

COMPRENDRE LA RELATION ENTRE LE SUJET DE RÉFLEXION ET LE TEXTE QUI L'ACCOMPAGNE¹

Marie-Pierre VANSEVEREN
Collège de Fresnes-sur-Escaut

A un moment de l'apprentissage, les élèves se retrouvent dans une situation nouvelle, d'avoir à écrire une "dissertation"² à la suite d'un ensemble de questions portant sur un texte-source (le "sujet de réflexion" suite aux questions de grammaire, vocabulaire, compréhension en 3e des collèges ; l'"essai" ou "commentaire" suite aux questions au B.E.P. ; le sujet de "discussion" suite aux questions portant sur un texte et à son résumé au bac...). Ces questions les amènent à se référer constamment au texte, à le lire, le citer, le commenter... Pourquoi faudrait-il changer de posture au moment d'écrire la dissertation ?

D'autant qu'un certain nombre de sujets — répertoriés dans les annales — comportent, dans leur libellé, une référence plus ou moins explicite au texte, se surajoutant à la proximité thématique (du texte et du sujet). C'est ainsi que sur 18 sujets des annales pour le Brevet des Collèges 92, 4 réfèrent au texte par une citation, 4 y réfèrent par une reformulation d'un passage (rappelant un personnage, une situation...). Que faut-il *faire* de ces références ? Seul devant de tels sujets, un élève ne peut pas ne pas se poser la question ; seul toujours, il peut avoir une réponse qui risque d'être éminemment perturbatrice pour le texte à écrire ou encore il peut esquiver le problème perçu sans l'assurance que cette esquivé soit pour autant pertinente...

C'est pourquoi il convient que cette question-là devienne une question de la classe, débattue par la classe. Que sa réponse (provisoire, pragmatique mais productrice d'effets) soit au bout d'une démarche d'apprentissage conduite de façon telle que la classe *construise* cette réponse.

Pour ce faire, on peut déjà catégoriser les perturbations :

1. Cette contribution est extraite d'une publication prochaine du C.R.D.P. de Lille : "Apprentissages de la dissertation 3°/2°" (à paraître au printemps 94).

2. Une telle dénomination générique — même si elle n'est pas reprise par les Instructions Officielles — permet de désigner le "sujet de réflexion" du Brevet des Collèges, la "discussion" du baccalauréat, le "commentaire" ou l'"essai" du B.E.P.

1. - celles qui amènent l'élève à expliquer le texte, le commenter, le paraphraser, voire le citer de façon non contrôlée ;

2. - celles qui l'amènent à restreindre la question afin de la faire coïncider avec le texte, la proximité thématique étant transformée en identité (par exemple, comme on le verra plus loin, "les progrès techniques et le genre humain" transformés en "progrès techniques des machines et agriculteurs", par parasitage du texte-support).

Cette catégorisation est déjà une grille de lecture de dissertations pour le professeur-évaluateur : elle aide aussi à construire des objectifs d'apprentissage et les démarches les portant.

Cependant, il vaut mieux traiter de ces deux types de perturbations en même temps, en classe : d'abord parce qu'elles sont deux modes de réponses à une même difficulté ; et surtout parce que cela permet une meilleure gestion par le professeur d'une classe hétérogène où les "élèves en difficultés" répondent plutôt selon le type 1, les "bons élèves" selon le type 2 à un problème qui leur est commun, qui devient donc quelque temps le problème de toute la classe, fédérateur d'un groupe par delà son hétérogénéité.

a. - Travailler avec les copies des élèves

La démarche ci-après se déroule dans l'après-coup d'un devoir où les élèves sont pour la première fois confrontés à la situation nouvelle d'un sujet de dissertation à la suite d'un texte accompagné de ses questions ; il s'agit de consacrer les séquences de cours qui suivent à l'examen, ensemble, des perturbations produites, à la formulation par la classe de la question "*Que faut-il faire ?*" (du texte, de la citation, de la référence au texte...) et aux débats, construisant peu à peu une réponse à cette question.

Il s'agit de sélectionner une copie où le trouble concernant le genre de texte attendu (dissertation/commentaire de texte) est suffisamment net, où des caractéristiques de l'un et de l'autre sont reconnaissables à la lecture. Un dévoilement progressif de cette copie fait apparaître — mieux que la simple lecture immédiate — la tension de ce texte entre deux genres, le tiraillement de l'élève entre les deux impératifs, dissenter et commenter, qu'il s'est donnés.

La démarche-exemple qui suit a pour support un devoir type Brevet des Collèges dont le sujet de réflexion était :

"Le jeune dromadaire s'ennuie à la conférence. Pensez-vous, comme Prévert, que découvrir, s'informer, apprendre... soit nécessairement une activité ennuyeuse ?"

le texte accompagnateur, *Le dromadaire mécontent*, de Jacques Prévert, et les 3 questions de "compréhension" visant le commentaire de ce texte :

1. - Prévert aime jouer avec la polysémie des mots. Vous le montrerez à l'aide d'un exemple pris dans le texte.
2. - Quelle idée le jeune dromadaire se fait-il d'une conférence ? Montrez, à l'aide de plusieurs exemples, que son idée s'oppose à la réalité et l'empêche de comprendre ce qui se passe.
3. - Prévert juge le monde sans nuances et le dépeint en noir et blanc (il oppose le "bon" au "mal"). Quelles sont les personnes, les activités, qu'il juge négativement ? A qui et à quoi (qu'il juge positivement) les oppose-t-il ?

Un extrait de copie d'élève est proposé à la classe avec cette consigne :

Dans l'ensemble du devoir, à quelle consigne répond cet extrait ?

car le jeune dromadaire souffrait de la chaleur, puis sa bosse le gênait beaucoup car elle frottait contre le dossier du fauteuil. Donc c'est que vraiment ça ne lui plaisait pas, au dromadaire, car il n'y avait pas de musique et il était déçu, il s'ennuyait beaucoup, il avait envie de pleurer, et lui qui avait cru tout le contraire de ce qui se passait...

La mise en commun des réponses fait apparaître que l'ensemble de la classe y reconnaît une réponse à la question de "compréhension" n°2.

Cet autre extrait est alors proposé, avec la même consigne.

Non, je ne pense pas comme Prévert que découvrir, s'informer, apprendre... est nécessairement ennuyeux. Sauf pour ce texte "Le dromadaire mécontent", je pense comme Prévert que découvrir, s'informer, apprendre... est nécessairement une activité ennuyeuse car le conférencier se répète toutes les cinq minutes : "Il ne faut surtout pas confondre les dromadaires avec les chameaux". Et je suis contre aussi car le jeune dromadaire souffrait de la chaleur, puis sa bosse le gênait beaucoup car elle frottait contre le dossier du fauteuil.

Donc c'est que vraiment ça ne lui plaisait pas, au dromadaire, car il n'y avait pas de musique et il était déçu, il s'ennuyait beaucoup, il avait envie de pleurer, et lui qui avait cru tout le contraire de ce qui se passait...

Ma conclusion c'est que le jeune dromadaire en eut assez et en se précipitant sur l'estrade il a mordu le conférencier, il eut raison de le faire car c'était vraiment lassant pour lui et il n'en pouvait plus, de ce conférencier.

Les élèves ne lisent pas plus loin que la première phrase pour répondre — "*fastoche !*" — que c'est une réponse au sujet de réflexion.

La superposition des deux extraits (la rétroprojection facilite ici grandement la démarche) leur renvoie alors la complexité du problème levé, tandis qu'ils étaient jusque là dans la succession de deux réponses simples.

Comment un même texte peut-il être, à la fois, réponse à deux questions différentes, de nature différente (que la catégorisation des questions et devoirs type Brevet affiche clairement) ?

Comment se fait-il qu'un texte à ce point incertain ait été produit pour ce devoir-ci ?

Que s'est-il passé ?

La classe formule des hypothèses, l'auteur de la copie est amené à chercher pour soi/pour les autres une explication à un tel trouble... dans le libellé du sujet lui-même : "*Le jeune dromadaire s'ennuie à la conférence. Pensez-vous, comme Prévert, que découvrir, s'informer, apprendre... soit nécessairement une activité ennuyeuse ?*".

— que fallait-il faire de cela ?

— en faire quelque chose amène un texte "drôle".

— rien !

— n'en rien faire ? et pourquoi ce serait là, alors ? Si c'est dans le sujet, c'est qu'il faut s'en occuper !

— ? !!!

A ce stade, et en ces termes, le problème est devenu problème des élèves.

Le rôle du professeur ici n'étant pas de répondre — mais de prendre au sérieux le problème, avec le même sérieux qu'eux, pour guider une réflexion commune jusqu'à une réponse satisfaisante, c'est-à-dire une réponse qui aide à écrire — bien — une dissertation, au stade où ils en sont.

Dans un deuxième temps, il est possible de sélectionner dans les copies qui ont respecté le genre attendu (où il n'y a pas eu production de commentaire), mais qui ont restreint la question, des conclusions qui affichent une telle restriction. C'est dans le court-circuit du rapprochement entre le sujet donné et les conclusions que cette restriction devient évidente pour la classe. Le rapprochement donne à lire cette restriction et rend ainsi visible/lisible le problème d'apprentissage.

La démarche exemple qui suit a pour support le même sujet de réflexion que précédemment, avec les conclusions sélectionnées :

A QUELLE QUESTION CES CONCLUSIONS APPORTENT-ELLES UNE RÉPONSE ?

Alors, pour finir, mon avis personnel c'est que si vous voulez assister à une conférence, il faut d'abord que vous soyez intéressé par le sujet et que vous sachiez vous tenir en place pendant des heures.

C'est pour toutes ces raisons que je pense que les conférences sont en général beaucoup plus enrichissantes et culturelles qu'inintéressantes ou idiotes. Et je conseille à tous ceux qui pensent le contraire de revoir leurs préjugés.

Je pense que les conférences sont faites pour des gens qui s'y intéressent et non pour ceux qui sont là sans vouloir y être. Enfin, si des personnes trouvent cela instructif et pas du tout ennuyeux, c'est leur avis. Mais le mien restera le même pendant un bout de temps, je crois.

La consigne proposée aide à formuler la question effective à laquelle ces conclusions apportent une réponse ("*Assister à une conférence, est-ce nécessairement une activité ennuyeuse ?*") et à figurer l'écart avec le sujet donné ("*découvrir, s'informer, apprendre*" est restreint à un seul mode de connaissance, la conférence).

La notion de "restriction de sujet" prend forme pour la classe, mais surtout la démarche vient relancer la question laissée en suspens. *Que faut-il faire de la référence au texte ?* Certains qui, au début de la séquence d'apprentissage déclaraient "*Rien !*" en ont cependant fait quelque chose³.

Le problème concerne tout le monde puisque la plupart y ont répondu sous des modes divers, le reste n'ayant plus quant à lui, à ce stade, beaucoup de certitudes... Le problème est de plus en plus sérieux.

b. - Travailler avec des copies d'autres élèves

Cette démarche utilise des copies autres que celles de la classe (autres classes, classes des années scolaires précédentes...) et présentant des perturbations semblables. Elle permet, à la suite de la démarche précédente, de revenir au problème par un autre biais.

Il s'agit de sélectionner deux copies (répondant à un même sujet, l'une commentant le texte, l'autre restreignant le sujet), de les donner seules (sans le sujet ni le texte) avec pour consigne :

"A quel sujet de réflexion ces deux copies répondent-elles ?".

3. Ceci illustre bien l'écart entre des compétences déclaratives et des compétences procédurales et surtout justifie la lenteur de la démarche qui ne se contente pas d'une réponse immédiate qui aurait toutes les chances de rester dans l'ordre du déclaratif pur, sans production d'effet dans l'ordre du faire.

Lorsque la classe s'est mise d'accord sur le libellé, le professeur communique le sujet vraiment donné. L'écart constaté, vient le pourquoi ? Pourquoi un tel écart, pour toutes les deux ? Que s'est-il passé ?

La démarche précédente permet à un certain nombre d'élèves d'émettre des hypothèses : "*si ça tombe, il y avait un texte qui...*" que le dévoilement du texte accompagnateur, dans une troisième étape, vient confirmer⁴.

L'utilisation de copies venues d'ailleurs, et présentées comme telles, est facilitateur à ce stade, en ce qu'elle permet de découvrir que le problème n'est pas propre aux individus de la classe ; il est un problème dont l'origine tient à la complexité de l'apprentissage de la dissertation et non à la "bêtise", à l'incapacité de tel ou tel individu.

Cette façon d'aborder le problème le dédramatise au sein de la classe, tout en lui ajoutant encore du sérieux.

Voici un exemple de mise en oeuvre d'une telle démarche dans une classe de 3e. Les copies sélectionnées sont — elles aussi — de niveau 3e⁵. Données à lire avec la consigne :

"A quel sujet de réflexion ces copies répondent-elles ?"

COPIE A

Les progrès techniques s'améliorent de jour en jour mais provoquent aussi des problèmes.

Pensez-vous que ces progrès provoquent le malheur des hommes ou qu'ils permettent une amélioration de leurs conditions d'existence ?

Certaines personnes pensent que les progrès des machines sont des tueurs de main d'oeuvre et des gâcheurs de travail et qu'ils finiront un jour par ruiner les petits paysans. De plus, ils disent qu'une batteuse aussi moderne soit-elle, ne donnera jamais du blé aussi propre que celui battu à bras et nettoyé au vent, pas plus qu'une faucheuse n'est capable de raser une prairie aussi proprement qu'une faux bien affûtée par un bon faucheur !

Moi je pense qu'ils permettent une amélioration de leurs conditions d'existence parce que avant le progrès technique, c'était d'exténuantes journées pour eux qui les laissaient tous, les femmes aussi, avec les épaules et les bras douloureux,

4. A souligner aussi la réjouissance d'avoir, un moment, prise sur un problème aussi complexe que la compréhension du sujet : cette réjouissance — moment de bonheur dans la classe où les élèves ont l'impression de dominer les problèmes en jeu — facilite la poursuite d'une démarche aussi longue.

5. Seules l'orthographe et quelques erreurs de syntaxe ont été corrigées ; les choix de mise en page faits par les élèves sont conservés.

les mains brûlantes, et dans les oreilles le lancinant tambourinage des masselottes de frêne frappant l'aire couverte de paille. Tandis que maintenant cela va deux fois plus vite que d'habitude avec les machines, surtout si on a plusieurs hectares de terre. Cela les fatigue moins et il y a moins de main d'oeuvre. Voilà pourquoi je trouve que le progrès technique permet une amélioration des conditions d'existence des agriculteurs.

COPIE B

Certains pensent qu'il vaut mieux battre le blé soi-même et d'autres disent que les machines c'est plus rapide et moins fatigant.

Il y a aussi le problème de l'argent, le mal qu'ils ont pour battre le blé.

Ces progrès provoquent-ils le malheur des hommes ? Ou permettent-ils une amélioration de leurs conditions d'existence ? Qui a raison ?

Il y a des personnes qui pensent que ça provoque le malheur des hommes car ils ne conduiront plus que leurs machines et de plus ils disent que les machines ne donneront jamais du blé bien propre. Le blé est bien propre quand on le bat à bras et qu'il est nettoyé au vent. Ils disent que la faucheuse n'était pas capable de raser une prairie aussi propre qu'une faux.

Ils disent toutes ces choses sans réfléchir un peu car les machines donnent beaucoup moins de travail aux paysans et le soir ils ont mal un peu partout. D'autres disent que les machines permettent une amélioration de leurs conditions d'existence, ce qui est vrai car les paysans sont moins fatigués mais ils travailleront quand même et ça prend beaucoup moins de temps, donc ils peuvent faire plusieurs champs dans la journée, tandis que si on fait tout à la main ça prend beaucoup plus de temps.

Il faut avoir de l'argent pour acheter des machines ce qui coûte très cher. Donc il vaut mieux garder l'argent pour acheter des vêtements pour les enfants et acheter de la nourriture, enfin tout ce qu'il faut dans la maison, disent les paysans.

Je suis d'accord avec eux mais il faut économiser pendant un an ou deux et après acheter la machine, et quand ils auront la machine, ils auront un peu plus d'argent, donc ça ne fait pas le malheur des hommes.

Je pense que l'achat d'une machine est très utile pour l'homme et malgré les opinions des autres, je pense que le blé est propre avec les machines.

Le travail de groupe, puis la mise en commun imposent des lectures qui justifient le libellé du sujet finalement retenu : "Les machines permettent-elles une amélioration d'existence des agriculteurs ?", libellé qui est alors confronté au sujet effectivement donné⁶ :

SUJET 2 (sujet de réflexion)

"Toutes ces mécaniques étaient des tueuses de main-d'oeuvre et des gâcheuses de travail...".

Les progrès techniques ont de tout temps rencontré des résistances et sont souvent accusés de tous les maux.

Pensez-vous que ces progrès provoquent le malheur des hommes ou qu'ils permettent une amélioration de leurs conditions d'existence ?

La restriction effectuée est bien cadrée (de "*progrès techniques*" à "*machines*", des "*hommes*" aux "*agriculteurs*"). La citation permet à certains élèves d'inférer la présence d'un texte mettant en jeu des "*mécaniques*" et des jugements concernant la répercussion de leur présence sur la "*main d'oeuvre*", le "*travail*"...

Un savoir peu à peu se construit sur le mode de fabrication d'une épreuve type d'examen où sont réunis texte/questions/sujet de dissertation, ce qui permet de plus à certains de risquer l'hypothèse d'un texte mettant en jeu des machines agricoles et le travail des agriculteurs : la proximité thématique texte/sujet est ici comprise de l'intérieur, (re) construite au lieu d'être constatée.

Le texte-support est alors dévoilé :

LE PROGRÈS TECHNIQUE

Beaucoup de petits agriculteurs ne bénéficiaient pas de la machine et devaient battre toute leur récolte au fléau. C'étaient d'exténuantes journées qui les laissaient tous, les femmes aussi, avec les épaules et les bras douloureux, les mains brûlantes et, dans les oreilles, le lancinant tambourinage des masselottes¹ de frêne frappant l'aire couverte de paille. Ils furent donc heureux d'apprendre que, grâce à sa batteuse moderne — d'un rendement bien supérieur —, Teyssandier passerait désormais dans la plupart des exploitations. Et si elles étaient vraiment trop petites pour justifier le déplacement, rien n'empêchait les fermiers d'apporter leur récolte jusqu'à la machine.

Ce fut donc dans l'impatience de voir fonctionner la merveille que s'effectuèrent les moissons. Seuls quelques grognons et quelques vieilles femmes assurèrent que toutes ces mécaniques étaient des tueuses de main-d'oeuvre et des gâcheuses de travail et qu'elles finiraient un jour par ruiner les petits paysans.

6. Le sujet et le texte accompagnateur sont repris des Annales 1989 des Brevets d'Etudes Professionnelles et des Certificats d'Aptitudes Professionnelles, Vuibert, pp. 65 à 67.

De plus, affirmaient ces nostalgiques avec une évidente mauvaise foi, une batteuse, aussi moderne soit-elle, ne donnerait jamais du blé aussi propre que celui battu à bras et nettoyé au vent, pas plus qu'une faucheuse n'était capable de raser une prairie aussi proprement qu'une faux bien affûtée balancée par un bon faucheur !

Nu n'écoula ces éternels râleurs ; c'étaient déjà eux qui avaient mis la plus farouche opposition au passage du train, eux qui maudissaient et insultaient encore les automobiles et leurs passagers, eux aussi qui tenaient les engrais pour une cuisine du diable. Eux enfin, qui criaient au mensonge, ou à l'invention démoniaque, lorsqu'on leur assurait que des hommes normaux, ni excommuniés, ni damnés, pouvaient grimper dans un aéroplane et s'élever dans les airs comme des corbeaux. Pourtant, et bien qu'une seule personne de la commune ait assisté à ce miracle, beaucoup y croyaient. Les journaux en parlaient depuis longtemps et surtout, le châtelain, qui, au cours d'un de ses voyages à Paris, avait vu, lui, un de ces engins volants, et ce n'était pas un menteur !

On négligea donc les criaileries des bougons et des arriérés et on se prépara à accueillir la batteuse.

Claude Michelet
«Des Grives aux Loups»
© Robert Laffont

1. Petits masses

Ce dévoilement ne sert pas qu'à conforter des hypothèses. Il permet un retour sur les deux copies, afin d'expliquer des "incongruités" qui s'originent dans une impossibilité pour chacune de se mettre à distance du texte-support. L'élève B calque son argumentation sur celle qui est mise en oeuvre de façon sous-jacente et indirecte dans le texte de Michelet, explicitant non seulement les thèses mais reprenant aussi les exemples, ne se laissant comme espace "personnel" que l'ajout de quelques commentaires allant dans le même sens.

Cette absence de distance se vérifie encore mieux, dans le cadre d'un apprentissage, avec la copie A, copie limite, donc éclairante. Le travail demandé aux élèves désormais en possession du texte de Michelet est de rajouter dans la copie A des guillemets là où il y a citation. Le devoir s'affiche alors comme un montage de citations, forme ultime de la paraphrase.

La question laissée en suspens reçoit un début de réponse :

- *que faire de la référence au texte que comporte un sujet ?*
- *?... en tout cas, plus on s'en occupe, plus ça gêne l'écriture.*

La classe opte pour une réponse provisoire, résultat d'une décision consciente cette fois et réfléchie : on ne s'en sert pas pour écrire, il vaut mieux même la mettre entre parenthèses⁷.

7. A préciser encore une fois qu'au lycée cela fait partie des apprentissages de la dissertation de gérer dans son écrit le texte-source, de savoir y faire référence, de saisir les modulations thématiques, de constituer le thème dominant du texte comme exemple d'une problématique plus générale, de prendre distance par

C. - Travailler avec les Annales d'examen

Il s'agit ici de consolider des savoirs sur le mode de fabrication des sujets de dissertation, notre postulat étant que ces savoirs aident à la lecture/compréhension de libellés de sujets comme énoncés complexes et hétérogènes. Dans les trois démarches proposées ici, il s'agit de travailler avec des Annales, ce qui suppose que soient disponibles des Annales (de Brevet, B.E.P., ou BAC) au sein de la classe.

La première démarche consiste à demander aux élèves un classement d'une vingtaine de sujets de dissertation selon les catégories suivantes : il n'y a pas référence au texte/il y a référence au texte dans le libellé (avec deux sous-catégories : référence par citation et référence par reformulation).

L'objectif est d'abord d'offrir une voie de lecture des sujets qui en fasse apparaître la diversité. Mais surtout la démarche permet d'interroger ces références au texte par le biais de sujets n'en comportant pas : n'ont-ils pour autant rien à voir avec le texte accompagnateur ? La question est une vraie question pour des apprenants, à qui il faut donc laisser le temps de la vérification, par une lecture-confrontation des textes et des sujets apparemment sans rapport. Ce travail peut être mené jusqu'à écriture par l'élève d'une phrase à inclure dans le sujet signalant explicitement le rapport thématique par citation ou reformulation⁸.

A préciser que le classement des sujets selon le seul critère de la présence/absence d'une référence au texte est un point de départ. Par la suite, il faut pouvoir affiner l'observation en faisant comprendre aux élèves que présence ou absence d'une référence est finalement secondaire par rapport au repérage du débat polémique. Il arrive souvent que la question polémique soit présente dans la citation. Tel ce sujet (bac 1990, sections F, G, H) :

"Il se peut que pour les élèves la lecture ne soit plus une source nécessaire et appréciable de savoir et de stimulation".

Discutez cette opinion de Bruno Bettelheim, en appuyant votre réflexion sur votre expérience personnelle.

rapport à la position soutenue dans le texte, de changer de point de vue, etc...

Nous n'en donnerons qu'un exemple. Comment traiter le sujet de discussion suivant :

"Estimez-vous, comme l'architecte Ricardo Bofill, que la ville «a cessé d'être un lieu de rencontre pour devenir le simple tracé de voies de communication» ?" (Bac A, B, C, D, E, Paris, juin 1990 — ANNABAC "Français 1991", Hatier, p. 71) autrement qu'en mettant à distance le point de vue de l'architecte et en faisant appel à celui de l'économiste, de l'administrateur, du sociologue, de l'historien, et... Sinon, l'élève prend le risque de ne pouvoir que redire ce que dit déjà Bofill avec une force d'argumentation certaine (l'extrait se termine par "Rendre, donc, la ville aux architectes"), aucune autre problématique ne lui étant proposée dans l'énoncé.

8. le plaçant ici au poste de fabricant de sujet pour qu'il puisse comprendre le rôle joué par cette référence explicite : un rôle qui affiche la cohérence du sujet avec le texte pour celui qui a écrit le sujet (voir plus loin).

Une deuxième démarche à partir des Annales peut aider les élèves à saisir l'hétérogénéité des énoncés. Cette fois, il s'agit pour l'enseignant de choisir des sujets de dissertation avec référence explicite au texte-support certes, mais où cette référence est incompréhensible sans le texte, parce que tronquée par exemple, et de les proposer au travail, sans le texte justement.

Par exemple, pour un niveau 3^o9.

SUJET 2 (sujet de réflexion). — "Et elle ne songeait... de tout" (l. 30-31).
Quels sont, selon vous, les avantages de la jeunesse ? Croyez-vous que le seul fait d'être jeune suffit au bonheur ?

L'objectif est d'arriver à faire constater — en faisant effectuer la tâche (sous quelque forme que ce soit) — qu'il est possible de traiter le sujet malgré l'absence d'une référence-citation au texte qui soit compréhensible et malgré l'absence du texte lui-même. Par comparaison, il suffit de proposer d'effectuer une question de "compréhension" (c'est-à-dire de commentaire) appartenant à l'épreuve, en étant toujours privé du texte :

"Dans la phrase "Il me semblait... matérialité du monde" (l. 15-18) :
— quel personnage est désigné par "elle" ?
— qu'exprime le rapprochement entre "elle" et un poulpe ?¹⁰

... pour en constater "l'infaisabilité".

Une telle démarche permet de mettre à jour un rapport différent au texte selon qu'il s'agit d'une question de compréhension, nécessitant une posture de l'élève par rapport au texte, qui en permette le commentaire, et selon qu'il s'agit d'un "sujet de réflexion", posture que l'apprenant est en train de construire à travers toutes les démarches proposées jusque là.

A ce stade, la question "*A quoi sert cette référence au texte ?*" peut être reformulée : "*A qui sert cette référence au texte ?*", ce qui permet un tel bilan : en tout cas pas à "l'écrivain" de dissertation (du moins débutant) — mais sans doute au fabricant du sujet qui signale de la sorte que son sujet de dissertation est dans une certaine cohérence avec le texte qu'il propose de commenter. Le fabricant de sujet — dans cette part de l'énoncé — s'adresse avant tout à lui-même, énonçant une phrase-sceau qui marque la continuité, pour lui, du texte, de ses questions et de son sujet.

La dernière démarche consiste à partir d'un sujet privé de son texte et à faire expliciter le sujet (reformuler un terme général sous forme d'énumération d'exemples,

9. Annabrevet 93, Hatier, p. 22.

10. Ibid, p. 21.

rechercher des synonymes, des antonymes...). Puis, le texte découvert, à rechercher dans les diverses reformulations, ce qui est présent dans le texte.

L'objectif est d'amener les élèves eux-mêmes à calculer les risques de restriction de la question. Et — selon le stade de l'apprentissage — à découvrir le texte comme source d'exemples possibles.

L'exemple là encore vient des Annales du Brevet :

"Actuellement, de grands travaux dans le monde sont entrepris pour que les hommes communiquent mieux et plus vite.

En vous appuyant sur quelques exemples précis, vous analyserez les aspects positifs et les aspects négatifs de ces travaux"¹¹.

Le travail en groupe, rapide, fait apparaître toute une énumération à la suite de "grands travaux" (construction du TGV, TV par câble, minitel, fax, satellites, transsaharienne, airbus, tunnel sous la Manche...).

La lecture du texte d'André Chamson¹² qui accompagne ce sujet permet de constater que les "grands travaux" y sont réduits à la construction de routes.

La consigne de travail est alors :

"A quelle question *risque* de répondre un élève réalisant cette épreuve de Brevet s'il ne prend pas ses distances par rapport au texte-support ?"

Au professeur de calculer si — au stade d'apprentissage où en est la classe — l'on peut ajouter au calcul des risques, un calcul de bénéfices, en terme d'élargissement du champ des exemples, de l'époque de référence : dans l'exemple ci-dessus, la "construction de routes" du texte appelle "construction d'autoroutes", mais aussi aide les élèves à comprendre "actuellement" non dans un sens restreint (*cette année, ces jours-ci*) mais au sens large (*à notre époque*).

11. Annabrevet 93, Hatier, p. 24

12. extrait de *Le Chiffre de nos jours*, Annabrevet, 93, p. 22