'est bien le premier depuis que j'ai commencé à interroger) ne veut rien enlever. J'insiste gentiment (il me semble du moins...), j'essaie de comprendre, mais il ne sort pas de son refus un peu mutique. Non, non... c'est tout ce que j'aurai comme explication. Je choisis donc un texte, une

synthèse, je lui donne du brouillon, je l'installe à une table, et j'installe en face de moi le candidat qui doit passer.

Vingt minutes plus tard, je sors chercher un autre candidat. Papiers, liste, brouillon... Je fais signe au grand têtù de tout à l'heure. Pour tout dire, il m'inquiète un peu : je l'ai surveillé du coin de l'oeil en écoutant le précédent candidat, et je ne l'ai pas vu beaucoup écrire ni même se pencher sur son texte. Maintenant il s'assoit en face de moi, me tend ses textes, je dis « merci, je vous écoute ». Lui ne dit rien. J'attends un peu. Il a l'oeil un peu chaviré, il ne sait rien, c'est bien ma veine ! J'essaie de lui redonner courage, j'insiste un peu, et il finit par avouer que je lui ai donné le texte qu'il déteste le plus... Je lui fais remarquer qu'il aurait pu l'éliminer quand je lui avais proposé d'en supprimer un, et il me répond sans oser me regarder qu'il était sûr à ce moment-là que, si je lui faisais cette proposition, c'était *justement* pour lui donner celui dont il ne voulait pas...

C'est bizarre, de penser qu'on peut avoir une tête de sadique.

L'oral du baccalauréat, c'est aussi un jeu de regards sur l'autre. S'il relève d'une certaine compétence professionnelle de la part de l'examineur de ne pas se laisser aller à des jugements hâtifs, peut-on éviter qu'un candidat se laisse aller à de tels jugements ? L'examen n'est pas le lieu de cet apprentissage, et il n'est pas sûr que l'école le soit davantage : il se joue, dans ce lieu-là (et heureusement sans doute), le même type de relation à l'autre que n'importe où : que l'élève confronte la représentation de l'enseignant qu'il s'est construite ailleurs et ce qu'il en perçoit de lui-même, que cela l'amène à évaluer constamment, en termes de jugements de valeur, les personnes à qui il a affaire, rien que de très banal.

Dès lors la question qui se pose – ou plutôt : que m'amène à me poser la mésaventure relatée plus haut – est la suivante : d'où peut venir qu'un élève en arrive à supposer que l'examineur qu'il a en face de lui a pour projet de le piéger ? Pour évacuer (ce qui ne veut pas dire sous-estimer) le rôle que jouent les déterminations personnelles et les images de l'enseignant que véhicule la société hors des murs de l'Institution scolaire, on peut se demander ce qui, au sein même de l'école, conforte une conception négative de l'enseignant et plus particulièrement de l'enseignant-évaluateur.

Reconnaissons tout d'abord que l'évaluation reste souvent mystérieuse pour l'élève : il ne s'agit pas ici de la note ou des critères d'appréciation qui la justifient, mais, en amont, de l'objet même de l'évaluation. L'élève peut percevoir un écart entre ce qu'il considère comme évaluable et ce qui est effectivement évalué : il peut dès lors voir là une rupture du contrat didactique, et se sentir floué lorsque, par exemple, un contrôle cherche à vérifier ce qui ne correspond pas, dans son esprit, avec ce qu'il avait appris en cours. Sans que l'enseignant soit en cause, il est fréquent que les élèves pensent, sincèrement, que celui-ci les a piégés, que l'évaluation porte sur autre chose que le contenu même du cours, bref que règne l'arbitraire. Cette conception ne repose pas sur une erreur complète : un enseignant qui met en place un apprentissage complexe destiné à permettre aux élèves de se construire une compétence donnée, ne peut évaluer l'acquisition de cette compétence qu'en cherchant à vérifier si les élèves savent transférer leur savoir-faire d'une activité à une autre... Et même l'explicitation de cet objectif ne garantit pas la levée de tout malentendu chez l'élève. D'autant qu'il n'est pas rare qu'un enseignant fasse le choix d'introduire dans un devoir des exigences qui ne

correspondent effectivement pas à ce que l'élève a pu apprendre en cours, non pas dans la logique de l'évaluation définie à l'instant, mais pour une raison triviale – et assurément plus difficile à justifier, la volonté de ne pas prendre le risque, en évaluant seulement ce que les élèves savent, de n'avoir au bout du compte que des bonnes notes... Ce n'est pas là une boutade : tout un chacun a pu faire l'expérience de l'oeil mauvais que jette l'Institution scolaire (par l'intermédiaire de ses représentants qualifiés) sur l'enseignant qui, dans un conseil de classe par exemple, montrerait une moyenne de classe qui reflèterait une réussite réelle de ses élèves aux tests divers qu'il leur aurait soumis !

A cela s'ajoute une autre réalité scolaire, aussi peu justifiable mais tout aussi prégnante : la conception de l'évaluation comme arme de l'enseignant dans sa relation d'autorité avec les élèves ; à ce titre, la valeur de sanction de l'examen prend souvent statut d'arme absolue, arme de dissuasion, de menace tout au long de l'année. Les élèves ont vite fait de considérer le professeur (et plus encore l'examineur) comme le maître de la situation, par le seul fait qu'il détient le pouvoir de sanctionner – au sens négatif du terme. Si l'on renverse la proposition, il n'y a pas lieu de s'étonner que certains élèves ne voient dans l'évaluation qu'un outil de maîtrise, gommant par là-même sa fonction réelle – et seule pertinente – d'appréciation des savoirs et des savoir-faire de l'élève. Dès lors que l'élève voit l'enseignant davantage comme le détenteur d'un pouvoir que comme le concepteur ou l'évaluateur d'un apprentissage, il est facile d'expliquer la crainte de l'arbitraire – et la méfiance que peut susciter une attitude aussi banale que celle qui consiste à demander au candidat d'éliminer un texte de sa liste.

*Il est vrai d'ailleurs que cette attitude semble conforter l'idée que peut se construire l'élève du pouvoir absolu de l'examineur, puisque celui-ci se permet de changer les règles selon son bon vouloir, marquant ainsi, par un effet pervers qui n'est pas loin de justifier un *nostra culpa*, son désir de maîtrise ! Il n'y a pas loin de cette observation à une certaine amertume, quand il faut bien reconnaître que rien n'est jamais moins acquis que la confiance d'un élève en un professeur...*

LE PREMIER GRADE UNIVERSITAIRE

Il n'est pas rare de voir arriver un candidat qui n'a pas tous ses textes, qui ne met pas à profit les vingt minutes de préparation pour tenter de construire une explication, lit le texte sans aucune conviction, se contente de deux trois mots en guise de commentaire, bref qui semble avoir pour seul objectif d'en finir le plus vite possible en montrant ostensiblement qu'il ne s'investit pas dans cette épreuve.

Je me sens démuné face à un tel comportement : les encouragements ne sont pas *crus*, les questions – qui se veulent des aides – sont considérées comme des moyens de faire durer le supplice, les remarques sont – au mieux – écoutées poliment mais n'engagent pas la discussion. Le tout se termine en général par le constat de mon impuissance et par un échec du candidat. Ce qui me gêne est de voir dans ce comportement une trace du mépris que l'élève a pour lui-même – mépris dont je ne peux m'empêcher de penser qu'il trouve son origine dans des paroles entendues, et qu'il ne me faut pas beaucoup d'imagination pour les reconstituer : « *Votre classe a eu les moins bons résultats au D.S. commun. Franchement, ça ne m'étonne pas !* » ;

« Toi, si tu continues comme ça, je vois mal comment tu réussiras le bac de français ! » ; « Je vous ai mis de bonnes notes, mais n'ayez pas d'illusion : le jour de l'examen, devant un examinateur, ce sera autre chose ! »...

Ce jour-là, la situation se présente à nouveau (ce qui n'est pas rare), mais cette fois, je ne suis pas disposé à laisser s'installer le rituel. Je décide que cet élève aura *pour lui-même* le respect que je cherche à lui témoigner... Le candidat s'installe en face de moi, ne lit pas le texte et cherche, au moyen d'une paraphrase maladroite, à passer le temps qui lui est imparti, sans même chercher à donner le change : il s'adosse négligemment à sa chaise et son brouillon ne contient que quelques mots, abondamment entourés de griffonnages.

Au bout d'une ou deux minutes, je l'interromps, prenant ma voix la plus aimable : « Excusez-moi, mais qu'êtes-vous en train de faire ? » Après un temps de surprise et deux ou trois essais infructueux, il me répond quelque chose comme : « Je passe le bac français ! ». Je reprends, toujours le plus aimablement possible, en m'efforçant de montrer qu'il n'y a dans mon propos ni ironie ni agacement : « Vous passez effectivement l'épreuve anticipée de français du baccalauréat. Et d'après vous, qu'est-ce que le baccalauréat ? » Le candidat s'énerve un peu, croyant me voir venir, mais tente là encore quelques réponses, dont aucune ne me satisfait. Puis je propose la mienne : « Le baccalauréat, c'est le premier grade universitaire. »

Premier effet : le candidat change de regard, ou tout simplement me regarde – un peu interloqué. Je vois là un avantage, et je poursuis. « Puisque vous êtes en première, il est clair que vous possédez les capacités qui vous permettent de passer l'épreuve anticipée de français : je souhaiterais que vous le montriez. » Puis je lui propose de recommencer l'épreuve, malgré l'absence de préparation, de commencer par présenter le texte pour ensuite le lire et faire quelques remarques qui ne soient pas de la paraphrase.

Bien sûr, pas de miracle. Mais après un dernier regard dubitatif, le voilà qui change sa position sur la chaise, fait travailler sa mémoire pour donner quelques renseignements biographiques sur l'auteur et situer le passage dans l'oeuvre, lit le texte et ajoute deux ou trois mots de commentaire.

Satisfait d'avoir trouvé là un moyen de ne pas laisser un candidat s'enfermer dans une stratégie de fuite, j'ai tenté plusieurs fois de le mettre en oeuvre : très rares furent les cas où je n'ai pas eu *grosso modo* la même réaction. Presque à chaque fois pouvait s'engager une discussion : sur le texte certes, mais aussi sur l'itinéraire scolaire du candidat, son choix d'orientation, son travail au cours de l'année ou son rapport à la matière. J'avais la sensation d'avoir en face de moi un candidat, pas un élève désabusé.

Le « candidat », contrairement à ce que pourrait laisser entendre une étymologie mal comprise, n'arrive pas entièrement « blanc » à l'examen (si candidus veut dire blanc en latin, c'est d'abord par référence à la couleur de la toge que portaient justement les « candidats »). Il arrive avec son passé scolaire, ses images de lui-même, de l'examen, des enseignants. Il n'est pas toujours simple pour lui de se placer dans une posture de candidat, et non d'élève, et cela d'autant plus lors de l'oral de français qu'il s'agit pour lui de son premier oral, et que l'élève

de première a souvent du mal à s'imaginer comme un candidat passant le baccalauréat. C'est encore un peu tôt pour lui, et vécu parfois plus comme un « entraînement » que comme un véritable examen...

Une attitude comme celle qui est décrite ci-dessus est assez courante. Elle relève parfois d'une attitude de rejet, de résistance face à un rôle, celui que l'élève pense qu'on veut lui faire jouer, ou face à un système, le baccalauréat étant alors considéré comme le simple prolongement de l'institution scolaire. Elle relève aussi parfois d'un réflexe d'orgueil, le candidat préférant échouer plutôt que de penser qu'il pourrait mal réussir. Il est évident que l'examinateur n'a, dans ces cas-là, que peu de prise sur l'élève, même s'il peut toujours, en se posant comme évaluateur de savoirs et de savoir-faire, aider l'élève à se poser comme candidat.

Ce n'est pourtant pas de cela qu'il est question dans cette anecdote. Elle nous montre un candidat dans sa posture intellectuelle (et non pas sociale), par rapport à lui-même (et non par rapport à l'épreuve). Ce qui est en jeu, c'est son image de lui-même, du genre « d'tout façons, j'suis nul », et ce fatalisme résigné que les enseignants connaissent bien – quand ils ne l'entretiennent pas. On connaît trop le discours bien répandu dans l'éducation nationale et auprès de certains professeurs, qui voudrait que l'examen soit une sanction, et non un diplôme. Le baccalauréat, c'est ce qui « sanctionne », dit-on, les années de lycée. Difficile de trouver dans cette expression une image valorisante de l'examen. Si l'on ne l'a pas, c'est qu'on ne le méritait pas, et l'on n'a donc que ce que l'on mérite...

C'est pourquoi il est important de poser très fortement à l'élève qui semble l'avoir oublié que s'il est ici, en train de passer son baccalauréat, c'est de fait qu'il en a le niveau, pour inverser dans sa tête sa propre représentation, et son idée même de la réussite. Poser le problème en ces termes, c'est l'aider à se mettre dans sa peau de futur bachelier, et pas dans celle d'élève résigné à l'échec.

C'est aussi le rôle de l'enseignant – celui qui travaille avec l'élève tout au long de l'année, et celui qui fait fonction ce jour-là d'examinateur – que de clarifier dans ce sens le problème de l'évaluation. Plutôt que d'une évaluation globale, qui conduit trop souvent à des jugements manichéens (« c'est bon, c'est mauvais »), il y a possibilité d'évaluer certains points de réussite. Une évaluation par objectifs, ou une évaluation critériée peuvent aider l'élève à sortir de ces représentations simplistes et décourageantes. Enseigner, c'est mettre l'élève en situation de comprendre ce qu'il a à sa disposition, et ce qu'il doit mettre en oeuvre, pour réussir ce qu'on lui demande de faire. Quitte à fractionner la tâche ou les objectifs. L'essentiel étant de ne jamais laisser un élève avec cette certitude qu'il est « nul » et pas « au niveau ».

HISTOIRES DE LISTES

Oraux de français en terminale. La tradition et le programme veulent encore cette année-là (la réforme qui entre en vigueur à la rentrée 95 instaure de nouveaux programmes) que la classe de français de terminale soit en grande partie consacrée au XX^e siècle, avec même éventuellement un auteur étranger ou contemporain de-ci de-là. Mais on étudie encore les classiques des siècles précédents, bien sûr !

On me tend des listes, donc. Char, Proust, Mauriac, Molière, Gide, Ionesco, et plein d'autres, en vrac. Je choisis au hasard, au gré de mes humeurs. Et mon humeur

a du mal à ne pas devenir maussade devant certaines de ces listes. Une en particulier, qui revient régulièrement jour après jour, m'irrite encore quand j'y repense aujourd'hui. C'est un élève inquiet qui me l'a tendue la première fois. Elle comportait trois oeuvres complètes, sans aucune indication de passages précis. A moi de découper, en quelques secondes, des extraits pertinents ! Quant aux groupements, deux ou trois également, ils étaient constitués de textes d'une cinquantaine de vers ou de lignes chacun. Pas de questions de synthèse indiquées sur la liste. Le tout d'une écriture manuscrite parfois difficilement lisible, sans souci de présentation : la liste n'était visiblement pas destinée à aider l'examineur à faire son choix, elle semblait même l'ignorer, le laisser se débrouiller dans la jungle de l'écriture et des textes jetés pêle-mêle. J'ai essayé de faire parler l'élève, de lui demander quel passage avait été plus particulièrement étudié, quelle question de synthèse avait été préparée. Aucun passage précis, pas de synthèse. J'ai hésité à le croire, mais la liste semblait bien confirmer ses dires. J'ai donné un incipit, une synthèse sur un personnage. Inutile de dire que le résultat ne fut guère probant, pas plus que les autres élèves de la même classe qu'il m'est arrivé par la suite d'interroger. Et mon évaluation de ces élèves eut du mal à ne pas être subjective et hasardeuse.

Une autre liste, revenue elle aussi à de nombreuses reprises au cours de ces oraux, me posa un problème différent, mais qui eut les mêmes conséquences en matière d'évaluation. Elle comportait en tout et pour tout deux oeuvres étudiées : une pièce d'Ibsen, une nouvelle de Poe. Deux auteurs étrangers, deux traductions : aucun des élèves interrogés ne sut faire autre chose qu'une paraphrase d'autant plus insipide qu'elle n'avait rien où se raccrocher, pas même la plus petite remarque de style. La traduction de Poe avait beau être celle de Baudelaire – ce que tous les candidats semblaient ignorer –, il n'était question que d'*expliquer*, au sens le plus plat du terme, les exactions de l'Inquisition dans la nouvelle sur « le Pendule », ou la psychologie de Nora dans Ibsen. Autant dire que mon évaluation eut cette fois encore bien du mal à être fondée.

Il n'y a pas lieu de s'étonner que l'examineur puisse éprouver, spontanément, une réelle exaspération : ses conditions de travail sont suffisamment difficiles pour ne pas être aggravées par la légèreté de collègues qu'on aimerait croire a priori solidaires. La réflexion, à froid, est plus difficile : comment éviter de porter un jugement sur ses propres collègues ? La modestie qu'apporte le métier d'enseignant, pour quiconque tente de jeter un regard sur son propre travail, oblige à quelques réserves... Mais comment puis-je éviter de constater, en rassemblant mes souvenirs, que je n'ai jamais osé présenter une liste aussi mal fichue, aussi peu respectueuse de l'élève et de l'examineur, aussi désinvolte... Le mot relève du domaine moral ? Oui : ce que je m'interdis pour les élèves ne me semble pas déplacé quand il s'agit d'éthique professionnelle.

Et je ne peux m'empêcher de penser à tel professeur qui, devant préparer sa liste pour l'administration, disait n'avoir pas eu le temps de la taper à la machine et ajoutait, comme si le but de son propos était d'en arriver là : « De toutes façons, ce sera toujours assez bien présenté pour eux » ; me revient aussi en tête telle autre enseignante qui, soucieuse de se justifier, lançait dans un conseil d'enseignement : « Moi je me contente d'expliquer les textes, parce qu'ils ne comprennent rien :

inutile de faire des lectures méthodiques, ils ne savent restituer qu'une plate paraphrase ». On sait bien que derrière de tels propos peut se cacher une réelle détresse professionnelle ; mais on sait aussi qu'ils révèlent bien souvent une tout aussi réelle amoralité professionnelle, qui combine mépris de l'élève et haine du métier.

Il n'est d'aucune utilité ici de remettre en cause les personnes : ce qui mérite examen, en revanche, c'est ce qui, dans le système, peut engendrer de tels comportements. Sans même rêver à la mise en place d'une formation continue un tant soit peu efficace, imaginerait-on un dérapage semblable à celui que l'on a rapporté si les enseignants travaillaient en équipes ? Non qu'il s'agisse d'instaurer une instance de contrôle, mais l'approche collective du métier est, entre autres, une aide efficace à la prise de responsabilité de chacun. Ce qui est en cause en fait est une certaine conception de l'enseignement comme action individuelle, sous couvert de la sacro-sainte liberté pédagogique. Laquelle se justifie – et s'impose – par la volonté de prendre en compte la diversité des classes, dont chacune demande des aménagements pédagogiques spécifiques, mais devient objet de scandale quand elle autorise l'insouciance irresponsable.

Par ailleurs, imagine-t-on une liste incompréhensible pour l'examineur – et pour le candidat ! – si elle était, au cours de l'année, l'objet d'un dialogue, d'une négociation avec les élèves ? Conçue comme reflet des apprentissages des élèves, de leurs savoirs et de leurs savoir-faire, elle pourrait se constituer comme se construit un outil pédagogique, avec le souci d'aider l'élève à prendre en charge son travail, dans une logique de contrat. Au lieu de cela, elle est souvent utilisée comme une arme vis-à-vis de l'élève, destinée à éviter ou plus sûrement à sanctionner le manque de travail ou d'implication dans le cours, voire (surtout en Terminale) l'absentéisme.

Au bout du compte, si le système d'enseignement reconnaissait l'élève dans sa fonction d'apprenant et le mettait au coeur de son dispositif, il serait difficile de ne voir dans la liste que l'acte administratif d'enregistrement d'un travail fait par le professeur.

PARAPHRASE

Une explication *typique* (c'est-à-dire fréquente et faite sur un modèle facilement repérable) est celle qui donne à entendre un mélange de savoirs mémorisés (quelques mots de la vie de l'auteur, quelques indications sur le contexte du texte à étudier) et de pure paraphrase. De savoir-faire, point ! Ni pour la lecture (dont le rôle semble être considéré comme purement formel), ni pour l'organisation d'ensemble du propos (l'introduction n'a pas d'autre fonction que d'ouvrir le tir), ni surtout pour le commentaire (qui est compris comme un simple moyen de rendre compte de sa compréhension).

Quelle attitude avoir à l'égard d'un candidat qui offre une telle prestation ? Le laisser continuer jusqu'au bout, c'est l'enfermer dans son erreur – et ce genre de discours n'a pas de fin : un candidat qui se lance dans la paraphrase n'a pas conscience du temps, est capable de relire chaque phrase ou chaque vers pour ensuite le « traduire » ; il faut donc, au milieu de l'explication, lui demander de conclure, ce

qui ajoute encore à l'absence d'organisation d'ensemble. Interrompre le candidat au bout de deux ou trois minutes, c'est le laisser dans un abîme de perplexité : lui demander de faire ce qu'on attend de lui le laisse la plupart du temps coi, s'il ne reprend pas de plus belle son explication linéaire et paraphrastique ; lui poser des questions précises qui pourraient déboucher sur une analyse interprétative, c'est accentuer encore l'aspect déconstruit de l'explication.

Le deuxième jour des épreuves, jugeant qu'il me fallait, pour aider le candidat, l'interrompre assez vite pour lui éviter un échec retentissant, je m'y essaie. Réponse, assez vive : « Mais que voulez-vous que je dise ? C'est comme ça qu'on a expliqué le texte en classe ! » Je m'essaie à deux ou trois questions sur tel aspect formel du texte, à mes yeux assez significatif et visible pour autoriser un discours interprétatif construit. Les réponses sont faites sans conviction, mais surtout avec la sensation – qui se lit très clairement sur le visage de cette candidate – que je cherche à l'« enfoncer », que je ne joue pas le jeu, que je mets en cause abusivement des règles évidentes de la pratique scolaire... bref, que je suis un salaud.

La conséquence est que le discours est haché, qu'aucune de mes questions n'est exploitée pour construire une explication structurée. Je jette un oeil sur le brouillon : il est tout beau, tout propre : une page pour la vie de l'auteur – pas une rature –, une page pour la présentation – pas un griffonnage –, trois pages pour le « commentaire » – une écriture serrée et lisse : fille naturelle de mémoire... Et je comprends le drame de cette élève : sa croyance dans les vertus du discours magistral et du par coeur, qui s'incarnent dans la masse des mots alignés sur le papier et dans la coulée du discours, se trouve mise à mal par mes questions, qui l'amènent à produire un propos haché et bredouillant.

Je lui propose de continuer comme elle l'entend. Retour à un discours limpide sur ce que « montre », « veut dire » ou « laisse voir » le texte – ou l'auteur, au choix (sans doute pour éviter les répétitions...). A la fin du texte, je lui signale qu'elle n'a fait que de la paraphrase, « intéressante au demeurant, mais loin de ce qu'on attend d'un candidat ». La réponse est la même que celle déjà donnée, dans le feu de l'action : « C'est comme ça qu'on a fait en classe, je n'ai rien inventé, tout ce que je dis, c'est dans le cours. » Pourquoi ne pas la croire ? J'ai quelques indices sûrs : les cinq pages de commentaire, issus directement du souvenir du discours d'un autre. Ces mots glissés çà et là, qui ne correspondent pas à ceux d'une adolescente par ailleurs mal à l'aise dans le discours : « Ce qui apparaît ici est le caractère irrépissible de l'amour-passion », « L'auteur voue à la vie un culte quasi filial », « La nature est comme un livre où se donnent à voir les secrets de la vie »... que sais-je ?

Mais comment la croire sans rendre illégitime ma notation ? Comment juger un discours fade et un savoir creux, quand il m'est demandé de noter le savoir-faire d'un candidat ? Je note, malgré tout, mais je ne sais pas quoi.

La pratique très répandue de la paraphrase appelle plusieurs types de commentaire, même s'il est clair qu'elle procède d'une confusion entre savoir et savoir-faire. Le candidat est souvent persuadé qu'il est en train de faire ce qu'on lui demande, à savoir une « explication de textes » (l'étrange et fallacieuse

dénomination, encore bien vivace !). Il « explique » donc, et la cohérence de son discours suffit en général à le convaincre de sa réussite.

Cette tentation de la paraphrase est forte, même chez des élèves à qui l'on enseigne la lecture réellement « méthodique ». Il m'est arrivé d'entendre certains de mes propres élèves, lors d'un oral blanc, « traduire » de façon paraphrastique une lecture méthodique, oubliant ainsi tout le travail fait en classe sur le texte. C'est parfois un problème de prise de notes : l'élève, surtout en début d'année, ne retient et ne note que ce qui lui semble achevé, négligeant les démarches d'analyse littéraire ; il lui reste donc un « discours » qui, mal appris, tourne vite à la paraphrase. C'est aussi un problème de représentation de l'épreuve dans la tête de l'élève : puisqu'il lui faut tenir, à tout prix, dix minutes souvent bien longues, il lui semble qu'il vaut mieux occuper le temps avec un discours cohérent, et bien clos sur lui-même. Le dérapage vers la paraphrase est alors souvent inévitable. Il suffit, comme le fait l'élève dans cette anecdote, de quelques formules bien rôdées pour « traduire » apparemment élégamment le texte. C'est aussi plus généralement une représentation de l'analyse littéraire qui est en cause : certains élèves pensent qu'interpréter un texte, c'est chercher un sens caché et mystérieux qu'il s'agirait de décoder. Ils traduisent donc en langage clair le langage chiffré des mots... Un travail sur les images que se font les élèves de l'analyse, du commentaire, et de la paraphrase permettrait une clarification indispensable de ces notions essentielles et souvent floues.

Cette anecdote, en ce qu'elle raconte une situation classique et normalement inacceptable, pose également le problème de l'épreuve elle-même, et d'abord des conditions dans lesquelles elle se déroule. Deux examinateurs par salle, et donc deux candidats qui préparent pendant que deux autres parlent, plus ou moins fort. Vingt minutes de préparation seulement pour deux épreuves. Comment espérer dans ces conditions que les candidats aient la possibilité de réellement travailler sur leur texte ? Ils se contentent de rassembler leurs souvenirs, ce qui est déjà bien beau. Tout semble fait pour les inciter à apprendre par coeur, jusqu'à nos exigences mêmes : l'examineur est censé les interroger sur quinze lignes ou vers, il est rare en vérité qu'il se contente de si peu. Il faudrait qu'il puisse découper un extrait cohérent et intéressant au moment où il donne le sujet, ce qui est difficile vu le rythme auquel il est soumis. Il faudrait aussi accepter que l'élève propose un seul axe de lecture, ce qui correspondrait à ce qu'il peut réellement préparer en dix minutes. Or le système de la liste incite l'examineur à plus d'exigences : puisque ces textes ont été préparés, il faut qu'ils soient maîtrisés. Et il ne reste plus à l'élève qu'à apprendre par coeur, et à l'élève en difficulté qu'à faire – ou même à apprendre – de la paraphrase.

Notre tradition scolaire n'est d'ailleurs pas très claire avec la paraphrase, qui a joué un grand rôle dans l'histoire du commentaire littéraire. Elle la vilipende aujourd'hui, mais l'acceptait hier. La « lecture méthodique » n'est que le dernier avatar de l'« explication de texte ». Mais l'explication de textes s'est tour à tour nourrie de l'histoire littéraire, de l'« analyse » de type psychologique, pour devenir « méthodique » sous la pression de théories « néo-rhétoriques », dérivées du structuralisme, à qui elles ont emprunté une terminologie scientifique (les excès de ces dérives rhétoriques et technicistes font du reste presque autant de dégât que la paraphrase !).

Sortir de la paraphrase, ce serait donc d'abord clarifier le rapport de l'institution scolaire – et de ses enseignants – avec son histoire. Cela exigera sans

doute aussi de réfléchir réellement sur cet oral de français, qui conduit trop souvent les élèves à tout apprendre par coeur, lecture méthodique ou paraphrase. Mais cela ne peut dispenser d'un travail sur la paraphrase, avec les élèves, en tant qu'elle est aussi parfois une première étape vers l'analyse. Centrer l'enseignement sur les apprenants, c'est aussi partir de ce qu'ils font, même si ce n'est que de la paraphrase – dans un premier temps du moins.

ÉVALUATION

L'évaluation au baccalauréat – écrit ou oral – est nécessairement et exclusivement sommative. Ce n'est plus le lieu d'une autre évaluation, même s'il est bien normal d'aider éventuellement le candidat par des questions (voir les principes énoncés ci-dessus). Les candidats d'ailleurs sont le plus souvent pressés d'en finir, et ne s'attardent pas une fois la conclusion faite ou la dernière question posée. C'est tout juste si certains s'autorisent parfois un timide « ça allait ? », auquel il nous est vivement recommandé de ne pas répondre, pour éviter tout malentendu sur l'appréciation, et toute contestation ultérieure sur la note. Le timing extrêmement serré auquel nous sommes soumis fait de plus obstacle à toute discussion ou bilan sur la prestation.

Cet aspect définitif de l'exercice, et donc de l'évaluation, est parfois frustrant pour l'examineur. Il m'arrive de me dire de tel ou tel candidat qu'il pourrait sans doute faire mieux avec tel ou tel conseil, ou en retravaillant sur tel ou tel point. C'est d'ailleurs à ces moments-là qu'apparaît le plus nettement l'utilité d'un oral blanc – au moins un ! – pendant l'année scolaire, parce que cet exercice ne peut être improvisé.

Une fois pourtant, alors que j'interrogeais les terminales, une candidate a transgressé la loi du silence. Elle avait fini bien avant le temps prévu, ne savait pas trop quoi répondre aux questions, et j'avais d'ailleurs bien du mal à poser des questions tant sa lecture méthodique était paraphrastique. Elle savait que ce qu'elle venait de faire n'était pas très bon, et elle m'a presque ingénument demandé ce qu'elle aurait dû faire pour mieux réussir. J'avais cette fois un peu de temps, par miracle, et j'ai essayé de lui expliquer ce qu'on attendait d'une analyse littéraire. On a travaillé un peu ensemble sur le texte, je lui ai donné quelques conseils, rappelé les attentes de l'exercice : comment faire une introduction, quand lire, que dire en conclusion... Sa demande était visiblement sincère : on lui avait peut-être dit tout cela déjà cent fois, mais elle ne se l'était jamais approprié.

Quinze jours plus tard, je faisais passer les oraux du second groupe dans ce même lycée. La candidate que je vais chercher dans le couloir me dit bonjour avec une sorte de familiarité souriante qui m'inquiète (« est-ce que je la connais ? ») ou m'irrite (« où elle se croit ? »). J'ai vu défiler trop d'élèves pour reconnaître celle avec qui j'ai pu un peu discuté, mais elle ne m'a pas oubliée, bien sûr ! C'est à la fin de la lecture méthodique que je comprends enfin lorsqu'elle qu'elle me demande, assez contente, si c'est mieux que la fois précédente. Je ne dis pas que la transformation ait été radicale, mais c'était nettement mieux en tous cas que mon souvenir ; elle avait visiblement tenu compte de notre discussion, et tenté de modifier certaines de ses pratiques. Un vrai « rattrapage », finalement.

L'évaluation sommative vécue comme formative : c'est là un cas peu typique, assurément, mais qui interroge sur les aléas de l'apprentissage et ses détours – comme ceux de l'apprenant. Il est intéressant d'observer qu'un discours aussi peu structuré que peut l'être le rappel hâtif par un examinateur de principes mille fois énoncés par ailleurs ait un effet visible sur le travail d'un élève-candidat. L'anecdote est quelque peu exemplaire – disons même édifiante, en ce qu'elle invite à l'extrême modestie : l'enseignant et ses intentions sont bien peu de choses dans une relation pédagogique. L'examinateur qui, par courtoisie essentiellement, sans préparation et sans réelle illusion, donne deux trois conseils à un candidat, se voit mieux entendu par lui que sans doute par tel ou tel élève auquel il a, durant une année entière, consacré ses efforts pédagogiques.

C'est reconnaître que l'apprentissage n'est pas linéaire, qu'il n'a pas grand chose à voir avec une programmation rationnelle d'instructions, que l'acteur principal en est l'apprenant... De fait, l'anecdote relatée ici met en scène deux personnages, l'élève et l'enseignant (plus que le candidat et l'examinateur en l'occurrence), dont les rôles sont depuis longtemps distribués. A y regarder de plus près cependant, on voit comme une inversion de ces rôles : c'est l'élève qui est demandeur, qui pose des questions et parvient à faire quelque chose, comme en coulisse, des réponses. Ce que rappelle cet épisode, c'est que l'apprentissage n'est pas le fait de l'enseignant, mais de l'apprenant. Lapalissade qui pourtant ramène concrètement à une conception de l'enseignement qui ne va pas encore de soi : l'enseignant a moins pour fonction de donner des réponses que de susciter des demandes.

Il est clair que cette élève se place dans une logique de formation, quand elle veut comprendre ce qui n'a pas marché : de ce fait, certainement sans en avoir conscience, elle vit son erreur non comme une faute, mais comme un problème à résoudre, non comme un échec mais comme un moteur de son apprentissage. Que le baccalauréat soit l'occasion de cette entrée en formation n'a finalement rien de surprenant : il ne s'agit pas d'un concours qui établit une hiérarchie, mais d'un examen qui signale un niveau. En voir une étape dans un processus de formation n'est pas aberrant, et c'est le choix de cette élève, qui se voyait moins comme candidate que comme apprenante. Vision heureuse, d'une certaine façon, qui peut aider à penser autrement l'épreuve de l'examen. Il ne s'agit pas tant d'une sanction finale que d'un moment important dans la vie d'une personne. Non une menace constamment présente dans la tête des élèves depuis la seconde (version soft : « Pensez à l'examen ! » ; version hard : « Ce n'est pas comme ça que vous aurez votre examen ! »), mais une étape intéressante à préparer, phase spécifique d'un apprentissage en cours, bref : moment pédagogique.

C'est ce qui, in fine, ressort de cette petite histoire (qui doit en fait se répéter souvent, mais dans la tête des élèves, sans même que l'on ait accès à ce scénario), c'est que nos choix pédagogiques, qui consistent à respecter, en l'élève, la personne dans sa complexité, doivent certainement être les bons...

CONCLUSION

Il nous est difficile de conclure un article à la fois fragmenté, fragmentaire et dont le contenu est essentiellement anecdotique. Ce qui ressort de nos bribes de souvenirs et de réflexions est la nécessité, sinon la possibilité, d'un véritable

apprentissage de l'*oral du baccalauréat*, non seulement du savoir et du savoir-faire attendus du candidat, mais aussi de la *prestation* : et il s'agit là de deux apprentissages distincts. Si nous en mesurons l'importance et tentons dans nos classes (comme tout un chacun ?) de les mettre en oeuvre, l'absence, ici, de propositions concrètes signale notre difficulté à les envisager autrement qu'empiriquement. L'essentiel finalement reste pour nous le respect de l'examen et des élèves : il justifie toute pratique qui les amène à être mieux conscients de leurs capacités et à envisager la *sanction* finale comme une occasion de *réussite*.