

« LE PORTE-SAVOIR »
Traces des apprentissages d'une année de
troisième dans un sujet de brevet des collèges

Malik Habi
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

Je voudrais me pencher sur une autre forme de trace, plus éphémère et paradoxale celle-là : la copie d'examen.

Éphémère par la durée et l'attention qui lui seront consacrées par le correcteur. Éphémère par son destin : rédigée, ramassée, anonymée, triée, corrigée puis archivée. Paradoxale par son statut, sa « propriété ». À qui appartient-elle vraiment ? Au candidat ? Au correcteur ? À l'institution ?

À quoi sert-elle aussi ? Contrairement aux autres formes de traces scolaires produites par l'élève (mémoires en négatif d'un instant : cours, devoirs notés, notes de lectures, entretien...) qu'il utilisera bientôt ou archivera, la copie d'examen (celle du brevet des collèges entre autres), elle, est censée être la trace, sinon la preuve condensée, de quatre années d'apprentissages au collège.

Alors que le classeur peut être organisé et conservé à la guise de son propriétaire, la copie de brevet est rendue et n'appartient plus, par conséquent, au scripteur. Il ne la reverra plus. On la lui a prêtée pour quelques heures, avant de l'en déposséder, alors que les enjeux de cette trace sont définitifs pour son rédacteur : l'obtention ou non du brevet. En cela, la copie d'examen est une forme de trace extrêmement complexe... car codifiée.

Complexe et codifiée aussi car soumise à un sujet, à une épreuve qui la suscite, qui la provoque même. Cette trace (de l'élève) m'en évoque donc une

autre : le sujet d'examen (trace des exigences de l'école et de l'institution à une époque donnée). Celle-là, je veux également l'interroger, mais avec plus de ténacité, tant elle me semble moins innocente et plus autoritaire que la première.

Ainsi, ce qui me pousse à écrire aujourd'hui, ce n'est pas tant la rhétorique ni même les divers protocoles de l'examen du brevet des collèges, mais plutôt un sujet en particulier : celui de l'épreuve de français proposé, en juin 2004, dans les académies du groupement Nord.

Pour cela, je ferai parler quelques copies d'élèves corrigées lors de cette session et prendrai le contre-pied d'une pratique, bien trop courante hélas, celle des « perles »¹. Je veux en arracher certaines à leur destin intime de copie, les rendre moins anonymes, faire entendre leur voix plus haut et plus fort et leur accorder ce droit d'écoute, d'attention... et de protestation. Bref, les faire parler avant qu'elles ne rejoignent le silence poussiéreux des caves et autres sous-sols à archives.

Et, si je me sens tenu de revenir aujourd'hui sur ce dernier sujet de brevet, c'est que je n'y retrouve quasiment *aucune trace des apprentissages que j'ai pu mener avec mes élèves de troisième au cours de l'année*².

Dans ce sujet de juin 2004, je ne retrouve rien. Ni la façon d'appréhender un texte, de le questionner. Ni même les savoirs convoqués. Et encore moins la façon de faire émerger ces savoirs, de les rendre utiles au questionnement du texte.

PRÉ-TEXTES : COUPS D'ESSAI ET TREMPLINS

Avant d'aborder le sujet de juin 2004, je crois qu'un rapide examen de ceux proposés les trois années précédentes s'impose. Ne serait-ce que pour expliquer ce que l'on appelle désormais dans le milieu « le brevet nouvelle formule » mais aussi et surtout pour montrer là où celui de 2004 prend sa source et combien il ne fait que suivre un cours inquiétant et déjà tracé. Même s'il surpasse, de très loin, ses aînés !

Depuis juin 2001, il en est ainsi et l'on pourrait penser que l'on assiste là à un lent processus d'*élitisation* du brevet (et par conséquent de la discipline

-
1. Une pratique du florilège bien singulière et lamentable qui consiste à trouver la « perle », à relever un maximum d'« erreurs » glanées dans des copies d'épreuves du baccalauréat. Florilège destiné à égayer les murs d'une salle des professeurs (confortant ainsi certains dans l'idée que, vraiment, le niveau baisse) ou à faire sourire quelques enseignants internautes. Mais que veut dire « erreurs » ici ? Des contresens ? Des contrepèteries enfantines ? Une syntaxe chaotique (qui peut très bien provenir de la plume d'un élève que l'on appelle primo-migrant) ? Une absence relative de savoir ? Va savoir !
 2. Une autre raison, moins personnelle celle-là, m'a conforté dans l'idée qu'il fallait « parler » de ce sujet : le mécontentement général qu'il a suscité dans le centre de correction où j'ai été convoqué. Pour une fois, les querelles et les différences (public/privé, « conservateur »/« réformateur ») n'existaient plus : nous étions tous d'accord et rejetions en bloc sujet et corrigé de l'épreuve.

français) dont le climax serait le sujet de cette année 2004³. On est en droit de se demander ce qui a bien pu provoquer cette *dégradation* de l'épreuve de français.

Qu'on me permette une hypothèse : cette élitisation de l'épreuve – c'est-à-dire cette dégradation à mes yeux – serait une réaction au tollé suscité par le sujet de juin 2000. Il est vrai que cette année-là, les questions qui accompagnaient l'extrait des *Misérables* d'Hugo manquaient singulièrement d'ambition : des « relevez » et des « citez » à la pelle mais qui n'interprètent pas beaucoup. Le texte de la dictée (un autre extrait de 5 lignes des *Misérables* dont les difficultés majeures étaient les mots « père », « mère », « orphelins » ou « gîte ») avait d'ailleurs suscité la levée de plumes-boucliers et le déchaînement des passions du collectif *Sauver les Lettres*.

La misère didactique de ce sujet, qui a tant fait parler de lui dans la presse, est depuis comme un garde-fou, un *plus-jamais-ça* pour le brevet de français et, de ce fait, a été un tremplin à toutes les chimères didactiques et littéraires possibles :

- en juin 2001 : un extrait de roman « contemporain » écrit en « versets » ;
- en juin 2002 : un extrait du *Cyrano de Bergerac* (ça faisait longtemps que le théâtre n'était pas tombé, comme on dit ! Et en vers et rimes, s'il vous plaît !) ;
- en juin 2003 : une fable en vers libre de Supervielle ;
- et en juin 2004, le pompon de Monsieur Delerm (ou, si vous préférez, une notice de catalogue parodiée, un récit-mode d'emploi, une vignette-récit, une historiette-objet⁴...)

On dirait que pour les concepteurs des sujets, après le fiasco du brevet-2000, il fallait créer le brevet post-2000, le brevet du nouveau millénaire ! Il fallait donc être le plus novateur possible, le plus original, varier enfin les genres et montrer⁵ à quel point la littérature n'est vraiment pas une dame facile et banale, qu'elle n'est pas toujours vêtue de vieux paragraphes gris, étroits et poussiéreux, qu'elle n'attend pas dans un hall de gare en lisant des romans mais qu'elle peut être tour à tour aventurière et militante en pleine forêt d'Amazonie, travestie amoureuse au long nez, grande défenseuse des droits des enfants, zazoue libérée et émancipée retrouvant le goût de la consommation au sortir de la guerre⁶...

Chers collègues ! Sortons de nos bibliothèques fragments nouveaux et anciens ! Versets, haïkus, miscellanées, *Je me souviens*, *Fragments d'un voyage*

3. Cf. l'article de Marie-Michèle Cauterman publié dans un précédent numéro de *Recherches*. (« Oui, mais le brevet ? », *Recherches* n° 38, *Évaluations et examens*, 2003). Elle y analyse les sujets de brevet de 2001 et 2002, insistant entre autres sur le phénomène de rupture entre les apprentissages du cours de français et l'épreuve du brevet. Je souhaiterais que le présent article soit comme un complément au sien.

4. Le petit bijou de Delerm échappe tellement à la loi des genres que le très respectable bibliothécaire de ma ville, adulte, intelligent et diplômé, l'a classé au rayon « Mémoires-Entretiens »...

5. Montrer à qui d'ailleurs ? Aux élèves ? Aux enseignants ?

6. Mais quand cessera-t-elle, cette dame, d'être parfois si hautaine avec nos chers élèves ? Quand militera-t-elle enfin pour un accès réel de ces mêmes enfants à elle-même ?

immobile et autres *Notes de chevet*. L'heure est au genre ! Au genre nouveau. Et au plus original qui soit, s'il vous plaît !

Autrefois, même si je n'enseignais pas encore à l'époque, c'était le très classique, le très canonique texte narratif (une courte scène, le plus souvent, comportant quelques notations descriptives). Même si ce type de texte était un peu ronflant, il avait au moins le mérite, sinon la commodité, de ne pas trop poser de problèmes d'identification et d'appropriation du support par le candidat.

Or, même si l'on s'inscrit dans cette logique de la variation des genres textuels, le plus étrange est de remarquer que, dans les quatre sujets de 2001 à 2004, aucune question ne porte vraiment sur le genre des textes, et encore moins sur les enjeux génériques de ceux-là, ou de façon si artificielle.

Par exemple, pour le sujet de 2002, aucune question n'a porté sur le genre de la fable alors que cela me semble (je me trompe peut-être...) indispensable pour aborder ce poème moderne, militant et écologique. Dans le questionnaire portant sur le texte de Marie Rouanet (*Le Crin de Florence*), on demandait aux élèves « En quoi la disposition de ce texte peut-elle vous faire penser à un poème ? » Il s'agissait d'un extrait de roman et l'on attendait comme réponse l'allure de versets des paragraphes⁷... Que pouvait-on espérer d'une telle question sinon qu'elle sème le trouble et la confusion. Seul le questionnaire sur l'extrait du *Cyrano* semble faire un peu abstraction de cette logique de l'artificiel. Et encore... Le théâtre ne se résume pas au mot didascalie et il me paraît curieux de demander à un collégien, en situation d'examen, d'être metteur en scène à la phrase⁸.

Alors pourquoi vouloir être absolument original ?

Je pourrais parler longtemps encore de ces trois sujets mais, tant d'années après, à quoi bon. D'autant plus qu'ils ne sont que des coups d'essai au regard de celui de juin 2004 dont il vaut mieux parler maintenant tant il me paraît dangereux.

On dira que la critique est aisée en pareille situation⁹ : on connaît par exemple la facilité rhétorique du collectif *Sauver les lettres* dans sa critique du sujet de juin 2000. Mais ce n'est précisément pas dans cette rhétorique paresseuse que je m'inscris : si je m'autorise aujourd'hui cette parole critique (ce droit de réponse en quelque sorte), c'est justement parce que mes motivations sont contraires à celles de ce collectif : je ne pense pas que le niveau baisse ; je ne crois pas que les grandes valeurs (humaines, républicaines, littéraires...) ont déserté les salles de classe ; je ne crois pas non plus que la

7. Le corrigé dit : « La réponse attendue est : des paragraphes courts qui font penser à des strophes (encore mieux si l'on trouve versets !). » J'ai retranscrit telle quelle la ponctuation. Ponctuation qui trahit la pensée, sinon l'espérance du rédacteur.

8. Ce que demandait l'une des questions de ce sujet. Je renvoie encore ici à l'analyse que Marie-Michèle Cauterman fait de cette question dans son article (cf. note 3 ci-dessus).

9. « Encore un prof démagogique qui râle contre un sujet, diraient certains. Il n'a qu'à le faire lui-même la prochaine fois ! »

littérature va sauver le monde. Par contre, je crois fermement que celle-ci est aux prises avec l'enseignement du français.

On confond souvent littérature et enseignement de la littérature, enseignement du français et enseignement de la littérature ; et « didactique » est un mot qui fait sourire certains ou suscite la colère (celle du collectif *Sauver les lettres* entre autres). Par peur ? Par ignorance ? La didactique du français rime souvent, dans ces cerveaux, avec démagogie. Et la position de l'institution, entre ces deux « tendances », n'est pas toujours très claire : admirant et flattant l'une de vouloir extirper du borbier de l'inculture nos jolies têtes blondes (ou brunes à l'occasion), concédant à l'autre que, dans une salle de classe, il ne doit pas être uniquement question de littérature (ou de français !) mais avant tout d'*enseignement* de la littérature (ou mieux, du français...) Parlons crûment, entre les défenseurs d'une didactique du français¹⁰ et ce que je serais tenté d'appeler les partisans de l'élitisme littéraire, l'institution adopte une position que je qualifierai de « didactiviste », préconisant une pédagogie *active* mais qui, concrètement, se traduit par la négation de principes théoriques fondamentaux.

Et le sujet de l'épreuve de français de 2004 est pour moi la trace de ce « didactivisme » forcené. Pourquoi confondre la littérature avec son enseignement ? *Amoureux fou* aussi de la littérature (que je partage seul... ou avec quelques amis), je ne saurais confondre l'une de mes passions avec mon travail. Qu'elle puisse l'alimenter de manière indirecte, soit. Mais pour rien au monde je ne souhaiterais que ma salle de classe se transformât en salon littéraire !

LE TEXTE-SUPPORT : UN PRÉTEXTE

Pour ceux qui n'auraient pas eu la chance de lire le texte-support du brevet 2004, je l'ai reproduit en annexe (*cf.* annexe 1).

Je suis tombé par terre, c'est la faute à... Delerm.

N'est-il pas mignon ce petit fragment (*littéraire*, il va sans dire...), chronique de la France d'hier, fleurant bon la nostalgie du Paris Canaille et de la France Libérée, nostalgie que le grand adolescent maladroit cherche mal à masquer par l'ironie la plus bon marché qui soit. On s'assume à cet âge-là, mon petit ! On s'assume !

Si je me permets d'ironiser à mon tour ici, c'est bien parce que, pour la première fois dans la série des nouveaux sujets, ce n'est pas seulement le questionnaire et les consignes d'écriture qui ont été contestés mais le texte-

10. J'entends par *didactique* une discipline de recherche universitaire. Même si je ne suis pas universitaire, la didactique du français, plus que la littérature, me semble être la base de mon travail. D'ailleurs, il faudrait peut-être forger un nouveau concept (celui de « didactif » par exemple !!) pour désigner cette catégorie d'enseignants qui se centrent autant sur les modes d'apprentissages que sur les savoirs à enseigner, enseignants que l'on nomme indifféremment « démagos », « militants pédagos »...

support aussi. Sujet rejeté donc dans sa totalité, ce qui n'était pas le cas pour les textes des sessions précédentes qui présentaient, à mes yeux bien sûr, un intérêt littéraire, voire idéologique¹¹, évident.

Pour qui Philippe Delerm écrit-il ?

Delerm écrit :

- pour et avec sa maman (*Le Miroir de ma mère*) ;
- pour et avec sa femme (*Paris l'instant* et autres promenades le long des quais parisiens, là où il y a les bouquinistes bien sûr !) ;
- pour et avec ses amis (l'ouvrage d'où est extrait ce texte et la suite qui y a été donnée¹²)...

Mais certainement pas pour un élève de troisième d'aujourd'hui (ni même d'autrefois, à moins de confondre mirage scolaire et réalité pédagogique) et ceux qui ont eu la fâcheuse idée de le croire se sont bien trompés.

J'ai eu la curiosité, sinon le courage, d'aller emprunter à la bibliothèque cet ouvrage signé Martine et Philippe Delerm, Anne et Didier Convard, Jack Chaboud, Michel Piquemal, Lisette Morival et... ouf ! Christian Robin¹³. On se croirait aux objets trouvés de la SNCF ou dans le grenier de grand-mère : sont exhumés et compilés indifféremment le papier tue-mouches, le hamac en macramé, les osselets, le tricotin, la chambre à air, le nain de jardin, le canevas, le calendrier des postes...

Quand je dis grenier de grand-mère, attention ! Je ne parle pas de n'importe quelle grand-mère. Car pour comprendre cette petite brocante, il vaut mieux faire partie d'une famille « classe-moyenne », comme on dit. Une famille où, lorsque l'on était enfant, on partait voir tatie Colette dans le Loiret ou mamie Geneviève en Charente...

Comment donc un collégien d'aujourd'hui, à l'instar de Delerm et de ses amis, pourrait-il s'émerveiller, avec ou sans ironie, devant ces tendres objets fleurant la douceur et la nostalgie d'après-guerre ou de 68 (c'est selon l'âge de l'auteur...) ?

J'ai d'ailleurs trouvé sur un site internet¹⁴ cette critique que Martine Piazzon fait de l'ouvrage de Delerm *et alii* :

« Des choses simples. Des petits bouts de vie enfermés là. À retrouver.
À partager. » Voilà le propos de ces petites anecdotes sur les objets

11. Intérêt que les différents questionnaires ont d'ailleurs plus étouffé que mis en lumière...

12. Oui hélas ! Il existe une « suite » à ce livre inclassable. Après les objets, Delerm et ses amis se sont intéressés aux bons vieux lieux d'autrefois : le chemin de halage, le train corail... Mémoires ridées d'une génération qui vieillit, elle aussi. Puisque c'est une suite, le titre est facile à trouver : *Petite Géographie Intime*.

13. Au passage, je signale que, dans le sujet de brevet, les références du livre sont erronées puisqu'il a été écrit à 8 mains et non entièrement par Delerm. Je ne dis pas que les concepteurs du sujet ne savent pas noter des références, loin de là. Je crois juste qu'ils ont voulu soigneusement anticiper de possibles confusions chez l'élève sur le statut de l'auteur. Comme s'il n'y avait pas d'autres confusions ou difficultés à anticiper, ou mieux à éviter, avec ce texte-là !

14. Sur le site de froggy's delight (site culturel où l'on trouve notamment des critiques de films, de disques ou de livres) : www.froggydelight.com

d'antan écrites à plusieurs mains par la bande à Philippe Delerm, des amis pour la plupart (ex) enseignants.

Chacun y va donc de sa petite madeleine souvent surannée mais rafraîchissante et fédératrice pour les quinquagénaires.

[...] Pour les générations plus jeunes, il est clair que les osselets, le papier tue-mouches ou les patins de feutre relèvent des antiquités du XIX^e siècle [...].

Et dire qu'avant même que ce texte ne soit choisi pour servir de support au brevet des collèges de français, quelqu'un nous alertait déjà sur le fait qu'il semblait difficilement accessible pour « les générations plus jeunes ».

Je prends cette précaution et insiste, inutilement peut-être, sur le fait que je ne suis pas en train de dire qu'il faille donner à lire des textes stupides parlant *de* et *pour* nos élèves. Mais, si l'on veut vraiment travailler *avec* eux et *pour* eux, ne faut-il pas d'abord partir d'eux ? De ce qu'ils sont capables d'entendre ?

Je fais, pour le moment, abstraction des savoirs littéraires potentiellement convocables pour appréhender le texte de Delerm mais, pour être compris, ce texte requiert d'abord d'autres savoirs, historiques et socioculturels, qu'un élève de troisième ne possède pas nécessairement¹⁵.

Sciences pourtant reconnues, la psychologie, la sociologie, la linguistique... (et leurs ramifications : psycholinguistique, psychopédagogie, sociolinguistique...) n'ont-elles démontré depuis longtemps déjà ce qu'un enfant ou un adolescent est capable d'entendre ou de comprendre à un âge donné ? Les théoriciens de ces disciplines seraient-ils à ce point illisibles, eux aussi, pour des cadres du monde de l'éducation ?

Outre le degré d'accessibilité sémantique d'un pareil texte, celui-ci me semble scandaleux et surtout dangereux pour une autre raison, plus éthique celle-là : il pose comme évidentes, acquises et partagées les valeurs que son auteur décrit ou défend. Des valeurs que l'on appelle familièrement bourgeoises ou « petites-bourgeoises ».¹⁶

Sans faire de misérabilisme, lorsque j'ai pris connaissance du sujet, je n'ai pu m'empêcher de penser à mes élèves de troisième de Roubaix, d'origine maghrébine pour la plupart. Comment pouvaient-ils comprendre, et donc s'approprier ce texte (qu'aucun paratexte socio-historique ou culturel n'accompagnait) parlant d'une autre époque et d'un milieu culturel aussi éloigné du leur ? Cette détresse, cette perplexe et douloureuse interrogation, elle s'étalait devant mes yeux, dans la salle où je surveillais l'épreuve, de manière insolente.

Par exemple, la référence à Picsou (ligne 23) aurait pu être une petite entrée possible, pour un adolescent d'aujourd'hui, dans le texte de Delerm.

15. Dans le livre de Delerm et ses amis, il y avait pourtant d'autres notices qui auraient pu parler à un élève de troisième : « Le "bic" quatre couleurs », « La bouteille de limonade » ou pire « Le martinet » !!!

16. Très exactement celles sur lesquelles Roland Barthes ironisait dans *Mythologies*. Comme quoi la bande à Delerm a décidément un déclic de retard...

Mais celle-ci a été occultée, ou peut-être tout simplement niée dans le questionnaire.

Les valeurs dont parle Delerm dans son texte ne sont pas partagées par et avec mes élèves. Ni par moi d'ailleurs. Leur identité culturelle, mes élèves d'origine étrangère se la construisent lentement, non sans heurt, faisant le grand écart entre la culture de leurs parents et celle que l'école tente de leur faire partager. Ils sont pris entre les feux de deux cultures et ce qui pourrait être une richesse s'avère ici un handicap.

Dans un établissement comme celui dans lequel j'exerce, ne pas tenir compte de ces disparités ethniques, culturelles ou sociales reviendrait à dire que je dénigre ou méprise, ni plus ni moins, les élèves, ou plutôt les personnes, que j'ai en face de moi.

Je croyais que le brevet était un diplôme national et que pour cela il avait intérêt à prendre en considération le visage de la Nation : une Nation colorée où règnent encore certaines disparités, où les valeurs ne sont pas aussi évidentes et communes que cela.

Et dire que les concepteurs du sujet ont préféré voir, dans ce texte, de l'ironie à l'égard de ces valeurs. On trouve pourtant, dans un autre texte du livre, décrivant le très célèbre couvre-chef américain surnommé « bob », le propos suivant :

Diamètre : invariable, quel que soit le QI du porteur.

Distribution : essentiellement au sein des caravanes du Tour de France.

Peut-on vraiment parler d'ironie là où il n'y a que le plus profond mépris ? C'est ce que nous allons tâcher de voir maintenant.

DES AXES DE LECTURE DÉSAJÉS

L'une des difficultés majeures que je rencontre avec mes élèves de troisième, lorsque j'aborde la lecture analytique, est bel et bien la construction et la justification de la notion d'axe de lecture. Pendant un an, lentement et patiemment, je m'échine à leur faire comprendre la nécessité, sinon la pertinence, de ces axes de lecture. Je les rassure, j'essaie de leur montrer combien, loin de les déstabiliser, ces axes sont les garde-fous du hors-sujet : on vérifie que chacune des questions traitées et la réponse que l'on a fournie ont bien un rapport avec l'axe de lecture, que cette réponse permet vraiment de justifier l'axe en question, qu'elle est comme une preuve etc. Or, que dire quand on examine les trois axes choisis pour aborder le texte de Delerm ?

I. Un objet de catalogue étonnant

II. L'histoire d'un objet « révolutionnaire »

III. Les pouvoirs de l'objet

Il s'agit là de trois affirmations, un tantinet péremptaires, qu'aucune des questions ne servira à démontrer¹⁷. Par exemple, je ne comprends pas ce qui, à la lecture des questions (ou même du texte d'ailleurs), me permet de deviner que ce porte-monnaie est un objet de catalogue. L'est-il vraiment ? D'ailleurs, de quel catalogue parle-t-on ? De l'ouvrage d'où provient le texte ? Avec toute la meilleure foi du monde, je ne comprends vraiment pas quel est le référent du mot « catalogue » ici. Rien ne me permet de le construire.

Le premier axe ne traite, *grosso modo*, que de la fiche technique et les deux axes suivants s'intéressent uniquement au texte intitulé « Une fortune sous les yeux ». Voilà qui est curieux, surtout quand la première question précise, d'emblée, que le « document forme un ensemble complet ». Je crois, ni plus ni moins, que ce questionnaire ne procède pas par étapes (du plus simple au plus complexe) et, si on le regarde plus attentivement, on remarque qu'il aborde le document de façon strictement linéaire¹⁸. Le recours aux axes de lecture, habituellement utilisés pour l'approche synthétique d'un texte, s'avère maladroit, sinon inutile ici. Même si la dernière question revendique une approche non linéaire : « Au terme de cette étude ». On attendrait plutôt un « Au terme du document » !

Je ne vais pas me lancer dans un démontage rigoureux de chacun de ces axes de lecture mais je m'arrêterai, dans cette partie, sur certaines questions en particulier ; questions qui, à mon sens, ne permettent pas de construire une interprétation du texte (surtout quand il est aussi difficile que celui-ci) mais visent simplement à vérifier, de façon décrochée et artificielle, des savoirs que les concepteurs du sujet estiment peut-être fondamentaux au sortir du collège.

Les questions 1 et 2 du premier axe de lecture s'intéressent à l'architecture inattendue du document, composé de deux textes différents et d'une illustration. Voilà une entrée en matière, un projet, qui aurait pu être intéressant : s'attarder un peu sur la surface particulière de ce document, le balayer rapidement... Je dis « aurait pu » car ce n'est pas vraiment ce que demandent les questions 1 et 2 : elles n'invitent pas l'élève à s'interroger sur les différentes composantes du document mais les prescrivent (Question 1 : « Ce document forme un ensemble complet. Nommez-en les différentes parties ») et attendent une réponse juste et unique (un savoir déclaratif en somme). La question 2 procède de la même manière (« À quel type de discours s'apparente une fiche technique ? ») : elle n'interroge pas la fiche technique, ne la remet pas en cause, ne cherche pas à dégager sa spécificité... mais l'ancre sans préavis et l'inscrit définitivement dans le moule étroit d'un type de discours précis (l'explicatif). On ne demande pas de réfléchir au texte mais de le nommer. C'est commode certes mais ce n'est pas nécessairement juste.

D'ailleurs, je ne trouve pas, moi, qu'il s'agisse là d'un texte explicatif comme l'indique le corrigé proposé aux enseignants. Tout me donne à penser

17. J'ai reproduit, en annexe (cf. annexe 2), ce questionnaire dans son intégralité.

18. C'est d'ailleurs très souvent le cas au brevet : un découpage linéaire surmonté de sous-titres non explicités.

que c'est un texte essentiellement descriptif : le titre même du texte (« Fiche technique »), l'énumération des différentes composantes de l'objet (la matière, la couleur, la forme, la taille...), les phrases nominales, les multiples expansions nominales... Cela pose un réel problème didactique, ce qu'a confirmé la réunion d'harmonisation qui a eu lieu dans le centre de correction où j'ai été convoqué, à Wattrelos.

En effet, la présidente de notre jury nous a annoncé que, suite à la première réunion d'harmonisation – pilotée par deux IPR-IA de l'Académie – à laquelle tous les présidents de jury des différents districts avaient été conviés, il ne fallait plus tenir compte du « À quoi peut-on les repérer ? » de la première question et que, pour la deuxième question, la réponse attendue était « discours explicatif » (0,5 pt) mais que l'on pouvait accepter « description qui explique » (0,5 pt), « descriptif » (0,5 pt) ou même « argumentatif » (0,25 pt). Tant qu'à faire, pourquoi ne pas accepter aussi le quatrième élément de la tétrade scolaire, à savoir le narratif ! Comme nous le verrons plus loin, la notion de « type de texte » ou de « type de discours » n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire. N'est pas simple aussi la façon de désigner cette notion (sujette à confusion) dans la question. Pour preuve, cette remarque trouvée dans une excellente copie :

Une fiche technique s'apparente au discours commercial : le produit est décrit minutieusement, ressemblant au discours direct (temps verbaux : présent, et registre courant)¹⁹.

Après s'être risqué à un « discours commercial », l'élève semble se rétracter en ajoutant la mention « discours direct » (notion indûment convoquée ici mais provoquée sans doute par la présence du mot « discours » dans la question).

La question 1 de la troisième partie ne permet pas non plus de construire l'axe affiché :

« Ce qui compte, c'est le geste pour l'ouvrir... » Nommez cette forme de phrase et justifiez son emploi en début de paragraphe.

En quoi cette question prouve-t-elle les incroyables pouvoirs de l'objet ? Le tour présentatif utilisé (« Ce qui (...) c'est ») sert à mettre en relief le sujet « le geste » et non le porte-monnaie (« l' »). Par conséquent, si pouvoir il y a, il est détenu par le sujet (l'humain) qui parvient à ouvrir et manipuler l'objet (le porte-monnaie) à sa guise. Je crois plutôt que cette question de grammaire (encore une !) voulait surtout vérifier la connaissance par le candidat de la forme emphatique. Et ceux qui ont eu la bonne idée de répondre « forme affirmative » (réponse pourtant juste) ont été pénalisés. Il est vrai que « forme emphatique » fait davantage *élève de troisième* que « forme affirmative » (notion plutôt abordée en sixième). Une chose est certaine, l'utilisation abusive

19. Toutes les citations d'élèves présentes dans cet article proviennent de copies corrigées au collège-lycée Zola de Wattrelos (centre de correction de mon secteur). L'orthographe et la syntaxe n'ont pas été modifiées.

d'un métalangage, dans les sujets de brevet, ne peut conduire qu'à des réponses de ce type :

Cette phrase « Ce qui compte... pour l'ouvrir » est employé avec un sujet personnel indéfini « ce », c'est une forme impersonnelle. L'auteur l'utilise car il procède à une narration externe, aucun sujet défini n'apparaît. Les deux propositions sont juste reliées par une virgule.

Cette réponse, trouvée dans une autre excellente copie, signale que l'élève a bien perçu ce que l'on attendait de lui : des savoirs purement déclaratifs. Il a alors analysé la phrase et s'est livré à une énumération des notions qu'il connaissait et que lui ont suggéré la phrase et les mots-clés de la question.

Peut-être que cette question n'est pas tant grammaticale que stylistique ? En effet, dans la quasi-totalité des machins-trucs que Delerm a écrits dans cette *Petite Brocante Intime*, revient comme un leitmotiv ce « ce qui compte, c'est », attendri et attendrissant, presque emblématique de son style :

Ce qui compte, c'est la forme de la bouteille [...]. « La bouteille de liqueur boîte à musique »
Ce qui compte, c'est le geste pour l'ouvrir [...]. « Le porte-monnaie »
C'est le bruit qui compte. « L'étui à lunettes »

Une autre question a posé beaucoup de problèmes à certains candidats mais aussi à quelques enseignants : « Quel est le degré des adjectifs « viril » et « féminin » dans le texte ? » (petit a de la question 3 du deuxième axe de lecture). Cela tient, nul doute, à la tournure de la question. Ce n'est pas par ignorance que certains enseignants n'ont pu comprendre cette question mais juste parce que celle-ci n'affiche pas clairement qu'elle est une question grammaticale. En effet, quel sens donner au mot *degré* ici ? Écoutons ces réponses d'élèves pour mieux comprendre l'ambiguïté de la question :

- Ces adjectifs sont au degré deux.
- À un fort degré, puissant.

Il est clair que la présence de l'adverbe « très » devant ces deux adjectifs indique un « fort » degré, un degré « puissant » mais, si la question n'invite pas l'élève à une approche grammaticale de ces deux mots, à observer leur entourage, il est clair qu'il ne pourra pas donner la réponse attendue : « superlatif absolu ». On acceptera quand même *superlatif-tout-court* car la question était vraiment difficile...

Les deux dernières sous-questions du petit b de cette même question 3 sont tout aussi inattendues. Elles portent sur le verbe « incarner » qui, à lui seul, devait apparemment permettre aux élèves de définir le ton du texte.

Question : En quoi l'usage de ce verbe est-il inattendu ?
Réponses : L'usage de ce verbe est inattendu car un porte-monnaie ne peut pas se réincarner.
- Parce qu'on s'attend pas du tout à le trouver à cet endroit.

Ces réponses ne me font pas rire du tout. Que s'attendait-on à trouver dans les copies ? Que le mot « incarner » vient du latin *caro, carnis* ? Que le verbe se fait chair ici ? Que l'on demande à un élève de deviner le sens d'un mot en s'aidant du contexte, pourquoi pas. Mais quand on lui demande de justifier l'emploi de ce mot et que l'explication attendue suppose une connaissance étymologique précise du mot, je m'interroge alors sur les intentions du brevet, sur les représentations de la lecture qu'il véhicule aussi. Si l'élève connaît ce mot, tant mieux pour lui. Par contre, s'il a le malheur de ne pas le connaître (même s'il en connaît de bien plus compliqués), tant pis pour lui et... Reste dans ton coin, sale ignorant !

Pour en finir avec ce questionnaire, je voudrais aborder la dernière sous-question de ce petit b. Après avoir défini et expliqué le mot « incarner », on demande à l'élève : « Qualifiez le ton du texte ». Celle-ci est pour moi la question saillante de ce questionnaire car elle révèle, sinon trahit, la lecture que les concepteurs du sujet ont fait du texte. En effet, le corrigé destiné aux enseignants indique :

Ton : comique, humoristique. Accepté : jeu (sur l'emphase)

Insuffisant : « ton emphatique », « grandiloquent », sans repérage du second degré.

La réunion d'harmonisation a permis que l'on accepte la réponse « ironique ». Quel fourre-tout ! Et surtout, je ne savais pas que l'humour, le comique participait toujours du second degré. À l'heure où l'on prend un peu plus de précautions avec les notions d'effet, de ton, de registre ou de tonalité (*cf.* les nouveaux programmes du lycée), je m'étonne que l'on mette ici sur un même plan « comique » et « second degré ».

De toute façon, je ne trouve pas que ce texte soit à ce point « ironique » ou « second degré » (*cf.* ce que j'en ai dit plus haut). Je préfère d'ailleurs faire confiance cette fois à Delerm et ses copains qui, dans la préface de leur livre, donnent la couleur des textes qu'il contient :

Et puis on a commencé à se lire les textes qu'on avait écrits sur les objets kitsch. Kitsch ?

Oui, au départ, c'était l'idée, mais bien vite on a senti que la tendresse l'emportait sur la moquerie, qu'une part d'enfance était enfermée là, dans ces gestes et ces odeurs qu'on retrouvait. Ah oui, c'est vrai, il y avait ça, c'était comme ça, on faisait ça...

À rêver ensemble, on partageait, et c'était ça, le livre.

Je ne crois donc pas qu'il soit pertinent d'observer ce texte au filtre de l'ironie. Cela constitue sans doute une erreur de lecture aux conséquences un tant soit peu fâcheuses. Si ce texte peut, éventuellement, présenter un quelconque intérêt, c'est parce que deux types de discours s'y entrecroisent, deux points de vue sont donnés sur un même objet par une seule et même personne : l'un affecte la description pseudo-objective et l'autre s'abandonne à la marée montante des images d'enfance que provoque en lui l'objet, laissant le

locuteur entre nostalgie et perplexité.²⁰ Voilà une situation d'écriture particulière (ou le sujet affecte une certaine distance à l'égard de ce qu'il décrit tout en s'y impliquant très fortement par la suite) que le corrigé appelle catégoriquement « second degré ».

Les réponses lues ont été forcément aussi inattendues²¹ que la question :

Le ton est trop sérieux.

Le ton est ennuyeux.

Certains élèves ont quand même perçu le cadre de lecture qu'on voulait leur imposer et ont écrit, sans en être trop certains bien sûr (« semble » et « ou alors ») :

L'auteur semble exagérer, ou alors il ironise sur la spécificité de ce produit.

En somme, on l'aura compris, toutes ces questions (essentiellement grammaticales) signalent, de manière sous-jacente, une certaine représentation de la lecture et de la compréhension des textes : ce sont des questions qui atomisent le texte et ne construisent même pas les axes de lecture affichés. Le texte n'est qu'un prétexte pour vérifier certains savoirs jugés indispensables et l'épreuve de français devient ainsi un « porte-savoir ».

Ces axes de lecture ne servent donc à rien ici ; même si le sujet les exhibe avec trop d'assurance et de violence. Ce qui est censé être novateur dans le nouveau brevet (l'organisation du questionnaire en axes de lecture et non plus les traditionnelles rubriques « grammaire », « vocabulaire » et « compréhension ») dessert littéralement ici le candidat : on camoufle mieux l'approche essentiellement grammaticale du questionnaire (pulvérisée et disséminée dans les 3 axes choisis)²². En effet, la nouvelle formule du brevet s'avère un masque bien confortable car, si l'on s'amuse à classer les questions du présent questionnaire dans l'ancien moule du brevet, on serait étonnés du mauvais calibrage des rubriques. Cela donnerait, à peu près, la chose suivante :

Grammaire

Question 2 (axe I) : 2 consignes

Question 4 (axe I) : 3 consignes

20. C'est d'ailleurs ainsi que procède chacun des autres textes du livre, de manière plus ostensible (et compréhensible) cependant. La dernière phrase tranche toujours et signale clairement l'adhésion et l'abandon du locuteur à une tendre nostalgie. Pseudo-ironie donc.

21. Cf. La remarquable réponse à cette question qui clôt l'article.

22. Ce travers avait été dénoncé dès 1997 par la rédaction de *Recherches* dans un billet d'humeur : « dispositifs d'évaluation au brevet des collèves », *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, p. 241 *sqq.*

Question 1 (axe II)	}	soit 13 questions
Question 2 (axe II) : 2 consignes		
Question 3 a. (axe II)		
Question 1 (axe III) : 2 consignes Question 2 (axe III) : 2 consignes		
Vocabulaire	}	soit 5 questions
Question 3 (axe I) : 3 consignes Question 3 b. (axe II) : 2 consignes		
Compréhension	}	soit 5 questions
Question 1 (axe I) : 2 consignes		
Question 3 b. (axe II)		
Question 3 (axe III) Question 4 (axe III)		

La grammaire. Toujours la grammaire. Et quelle grammaire !²³

Au bout du compte, ce sujet mime précisément l'ancienne démarche et, à avoir voulu être absolument modernes, les concepteurs du sujet ont fait un tragique retour aux sources : celui du brevet des années 1980.²⁴

L'ORTHOGRAPHE QUAND MÊME : DICTÉE ET RÉCRITURE

Je ne me prononcerai pas sur les modes d'évaluation de l'orthographe au brevet des collèges : la très ancienne dictée et l'exercice de réécriture. Ils ne correspondent pas tout à fait à ce que je peux proposer à mes élèves ; ce qui est normal puisque, durant l'année, ils sont plus en situation d'apprentissage que d'évaluation.

Par contre, je m'étonne du choix du support :

Dictée (6 Points)

C'est une opération qui se fait en demi-cachette, juste avant le départ des grands-parents, dans un coin de la salle à manger, avec des gestes nerveux, précipités :

– Tiens, tu t'achèteras quelque chose...

Et ils vous fourrent dans la poche une enveloppe. On les embrasse, et si on est gêné, c'est surtout parce qu'on a l'impression de jouer un rôle déjà écrit. Les parents reviennent avec un air de joie ennuyée. Ils font semblant de se fâcher contre les grands-parents – c'est ça, leur rôle.

Mais ce qui est très bien, c'est de se retrouver le mercredi matin suivant à l'hypermarché avec un billet de cent francs dans la poche.

On se sent tout léger, et pour un peu on ferait de grandes glissades au milieu des allées. Une heure entière à dépenser !

Philippe Delerm

23. De la grammaire de phrase et de la grammaire de texte, essentiellement.

24. Nostalgie ? C'est peut-être par contamination delermienne...

Encore un texte de Delerm. Décidément !²⁵ Sans aucune autre référence que le nom de l'auteur. Il ne provient pourtant pas du même livre que le premier texte. Voilà un usage étonnant...

Manifestement, cette année, la dictée et l'exercice de réécriture (récrire, en passant du singulier au pluriel, les lignes 13 à 16) visaient à vérifier la maîtrise de l'accord des mots composés (point abordé, sinon revu, en classe de troisième). Soit.

Tout comme le premier texte, celui-ci me semble idéologiquement dangereux : il chante les louanges du bon vieux billet de 100 francs, crie haut et fort le pouvoir de l'argent, fait l'apologie de la consommation et de la dépense en supermarché. Je dis apologie car, soyons honnêtes, un élève de troisième peut-il encore entendre ici la douteuse ironie de Philippe Delerm ?

Le pire, c'est que l'on reproche souvent aux adolescents d'être de vagues consommateurs passifs et asservis à *Nike*, *Adidas*, *Fila* et autres marques pour « jeunes ».

La première partie les ayant bien préparés à ce télé-achat sur papier, la plupart des élèves ne pouvaient que tomber, lors de la deuxième partie (la rédaction d'une fiche technique et de l'histoire d'un objet, à la manière de Delerm), dans un certain travers : décrire à leur tour le tout nouveau téléphone portable *Nokia*, la banane *Lacoste*, la paire de baskets *Nike* dernier cri... Quand on ne nous donne pas les moyens de comprendre l'ironie (une ironie de connivence ou supposée), on reste au premier degré bien sûr !

LE TRAVAIL D'ÉCRITURE : UNE RÉELLE « INVENTION » DIDACTIQUE

Pendant toute l'année, on forme et prépare nos élèves à la lecture des textes. On leur fait rédiger aussi des textes de différentes natures, de différentes fonctions : on exerce leur esprit critique, on leur apprend à percevoir les spécificités des différents types de discours. On leur montre d'ailleurs, au passage, combien cette notion de discours est complexe, sinon labile car pas aussi figée que voudraient nous le faire croire les manuels... Et tout ça pour quoi ?

Pour trouver le jour du brevet, le sujet de travail d'écriture suivant : la rédaction de deux textes courts, l'un explicatif, l'autre essentiellement narratif. Que dis-je : pseudo-explicatif et pseudo-narratif²⁶.

25. J'exagère bien sûr. Je ne vais tout de même pas blâmer une possible continuité (auctoriale ou thématique) entre les différents supports de l'épreuve. Mais quand la continuité s'avère également idéologique (et d'une idéologie comme celle-là), cela me laisse perplexe.

26. Je me trompe sans doute mais je répète encore ici : je n'arrive pas à voir, comme l'indique le sujet, un texte explicatif. Dans le livre, chaque texte procède clairement de la façon suivante : une fiche technique (descriptive) de l'objet puis le récit d'un souvenir d'enfance qui lui est lié. Il est vrai que ce texte de Delerm n'est pas aussi narratif que les autres (pas de personnage ni de cadre spatio-temporel précis...) Cependant, cette consigne d'écriture peut prêter à confusion (« Vous rédigerez l'histoire d'un objet... »)

RÉDACTION (15 POINTS)

Comme Philippe Delerm, vous rédigez l'histoire d'un objet pris à la vie quotidienne, après en avoir établi une brève fiche technique.

Consignes :

Vous donnerez un titre à votre texte.

Il sera rédigé au même temps que le texte de Philippe Delerm.

Vous respecterez les différents types de discours qui s'enchaînent dans le texte de Philippe Delerm.

Votre texte présentera une mise en page pertinente.

Aucune exactitude technologique n'est attendue de la fiche technique.

Votre devoir ne comportera aucun dessin.

Vous respecterez la correction de la langue : grammaire, vocabulaire et orthographe.

Avant même d'entrer dans le détail du sujet, on est frappé par la disproportion massive existant entre le sujet (2 lignes) et les consignes d'écriture (8 lignes). On sait bien ce que valent les consignes d'écriture lorsqu'elles sont aussi abondantes : loin de rassurer le candidat ou de cadrer son écrit, elles le parasitent et le déstabilisent. Le sujet demande pourtant bien d'écrire à la manière de Delerm et, si le questionnaire de la première partie a bien rempli sa mission et a fait percevoir aux élèves les spécificités de l'écrit delermien²⁷, il me paraît inutile de les répéter ici. C'est le cas des consignes d'écriture 2, 3 et 4 (on peut éventuellement y ajouter la consigne 1).

Restent les consignes 5 et 6, les plus problématiques. Elles méritent attention car elles affichent clairement, je pense, l'intention et l'objectif du sujet : que veut-on évaluer ici ?

Nous qui avons appris à nos élèves, pendant toute l'année, à percevoir les spécificités et les enjeux des différents types de discours, trouver comme consigne d'écriture « Aucune exactitude technologique n'est attendue de la fiche technique » ! Alors à quoi bon leur demander de rédiger un texte qui, par essence, a pour but de décrire et d'expliquer à un lecteur X le fonctionnement d'un objet Y ?

On s'échine à expliquer aux élèves qu'un texte à écrire n'est pas un artifice, ni un prétexte pour réinvestir de façon désincarnée certaines notions ; on s'arrange pour faire circuler leurs écrits (à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe)... Et là, on leur demande de rédiger un texte explicatif qui n'expliquera rien. Qui fera comme si... C'est comme si l'on trouvait dans la boîte d'un appareil électroménager un mode d'emploi qui n'en serait pas un, qui serait juste là pour faire joli²⁸.

27. Il me semble, en tout cas, que c'est l'objectif de tout questionnaire portant sur un texte.

28. Sauf que là, on serait en droit de râler contre le fabricant.

Alors, que voulait évaluer ce sujet ? La syntaxe ? L'orthographe ? L'organisation textuelle ? L'emploi (plus conscient qu'intuitif) de traits non pertinents²⁹ ?

Il me semble important de signaler ici qu'en matière de technologie ou de dessin, un élève de troisième n'est pas ignare. Il a, dans son emploi du temps, une heure d'arts plastiques et deux heures de technologie où il apprend, entre autres, à conceptualiser et à réaliser un objet. Alors pourquoi ce terrorisme disciplinaire écartant la possibilité de réaliser un dessin ou de maîtriser, un temps soit peu, quelques éléments de technologie ? On me répondra, bien sûr, qu'il n'appartient pas à un enseignant de français d'évaluer ces deux champs disciplinaires. Je le sais et c'est tant mieux.

Mais alors... Pourquoi donner un tel sujet ?

Je voudrais signaler maintenant un autre effet pervers de ce sujet d'écriture, moins perceptible celui-là à la lecture du sujet mais si visible dans la salle où je surveillais l'épreuve ce jour-là : l'utilisation du dictionnaire. Normalement censé aider le candidat en situation d'écriture, le dictionnaire était presque une aberration pour ce sujet-là. Posé sur le coin de la table, le dictionnaire soufflait à l'oreille du candidat : « Ouvre une page au hasard et recopie la définition que tu veux ». Eurêka ! Lorsque je me promenais dans les rangs, c'est d'ailleurs ce que je voyais : des candidats recopiant les descriptions fournies par le dictionnaire.

À ceci près que, les passages recopiés n'étaient pas de même longueur pour tout le monde. D'une part, il y avait les élèves provenant de collèges privés³⁰ avec leur gros volume dernier cri – presque une encyclopédie – et, d'autre part, les élèves de mon collège avec leur dico *Maxi-Livres* à 2 euros³¹. Comment faire du politique en situation d'écriture scolaire... Quelle invention !

DOIS-JE ENCORE PRÉPARER MES ÉLÈVES AU BREVET ?

Ainsi, voilà trois ans que je fulmine, que j'enrage, que je suis furieux... lorsque je découvre, en même temps que mes élèves de troisième, le sujet de l'épreuve de français.

Cette année, en particulier...

Les élèves « faibles » y restent faibles.

Les « moyens » voient leurs efforts de l'année réduits à néant.

Et les « très bons » se retrouvent sceptiques, sinon paralysés, devant le sujet, se demandant s'ils ont vraiment bien compris la question. Ou pire, ils vous alpaguent à la sortie de l'épreuve, vous demandant : « vous nous avez

29. Du présent de l'indicatif, des phrases nominales, des expansions, des « parce que »...

30. Je précise que je n'émetts aucun jugement de valeur ici. On ne peut reprocher à un élève d'avoir les moyens de posséder un bon dictionnaire (qui pourra l'aider ici plus que de coutume). Par contre, on peut reprocher aux concepteurs des sujets de ne pas avoir anticipé ce travers.

31. Dictionnaires qu'une collègue et moi-même nous étions proposés d'acheter aux élèves qui n'en possédaient pas. Comme quoi...

pourtant prévenus, Monsieur, mais c'est comme ça le lycée ? » Un « c'est comme ça » plein de sous-entendus, plein de « L'école me permettra-t-elle vraiment de m'en sortir ? »

Pour clore cet article, je laisserai la parole à une copie. Celui-ci répondait au petit b de la question 3 du deuxième « axe » de lecture :

Un porte-monnaie comme symbole des temps modernes : quel objet révolutionnaire ! on se rend bien compte de la bêtise humaine. Pourquoi pas une mitraille ? Le symboles des année 50 aurait pu être la paix, l'égalité, la fraternité, la liberté les valeurs de la France républicaine mais surtout pas un porte monnaie. Le sujet est vraiment bidon !

On croirait rêver ! Eh bien non. Cela a effectivement été écrit et lu dans une copie du centre de correction de Wattrelos. Elle est belle cette « perle », cette *trace* d'un élève de troisième en colère.

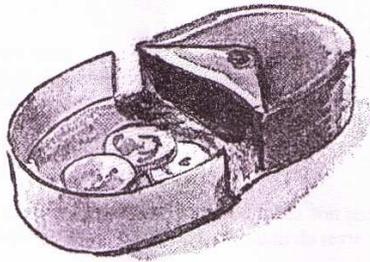
Arrogance du jugement en pareille situation d'examen ? Esprit frondeur ? Je ne peux qu'adhérer au propos de cet élève qui, même s'il n'a pas vraiment compris la pathétique ironie de Philippe Delerm, interroge au moins de façon active et critique le texte et son auteur, débordant même le cadre du sujet car interrogeant aussi la situation de communication même de l'épreuve (« Qui peut bien oser nous parler ainsi ? Pour qui nous prend-on aussi ? » semble murmurer l'auteur de cette copie).

Si cet élève n'a pas très bien réussi l'épreuve de français du brevet, puisse-t-il au moins avoir réussi l'épreuve d'histoire !

ANNEXES

ANNEXE 1 : LE TEXTE SUPPORT

Le porte-monnaie



FICHE TECHNIQUE

En cuir, le plus souvent brun parisien, parfois un peu plus clair, ou noir. Deux hémisphères de taille légèrement différente, rabattus et encastrés, rigides. Une petite languette de même matière, permettant de l'ouvrir. Conçu pour accueillir la monnaie, il possède cependant une minuscule poche pour le – les billets. Il apparaît à la fin des années 50, et connaît aussitôt un vif succès.

Une fortune sous les yeux

Avant, il y avait le très viril portefeuille, tiré de la poche revolver ou de la poche poitrine, ou le très féminin porte-monnaie pour faire les courses, avec la fermeture métallique « ailes de papillon ». Le porte-monnaie rabattable est une révolution unisexe. Il s'impose grâce à sa commodité, mais surtout parce qu'il incarne les temps modernes, une société où les tâches sont un tout petit peu moins distinctes. Conçu pour séduire à la fois l'homme et la femme, il sera souvent offert aux enfants. Sa matière estimable – un box plus ou moins lisse, parfois délicieusement moucheté de trous pointes d'aiguille – en fait un cadeau – communion possible, pour les moins proches cependant.

Ce qui compte, c'est le geste pour l'ouvrir, et surtout les quelques secondes qui suivent. Les pièces quittent leur habitacle d'origine pour venir se glisser dans la demi-lune inférieure. Elles se chevauchent vaguement, quand il y en a beaucoup. La main s'écarte du corps pour contempler avec le recueillement nécessaire une fortune allègre, presque débonnaire. On ne devient pas pour autant Picsou plongeant dans son coffre-fort. Il s'agit plutôt d'estimer les possibilités offertes, et leur rapport avec l'objet convoité – baguette, journal, ticket de manège.

Quelque chose en tout cas qu'on est censé pouvoir acheter avec de la monnaie. Parfois, pourtant, on a surestimé le pouvoir des pièces. Alors, il faut introduire l'index et le majeur dans la petite poche plate réservée aux billets. L'opération est moins jubilatoire. Pour raison d'avarice, évidemment, mais pas seulement. La volupté du porte-monnaie rabattable est une affaire de pièces, de toucher, de bruit, d'humilité aussi. C'est un objet pour vivre la vraie vie, celle qui n'exagère pas – un passeport pour les possibles.

Philippe Delerm, éd. « Le pré aux clercs » 1999
Petite brocante intime, Illustration de Jacques Ferrandez.

ANNEXE 2 : QUESTIONS SUR LE TEXTE

QUESTIONS

I/ Un objet de catalogue étonnant (6 points)

1. Ce document forme un ensemble complet. Nommez-en les différentes parties. À quoi peut-on les repérer ? (1,5 point)
2. À quel type de discours s'apparente une fiche technique ? Relevez-en deux indices que vous nommerez. (1,5 point)
3. Expliquez la formation du mot « hémisphère », donnez son sens dans le texte en vous aidant de l'illustration, et relevez un synonyme dans la suite du texte. (1,5 point)
4. Quelle forme dérivée de « rabattu » est utilisée par deux fois dans la suite du texte ? Quel est le sens du suffixe ? Citez deux avantages que l'auteur attribue à ce détail. (1,5 point)

II/ L'histoire d'un objet « révolutionnaire » (4 points)

1. Relevez les indices temporels qui rythment l'histoire du porte-monnaie telle qu'elle est donnée par le texte. (1 point)
2. Relevez les deux compléments circonstanciels de cause qui justifient le succès du porte-monnaie et précisez leur nature, depuis le début du texte (titre compris) jusqu'à la fin du premier paragraphe (l.18). (1 point)
3. Le traitement de l'histoire
 - a. Quel est le degré des adjectifs « viril » et « féminin » dans le texte ? (0,5 point)
 - b. « Il incarne les temps modernes ». Donnez un synonyme du verbe « incarne ».
En quoi l'usage de ce verbe est-il inattendu ? (1 point)
Qualifiez le ton du texte. (0,5 point)

III/ Les pouvoirs de l'objet (5 points)

1. « Ce qui compte, c'est le geste pour l'ouvrir... » Nommez cette forme de phrase et justifiez son emploi en début de paragraphe. (1 point)
2. Quels sont la nature et le sens du mot « pourtant » ? Quel événement introduit-il dans le texte ? (1,5 point)
3. Quels sont les sentiments divers que le propriétaire du porte-monnaie éprouve lorsqu'il s'en sert ? (1 point)
4. Au terme de cette étude, quels sont les arguments en faveur du porte-monnaie évoqué que vous paraît contenir le titre : « Une fortune sous les yeux » ? (1,5 point)