

LE QUESTIONNAIRE EN QUESTION

Malik Habi
Collège Jules Ferry, Haubourdin

UN GENRE SCOLAIRE PARTICULIER

S'il est un genre scolaire¹ important et particulier, c'est bien le questionnaire, tant celui-ci se retrouve partout : il se greffe autour des textes et documents dans les manuels ; l'enseignant le produit pour ses élèves, en classe, sous forme de questions, que ce soit en situation d'apprentissage ou d'évaluation ; il est le matériau principal des sujets d'examens auxquels sont soumis les élèves en fin de cycle, au brevet des collèges par exemple, brevet qui m'intéressera particulièrement dans le présent article.

Cette rapide énumération des formes possibles que peut prendre le genre du questionnaire scolaire frappe par le caractère périphérique de ce dernier – il seconde et accompagne le document que l'élève est censé comprendre et/ou analyser – et pourtant cardinal : il se veut guide, en classe, pour conduire l'élève dans l'exploration d'un document ou, inversement, il est prétexte à la restitution de connaissances, au brevet notamment².

-
1. J'utilise ici le concept de genre scolaire tel que l'entend Bernard Schneuwly, par opposition au genre scolarisé. Cf. sa contribution au présent numéro.
 2. Le présent article doit beaucoup, dans sa réflexion, à celui de Michèle Lusetti, « Lecture, questionnaire, questionnement » (*Recherches* n° 25, *Lecture*, 1996), qui interroge, dans une perspective didactique, le statut du questionnaire, oral comme écrit, en situation de lecture dans le cours de français.

C'est sur l'épreuve de français du brevet des collèges que je centrerai ma réflexion car j'ai constamment l'impression de jouer au funambule avec mes élèves de troisième, chaque année, lorsqu'il s'agit d'aborder avec eux cette épreuve et de tenter de leur en apprendre la rhétorique qui, quoi qu'on en dise, suppose et repose sur une certaine connivence culturelle³. En effet, comment les amener à réfléchir et à parler d'un texte de manière intelligible et intelligemment tout en les sensibilisant au mode de questionnement parfois obscur de l'épreuve de français ?

Ce que je dis là n'est pas nouveau : il suffit de parcourir quelques numéros de *Recherches* pour constater que, depuis sa création (n° 5, 6, 13, 21, 25, 38, 41, 58, 63...), la revue n'a cessé d'interroger, au fil des caprices et des remaniements de cette épreuve de français, l'absence de balisage des questions et des consignes et parfois même la confusion énonciative y régnant⁴, bien que ces questions revendiquent de permettre à l'élève de bâtir une compréhension du texte.

C'est donc de ce constat qu'est né cet article qui racontera, entre autres choses, les différentes tentatives de contournement de ce jeu d'équilibriste engagées avec mes classes de troisième depuis le début de ma carrière.

Ainsi, dans le présent article, je relaterai quelques activités menées avec mes élèves de 3^e afin de les préparer à la rhétorique du brevet des collèges tout en expliquant mes réticences face à ce type de questionnaire, oscillant dangereusement entre construction de la compréhension et évaluation de celle-ci.

1. FUIR LE MANUEL ET UN CERTAIN TYPE DE QUESTIONNAIRE

Lorsque j'ai démarré ma carrière d'enseignant, j'ai très vite constaté l'inanité des longs questionnaires que l'on trouve par ailleurs dans les manuels, questionnaires qui trop souvent étouffent, voire cachent le texte qu'ils se sont donné comme objectif d'éclairer et de faire comprendre aux élèves.

Tirailé entre l'incompréhension (mes collègues utilisaient très régulièrement le manuel) et la culpabilité (ces questionnaires ressemblant un peu à ce qui est proposé aux élèves au brevet, je ne les y préparais pas assez à mon goût en les privant de ce moyen-là), j'avais cru trouver un expédient raisonnable en leur proposant, à la veille de chaque congé scolaire, un devoir-maison qui consistait à répondre aux questions de la page X du manuel sur le texte Y en rapport avec l'objet d'étude du moment.

Mais à chaque retour de congé, les mêmes mines déconfites, les mêmes copies avec de nombreux blancs signifiant les questions non traitées, les mêmes « Monsieur, j'ai rien compris au texte » (là où ils auraient pu dire « Monsieur, je n'ai pas compris les questions »).

3. Cf. ce qu'en dit Catherine Mercier dans son article intitulé « L'écriture d'invention : une histoire de connivence » (*Recherches* n° 61, *Écrire*, 2014).

4. Je pense ici en particulier à l'article, déjà très ancien, de Bertrand Daunay « Les questions de compréhension au brevet des collèges... » (*Recherches* n° 19, *Comprendre*, 1993) dans lequel il analyse le phénomène de dérivation détextuelle à l'œuvre dans certaines questions au brevet.

Ne me servant pas, ou très très peu on l'aura compris, du manuel, je ne pratique pas beaucoup pour autant la rhétorique du questionnaire en situation d'apprentissage, dans les activités que je construis, et ce pour quelque niveau que ce soit⁵. À la série de questions du traditionnel questionnaire, je préfère souvent deux ou trois questions de type flou⁶.

Il me semble que ces questionnaires-là sont souvent longs et laborieux, laborieux en cela qu'ils tuent tout échange possible entre les élèves travaillant en groupe, trop occupés à répondre au plus vite à toutes les questions plutôt que de parler des textes ; ces questionnaires nient aussi un peu la présence et le rôle du professeur. On peut en dire autant des questionnaires à l'oral, lors d'un cours magistral dialogué durant lequel l'élève est soumis à un feu de questions si continu qu'il ne peut pas toujours prendre le temps de réfléchir et de construire sa réponse, l'obligeant à « parier à grande vitesse sur les réponses plausibles⁷ ».

Pour paraphraser les propos de Séverine Suffys⁸, un bon questionnaire doit être un questionnaire qui fasse réfléchir, qui donne la possibilité de répondre de manière intelligente, un questionnaire qui invite au questionnement en somme.

Afin d'illustrer mon propos et cette attraction-répulsion pour le manuel scolaire toute tissée de culpabilité, je m'appuierai sur l'étude du traitement fait par des manuels du « Cageot » de Francis Ponge, parce qu'il appartient à un genre avec lequel les élèves me semblent le moins à l'aise, la poésie, et la poésie contemporaine de surcroît.

Le choix de cette étude tient à la réception qu'avaient faite de ce poème mes deux classes de troisième. Lorsque j'avais distribué aux élèves, en début de chapitre⁹, un corpus constitué de douze poèmes, les réactions avaient été les mêmes dans les deux classes : « C'est pas un poème... C'est n'importe quoi... » C'est pourquoi j'ai décidé de porter une attention particulière à l'étude de ce poème.

Et c'est à cette occasion que je suis allé observer le type de questions que posaient quelques manuels de 3^e sur le poème « Le Cageot » et les pistes qu'ils privilégiaient. Paradoxalement naïveté, je pensais vraiment pouvoir y trouver une clé

-
5. J'écarte ici les questionnaires du type vrai-faux, que je pratique souvent et que Marie-Michèle Cauterman décrit dans l'article « Autrement dit : quelques activités de reformulation » (*Recherches* n° 62, *Reformuler*, 2015, p 138-141).
 6. Sur la nature et la pertinence des consignes dites floues, on pourra consulter l'article de Marie-Michèle Cauterman et Isabelle Delcambre, « Pour des consignes floues », *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, p 115-129.
 7. Jean-Pierre Astolfi nomme et décrit ainsi cet « effet TGV » (*L'école pour apprendre*, ESF, 1994, en particulier le chapitre 1 : « L'élève, face aux questions scolaires »).
 8. Séverine Suffys, « Mais pourquoi donc Rose faisait-elle exprès de pleurer ? », *Recherches* n° 13, *Expliquer*, 1990.
 9. Les deux derniers programmes de français du collège ont mis à mal la séquence pédagogique qui structurerait autrefois le cours de français, sa mention ayant quasiment disparu de ces derniers. J'ai donc décidé, il y a quelques années, de nommer « chapitre » ce qui autrefois était une séquence, non pas par simple provocation mais pour aider les élèves à faire du lien entre les différentes disciplines enseignées au collège qui, elles aussi, s'articulent, dans leur grande majorité, en chapitres. Je ne cherche pas à donner raison aux concepteurs des nouveaux programmes en affirmant cela mais la notion de « séquence pédagogique » a-t-elle vraiment un sens, en réception, pour l'élève ? Il suffit de les questionner là-dessus pour se convaincre qu'ils la définissent comme un chapitre...

d'entrée au poème pour mes classes. Je reproduis ci-dessous l'intégralité des différents questionnaires consultés dans trois manuels édités en 2012 à l'occasion de la sortie des nouveaux programmes d'alors. Au fil de la citation, je me permettrai de commenter ces questionnaires et de donner les raisons pour lesquelles j'ai préféré les écarter et y renoncer finalement.

a) Lire pour écrire ou écrire pour lire ?

Pour le premier, il s'agit du manuel de la collection « L'œil et la plume » édité par Belin. Sur une double page (pages 184-185), sont reproduits les poèmes « Les Ombelles » et « Le Cageot » accompagnés d'un questionnaire comprenant sept questions, les trois premières portent sur « Le Cageot » et les quatre suivantes sur « Les Ombelles ». Voici les trois premières questions :

1. Relevez les expressions qui évoquent la fragilité du cageot. Quelles sont ses qualités ?
2. Quels rapports explicites et implicites le poète établit-il entre les mots « cage », « cageot » et « cachot » ?
3. Pourquoi ne faut-il pas « s'appesantir longuement » sur le sort du cageot ? Quelle est la conséquence de cette observation sur la forme même du poème ?

Outre le fait que ces questions sont assez réductrices en s'intéressant essentiellement aux première et dernière phrases du poème, leur formulation me semble assez alambiquée pour un élève de 3^e (les « rapports explicites et implicites », la polysémie du mot « qualités » et l'acception qu'il est censé recouvrir ici) quand ce n'est pas le fait pointé qui paraît discutable sinon erroné. En effet, « la fragilité » n'est-elle pas déjà une qualité du cageot ? Ne peut-on pas considérer comme « rapport explicite » le fait que les mots cage et cageot se ressemblent dans leur signifiant ? De plus, leurs signifiés ne sont-ils pas proches (« cageot » est dérivé de « cage ») puisque ces trois objets contiennent, enferment ou renferment des choses et des êtres ? À moins que les concepteurs du manuel ne pensent à d'autres « qualités » et à d'autres « rapports implicites » que je ne vois pas pour le moment...

À l'issue du questionnaire, un encadré intitulé « Dégager l'idée essentielle » et estampillé « Socle commun C1 » demande aux élèves de faire le lien entre les deux poèmes, conformément au titre du questionnaire qui affichait l'intention de faire « Découvrir le gout du poète pour les choses ordinaires ». La consigne est la suivante :

« [J'aime] plus encore qu'une page blanche un écrit quand il passe pour insignifiant », écrit Francis Ponge au début d'un de ses recueils de poèmes. Selon vous, les deux poèmes de Francis Ponge sont-ils « insignifiants » ?

Juste après ce sujet de réflexion digne d'un sujet de concours de recrutement de professeurs de français, une consigne d'écriture propose aux élèves d'écrire « un poème en prose sur un objet "insignifiant" », assortie de ces « conseils » : « Comme Francis Ponge, décrivez précisément l'objet que vous avez choisi, donnez-lui des qualités humaines et jouez sur le sens des mots. »

Qu'on invite l'élève à écrire un poème en prose imitant la démarche de Ponge, pourquoi pas... Mais est-il besoin, pour produire spécifiquement ce type d'écrit, de préciser toutes ces contraintes quant au contenu, me dis-je toujours à l'affût de pistes de travail. Comme souvent, ce manuel propose une écriture très contraignante qui ne permet pas vraiment à l'élève de réexploiter intuitivement et spontanément ce qu'il a compris de l'écriture de Ponge. Au demeurant, je comprends mieux pourquoi le questionnaire était si court et réducteur : le texte n'était-il pas simple prétexte à un travail d'écriture très normé ? Toutefois, cette consigne d'écriture m'aura au moins permis de décoder les « qualités » attendues par la question 1, soient des qualités humaines... que le seul relevé demandé ne permet pas, à mon sens, d'inférer. Là encore, le manuel fait mine d'adopter une démarche inductive, et l'élève le plus rusé pourra toujours aller glaner plus loin sur la page la réponse attendue !

b) Lire pour restituer des connaissances ou lire pour comprendre ?

Le deuxième questionnaire consulté provient du manuel « Jardin des lettres » édité par Magnard. Lui aussi propose une double page intitulée « Autour d'un thème. Les petites choses » mais celle-ci est beaucoup trop dense dans son contenu et assez confuse dans sa mise en forme. Les textes soumis à l'étude, « L'Huitre » et « Le Cageot », sont accompagnés de nombreux paratextes qui ont tendance à les étouffer : une courte biographie assez ardue mettant l'accent sur la création poétique telle que l'entend Ponge, un encadré de « Culture littéraire » expliquant le rapport de Ponge au Littre ainsi que son concept d'*objet*, un petit lexique pour chaque poème, un questionnaire de sept questions pour « L'Huitre » et un autre en comptant cinq pour « Le Cageot », deux images (une photographie de Brassai intitulée « Allumettes » et une autre d'André Kertész intitulée « Nature morte »), un large encadré intitulé « Méthode. Identifier des procédés de modalisation » comprenant entre autres deux questions sur « Le Cageot » puis un dernier questionnaire de « Lecture croisée » comptant trois questions. Les mots définis en marge du poème sont les suivants : « à clairevoie », « denrées », « ahuri » et « s'appesantir ». Voilà qui fait beaucoup, me dis-je, et qui ne donne pas trop envie de lire...

Figure ci-dessous le court questionnaire intitulé « Comprendre comment le poète fait vivre les choses » et portant sur « Le Cageot » uniquement :

1. a. Le poète présente-t-il le cageot comme un simple objet ? Justifiez en citant des expressions du texte.
b. De quelle figure de style s'agit-il ?
2. Sur quel aspect de la « vie » du cageot insiste-t-il ?
3. a. Dans la première phrase, le poète joue sur la sonorité des mots. Expliquez.
b. Francis Ponge utilise le verbe *s'appesantir* au sens propre et au sens figuré (l. 10). Que nous fait-il ainsi comprendre ?

Là encore, le questionnaire s'attarde sur les première et dernière phrases du poème, si ce n'est qu'ici des connaissances déclaratives¹⁰ sont essentiellement attendues : on fait mine de montrer à l'élève comment on repère une personnification (1a) là où l'on attend surtout qu'il la nomme (1b). Pour cela, il suffit de comparer la question 3b du présent manuel et la 3 du précédent pour comprendre que les attentes ne sont pas du tout les mêmes (d'un côté la polysémie du mot, de l'autre la répercussion de son emploi sur le discours et la construction du poème).

Juste après, dans l'encadré « Méthode » dévolu à l'étude de la modalisation, une introduction rappelle que « Ces poèmes sont écrits à la troisième personne » mais que « Pourtant, Francis Ponge laisse transparaître son point de vue par le choix d'un vocabulaire évaluatif ». Suivent trois questions, dont deux portant sur « Le Cageot » :

2. L'auteur porte-t-il un regard bienveillant sur le cageot ? Justifiez en relevant des expressions du texte.
3. À la fin, quel verbe suggère le jugement du poète ?

Suivent un encadré « Comprendre et retenir » puis deux travaux d'écriture (estampillés eux aussi « Socle commun C1 ») qui s'efforcent de répondre à la logique du brevet, soit un écrit d'invention (si l'on peut dire...) et un autre de réflexion :

- Écrivez, en quelques lignes, une description du cageot en le présentant de manière négative. Vous emploierez au moins cinq termes péjoratifs.
- Pensez-vous que tous les sujets puissent être abordés en poésie ?

Enfin, le dernier questionnaire de « Lecture croisée » veut proposer aux élèves une analyse comparative et synthétique des deux poèmes :

1. Pourquoi ces deux poèmes peuvent-ils faire penser à des définitions (personne, temps des verbes, choix des déterminants) ?
2. Francis Ponge prend plaisir à jouer avec les mots. Prouvez-le en vous appuyant sur les deux textes.
3. Le poète s'intéresse aussi à la forme visuelle de ses poèmes : quel lien faites-vous entre la mise en page et l'objet décrit ? Soyez précis.

Là encore, la question 1 (dont la parenthèse fournit aux élèves les réponses) attend des savoirs déclaratifs et la 2 est quelque peu redondante avec les questions précédemment posées aux élèves. Toutefois, je flaire dans la troisième question une possible piste pour mes élèves, je dis piste car je ne saurais l'utiliser en l'état puisqu'aucune image ne vient aider les élèves à faire le lien entre l'objet et « la

10. La distinction entre un « savoir déclaratif » et un « savoir procédural » a été forgée par le chercheur en psychologie cognitive John Robert Anderson, mais ces concepts ont aussi intéressé les didacticiens des langues étrangères et du français.

forme visuelle » du poème (des allumettes pour Brassai ; une lampe, des fruits et un poisson de verre pour Kertész).

c) Permettre à l'élève de comprendre un texte ou le sommer d'adhérer à une lecture attendue... sans le comprendre

Le dernier manuel propose également une double page intitulée « Poésie du quotidien » mais faisant se croiser deux auteurs différents : Ponge et Pierre Mac Orlan avec le poème « Appareils sanitaires ». Les deux poèmes occupent la page de gauche tandis qu'un long questionnaire constitué de douze questions occupe celle de droite. Ce questionnaire mime la rhétorique de celui du brevet de l'époque car il part d'une supposée découverte des enjeux des poèmes et débouche sur un bilan de lecture, le tout organisé en deux axes de lecture. Si la première partie du questionnaire (« Découvrir les poèmes et leurs enjeux »), se compose de deux questions portant simultanément sur les deux poèmes (leur forme en prose et leur sujet), la partie suivante (« Analyser les poèmes ») se décompose en deux axes de lecture étudiant tour à tour chaque poème. Ainsi, le premier axe (« Poèmes et quotidien ») se termine par deux questions très formelles sur « Le Cageot » visant essentiellement à restituer des connaissances grammaticales et à relever des mots sans que cela ne débouche sur rien (le traditionnel relevé de champ lexical... Mais de quoi ici ? Du commerce ? Des fruits et légumes ? Va savoir...) :

5. À quel univers l'objet évoqué appartient-il ? Relevez le champ lexical de cet univers.
6. Quel temps est majoritairement utilisé ? Quelle est sa valeur ?

Le deuxième axe (« Humour et poésie ») se clôt par trois questions sur « Le Cageot » :

9. Comment Ponge explique-t-il la formation du mot *cageot* ?
10. À qui le vocabulaire des sentiments s'applique-t-il dans le poème ? Nommez cette figure de style.
11. En quoi la dernière proposition du texte constitue-t-elle une chute comique ?

La question 9 aurait pu être intéressante si elle avait débouché sur une interprétation ou si elle avait été rattachée à l'objectif revendiqué par l'axe d'étude. Les deux questions suivantes, elles, sont dans le pur esprit du brevet tant elles sont, soit prétexte à la restitution de connaissances (question 10), soit jouant d'une connivence culturelle et demandant à l'élève d'adhérer à ce que la question sous-entend, ce qui est peut-être pire... En effet, est-il raisonnable de demander à un élève de troisième de s'émerveiller devant la chute comique du poème quand rien ne lui permet de la construire (pas même la polysémie du mot « s'appesantir » qui aurait pu être fournie dans le lexique) ? Tiens, je crois déceler là une deuxième idée pour construire mon activité...

La dernière question propose de faire le bilan de ces deux poèmes à partir de la définition du *proème* selon Ponge. Un paragraphe d'une quinzaine de lignes citant les textes est attendu. Enfin, un travail d'écriture propose d'écrire un conte

s'inspirant du poème de Mac Orlan et une activité orale, partant d'une citation de Ponge, demande aux élèves de réfléchir sur la facilité et la trivialité ou non d'un sujet en poésie. Décidément, cela fait vraiment beaucoup, beaucoup...

Ce que je retire de l'analyse de ce petit corpus est la forme spécifique que prend le genre scolaire du questionnaire dans les manuels, caractérisé par l'abondance des questions et l'accent mis sur la compréhension locale d'un passage du texte ou de l'un de ses aspects plutôt que sur sa compréhension globale qui pourrait déboucher sur une analyse¹¹. De plus, ces questions oscillent entre simple relevé de mots ou expressions (pour inférer ou justifier, c'est selon, un phénomène) et récitation de connaissances, faisant du texte un prétexte à la vérification de ces mêmes connaissances (la valeur d'un temps, une figure de style...) Au final, peu nombreuses sont les questions qui demandent à l'élève d'interroger le texte, de mettre en relation certains de ses composants pour lever un implicite ou en inférer une nouvelle information¹².

d) Au préalable, avoir le droit de ne pas comprendre ou de ne pas adhérer

Après avoir consulté ces trois manuels, j'ai très vite fait mon choix, ou plutôt celui-ci s'est imposé à moi : si deux ou trois questions m'ont suggéré quelques idées, mes élèves ne comprendraient pas la plupart des questions de ces questionnaires car moi-même, par endroits, je ne les comprenais pas. Si les élèves avaient eu du mal à la lecture de ce poème, il ne me servait à rien de passer par quatre chemins : le plus simple serait de les questionner sur leur appréhension et leur réaction spontanée à la découverte du poème. Dans un deuxième temps, je pourrais bricoler un petit document à partir des deux ou trois idées qui me sont venues à l'esprit en consultant ces manuels.

Ainsi, ce jour-là, j'arrive en classe et lis à haute voix le poème de Ponge. Puis, je donne aux élèves la consigne suivante qu'ils auront à traiter en groupe : « Pourquoi, en début du chapitre, certains d'entre vous ont dit que ce texte n'est pas un poème ? »

Contrairement aux questions proposées ci-dessus par les manuels, celle-là n'attend pas de bonne ni de mauvaise réponse, elle demande simplement aux élèves de parler du texte pour d'abord se l'approprier, et discuter de sa nature ici revient déjà à l'analyser. Cette première étape est un préalable à l'analyse, plus « poétique », du texte. J'indique aux élèves qu'ils ont quinze minutes pour répondre à cette question. Même si quelques élèves s'étaient montrés moins récalcitrants lors de la

11. Cf. l'article d'Élisabeth Nonnon sur l'étayage de l'adulte et de ses questionnements en pratique de lecture (« Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », *Recherches* n° 17, *Le mal de lire*, 1992).

12. Je pense ici à la classification de Jocelyne Giasson pour appréhender les questionnaires de lecture dans le premier degré, classification reposant sur la relation qui unit la question posée et la réponse attendue (*La compréhension en lecture*, De Boeck, 1990). Le chapitre 12 en particulier (« La place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture ») énonce les trois niveaux de relation de cette classification.

découverte de ce poème, je me dis qu'ils ne manqueront pas d'enrichir le débat en groupe en le faisant glisser sur la voie de la contradiction. Et d'ailleurs, à peine ai-je donné la durée de ce travail que Pauline¹³ lève la main pour me déclarer : « Ça ne me dérange pas, moi, de dire que c'est un poème. » Je lui rétorque alors qu'il ne lui reste plus qu'à convaincre le reste de son groupe !

Pour cette première phase de travail, lorsque je circule dans les rangs pour écouter leurs discussions, je m'interdis tout commentaire qui annulerait nécessairement la deuxième étape que j'ai prévue, comme on le verra après. Figurent ci-dessous les différentes réponses des groupes que je prends en note au tableau de classe au fur et à mesure de la restitution plénière qui prendra cinq à dix minutes :

- Il parle d'un objet banal, qui ne sert à rien. Il ne dit rien d'exceptionnel comme dans un poème qui raconte quelque chose de très triste ou de joyeux.
- Il n'a pas de rime, ce n'est pas régulier, il ne joue pas avec les sons.
- Il fait des phrases très compliquées avec des mots difficiles pour dire des choses pas importantes. Il fait trop des manières.
- Il n'exprime pas ses sentiments et ses émotions.
- On sait que ça existe un poème en prose mais là il y a des paragraphes et donc, on ne voit pas **tout de suite** un poème.
- On dirait qu'il parle de tout et de rien et ça embrouille.
- Il est pratiquement impossible de comprendre de quoi il parle. Il est trop flou et n'explique pas bien le sujet, heureusement qu'il y a le titre pour savoir de quoi il parle.
- Il n'y a pas de rythme ni de musique avec les mots.
- On ne dirait pas un poème mais une définition du dictionnaire ou une description, il y a trop d'informations inutiles.
- On ne comprend pas où il veut en venir, pourquoi il a écrit ça.
- Il ne raconte rien, il n'y a pas d'histoire¹⁴.

La poésie a beau être un objet d'étude constant à l'école, les clichés ont malgré tout la peau dure, comme leurs réponses le signalent : un vrai poème parle nécessairement d'amour, de sentiments, il contient des rimes et de beaux vers réguliers, et quand bien même on aurait vu le contraire en classe quelques semaines auparavant... Mais ce regard naïf n'est pas gênant, bien au contraire, pour découvrir la poésie de Francis Ponge qui aime tordre le cou au lyrisme et à la versification classique.

Les élèves ayant eu l'espace et le temps de dire ce qu'était pour eux un poème, ils ont parallèlement entamé, mine de rien, une première analyse du poème : il ressemble à une définition du dictionnaire tout en ne décrivant pas l'objet selon les canons du genre, le poète affecte un ton neutre et détaché de tout lyrisme. Le

13. Tous les prénoms des élèves ont été modifiés.

14. Lorsque je questionnerai les élèves sur ces deux dernières remarques, ils me diront que dans les poèmes engagés que nous avons travaillés dans un précédent chapitre, les poètes racontaient une histoire (« Le Déserteur » de Vian et « Lily » de Perret notamment) et qu'ils voulaient faire passer un message clair au lecteur.

moment est venu maintenant d'explorer la dimension poétique de ce texte et, plutôt que d'avoir recours à un questionnaire qui leur imposerait de voir quelque chose qu'ils n'ont pas vu ou avec lequel ils ne sont pas forcément d'accord, je décide d'avoir recours à des images et à des définitions du dictionnaire justement.

e) Tenter d'éclairer le texte sans l'étouffer pour suggérer un questionnement

Ainsi, je distribue aux élèves un document sur lequel figurent deux images et deux définitions : la photographie d'un cageot et la reproduction d'une vanité de Philippe de Champaigne¹⁵, les définitions du verbe « s'appesantir » (aux sens propre et figuré) et du nom « vanité » (en peinture comme en morale). Sitôt distribué, le document est commenté : « Eh, on a vu en arts plastiques c'est quoi une vanité ! »... « Oh un cageot ! Mais non, pas un cageot comme ça ! »... « On a vu ce tableau aussi pour l'histoire des arts ! »... Tant mieux pour moi et pour Ponge s'ils parviennent à faire le lien entre ce genre pictural et le poème.

Après avoir distribué le document, la consigne suivante est projetée au tableau de classe :

En vous appuyant, entre autres, sur les documents annexes fournis, montrez que ce texte peut être considéré *quand même*¹⁶ comme un poème ! Vous pouvez vous amuser à contredire les choses que vous avez dites lors de la première étape du travail...

Pourquoi cette consigne vaudrait-elle mieux que les questionnaires des manuels après tout ? En fait, par rapport aux questionnaires des manuels cités plus haut, une telle activité met en avant ce qui conditionne tout apprentissage : le questionnement que l'on cherche à susciter, le questionnement comme processus de construction d'un sens ou d'une problématique. Et ce n'est pas tant cette consigne qui y invite (on pourrait, après tout, lui reprocher de faire dire aux élèves tout et son contraire) que les documents annexes fournis et leur mise en relation supposée avec le texte.

Pour la deuxième étape de l'analyse du poème de Ponge, plus ardue et qui nécessitera mon étayage par moments, une vingtaine de minutes leur est accordée ainsi que l'utilisation du dictionnaire, s'ils le souhaitent. Cette séance de cours durant deux heures, les élèves auront le temps de mettre en commun le fruit de leurs recherches puis de verbaliser leur compréhension du texte en en rédigeant le bilan.

Avant d'intervenir dans les groupes, je laisse d'abord aux élèves quelques minutes pour qu'ils s'approprient le document et la consigne et qu'ils se mettent à en discuter. Lors de mon passage dans les groupes, force est de constater que certains ont du mal avec la photographie du cageot : « Pourquoi vous avez mis la photo ? On sait ce que c'est un cageot ! » À ceux-là, je réponds que je le sais et que je n'ai pas

15. Il s'agit de la vanité peinte en 1644 et conservée au musée de Tessé au Mans. Pour des raisons de droit, il ne m'est pas possible de la reproduire ici mais on la trouve à foison sur Internet.

16. Ce « quand même » fait allusion à la remarque d'un élève, lors de la mise en commun : « Si vous avez mis ce texte dans le corpus, c'est que c'est quand même un poème de toute façon ! »

mis cette photo pour cette raison-ci. Et je leur rappelle ce qu'ils me disaient, lors de l'étape précédente, sur la versification et la forme des vrais poèmes, ajoutant qu'il y a peut-être d'autres moyens de jouer avec la forme d'un poème. Des bribes de conversation d'un autre groupe me parviennent ; un peu plus loin, j'entends Rudy dire à Noémie : « Comment tu veux prouver que c'est un poème ! Ça a pas une forme de poème ! » Et Noémie de lui répondre : « Vous vous rappelez ce que le prof avait dit sur la poésie ? Que ça joue avec les mots et tout ça, là. » Rudy, sceptique, regarde le document et l'interroge : « C'est pour ça qu'il y a les définitions du dictionnaire ? » Je les laisse discuter et passerai après dans leur groupe.

Il ne m'est malheureusement pas possible de restituer de mémoire tous les débats qui ont eu lieu dans les groupes mais une chose en particulier m'a frappé. Ils n'ont pas du tout consulté le dictionnaire lors de la première étape quand ici, sans doute en raison des deux mots fournis sur le document annexe, ils l'ont compulsé frénétiquement : certains pour y chercher péniblement la signification de « voirie », « clairevoie » ou encore « ahuri » ; d'autres pour tenter de paraphraser, avec plus ou moins d'efficacité, le contenu sémantique de chaque paragraphe, se rendant compte ensuite que Ponge « raconte en fait la vie et la mort d'un cageot », comme le dira Tanguy à son groupe.

Autre fait marquant de cette deuxième phase, les élèves ont beaucoup discuté du texte, si bien qu'ils ont peu écrit sur leur feuille le fruit de leurs recherches, comme on pourra le constater après. Mais l'activité ne m'a pas paru ratée pour autant, au contraire, tant le contenu des débats dans les groupes était relativement ardu pour un élève de 3^e et qu'ils pointaient du doigt malgré tout le cœur de la poésie en général, et de celle de Ponge en particulier (réfléchir sur un genre et tenter d'en définir la spécificité, réfléchir sur la langue et son actualisation au sein d'un texte).

Lors de la mise en commun, j'ai pris en note, au tableau de classe, les réponses des différents groupes, en les regroupant par endroits quand elles ciblaient un même phénomène (la polysémie des mots employés, les jeux sur les sons des mots, la dimension parodique, sinon captative du genre de la définition¹⁷). Volontairement ou non, les élèves se seront finalement plu à énoncer le contraire de ce qu'ils avaient dit lors de la première étape. Voici leurs réponses :

– Comme les grands poètes, il joue avec les mots qui ont souvent plusieurs sens. Il ne faut pas « s'appesantir » sur le cageot pour le casser mais il ne faut pas trop en parler non plus. C'est pour ça qu'il termine le poème comme ça. C'est pareil quand il dit « vanité » : c'est un objet banal qui n'est pas beau et il ne fait pas comme si c'était un bijou ou une fleur comme sur le tableau. C'est comme une vanité en peinture car à la fin il va mourir (le crâne et le sablier).

– Il commence son poème en parlant d'abord des sons qu'il y a dans le mot cageot : il ressemble aux mots mais aussi aux objets cage et cachot. C'est d'abord avec des sons qu'il fait son poème.

17. Dominique Maingueneau oppose la « parodie » (qui cherche à disqualifier le discours-source imité) à la « captation » (qui serait une imitation positive d'un discours-source). D. Maingueneau, *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette, 1991.

– Ce n'est pas une vraie définition de dictionnaire car il joue beaucoup avec les mots. Mais c'est comme s'il jouait avec une définition de dictionnaire, comme s'il en écrivait une dans le même ordre (les sons au début, la description puis à quoi ça sert).

– Comme les poèmes qui dessinent de quoi ils parlent, le poème a la forme d'un cageot car il y a deux blancs comme les clairevoies dans le cageot.

– Il parle d'un objet banal, du quotidien, comme s'il était extraordinaire, comme si c'était un humain (« sympathique », « ahuri »). Il raconte sa vie et sa mort. Il en rajoute donc¹⁸.

– Il nous oblige à regarder un objet qu'on ne regarde pas tellement il est banal et qu'on le voit tous les jours. C'est comme si on faisait un poème sur le bol du petit déjeuner.

Si nous poursuivons plus tard l'étude du poème en le confrontant à d'autres du corpus, je me contente très bien, pour le moment, de cette analyse qu'en ont fait les élèves. Toutefois, les élèves ayant beaucoup discuté au sein des groupes et peu écrit au bout du compte, j'improvise la consigne suivante afin d'évaluer, non sous forme de note, la compréhension de chacun. Pour les guider un peu dans l'écriture de ce bilan individuel¹⁹, je leur propose une consigne volontairement formelle :

Qu'avez-vous retenu de l'étude de ce poème ?

Vous rédigerez un texte d'une page environ qui analysera le poème.

Vous penserez à rédiger une petite introduction qui présentera le poème et une conclusion qui dira ce que vous en avez pensé.

PETIT INTERMÈDE

Si je me suis permis ce long détour par la consultation de manuels scolaires et par le récit d'activités de classe, ce n'est pas tant pour montrer le cheminement qui est le mien lorsqu'il s'agit de fabriquer une activité de « lecture analytique » (encore un mégagenre scolaire bien labile que celui-là...) que pour illustrer le type de questionnement que je cherche à susciter chez mes élèves quand il s'agit d'aborder un texte. Je m'efforce de trouver un dispositif de travail et des consignes qui programment, plus ou moins explicitement, une série de démarches intellectuelles (la relecture du texte, la sélection de bouts du texte à mettre en relation à l'interne ou avec des objets qui lui sont extérieurs, leur interprétation, la justification des réponses ou encore leur mise en relation avec des réponses précédemment formulées...) visant à analyser la particularité du texte (l'apprentissage du langage poétique et de ses spécificités pour reprendre l'exemple de l'étude du poème de Ponge).

18. Interrogé sur le sens de cette remarque, le groupe déclarera que « les poètes en font toujours trop », qu'« ils exagèrent sur ce qu'ils disent ».

19. Ayant égaré dans la folie des déménagements-rangements de fin d'année les quelques textes conservés, il ne m'est pas possible d'en reproduire ici.

Ce n'est pas que les manuels scolaires constituent pour moi un repoussoir définitif, mais la plupart des questions qui composent leurs questionnaires sont fermées, voire linéaires. Elles ne visent pas une interrogation globale sur le texte (laissée dans l'implicite) mais une décomposition de l'interprétation, point par point, avec des impasses, comme on a pu le voir précédemment. Ainsi, la majeure partie de ces questions vise essentiellement à faire restituer aux élèves une connaissance de type métatextuel (l'identification de telle classe grammaticale, de telle figure de style...). Toutefois, contrairement à certains sujets de brevet de français (je pense en particulier à celui de juin 2016 sur lequel je reviendrai plus loin), ces questionnaires ont l'honnêteté d'afficher clairement ce qu'ils visent et ne miment pas une pseudocompréhension que l'élève échafauderait à partir de son ressenti, et quel ressenti quand la question ne dit pas clairement ses attentes ! Pour preuve, la question 5 du sujet de français de cette année qui attendait le repérage précis d'indices temporels et/ou des remarques sur la ponctuation suspensive émaillant le texte de Genevoix :

Comment ressentez-vous l'écoulement du temps dans ce texte ?
Quels indices confirment cette impression ?

Si les questions auxquelles mes élèves sont accoutumés en classe leur permettent, du moins je l'espère, de parler des textes, d'apprendre à en discuter, d'écrire là-dessus et de développer très certainement leur pensée et la réponse à une question posée (compétence qui leur servira fortement au brevet), encore faut-il pouvoir comprendre la question posée pour pouvoir y répondre. Et, régulièrement, certaines questions posées au brevet me confortent dans l'idée que leurs questionnaires doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

2. FAIRE L'APPRENTISSAGE DE LA RHÉTORIQUE DU BREVET

Bien que l'organisation et le contenu des chapitres de mes cours de 3^e ne soient jamais décidés à l'avance, je m'efforce toutefois d'avoir pour fil rouge l'épreuve de brevet de français tant et si bien qu'au fil des années, j'ai mis en place quelques « rituels » incontournables, pour aider les élèves à s'approprier autant que possible cette variante spécifique du genre scolaire du questionnaire.

a) Quelques moments rituels

Ainsi, je fais le choix de démarrer l'année par un court chapitre consacré à l'analyse du programme de 3^e et à l'épreuve terminale de français. Pour cela, je distribue le sujet de français tombé trois mois auparavant en demandant aux élèves, lors d'un travail de groupe, de définir cette épreuve et d'indiquer les compétences qu'elle cherche à évaluer. Le programme et l'épreuve ayant été réformés, il m'a fallu, en cette rentrée 2016, introduire une étape supplémentaire à ce travail : la distribution du sujet de français des annales zéro (l'extrait de *Naissance d'un pont* de

Maylis de Kerangal) et sa confrontation avec le sujet de juin 2016 pour mettre en lumière les relatives nouveautés de l'épreuve.

Il y a aussi les traditionnels devoirs de fin de chapitre qui s'apparentent, dans leur forme et leur organisation, à l'épreuve de français²⁰.

Il y a encore les deux brevets blancs qu'organise le collège pour toutes les classes de 3^e, mais ceux-là, je les envisage, non comme des moments d'apprentissage réel, mais comme des entraînements supplémentaires à composer dans un temps restreint, en vue d'une évaluation par une personne autre que l'enseignant en charge de la classe.

Il y a les moments de correction de ces brevets blancs sur lesquels je ne m'appesantis pas et auxquels je ne consacre que peu de temps.

Il y a enfin ces moments de réflexion et d'apprentissage qui ont pour support et objet l'épreuve de français car, culpabilité oblige, j'ai toujours tendance à croire que ce n'est pas avec mes consignes que je vais leur apprendre à comprendre le genre des questions du brevet²¹.

b) Fabriquer un sujet ou essayer de comprendre ce que l'on attend de nous

Si je m'efforce, au sein de mes cours, à faire de mes élèves des « lecteurs-commentateurs²² », il est un apprentissage particulièrement efficace pour y parvenir : celui qui consiste à les mettre dans la posture du « lecteur-questionneur » qui échafaude patiemment une compréhension et une interprétation du texte qu'on lui soumet²³. Parallèlement, et dans la perspective qui est la mienne de les préparer au brevet, je pense que ce dispositif d'apprentissage leur permettra de mieux comprendre la posture du « lecteur-répondeur » que, de fait, l'épreuve de français leur demande d'adopter.

Ainsi, deux ou trois fois dans l'année, je soumetts à mes élèves de 3^e un texte brut et leur demande de produire le questionnaire qui pourrait l'accompagner au brevet des collèges.

Nous sommes à dix jours de l'épreuve, le programme a été bouclé et, plutôt que de me lancer dans des révisions narratologico-orthographico-lexico-grammaticales... forcément rébarbatives, je décide de leur proposer le sujet de français du

20. Pour ces devoirs-là, Sophie Dziombowski propose un travail de reformulation des consignes pour permettre aux élèves de s'approprier « la langue des DS » : « Autrement dit : quelques activités de reformulation » (*Recherches* n° 62, *Reformuler*, 2015, p 145-148).

21. Je pense ici à Quentin qui me demandait, fort naïvement, avant le premier brevet blanc se déroulant fin janvier : « Monsieur, la dictée, elle est dialoguée au brevet ? »

22. Les différentes appellations mises entre guillemets sont empruntées à Jean-Louis Dumortier (« La question des questionnaires », *Enjeux* n° 31, 1994, Namur).

23. « Travailler avec les élèves sur les “questions de compréhension”, ce n'est pas seulement travailler sur la compréhension, c'est aussi travailler sur les questions... C'est s'interroger sur ce qu'est un texte et sur ce qu'on peut en dire. Étape nécessaire pour amener l'élève par exemple à faire la différence entre expliquer un texte (c'est-à-dire justifier sa compréhension) et l'interpréter (c'est-à-dire le commenter). » Bertrand Daunay, *op. cit.*, cf. note 4.

brevet des collèges de Pondichéry, tombé fin avril, soit deux mois auparavant : un extrait de l'autobiographie *L'Enfant rieur* d'Henry Bauchau²⁴.

Il s'agit d'une séance de deux heures durant laquelle les élèves travaillent en groupe. Je leur distribue telle quelle la page deux du sujet comportant une courte introduction (« Dans son roman autobiographique, Henry Bauchau se souvient de "L'enfant" qu'il était sous l'occupation allemande lors de la première guerre mondiale. Cette page se situe au début du roman. »), le texte de 27 lignes et deux notes de bas de page (la traduction des paroles de l'officier allemand et la précision que le personnage se nommant Olivier est le frère du narrateur).

Ma consigne est la suivante :

Voici le texte qui a servi de support à l'épreuve de français du brevet des collèges de Pondichéry il y a deux mois. À votre avis, quelles questions les concepteurs du sujet ont-ils bien pu poser aux élèves ? Rédigez le questionnaire qui aurait pu accompagner ce texte.

Si cette activité de production de questions par les élèves est relativement courante, je fais le choix d'y ajouter une contrainte supplémentaire, et de taille : je leur demande de me préciser le but et l'intention de chaque question, ce pourquoi ils la posent.

Comme ce travail suppose plusieurs étapes (la prise de connaissance du texte, sa relecture, la vérification entre pairs de sa compréhension, la discussion de ses enjeux, la production des questions...), je décide d'accorder aux élèves presque la totalité de la première heure de cours pour répondre à ces deux consignes et de n'intervenir dans les groupes qu'au bout d'une vingtaine de minutes, essentiellement pour écouter leurs discussions et les rassurer si besoin est mais jamais pour orienter leur lecture.

Je reproduis ci-dessous l'intégralité des questionnaires réalisés. Figure en italique la justification de chaque question. La syntaxe a été laissée telle quelle, je n'ai procédé qu'au toilettage orthographique des questionnaires :

Groupe 1

1. À quel genre littéraire appartient ce texte ? *Reconnaitre un texte.*
2. a) Relevez trois adjectifs qualifiant « l'homme ».
b) Quelle image donnent-ils de celui-ci ? *Identifier la classe grammaticale d'un mot et ce qu'il fait sur le texte.*
3. Quelle figure de style est présente à la ligne 24 ? *Reconnaitre une figure de style.*
4. a) Quel est l'élément perturbateur de ce texte ?
b) Quel sentiment éprouve l'enfant après cet évènement ? *Identifier le point de vue dans le texte.*
5. a) À quel temps sont majoritairement conjugués les verbes ?
b) Quelle est leur valeur ? *Identifier un temps verbal.*

24. Pour des raisons de droit, il ne m'est pas possible de reproduire ici le texte-support. Toutefois, il est facilement trouvable sur Internet. L'extrait commence par « L'enfant est si absorbé par son jeu » et se termine par « Il ne voulait pas ça. Il ne voulait pas ça. »

Groupe 2

1. a) Qui est le narrateur ?
b) Quel est le point de vue ? *Permettre à l'élève de remarquer que le narrateur est externe alors que dans la majorité des autobiographies le narrateur est interne.*
2. Qui sont les personnages principaux ? *Permettre à l'élève d'analyser qui sont les personnages principaux.*
3. Quel champ lexical est utilisé de la ligne 6 à la ligne 11 ? *Permettre à l'élève de remarquer le choix des mots dans un texte.*
4. a) À quel moment le changement d'émotions de la part de l'enfant s'opère ?
b) Quel champ lexical est alors utilisé ?
5. À quel genre littéraire appartient ce texte ? Justifiez votre réponse.

Groupe 3

1. Où et quand l'histoire se déroule-t-elle ? *Faire attention au contexte de la guerre.*
2. a) Relevez les passages qui décrivent l'homme.
b) Quel portrait ces passages construisent-ils ? *Voir que le soldat est un ennemi.*
3. a) Quel est le statut du narrateur ?
b) Quel est le point de vue adopté ? *Voir que c'est le narrateur qui pense tout ça.*
4. a) Que ressent l'enfant quand il rencontre l'homme ?
b) Comment ses sentiments évoluent-ils au cours du récit ? *Voir que le narrateur fait comme s'il revivait l'incident enfant.*

Groupe 4

1. a) Qui est le narrateur ?
b) Quel est le point de vue utilisé ? *Pour identifier le narrateur et mieux comprendre le texte.*
2. Comment le texte est-il formé ? *Pour voir s'ils connaissent leurs notions apprises en cours.*
3. À quel genre littéraire appartient ce texte ? *Pour savoir s'ils savent différencier les différents types de texte.*
4. a) À partir de son enfance, dans quel sentiment le petit garçon fut plongé ? *Pour introduire la question suivante.*
b) Le narrateur fait-il appel à la persuasion ou à la conviction ? *Pour dire qu'il parle de ses sentiments.*

Groupe 5

1. Prouvez que ce texte est autobiographique. *Connaissances : savoir reconnaître une autobiographie.*
2. Pourquoi l'auteur écrit-il à la troisième personne ? *Analyse du texte.*
3. Quel pacte autobiographique Henry Bauchau fait-il avec le lecteur ? *Connaissances : savoir déterminer une autobiographie.*
4. Qui est « l'enfant » ? *Analyse du texte : compréhension.*
5. Qui est « l'ennemi » ? *Analyse du texte : compréhension.*
6. Dans quel but l'auteur a-t-il réalisé son autobiographie ? *Comprendre le sens du texte → logique.*

Groupe 6

1. a) Quelle image le narrateur donne-t-il de l'officier ?

b) Évalue-t-elle au fil du récit ? *Analyse du texte et repérage des qualificatifs.*

2. Définissez le mot « monocle » et trouvez sa racine étymologique. *Connaissance du vocabulaire.*

3. Dans l'ensemble du texte, relevez trois figures de style et expliquez pourquoi le narrateur les a utilisées. *Vérifier les compétences d'analyse de texte.*

4. a) À qui le narrateur s'adresse-t-il lors du récit ?

b) Dans quel but ? *Vérifier les connaissances de l'autobiographie.*

Les groupes 2 et 3 exceptés, le reste de la classe ne semble pas être dupe des finalités de cette épreuve de français qui vise essentiellement la vérification et la restitution de connaissances et de compétences acquises au collège. Le choix des verbes qu'ils ont employés est parlant : « reconnaître », « identifier » et même « vérifier », ou encore des mots et tournures relatifs à la connaissance : « connaissance(s) », « savoir reconnaître », « pour voir s'ils connaissent », « pour savoir s'ils savent »... Les groupes 2 et 3, eux, ont davantage eu recours à des verbes qui signalent une toute autre représentation de l'épreuve, sinon du questionnaire qui leur permettrait, en premier lieu, d'échafauder une compréhension du texte : « permettre à l'élève de » répété plusieurs fois, « faire attention à », « voir que »... Bien entendu, je ne la réfute pas puisque c'est l'objectif revendiqué et exhibé par l'épreuve elle-même. Toutefois, le choix des questions posées par ces deux groupes me donne à penser qu'ils ont malgré tout saisi cette connivence culturelle dont je parlais plus haut : l'identification du genre autobiographique et de ses ressorts, l'innocence affichée du narrateur qui fait mine de revivre l'incident, l'organisation de leurs questions et l'articulation des sous-questions qui miment le déroulé d'une compréhension s'échafaudant...

Une fois le questionnaire produit, je ne leur demande pas, cette fois, de le remettre à un autre groupe de la classe afin qu'il y réponde (activité que je leur avais proposée au deuxième trimestre), mais je leur distribue le questionnaire original de l'épreuve qui accompagnait le texte et leur demande de le comparer au leur, d'en discuter et de mettre à jour les points communs et/ou les différences qu'ils ont pu observer.

Pour cette deuxième phase du travail, je leur laisse une quinzaine de minutes pour en débattre au sein du groupe et opte ensuite pour une restitution orale collective. En effet, si près du jour J, je pense qu'une discussion collective entre les élèves d'une part, et la classe et l'enseignant d'autre part, sera un bon moyen de les rassurer sur leurs compétences et leurs dispositions à passer l'épreuve.

La restitution suivante du débat se fera de mémoire étant donné le caractère oral de l'exercice. J'ai, en premier lieu, interrogé les groupes sur les ressemblances entre leur questionnaire et celui du brevet, pour mieux nous attarder ensuite sur leurs différences (point nodal de ce sujet à mon sens) qui méritent d'être soulignées afin qu'ils ne soient pas perdus le jour J.

Parmi les ressemblances constatées, tous s'accordent à dire qu'ils ont effectivement pensé à se pencher sur le statut du narrateur, la particularité du récit à la troisième personne, la caractérisation de la figure de l'enfant et l'expression de ses sentiments et émotions, l'attitude du soldat allemand, la progression « dramatique » de l'intrigue ; d'autres pointent qu'ils ont pensé à poser une question de grammaire,

de vocabulaire, même si ce n'est pas la même... Bref, la récitation des attendus supposés de l'épreuve de français et du genre du questionnaire.

Pour ce qui est des différences, une fois nommées celles ayant trait au contexte spatiotemporel, à la valeur des temps verbaux et autres champs lexicaux, tous, sans exception, pointent l'absence de question relative au genre autobiographique, pourtant important à leurs yeux... et aux miens d'ailleurs. Cette absence de question les a tant décontenancés que, lors de cette discussion collective, plusieurs groupes en sont venus à se demander si ce texte était bien autobiographique, s'ils ne s'étaient pas trompés. Je les invite alors à observer le paratexte puis les questions 1b et 5 :

1. a. À quelle personne le narrateur parle-t-il de lui ? Citez le texte.
b. Cette manière est-elle habituelle ? Justifiez votre réponse.
5. « Est-ce que quelqu'un est venu le prendre tout en sanglots dans ses bras ? Il ne le saura jamais. » (lignes 19-20). Qui intervient dans cette phrase ? Quel indice le prouve ?

Silence... Puis Noémie prend la parole et avoue ne pas avoir compris cette question 5. D'autres « nous aussi » suivront... Je ne m'en étonne pas et leur dis que la réponse attendue était sans doute « l'auteur ». Rémy, décidément toujours sagace, me lance : « On dirait que vous n'êtes pas sûr, monsieur ! » Je lui réponds alors que non, que le problème est ailleurs, que je ne suis peut-être pas d'accord avec la question posée, que c'est un débat de « spécialistes », que j'aurais peut-être formulé la question autrement... Un autre, à sa suite, interprète mes paroles et dit : « Alors, ils peuvent se tromper au brevet ? » Encore une fois, le problème n'est pas de savoir ici qui a tort ou raison, m'entends-je dire, et j'en profite pour rebondir sur cette remarque pour signaler à la classe entière qu'elle a bien fait d'identifier en premier lieu, comme je le leur ai appris durant toute cette année, l'objet d'étude auquel se rattache le texte proposé à l'épreuve... Mais qu'il se peut qu'aucune question ne vienne les interroger, explicitement ou non, sur l'objet d'étude en question, que cela peut arriver et qu'ils ne doivent pas s'en alarmer, qu'il y aura toujours dans le paratexte des informations leur permettant de décider ou non du genre du texte (ici « roman autobiographique »). Toutefois, je leur indique qu'ils ne doivent pas, s'ils sont certains d'avoir bien identifié le genre en question, hésiter à faire part de leurs connaissances là-dessus, si d'aventure une question semble bien s'y prêter. Ce qui est vraisemblablement le cas de la première question qui est un habillage pour cacher une interrogation sur le genre autobiographique ; auquel cas, le problème est grand pour les élèves de repérer ces feintes discursives et d'essayer de placer leurs connaissances sur le genre dans une réponse qui ne le demande pas. Et la connivence culturelle dont je parlais plus haut repointe son nez ici.

Et c'est ce sur quoi je travaillerai avec eux au cours suivant... Sonnerie.

ÉPILOGUE

Quelle n'a pas été ma surprise quand, dix jours plus tard, j'ai découvert, en même temps que mes élèves, le sujet de français de ce brevet 2016 : encore un texte

autobiographique, de Maurice Genevoix cette fois, dont le contexte est lui aussi la première guerre mondiale. Et comble de l'ironie : aucune question relative au genre autobiographique du texte²⁵...

À quoi bon leur apprendre à identifier l'objet d'étude auquel se rattache le sujet, ne serait-ce que pour mieux mobiliser ses connaissances dans un moment de panique ? À quoi bon tenter de cerner cette forme spécifique du genre scolaire du questionnaire si sa réalisation en déjoue les principes ? Et pourtant, même les sujets de l'épreuve de français du baccalauréat précisent toujours aux candidats sur quel objet d'étude ils sont évalués... Il y a fort à parier qu'avec la nouvelle réforme du collège et son programme de français se déclinant en entrées anthropologiques et non plus discursives ou génériques, la tâche se complexifiera et les élèves auront encore plus de mal à identifier le point du programme sur lequel ils sont évalués.

Toutefois, les inspecteurs nous rassurent et nous assurent que, ces dernières années, les questions sont de plus en plus orientées vers le « ressenti des élèves » face au texte. Certes. Mais, si l'on y regarde bien, ce « ressenti » n'est-il pas encore et toujours un peu orienté, voire imposé ? Le brevet de cette année n'échappe pas à la règle : ses questions miment, par touches successives, la construction d'un sens, d'une compréhension globale du texte... que l'on évalue pourtant, belle ambiguïté. Mais ce sens reste celui qu'ont eux-mêmes construit les concepteurs de l'épreuve. Je pense en particulier à deux questions, celle citée plus haut relative à la perception de l'écoulement du temps dans le texte et la dernière du questionnaire demandant à l'élève d'« adapter cette scène au cinéma » :

Vous décririez et expliquerez vos choix (mouvements de caméra, cadrages, lumière, son...) en tant que réalisateur ou réalisatrice du film.

Est-il besoin de mentionner que le corrigé national dresse une liste de propositions de cadrage, de mouvements de caméra, de sons *on* (sic !) et *off*... même s'il précise que le vocabulaire technique n'est pas attendu. Je repense alors à Rémy qui, au sortir de l'épreuve, me dit tout sourire : « Monsieur, j'ai parlé de gros plan sonore pour les gouttes d'eau, comme on l'a vu en cours quand on a travaillé sur le film. Je me suis dit que ça faisait chic ! » La connivence culturelle, décidément, devrait être inscrite explicitement dans la liste des apprentissages de la classe de 3^e.

Et puisque l'on parle d'images désormais dans l'épreuve de français, qu'en sera-t-il du document-mystère censé faire le lien entre les programmes de français et d'histoire pour la nouvelle épreuve réunissant ces deux disciplines ? Une image, comme le propose le sujet des annales zéro ? Et de quelle nature sera le questionnement qui l'accompagne ? Un genre scolaire, comme les autres genres, se redéfinit à chacune de ses réalisations...

25. Je pense à cette discussion quelque peu vive, lors de la réunion d'harmonisation académique de l'épreuve, autour du corrigé national proposé par le Ministère. À la question « Présentez précisément la situation du narrateur », ledit corrigé excluait toute réponse relative au genre autobiographique. À force de discussions autour de la dangereuse collusion faite entre le personnage et le narrateur dans la question, cet élément de réponse a finalement été accepté.