

OUI, MAIS LE BREVET ?

Marie-Michèle CAUTERMAN
Collège de Marquette-lez-Lille,
IUFM Nord – Pas-de-Calais

Diplôme national du brevet, session de juin 2001, Lille.

Un texte de 20 à 30 lignes, d'un auteur de langue française, est remis au candidat. Ce texte initial constitue le support de questions visant à évaluer la compréhension.¹

En l'occurrence, un texte de Marie Rouanet, *Le crin de Florence*.

Et pas moins de 27 questions (je fais le total en prenant en compte les sous-questions, que l'on retrouve dans le barème de correction). Le tout pour 15 points sur les 40 du français (auxquels s'ajoutent les 15 points de rédaction et les 10 points d'orthographe).

Je découvre le texte en surveillant l'épreuve. Immédiatement je revois mon livre de lecture de CM2, *Jacobi au pays de France* (une réédition abrégée de celui que ma mère avait elle-même connu), et en particulier ce chapitre où Jacobi est accueilli dans une magnanerie (j'ai retenu le mot). Je revois la couverture cartonnée, le texte sur fond de papier jauni, et très vaguement une illustration, images floues, mêlées à celles que j'ai fabriquées à partir de ces pages, mais images qui m'aident à lire le texte de Marie Rouanet. Je me demande quelles images mes élèves peuvent mobiliser. J'aurais dû leur faire lire *Jacobi*. Ils ne vont pas comprendre grand-chose.

1. Note du 06/09/99, B.O. n° 31 du 09/09/1999.

On ne les aide pas beaucoup, d'ailleurs : pas la moindre introduction informative sur l'origine de la soie, pas de note sur « chrysalide » (mais il y en a une sur « écheveaux », et une autre sur « viscères »).

Mais au fond, ce n'est pas important. Ce qui compte, c'est d'être capable de répondre à ces questions :

- Combien ce paragraphe contient-il de phrases ? (0,5 pt)²
- À quoi servent les tirets ? (0,5 pt)
- Quel rôle joue la phrase en incise ? (0,5 pt)
- Quel groupe nominal est très développé ? (0,25 pt)
- Relevez les expansions du nom et nommez-les. (0,75 pt)
- Quelle figure de style est employée dans la ligne 14 ? (0,5 pt)
- Quel procédé fait penser à des rimes ? (0,5 pt)
- Donnez deux exemples d'allitérations différentes. (0,5 pt par allitération)

Et là, franchement, je m'en veux. Je n'ai pas assez parlé des incises, je n'ai pas bétonné sur « allitération », « verset », « antithèse » (heureusement, dans mon jury, on a accepté oxymore, opposition, métaphore...). J'ai fait beaucoup d'autres choses, cependant : le discours direct et indirect, la cause et la conséquence, les préfixes et les suffixes, les modalisateurs, les valeurs de l'imparfait, les anaphores, la progression thématique, l'opposition nature-fonction, les procédés d'ironie... Pas de chance ! Accessoirement, j'interroge ma conception de la compréhension d'un texte et de l'évaluation de celle-ci. Mais j'écarte cette réflexion scabreuse, et je me dis : l'année prochaine, c'est promis, je versifie, j'allitère, je nominalexpanse, j'incise à fond !...

Juin 2002

24 questions sur un extrait de *Cyrano de Bergerac*. Autre culture, autre univers, autre époque ; autre langue, aussi. Tant mieux pour ceux qui ont vu le film, ils pourront peut-être répondre à la question C3b : « Si vous étiez metteur en scène, quelles indications donneriez-vous au comédien qui joue le rôle de Cyrano pour interpréter les vers 35 à 38 ? » Pour que le lecteur comprenne la portée de la question (qui vaut 1,5 point), voici les vers et, en regard le corrigé proposé :

2. La réponse attendue était 2, mais dans sa grande mansuétude, le jury, dont les membres n'étaient pas d'accord entre eux, le débat portant sur le statut d'une incise, accorda le demi-point aux élèves ayant répondu : 1 phrase.

<p>Le Bret, <i>ému</i> – Mon ami !..</p> <p>Cyrano – Mon ami, j'ai de mauvaises heures De me sentir si laid, parfois, tout seul...</p> <p>Le Bret, <i>vivement, lui prenant la main</i> – Tu pleures ?</p> <p>Cyrano – Ah ! non, cela, jamais ! Non, ce serait trop laid, Si le long de ce nez une larme coulait !</p>	<p><i>Cyrano essuie furtivement une larme, recule, à demi tourné comme pour se cacher, s'exprime d'une voix étouffée, lentement, avec des silences entre les mots. Puis il se retourne, fait face et reprend son attitude habituelle (courage et dérision envers lui-même)³.</i></p>
--	---

De là à penser que la mise en scène d'un spectacle se décide « au vers le vers »... Mais je chipote, je chipote. De toute façon, je sais que des jurys découragés, déconcertés par la question comme par le corrigé ont consenti le point et demi pour à peu près n'importe quelle réponse, pourvu qu'il y en eût une.

Et puis finalement, l'élève qui ne connaît pas plus Cyrano que ses prédécesseurs la sériciculture peut toujours s'en sortir sur des questions plus... – je cherche l'adjectif : plus décontextualisées ? universelles ? intemporelles ? essentielles ? Par exemple :

- Comment appelle-t-on les expressions qui sont en italique ? (0,5 pt)
- Quels sont, [dans les vers 6 à 8], les deux procédés d'écriture employés pour valoriser la femme adorée ? (0,5 pt X 2 ; réponses attendues : exagération et insistance)
- Donnez la nature du mot « Ce » (vers 4). Par quel mot d'une autre nature peut-on le remplacer ? (0,25 pt X 2)
- Quelle est la figure de style utilisée pour décrire le nez ? (0,5 pt ; réponse attendue : hyperbole ; mais on acceptera, précise le document envoyé *in extremis* aux correcteurs : amplification, exagération, personnification.)
- Quels sont les différents signes de ponctuation qui expriment l'émotion de Cyrano ? (réponses attendues : les points d'exclamation, les points de suspension, les points d'interrogation et les tirets⁴ ; 0,5 point pour trois des 4 réponses)
- Dans les vers 24 à 34, quel est le temps principalement utilisé ? Quelle est sa valeur ? (présent/d'habitude : 0,25 pt X 2).

Pendant l'épreuve, je fais comme l'an dernier mes comptes, et mon *mea culpa* professionnel : oui, didascalie on a vu, valeurs du présent aussi (mais c'était au premier trimestre), ponctuation ça devrait aller, mais pas revu déterminants, et toujours un peu léger sur les figures de style.

Tiens, l'adjectif que je cherchais, ne serait-ce pas : « formaliste » ?

3. Je souligne, pour mettre en valeur ce que trahit ce corrigé : au brevet 2002 dans les « académies du groupement Nord », il valait mieux connaître *Cyrano de Bergerac*.

4. Oui, les tirets. Ça fait deux ans qu'il y a une question sur les tirets. Oh, ça ne tombera plus cette année, je suppose.

En 2000, la DESCO⁵ (Direction des Enseignements Scolaires) publiait un document de 41 pages, intitulé « Annales zéro », qui présentait des sujets-types conformes aux nouvelles directives. En voici l'introduction :

Les nouveaux programmes s'appliquent maintenant à l'ensemble des classes de collège. De ce fait les épreuves du brevet (définies par le B.O. n° 31 du 9 septembre 1999) évoluent sensiblement. En effet :

- puisque que l'on s'efforce de « valoriser les formes de graphie correctes », puisque l'on attache une importance essentielle à la capacité, pour l'élève de « savoir écrire son propre texte », il n'est plus possible de retenir la dictée comme seule forme de l'évaluation de l'orthographe ;
- puisque les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique orale sont envisagés au niveau du discours, du texte et de la phrase, il n'est plus possible de s'en tenir, en grammaire, à des questions appelant une réflexion purement phrastique ;
- puisque l'objectif central de l'enseignement du français au collège est la maîtrise des discours, il n'est plus possible de proposer deux sujets, l'un dit « de réflexion », l'autre dit « d'imagination », n'appelant pas une production discursive précise.

Ces annales, rédigées sur l'initiative de la Direction des enseignements scolaires (DESCO), par un groupe composé de membres du Groupe technique disciplinaire (GTD) de lettres, d'Inspecteurs généraux, d'Inspecteurs pédagogiques régionaux et de professeurs, se proposent de donner quelques exemples de ce que pourront être ces nouveaux sujets de brevet.

Il s'agit donc bien d'un document de référence pour les concepteurs de sujets de brevet. À propos des questions, ce document précise :

L'objectif est de construire le sens d'un texte support à partir des éléments précédemment répartis dans les rubriques « grammaire », « vocabulaire » et « compréhension ». Dans une logique de décloisonnement, il s'agit donc d'amener l'élève à analyser, interpréter et comprendre. C'est donc la démarche même de la **lecture analytique** qui se trouve mise en œuvre. Des **axes de lecture** sont indiqués, qui orientent les recherches sans apporter les réponses. Quant à la formulation des questions, elle limite le plus possible le recours à un vocabulaire spécialisé. La démarche part d'activités liées au repérage d'indices et débouche sur des formes d'interprétation. Ainsi, la réflexion grammaticale et lexicale aboutit à la construction du sens.

Il est curieux que le texte définisse un outil d'évaluation comme s'il s'agissait d'une démarche d'apprentissage (« l'objectif est de construire le sens »). On reconnaît les fondements de la lecture analytique du lycée, et de ce fait le

5. Annales « zéro » français, CNDP-DESCO.

questionnaire du brevet renvoie à la même interrogation : quel sens se construit par l'addition de ces réponses ?

Mais surtout, qu'est-ce que cela évalue ? En quoi ces micro-questions (dont certaines, chaque année, font dire aux correcteurs eux-mêmes : c'est en voyant le corrigé que j'ai compris ce qui était demandé !) permettent-elles de se faire une idée des compétences de lecture acquises par les élèves ? La compréhension se mesure-t-elle (du point de vue du correcteur) ou se prouve-t-elle (du point de vue de l'élève) ainsi ?

Finalement, les questions de brevet mesurent la capacité de répondre aux questions de brevet.

Elles font appel à des micro-savoirs (essentiellement métalinguistiques, en dépit de ce que recommande le texte de la DESCO déjà cité : « Quant à la formulation des questions, elle limite le plus possible le recours à un vocabulaire spécialisé » ; à moins qu'on n'estime que la précision vaille pour les questions uniquement, et non pour les réponses !) qui se calculent à coups de quarts de points et ne mobilisent pas de vraies compétences de lecteur. Malgré cela, je me soumettrais à la nécessité d'y entraîner mes élèves, si je trouvais une manière efficace et rentable de le faire. Seulement voilà : la pêche aux petits points de brevet est coûteuse, ennuyeuse, et improductive : ne nous leurrions pas.

Je ne fais pas l'impasse sur ces savoirs ; mais je les subordonne à l'acquisition de compétences globales, dont le développement sera d'une plus grande utilité didactique et d'un meilleur rendement à l'examen. Voici quelques-unes des pistes de travail que je me donne⁶.

APPRENDRE À ÉCRIRE, D'ABORD ET TOUJOURS...

Je trouve essentiel de faire beaucoup écrire les élèves, à partir de consignes beaucoup plus larges, plus floues⁷ que celles du brevet. Faire écrire une nouvelle complète à partir d'un fait divers, un poème engagé avec des contraintes formelles, un récit fantastique à partir d'un lanceur (une image, une phrase amorce), un texte argumentatif à partir d'un corpus d'articles, etc. « Au brevet il faudra faire combien de pages ? » s'inquiète Guillaume. « Beaucoup moins que ce que je te demande ! » Plus ils écrivent, plus ils savent écrire : est-ce surprenant ? Évidemment, je prends soin de ne leur faire écrire que des textes qui relèvent d'un univers culturel dont je me suis assurée qu'ils le connaissent, que ce soit *a priori* le leur, ou que j'aie construit préalablement le savoir nécessaire à sa maîtrise.

Autre principe : faire écrire avant de lire et pour lire, au début et au milieu de la séquence et pas seulement à la fin pour évaluer. Faire écrire en classe sous mes

6. Je laisse de côté l'orthographe car son évaluation au brevet, quoique parfois contestée, ne me semble pas en rupture avec les apprentissages du collège.

7. Cf. « Pour des consignes floues », Marie-Michèle Cauteran, Isabelle Delcambre, *Recherches* n°27, 1997.

yeux, individuellement, en groupe, en aidant, en conseillant. Amener les élèves à anticiper l'évaluation, en construisant collectivement des grilles⁸.

C'est cette conception d'une écriture pour la lecture qui rend légitime, dans l'approche des textes à lire, l'exigence de rédiger entièrement les réponses aux questionnaires, quels qu'ils soient (« Faites comme si j'avais oublié les questions que je vous ai posées ! ») ; l'exigence de justifier les réponses (« Faut pas seulement dire oui ou non, Madame, faut dire pourquoi ? – Bien sûr ! ») Faire écrire les élèves avant ou pendant la lecture d'un corpus de textes (dans une logique assez proche, finalement de la « nouvelle » (?) écriture d'invention au lycée) a pour fonction de les amener à résoudre un problème d'écriture sur lequel je veux engager une démarche d'apprentissage – en lecture comme en écriture.

Ce principe didactique n'est pas en rupture avec ce que le brevet veut évaluer, au contraire : il crée les conditions d'une lecture et d'une écriture maîtrisées par les élèves – à condition qu'ils sachent de quoi on leur parle et sur quoi on attend qu'ils parlent, à condition que l'univers de référence des textes de l'examen ait quelque chance de ne pas leur être étranger et que les questions posées ne soient pas un patchwork mais possèdent une cohérence.

UN CAS PARTICULIER DE SITUATION D'ÉCRITURE : LE SUJET D'ÉCRITURE DU BREVET

Le document de la DESCO indique :

Un seul sujet, pouvant entraîner l'écriture de deux textes complémentaires, est proposé aux élèves. Il appelle la mise en œuvre d'une ou de plusieurs formes de discours, en fonction de situations de communication variées et nettement indiquées. Il est accompagné de consignes, explicitant le travail demandé aux candidats et pouvant servir de base « à l'élaboration des critères d'évaluation ».

Une telle description de l'épreuve entre bien dans le principe didactique présenté à l'instant, mais nécessite un *ajustement*, qui tient d'une part à la différence entre la situation d'apprentissage que représente la pratique courante et la situation d'évaluation finale des compétences d'écriture à l'examen, d'autre part à la forme rhétorique spécifique d'un sujet d'examen.

Il faut donc apprendre à décrypter les sujets. Voici à cette fin une proposition d'exercice, à partir d'annales⁹.

8. « Évaluer avec des grilles », Marie-Michèle Caeterman ; *Recherches* n° 21, 1994.

9. Les sujets A à F ont été donnés en 2001, le sujet G en 2000 dans six académies dont la nôtre.

- A) La jeune fille raconte à une amie son attente lors des trois rendez-vous manqués, et explique pourquoi elle a décidé de rompre.
- B) Vous écrirez un récit proposant une suite immédiate à cette scène qui racontera l'évasion de Dantès et de son compagnon.
Votre texte sera un récit à la troisième personne écrit au passé.
Votre texte mêlera la narration, la description et le dialogue.
Il sera tenu compte, dans l'évaluation, de la correction de la langue et de l'orthographe.
- C) Comme Jean-Claude Izzo un lieu vous tient particulièrement à cœur. Vous l'évoquez pour un lecteur en cherchant à lui faire partager votre passion.
Votre texte sera écrit à la première personne.
Vous insisterez sur les sentiments que ce lieu fait naître en vous.
Il sera tenu compte, dans l'évaluation, de la correction de la langue et de l'orthographe.
- D) Le narrateur, rentrant chez lui, rencontre un de ses camarades. Il évoque son travail à l'hospice et l'argent qu'il y gagne.
Son ami ne pense pas qu'on puisse se faire payer pour cette activité.
Imaginez cette scène en incluant dans votre récit un dialogue au cours duquel les interlocuteurs échangent leurs arguments.
- E) Poulet réagit et prend part à la discussion.
Vous conserverez la situation d'énonciation du texte.
Votre devoir comportera des passages de dialogue à visée argumentative.
Il sera tenu compte, dans l'évaluation, de la correction de la langue et de l'orthographe.
- F) Le père de Lullaby a compris l'intention de sa fille de ne plus aller à l'école. Espérant qu'il n'est pas encore trop tard, il lui écrit une lettre.
Il évoque d'abord des souvenirs de moments partagés avec elle, puis lui expose des arguments destinés à la convaincre de retourner à l'école.
Votre texte respectera la forme d'une lettre.
- G) Les adultes ne prennent pas Gavroche au sérieux, à cause de son jeune âge.
Imaginez une situation comparable, dans laquelle un enfant essaie de convaincre un adulte qu'il peut lui faire confiance.
Vous prendrez soin d'encadrer le discours de l'enfant par une présentation de la situation.
Vous écrirez un texte d'environ trente lignes.
Il ne s'agit pas d'écrire un dialogue, mais un discours argumentatif.
Votre présentation n'excédera pas quelques lignes.
Il sera tenu compte, dans l'évaluation, de la correction de la langue et de l'orthographe.

Les élèves disposent des textes correspondants et travaillent en groupe :

Lisez les textes, les sujets de rédaction correspondants, et répondez **pour chaque sujet** aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les formes de discours demandées ? (rappel des 4 formes étudiées au collège : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif)
- 2) Quel est le lien entre le texte et la rédaction ? Est-ce qu'il faut beaucoup se servir du texte, ou est-ce qu'on peut / doit s'en détacher ? (Justifiez les réponses que vous donnez).
- 3) Faut-il écrire un texte en je ou en il ? À quel temps ?
- 4) Faites pour chaque sujet une grille d'évaluation avec barème (total sur 15).
- 5) Trouvez-vous ce sujet facile ? Qu'est-ce qui vous poserait problème ? Qu'est-ce qui vous ferait gagner des points ?
- 6) Quand vous avez étudié les 7 sujets, faites un tableau récapitulatif, en classant les sujets selon le lien qu'ils ont avec les textes (du sujet le plus fortement lié au texte au sujet le plus faiblement lié au texte), et en faisant apparaître les réponses aux questions 1 et 3.
- 7) Choisissez l'un des sujets, en groupe, et faites la rédaction ensemble.

Ces consignes peuvent être mises en relation avec les apprentissages ordinaires du cours de français : repérage des formes de discours (question 1), repérage de la situation d'énonciation (question 3), anticipation de l'évaluation (question 4). Le point le plus délicat est sans doute la relation entre le texte à lire et le texte à produire (questions 2 et 6¹⁰). Si on peut traiter le sujet G sans relire le texte de Victor Hugo¹¹, le sujet A nécessite un prélèvement d'informations dans le récit d'André Dhôtel, faute de quoi on est « hors-sujet » ; l'inverse est vrai, d'ailleurs : des élèves croient devoir s'appuyer sur le texte et se fourvoient dans un écrit très éloigné de ce qui est attendu.

FOURNIR AUX ÉLÈVES DES REPÈRES SUR LA NATURE DES RÉPONSES ATTENDUES AUX QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

10. Ces questions sont largement inspirées de démarches décrites par Marie-Pierre Vanseveren, « Comprendre la relation entre le sujet de réflexion et le texte qui l'accompagne », dans *Recherches* n° 19, 1993. Les sujets de brevet ont changé depuis cet article, mais les problèmes restent du même ordre.

11. La rédaction se déroule dans un second temps de l'épreuve, après une pause. Les élèves ont rendu leurs réponses aux questions et la dictée ; lorsqu'ils entrent à nouveau dans la salle d'examen, ils retrouvent sur leur table le texte qu'ils y ont laissé, et on leur distribue le sujet.

Lorsqu'on corrige, on voit très souvent des réponses incomplètes, ou des réponses non pertinentes... mais non absurdes. Depuis 1995 dans certaines académies¹², depuis 2000 pour l'ensemble, comme l'indique le texte des annales « zéro », on décroïssonne, au brevet. Si bien que les élèves doivent identifier par eux-mêmes le champ de référence des questions : grammaire ? vocabulaire ? compréhension ? D'où l'utilité d'exercices de classement de consignes.

C'est encore une activité de classement que je propose ici, avec pour objectif d'aider à la rédaction des réponses, et de distinguer notamment reformulation ou commentaire et citation (apprentissage qui se poursuivra au lycée). Les élèves disposent d'au moins un exemplaire d'annales pour deux.

Comment répondre aux questions de Brevet ?

Faites un tableau en 5 colonnes. Dans chacune de ces colonnes, vous recopierez des questions de Brevet, en n'oubliant pas d'indiquer la page et le numéro de la question.

1^{ère} colonne : il faut répondre par un ou plusieurs mots du texte.

2^{ème} colonne : il faut répondre par un (des) mot(s) qui n'est (ne sont) pas dans le texte.

3^{ème} colonne : il faut simplement citer le texte (entre guillemets), c'est-à-dire recopier un ou des passages du texte (phrases entières ou morceaux de phrases).

4^{ème} colonne : il faut redire à sa façon une partie du texte, le paraphraser, l'expliquer, le commenter, pour montrer qu'on a compris.

5^{ème} colonne : il faut expliquer ce qu'on a compris, commenter le texte (à sa façon, avec ses mots à soi), tout en s'appuyant sur des citations.

Il vaut d'ailleurs mieux pratiquer des « métaquestionnaires » de ce genre tout au long de l'année, à l'écrit comme à l'oral : « Ne répondez pas tout de suite à la question que je viens de vous poser sur le texte : dites-moi d'abord si je vous demande de répondre par des mots du texte, ou si vous devez le redire à votre manière ? ». On peut imaginer des variantes :

Lis le texte suivant...

À une question portant sur les lignes 10 à 14, une élève a répondu :

« xxxxxxxxxxxxxxxxx »

Sa réponse est juste. Quelle était, à ton avis, la question posée ?

L'APPRENTISSAGE DE L'EXAMEN

En somme, il s'agit avant tout d'apprendre (à lire, à écrire, à orthographier) et, à certains moments, sans que cela oblitère le reste, « d'apprendre l'examen ». Non (de tenter) de mémoriser pour l'examen des listes de notions formelles, mais de

12. Voir à ce sujet le texte publié par la rédaction de *Recherches* dans le numéro 27.

comprendre certaines des règles qui régissent cette situation particulière. « Apprendre l'examen », c'est poser que l'examen est un événement scolaire particulier, qui a ses enjeux sociaux, ses contraintes et ses codes. C'est un événement au cours duquel le candidat doit mener un travail d'argumentation (objectif majeur d'apprentissage du programme de français en 3^{ème} !) : il doit prouver qu'il a appris. Il doit convaincre un correcteur qu'il a compris. Et pour cela user de tous les arguments dont il dispose, au nombre desquels la présentation de la copie. Beaucoup d'élèves en difficulté peinent à entrer dans cette logique de communication scolaire.

Mais la communication – fût-elle scolaire – n'est pas à sens unique : beaucoup de concepteurs de sujets peinent eux aussi à entrer dans cette logique de communication scolaire, quand l'évaluation porte sur la maîtrise d'un métalangage technique et d'un univers culturel de connivence, c'est-à-dire construit aléatoirement, sans nécessairement l'intervention de l'école...

Je reste pour ma part attachée à la construction d'apprentissages qui soient effectivement scolaires, évaluables scolairement par l'institution. Amener les élèves au niveau de compétences que *devrait* reconnaître le brevet, c'est avoir de grandes ambitions : celles qui sont assignées à l'enseignement du français au collège. Ni plus, ni moins.

