



L'étude de texte à vision orientée au secondaire 1 : quel impact sur la formation d'un regard critique ?

FORMATION SECONDAIRE
FILIÈRE A

Mémoire De Master (MEM) présenté par Olivia Gschwind
Sous la direction de Madame Diane Morata
Bienne, le 15 mai 2021

Table des matières

Remerciements	4
Liste des abréviations	5
Liste des figures.....	5
Résumé.....	6
Mots-clés	6
1. Introduction.....	7
2. Problématique et questions de recherche	9
2.1 Présentation du problème et mise en lien avec la littérature scientifique	9
2.1.1 La situation de la participation politique en Suisse	9
2.1.2 Petit historique de la question de la citoyenneté	10
2.1.3 L'éducation à la citoyenneté en Suisse romande : état des lieux	11
2.1.4 La question de l'esprit critique	13
2.1.5 La place de l'étude du français dans la formation de l'esprit critique	13
2.2 Hypothèses générales et questions de recherche	16
3. Démarche méthodologique.....	19
3.1 Démarche choisie et justifications : l'ingénierie didactique	19
3.2 Analyses préalables.....	20
3.3 Analyse <i>a priori</i> : développement des hypothèses de recherche	24
3.3.1 Première hypothèse : l'explicitation des stratégies de l'enseignant·e	24

3.3.2 Deuxième hypothèse : le fonctionnement de la langue et le rôle-clé de l'argumentation	26
3.3.3 Troisième hypothèse : le lien entre compréhension des textes et intérêt des élèves pour leur contenu	28
3.4 Présentation du canevas du dispositif	29
4. Résultats et interprétations	33
4.1 Présentation du déroulement effectif de la séquence	33
4.1.1 L'évaluation diagnostique.....	33
4.1.2 L'étude de la presse	38
4.1.3 Les exposés	39
4.1.4 Le contexte.....	40
4.1.5 L'argumentation.....	40
4.1.6 L'évaluation de fin de séquence	43
4.2 Analyses <i>a posteriori</i>	46
4.2.1 Première et deuxième hypothèses.....	46
4.2.1 Troisième hypothèse	52
4.3 Apports et limites du travail.....	53
5. Conclusion	56
6. Références bibliographiques.....	58
6.1 Ouvrages	58
6.2 Articles scientifiques, mémoires, thèses et chapitres d'ouvrages	59

6.3 Sites internet.....	60
6.4 Divers.....	61
7. Annexes	62
7.2.1 L'évaluation diagnostique.....	62
7.2.2 La presse	65
7.2.3 Les exposés	71
7.2.4 Le contexte.....	73
7.2.5 Le texte argumentatif : théorie	78
7.2.6 Le texte argumentatif : le débat oral	86
7.2.7 Le texte argumentatif : productions écrites.....	92
7.2.8 Le texte argumentatif : analyses	93
7.2.9 L'évaluation finale	97

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à Madame Diane Morata, ma directrice de mémoire, qui m'a offert sans compter son soutien précieux, sa bienveillance et qui a fait preuve d'un appui considérable dans la réalisation de ce travail. Merci à Madame Catherine Fidanza d'avoir accepté d'être experte pour ce Mémoire.

Merci également à mes élèves de français qui ont participé avec motivation à toutes les activités proposées durant ces trois mois de séquence, et avec qui chaque jour j'ai la chance de travailler.

J'exprime ma profonde gratitude à mes collègues du Collège du Châtelet, qui m'ont accueillie depuis de nombreuses années à bras ouverts et qui ont toutes et tous, à leur niveau, contribué à l'achèvement de ce projet, mais aussi à chaque élève que j'ai pu croiser, car c'est grâce à vous que je me réalise enfin dans un métier que j'aime. Merci à mes FEE et mentor qui m'ont soutenue, durant ces deux années de stage, au fil des victoires et des difficultés et qui m'ont appris à ne jamais baisser les bras.

Je tiens à remercier tout particulièrement Sandra Monnerat, qui demeure aujourd'hui une source d'inspiration et qui me fait part quotidiennement de sa bonté et de son enthousiasme sans failles. C'est un honneur d'avoir été ta stagiaire, et un véritable bonheur de travailler à tes côtés.

Mon entière reconnaissance s'adresse finalement à ma famille et à mes ami·e·s, qui n'ont jamais cessé de croire que j'avais emprunté la bonne route en changeant de voie, et qui m'ont soutenue et me soutiennent chaque jour que la vie fait, comme peu de gens savent le faire.

Liste des abréviations

CIIP :	Conférence intercantonale de l’instruction publique
FEE :	Formateur ou formatrice en établissement
FG :	Formation générale
FSJP :	Fédération Suisse du Parlement des Jeunes
MEM :	Mémoire de Master (HEP-BEJUNE)
PER :	Plan d’études romand
SHS :	Sciences humaines et sociales

Liste des figures

Figure 1. Question 1 de l’évaluation diagnostique.	34
Figure 2. Question 2 de l’évaluation diagnostique	35
Figure 3. Question 7 de l’évaluation diagnostique	36
Figure 4. Question 8 de l’évaluation diagnostique	36
Figure 5. Question 4 de l’évaluation diagnostique	37
Figure 6. Grille d’observation de l’activité finale.....	44

Résumé

Ce travail de Mémoire de Master s'intéresse à la question du renforcement de l'éducation à la citoyenneté, en particulier au lien qui peut être établi entre étude de la langue française et éveil de l'intérêt citoyen chez des élèves de secondaire I, à travers l'élaboration et la réalisation d'un dispositif d'enseignement visant l'apprentissage d'une démarche critique face à des textes à vision orientée. A ce niveau de scolarité, l'éducation à la citoyenneté en Suisse est généralement imbriquée dans les sciences humaines et sociales (SHS), en particulier au sein de la géographie et de l'histoire et n'apparaît donc pas en tant que leçon à part entière à l'horaire. Elle demeure également ancrée à différents domaines interdisciplinaires et transversaux, tels que définis par le Plan d'études romand (PER). Dans cette recherche, il s'agira donc de s'interroger sur l'impact que peut avoir un dispositif d'enseignement spécifiquement consacré à la compréhension de textes d'aujourd'hui et d'autrefois, écrits ou oraux, sur la construction d'une démarche et d'un questionnement critiques et raisonnés et, plus globalement, sur l'intérêt que les élèves portent à la chose politique et aux problématiques citoyennes.

Le présent travail est structuré en trois parties distinctes : dans un premier temps, il s'agira de discuter la place de l'éducation à la citoyenneté au sein du système scolaire suisse et le rôle que peut tenir la discipline du français dans la formation de l'esprit critique. Dans un second temps, la démarche choisie pour cette recherche – l'ingénierie didactique – sera présentée et justifiée, et les analyses préalables et *a priori* seront établies. Finalement, la séquence didactique élaborée pour l'occasion sera décrite et analysée, afin de pouvoir répondre, notamment, à la question suivante : est-il possible d'augmenter l'intérêt des élèves pour la chose politique et l'engagement citoyen en leur apprenant comment aborder des textes à vision orientée ?

Mots-clés

Français

Compréhension de texte

Argumentation

Esprit critique

Éducation à la citoyenneté

1. Introduction

Comment aborder un texte orienté, quelles questions se poser ? La compréhension (écrite et orale) fait partie des trois grands piliers de la discipline du français, à l'école secondaire, en Suisse. Souvent évaluée, elle n'est que rarement travaillée. C'est généralement par le biais de questionnaires de lecture que l'on apprécie la compréhension par les élèves des enjeux majeurs d'un texte, selon les recherches en didactique de la lecture (Burdet & Guillemin, 2014). Or, la *compréhension* de ces derniers tient moins à des réponses à des questions savamment réfléchies par l'enseignant·e qu'à la construction progressive de stratégies de lecture et d'analyse de la part des élèves.

Le choix de la thématique de ce Mémoire de Master provient de trois éléments distincts, toutefois étroitement liés. En premier lieu, le climat « politisé » dans lequel nous avons baigné depuis l'enfance, suivi d'études en science politique, ont développé un intérêt croissant pour la chose politique et la vie citoyenne. La politique dans son ensemble demeure pour nous un sujet d'importance, et en particulier les questions électorales. En deuxième lieu, les interrogations personnelles à propos du désintérêt important des jeunes pour la chose publique et le taux plutôt faible de participation politique dans notre pays ont presque naturellement concentré notre questionnement, une fois notre formation d'enseignante initiée, sur la problématique de l'éducation à la citoyenneté¹ et du rôle de l'école dans la transmission de valeurs et d'habitudes citoyennes. En troisième lieu, enseignant en parallèle l'histoire et la géographie qui demeurent les disciplines dans lesquelles est généralement abordée l'éducation à la citoyenneté, la discipline du français nous est apparue comme un défi et un levier intéressant à ce sujet : comment utiliser cette branche principale pour aiguiller les élèves vers la formation de leur esprit critique et démocratique ? Comment s'emparer des outils de la langue pour les pousser à saisir les subtilités des débats et discours politiques et les mener à se poser des questions pertinentes ?

¹ La définition de l'éducation à la citoyenneté retenue pour ce MEM sera celle de la *Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe* (2010) : « L'éducation à la citoyenneté démocratique [...] couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit » (Stadelmann-Steffen I., Koller D., Sulzer L., 2015).

Ce travail consistera donc en l'élaboration et l'expérimentation d'une séquence didactique qui visera à offrir aux élèves des stratégies de compréhension face à des textes qui peuvent, de premier abord, paraître complexes. L'idée sera moins de leur en faire saisir tous les aspects – qu'ils et elles aborderont peut-être plus tard dans leur cursus scolaire et étudiantin – que de leur fournir des réflexes de lecture qui leur permettront d'aborder divers types de textes, de questionner ces derniers et de savoir vers qui, ou quoi, se tourner si des interrogations subsistent. En d'autres termes, le dispositif didactique qui constitue le cœur de ce Mémoire cherche à transmettre aux élèves les « bons réflexes » face à un texte à vision orientée.

En premier lieu, il s'agira de problématiser la question du rapport entre éducation à la citoyenneté et formation de l'esprit critique, et d'exposer ce que la discipline du français à l'école secondaire peut offrir en ce sens.

En deuxième lieu, il conviendra de définir précisément la démarche méthodologique et de justifier le choix de cette dernière dans le cadre de cette recherche. Les analyses *préalables* et *a priori* permettront de concevoir un dispositif d'enseignement permettant de valider, ou d'invalider, nos hypothèses de recherche.

En troisième lieu, nous nous attacherons à confronter les résultats de l'expérimentation aux hypothèses préalablement définies et de développer une analyse *a posteriori*. Cette dernière partie sera rendue possible grâce à trois types de traces récoltées : les observations contenues dans un carnet de bord, l'analyse de travaux d'élèves au cours du dispositif et celle de l'évaluation finale ayant lieu à la fin de la séquence.

2. Problématique et questions de recherche

2.1 Présentation du problème et mise en lien avec la littérature scientifique

Au cours des remplacements et du stage effectués en classe de français, nous avons, d'une part, observé que la plupart des élèves rencontraient des difficultés à acquérir une méthode d'analyse rigoureuse pour aborder différents types de textes. Les questions de contenu, en elles-mêmes, ne posent pas plus de problèmes qu'ailleurs. Nous constatons, en outre, le même état de fait en classe d'histoire : lorsqu'il s'agit d'aller *plus loin* que les simples questions de compréhension écrite, les élèves n'ont pour la plupart pas les cartes en main pour analyser les écrits et les discours.

Nous avons d'autre part remarqué que si les élèves semblaient – dans une large majorité des cas – préoccupé·e·s par la vie politique par le biais de l'actualité, cet intérêt demeurerait « artificiel », probablement parce qu'ils et elles ne possédaient pas les outils pour décoder les informations, les subtilités des discours idéologiques et les stratégies d'argumentation.

Nous allons désormais nous attacher à présenter la situation de la participation politique, chez les jeunes, dans notre pays.

2.1.1 La situation de la participation politique en Suisse

Dans un pays comme la Suisse, où les électrices et électeurs sont très fréquemment appelé·e·s aux urnes et où l'intérêt pour la chose publique devrait être initié en partie par l'institution scolaire, le taux d'abstention est particulièrement important. En effet, en moyenne et par année depuis 1990, le taux de participation des électeurs et électrices fluctue, au niveau fédéral, entre 38.4% (2012) et 52.4% (2014). Si Pascal Sciarini, politologue, affirme que c'est surtout l'intensité de la campagne précédant les élections ou votations qui détermine en grande partie le taux de participation, c'est aussi l'effet de l'âge qui influe sur la décision des citoyen·ne·s de se rendre ou non au bureau de vote. En effet, « la tranche des 70-80 ans vote deux à trois fois plus que les 18-25 ans » (Sciarini, 2018, p. 8).

Aujourd'hui, face au problème de l'abstentionnisme, l'une des pistes envisagées en Suisse demeure le renforcement de l'éducation civique à l'école, comme l'affirme la Fédération Suisse du Parlement des Jeunes (FSPJ) :

Quelle est la meilleure manière d'améliorer le système politique suisse ? L'institut de recherche GFS.bern a étudié cette question en 2014. Les conclusions ont été claires : aussi bien les

spécialistes que la population ont indiqué que renforcer l'éducation civique serait le meilleur moyen d'y parvenir (FSPJ, date inconnue).

Mais comment en sommes-nous arrivé·e·s à considérer l'école comme le vecteur principal de la formation des futur·e·s citoyen·ne·s ? Un petit détour historique s'avère nécessaire.

2.1.2 Petit historique de la question de la citoyenneté

Être citoyen·ne, avoir des droits fondamentaux et des devoirs à l'égard d'un État n'est pas une chose donnée. Le processus qui nous a mené·e·s aujourd'hui à pouvoir nous prononcer sur des sujets ou à élire des individus a été long et demeure par ailleurs un sujet à questionner. La littérature scientifique nous renseigne quant au rôle que se doit d'avoir l'école obligatoire et post-obligatoire dans ce processus.

Si on garde à l'esprit qu'être un·e citoyen·ne, c'est avoir des droits et des devoirs (Perrenoud, 2003), la citoyenneté n'a pas toujours été une obligation. C'est à partir de la Révolution française qu'on estime que chacun (puis chacune) doit devenir un·e citoyen·ne à part entière et que ce statut n'est plus restreint à une minorité de personnes, comme durant l'Antiquité. Cet élargissement de perspective mène peu à peu l'école à prendre en charge une partie de la tâche d'instruction et de socialisation d'ordinaire conférée à la famille et ainsi offrir ce que l'on nomme aujourd'hui l'éducation civique, ou éducation à la citoyenneté (Perrenoud, 2003). C'est donc dans un contexte de formation des États-Nations que l'école se voit attribuer le rôle de permettre aux individus de devenir de véritables citoyen·ne·s. L'exemple de la France est parlant à ce sujet : dans ce pays, c'est à partir de la III^e République, promulguée en 1871, qu'est instaurée une « instruction morale et civique », dans le but de « forger une identité nationale et républicaine » (Bergounioux, 2008, p. 6).

L'école a désormais acquis le statut de « formatrice de citoyen·nes ». « C'est même sur cette institution que reposerait largement aujourd'hui la responsabilité de garantir la vie des démocraties, par l'éducation qu'elle donne aux élèves, par la façon dont elle façonne les futurs citoyens » (Chapelle, 2009, p. 4). Mais alors, comment le cadre scolaire est-il censé s'acquitter de cette tâche immense ? Nous allons désormais exposer l'état des lieux de l'éducation à la citoyenneté en Suisse romande, avant de nous pencher sur le rôle de la discipline du français dans ce processus.

2.1.3 L'éducation à la citoyenneté en Suisse romande : état des lieux

Ainsi, « en même temps que l'idéal démocratique a évolué, la conception de la formation des citoyens a elle aussi changé de statut, et fut soumise à des réflexions sur les moyens à utiliser pour faire naître chez chacun une conscience démocratique » (Chapelle, 2009, pp. 4-5). Selon cette dernière auteure, ce questionnement a été structuré autour de deux axes : premièrement, le fait que la *conscience démocratique* requiert obligatoirement une *expérience démocratique*, qui doit être intégrée au sein même de la vie scolaire (par exemple, dans le cadre d'un conseil de classe ou de collège). Deuxièmement, participer activement au processus démocratique durant et après l'école nécessite obligatoirement que ses enjeux soient profondément abordés durant la période scolaire. En Suisse, les objectifs liés à la citoyenneté et au développement d'une conscience démocratique sont intégrés dans le PER, au cycle 3, à plusieurs niveaux :

1. Dans le cadre de la **Formation Générale (FG)**, dont l'une des visées prioritaires est le fait de « prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne », l'éducation à la citoyenneté se concrétise sous la bannière du « vivre ensemble et de l'exercice de la démocratie », divisée en trois grands pôles : citoyenneté et institutions, pratique citoyenne à l'école et citoyenneté et enjeux de société.
2. Au sein des **Capacités transversales** – cinq grands champs de capacités qui recouvrent l'ensemble des domaines de formation – le PER définit la « démarche réflexive » comme une capacité consistant à « prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique ». L'éducation à la citoyenneté, qui comprend l'adoption progressive d'un regard critique et de la remise en question des faits et des écrits, s'insère dans ce domaine.
3. Dans le cadre des SHS, le domaine de la **Citoyenneté** vise en premier lieu à apprendre aux élèves à « [s]'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des sciences humaines et sociales, [notamment] en replaçant les faits dans leur contexte historique et géographique » (SHS 33). Il est à préciser que cet objectif n'est pas travaillé pour lui-même, mais qu'il s'insère dans les autres axes. En second lieu, la formation à la citoyenneté ambitionne de faire saisir aux élèves « les principales caractéristiques d'un État démocratique [...] » en portant

notamment un regard « critique et autonome et en se positionnant en fonction de connaissances et de valeurs » (SHS 34), notamment grâce à la préparation et à la réalisation de débats démocratiques au sein de l'école.

Suite à ces décisions intercantionales, de nombreuses réflexions ont été menées pour découvrir tout d'abord comment insérer correctement la citoyenneté dans les plans d'études, au secondaire I et II, et pour évaluer ensuite si ces derniers étaient respectés en établissement. De multiples travaux d'étudiant·e·s en formation pédagogique se sont également interrogés sur la manière de mieux intégrer l'éducation à la citoyenneté dans différentes branches. On pourra par exemple citer des programmes visant à étudier les votations en cours d'histoire, des séquences consacrées aux questions socialement vives en géographie ou des travaux penchés sur le rôle du débat ou de l'actualité dans diverses disciplines. Cette dernière apparaît généralement comme le support pertinent par excellence pour envisager une autre manière d'enseigner la citoyenneté à l'école secondaire. « Fugace, mouvante, imprévisible et sans cesse renouvelée » (Vellas, 2010, p. 26) et pouvant être définie comme « [...] une matière, un ensemble d'événements qui se produisent à un moment donné, qui surgissent chaque jour, traités par les médias [...] » (Béguec et al., 2005, p. 13), l'actualité permet de forger l'esprit critique, de s'ouvrir au monde et de s'interroger sur ce dernier, sur ses contradictions et ses incohérences. En effet, par la variété de ses supports et des questions qu'elle soulève, elle permet une multitude d'activités dans le cadre scolaire et semble, de manière globale et selon notre propre expérience en classe, intéresser la plupart des élèves. L'actualité est, par ailleurs, explicitement citée dans les *Commentaires sur le programme et liste des moyens d'enseignement* à propos de la discipline « Citoyenneté » dans le Canton de Vaud :

Il convient [...] de privilégier [des méthodes pédagogiques] qui procèdent d'une réalité observable par l'élève : les questions qu'il se pose à son échelle ou qu'il peut appréhender par médias interposés. Celles-ci doivent permettre à l'élève de se forger des éléments d'appréciation sur un problème de société tout en concourant à l'apprentissage de quelques notions essentielles à la compréhension du cadre institutionnel de la société dans laquelle il vit. Les activités d'apprentissage sont dès lors initiées à partir d'études de cas tirés de l'actualité ou des préoccupations des élèves [...] (p. 4)²

²Repéré à : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/rag/2006/dfj/Citoyennete_PEV_Commentaires.pdf

Enfin – et il s’agit toujours du deuxième axe – il serait fondamental que la formation d’un *esprit critique* soit initiée à l’école (Chapelle, 2009).

2.1.4 La question de l’esprit critique

L’expression est sur toutes les lèvres et l’injonction « il faut avoir un esprit critique », dans notre monde saturé d’informations, est bien connue. Néanmoins, il convient de commencer cette partie en définissant ce qui sera entendu, dans ce travail, par « esprit critique ».

Pour Gérard Attali et ses co-auteurs, dans un ouvrage intitulé *Esprit critique, outils et méthode pour le second degré*, il s’agit d’un « ensemble d’attitudes et d’habitudes liées au discernement, à la réflexion et à la vigilance sur ses jugements ou ceux des autres » (2009, p. 15). Cependant, les auteurs nous avertissent quant à l’aspect progressif et non-achevé de l’acquisition de cette notion : « il serait dangereux de réduire [l’esprit critique] à une liste de compétences, car cela entretiendrait l’illusion que cet esprit ou cette démarche peuvent être définitivement acquis, cadrés, ce qui irait contre son principe » (2009, p. 15). Toujours selon ces mêmes auteurs, l’esprit critique ne se limite pas à une branche particulière : les différentes disciplines ont « défini différentes méthodes, elles-mêmes soumises à la critique, pour le mettre en œuvre et le développer [et] ont toujours le même but, consistant à sortir l’humanité de sa minorité, pour la faire accéder à la majorité : à la liberté et à l’autonomie, suivant la devise des Lumières, *Sapere aude* – « Ose penser ». » (2009, p. 16).

La formation d’un esprit critique dès le plus jeune âge apparaît aujourd’hui comme une nécessité dans un monde où la circulation croissante des informations – galvanisée par le développement des nouvelles technologies – met à mal la véracité de ces dernières et la fiabilité des sources. Ainsi l’école, comme institution en partie garante de la formation citoyenne, a entre autres pour tâche de proposer aux élèves des outils intellectuels et culturels pour leur permettre de forger leur questionnement, leur discernement et leur opinion personnelle à l’égard de sujet divers (Attali et al., 2009), et cette offre d’instruments de remise en question ne doit pas être l’apanage d’une discipline en particulier.

2.1.5 La place de l’étude du français dans la formation de l’esprit critique

L’objectif de ce Mémoire est donc de réfléchir et de tester des manières innovantes d’intéresser les élèves de secondaire aux questions citoyennes et de « réinventer », dans une certaine mesure, l’éducation à la citoyenneté. Nous avons vu que la formation de l’esprit critique est ainsi censée, selon le PER, être abordée de manière transversale voire interdisciplinaire. Une

langue vivante, comme le français, fait donc partie de ces disciplines qui peuvent – et doivent – participer à l'éveil citoyen et à la formation d'une démarche critique grâce aux outils qui leur sont propres.

Reprenons les visées du PER liées à l'esprit critique que nous avons explicitées au point 2.1.3. Le français, en tant que première langue, a son rôle à jouer dans le domaine de la FG intitulé « vivre ensemble et exercice de la démocratie ». Si « toutes les disciplines sont susceptibles de contribuer au développement de cet objectif par la mise en place de projets disciplinaires ou interdisciplinaires » (PER³), le français est spécifiquement cité quant à l'exercice du débat (L1 34 : production de l'oral). Il l'est aussi dans le cadre d'un autre domaine de la formation générale, « Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication », en ce qui concerne la recherche d'informations sur Internet et la vérification des sources. Il appartient de plus aux enseignant·e·s de français d'honorer leur mission en ce qui concerne les capacités transversales, tant en matière de collaboration, de communication, de stratégies d'apprentissages, de pensée créatrice que de démarche réflexive.

Finalement, dans le cadre des objectifs spécifiquement liés au français, force est de constater que la totalité des six énoncés définis par le PER peut s'avérer pertinente dans le cadre de la formation d'une démarche critique : en effet, ce dernier attend de la langue première qu'elle puisse amener les élèves à « lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens, en se décentrant et en adoptant une posture réflexive et critique » (L1 31, PER). La compréhension de l'oral (L1 33) va dans le même sens. Les productions de l'écrit (L1 32, notamment en ce qui concerne l'organisation des idées) et de l'oral (L1 34, exercice du débat argumentatif) se révèlent pour le PER également pertinentes en ce qui concerne la démarche critique à adopter face à différents types de textes, écrits ou oraux. L'appréciation et l'analyse de productions littéraires diverses (L1 35), notamment « la situation d'une œuvre dans son contexte historique et culturel » relève aussi d'une démarche critique structurée, tandis que « l'analyse du fonctionnement de la langue » (L1 36) doit servir de support aux élèves pour saisir les subtilités du discours et l'analyser de la manière la plus précise possible.

A titre comparatif, il paraît intéressant de citer François-Gilles Crougns de l'Université de Louvain qui, dans son travail de Mémoire de Master intitulé « Conceptions et usages de l'esprit

³Repéré à : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg3/>

critique en classe de français au troisième degré de l'enseignement secondaire » (2017) dresse un récapitulatif des objectifs spécifiquement visés par les documents de référence en Belgique francophone, concernant le français :

Les compétences terminales pour le cours de français de l'enseignement de transition évoquent explicitement l'esprit critique dans la troisième composante de la compétence « lire » intitulée « exercer son esprit critique ». Elle y préconise, notamment, la distinction de l'essentiel de l'accessoire, du réel et de l'imaginaire, du vraisemblable de l'invraisemblable, le fait de l'opinion et le réel du virtuel. Elle s'arrête aussi sur l'acquisition de différents critères d'appréciation selon les projets de lecture ainsi que sur la capacité à identifier le point de vue de l'auteur (ironie, sarcasme, etc.) et les valeurs du texte. [...] (2017, p. 35)

L'exercice de l'esprit critique demeure donc, pour les institutions belges francophones, l'une des compétences les plus importantes de la discipline du français au niveau secondaire. Cependant cette visée disciplinaire, liée au cours de français, reste une gageure. Soulignons qu'il s'agit ici de « compétences terminales », donc d'objectifs de formation. Ce qu'ils visent implique de mobiliser des intuitions, des réflexes, une exigence de recherche de vérité, des savoir-faire, des compétences complexes et une habitude d'interroger le monde qui doit être construite, travaillée, puis développée comme exigence citoyenne et aussi comme rigueur intellectuelle pour toute une vie.

L'étude de la démarche critique est de ce fait, de notre point de vue et celui du PER, l'une des composantes de la discipline du français, tout en constituant une capacité transversale et donc inhérente à toutes les branches scolaires. Ces diverses considérations nous ont mené à envisager la réalisation d'une séquence structurée liée spécifiquement à l'enseignement d'une démarche critique à des élèves de secondaire 1, dans le cadre des leçons de français. Cette discipline a, de plus, été sélectionnée comme terrain d'expérimentation pour deux raisons supplémentaires : premièrement, parce que le français ne présente que peu d'intérêt si son étude est effectuée hors contexte et dénuée de tout aspect concret. En effet, un·e enseignant·e qui se bornerait à proposer des exercices de grammaire constitués de « phrases-types », sans prendre appui sur le roman, la nouvelle ou divers autres genres littéraires verrait l'intérêt de ses élèves, on peut l'imaginer, demeurer au plus bas. Deuxièmement, pour un aspect logistique et pratique, au vu de la responsabilité d'une classe de français en tant qu'enseignante et non stagiaire ou stagiaire en emploi cette année, il existait la possibilité de créer, dans les limites du plan d'étude, un nouveau

dispositif et de l'expérimenter avec moins de contraintes que s'il s'était agi d'un stage dans le cadre de la classe d'une FEE.

2.2 Hypothèses générales et questions de recherche

Pour développer notre question de recherche, nous avons posé les hypothèses générales suivantes :

1. L'école, dans son fonctionnement et ses programmes, constitue un vecteur favorable à une éducation à la citoyenneté, bien qu'en Suisse, celle-ci ne soit généralement pas enseignée en tant que leçon à part entière.⁴
2. Au cycle 3, les objectifs du PER liés à la citoyenneté sont généralement portés par les domaines des sciences humaines et sociales, plus précisément par la géographie et l'histoire, et sont censés être transversaux, comme l'affirme la CIIP : « le projet global de formation, tel qu'établi par le PER, inscrit une éducation à la citoyenneté au sens large et l'article avec l'éducation en vue du développement durable [...]. La définition de l'une et de l'autre fut d'ailleurs bien difficile, tant les éléments qui les composent sont imbriqués » (CIIP, 2017). Ainsi, alors que les aspects liés à l'éducation à la citoyenneté devraient faire partie de diverses disciplines, ils demeurent, dans une moindre mesure, travaillés par le biais des langues.
3. Statistiquement parlant, la tranche d'âge « jeune » de la population (18-25 ans) vote peu. Ainsi, on peut considérer que le devoir de transmission d'une éducation citoyenne, conféré en partie à l'institution scolaire, ne fournit pas les résultats attendus.

Il s'agira donc de réaliser, en se basant sur les hypothèses précédemment développées, un dispositif d'enseignement permettant d'observer si, et comment, l'étude d'une démarche critique structurée peut permettre aux élèves, en premier lieu, de construire eux-mêmes et elles-mêmes les bases d'une analyse plus approfondie – en d'autres termes, de se poser *les bonnes questions face à un texte* et, en second lieu, d'éveiller leur intérêt pour les questions d'ordre politique et citoyen.

⁴ Certains cantons, comme Argovie ou Bâle, viennent toutefois, ou prévoient de le faire prochainement, d'intégrer au programme de 11H une leçon entièrement consacrée à l'éducation à la citoyenneté, suite à une initiative populaire lancée par les Jeunes Libéraux-Radicaux.

Tout texte demeure, si l'on peut l'exprimer ainsi, *orienté idéologiquement*. Le terme « orienté » doit être ici compris dans le sens que lui donnent Chamaudeau et Maingueneau (2002), c'est-à-dire se développant dans le temps en fonction d'une fin choisie par le locuteur – ou la locutrice. Son genre, les valeurs et intérêts de son émetteur ou émettrice, ses destinataires, le contexte historique, social et politique dans lequel il s'insère et dans lequel il est lu – on parle en didactique d'histoire de temps *représenté* ou temps *représentant* – le support dans lequel il est proposé au lectorat ont une incidence sur ce qu'il présente et sur nos capacités d'interprétation. Pour reprendre les termes de Meyer et Longhi, « même si elle n'est pas montrée comme telle, l'idéologie imprègne tous les sujets sociaux, qui perçoivent les événements avec un certain point de vue » (2017, p. 1)

Les textes littéraires – mais aussi les autres formes de discours – comportent des caractéristiques idéologiques liées au contexte dans lequel ils se déploient ou ont été rédigés. Il convient de préciser les éléments suivants :

Le contexte n'est pas placé à l'extérieur de l'œuvre, en une série d'enveloppes successives, mais le texte est la gestion même de son contexte. Les œuvres parlent effectivement du monde, mais leur énonciation est partie prenante du monde qu'elles sont censées représenter. (Maingueneau, 2004, p. 35)

Un simple manuel de français ou de mathématiques, un dictionnaire *Le Robert* ou une recette de cuisine comportent finalement des caractéristiques idéologiques liées au contexte dans lequel ils se déploient et dans lequel ils ont été rédigés. Bien entendu, le contenu idéologique sera plus ou moins flagrant selon le texte sélectionné : la visée orientée d'un discours de campagne d'un homme ou d'une femme politique sera plus facile à dégager, même sans étude approfondie des stratégies argumentatives ou de l'analyse du discours institutionnel, que celle d'un simple texte dit « informatif », utilisant la troisième personne du singulier et se voulant neutre et objectif. Néanmoins, nous prenons ici le parti d'affirmer que tout écrit ou discours demeure orienté, idéologique, de manière plus ou moins explicite.

En d'autres termes, l'apprentissage d'un « esprit critique » ou d'une « démarche critique » face à des textes de tout type vise l'objectif d'un processus autonome de questionnement par les élèves. La finalité de ce travail est celle de la transmission aux élèves d'une manière de raisonner face aux écrits ou aux paroles qui leur parviennent : quelles questions doit-on se poser lorsque l'on se trouve face à un texte ? Que doit-on connaître – contexte, époque, thématique,

orientation idéologique de l'auteur·e, point de vue – pour mieux saisir le sens d'un texte ? Quels éléments permettent de justifier ce(s) point(s) de vue ? Que peut-on faire pour vérifier ces informations ? Quelles spécificités de la langue nous permettent de saisir les intentions des auteur·e·s ? Les questions de recherche de ce travail seront donc les suivantes :

Dans quelle mesure l'étude du texte à vision orientée en classe de français peut-elle avoir un impact sur la formation d'un regard et d'un questionnement critiques chez des élèves de secondaire I ? Cette étude peut-elle avoir une influence sur l'éveil de leur conscience citoyenne ?

3. Démarche méthodologique

3.1 Démarche choisie et justifications : l'ingénierie didactique

Ce Mémoire s'inscrit dans une démarche pragmatique : dans le cadre de la recherche en éducation, l'objectif de celle-ci demeure l'établissement d'une posture visant à construire des dispositifs d'enseignement efficaces, de nouvelles possibilités favorables à l'émergence de réponses face aux problématiques que rencontrent les enseignant·e·s au quotidien.

La méthodologie de recherche choisie sera donc orientée vers l'intervention. Nous allons, dans ce travail, évaluer les effets de l'action sur le réel, nous impliquer dans celle-ci pour concevoir de nouveaux outils permettant de répondre à nos questions de recherche. A ce propos, l'ingénierie didactique apparaît comme pertinente, permettant d'espérer des réponses aux questionnements didactiques que nous nous posons.

L'ingénierie didactique a vu le jour dans les années 1980, grâce à un article rédigé par Michèle Artigue relatif à la didactique des mathématiques. La nouvelle forme de démarche qu'elle préconise est « comparable au travail de l'ingénieur qui, pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances spécifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique mais, dans le même temps, se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science [...] » (Artigue, 1988, p. 283).

La méthode d'Artigue, qualitative, vise à concevoir, réaliser, observer et analyser des séquences d'enseignement selon un dispositif rigoureux, structuré en quatre étapes (Artigue, 1988). Contrairement à d'autres approches qui se basent sur la comparaison – entre plusieurs groupes d'élèves, par exemple – l'ingénierie didactique se situe « dans le registre des études de cas et dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse *a priori* et analyse *a posteriori*. » (Artigue, 1988, p. 286). Les objectifs de cette méthodologie peuvent être, en revanche, diversifiés. Le but de ce travail de recherche sera d'utiliser une démarche qui apparaît pour Artigue comme « [transverse] aux contenus, même si [son] support est l'enseignement d'un domaine précis » (Artigue, 1988, p. 286) – en l'occurrence le français, la compréhension de la langue et l'adoption d'une démarche critique.

Si ces visées sont ainsi diverses, les étapes de la méthodologie d'Artigue sont scrupuleusement définies. Nous distinguons quatre phases dans la recherche : les analyses préalables – subdivisées en analyse des conceptions des élèves, des champs de contrainte, des contenus visés par l'enseignement et des effets de l'enseignement usuel – l'analyse *a priori*, fondée sur des hypothèses, l'expérimentation en classe et les analyses *a posteriori* apportant une validation (ou

une invalidation). Cette dernière étape s'appuiera sur les observations inscrites au cours de la séquence dans un journal de bord, sur la comparaison entre évaluation diagnostique et évaluation finale et sur l'analyse de productions d'élèves.

3.2 Analyses préalables

Cette première étape de la méthodologie de l'ingénierie didactique vise à problématiser la situation d'enseignement, en revêtant les lunettes de la praticienne, c'est-à-dire en adoptant la posture de l'enseignante.

Concentrons-nous, tout d'abord, sur le contexte dans lequel prend place cette recherche. La réalisation de ce dispositif aura lieu dans une classe de 25 élèves de 10^e Harmos, niveau A – en très large majorité, considérant 24 niveaux A et un niveau B – de la ville de Bienne. Les élèves sont tous et toutes, sauf une exception, ensemble durant le reste de la semaine car appartenant à la même classe. Un véritable système est donc en place depuis plus d'une année maintenant. Les élèves sont des jeunes adolescent·e·s participatifs et participatives, la plupart du temps de bonne humeur et motivé·e·s face à des nouvelles activités. Le climat de classe, plutôt serein, et la motivation personnelle des élèves sont ainsi deux autres facteurs qui nous ont poussé à choisir cet effectif pour réaliser l'expérimentation du dispositif didactique.

La problématique de ce travail a déjà, en partie, procédé à une « analyse de l'enseignement usuel et de ses effets » (Artigue, 1988, p. 288), en mettant en lumière l'état des lieux de l'éducation à la citoyenneté effectivement abordée en classe et les recommandations du PER. Nous allons désormais développer de manière plus approfondie la question de l'enseignement de la compréhension de textes en français et les représentations et obstacles y relatifs.

Dans notre pratique, nous avons pu constater que l'enseignement du français peine à se détacher de l'aspect « fonctionnel » qu'il revêt souvent au secondaire I. Alors que le PER n'accorde qu'un sixième des objectifs globaux de la langue 1 à l'analyse du fonctionnement de la langue (L1 36), l'étude de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison – regroupée sous la bannière de la « structuration » – représente un tiers de la moyenne finale dans le Canton de Berne. Cette focalisation se fait souvent au dépend d'autres composantes pourtant essentielles de l'étude du français : la production et la compréhension de l'écrit et de l'oral et l'étude de textes littéraires classiques ou plus modernes, d'ici et d'ailleurs, qui constituent toute la richesse

de la discipline. Bien souvent également, et nous l'avons cité plus haut, l'étude de la langue se fait hors de tout contexte, en faisant travailler les élèves sur des phrases-types, inventées par les manuels ou par l'enseignant·e. L'étude de textes dits « orientés » n'est donc pas monnaie courante dans la branche du français, même si les questions qu'ils soulèvent peuvent parfois être utilisées comme base d'un débat en classe ou lors d'une compréhension de texte.

Nous avons pu également expérimenter que le choix des textes est un élément central dans l'intérêt et la motivation que peuvent présenter les élèves en classe de français. S'ils peuvent être complexes, ils doivent cependant être attractifs, comme l'affirme Joole (2008). Les textes que l'on propose en classe de français doivent être adaptés au niveau des élèves, pour qu'ils et elles puissent y trouver du plaisir et comprendre le sens de la démarche. Néanmoins, de notre point de vue, cette adaptation ne correspond pas forcément à une modification du texte en lui-même ou à une réduction de sa longueur. Il conviendrait plutôt d'y ajouter le vocabulaire adéquat et d'offrir des clés aux élèves avant, pendant et après sa lecture. Nous ajouterons également que les textes, aussi complexes soient-ils, qui permettent d'opérer un lien clair entre hier et aujourd'hui et ainsi d'observer les changements et permanences de notre histoire demeurent appréciés par les élèves, qui progressivement parviennent à en saisir les enjeux et à tisser des liens.

Notre pratique nous a aussi mené à observer que si certain·e·s élèves de cet âge démontrent un intérêt plutôt prononcé pour les faits d'actualité, ils et elles n'ont pas acquis de stratégies ou de réflexes stables liés à la compréhension de ces événements. A titre d'exemple, lorsqu'il leur est demandé de présenter un événement s'étant déroulé récemment, ils et elles n'ont généralement pas de mal à en citer. Néanmoins, ces élèves n'ont pas d'outils en leur possession pour interroger ces faits, aller plus loin dans ce questionnement, réfléchir aux problématiques sous-jacentes. En ce sens, il nous semble que l'offre de stratégies liées à la compréhension de textes écrits peut les amener à questionner les faits d'actualité qu'ils et elles observent et augmenter leur intérêt pour des questions citoyennes.

Sur la base de notre expérience de stagiaire et de jeune enseignante de français et d'histoire, nous soulignons également que la compréhension de textes nouveaux et plus complexes demeure généralement un grand obstacle pour les adolescent·e·s. Au gré de nos observations, nous avons pu constater qu'un large déséquilibre s'opère entre les apports de l'enseignant·e et ceux des élèves. En d'autres termes, ces derniers et dernières attendent souvent énormément de

l'enseignant·e lorsqu'ils et elles sont confronté·e·s à des écrits. Ils et elles sont prêt·e·s à répondre à des questions sur le contenu du texte, mais n'ont pas – encore – le réflexe d'interroger ce dernier. Or, l'esprit critique est inséparable de l'acquisition d'une certaine autonomie, ne serait-ce que lorsqu'elle se borne à poser les questions qui permettront de la consolider dans un temps plus long que celui de la scolarité.

De surcroît, dans beaucoup de cas, lors d'une analyse de texte ou de document, certain·e·s élèves peuvent fixer l'enseignant·e comme si les réponses à des questions de compréhension allaient spontanément apparaître et n'ont pas le réflexe de les chercher dans le texte. Nous analysons ceci comme une sorte de désarroi, de peur face à un texte complexe. Si des stratégies de lecture ont peut-être déjà été évoquées au cours de leurs parcours scolaire, l'usage de ces dernières n'est souvent ni maîtrisé, ni régulier, ni conscient. (Chanson & Klinger, 2015). L'apprentissage d'une méthode face à des textes s'avère pertinente dans ce contexte, afin de garantir une meilleure autonomie des élèves et un intérêt grandissant pour diverses questions.

L'analyse du champ de contraintes dans lequel va se situer la réalisation didactique effective (Artigue, 1988, p. 288) nous permet de comprendre pourquoi les stratégies de compréhension de textes orientés ne sont que peu abordées en classe de français, au secondaire 1. Premièrement, il est possible que les aspects méthodologiques soient laissés de côté par les enseignant·e·s par souci de gain de temps : ils et elles estiment peut-être que des questions relatives au contenu, progressivement de plus en plus complexes, permettront finalement aux élèves d'acquérir leur propre méthode de lecture. La densité du programme prévu par le PER ne permet pas forcément de se consacrer spécifiquement à l'explicitation des stratégies à adopter face aux textes. De plus, il est possible que certain·e·s enseignant·e·s pensent régler le « problème de la compréhension » en posant des questions additionnelles aux élèves.

Deuxièmement, il est probable que dans un souci de neutralité, ou de « paresse », les enseignant·e·s de français ne souhaitent pas aborder des textes revêtant une posture idéologique marquée. Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons observer s'il est possible que l'étude approfondie de texte à vision orientée puisse avoir un impact sur le développement d'une démarche critique de la part des élèves.

Les objectifs d'apprentissage, construits à partir de notre expérience d'enseignante de français et suite à ces analyses préalables et à l'élaboration de notre problématique, sont donc multiples :

A la fin de la séquence, l'élève devrait être capable de/d'...

1. Se poser des questions pertinentes face à un texte orienté, c'est-à-dire acquérir des *réflexes* de lecture
2. Assigner à un texte une intention idéologique
3. Se situer par rapport à ses connaissances et ce qu'il lui manque
4. Dépasser le sens premier d'un texte orienté
5. Faire intervenir d'autres sources dans son questionnement (cercle proche, articles, ouvrages...)
6. Identifier les enjeux de la rhétorique et ses bénéfices dans la formation citoyenne

Pour terminer ces analyses préalables, il convient de citer les obstacles potentiels liés à l'expérimentation de ce dispositif dans le cadre scolaire actuel.

Bien qu'il s'agisse de la discipline disposant du plus grand nombre d'heures à l'horaire – six en 10^e année – l'objectif de ce dispositif d'enseignement n'est pas d'utiliser la totalité des heures à disposition pour effectuer la séquence et, ainsi, la terminer plus rapidement. Deux leçons, voire trois – éventuellement quatre de manière exceptionnelle – par semaine seront sélectionnées pour travailler le sujet choisi, sur approximativement 12 semaines. D'une part, il s'agit de garder élevé l'intérêt des élèves pour le sujet et, d'autre part, il est nécessaire et non-négociable que d'autres éléments du programme de 10^e soient travaillés en parallèle. La contrainte principale liée à ce dispositif d'enseignement est ainsi qu'il n'est pas possible de consacrer la totalité des leçons de français à l'expérimentation de la séquence. Un temps plus long paraît aussi plus avantageux aux élèves lorsqu'il s'agit de leur faire acquérir des automatismes et d'entamer une réflexion qui devrait être travaillée sur le long terme et non pas dans une courte séquence, dégagée du reste.

Comme l'affirme Catherine Tabola Couchepin dans sa thèse, « il est difficile de parler de nouveauté du savoir. En effet, il est peu fréquent que les élèves soient vierges de toute conception préalable sur l'objet d'apprentissage travaillé en classe » (2017, p. 92). En conséquence, il est possible qu'une réaction négative survienne de la part des élèves face à une nouvelle méthode d'apprentissage, considérant que ces derniers et dernières avaient un autre enseignant de français l'année dernière. Les élèves devront confronter leurs anciennes conceptions à une autre manière d'apprendre à étudier un texte. Dans le cas de cette recherche, ils et elles seront beaucoup plus souvent amené·e·s à poser eux-mêmes et elles-mêmes des

questions, alors qu'ils et elles ont certainement été habitué·e·s à uniquement y répondre. Il est donc probable que cette démarche les heurte quelque peu et que leur envie et motivation s'en trouvent altérées.

3.3 Analyse *a priori* : développement des hypothèses de recherche

L'analyse *a priori* correspond à « une analyse épistémologique et didactique qui précède nécessairement la construction d'ingénieries didactiques » (Charnay, 2003). La deuxième phase de la méthodologie vise donc à adopter la posture de la chercheuse, souhaitant déterminer les implications d'une méthode structurée de démarche critique sur l'intérêt des élèves et leurs capacités à aborder différents types de textes. Il s'agit, dans cette partie, *d'anticiper* les réactions des élèves face au dispositif d'enseignement. L'analyse *a priori* est structurée autour d'hypothèses qui seront réinvesties en fin de travail, durant l'analyse *a posteriori*. Cette deuxième phase demeure indispensable pour envisager les modifications et aménagements à apporter à la situation d'enseignement et, ainsi, favoriser l'apprentissage des élèves (Charnay, 2003). Une bonne analyse *a priori* permet de mettre en lumière les obstacles liés à chacune des hypothèses formulées et à chercher comment franchir ces derniers. Nous commencerons donc par une analyse *a priori* de la situation-problème qui sera ensuite complétée par la présentation du canevas du dispositif d'enseignement.

3.3.1 Première hypothèse : l'explicitation des stratégies de l'enseignant·e

« L'explicitation concrète de la stratégie personnelle de l'enseignant·e face à un texte peut aider les élèves à construire une démarche critique et à gagner en autonomie. »

En premier lieu, tâchons de discuter la question de la compréhension de textes en classe. La recherche en didactique du français, et plus particulièrement en didactique de la lecture, montre aujourd'hui que la compréhension de textes est plus souvent évaluée que véritablement enseignée. En d'autres termes, cela signifie que les démarches que l'enseignant·e utilise pour sa propre analyse d'un texte, littéraire par exemple, ne sont souvent pas concrètement explicitées. Les élèves sont souvent soumis·e·s à des questionnaires de lecture (Chanson & Klinger, 2015) liés au contenu d'un texte et ne sont donc pas réellement confronté·e·s à une méthodologie spécifique :

Force est de constater qu'elle [la compréhension en lecture] est peu ou pas enseignée. Un questionnaire est trop souvent proposé à l'élève et ce dernier se compose principalement de

questions de type littéral – la réponse se rapporte à un mot ou à une phrase du texte. L'enseignant ne peut pas vérifier comment l'élève s'est approprié le texte, comment il a tissé les fils de la compréhension. La plupart du temps, aucune stratégie ne lui est suggérée pour l'aider à créer un véritable cheminement intellectuel. (Guillemin et Burdet, 2013, p. 2)

La compréhension d'un texte, plus que de simples réponses liées au contenu de ce dernier, correspond plutôt, de notre point de vue, à son interrogation progressive et continue. Selon Chanson et Klinger, l'enseignant·e agit comme un·e guide, un modèle qui aide l'élève placé·e au centre de la démarche. Il convient donc de soutenir les élèves « dans l'acquisition de la gestion autonome de sa compréhension » (2015, p. 23), et d'explicitier concrètement aux élèves comment nous-mêmes, en tant qu'enseignant·e·s, nous agissons face à un texte, quels sont nos réflexes, quelles stratégies nous mettons en place pour pallier, quand c'est nécessaire, notre incompréhension (Chanson et Klinger, 2015) : y a-t-il des éléments que je n'ai pas saisis dans ce texte ? Où se situent-ils ? Vers qui, ou quoi, devrais-je me tourner pour colmater cette incompréhension ? L'enseignant·e devra en outre vérifier constamment que la stratégie explicitée préalablement fonctionne chez ses élèves. Il est attendu, finalement, que ceux-ci et celles-ci acquièrent une certaine autonomie face aux textes : comme l'affirment Chanson et Klinger, citant elles-mêmes Giasson, « plus l'apprentissage des stratégies fonctionne, plus le guidage pratiqué par l'enseignant·e diminue et plus l'élève devient autonome » (2015, p. 23).

Afin de vérifier de la manière la plus précise possible la validité – ou l'invalidité – de cette première hypothèse, une attention particulière sera consacrée durant toute la séquence à la manière dont les élèves s'approprient, ou non, la stratégie présentée par l'enseignante : utilisent-ils ou elles les outils présentés ? Des réflexes naissent-ils ? Doit-on leur préciser, à chaque nouvelle activité, la méthode à utiliser ? Est-ce que les élèves s'autonomisent progressivement par rapport au canevas proposé par l'enseignante ?

Nous pouvons citer deux obstacles principaux liés à cette hypothèse : premièrement, il est possible que les élèves soient, à un moment donné, bloqué·e·s par l'un des éléments proposés dans la méthode. Face à un texte, ils ou elles ne saisissent pas comment appliquer la stratégie transmise par leur enseignante et n'arrivent donc pas à aller plus loin. La stratégie doit donc être suffisamment souple pour qu'elle puisse s'appliquer à tout type de texte. Deuxièmement, il subsiste le risque que le dispositif d'enseignement s'attarde de manière trop conséquente sur la *matière* des textes – leur contenu – plutôt que sur la *manière* de les aborder. S'il est évident qu'il sera important – et très intéressant – de discuter, de débattre, de remettre en question le

contenu des textes, il s'agira de maintenir la focale sur le point central du travail de recherche, c'est-à-dire la méthode de compréhension, les outils de lecture à fournir aux élèves.

3.3.2 Deuxième hypothèse : le fonctionnement de la langue et le rôle-clé de l'argumentation

« L'étude des procédés linguistiques et littéraires, particulièrement argumentatifs, permet aux élèves de saisir le sens des textes et de mieux interroger ceux-ci par la suite. »

Les procédés littéraires et linguistiques sont au cœur de l'étude des textes. Sans une bonne maîtrise de ces procédés, il semble illusoire de prétendre parvenir à une compréhension de la part des élèves et à une autonomie de ces dernières et derniers face aux écrits. Ainsi, il convient d'affirmer que plus les obstacles de la langue parviendront à être franchis facilement, plus les élèves seront à même de saisir le contenu d'un texte et de l'interroger. Le travail spécifique sur les outils de la langue peut donc raccourcir le trajet vers la compréhension finale, sans que cela soit pénible pour les élèves.

Selon Joole (2008), les obstacles à la compréhension des textes spécifiquement relatifs au fonctionnement de la langue sont au nombre de cinq. Ils reposent sur l'identification :

- Des composantes de l'énonciation (qui prend la parole, à quel moment et dans quel lieu)
- Des actants, c'est-à-dire l'association « des marques substitutives aux entités, personnages ou objets désignés » (Joole, 2008, p. 56)
- Des cohérences du texte (assurées par quatre facteurs : la progression thématique, les phénomènes de reprise, les systèmes de temps verbaux et les connecteurs)
- Des rapports logiques (la causalité, l'opposition et la concession, l'hypothèse et la condition)
- De la hiérarchisation (des idées, des événements, des personnages).

En ce qui concerne les textes à vision orientée, il conviendra d'accorder un temps particulier à l'étude des stratégies argumentatives. Celles-ci s'avèrent essentielles lors de l'étude d'un article de presse, d'un éditorial, d'un discours politique ou d'un roman engagé, par exemple. Selon Gaussel :

On assiste depuis quelques années à un intérêt grandissant pour les pratiques argumentatives dans l'école. L'argumentation trouve une place renouvelée dans les programmes de la scolarité obligatoire dans de nombreux pays, tant comme objet d'apprentissage que comme élément d'une démarche critique « propice au développement d'une posture citoyenne » (Muller Mirza & Buty, 2015, cités par Gausse, 2016, p. 1)

Faillet va encore plus loin, en stipulant que « l'abandon de l'enseignement de la rhétorique au profit de la science a laissé désarmé le citoyen face à l'art médiatique de capter l'attention et de manier la controverse. L'apprentissage du maniement du langage, de l'éloquence à la dialectique, est clé pour comprendre les tentatives de manipulation, la malhonnêteté intellectuelle et l'exploitation de stratagèmes [...] » (2008, p. 114-115). Ainsi, dans notre cas de figure, la contrainte principale proviendra de la faculté des élèves à repérer où, dans le texte, les figures de rhétorique ou les stratégies argumentatives apparaissent et à identifier ce qu'elles peuvent avoir comme effets sur le lecteur ou la lectrice.

Comme l'affirme François-Gilles Croux (2009, p. 76), « dans le cadre du développement de l'esprit critique couplé à celui de l'argumentation, il est possible de distinguer deux volets » : l'auteur sépare, mais lie également, le développement des capacités de lecture de l'argumentation et celui des capacités rédactionnelles pour permettre à l'élève d'exprimer, *in fine*, une pensée complexe et réfléchie. Ainsi, l'étude des procédés et stratégies argumentatifs apparaît comme un préalable nécessaire à toute volonté de transmettre une démarche critique structurée, la plupart des textes à vision orientée que nous souhaitons aborder dans ce dispositif d'enseignement étant, par essence, destinés à convaincre leur lectorat.

Chez des élèves de 10^e année Hamos, même possédant un bon niveau de langue, il est possible que le nombre élevé de variables à maîtriser rende complexe cet apprentissage. Néanmoins, à tout niveau, la diversification des exercices de repérage et des types d'enseignement peut s'avérer fructueuse : il s'agira donc de varier les activités en proposant du travail individuel, en binôme et en collaboration.

La validité de cette deuxième hypothèse sera principalement vérifiée grâce à l'analyse de traces écrites (productions personnelles, évaluations...) et par des observations et écoutes fines de la manière dont les élèves abordent les textes, présentent des arguments, suivent les consignes données, débattent ensemble.

3.3.3 Troisième hypothèse : le lien entre compréhension des textes et intérêt des élèves pour leur contenu

« Plus actifs et actives dans leur compréhension de textes orientés, les élèves développent progressivement un intérêt plus marqué pour les questions citoyennes et politiques. »

La formation de la démarche et du questionnement critiques, au sein du cours de français, a pour objectif ultime de permettre aux élèves d'appliquer leurs compétences de lecture hors du cadre scolaire. Il est fort probable que le désintérêt pour la chose politique et les questions citoyennes provienne souvent du fait qu'elles demeurent « trop compliquées », et donc peu attrayantes. Nous pouvons nous référer à Annelise Boy, qui expose le point de vue de Marie-Cécile Guernier (2012) qui :

« [a]tribue à la lecture le pouvoir de gagner une liberté intellectuelle : « celui qui comprend ne se projette pas seulement de façon compréhensive vers un sens – dans l'effort de comprendre – la compréhension accomplie représente aussi l'obtention d'une nouvelle liberté intellectuelle ». Ainsi, aider les élèves à améliorer leur compréhension de l'écrit contribue à en faire des adultes, plus libres, éclairés, et autonomes dans leur pensée. » (2015, p. 3)

Nous émettons donc l'hypothèse que le développement des compétences de compréhension grâce à l'apprentissage de méthodes et de stratégies plus claires peut permettre à des élèves de secondaire 1 d'éveiller leur intérêt pour des questions d'ordre politique.

La validation de cette troisième hypothèse sera principalement vérifiée grâce à la prise de notes systématique des remarques et questionnements des élèves à propos de faits d'actualité. L'objectif est de leur offrir un espace, au début de certaines leçons, pour qu'ils et elles puissent s'exprimer et présenter librement ce qu'ils et elles ont vu et entendu, par le biais des médias ou durant leurs discussions avec leur cercle proche. Il s'agira également de leur laisser plus de temps de parole si, en milieu de leçon par exemple, un·e élève estime important d'exprimer son point de vue sur un fait d'actualité. Nous devons, en tant qu'enseignant·e, faire preuve de souplesse à l'égard de notre planification. À ce sujet, nous émettons également la sous-hypothèse que ce réflexe pourra être plus fréquent après les exposés que les élèves devront effectuer, au milieu de la séquence didactique (voir point 3 de la *présentation du canevas du dispositif*).

Si l'augmentation de l'intérêt va ainsi principalement se mesurer en classe et par l'intermédiaire de l'évaluation finale qui se permettra de poser directement la question aux élèves, les obstacles principaux proviennent de deux éléments.

En premier lieu, le temps que l'on peut effectivement consacrer aux questions d'actualité et aux débats qui y sont sous-jacents est complexe à gérer : il peut être en effet néfaste de couper les élèves dans leur élan, si ceux-ci ou celles-ci démontrent leur intérêt grandissant pour des faits d'actualité et des questions citoyennes. Cependant, tout·e enseignant·e souhaite respecter le programme prévu, et ne peut donc pas forcément accepter à chaque leçon que des questionnements portant sur des événements « grignotent » une partie du cours. Il conviendra donc d'évaluer, au cas par cas, s'il est nécessaire et judicieux de consacrer du temps au débat, ou si ce dernier peut être reporté ultérieurement.

En second lieu, il est parfois difficile, en tant qu'enseignant·e, de dissocier explications liées au contenu permettant de soutenir le débat – donner des informations relatives à un processus institutionnel dans le cadre d'une discussion sur une votation fédérale, par exemple – et prise de position personnelle, qui pourrait influencer les élèves. Le risque de faire passer l'avis de l'enseignant·e comme une « vérité incontestable » existe si cette dernière ou ce dernier omet, volontairement ou involontairement, d'utiliser un verbe d'opinion ou de pensée (« je pense que..., je suis d'avis que... »), par exemple. De plus, les informations proposées par l'enseignant·e qui permettent aux élèves de mieux saisir un enjeu devront être complètes, représentant tous les points de vue, afin que l'avis personnel ne transparaisse pas dans un contenu censé demeurer objectif.

3.4 Présentation du canevas du dispositif

Ci-après est exposé le canevas de la séquence, qui sera par la suite confronté au déroulement effectif du dispositif d'enseignement, commenté dans l'analyse *a posteriori*.

1a. La séquence débute par une évaluation diagnostique que les élèves réalisent individuellement. Sans autres consignes de la part de l'enseignante, ils et elles doivent lire le célèbre discours de Martin Luther King, *I have a dream*, et répondre à quelques questions de la façon la plus précise possible. Ces questions ne concernent pas le contenu du discours – qui sera exploité plus tard – mais la manière dont ils et elles, personnellement, abordent le texte. L'évaluation diagnostique est consultable dans les annexes.

1b. La deuxième partie de la séquence consiste en un retour sur l'évaluation diagnostique, sous forme de présentation magistrale interpellant au maximum les élèves : il s'agit, durant cette leçon, de présenter le discours de façon plus précise et d'interroger pour la première fois les élèves sur le but d'une démarche critique face à un texte à vision orientée : où, vers qui se tourner lorsque des éléments d'un texte s'avèrent complexes ? Que faut-il faire, ou ne pas faire, lorsqu'un contenu nous est étranger ? L'objectif de cette séance est de confronter les élèves à un texte idéologique, de leur en exposer le contexte d'énonciation et de faire émerger leurs représentations quant aux réflexes à adopter lorsque l'on est face à ce type d'écrit. Nous espérons pouvoir faire apparaître, entre autres termes, la notion de *source vérifiable*, de *contexte*, de *genre* (de texte), *d'émetteur* et de *destinataire*.

2. La presse, les « *fake news* » et les sources sont ensuite abordées, grâce à un travail collaboratif. Après une introduction théorique, il s'agit d'offrir la possibilité aux élèves d'être confronté·e·s à des articles de niveau local, régional, national et international, qu'ils et elles sont censé·e·s aborder et présenter en se basant sur une méthode travaillée au préalable (structure des « 5W » (en français : qui ? quand ? quoi ? où ? pourquoi ?)). L'éditorial d'un dossier intitulé « Travailler sur la presse écrite à l'école » paru dans la revue *Cahiers pédagogiques*, affirme que l'étude de la presse en classe n'a pas pour finalité « d'entretenir un relativisme destructeur » mais de pousser les élèves à la réflexion, de les inciter à « établir un rapport à la vérité ni dogmatique ni nihiliste, mais choisi et compris. » (2008, p.5). Le travail sur la presse est un prérequis à la réalisation d'exposés oraux qui traiteront d'un fait d'actualité, détaillée au point suivant.

3. Les élèves réalisent, individuellement, un exposé d'une durée de 6 à 8 minutes consacré à un fait d'actualité récent. Ils et elles doivent présenter à l'enseignante, dans un délai précisé, trois sources différentes qui leur permettent d'étayer leurs propos. Ils et elles ont une contrainte supplémentaire au simple résumé de l'événement et aux éléments de forme (volume, intonation, posture devant la classe...) : il est attendu qu'ils et elles demandent l'avis de deux adultes (dont maximum un·e enseignant·e) et présentent cette appréciation à la classe de façon argumentée, en plus de leur propre point de vue. En lieu et place de cette consigne, les élèves peuvent également citer et justifier la présence de deux éléments qu'il faudrait approfondir pour

connaître mieux l'événement qu'ils ou elles présentent.⁵ La grille d'évaluation complète de ces exposés est disponible dans les annexes.

4. En parallèle à la préparation et à la réalisation des exposés individuels, la suite de la séquence consiste à initier les élèves à l'art du débat et de l'argumentation orale. Pour ce faire, les élèves travaillent en collaboration sur un sujet d'actualité, suivant la méthode proposée par La jeunesse débat,⁶ et cherchent en salle d'informatique des arguments, après un tirage au sort des positions respectives (« pour » ou « contre »), en prenant garde à trouver des références claires et des sources vérifiables pour appuyer leurs propos.

5. Par la suite, nous revenons sur le texte proposé durant l'évaluation diagnostique pour sensibiliser les élèves à l'importance du contexte (social, politique, économique, culturel...) dans lequel s'inscrit un discours ou un texte orienté idéologiquement. Le travail est à nouveau collaboratif et nécessite l'accès à la salle informatique : il s'agit de travailler sur quatre discours célèbres différents et de les analyser selon un canevas préétabli, qui reprend les éléments jusqu'ici travaillés (le genre, l'émetteur, le destinataire, le lieu...) et de se focaliser sur l'importance du contexte pour comprendre le sens du discours. En quoi celui-ci peut nous aider à mieux saisir ce que l'orateur ou l'oratrice veut faire passer comme message ?

6. La partie suivante traite l'argumentation écrite. Dans un premier temps, il s'agit de consacrer au moins cinq leçons à une partie dite « théorique », relative à la définition du texte argumentatif, aux connecteurs et organisateurs temporels, aux figures de rhétorique, au vocabulaire péjoratif et mélioratif et aux stratégies argumentatives. Dans un second temps, l'exercice consiste à travailler sur plusieurs textes littéraires – lettre argumentative, roman social, poésie, par exemple – avec les élèves pour leur montrer en quoi consiste l'argumentation dans un texte littéraire et leur permettre d'exercer leur regard critique et les amener à interroger les textes. Un récapitulatif des divers éléments amenés jusqu'alors sera effectué : quelles sont les différentes étapes à suivre pour arriver à une bonne compréhension d'un texte ?

7. Finalement, un travail collaboratif consacré aux différents éléments de la séquence est effectué pour conclure cette dernière. Les élèves sont confronté·e·s, en groupe, à divers types

⁵ Par exemple : faire des recherches poussées sur la législation en matière de grandes entreprises en Suisse, si un·e élève expose l'initiative populaire sur les « multinationales responsables » du 29 novembre 2020.

⁶ Repéré à : <https://yes.swiss/fr/programmes/la-jeunesse-debat>

de textes à vision orientée – discours, lettre argumentative, roman, article de presse – et doivent les interroger pour réussir à en dégager les enjeux et expliquer la méthode qu'ils et elles préconisent pour aborder ce type de texte.

De manière globale, les textes qui seront choisis devront :

- Répondre à un souci de variété (au niveau du contenu et de la difficulté)
- Être exploitables par les élèves
- Présenter des thèmes qui suscitent le débat
- Montrer qu'on peut développer, grâce à eux, une démarche réflexive
- Permettre de modifier le rapport de l'élève à la compréhension de textes

4. Résultats et interprétations

Dans cette partie, nous reviendrons en premier lieu sur le déroulement effectif de la séquence, en précisant les succès et les obstacles que nous avons pu observer. Nous confronterons ensuite nos observations aux trois hypothèses préalablement formulées dans la partie méthodologique.

4.1 Présentation du déroulement effectif de la séquence

Nous allons développer ci-après les principales étapes du dispositif d'enseignement, en relevant les réussites ainsi que les difficultés.

4.1.1 L'évaluation diagnostique

Notre séquence a commencé par une évaluation diagnostique, visant à récolter les représentations des élèves face à l'analyse d'un texte orienté et à construire, sur ces bases, la suite de la séquence.

Le choix du texte s'est porté sur le discours de Martin Luther King, intitulé *I have a dream* et prononcé à Washington le 28 août 1963. L'orateur géorgien y appelle, devant des milliers de manifestant·e·s, à l'égalité des droits civiques et à la fin du racisme et de la ségrégation aux États-Unis. Les élèves avaient pour tâche de lire ce texte, sans informations préalables, puis d'exposer leur manière d'aborder un texte en étant toutefois guidé·e·s par une structure préétablie (annexe 7.2.1). Ils et elles avaient également l'occasion de faire émerger leurs propres questionnements au sujet du discours et de la thématique plus globale que ce dernier évoque.

Cette évaluation diagnostique a rempli ses promesses, bien que l'originalité de l'exercice ait interrogé certain·e·s élèves : confronté·e·s à un questionnaire différent de ce dont ils et elles ont l'habitude de répondre, une partie de la classe a mis du temps à démarrer. Certain·e·s élèves ont été spécialement enthousiastes et motivé·e·s et ont rempli leur questionnaire de manière particulièrement complète. L'analyse de l'évaluation nous a aussi montré qu'une partie des élèves n'a pas répondu à certaines questions.

Dans les tableaux ci-après, nous présentons quelques chiffres significatifs et certaines réponses fournies par les élèves. Il est à noter que les élèves pouvaient inscrire autant de réponses qu'ils et elles le souhaitaient.

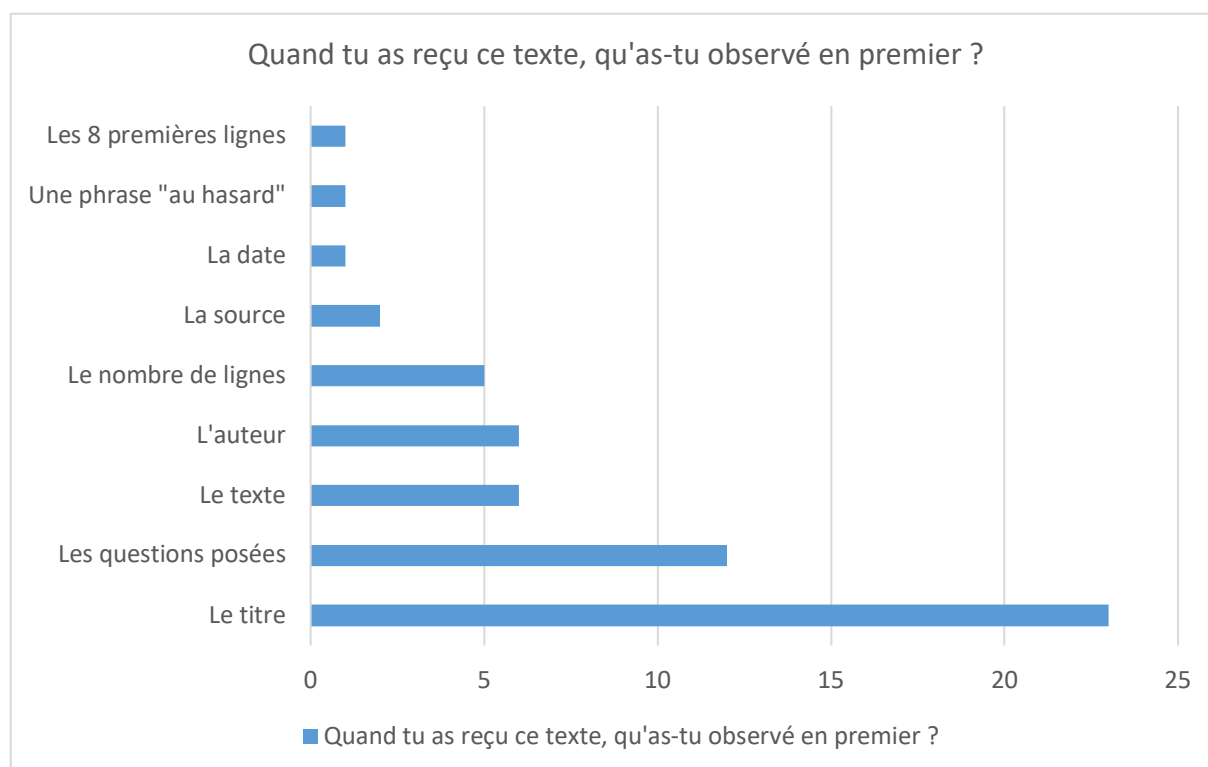


Figure 1. Question 1 de l'évaluation diagnostique.

La très large majorité des élèves (23 sur 25) affirme avoir lu le titre du texte en premier et la moitié du groupe (12) s'est demandé quelles seraient les questions posées « au verso de la feuille ». Cette dernière information tend à montrer l'habitude des élèves à répondre, quasi-instinctivement, à des questions lorsqu'ils et elles se trouvent face à un texte – et non à interroger ce dernier. 7 élèves ont quant à eux indiqué lire le texte en premier, voire simplement « les 8 premières lignes » ou « une phrase au hasard » pour savoir quel en serait le sujet. Le fait que 5 élèves aient répondu qu'ils ou elles ont observé la longueur du texte (ou le nombre de lignes) en tout premier lieu atteste, probablement, de la crainte d'une charge de travail trop importante. Une élève a spécifié que « dès qu'elle avait lu le nom de l'auteur, [elle avait] tout de suite su de quoi le texte allait parler. »

Par la suite, les élèves devaient formuler leurs propres interrogations suite à la lecture du texte : les éléments proposés ont été très divers et se rapportaient très largement au contenu du texte, plutôt qu'à son contexte de production. 7 élèves se sont demandé « pourquoi est-ce que la situation – raciale, aux États-Unis – demeure ainsi », 4 ont cherché à savoir « si le racisme disparaîtra » et le même nombre s'est interrogé sur la suite des événements : « a-t-il réalisé son rêve ? », « quels ont été les changements depuis ? » ou encore « seront-ils, un jour, totalement

libres et égaux avec les Blancs ? ». Il a été également intéressant de constater qu'un élève s'est demandé quelle était la couleur de peau de l'orateur.

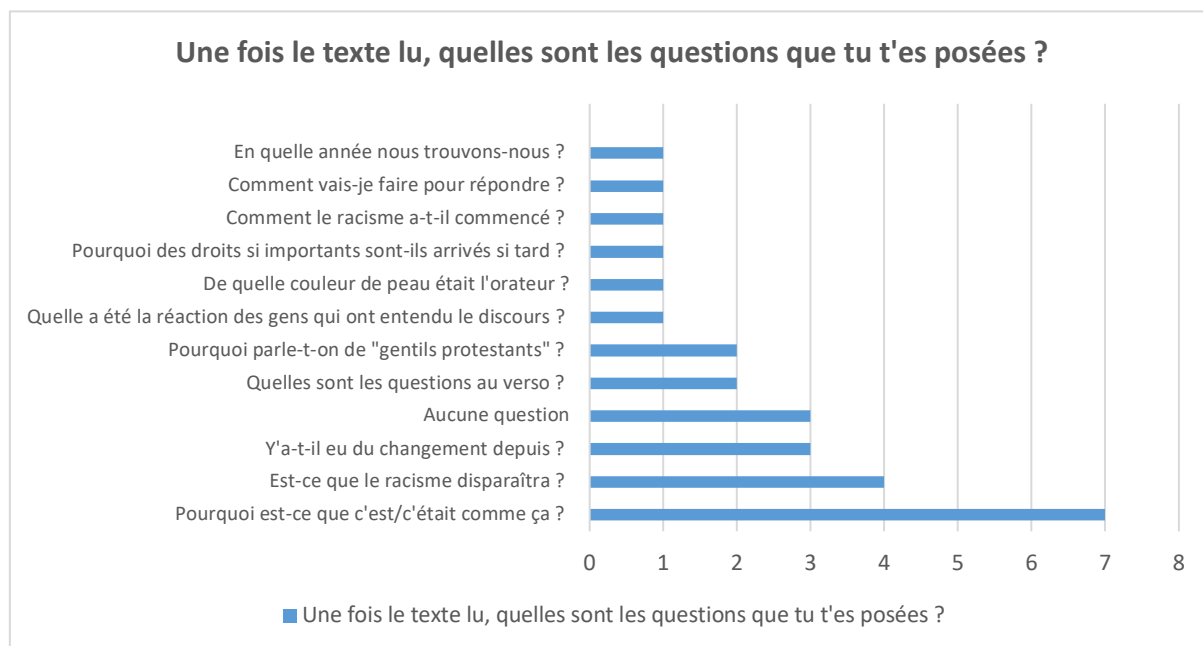


Figure 2. Question 2 de l'évaluation diagnostique

Deux autres questions s'attachaient plus spécifiquement à saisir les méthodes des élèves lorsqu'ils ou elles étaient confronté·e·s à un texte. En ce qui concerne celles-ci, de nombreuses réponses particulièrement intéressantes (et encourageantes !) ont été données. 7 élèves estiment qu'une lecture attentive, suivie parfois d'une relecture, est un prérequis indispensable à une bonne compréhension d'un texte. La notion de source, voire de source *fiable*, apparaît quant à elle spontanément chez quelques élèves. Une personne souligne l'importance de « croiser des sources », deux autres élèves estiment qu'il faut « vérifier et contrôler les informations du texte ». Une autre soulève le fait de se « poser des questions », sans préciser lesquelles.

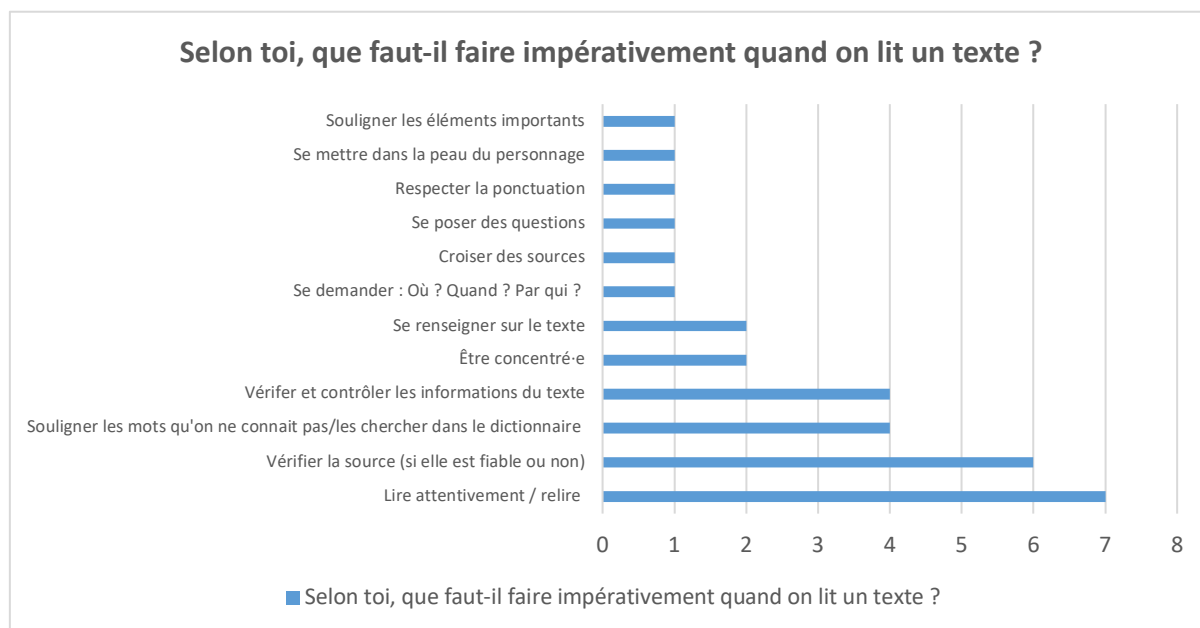


Figure 3. Question 7 de l'évaluation diagnostique

La question opposée (« que faut-il éviter de faire si on cherche à bien comprendre un texte ? ») offre également des résultats prometteurs : il faudrait éviter de « vouloir aller trop vite » (7 élèves), « ne pas lire les détails » (3), « être déconcentré·e » (3) ou « distrait·e » (1). Un élève estime, en outre, que le fait de demander directement de l'aide (à l'enseignant·e, dans son cas) est à éviter. On peut ici considérer que le fait de réclamer du soutien pourrait constituer, selon l'élève, une sorte de perte d'autonomie et une potentielle entrave à son indépendance. La ponctuation (qui apparaissait déjà dans la question précédente) est aussi à respecter selon une élève, qui estime que cet élément d'un texte est primordial dans sa quête de compréhension.

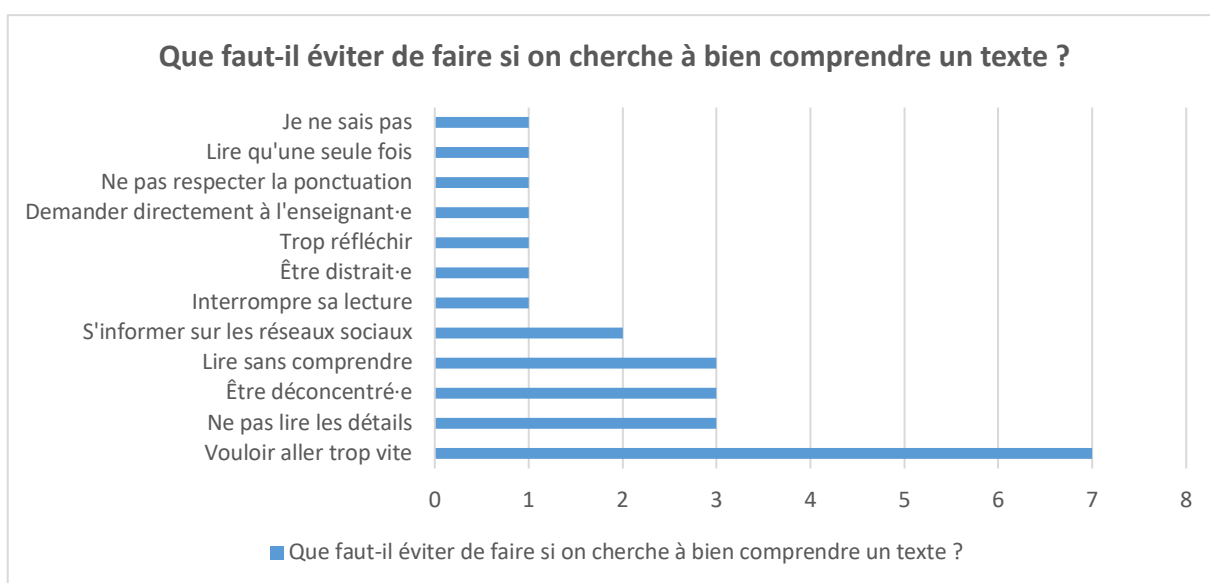


Figure 4. Question 8 de l'évaluation diagnostique

Finally, let's observe the results of the fourth question, which was interested in the sources and people to whom the students could turn to find out more about the author of the text. Half of the students mention the Internet and a large part would go to find information from teachers. We then notice a wide choice of sources, or resources, cited by the students: dictionary and books, parents and grandparents, television and newspapers, witnesses of the event or even Martin Luther King himself. The responses to this question already testify to an important capacity to question and to a fairly broad awareness of the possibilities of support when a misunderstanding or a lack of knowledge appears during a reading.

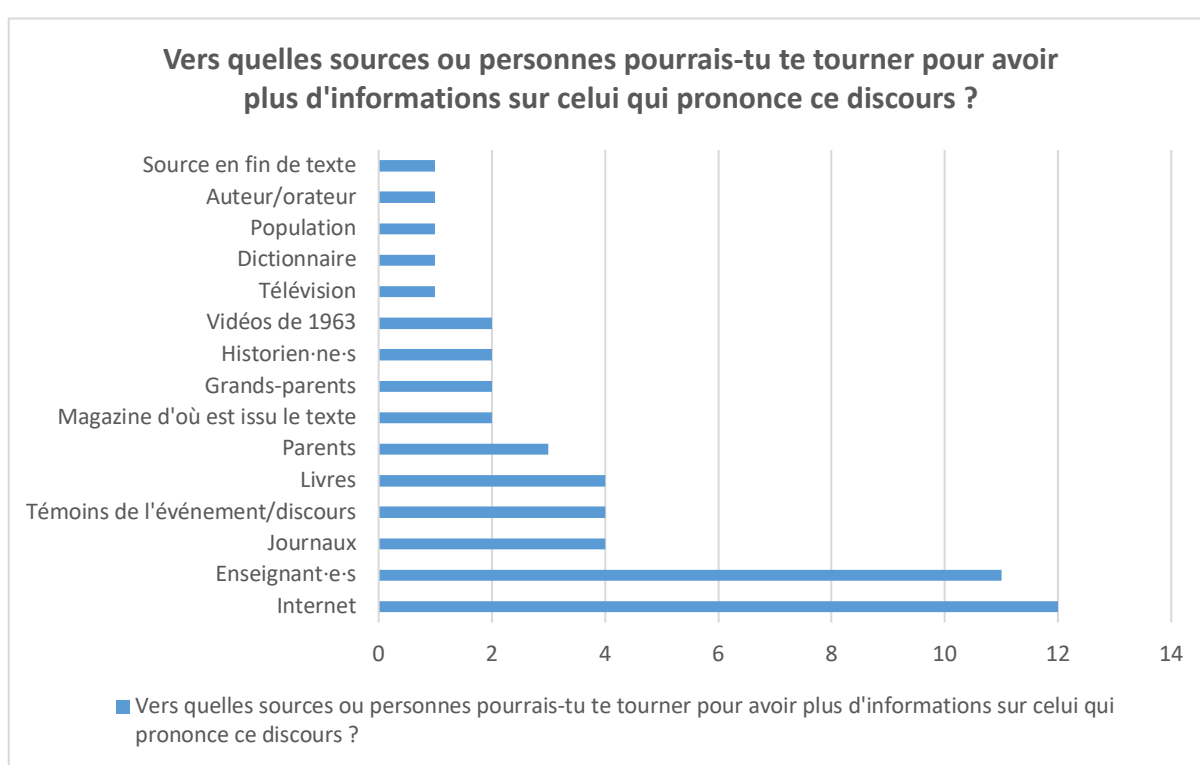


Figure 5. Question 4 de l'évaluation diagnostique

The diagnostic evaluation, as a result, was returned – without corrections – to the students in order to engage a first discussion relative to the oriented texts. During this lesson, conceived in the form of a dialogic course, the students were able to express their opinion on the content of the text, receiving for them some information relative to the context of enunciation of the discourse – a short biography of Martin Luther King and explanations relative to the political and social context of the United States during the period worked. The notions of « démarche critique », de « texte idéologique », de « visée », de « source », « d'émetteur et d'émettrice » et de « destinataire » ont pu être définies, grâce aux réponses des élèves. Ces derniers et dernières ont ainsi pu conserver une trace écrite de ces concepts. La leçon s'est achevée par une discussion

se rapportant à l'importance du contexte, afin de présenter aux élèves les raisons pour lesquelles ce dernier occupe une place de choix dans la compréhension d'un discours et dans l'interrogation de celui-ci.

Ce retour sur l'évaluation diagnostique s'est déroulé dans un climat particulièrement satisfaisant. Nous avons remarqué un véritable intérêt pour le contenu proposé et de belles idées ont pu être formulées. Les liens avec l'actualité – qu'ils avaient pu formuler par écrit dans le questionnaire – ont pu être approfondis à l'oral. Cette leçon a permis de confirmer les premières constatations observées dans les retours écrits des élèves : ces derniers et dernières possèdent de solides bases quant aux bonnes habitudes à adopter face aux textes. Restait désormais à vérifier si ces méthodes et stratégies étaient appropriées – le cas échéant, correctement appropriées – par les élèves.

4.1.2 L'étude de la presse

L'étude des médias et de la presse constituait, ensuite, une première façon d'aborder l'analyse d'un texte orienté et offrait aux élèves l'occasion de saisir pleinement des éléments apportés par le début de la séquence.

Après une introduction théorique (« quelles sont les questions auxquelles répondent les journalistes dans leurs articles ? »), les élèves se sont plongé·e·s dans le sujet en prenant le rôle de professionnel·le·s face à différents articles. En groupes de quatre, ils et elles avaient pour tâche de réaliser les consignes suivantes, après lecture et discussion, devant la classe (voir annexe 7.2.2) :

- Présenter la source complète de l'article
- Répondre aux cinq questions fondamentales des journalistes (qui, quoi, quand, où, pourquoi ?) avec le plus de précision possible
- Donner leur avis à propos de la thématique
- Formuler les questions qui restaient ouvertes à la fin de la lecture

L'activité s'est, dans l'ensemble, bien déroulée. Les élèves ont eu du plaisir à décortiquer différents articles et à suivre le guide des questions proposé en début de cours. Les présentations orales ont été globalement satisfaisantes au niveau du contenu, bien que l'aspect purement formel des exposés de groupe devant une audience aurait pu être amélioré : il a été en effet

difficile pour certains élèves de s'exprimer devant leur classe et ces derniers et dernières ne faisaient pas preuve d'une grande assurance. Nous estimons cependant que cet aspect ne doit pas être pris en compte dans nos résultats. En effet, la crainte d'exposer des conclusions devant un auditoire est relativement fréquente chez des élèves de cet âge.

L'activité constituait un préambule à la réalisation d'exposés consacrés à des faits d'actualité, que nous allons désormais présenter.

4.1.3 Les exposés

Les exposés, répartis sur plusieurs semaines, nous ont permis de constater une première – et véritable – appropriation des ressources dispensées jusqu'alors. Les élèves avaient pour objectif de suivre les consignes générales suivantes (voir aussi annexe 7.2.3) :

- Présenter et résumer un fait d'actualité *récent* (local, national ou international)
- Offrir à la classe un avis argumenté et citer clairement ses sources (au moins trois, provenant de différents médias)
- Respecter un timing limité (6 à 8 minutes), en portant une attention particulière à divers éléments de forme (ton, volume, diction, posture, utilisation de l'espace...)
- Connaître le vocabulaire utilisé et être capable de répondre à des questions à ce sujet.

L'activité s'est déroulée comme prévu et a été satisfaisante. Les élèves ont fait preuve d'une maîtrise globale des sources utilisées pour présenter le sujet choisi. Les thématiques traitées ont été extrêmement diverses : élections nationales, problèmes écologiques, faits divers, enjeux économiques, pour n'en citer que quelques-unes. Parmi les consignes, les élèves avaient le choix de consulter des adultes pour leur demander leur avis sur le sujet, ou de formuler des questions qui leur permettraient d'aller plus loin, d'en savoir plus sur le fait d'actualité choisi. La totalité des élèves a choisi de s'approcher de ses parents et a fourni des opinions bien argumentées. Toutefois, deux élèves ont également formulé des interrogations ou ont présenté vers qui, ou quoi, elles devraient encore se tourner si elles désiraient approfondir le sujet. Nous pouvons finalement préciser qu'une partie non négligeable des élèves (environ un tiers) a préparé avec soin une présentation PowerPoint qui leur a permis de rendre leur sujet plus intelligible. La quasi-totalité a aussi utilisé le tableau comme support de présentation.

4.1.4 Le contexte

Le travail relatif au contexte d'une œuvre a été structuré en deux grandes étapes : après l'avoir évoqué lors du retour sur l'évaluation diagnostique, le contexte a été théorisé en classe par le biais de l'étude du prologue du roman *Petit Pays*, de Gaël Faye, qui a pour décor les pays des Grands Lacs (Rwanda, Burundi) au début des années 1990. Permettant d'engager la discussion sur la question des stéréotypes – l'auteur nous propose, à travers le regard d'un enfant, la formation des préjugés dans un cadre scolaire entre *Hutu* et *Tutsi* – l'extrait offrait aussi aux élèves la possibilité de comprendre pourquoi la prise en compte du contexte demeurerait essentielle dans la plupart des textes orientés. Dans le cas d'un roman comme celui-ci, présenter la situation politique durant l'époque où se déroule l'histoire constituait un prérequis nécessaire à toute tentative de compréhension. L'exercice a consisté, après les informations contextuelles dispensées, en une lecture attentive du prologue et un dialogue plutôt fourni sur des questions formulées tant par les élèves que par l'enseignante.

L'activité suivante a suivi le chemin inverse : d'un enseignement transmissif et dialogué, les élèves sont ensuite passé·e·s à un travail collaboratif, qui les faisait étudier quatre discours politiques différents⁷ avant de les présenter au reste de la classe. Afin de faciliter le travail face à des discours célèbres mais compliqués, les élèves ont reçu une liste de questions qu'ils et elles se sont spontanément partagées (voir annexe 7.2.4)

L'exercice a bien fonctionné, les élèves appréciant travailler en groupe et découvrir de nouveaux sujets. Ils et elles se sont mis·es rapidement à la tâche, se répartissant le travail et rédigeant directement à l'ordinateur les textes de leurs présentations. De nombreuses questions nous ont été posées, relatives au vocabulaire en large majorité, relativement peu concernant les consignes de l'exercice ou le sens global du texte.

4.1.5 L'argumentation

Une partie du dispositif a ensuite été spécifiquement consacré au texte argumentatif. Il s'agissait de permettre aux élèves d'apprendre à repérer, analyser puis utiliser les procédés argumentatifs présents dans un grand nombre de textes, de nature diverse (discours politique, publicité, essai, correspondance, roman, etc.). Le travail sur l'argumentation a débuté au milieu de la séquence et s'est étendu jusqu'à la fin de cette dernière. Après avoir défini le texte argumentatif (visée,

⁷ L'appel du 18 juin de Charles de Gaulle, « Ich bin ein Berliner » de John F. Kennedy, le discours post-attentats de François Hollande en novembre 2015 et le discours d'investiture de Nelson Mandela, en 1994.

contenu, organisation logique du texte, type de vocabulaire...), nous nous sommes penché·e·s sur les outils de la langue dans l'argumentation : les élèves ont appris à utiliser judicieusement différents types de connecteurs, figures de style et stratégies argumentatives (telles que la concession ou la question rhétorique) en réalisant divers exercices courts, corrigés oralement ou par écrit.

La partie théorique terminée, une mise en pratique était de rigueur, à divers niveaux :

- Lors d'une double leçon en salle d'informatique, les élèves ont dû préparer en groupe une argumentation solide pour participer à un débat où l'enseignante jouait le rôle de modératrice. Cet exercice se basait sur la méthode proposée par *La jeunesse débat*⁸ (annexe 7.2.6), où la discussion des élèves est structurée en quatre parties distinctes : l'introduction, le débat à proprement parler, la conclusion et l'évaluation par les pairs. L'activité a été réussie.
- Les élèves ont été chargé·e·s de réaliser une production écrite argumentée, à partir d'une affirmation de type « pour ou contre ». Ce travail a été effectué en plusieurs étapes, la dernière donnant lieu à une évaluation sommative (annexes 7.2.7)
- Après avoir abordé des écrits considérés comme « purement orientés » (discours politiques), les élèves ont finalement été confronté·e·s à des textes utilisant les procédés argumentatifs de manière plus opaque et étaient invité·e·s à mettre en pratique leurs acquis pour saisir le sens d'autres formes de discours, comme la lettre satirique, le roman social ou le roman à thèse.

Le roman épistolaire, et dans le cas présent *la lettre satirique*, fut abordée par le biais de l'œuvre de Montesquieu, *Les lettres persanes*. Invité·e·s à formuler des questions et à répondre ensuite à des interrogations énoncées par l'enseignante, les élèves ont par la suite dû rédiger un texte court cherchant à atteindre le même but que l'auteur des Lumières : exposer une situation particulière et interpellante après avoir séjourné dans un endroit inconnu. Le but était de pousser les élèves à adopter un ton particulier, celui de la satire, afin de critiquer de manière détournée un aspect intrigant de la société.

Les élèves ont été particulièrement preneurs et preneuses de l'exercice et ont, pour la plupart, saisi comment rédiger un texte critique à l'égard d'un domaine de notre – de leur – société. Toutefois, il convient de préciser qu'une seule élève est réellement parvenue à adopter un ton

⁸ Repéré à : <https://yes.swiss/fr/programmes/la-jeunesse-debat>

satirique, produisant un écrit d'une qualité remarquable, usant avec aisance du deuxième – voire troisième – degré.

Le roman social a été travaillé grâce à un extrait de *Germinal*, d'Émile Zola. Texte complexe, engagé, un important travail de transposition didactique a dû être effectué avant de pouvoir le proposer aux élèves. L'extrait rassemblait un grand nombre de procédés linguistiques spécifiques, telles que des figures de style et des questions rhétoriques.

Cet exercice a été particulièrement compliqué à mener. De prime abord, les élèves paraissaient intéressé·e·s par certaines questions que le texte soulevait : une bonne partie de la première leçon a été consacrée à la question des luttes sociales et des droits du travail. Les élèves ont posé des questions, sont intervenu·e·s, étaient intéressé·e·s et ont fait des liens avec leur situation personnelle (« depuis quel âge est-ce que j'ai le droit de travailler ? », « est-ce que c'est vrai qu'on devra payer des impôts quand on aura 16 ans ? », « qu'est-ce qui se passe avec tout ce qu'on a cotisé si on meurt avant notre retraite, est-ce que c'est nos enfants qui reçoivent l'argent ? »).

Puis, lors de la deuxième leçon et lorsque nous avons commencé à interroger le contenu du texte de manière plus approfondie, les choses se sont corsées : le contenu était passablement compliqué et le vocabulaire – résolument métaphorique – demeurait peu abordable pour des 10H. De longs silences ont suivi les questions et nous avons vraiment dû puiser dans nos ressources pour les maintenir concentré·e·s. La leçon s'est terminée par une synthèse sur le roman social, les élèves devant prendre quelques notes dans leur cahier de théorie.

Finalement, comme prélude à l'évaluation de fin de séquence, un extrait du *Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo (1829) a été étudié en deux étapes. Premièrement, il s'agissait de faire lire le texte aux élèves, en silence, avant de mettre en lumière quelques termes complexes. Deuxièmement, la classe avait pour tâche de réaliser un exercice individuel – en partie en leçon, en partie en devoirs à la maison – qui avait pour but d'observer où se situait chaque élève dans son avancement personnel concernant la démarche critique. Ils et elles devaient rédiger un texte suivi, répondant à une série de questions mais sans limite de rédaction, les travaux reçus ayant parfois largement dépassé les trois pages. Le but était de les encourager à présenter par écrit un texte en indiquant sa source (sous forme de phrases complètes), en liant le contenu à un contexte de production et, potentiellement, à des problématiques actuelles, en déterminant les principaux enjeux du réquisitoire de Victor Hugo contre la peine de mort (qui, quoi, où, quand, pourquoi ?) et en développant une petite argumentation relative au rôle des arts dans le développement personnel (la consigne complète est disponible dans l'annexe 7.2.5).

Le travail rendu la semaine suivante est sans conteste l'un de ceux qui a le mieux attesté des apports de la séquence. Nous avons pu lire des textes sérieux, développés, rendant compte de l'intérêt de certain·e·s élèves pour le sujet et des interrogations qui subsistaient encore chez ces derniers et dernières. Une prise de position claire, mais souvent nuancée par de solides arguments, est apparue chez chacun·e des élèves.

4.1.6 L'évaluation de fin de séquence

Notre séquence s'est achevée non pas par un travail individuel mais par un exercice de groupe, de façon à mettre en commun les forces des élèves et à encourager la collaboration. Cette dernière activité permettait particulièrement de vérifier les deux premières hypothèses, ainsi que d'offrir des indications intéressantes concernant la troisième. Huit groupes ont été formés par nos soins avant le début de l'exercice : il s'agissait de faire travailler ensemble des élèves qui n'en ont pas l'habitude. Trois textes, reflétant les types de discours travaillés depuis le début du dispositif, ont été proposés : ainsi, chaque écrit était abordé et approfondi par deux groupes, afin de pouvoir opérer une comparaison lors des présentations orales. Les trois textes remis aux élèves offraient à ces derniers et dernières une synthèse et un large éventail des supports sur lesquels des textes « orientés » peuvent se trouver : article de presse, discours politique, roman (quasi-)autobiographique.⁹ Présentant chacun des procédés argumentatifs variés et des thèses plutôt aisées à dégager, ces textes avaient l'avantage d'être accessibles pour des élèves de 10H, tout en les amenant à les questionner. En classe, puis en salle d'informatique, les élèves avaient pour consigne de lire puis d'analyser leur texte avec une présentation aux autres groupes comme objectif principal. Nous souhaitions observer de quelle manière les élèves s'appropriaient, en commun, les outils proposés tout au long de la séquence. Quatre « indices » ont été toutefois offerts aux élèves afin que ces derniers et dernières puissent entrer plus facilement dans l'exercice (voir consignes complètes en annexe 7.2.9) :

- *Des étapes sont à suivre pour analyser un texte de manière complète et structurée*
- *De multiples ressources peuvent nous aider à en saisir toutes les subtilités*
- *On a le droit de ne pas tout saisir dans un texte : il est néanmoins important de le préciser et de savoir où chercher des réponses*

⁹ Le « discours de la victoire » de Barack Obama, en 2008 ; un extrait du roman *Un sac de billes* de Joseph Joffo (1973) et un article relatif au droit de vote féminin dans la Gazette de Lausanne (1971). Tous les textes sont disponibles dans les annexes (7.2.9)

- *Un texte (proposé en classe) a toujours une raison d'être, un intérêt : quels sont-ils, selon vous ?*

Nous espérons retrouver, lors des présentations orales, les éléments suivants :

- Les élèves présentent la source complète du texte (auteur, titre, date)
- Les élèves prennent en compte le contexte de production du texte
- Les élèves dégagent la visée principale de l'auteur / de l'orateur du texte
- Les élèves mettent en avant les éléments complexes et formulent des questions à ce sujet
- Les élèves émettent un avis argumenté sur le texte

La grille d'observation ci-après résume les énoncés précédemment formulés :

<i>Pendant la phase de recherche</i>	G1	G2	G3	G4	G5	G6
Les élèves posent spontanément des questions à l'enseignante	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Les élèves argumentent entre eux par rapport au texte	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Pendant la présentation orale</i>	G1	G2	G3	G4	G5	G6
Les élèves utilisent la démarche par étapes présentée en classe	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Les élèves présentent la source complète du texte	✓	✓	✓	✓	X	✓
Les élèves prennent en compte le contexte de production du texte	✓	✓	X	✓	X	✓
Les élèves dégagent la visée principale du texte	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Les élèves mettent en avant les éléments qu'ils n'ont pas compris	✓	X	X	X	X	X
Les élèves émettent un avis argumenté sur le texte	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Figure 6. Grille d'observation de l'activité finale

A nouveau, comme lors du travail relatif aux articles de presse, les présentations orales ont été relativement décevantes du point de vue de la forme. Nous lions ce point à un manque de préparation spécifiquement consacré à l'exposé, qui n'est pas intervenu lors des présentations individuelles notées. Cependant, au vu des résultats présents dans la grille d'observation, nous pouvons affirmer que les questions lors de la phase de préparation, puis les présentations, ont été globalement à la hauteur de nos espérances. La totalité des groupes a usé instinctivement de la stratégie présentée en amont pour analyser leurs textes et en a suivi scrupuleusement les étapes. Les arguments présents dans les trois textes ont été analysés correctement et les élèves ont su distinguer les faits pertinents de ceux qui l'étaient moins, afin de rendre compte devant leurs camarades des éléments essentiels permettant de saisir le sens du discours.

Il reste à préciser qu'un seul groupe a su relever et mettre en lumière, lors des présentations, les éléments qu'il n'avait pas compris. Si les élèves de cette classe ont la bonne habitude d'interpeler régulièrement leur enseignante pour lui faire part de leurs interrogations, nous avons observé qu'il était plus difficile pour elles et eux d'admettre ce qui n'avait pas été compris et les obstacles pas encore surmontés. Nous émettons l'hypothèse qu'il ne s'agit pas d'un exercice facile, qui plus est devant une audience. Le fait d'accepter de n'avoir pas saisi la totalité du sens d'un texte devant ses pairs pourrait être considéré, par ces adolescent·e·s, comme une forme d'échec, alors que les demandes individuelles à l'enseignante ne le sont pas. Il s'agit ici de leur répéter régulièrement que le fait de ne pas tout comprendre dans un discours n'est pas une preuve d'incapacité, mais que ceci peut permettre d'ouvrir des portes et de pousser à la réflexion commune. Une autre hypothèse serait que les élèves ne se sont pas rendu compte qu'ils et elles n'avaient pas saisi certains aspects du texte. Il est en effet parfois difficile de savoir qu'on ne comprend pas et donc d'en prendre conscience. Ainsi, formuler une ou des questions sur ce qui nous échappe est un exercice redoutable.

Nous allons maintenant nous attacher à développer nos analyses *a posteriori*.

4.2 Analyses *a posteriori*

La pensée, l'esprit ou la démarche critiques peuvent être évalués de multiples manières. Nous nous contenterons de dire pour l'instant qu'il ne s'agit pas de notions à acquérir, que ce processus se poursuit tout au long de l'existence et qu'il se construit grâce à la discussion, au débat, à la confrontation d'idées. Le but de cette analyse *a posteriori*, subdivisée en deux grandes parties, est de confronter nos postulats aux expérimentations faites en classe et de discuter, à la lumière des objectifs d'apprentissage formulés dans les analyses préalables, les résultats de notre travail.

4.2.1 Première et deuxième hypothèses

Les deux premières hypothèses seront analysées conjointement, pour une question de cohérence et parce qu'il semble complexe de les dissocier. En effet, l'étude des procédés linguistiques et argumentatifs et le développement d'une démarche critique de plus en plus autonome se soutiennent et se nourrissent l'une l'autre, de la même manière qu'on ne peut finalement séparer, dans un discours, le fond de la forme. Elles ont été formulées de la manière suivante :

1. « *L'explicitation concrète de la stratégie personnelle de l'enseignant-e face à un texte peut aider les élèves à construire une démarche critique et à gagner en autonomie.* »
2. « *L'étude des procédés linguistiques et littéraires, particulièrement argumentatifs, permet aux élèves de saisir le sens des textes et de mieux interroger ceux-ci par la suite.* »

Notre travail de préparation, suite aux analyses préalables et *a priori* visait, tout d'abord, à opérer un pas de recul pour saisir de quelle manière, au quotidien, nous lisons puis questionnons les textes que nous rencontrons. Nous avons dû opérer un double mouvement, défini par les termes de Marie-France Faure (2014, p. 161), c'est-à-dire une mise à distance (« le mouvement accompli par le lecteur pour ne pas être absorbé par ce qu'il lit ») et une objectivation (« la façon dont le lecteur pense le texte comme objet d'observation ») face aux textes que nous avons choisis, afin de faire émerger notre propre façon de faire : quelles sont les premières choses, en tant qu'enseignant-e ou plus généralement en tant qu'adulte, que nous observons dans un texte ? De quelle manière nous y prenons-nous pour parvenir à une analyse correcte, à une construction du sens ? Ces questionnements nous ont permis de mettre au point une

stratégie claire à présenter aux élèves, une démarche par étapes qu'ils et elles pourraient s'exercer à reprendre et ensuite adapter à leur guise.

Subdivisée en plusieurs phases, cette stratégie a été travaillée progressivement, de l'évaluation diagnostique à l'évaluation finale, grâce à des textes de différentes natures qui cherchaient à répondre à un souci de diversité et d'exploitabilité. Nous avons pu mesurer, par des observations et l'analyse des productions écrites, de quelle manière l'autonomie face à un texte s'était développée dans cette classe, comment l'étude des procédés argumentatifs avait pu être appropriée et comment les objectifs d'apprentissage définis dans les analyses préalables avaient pu être – ou ne pas être – remplis.

L'autonomie est une notion complexe qui peut être définie, selon Philippe Foray, par la « capacité à agir par soi-même, à choisir par soi-même et à penser par soi-même. » (2017, p. 19), Or, nous apprend Philippe Meirieu, « nous oscillons [en milieu scolaire] entre un autoritarisme qui ne laisse aucune place à l'autonomie et un laisser-faire qui ressemble souvent à une loi de la jungle, et où seuls quelques privilégiés tirent leur épingle du jeu »¹⁰. A cela s'oppose l'autre vision du pédagogue :

Nous devons partir du présupposé que nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement - mais que c'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie. Si le néologisme n'était pas un peu lourd je dirais volontiers que nos élèves ne sont pas autonomes mais « autonomisables ». Et tout ce qui, dans la vie quotidienne de nos classes, les arme pour leur avenir, tout ce qui les outille pour demain, tout cela construit leur autonomie.¹¹

Ainsi, nous ne nous attendions pas à une indépendance totale face aux textes, mais à une appropriation continue des outils proposés durant ces quelques mois. Prenons deux exemples pour illustrer l'autonomie dans le cadre de cette séquence.

En premier lieu, nous avons pu apprécier le développement de celle-ci lors des exposés individuels, où les élèves ont suivi des chemins différents. Si certain·e·s ont suivi scrupuleusement la grille d'évaluation, dans l'ordre, d'autres ont fait preuve de plus d'indépendance en utilisant explicitement la technique proposée lors du travail de groupe sur la presse, en proposant – nous l'avons évoqué – une présentation PowerPoint, en utilisant

¹⁰ Repéré à : <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

¹¹ *Ibid.*

judicieusement – ou moins – le tableau noir, en faisant interagir les autres personnes de la classe. Et si certain·e·s élèves se sont contenté·e·s de présenter les trois sources réglementaires à la fin de leur exposé, d'autres ont montré que le sujet leur avait permis d'aller plus loin, de poursuivre leur recherche grâce à diverses sources. En témoignent les deux élèves qui ont présenté à leurs camarades dans quelle direction elles devraient encore aller si elles souhaitaient en savoir davantage sur leur thématique :

- L'une d'elles a cité trois sources pertinentes qui lui permettraient de mieux comprendre le fait d'actualité présenté, en l'occurrence le cas d'un homme passé à tabac pour non-port du masque de protection à Paris, en novembre 2020. Elle mentionne les récits par des témoins de l'événement, un site Web d'actualité, des éléments légaux à connaître pour mieux saisir le déroulement de l'enquête.
- Une deuxième élève, qui présentait un fait divers lié à un acteur hollywoodien concerné par une affaire de violence conjugale, a quant à elle clairement affirmé qu'elle estimait important d'avoir quelques notions juridiques pour saisir correctement l'événement qu'elle présentait et estimait également que le manque de telles connaissances pouvait altérer notre jugement.

L'autonomie, durant cet exercice, était donc cadrée de manière nuancée : d'un côté, les élèves étaient censés suivre une liste de consignes et étaient noté·e·s au terme de la présentation. Ils et elles devaient également respecter un timing limité, de sorte à ce que tout le monde soit jugé sur un « pied d'égalité ». Toutefois, nous avons observé que certain·e·s élèves avaient jugé avisé de « prendre quelques libertés » pour améliorer leur travail, ceci pouvant témoigner de deux éléments ne s'excluant pas l'un l'autre : d'une part, pour montrer à l'enseignante qu'ils ou elles avaient la capacité d'en faire plus que ce qui était attendu et ainsi espérer que ces éléments puissent peser sur la note finale et, d'autre part, parce que le sujet en question avait développé dans leur esprit un intérêt inconnu – ou déjà bien établi (comment pouvons-nous le savoir réellement ?) qui les a poussé·e·s à abattre davantage de travail de recherche.

En second lieu, attachons-nous à observer l'évolution du rapport au texte par les élèves tout au long de la séquence. Comme nous l'apprend Marie-France Faure, « se situer dans l'écrit, c'est utiliser le langage non plus dans l'immédiateté et la proximité qui définit la communication orale interactive, mais dans un usage différé dans le temps et l'espace » (2014, p. 18). La

pratique de l'écrit demeure complexe pour le lecteur ou la lectrice, selon cette auteure, qu'elle résume en ces termes :

Le scripteur doit recontextualiser les informations qu'il transmet, c'est-à-dire « donner [sa] raison d'être, développer ses attendus, prévenir les objections possibles et les demandes d'informations complémentaires » (Deauvieu & Terrail, 2007, p. 303). Il doit organiser son écrit à partir de l'objet du discours, tenant compte à la fois du domaine de connaissance et de sa logique, de la spécificité des termes employés et doit prendre en considération le destinataire supposé et sa capacité à se repérer dans le domaine de connaissances évoqué, en anticipant les questions qu'il peut se poser (2014, p. 19).

Nous estimons ici que l'autonomisation des élèves face aux textes s'observe grâce à la construction du sens global d'un écrit, sans se perdre initialement dans les détails. Ceux-ci constituent en effet un obstacle important à la saisie de la visée d'un texte, l'objectif étant d'amener les élèves à le surmonter pour prendre confiance et adopter un point de vue général sur ce qu'ils et elles lisent. Ils et elles étaient donc invité·e·s à objectiver le texte, c'est-à-dire prendre de la distance avec ce dernier pour « l'analyser dans sa forme, son contenu et pour étudier sa place dans la production en vue d'une élaboration de sens plus approfondie » (Faure, 2014, p. 162).

Nos observations en classe tendent à montrer que les élèves ont pour la plupart évolué sur ce point. Les questions posées, les discussions menées durant les leçons ont globalement prouvé que les élèves acquéraient une certaine confiance face à des éléments nouveaux. Les notes prises au cours de la séquence, puis l'analyse de la grille d'observation de l'évaluation finale, prouvent que la classe a appris à se poser spontanément des questions pertinentes et a acquis des « réflexes » de lecture (**objectif 1**).

Ils et elles prenaient plaisir à discuter ensemble des difficultés présentes dans un discours et, surtout, à opérer des liens pertinents avec ce qui avait été préalablement travaillé. Les élèves qui, par exemple, étaient chargé·e·s d'analyser le « discours de la victoire » de Barack Obama (2008) ont, avec beaucoup d'enthousiasme, tissé des relations étroites avec le texte de Martin Luther King proposé en début de séquence. Nous avons pu observer que la découverte, au sein de ce texte, de multiples références à d'autres faits historiques, augmentait grandement leur intérêt pour le sujet, les élèves prenant plaisir à établir des liens.

Il était important de leur préciser, au fil des mois, qu'un écrit renferme toujours des éléments complexes qu'il n'est pas simple – même pour un·e enseignant·e connaissant bien sa matière – de démêler et décoder. Nous pensons ici au contexte d'écriture, mais aussi à certains procédés linguistiques et les références à d'autres discours qui ne peuvent être compris qu'en opérant une sorte de « travail d'enquête ». C'est cependant le fait de se rendre compte de cette difficulté inhérente à tout texte qui nous offre la possibilité d'arriver, finalement, à une meilleure compréhension du sens, ou d'accepter que des interrogations subsisteront toujours. L'un des buts visés par cette séquence était, pour l'élève, de « se situer par rapport à ses connaissances et à ce qui lui manque » (**objectif 3**) et donc de montrer que, tout d'abord, il ou elle a le droit de *ne pas tout comprendre* et, ensuite, de lui faire saisir qu'il existe des personnes ou des ressources extérieures qui peuvent l'aider et le ou la guider sur le chemin de la compréhension. Le travail sur les contextes autour des discours politiques a particulièrement bien mis en lumière cet aspect de l'analyse de texte : lorsque confronté à un discours et à un contexte politique inconnus (le discours de Kennedy à Berlin et la Guerre froide) un de nos élèves, d'abord dépité par les questions qui subsistaient encore dans son esprit, a somme toute réussi à entreprendre des recherches pour finir par expliquer dans les grandes lignes à ses camarades de classe, plutôt clairement par ailleurs, en quoi consistait le conflit entre l'Est et l'Ouest durant la seconde partie du XX^e siècle, et en quoi la connaissance de ce contexte politique pouvait nous aider à saisir les mots du Président des États-Unis d'alors.

Toutefois, un autre objectif d'apprentissage (**n°4**) de la séquence était d'offrir aux élèves les ressources nécessaires pour « dépasser le sens premier d'un texte orienté », allant peut-être à l'encontre d'un de nos souhaits précédents cherchant justement à ne pas s'égarer dans les méandres de textes pouvant demeurer complexes. Nous estimons cependant que ce dépassement est aussi rendu possible par la recherche d'éléments précis au sein d'un texte qui permettent d'en saisir toutes les subtilités. L'étude des procédés linguistiques, particulièrement argumentatifs, travaillée conjointement à la construction globale du sens, a constitué une base nécessaire et a offert aux élèves des outils – qui seront dans leur cursus joints par d'autres clés de lecture – permettant non pas de se « perdre dans les détails » mais de saisir les nuances et ainsi – et c'est bien tout l'intérêt de l'analyse littéraire – avoir la satisfaction de comprendre pourquoi, parfois, chaque mot est important et nous guide vers de nouvelles interrogations. « Le plaisir que ressent le lecteur critique quand il saisit (dans tous les sens du terme) un des fils constitutifs du texte, n'est-il pas trace du sentiment de maîtrise d'un univers de signification qu'est une œuvre d'art ? » s'interrogera Marie-France Faure à ce sujet. (2014, p. 177-178).

Il convient donc de citer ici les mots d'une élève, tirés de son devoir sur Victor Hugo [repris sans modifications de formulation] :

Ce livre, « le Dernier jour d'un condamné », n'a pas été écrit sur un coup de tête. Je pense que chaque mot, chaque phrase, n'est pas là par hasard. Victor Hugo savait trouver les mots justes pour faire passer son/ses idée·s, et c'est ce qu'il a fait dans ce livre, il s'est mis à la place d'un condamné et s'est imaginé les émotions que celui-ci ressentirait. En faisant ça, il a voulu montrer au peuple qu'il n'était pas en accord avec le fait d'enlever une vie de façon légale, et il l'a dit à travers l'écriture, son art.

Le **cinquième objectif** (« faire intervenir d'autres sources dans son questionnement ») a pu être, il nous semble, rempli par le même biais : si les élèves avaient déjà formulé, en début de séquence (voir évaluation diagnostique), de nombreuses idées quant aux outils extérieurs qu'ils et elles pouvaient mobiliser en cas de doute ou d'incompréhension face à un texte, le travail sur les exposés, l'exercice consacré à Victor Hugo et diverses autres activités leur ont donné l'occasion d'aller interroger leur cercle proche et de puiser dans d'autres sources que le milieu scolaire. L'une des élèves a, par exemple, pris le temps de faire des recherches depuis chez elle sur le contexte historique de la parution du *Dernier jour d'un condamné*, s'est intéressé·e à la problématique de la peine de mort tout en se questionnant sur le rôle d'associations telles qu'Amnesty International.

Finalement, le **deuxième objectif** de la séquence était de rendre les élèves capables « d'assigner à un texte une intention idéologique ». Il convient de préciser qu'il ne s'agissait pas forcément d'enseigner aux élèves *quelle* idéologie les textes proposés soutenaient, mais qu'ils et elles puissent percevoir, au gré de la lecture, que ces écrits présentaient une orientation, un point de vue défendu. Force est de constater que la distinction, dans la formulation, est relativement mince. Cependant, nous estimons que l'étude approfondie des procédés argumentatifs a justement permis aux élèves de repérer plus facilement que l'auteur·e d'un texte avait un but, une intention, quitte à ne pas forcément toujours savoir comment restituer, oralement ou par écrit, cette dernière. Les présentations lors de l'évaluation finale, ainsi que la phase de travail précédant celles-ci nous ont permis de remarquer que les élèves pouvaient restituer, à partir d'un texte, ses principaux arguments. Gageons que cette capacité se développera dans la durée, au fil des lectures, des intérêts, des rencontres et des échanges.

4.2.1 Troisième hypothèse

La dernière hypothèse était formulée de la manière suivante :

« Plus actifs et actives dans leur compréhension de textes orientés, les élèves développent progressivement un intérêt plus marqué pour les questions citoyennes et politiques. »

Bien qu'il soit difficile, voire impossible, de mesurer concrètement l'intérêt des élèves pour ce type de questions, les interrogations au sujet de l'actualité et leurs progrès significatifs du point de vue de l'argumentation tendent à montrer que l'acquisition d'une stratégie plus claire face aux textes peut modifier le rapport qu'ils et elles entretiennent avec la chose politique ou publique, globalement considérée, et ce pour deux raisons principales.

En premier lieu, nous avons pu observer qu'au fur et à mesure de l'avancement de la séquence, les élèves prenaient de plus en plus spontanément la parole en début de leçon, pour parler de l'actualité politique, écologique ou économique. En outre, des élèves que nous entendions peu, ou pas du tout, se sont progressivement lancé·e·s dans l'exercice. Nous avons également observé que la technique que l'on pourrait trivialement appeler « parler d'actualité pour éviter de faire du français » s'est vite essoufflée. Si les élèves souhaitaient s'exprimer, c'était parce que le sujet qu'ils ou elles abordaient les intéressait vraiment. A plusieurs reprises, des élèves nous ont interpellé en espérant parler d'actualité en début de leçon. Dans certains cas, de vrais débats s'engageaient entre les élèves. Au fil du dispositif, et ultérieurement, le « point d'actualité » est devenu dans cette classe un rituel qui permettait d'engager la leçon de façon sereine et douce. Nous estimons également que la mise en activité des élèves et la diversité des exercices, textes et collaborations proposés ont permis aux élèves de varier leur manière d'aborder les discours et d'élargir leur horizon, ouvrant la porte à des discussions nouvelles et à des échanges fructueux, remplissant ainsi – en partie au moins – l'objectif 6 (« identifier les enjeux de la rhétorique et ses bénéfices dans la formation citoyenne »).

En second lieu, nous avons remarqué une évolution significative du rapport entre élèves et questions citoyennes au sein de certaines productions écrites. Les interrogations des élèves au sujet des textes lus leur ont permis de présenter de leur plein gré leur avis à propos de la situation politique nationale ou internationale. Les textes relatifs aux *Lettres persanes* de Montesquieu – qui devaient être satiriques – ont révélé des positions intéressantes et engagées de la part de certain·e·s élèves, discutant de la question des préjugés, des discriminations, de la condition des homosexuel·le·s, de la crise climatique, des agissements des politiques contre, ou pour, le bien commun.

Les exercices de la séquence basés sur des textes relativement anciens – ceux de Montesquieu, Hugo, Zola – ont globalement permis de mettre en lumière l'importance de l'analyse de textes patrimoniaux dans la réflexion des élèves et les liens que ces derniers et dernières peuvent effectuer avec leur propre réalité. Les productions écrites fournies par les élèves nous ont permis d'observer deux sortes de réponses lorsque la question « ce texte te semble-t-il d'actualité ? Pourquoi ? » était posée : tandis qu'une partie estimait très clairement « qu'on ne peut pas faire de liens, car c'est trop ancien et le monde a changé », une autre opérait des liens avec son présent, ses conceptions, sa manière d'aborder la société. Ahr et al. estiment à ce sujet qu'une « lecture actualisante et impliquée » (2013, p. 100) de textes patrimoniaux permet d'établir des liens entre ces derniers et nos élèves, lecteurs et lectrices du XXI^e siècle, de les faire dialoguer avec celles et ceux qui sont à l'origine de ces textes et de faire émerger divers types de représentations. A ce sujet, nous aurions pu davantage encore impliquer nos élèves dans un réel échange avec les auteur·e·s, pour les mener encore plus vers une construction globale du sens.

4.3 Apports et limites du travail

En ce qui concerne le temps consacré à cette séquence, nous conservons à la suite de l'expérimentation notre point de vue initial qui estimait qu'une séquence relativement longue demeurerait importante pour permettre aux élèves d'acquérir certaines pratiques. Puisqu'il s'agit de méthodes à appliquer et exercer, et non de notions à retenir, il est selon nous pertinent de travailler la compréhension de texte en prenant le temps nécessaire et d'adapter notre planification aux avancées ou difficultés des élèves. Au demeurant, il s'agit d'un travail qui devrait, selon nous, être poursuivi tout au long de l'année, par petites touches.

D'un point de vue méthodologique ensuite, l'ingénierie didactique présente à notre sens plus d'apports que de limites. Deux d'entre elles sont toutefois à mettre en évidence : premièrement, il est parfois difficile de distinguer clairement la posture d'enseignante et celle de chercheuse (lors de la rédaction des analyses préalables et *a priori*, mais surtout lors de la récolte des données). Le risque est de passer trop de temps à analyser les réponses et les comportements des élèves sur le moment, et donc de perdre temporairement le fil de sa planification et la maîtrise de sa classe. L'idéal serait, dans une ingénierie didactique optimale, de créer une séquence qui serait enseignée par quelqu'un d'autre et de filmer, ou d'observer, pour n'avoir qu'une seule casquette. Ceci n'a malheureusement pas été possible dans notre cas. Deuxièmement – mais il ne s'agit pas forcément d'une problématique propre à l'ingénierie

didactique – il existe un risque d’être découragé·e, au vu du travail effectué en amont, si la séquence ne se déroule pas comme prévu. Fort heureusement, nous avons été peu concernée par cet aspect, le fil rouge prévu ayant été globalement suivi au cours des trois mois qu’a duré l’expérimentation du dispositif.

Une étude qualitative de ce type ne nous permet généralement pas d’opérer de conclusions pouvant être qualifiées de « généralisatrices » et pose donc la question de la représentativité. Ainsi, nous ne pouvons étendre nos résultats et découvertes à toutes les classes de français de 10^e année, considérant que les thématiques choisies par l’enseignante l’ont aussi été en regard des intérêts et affinités des élèves observés au début de l’année scolaire. Nous avons pu nous faire une bonne idée, entre le début de l’année scolaire et le démarrage de la séquence, de ce qui constituait leurs principaux intérêts, prérequis à notre sens nécessaire pour pouvoir leur faire découvrir d’autres choses. Pour opérer une nouvelle fois cette séquence dans une autre classe, il serait important de ne pas reprendre exactement les mêmes textes présentant les mêmes contenus, mais bien d’adapter les sujets aux élèves et à l’actualité. C’est par ailleurs le cœur de l’ingénierie didactique :

L’ingénierie didactique consiste aussi à considérer que la conception de situations d’enseignement ne relève pas de la technique : il n’existe pas de procédures prédéfinies permettant de réaliser une tâche d’enseignement quel que soit le contexte. [...] L’ingénierie didactique consiste donc, [par exemple] pour enseigner le théorème de Pythagore, à concevoir une situation spécifique en fonction de la connaissance que l’on veut que les élèves acquièrent [...], du nombre d’heures qu’on peut consacrer à cet enseignement, du nombre d’élèves dans la classe, etc. (Musial, Pradere & Tricot, 2012, p. 56)

De plus, nous pouvons également soulever le point de la nature fortement hétérogène des données récoltées au cours, et à l’issue, de cette séquence. Il aurait, à ce sujet, été également pertinent de faire le choix d’une évaluation finale individuelle, afin de pouvoir opérer une comparaison entre le test diagnostique initial et les acquis en fin de séquence et ainsi espérer obtenir des travaux qui auraient été, peut-être, supérieurs qualitativement parlant. Néanmoins, nous avons estimé qu’un travail de groupe pouvait offrir aux élèves des possibilités d’échange et de soutien mutuels. En effet, au vu de la nature du travail amorcé dans cette classe et des objectifs préalablement définis, l’esprit et la démarche critiques face à un texte, ou à une problématique de toute nature, ne s’exercent généralement pas seul·e : les apports d’un travail

de synthèse en groupe, le débat, l'ouverture aux conceptions et aux choix d'autrui, la mise en réseau des connaissances et la consultation d'autres sources constituent le cœur du processus d'analyse. De plus, l'exercice personnel relatif à l'œuvre de Victor Hugo – réalisé juste avant l'évaluation finale – nous avait déjà grandement informée quant aux capacités individuelles de chaque élève et nous avait fourni un grand nombre de conclusions intéressantes.

5. Conclusion

Dans cette recherche, nous avons souhaité évaluer l'impact, en classe de français, de l'étude de textes à vision orientée sur la formation d'un regard et d'un questionnement critiques chez des élèves de 10^e Harmos. Le dispositif d'enseignement mis au point et réalisé pendant plus de trois mois a permis de vérifier, globalement, les trois hypothèses formulées en début de travail.

Face aux textes, il n'y a pas de véritable égalité : la compréhension de ces derniers dépend, entre autres, de notre bagage initial et de nos représentations. De plus, comme l'affirme Marie-France Faure, « l'interprétation du texte résulte [du] projet du lecteur et de ce qu'il attend de sa lecture, [et du] contexte dans lequel se déroule l'activité. Selon les situations, les rencontres, leur personnalité, les lecteurs sont conduits à chercher dans ces lectures des informations qu'ils pourraient faire leur. » (2014, p. 97). Toutefois, notre séquence et notre recherche montrent que l'acquisition progressive d'une stratégie face aux écrits permet, dans la plupart des cas, une appropriation et des interrogations par les élèves. Ces derniers et dernières ont terminé cette séquence avec de nouveaux outils en main et, surtout, la volonté de les réutiliser dans d'autres contextes. Ainsi, l'étude approfondie d'écrits, sous une autre forme que celle du traditionnel questionnaire de lecture, peut permettre aux élèves d'appréhender différemment, et avec davantage d'autonomie et d'indépendance, les textes qu'ils et elles ont pour tâche de lire. De plus, pédagogiquement parlant, nous avons observé un intérêt pour la matière, du plaisir partagé et constaté que les élèves trouvaient du sens dans les exercices qu'ils et elles étaient invité·e·s à réaliser.

L'enseignement explicite d'une méthode d'analyse critique, la construction du sens des textes et des discours ne devraient bien entendu pas être cantonnés aux langues vivantes mais pouvoir être transposés à d'autres disciplines. C'est d'ailleurs ce que souhaite explicitement le PER, comme nous l'avons développé au début de ce travail : l'enseignement de la citoyenneté, qui traverse l'ensemble du plan d'études et qui est destiné à être transmis aux élèves à tous les niveaux et dans toutes les branches par le biais d'activités aussi diverses que variées vise notamment à former les élèves à un regard « critique et autonome » et à les amener à le faire « en se positionnant en fonction de connaissances et de valeurs » (CIIP, SHS 34). Ainsi, l'histoire en milieu scolaire – pour ne citer qu'elle – devrait pouvoir, selon nous, accueillir en son sein une part plus importante d'étude de textes orientés, afin de fournir aux élèves le panel large dont ils et elles ont besoin pour non seulement « assigner à un texte une intention idéologique »,

mais aussi repérer et comprendre de *quelle idéologie* il s'agit. On pourra rétorquer qu'au vu du nombre d'heures que cette discipline compte à l'horaire, il serait difficile de dégager le temps suffisant à ce travail. Reprenons alors les mots de François Audigier qui, au sujet de l'ouvrage *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, répond à la question « y a-t-il [...] une contradiction entre un style d'enseignement souvent transmissif et le développement de l'esprit critique ? » dans les termes suivants :

C'est une tension plus qu'une contradiction. Car il serait intéressant d'arriver à articuler les deux. Il faudrait arriver à faire passer l'idée qu'il y a des moments où il y a des récits à transmettre et d'autres où on les met à distance. On ne peut pas tout le temps travailler sur la confrontation des sources ou la diversité des points de vue et des interprétations. Des enseignants le font. (2018)

Reste à discuter, pour conclure ce travail, des choses qui « échappent » à l'œil de l'enseignant·e durant ces séquences et avec ce genre de dispositif. Des éléments demeurent effectivement impossibles, ou très difficiles, à observer : les craintes face à un texte inconnu se sont-elles dissipées chez les élèves ? Est-ce qu'ils et elles attendent encore qu'on leur pose des questions avant d'interroger de leur plein gré le texte, de se demander qui l'a écrit, pour qui et dans quel contexte ? Y a-t-il des impacts de cet apprentissage de la démarche critique dans d'autres disciplines que le français – nous pensons ici à l'histoire, à la géographie, à la biologie, à d'autres langues, qui sont chacun des domaines d'enseignement dans lesquels les élèves et les enseignant·e·s usent de situations d'argumentation (Douaire et al., 2004) ? Les sujets politiques ont-ils pris une certaine place au sein de leurs discussions, ou en compagnie de leurs proches ?

Ces questionnements, qui illustrent plusieurs aspects de la séquence, ne peuvent être fondamentalement mesurés grâce à l'analyse de quelques textes et de débats en classe sur une période restreinte : ils font partie d'une démarche plus globale, progressive, sur un temps non délimité, qui a commencé bien avant leur arrivée à l'école secondaire et qui se poursuivra indéfiniment. Nous ne pouvons qu'espérer que les bases d'un dépassement du sens premier d'un texte ou d'un discours aient pu être jetées, que leur regard à l'égard des problématiques citoyennes et politiques ait pu être sensiblement aiguisé et que l'utilisation par les élèves des éléments qu'ils et elles connaissent déjà puissent créer, ou renforcer, leur volonté d'en savoir plus, de remettre en question, de critiquer et de débattre des sujets qui les animent.

6. Références bibliographiques

6.1 Ouvrages

Ahr, S. (dir.) (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. Grenoble : SCÉRÉN

Attali, G. (dir.) (2019). *Esprit critique. Outils et méthodes pour le second degré*. Paris : Réseau Canopé

Chapelle, G. (2009). *Éveiller l'esprit critique. Former des citoyens à l'école*, Bruxelles : Couleur livres asbl.

Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros

Deauvieu, J., Terrail, J-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : Les Éditions de la Dispute

Douaire, J. (dir.) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Saint-Fons : INRP

Faillet, C. (2018). *Décoder l'info. Comment décrypter les fake news ?* Clamecy : Éditions Bréal

Faure, M-F. (2014). *Lire au collège. Savoir interpréter les textes et savoir en parler*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école : pour des ateliers de démocratie*, Paris : Armand Colin

Hess, P., Perge, A. (2012). *Développer des compétences sociales et civiques au cycle 3. Un autre regard sur l'instruction civique et morale*. Grenoble : CRDP

Joole, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Paris : CRDP Académie de Versailles

Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.

Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale

6.2 Articles scientifiques, mémoires, thèses et chapitres d'ouvrages

Aknazzay, A., Castincaud F. (coord.) (2008). Travailler sur la presse écrite à l'école. *Cahiers pédagogiques*. [Hors-Série numérique]

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 9(3), 281-308.

Béguec, A., Coste, H., Dupuich, L., Pichard, E. & Renosi, C. (2005). *Qu'est-ce que l'actualité ?* Mémoire de recherche, École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, Lyon

Bergounioux, A. (2008). L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique. *Après-demain* 5(1)

Boy, A. (2015). Les difficultés de compréhension en lecture chez les lecteurs fragiles en cycle 3. Mémoire de recherche du Master en Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, Université d'Orléans – ESPE Centre Val-de-Loire

Chanson, C., Klinger, V. (2015). Les cercles de lecture : un dispositif didactique structuré alliant compréhension et plaisir de lire. Mémoire de Master, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Charnay, R. (2003). L'analyse *a priori*. Un outil pour l'enseignant. *Revue Math-École*, 209, 19-26

Fontani, C. (2006). Pratique du débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne. In A. Legardez & L. Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 171-186

Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 1(1), 19-28.

Gaussel, M. (coord.). (2016, février). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ, 108*, Lyon : ENS de Lyon

Guernier, M.-C. (2012). L'orientation épistémique de la lecture. Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose. In : Repères : Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège. 2012. N° 45, 44-45.

Guillemin, S., Burdet, C. (2013, janvier). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. *Forum lecture*, 1-22.

Meyer, J., Longhi J. (2017). De l'idéologie au discours idéologique : d'un discours institué à un discours instituant. *Le discours et la langue*. Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes. Discours et contexte social. 9(1)

Musial, M., Pradere F., Tricot A. (2012). L'ingénierie didactique. Une démarche pour enseigner rationnellement. *Forum des pédagogies*, 54-59

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève

[Auteur inconnu], (2013). La force de la parole. Les grands discours politiques. *Le Point Références* [Hors-Série]

6.3 Sites internet

Blog de la Fédération Suisse du Parlement des jeunes [date inconnue]. Comment renforcer l'éducation civique dans les cantons. Repéré à :

<https://www.fspj.ch/blog/education-civique/comment-renforcer-leducation-civique-dans-les-cantons/>

Bulletin de la CIIP (2017, décembre), 4. Repéré à :

https://www.ciip.ch/files/8/Bulletin_CIIP_04_2017_05_Citoyennete.pdf

Canton de Vaud [date inconnue], *Citoyenneté : commentaires sur le programme et liste des moyens d'enseignement*. Repéré à :

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/rag/2006/dfj/Citoyennete_PEV_Commentaires.pdf

Jarraud, F. (2018, 16 mars) « Enseigner l'histoire pour transmettre la pensée critique ? ». Repéré à :

<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2018/03/16032018Article636567817078660758.aspx>

Site Web de Philippe Meirieu. Repéré à :

<https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

Site web de « Yes » (Young Enterprise Switzerland). Repéré à :

<https://yes.swiss/fr/programmes/la-jeunesse-debat>

Vellas, E. (2010). L'actualité s'invite à l'école (dossier). Repéré à :

https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2010.11.dos_.pdf

6.4 Divers

Conférence intercantonale de l'instruction publique, (2010, 2016). *Plan d'études Romand*. Neuchâtel : CIIP

Sciarini, P. (2018). Le citoyen suisse est un votant occasionnel. *Journal de l'Université de Genève*, 153, p. 8.

Stadelmann-Steffen, I., Koller, D. & Sulzer, L. (2015) *Rapport d'expertise demandé par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)*. « L'éducation à la citoyenneté au secondaire II : bilan », Université de Berne

7. Annexes

7.2.1 L'évaluation diagnostique

LE TEXTE

« I have a dream »

Il y a vingt lustres, un grand Américain, dans l'ombre symbolique duquel nous nous tenons aujourd'hui, signalait l'acte d'émancipation. Ce décret capital vint comme une grande lumière d'espoir pour des millions d'esclaves noirs marqués aux fers d'une avilissante injustice. Il arriva comme une aube joyeuse pour mettre fin à une longue nuit de captivité.

Mais cent ans plus tard, le Noir n'est toujours pas libre. Cent ans plus tard, la vie du Noir est toujours tristement entravée par les fers de la ségrégation et les chaînes de la discrimination. Cent ans plus tard, le Noir vit sur un îlot de pauvreté au milieu d'un vaste océan de prospérité matérielle. Cent ans plus tard, le Noir croupit toujours en marge de la société américaine et se trouve exilé sur sa propre terre. Et c'est pourquoi nous sommes venus ici aujourd'hui pour dénoncer cette situation honteuse. [...]

Le moment est venu de sortir de la vallée sombre et désolée de la ségrégation pour emprunter le chemin ensoleillé de la justice raciale. Le moment est venu d'arracher notre nation des sables mouvants de l'injustice raciale pour la conduire sur le rocher solide de la fraternité. Le moment est venu de faire de la justice une réalité pour tous les enfants de Dieu.

Il serait fatal pour la nation de passer outre l'urgence du moment. Cet été étouffant de mécontentement légitime des Noirs ne s'apaisera pas avant l'arrivée d'un automne revigorant de liberté et d'égalité. 1963 n'est pas une fin, mais un commencement. Et ceux qui espèrent que le Noir avait besoin de relâcher la pression et s'en estimera satisfait connaîtront un réveil difficile si la nation reprend ses habitudes. Il n'y aura ni repos ni tranquillité en Amérique tant que le Noir n'obtiendra pas ses droits de citoyen. [...]

Je vous le dis aujourd'hui mes amis, quand bien même nous sommes confrontés aux difficultés d'aujourd'hui et de demain, je fais pourtant un rêve. C'est un rêve profondément ancré dans le

rêve américain. Je fais le rêve qu'un jour cette nation se lèvera et vivra le véritable sens de son credo : « *Nous tenons ces vérités comme évidentes en soi que tous les hommes sont créés égaux.* » [...]

Je fais le rêve qu'un jour mes quatre jeunes enfants vivront dans une nation où ils ne seront pas jugés sur la couleur de leur peau, mais sur la nature de leur caractère.

Je fais un rêve aujourd'hui !

Je fais le rêve qu'un jour, au fin fond de l'Alabama, avec ses racistes brutaux, avec son gouverneur qui n'a aux lèvres que les mots « interposition » et « invalidation », qu'un jour en Alabama, les petits garçons noirs et les petites filles noires puissent donner la main aux petits garçons blancs et aux petites filles blanches comme des frères et des sœurs. [...]

Tel est notre espoir, et c'est la foi avec laquelle je rentrerai dans le Sud. Avec cette foi, nous pourrions tailler dans la montagne du désespoir une pierre d'espoir. Avec cette foi, nous parviendrions à transformer les discordes cacophoniques de notre nation en une splendide symphonie de fraternité. Avec cette foi, nous pourrions travailler ensemble, prier ensemble, lutter ensemble, aller en prison ensemble, défendre la liberté ensemble, en sachant qu'un jour nous serons libres. [...]

Du flanc de chaque montagne, que la liberté retentisse.

Et quand cela arrivera, quand nous laisserons retentir la liberté, quand nous la laisserons retentir dans chaque village et dans chaque hameau, depuis chaque État et chaque ville, nous pourrions précipiter la venue du jour où tous les enfants de Dieu, noirs et blancs, juifs et gentils, protestants et catholiques, pourront se prendre par la main et chanter les paroles de ce vieux *negro spiritual* : « *Enfin libres ! Enfin libres ! Merci Dieu tout-puissant, nous sommes enfin libres !* »

Martin Luther King, discours au Lincoln Memorial de Washington (28 août 1963), traduction originale

*Réponds aux questions suivantes avec **le plus de détails possible**. Essaie de faire des phrases complètes et de donner ton avis. Tu peux utiliser une feuille annexe si tu en as besoin. Il s'agit d'un travail **individuel**.*

Questions sur le texte

1. Quand tu as reçu ce texte, qu'as-tu observé en premier (**chaque détail compte** : titre, auteur, date, texte, questions au verso de la page...) ?

2. Une fois le texte lu, quelles sont les questions que tu t'es posées ?

3. Vois-tu, dans ce texte, des références à d'autres personnes ou discours ? Si oui, explique pourquoi en citant les lignes où tu vois ces références.

4. Vers quelles **sources ou personnes** pourrais-tu te tourner pour avoir plus d'informations sur celui qui prononce ce discours ?

5. Quels sont les éléments du texte que tu ne comprends pas ? Cite les lignes et dis brièvement ce qui te semble compliqué.

6. Qu'est-ce qu'il te manque, dans le texte, pour en savoir plus ?

Questions générales

7. Selon toi, quand on lit un texte, quel qu'il soit, (discours, article de journal, texte scientifique, publication sur les réseaux sociaux...), qu'est-ce qu'il faut faire impérativement ?

8. Et que faut-il éviter de faire si on cherche à bien le comprendre ?

9. Ce texte te semble-t-il en lien avec l'actualité ? **Pourquoi ?**

7.2.2 La presse

LA PRESSE



CONSIGNES

1. Lisez l'article attribué à votre groupe. Utilisez stabilos et couleurs pour mettre en évidence les choses importantes !
2. Définissez la source complète de l'article (date, journal ou site d'où vient l'article, auteur, information locale, régionale, nationale ou internationale ?).
3. Répondez ensemble aux 5 questions fondamentales des journalistes avec le plus de précisions possible (qui, quoi, quand, où, pourquoi ?).
4. Donner votre avis par écrit (les avis peuvent être différents dans le groupe !)
5. Préparez-vous à présenter votre article à la classe (5 minutes max. par groupe, **tout le monde prend la parole**) :
 1. Une personne qui présente la source complète
 2. Une personne par question fondamentale (5W)
 3. Une personne qui donne les avis du groupe sur l'article
 4. Une personne qui présente les questions qui restent ouvertes à la fin de votre lecture (qu'est-ce que vous n'avez pas compris ?)

-> PAR ECRIT DANS VOTRE CAHIER D'EXERCICES !

Vers des pandémies plus fréquentes et plus meurtrières

Selon des experts de l'ONU, les pandémies comme le Covid-19 vont se multiplier. Le monde animal comporte en effet un immense réservoir de virus inconnus.

A moins d'une transformation radicale du système économique, les pandémies comme le Covid-19 vont se multiplier et faire plus de morts, alertent jeudi des experts de l'ONU sur la biodiversité (IPBES) soulignant l'immense réservoir de virus inconnus dans le monde animal.

« Sans des stratégies de prévention, les pandémies vont émerger plus souvent, se répandre plus rapidement, tuer plus de gens et avoir des impacts dévastateurs sans précédent sur l'économie mondiale », met en garde ce rapport.

Les 22 scientifiques mandatés par l'IPBES pour élaborer ce rapport en urgence, sans bénéficier du processus habituel intergouvernemental d'évaluation et d'approbation, ont passé en revue des centaines d'études récentes sur les liens entre l'Homme et la nature, notamment sur les conséquences de la destruction de la nature par les activités humaines.

Selon des estimations publiées dans la revue Science en 2018 et reprises dans le rapport, il existerait 1,7 million de virus inconnus chez les mammifères et les oiseaux, dont entre 540'000 et 850'000 d'entre eux « auraient la capacité d'infecter les humains ».

Contacts toujours plus étroits avec les animaux sauvages

Mais les risques de contamination des êtres humains par ces virus dont on ne sait rien sont multipliés par les contacts de plus en plus serrés entre les animaux sauvages, les animaux d'élevage et la population humaine.

D'ailleurs, 70% des nouvelles maladies (Ebola, Zika) et « presque toutes les pandémies connues » (grippe, sida, Covid-19) sont des zoonoses, c'est-à-dire qu'elles viennent de pathogènes animaux.

Mais « blâmer les animaux sauvages pour l'émergence de ces maladies est erroné », insistent les experts, pointant du doigt l'Homme et les traces qu'il laisse sur son environnement. « Il n'y a pas de mystère sur les causes de la pandémie de Covid-19, ou d'aucune autre pandémie moderne », commente ainsi dans un communiqué Peter Daszak, qui a dirigé l'élaboration de ce rapport. « Les mêmes activités moteurs du changement climatique et de la destruction de la biodiversité stimulent les risques de pandémie en raison de leurs impacts sur notre environnement », poursuit-il.

Réduction de l'empreinte humaine recommandée

« La modification de l'utilisation des terres, l'expansion et l'intensification de l'agriculture, ainsi qu'un commerce, une production et une consommation non soutenables perturbent la nature et accroissent les contacts entre vie sauvage, animaux d'élevage, pathogènes et humains. C'est la voie vers les pandémies ».

Face à ce constat, le rapport appelle à des « changements profonds pour prévenir les pandémies » pour ne plus être contraints à devoir simplement gérer et contrôler les épidémies une fois qu'elles ont émergé.

Les experts recommandent par exemple de lancer des études pour identifier les zones géographiques les plus à risques. Mais surtout, ils plaident pour la réduction de l'empreinte humaine sur la nature: réduire la déforestation et la destruction des habitats, réduire le commerce d'espèces sauvages, réinventer le modèle agricole et économique en général pour réduire les activités connues pour leur impact environnemental négatif (production d'huile de palme, bois exotiques, infrastructures de transport, élevage pour la viande...).

Ces recommandations recoupent celles largement prônées par les spécialistes en matière de lutte contre le changement climatique, qui peinent à trouver un écho, de nombreux acteurs mettant en avant les coûts et l'acceptabilité de telles transformations.

Futurs coûts farineux

Mais comme en matière climatique où les spécialistes pointent du doigt les futurs coûts farineux liés aux catastrophes qui vont se multiplier, les experts de l'IPBES assurent qu'investir aujourd'hui permettrait d'économiser sur les futurs impacts économiques des pandémies.

Ainsi, cela coûterait environ 100 fois moins de dépenser aujourd'hui pour intégrer la prévention des pandémies dans le commerce mondial et l'utilisation des terres que de supporter le poids des futures pandémies comme celle du Covid-19 qui a déjà coûté 8.000 à 16.000 milliards de dollars jusqu'à juillet 2020, insiste le rapport.

« Ce rapport souligne que cette crise du Covid-19 n'est pas simplement une autre crise, qui se produit en même temps que d'autres -- la crise de la biodiversité et la crise climatique », a commenté John Spicer, professeur de zoologie marine à l'université de Plymouth, cité par l'organisme Science Media Center.

« Ne vous y trompez pas, c'est une seule et même crise, et c'est la plus importante à laquelle les humains ont jamais fait face », a ajouté le scientifique, qui n'a pas participé au rapport.

AFP/NXP

Source : AFP/NXP (Vers des pandémies de plus fréquentes et plus meurtrières. 24 heures. Repéré à : <https://www.24heures.ch/vers-des-pandemies-plus-frequentes-et-plus-meurtrieres-779723252039>)

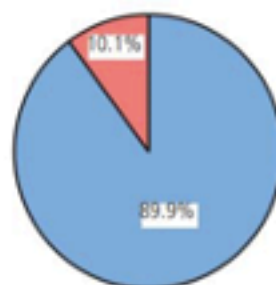
Des pistes pour des conseillers nationaux bernois francophones

Les partis, l'électorat et les médias germanophones portent la responsabilité de l'absence de conseillers nationaux bernois francophones. En vue des élections fédérales de 2023, l'association BERNbilingue propose des mesures pour mettre fin à cette "discrimination".

Le canton de Berne ne compte aucun représentant francophone au Conseil national alors que la proportion de la population de langue française s'élève à 10,1%, soit un peu plus de 100'000 personnes. Elle aurait donc droit à 2,4 sièges sur les 24 attribués au canton, constate BERNbilingue dans une étude présentée mardi.

Lors des élections fédérales de 2019, l'UDC Manfred Bühler, seul conseiller national de la partie francophone, n'avait pas été réélu. Dans son étude, le journaliste et politologue Rudolf Burger estime qu'il faut agir pour éliminer cette "discrimination".

Pour BERNbilingue, cette étude révèle un profond clivage entre les parties germanophones et francophones du canton de Berne tant au niveau des électeurs que des partis politiques et des médias. Cette association préconise donc d'agir sur plusieurs points pour éviter qu'une spirale négative ne s'enclenche.



Appel aux partis et aux médias

BERNbilingue invite par exemple les partis à proposer davantage de candidats francophones et à leur offrir de bonnes places sur les listes. Elle estime que les partis ont négligé en 2019 les francophones dans la sélection des candidats.

Les médias germanophones sont eux appelés à rendre compte de la non-représentativité de la partie francophone du canton. L'étude affirme qu'à l'approche des élections, pas un seul article dans les médias germanophones n'avait été consacré à la menace d'une non-représentation de la région francophone.

Elle s'adresse aussi aux électeurs du Jura bernois pour les inciter à participer davantage aux élections, le taux de participation étant relativement faible dans cette région. Quant aux futurs candidats francophones, ils sont invités à attirer l'attention sur leur situation dans la partie alémanique.

La méthode la plus sûre et réalisable pour le canton de Berne de faire élire des personnes francophones au Conseil national est le cumul sur une liste, comme cela avait été fait pour Walter Schmied en 1991 et Jean-Pierre Graber en 2007. Placer une personne au premier rang peut aussi fonctionner comme cela a été le cas pour Manfred Bühler en 2015, souligne l'étude.

ats/siaq

La part de la population francophone du canton de Berne s'élève à 10,1%

Source : ATS (2020, 28 octobre). Des pistes pour des conseillers nationaux bernois francophones. *RTS-INFO*. Repéré à : <https://www.rts.ch/info/regions/berne/11710843-des-pistes-pour-des-conseillers-nationaux-bernois-francophones.html>

Confinement : La Fnac et la grande distribution privées de leurs rayons livres

FERMETURE *La Fnac et la grande distribution doivent fermer leurs rayons livres, par souci d'équité avec les libraires.*

Par Anne Demoulin

La lecture n'est-elle pas une activité essentielle ? Après l'annonce mercredi du confinement par le président de la République, les libraires se sont mobilisés afin de rester ouverts. Jugeant inéquitable d'autoriser la Fnac et la grande distribution de continuer à vendre des livres, le gouvernement a décidé d'interdire chez ces derniers la vente de livres, lors d'une réunion de crise qui s'est tenue à Bercy, selon les informations d'Europe 1.

Dans un communiqué, le ministre de l'Economie et des Finances Bruno Le Maire et la ministre de la Culture Roselyne Bachelot indiquent avoir réuni dans la journée « au cours d'une conférence téléphonique les principaux représentants de la filière du livre et de la grande distribution ». « A la suite de cet échange, il a été décidé, par souci d'équité entre grandes surfaces et les librairies indépendantes, que les rayons livres et culture des grandes surfaces alimentaires et spécialisées seraient momentanément fermés. Cette décision sera mise en œuvre dès ce soir », est-il précisé.

Système de click and collect possible

Concernant les librairies, « le système de click and collect est possible et sera encouragé par des aides spécifiques », ont également indiqué les deux membres du gouvernement. Ils annoncent qu'ils réuniront « la semaine prochaine l'ensemble des acteurs de la filière du livre pour étudier avec eux les modalités d'une éventuelle réouverture des librairies, dans la perspective du point d'étape fixé par le Président de la République ».

« Face au constat de l'impossibilité d'une ouverture de l'ensemble des acteurs de la vente de livres, souhaitée et soutenue par la Fnac, et dans un souci de responsabilité, j'ai décidé la fermeture de l'ensemble des rayons culture de nos magasins Fnac dans toute la France à compter de demain et pour les quinze prochains jours », explique Enrique Martinez, le PDG de la Fnac dans une note que s'est procuré Europe 1.

Pétition pour la réouverture des librairies

« La lecture de livres est une activité essentielle à nos vies citoyennes et individuelles », avait pourtant plaidé jeudi le Syndicat national de l'édition, le Conseil permanent des écrivains et le Syndicat national de la librairie française dans un communiqué.

En fermant les marchands de livres, la France se prive de son « meilleur bataillon pour nous permettre d'affronter l'obscurantisme », avait défendu de son côté François Busnel, le journaliste et présentateur de l'émission littéraire de France 5 « La grande librairie », lançant une pétition en faveur de la réouverture des libraires.

Le grand gagnant dans le monde des livres risque donc d'être les librairies en ligne, comme le géant Amazon. Pour résister, les libraires s'organisent et mettent en place le click and collect.

Source : Demoulin, A. (2020, 30 octobre). La Fnac et la grande distribution privées de leurs rayons livres. *20minutes.fr*
Repéré à : <https://www.20minutes.fr/arts-stars/culture/2897467-20201030-confinement-fnac-grande-distribution-privees-rayons-livres>

Pas de Paradice en 2020

BIENNE La patinoire en plein air ne pourra pas s'installer sur l'esplanade du Palais des Congrès cette année, en raison des mesures prises par le canton de Berne contre le Covid-19.

PAR JULIE GAUDIO

Le Covid-19 continue de causer des dégâts dans le domaine de l'événementiel. Après avoir annoncé, il y a deux semaines, que la patinoire Paradice s'installerait bien cet hiver sur l'esplanade du Palais des Congrès, ses organisateurs ont finalement renoncé au projet pour cette année. «La situation ne le permet pas, compte tenu des mesures prises par le canton de Berne pour endiguer la pandémie, ce que nous comprenons très bien», admet Sascha D'Antonio, l'un des membres du comité d'organisation de Paradice. En effet, avec des événements publics limités à 15 personnes, il semble difficile dans ces conditions d'installer une patinoire à ciel ouvert.



“Nous nous sommes battus pendant des mois et jusqu'à la dernière minute pour que Paradice revienne.”

SASCHA D'ANTONIO
MEMBRE DU COMITÉ D'ORGANISATION
DE PARADICE

Bien que les mesures du canton de Berne soient limitées au 23 novembre – contrairement à celles de la Confédération qui n'ont pas de délai –, l'équipe de Paradice a préféré renoncer à la patinoire pour cette année, plutôt que de la reporter à quelques jours ou semaines. «Dans son ampleur, le projet n'est pas du tout flexible», explique Sascha D'Antonio. «Ce n'est pas juste une tente à installer. Paradice im-



La deuxième édition de Paradice, prévue cet hiver, est reportée à 2021-2022, devant le Palais des Congrès de Bienne. ARCHIVES

plique beaucoup de personnel et d'infrastructures fixées depuis un moment, qui nous empêchent toute flexibilité», poursuit-il. Outre la patinoire, Paradice propose en effet un bar et un chalet à fondue. Ces installations génèrent également de l'affluence. «Nous voulons à tout prix éviter des attroupements de personnes autour de la patinoire», assure l'organisateur.

Déception et désolation

En outre, l'équipe de Paradice a conscience que les délais des autorités sont rarement tenus. «Par rapport à ce que nous avons constaté au printemps, nous savons qu'il y a de fortes chances pour que ce délai du

23 novembre soit prolongé. L'incertitude est énorme et notre responsabilité beaucoup trop grande», reconnaît Sascha D'Antonio.

Réalistes, les organisateurs n'en sont pas moins déçus et désolés. «Une telle décision nous fait mal au cœur pour les enfants et leurs familles. Mais nous nous sommes battus pendant des mois et jusqu'à la dernière minute pour que Paradice revienne», promet Sascha D'Antonio. Un concept sanitaire avait été pensé, pour que l'affluence ne dépasse pas 1000 personnes, la limite autorisée pour les événements publics jusqu'à présent.

Afin de rassurer les visiteurs, et «montrer que nous n'avons pas

travaillé pour rien», les organisateurs de Paradice annoncent déjà les prochaines dates de la deuxième édition: du 12 novembre 2021 au 23 janvier 2022. «La planification et la motivation sont là», sourit Sascha D'Antonio. En attendant, «il faut jouer le jeu et suivre les recommandations du Conseil fédéral», rappelle-t-il.

Soutiens recherchés

Le report du projet entraîne des coûts plus élevés que prévu. «La planification, le stockage, le personnel... tout ceci a généré des dépenses», admet Sascha D'Antonio. Toute l'équipe de Paradice est en discussion avec ses partenaires et la Ville de Bienne, pour «pou-

voir passer le cap cette année et minimiser les dégâts». Les autorités seelandaises «nous ont d'ailleurs toujours encouragés pour réaliser ce projet», se félicite Sascha D'Antonio.

En parallèle, l'association Pro Paradice Bienne, qui a déjà gagné de nouveaux «supporters» pour cette deuxième édition, reste active cette année. «La patinoire est en mode pause mais l'association tente d'attirer de nouveaux clients», glisse Sascha D'Antonio. Ceux-ci permettront de «soutenir le projet, d'agrandir la communauté de supporters et de couvrir les frais de l'année», résume l'organisateur, qui espère bien réitérer «l'expérience conviviale» de l'hiver dernier.

7.2.3 Les exposés

Exposé : présentation d'un fait d'actualité

Contenu de l'exposé

- Je présente **un fait d'actualité** (local, national, international). Ce fait doit être **récent**.
→ *Ce fait peut être économique, politique, judiciaire, écologique, social, culturel...*
- Je **soumets mon choix de fait d'actualité et mes sources** à mon enseignante au moins :
→ Le **vendredi avant**, si je passe le mardi matin
→ Le **lundi avant**, si je passe le jeudi
- Je me base sur au moins **3 sources différentes** pour parler de ce fait. Cela peut être des articles dans les journaux, sur Internet, à la radio, à la télévision, dans des revues, etc. Si tu n'es pas sûr-e qu'une source en est bien une, demande à ton enseignante !
- Je **résume clairement l'événement** en tâchant d'être le/la plus objectif/-ive possible : chronologie, acteurs et actrices impliqués-e-s, causes, conséquences...
- Je cite mes sources (au moins 1x à la fin de ma présentation).
- Je donne **mon avis** en fin de présentation
- **A choix :**
 - Je demande l'avis d'au moins deux adultes (maximum un-e enseignant-e) sur le sujet, que je transmets durant mon exposé
 - Je formule au moins deux questions qu'il faudrait se poser si on voulait en connaître plus sur le sujet traité

Forme de l'exposé

- Je parle entre **6 et 8 minutes** (pas plus, pas moins !)
- Je parle à la classe **en la regardant au maximum** et en évitant de lire mes notes
- Je fais attention :
 - Au volume de ma voix
 - A la diction
 - A ma posture face à la classe
- Je connais le **vocabulaire que j'utilise** et je peux répondre à des questions de mon enseignante à ce sujet

Grille d'évaluation

Lors de son exposé, a atteint les objectifs de la manière suivante :

Compétences requises	Points
Présence et présentation de trois sources différentes	...../3pts
Résumé clair et précis du fait d'actualité choisi (points essentiels en évidence)	...../5pts
Présence de l'avis personnel de l'élève (exprimé de façon argumentée)	...../2pts
Capacité à répondre aisément aux questions de vocabulaire	...../2pts
<i>A choix : présence dans l'exposé de l'avis d'au moins deux adultes</i>	...../2pts
<i>A choix : présence dans l'exposé de deux questions pertinentes qui permettraient d'en savoir plus sur le fait d'actualité</i>	...../2pts
Capacité à parler de manière détachée (pas ou peu de lecture), ton	...../5pts
Volume de voix adéquat	...../2pts
Élocution aisée (articulation et rythme)	...../3pts
Posture devant l'auditoire, regard sur la classe, occupation de l'espace	...../3pts
Article présenté dans les délais (vendredi si passation le mardi, lundi si passation le jeudi)	...../1pt
Respect de la durée imposée (6 à 8 minutes)	...../1pt
TOTAL DES POINTS	/29 pts

NOTE =

7.2.4 Le contexte

ANALYSE DE TEXTE

Les grands discours politiques

Consignes

1. Individuellement, lisez le texte au verso de cette page. Soulignez les mots que vous ne connaissez pas et cherchez leur définition dans le dictionnaire.
 2. Réunissez-vous en groupe et discutez du thème du texte : de quoi parle-t-on ?
 3. En salle informatique, faites des recherches à propos des éléments suivants :
 - a. Qui a prononcé le discours ?
 - b. A quelle date ?
 - c. A qui s'adresse-t-il ?
 - d. Où l'a-t-il prononcé ?
 - e. Quelle est la biographie (succincte) de l'orateur ?
 - f. Quel est le sujet du discours qu'il prononce ? Quelle position défend-t-il ?
 - g. Dans quel contexte (politique, économique, social) prononce-t-il le discours ?
 - h. En quoi ce contexte peut-il nous aider à mieux comprendre le discours ?
-
4. Au retour en classe, vous préparerez en groupe une mini-présentation (5-7 minutes max.) dans laquelle vous répondrez aux questions ci-dessus => répartissez-vous le temps de parole entre les personnes du groupe (tout le monde parle !)
 5. **Attention !** Les autres élèves ne connaissent pas votre texte. A vous de le présenter avec le plus de détails possible !
 6. Si vous avez des questions, mettez-les aussi en avant à la fin de votre présentation.

LE TEXTE

« Le temps est venu de combler les abîmes qui nous séparent »

De l'expérience d'un désastre humain inouï qui n'a que trop duré, doit naître une société dont l'humanité tout entière sera fière. [...]

Chaque fois que l'un de nous touche le sol de ce pays, nous ressentons un sentiment de renouveau personnel. L'humeur nationale change au rythme des saisons. Nous sommes transportés par un sentiment de joie et d'exaltation lorsque l'herbe verdit et que les fleurs s'épanouissent.

Cette unité spirituelle et physique que nous partageons tous avec cette patrie commune explique l'intensité de la douleur que nous avons tous portée dans nos cœurs lorsque nous avons vu notre pays se déchirer dans un terrible conflit, et lorsque nous l'avons vu rejeté, proscrit et isolé par les peuples du monde, précisément parce qu'il était devenu la base universelle de l'idéologie et de la pratique pernicieuses du racisme et de l'oppression raciale.

Nous, peuple d'Afrique du Sud, sommes comblés que l'humanité nous ait repris en son sein, et que nous, qui étions hors-la-loi il n'y a pas si longtemps, ayons le rare privilège d'être l'hôte des nations du monde sur notre propre sol. [...] Nous apprécions profondément le rôle qu'ont joué les masses de notre peuple et leurs dirigeants politiques, démocratiques, religieux, féminins, jeunes, économiques, traditionnels et autres pour parvenir à cette conclusion. Parmi eux et non le moindre se trouve mon second vice-président, Frederik de Klerk. [...]

Le temps est venu de panser nos blessures. Le temps est venu de combler les abîmes qui nous séparent. Le temps de construire est arrivé.

Nous avons enfin achevé notre émancipation politique. Nous nous engageons à libérer l'ensemble de notre peuple de l'esclavage permanent lié à la pauvreté, à la privation, à la souffrance, à la discrimination de genre ou à toute autre discrimination. Nous avons réussi à franchir les dernières

marches vers la liberté dans des conditions de paix relative. Nous nous engageons à construire une paix complète, juste et durable.

Nous avons triomphé dans notre effort pour insuffler l'espoir dans le cœur de millions de nos concitoyens. Nous prenons l'engagement de bâtir une société dans laquelle tous les Sud-Africains, blancs ou noirs, pourront marcher la tête haute sans la moindre crainte dans leurs cœurs, assurés de leur droit inaliénable à la dignité humaine – une nation arc-en-ciel en paix avec elle-même et avec le monde. [...]

Nous dédions ce jour à tous les héros et héroïnes de ce pays et du reste du monde qui se sont sacrifiés, de multiples manières, et ont donné leur vie afin que nous puissions être libres. Leurs rêves sont devenus réalité. La liberté est leur récompense.

Nous nous sentons à la fois humbles et exaltés par l'honneur et le privilège que vous, peuple d'Afrique du Sud, nous avez conféré, en tant que premier président d'une Afrique du Sud unie, démocratique, non-raciste et non-sexiste, de conduire notre pays hors de la vallée des ténèbres.

Nous comprenons bien qu'il n'y a pas de voie facile vers la liberté. Nous savons bien que nul d'entre nous, agissant seul, ne peut obtenir de réussir. Nous devons donc agir ensemble comme un peuple uni, pour la réconciliation nationale, pour la construction de la nation, pour la naissance d'un nouveau monde.

[...] Qu'il y ait du travail, du pain, de l'eau et du sel pour tous ! [...]

Que jamais, au grand jamais ce magnifique pays ne revive l'oppression de l'un par l'autre et ne souffre l'indignité d'être le paria du monde !

Jamais le soleil ne se couchera sur une réussite humaine aussi glorieuse ! Que règne la liberté ! Dieu bénisse l'Afrique !

Nelson Mandela, discours d'investiture, Pretoria (10 mai 1994), traduction originale

Source : [Auteur inconnu], (2013). La force de la parole. Les grands discours politiques. *Le Point Références* [Hors-Série], p.

ALLOCUTION TELEVESEE

Mes chers compatriotes, au moment où je m'exprime, des attaques terroristes d'une ampleur sans précédent sont en cours dans l'agglomération parisienne. Il y a plusieurs dizaines de tués, il y a beaucoup de blessés, c'est une horreur. Nous avons, sur ma décision, mobilisé toutes les forces possibles pour qu'il puisse y avoir la neutralisation des terroristes et la mise en sécurité de tous les quartiers qui peuvent être concernés. J'ai également demandé qu'il y ait des renforts militaires. Ils sont en ce moment sur l'agglomération parisienne, pour être sûr que aucune attaque ne puisse de nouveau avoir lieu. J'ai également convoqué le Conseil des ministres, il va se tenir dans quelques minutes. Deux décisions seront prises. L'état d'urgence sera décrété, ce qui veut dire que certains lieux seront fermés, la circulation pourra être interdite et il y aura également des perquisitions qui pourront être décidées dans toute l'Île-de-France.

L'état d'urgence, lui, sera proclamé sur l'ensemble du territoire.

La seconde décision que j'ai prise, c'est la fermeture des frontières, nous devons nous assurer que personne ne pourra rentrer pour commettre quelque acte que ce soit. Et en même temps que ceux qui auraient pu commettre les crimes qui sont hélas constatés puisse également être appréhendés, s'ils devaient sortir du territoire.

C'est une terrible épreuve qui, une nouvelle fois, nous assaille, nous savons d'où elle vient, qui sont criminels, qui sont ces terroristes, nous devons dans ces moments si difficiles, et j'ai une pensée pour les victimes, très nombreuses, pour leurs familles, pour les blessés, nous devons faire preuve de compassion et de solidarité. Mais nous devons également faire preuve d'unité et de sang-froid. Face à la terreur, la France doit être forte, elle doit être grande et les autorités de l'État fermes, nous le serons. Nous devons aussi appeler chacun à la responsabilité. Ce que les terroristes veulent, c'est nous faire peur, nous saisir d'effroi. Il y a effectivement de quoi avoir peur, il y a l'effroi, mais il y a face à l'effroi une Nation qui sait se défendre, qui sait mobiliser ses forces, et qui une fois encore saura vaincre les terroristes. Françaises, Français, nous n'avons pas terminé les opérations. Il y en a encore qui sont extrêmement difficiles. C'est en ce moment même que les forces de sécurité font assaut, notamment dans un lieu à Paris. Je vous demande de garder ici toute votre confiance dans ce que nous pouvons faire avec les forces de sécurité pour préserver notre Nation des actes terroristes. Vive la République, Vive la France.

François Hollande, 13 novembre 2015, Paris

Repéré à : https://www.lexpress.fr/actualites/1/politique/la-declaration-integrale-de-francois-hollande-apres-les-attentats_1735792.html

LE TEXTE

« Ich bin ein Berliner »

Je suis fier de venir dans cette ville en tant qu'invité de votre distingué maire qui représente aux yeux du monde l'âme combattante de Berlin-Ouest. Et je suis fier de visiter la République fédérale avec votre distingué chancelier qui durant tant d'années a conduit l'Allemagne sur le chemin de la démocratie, de la liberté et du progrès, et de venir ici en compagnie de mon compatriote, le général Clay, qui se trouvait dans la ville aux grands moments de crise et qui y reviendrait si cela était nécessaire.

Il y a deux mille ans, la plus grande fierté était de dire : « *Civis Romanum sum* » (« Je suis citoyen romain »). Aujourd'hui, dans le monde de la liberté, la plus grande fierté est de dire : « *Ich bin ein Berliner* » (« Je suis un Berlinois »). J'apprécie mon interprète qui traduit mon allemand !

Il y a beaucoup de gens dans le monde qui véritablement ne comprennent pas, ou qui disent qu'ils ne comprennent pas, quel est le grand problème entre le monde libre et le monde communiste. Qu'ils viennent à Berlin ! Certains disent que le communisme est la voie de l'avenir. Qu'ils viennent à Berlin ! Et il y en a d'autres qui disent en Europe et ailleurs qu'on peut travailler avec les communistes. Qu'ils viennent à Berlin ! Il y en a même quelques-uns qui disent que le communisme est un système néfaste, mais qu'il nous permet de faire des progrès économiques. *Lass' sie nach Berlin kommen !* (Qu'ils viennent à Berlin !)

La liberté rencontre de nombreuses difficultés, et la démocratie n'est pas parfaite, mais nous n'avons jamais eu besoin d'ériger un mur pour retenir nos citoyens [...]. Je veux vous dire, de la part de mes compatriotes qui vivent à des kilomètres de vous de l'autre côté de l'Atlantique, qui sont très éloignés de vous, qu'ils sont très fiers d'avoir partagé avec vous, malgré la distance, l'histoire de ces dix-huit dernières années. Je ne connais aucune ville assiégée depuis dix-huit ans qui vive toujours avec la vitalité et la force, l'espoir et la détermination de Berlin-Ouest. Même si le mur est la démonstration la plus éclatante et la plus évidente de l'échec

du système communiste aux yeux du monde entier, nous n'en tirons aucune satisfaction, car il s'agit, comme l'a dit votre maire, d'une offense non seulement envers l'Histoire, mais envers l'humanité, séparant des familles, des maris et leurs femmes, des frères et des sœurs, et divisant un peuple qui souhaite être réuni.

Ce qui est vrai de cette ville l'est aussi de l'Allemagne. Une paix réelle et durable en Europe ne pourra jamais être assurée aussi longtemps qu'un Allemand sur quatre se verra refuser le droit élémentaire des hommes libres qui est de choisir librement. En dix-huit ans de paix et confiance, cette génération d'Allemands a gagné le droit d'être libre, ce qui inclut le droit de réunir familles et nation dans une paix durable avec bienveillance pour l'ensemble de la population.

Vous vivez dans un flot de liberté protégé, mais votre vie est la partie d'un tout. Aussi permettez-moi de vous demander, pour conclure, de lever les yeux au-delà des dangers d'aujourd'hui vers les espoirs de demain, au-delà de la simple liberté dans cette ville de Berlin ou de votre pays l'Allemagne, vers les progrès de la liberté partout dans le monde, au-delà du mur vers le jour de la paix et de la justice, au-delà de vous-mêmes et de nous-mêmes vers l'humanité tout entière.

La liberté est indivisible et les hommes ne sont pas libres tant qu'un seul d'entre eux est réduit en esclavage. Quand tous les hommes seront libres nous pourrions songer au jour où cette ville sera réunifiée et où ce pays et le grand continent européen vivront dans un monde pacifique et rempli d'espoir. Quand ce jour viendra enfin, et il viendra, la population de Berlin-Ouest pourra tirer satisfaction d'avoir été sur la ligne de front pendant deux décennies. Tous les hommes libres, où qu'ils vivent, sont des citoyens de Berlin, et c'est pourquoi, en tant qu'homme libre, je suis fier de dire : « *Ich bin ein Berliner !* »

John Fitzgerald Kennedy, discours à Berlin-Ouest
(26 juin 1963), traduction originale

Texte de l'appel du 18 juin 1940

« Les chefs qui, depuis de nombreuses années, sont à la tête des armées françaises, ont formé un gouvernement. Ce gouvernement, alléguant la défaite de nos armées, s'est mis en rapport avec l'ennemi pour cesser le combat.

Certes, nous avons été, nous sommes submergés par la force mécanique, terrestre et aérienne de l'ennemi.

Infiniment plus que leur nombre, ce sont les chars, les avions, la tactique des Allemands qui nous font reculer. Ce sont les chars, les avions, la tactique des Allemands qui ont surpris nos chefs au point de les amener là où ils en sont aujourd'hui.

Mais le dernier mot est-il dit ? L'espérance doit-elle disparaître ? La défaite est-elle définitive ? Non !

Croyez-moi, moi qui vous parle en connaissance de cause et vous dis que rien n'est perdu pour la France. Les mêmes moyens qui nous ont vaincus peuvent faire venir un jour la victoire.

Car la France n'est pas seule ! Elle n'est pas seule ! Elle n'est pas seule ! Elle a un vaste Empire derrière elle. Elle peut faire bloc avec l'Empire britannique qui tient la mer et continue la lutte. Elle peut, comme l'Angleterre, utiliser sans limites l'immense industrie des Etats-Unis.

Cette guerre n'est pas limitée au territoire de notre malheureux pays. Cette guerre n'est pas tranchée par la bataille de France. Cette guerre est une guerre mondiale. Toutes les fautes, tous les retards, toutes les souffrances n'empêchent pas qu'il y a, dans l'univers, tous les moyens pour écraser un jour nos ennemis. Foudroyés aujourd'hui par la force mécanique, nous pourrions vaincre dans l'avenir par une force mécanique supérieure. Le destin du monde est là.

Moi, général de Gaulle, actuellement à Londres, j'invite les officiers et les soldats français qui se trouvent en territoire britannique ou qui viendraient à s'y trouver, avec leurs armes ou sans leurs armes, j'invite les ingénieurs et les ouvriers spécialisés des industries d'armement qui se trouvent en territoire britannique ou qui viendraient à s'y trouver, à se mettre en rapport avec moi.

Quoi qu'il arrive, la Flamme de la résistance française ne doit pas s'éteindre et ne s'éteindra pas.

Demain, comme aujourd'hui, je parlerai à la radio de Londres. »

Charles de Gaulle, 18 juin 1940, Londres

7.2.5 Le texte argumentatif : théorie

LE TEXTE ARGUMENTATIF

1. La distinction entre texte argumentatif et texte explicatif

a. Introduction

Lis les deux textes ci-après :

Texte 1

La Suisse cessera-t-elle de changer d'heure en été et en hiver ? Une initiative a été lancée pour abolir le changement d'heure, à l'instar de l'Union européenne.

Le changement d'heure saisonnier devrait être aboli en Suisse. Une initiative populaire a été lancée alors que l'Union européenne vient de décider d'y mettre un terme. La Constitution devrait être modifiée de sorte que l'heure de la Suisse soit toute l'année celle de l'Europe centrale. Les initiants ont jusqu'au 9 octobre 2020 pour récolter les 100'000 signatures nécessaires. Les détracteurs de l'heure d'été pointent notamment du doigt la perturbation des rythmes biologiques et des activités agricoles, pour un bénéfice jugé trop faible en contrepartie. La Suisse applique l'alternance entre heure d'été et heure d'hiver depuis 1981, aux mêmes dates que les États de l'Europe centrale.

Texte 2

L'instauration de l'heure d'été en 1977 en Europe et en 1981 en Suisse était censée nous faire tirer un meilleur profit de la lumière du jour et donc nous faire économiser de l'énergie (crise pétrolière). Or, plusieurs études montrent que cet objectif n'a pas été atteint (Université de Californie à Santa Barbara). L'instauration de l'heure d'été a même généré des coûts supplémentaires (dus à l'augmentation de la consommation d'électricité, de la pollution de l'environnement, etc.). L'Allemagne, elle non plus, n'a pas réalisé les économies d'énergie attendues de la réglementation sur l'heure d'été. Les résultats établis par l'Office allemand de l'environnement montrent qu'il n'y a aucun effet positif à attendre du changement d'heure en matière d'économies d'énergie. Le changement d'heure crée en outre beaucoup de travail en termes de temps et d'administration, comme le réglage, deux fois par an, de toutes les horloges et de tous les appareils à affichage de l'heure et la résolution des problèmes inhérents au changement d'heure dans le secteur ferroviaire, dans le domaine informatique, durant les services de nuit et dans certaines entreprises. Il s'agit également de tenir compte des effets du changement d'heure sur la santé. Des scientifiques et des médecins affirment que l'heure d'été est non seulement inutile, mais aussi nocive. Notre horloge interne ne peut en effet pas s'adapter, car elle dépend de la lumière du soleil.

Réponds aux questions suivantes.

1. Quel est le thème commun aux deux textes ?
2. Lequel de ces textes adopte un ton neutre ?
3. Lequel de ces textes parle à la première personne du pluriel ? Qu'est-ce que cela a comme impact ?
4. Lequel de ces textes pousse le lecteur à agir, à modifier son attitude ou son opinion ?
5. A ton avis, c'est quoi **la visée** d'un texte ?
6. Nos deux textes ci-dessus ont justement deux visées différentes. Quelles sont-elles ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Définition

Les deux formes de textes (explicatif ou argumentatif) n'ont pas les mêmes visées :

- Le texte **EXPLICATIF** est un texte objectif dans lequel un émetteur (l'auteur) cherche à faire comprendre un fait, une problématique ou un phénomène à un destinataire (un lecteur) en y apportant des explications.
- Le texte **ARGUMENTATIF** défend une idée et cherche à convaincre un lecteur.

	TEXTE EXPLICATIF	TEXTE ARGUMENTATIF
Visée		
Contenu		
Organisation logique du texte		
Émetteur		
Vocabulaire utilisé		
Genre du texte		

Réfléchissez par deux ou trois aux questions suivantes (cahier d'exercices)

En quoi est-ce important de savoir expliquer et/ou argumenter ? Dans quelles situations vous avez déjà dû argumenter ? Qu'est-ce qui est le plus important quand tu argumentes ? Qu'est-ce qui donne du poids à tes mots, à ton discours ?

Argumenter, c'est chercher à quelqu'un d'adopter le point de vue que l'on Ce point de vue s'appelle aussi la **thèse**.

La situation d'argumentation est définie par l'argumentateur (celui qui parle) et son statut (professionnel, social, autorité, etc.). L'argumentateur s'adapte à son

L'argumentateur peut donc défendre une thèse mais aussi celle d'un autre, à l'aide, évidemment, d' !

Il existe les arguments qui font appel au raisonnement logique, en faisant une démonstration, en expliquant des faits, des causes et des conséquences. Pour convaincre, il faut être dans le juste, s'appuyer sur des vérités (chiffres, preuves, exemples concrets, etc.).

c. Exercices

Dans ton cahier d'exercices, réalise les exercices 1, 2 et 4 de l'*Atelier du langage* (p. 42).

2. Les outils de la langue dans l'argumentation

a. Les connecteurs

Dans un discours, l'argumentateur utilise des mots qui donnent du poids et structurent ses paroles. On appelle ces mots les Avec les organisateurs temporels, ils sont très importants pour organiser l'argumentation. Certains vont indiquer l'addition d'arguments ou l'opposition, d'autres vont indiquer la cause ou la conséquence.

Dans ton cahier d'exercices :

1. Note quelques exemples de connecteurs que tu connais
2. Propose **deux arguments** pour défendre l'organisation de séjour linguistique en Angleterre en 11H, **liés par des connecteurs** (mets-les en évidence en couleur)
3. Propose **deux arguments** pour dénoncer la vente libre d'armes, **liés par des connecteurs différents du premier exercice** (mets-les en évidence en couleur)
4. Exprime un avis partagé concernant **l'ouverture des magasins le dimanche** (2 arguments pour, 2 arguments contre) en **utilisant les connecteurs appropriés**.

b. Les figures de rhétorique

La rhétorique peut être définie par « l'art de convaincre ». Elle est toujours enseignée dans certaines universités (droit, sciences politiques...) pour préparer les futur-e-s avocat-e-s ou politicien-ne-s à l'art du discours.

Visionnage du mini-reportage : « Réviser vos figures de rhétoriques avec les politiques » (*Le Monde.fr*). Quelles figures de rhétoriques sont citées ?

.....

.....

Nom de la figure	Définition	Exemple

c. Le vocabulaire évaluatif

On peut tenter de convaincre en utilisant un vocabulaire :

- **Mélioratif** : qui présente de manière *avantageuse*
- **Péjoratif** : qui présente de manière *désavantageuse*

Harry Potter et l'Ordre du Phénix, de David Yates

L'épisode le moins réussi de la saga s'assortit d'une édition DVD assez ordinaire. Des scènes coupées sans intérêt, un laborieux *making-of*¹ et pour finir, un obscur second rôle nous fait visiter le plateau. Frustrant.

C. N.

© Première, février 2008 (p. 106).

1. film documentaire racontant le tournage d'un film.

Dans ton cahier d'exercices :

1) D'où ce texte est-il tiré ? Relève la source exacte.

2) Relève les termes péjoratifs (mets-les en évidence en couleur). A quoi s'appliquent-ils ?

3) Réécris ce petit texte de manière méliorative.

d. Exercice

A faire par deux : lisez ce début de fable de Jean de la Fontaine et imaginez les arguments de la souris (afin de survivre) et les arguments du vieux chat (affamé).

Vous écrivez donc un dialogue argumentatif dans votre cahier.

Préparez-vous à le lire au reste de la classe !

« Le vieux chat de gouttière et la jeune souris »

Une jeune souris, de peu d'expérience, s'aventura
Dans les rues sombres afin d'y trouver nourriture pour la nuit.
Elle crut fléchir lorsqu'un vieux chat lui tomba dessus.
Implorant sa clémence, elle lui dit : « laissez-moi vivre...



3. Les stratégies d'argumentation

a. La concession

La concession est un type de stratégie d'argumentation très répandu. Elle fonctionne en deux phases :

- Tout d'abord, on admet un argument qui ne va pas dans notre sens, dans le sens de la thèse qu'on veut défendre
- Pour l'opposer ensuite à un argument qui va quant à lui défendre la thèse

On peut la débusquer, dans un texte ou à l'oral, en repérant ce qu'on appelle des **marqueurs de concession et d'opposition**.

MARQUEURS DE CONCESSION	MARQUEURS D'OPPOSITION
Certes, bien que, quoique, bien sûr que...	Mais, cependant néanmoins, toutefois, au contraire...
Je conviens, j'admets, je concède que...	

Exemple :

« Je reconnais que ces nouveaux skis représentent une grosse dépense, cependant ils sont indispensables pour s'amuser en sécurité sur les pistes cette année ».

1. Est-ce un argument pour ou contre l'achat de nouveaux skis ?
2. Sépare la phrase en deux parties : à quoi correspond chacune d'elles ?
3. Où sont les marqueurs de concession et d'opposition dans cette phrase ? Souligne-les.

.....

.....

En utilisant la stratégie de la concession, rédige dans ton cahier d'exercices...

- 2 arguments **pour** les voitures en ville
- 2 arguments **contre** le service militaire

7.2.6 Le texte argumentatif : le débat oral

LE DEBAT



<https://www.rtl.fr/actu/politique/le-grand-debat-quels-sont-les-themes-de-l-emission-7787949565>

1. Définition

Un débat est un exercice où **plusieurs personnes expriment leur opinion** autour d'un sujet déterminé. Des personnes qui soutiennent un projet, une idée, ou qui s'y opposent vont discuter en **exposant leurs arguments** et tenter de convaincre la partie adverse. Lorsqu'il est organisé de manière formelle, les orateurs et oratrices sont souvent accompagné-e-s d'un-e modérateur/-trice, qui gère (ou tente de gérer) la discussion. Mais les débats sont aussi monnaie courante entre ami-e-s ou collègues : il s'agit d'échanger ses points de vue et d'en discuter.

Un débat formel, pour qu'il fonctionne, **doit être préparé par les participant-e-s**, qui ont pour tâche de chercher des arguments valables, d'illustrer leurs propos grâce à des exemples parlants et de vérifier leurs sources.

2. Les règles du débat, selon vous :

-
-

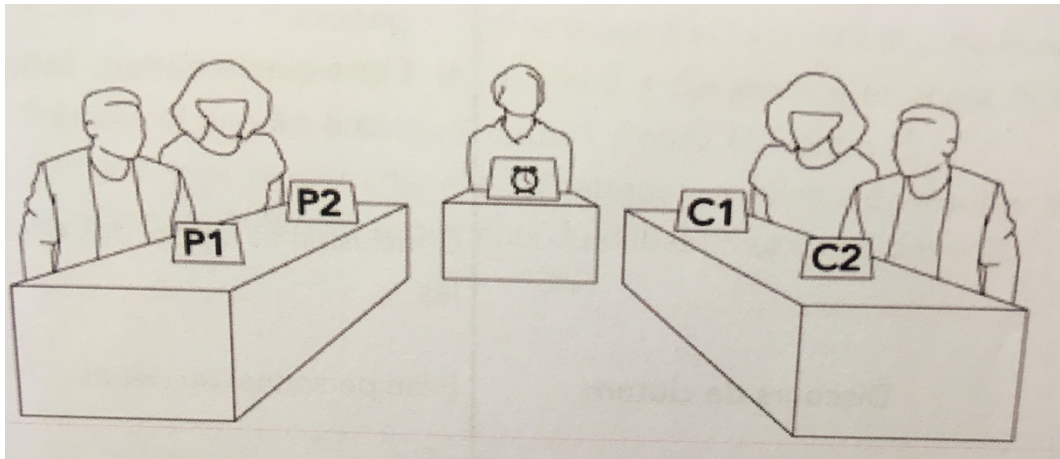
-
-
-
-

2. Méthode de débat

De nombreuses méthodes de débat existent. Nous allons en choisir une qui se base sur 5 étapes distinctes, avec **deux camps de deux personnes** qui s'opposent :

- a. Une **recherche individuelle** d'arguments POUR et CONTRE
- b. **Le tirage au sort d'une position** (pour ou contre) par groupe
- c. Une recherche approfondie en groupe, en **salle d'informatique**
- d. **Le débat en classe** (4 personnes (2 pour/2 contre) qui débattent... il faut donc choisir qui !). Déroulement :
 - 1 min/personne de « discours d'ouverture » (présentations des premiers arguments)
 - 4 minutes de « débat libre »
 - 30 sec/personne de discours de clôture (convaincre pour de bon l'auditoire !)
- e. **Discussion et commentaires** sur la prestation ; synthèse des arguments

Pendant le débat, les autres élèves prennent note des arguments qui serviront à la synthèse finale. Un-e gardien-ne du temps est désigné-e pour gérer le timing (cette personne avertit celui ou celle qui parle 15 secondes avant la fin du temps imparti).



3. Les étapes du débat

a. La recherche individuelle d'informations

Il s'agit de **noter toutes les idées d'arguments** qui vous viennent en tête lorsque vous prenez connaissance du sujet (dans le cahier d'exercices, par ex.).

Attention ! Il est important de noter autant d'arguments « pour » que « contre » car la **position que vous aurez dans le débat n'est pas encore définie.**

b. La recherche collective, en salle d'informatique

Une fois que votre position dans le débat a été tirée au sort, il est maintenant temps de faire des recherches plus approfondies à partir de vos idées de base ! Quelques conseils :

- Dans les moteurs de recherche (Google, Yahoo...), **utilisez des mots-clés** (par ex : *uniforme + école*). Le « + » permet d'affiner la recherche.
- Les **mots rares sont de meilleurs mots-clés** que les mots courants
- Lorsque vous voulez rechercher une expression tout entière, **mettez des guillemets** (par ex : « *faut-il abaisser le droit de vote à 16 ans* » ?)
- Dans Google, vous pouvez sélectionner « **actualités** » au lieu de « tous », ce qui vous indiquera les articles de presse les plus récents sur le sujet de votre choix.
- **Faites attention à la source de vos informations** : si vous voulez utiliser des statistiques, basez-vous sur des sites sérieux (par ex : *RTS Info, Office fédéral de la statistique, le Monde.fr, etc.*)

- Si vous avez trouvé un bon argument, c'est une excellente nouvelle ! Quand vous prenez des notes, **précisez d'où elle vient pour avoir plus de poids dans le débat** (*par ex : « selon les informations du Journal du Jura, les personnes habitants en ville de Bienne sont... »*)

Une **seule personne du groupe parlera**, les autres sont là pour l'aider à trouver les meilleurs arguments possibles, qu'il faudra rédiger en mots-clés ou sous forme de texte suivi pour ne pas se perdre durant le débat.

c. Le discours d'ouverture (1min/personne)

C'est la **première mise en avant des arguments**. Chaque orateur ou oratrice expose pour la première fois son point de vue, pendant une minute. **C'est un moment important !** Il faut donc essayer de :

- **Partager de l'émotion**, du personnel, de l'originalité (*par ex : raconter une anecdote personnelle, exposer une célèbre citation...*).
- **Exprimer clairement son point de vue** (*par ex : je suis pour/contre la gratuité des transports publics, car...*).
- **Connaître les arguments adverses** pour pouvoir se préparer à y répondre... d'où la nécessité de faire des recherches à ce sujet !

ORDRE DE PAROLE : POUR 1 – CONTRE 1 – POUR 2 – CONTRE 2.

d. Le débat libre (4 minutes en tout)

Pendant cette partie, les 4 personnes s'échangent des arguments en respectant les règles du débat, sans modération de la part d'une tierce personne.

e. Le discours de clôture (30sec/personne)

C'est le **dernier moment pour convaincre** ! Chaque participant-e a quelques secondes pour souligner ses propres arguments. Il y a plusieurs stratégies :

- On peut profiter de ce moment pour **résumer au public** tous les arguments utilisés pendant le débat.
- On peut **garder sous le coude son meilleur argument** afin de pour l'exprimer en dernier, et ainsi marquer les esprits !

ORDRE DE PAROLE : POUR 1 – CONTRE 1 – POUR 2 – CONTRE 2.

f. La synthèse

Les notes prises par les camarades qui ont observé le débat permettent de faire **une synthèse commune de tous les arguments** proposés durant la prestation. C'est aussi l'occasion de **revenir sur les « prestations »** des orateurs et oratrices et de faire des commentaires positifs, tout en soulignant certains aspects qui pourront être améliorés lors du prochain débat.

4. Quelques mots-outils pour structurer son discours

Introduire, débiter	D'abord, parlons de... ; Pour commencer, abordons le problème de... ; Premièrement, nous... Commençons par nous intéresser à...
Donner un exemple	Prenons l'exemple de... ; Citons l'exemple de ... ; Si on prend le cas de ... ;
Conclure	Donc, pour finir... Pour conclure, ... En résumé, ... On peut conclure en disant que... Finalement, ... ;
Connecteurs logiques	CAUSE : car ; en effet ; parce que ; puisque ; vu que ; étant donné que CONSEQUENCE : donc ; en conséquence ; de sorte que ; si bien que ; par conséquent, etc... BUT : pour ; afin que ; pour que (+subj) ; afin que (+subj.) ; de sorte que (+subj.) etc.. ADDITION : d'abord ; premièrement ; deuxièmement, ... puis ; de plus ; enfin ; finalement, etc OPPOSITION : cependant ; néanmoins ; mais ; pour- tant ; toutefois ; en revanche ; même si, etc... ALTERNATIVE : d'une part, ... d'autre part ; d'un côté... de l'autre ; soit... soit ; ou bien ... ou bien, etc HYPOTHESE, CONDITION : si ; à condition que ; au cas où ; à moins que, etc..

Transition	<p>Passons maintenant à ... ;</p> <p>Venons-en à présent au problème de ... ;</p>
Insister	<p>Il ne faut pas oublier que... ;</p> <p>On notera que... ;</p> <p>Rappelons que... ;</p>
Verbes de cause/conséquence	<p>CAUSE:</p> <p>Avoir pour conséquence</p> <p>Entraîner</p> <p>Provoquer</p> <p>CONSEQUENCE:</p> <p>Avoir pour cause</p> <p>Être dû à</p> <p>Être à l'origine de</p>
Donner son point de vue	<p>EXPRIMER :</p> <p>Une opinion personnelle : je pense que + IND ; je ne pense pas que + SUBJ ; je ne crois pas que + SUBJ ; à mon avis ; selon moi ; pour ma part ; je trouve que ;</p> <p>Une (in)certitude : je doute que +SUBJ ; il est possible que + SUBJ ; il n'est pas impossible que + SUBJ ; il est sûr que ; il est certain que ; il est indéniable que ; il n'est pas sûr que + SUBJ</p> <p>Un regret : on peut regretter que + SUBJ</p> <p>Un espoir : j'espère que + IND ; espérons que + SUBJ</p> <p>Un souhait : souhaitons que, etc</p> <p>Une nécessité : il est nécessaire que+ SUBJ ; il faut que + SUBJ ; il est important que + SUBJ ; il est indispensable que + SUBJ</p> <p>Un jugement moral : bien ; convenable ; juste ; mérité ; légal =/mal ; désolant ; mauvais ; injuste ; inadmissible</p> <p>Un jugement technique : intéressant ; utile ; efficace / inutile ; dangereux ; inefficace</p>

7.2.7 Le texte argumentatif : productions écrites**PRODUCTION ECRITE – L'ARGUMENTATION**

Seuil de réussite niveau A : 14.5 pts

Seuil de réussite niveau B : 12.5 pts

NOTE :

Consignes

1. Choisis un sujet parmi les deux proposés ci-dessous.
2. Trace une marge (au moins 6 carreaux) sur la feuille annexe
3. Rédige un texte d'une ½ page minimum et 1 page A4 maximum qui contiendra :
 - Une petite introduction (qui peut être simplement la phrase proposée)
 - Deux paragraphes avec deux arguments (2 « pour » ou 2 « contre »)
 - Un paragraphe avec un argument contraire
 - Une conclusion (contenant ton avis)

Sujet 1 : Pour ou contre le don d'organes ?

Phrase d'introduction proposée : « Le don d'organes est un sujet délicat... »

Sujet 2 : Pour ou contre l'école à distance ?

Phrase d'introduction proposée : « En ces temps de pandémie, l'école à distance est, dans certains pays, devenue la norme... »

Tu as à disposition tout ton matériel (évaluation formative, dossier de débat et d'argumentation, cahier « prise de notes », théorie, ...). **Relis-toi bien !**

Tu as toutes les cartes en main, alors BONNE CHANCE ☺

7.2.8 Le texte argumentatif : analyses

Une curiosité très gênante

Rica, venu de Perse avec ses habits traditionnels, écrit à son ami Ibben resté dans son pays, pour lui raconter ses aventures à Paris.

Rica à Ibben, à Smyrne

Les habitants de Paris sont d'une curiosité qui va jusqu'à l'extravagance. Lorsque j'arrivai, je fus regardé comme si j'avais été envoyé du Ciel¹ : vieillards, hommes, femmes, enfants, tous voulaient me voir. Si je sortais, tout le monde se mettait aux fenêtres ; si j'étais aux Tuileries², je voyais aussitôt un cercle se former autour de moi ; les femmes mêmes faisaient un arc-en-ciel, nuancé de mille couleurs, qui m'entourait ; si j'étais aux spectacles, je trouvais d'abord cent lorgnettes dressées contre³ ma figure : enfin jamais homme n'a tant été vu que moi. Je souriais quelquefois d'entendre des gens qui n'étaient presque jamais sortis de leur chambre, qui disaient entre eux : « Il faut avouer qu'il a l'air bien persan. » Chose admirable ! Je trouvais de mes portraits partout ; je me voyais multiplié dans toutes les boutiques, sur toutes les cheminées : tant on craignait de ne m'avoir pas assez vu.

Tant d'honneurs ne laissent pas d'être à charge⁴ : je ne me croyais pas un homme si curieux et si rare ; et, quoique j'aie très bonne opinion de moi, je ne me serais jamais imaginé que je dusse troubler le repos d'une grande ville où je n'étais point connu. Cela me fit résoudre à quitter l'habit persan et à en endosser un à l'européenne, pour voir s'il resterait encore dans ma physionomie quelque chose d'admirable. Cet essai me fit connaître ce que je valais réellement : libre⁵ de tous les ornements étrangers, je me vis apprécié au plus juste. J'eus sujet de me plaindre de mon tailleur, qui m'avait fait perdre en un instant l'attention et l'estime publique : car j'entrai tout à coup dans un néant affreux. Je demeurais quelquefois une heure dans une compagnie sans qu'on m'eût regardé, et qu'on m'eût mis en occasion d'ouvrir la bouche. Mais, si quelqu'un, par hasard, apprenait à la compagnie que j'étais persan, j'entendais aussitôt autour de moi un bourdonnement : « Ah ! ah ! Monsieur est persan ? C'est une chose bien extraordinaire ! Comment peut-on être persan ? »

De Paris, le 6 de la lune de Chalval, 1712

Montesquieu, *Lettres persanes*, lettre XXX, 1721.

1. le Ciel : Dieu.

2. Tuileries : jardin royal de Paris.

3. lorgnettes dressées contre : petites jumelles dirigées vers.

4. ne laissent pas d'être à charge : ne manquent pas d'être pesants.

5. libre : débarrassé.

Source : Marais, O., Ginter G., Larvor, A., Humbert-Vier, B., Weber-Pallez, M. & Paulin, C. (2011). *Livre Unique. Le fil d'Ariane 4^e*. Paris : Les Éditions Didier, p. 172

La révolte des mineurs

Étienne Lantier, un mineur converti aux idées révolutionnaires, s'adresse à ses compagnons de travail rassemblés.

— Camarades, vous avez entendu, voilà un de nos anciens, voilà ce qu'il a souffert et ce que nos enfants souffriront, si nous n'en finissons pas avec les voleurs et les bourreaux.

Il fut terrible, jamais il n'avait parlé si violemment. D'un bras, il maintenait le vieux Bonnemort¹, il l'étalait comme un drapeau de misère et de deuil, criant vengeance. En phrases rapides, il remontait au premier Maheu², il montrait toute cette famille usée à la mine, mangée par la Compagnie, plus affamée après cent ans de travail ; et, devant elle, il mettait ensuite les ventres de la Régie, qui suaient l'argent, toute la bande des actionnaires entretenus comme des filles depuis un siècle, à ne rien faire, à jouir de leur corps. N'était-ce pas effroyable ? un peuple d'hommes crevant au fond de père en fils, pour qu'on paie des pots-de-vin³ à des ministres, pour que des générations de grands seigneurs et de bourgeois donnent des fêtes ou s'engraissent au coin de leur feu ! Il avait étudié les maladies des mineurs, il les faisait défiler toutes, avec des détails effrayants : l'anémie, les scrofules, la bronchite noire, l'asthme qui étouffe, les rhumatismes qui paralysent. [...] Oui ! le travail demanderait des comptes au capital, à ce dieu impersonnel, inconnu de l'ouvrier, accroupi quelque part, dans le mystère de son tabernacle, d'où il suçait la vie des meurt-de-faim qui le nourrissaient ! On irait là-bas, on finirait bien par lui voir sa face aux clartés des incendies, on le noierait sous le sang, ce pourceau immonde, cette idole monstrueuse, gorgée de chair humaine !

Il se tut, mais son bras, toujours tendu dans le vide, désignait l'ennemi, là-bas, il ne savait où, d'un bout à l'autre de la terre.

Émile Zola, *Germinal*, livre IV, chap. 7, 1885.

Source : Marais, O., Ginter G., Larvor, A., Humbert-Vier, B., Weber-Pallez, M. & Paulin, C. (2011). *Livre Unique. Le fil d'Ariane 4^e*. Paris : Les Éditions Didier, p. 196

EXTRAIT 3 « Mais quoi écrire ? »

Le narrateur se rappelle le moment de son procès et l'émotion qui l'a saisi lors de l'énoncé du verdict, puis son transfert du Palais de Justice à la prison de Bicêtre.

Je me suis dit :

– Puisque j'ai le moyen d'écrire, pourquoi ne le ferais-je pas ? Mais quoi écrire ? Pris entre quatre murailles de pierre nue et froide, sans liberté pour mes pas, sans horizon pour mes yeux, pour unique distraction, machinalement occupé tout le
5 jour à suivre la marche lente de ce carré blanchâtre que le judas¹ de ma porte découpe vis-à-vis sur le mur sombre, et, comme je le disais tout à l'heure, seul à seul avec une idée, une idée de crime et de châtement, de meurtre et de mort ! Est-ce que je puis avoir quelque chose à dire, moi qui n'ai plus rien à faire dans ce monde ? Et que trouverai-je dans ce cerveau flétri et vide qui vaille la peine d'être
10 écrit ?

Pourquoi non ? Si tout, autour de moi, est monotone et décoloré, n'y a-t-il pas en moi une tempête, une lutte, une tragédie ? Cette idée fixe qui me possède ne se présente-t-elle pas à moi à chaque heure, à chaque instant, sous une nouvelle forme, toujours plus hideuse et plus ensanglantée à mesure que le terme approche ? Pour-
15 quoi n'essaierais-je pas de me dire à moi-même tout ce que j'éprouve de violent et d'inconnu dans la situation abandonnée où me voilà ? Certes, la matière² est riche ; et, si abrégée que soit ma vie, il y aura bien encore dans les angoisses, dans les terreurs, dans les tortures qui la rempliront de cette heure à la dernière, de quoi user cette plume et tarir³ cet encrier. – D'ailleurs ces angoisses, le seul moyen d'en moins
20 souffrir, c'est de les observer, et les peindre m'en distraira⁴.

Et puis, ce que j'écrirai ainsi ne sera peut-être pas inutile. Ce journal de mes souffrances, heure par heure, minute par minute, supplice par supplice, si j'ai la force de le mener jusqu'au moment où il me sera physiquement impossible de continuer ; cette histoire, nécessairement inachevée, mais aussi complète que
25 possible, de mes sensations, ne portera-t-elle point avec elle un grand et profond enseignement ? N'y aurait-il pas dans ce procès-verbal⁵ de la pensée agonisante⁶, dans cette progression toujours croissante de douleurs, dans cette espèce d'autopsie intellectuelle d'un condamné, plus d'une leçon pour ceux qui condamnent ? Peut-être cette lecture leur rendra-t-elle la main moins légère quand il s'agira
30 quelque autre fois de jeter une tête qui pense, une tête d'homme, dans ce qu'ils appellent la balance de la justice ! Peut-être n'ont-ils jamais réfléchi, les malheureux, à cette lente succession de tortures que renferme la formule expéditive⁷ d'un arrêt de mort ! Se sont-ils jamais seulement arrêtés à cette idée poignante que dans l'homme qu'ils retranchent il y a une intelligence, une intelligence qui avait
35 compté sur la vie, une âme qui ne s'est point disposée pour la mort ? Non. Ils ne voient dans tout cela que la chute verticale d'un couteau triangulaire⁸, et pensent sans doute que pour le condamné il n'y a rien avant, rien après.

1. le judas : petite ouverture pratiquée dans la porte de la cellule qui permet aux gardiens de surveiller le prisonnier.
2. la matière : ici, le sujet.
3. tarir : vider.
4. distraira : détournera.
5. procès-verbal : compte-rendu écrit et officiel d'un délit ou d'un crime.
6. agonisante : sur le point de mourir.
7. formule expéditive : formule courte et rapide.
8. un couteau triangulaire : couteau de la guillotine.

Ces feuilles les détromperont. Publiées peut-être un jour, elles arrêteront quelques moments leur esprit sur les souffrances de l'esprit ; car ce sont celles-là qu'ils
40 ne soupçonnent pas. Ils sont triomphants de pouvoir tuer sans presque faire souffrir le corps. Eh ! c'est bien de cela qu'il s'agit ! qu'est-ce que la douleur physique près de la douleur morale ? Horreur et pitié, des lois faites ainsi ! Un jour viendra, et peut-être ces mémoires, derniers confidents d'un misérable, y auront-ils contribué...

À moins qu'après ma mort le vent ne joue dans le préau avec ces morceaux de
45 papier souillés de boue, ou qu'ils n'aillent pourrir à la pluie, collés en étoiles à la vitre cassée d'un guichetier.

Victor Hugo, *Le Dernier Jour d'un condamné* (1829), chapitre VI.

Source : Potelet, H. Busseron, M. & Grossir, C. (2011), *Français Livre Unique 11^e*, Paris : Hatier, pp. 194-5

Sur une feuille annexe (avec une marge et un titre).

1. Rédige un petit paragraphe, **avec des phrases complètes**, qui résume les informations de l'étape 1 (forme) et 2 (source).

2. Que sais-tu du **contexte** de l'époque à laquelle Victor Hugo rédige ce texte ? Note les différents éléments que tu connais et **vers qui, ou quoi**, tu te tournerais pour en savoir plus.

3. Est-ce que ce texte est toujours « d'actualité » selon toi ? Pourquoi ?

4. Analyse le **contenu du texte** à l'aide des « **5W** » (qui, quand, quoi, où, pourquoi ?). Forme des phrases complètes.

5. Souligne **toutes les phrases interrogatives** que tu trouves dans le texte. Pourquoi l'auteur les utilise-t-il autant, selon toi ?

6. Selon toi, quel est le **but de Victor Hugo** en publiant ce texte (fictif) ?

7. Penses-tu que l'on puisse trouver refuge dans l'écriture ou toute autre forme d'art ? Pourquoi ? Essaie de trouver **au moins deux arguments** (pour ou contre) que tu lieras par des connecteurs.

7.2.9 L'évaluation finale

LA DEMARCHE CRITIQUE : EXERCICE FINAL

Consignes

1. Lisez le texte individuellement.
 2. Regroupez-vous selon la répartition indiquée.
 3. Au vu de tout ce que l'on a appris ensemble au sujet de la compréhension de texte depuis le mois de novembre, vous devrez **présenter le texte au reste de la classe** (environ 5 minutes) en vous aidant des indices suivants :
 - Des étapes sont à suivre pour analyser un texte de manière complète et structurée.
 - De multiples ressources peuvent nous aider à en saisir toutes les subtilités
 - On a le droit de ne pas tout saisir dans un texte : il est néanmoins important de le préciser et de savoir où chercher des réponses
 - Un texte (proposé en classe) a toujours une raison d'être, un intérêt : quels sont-ils, selon vous ?
 4. Comme pour un exposé, **mettez la présentation par écrit** de façon **claire et précise**, de sorte que je puisse la lire après coup (**pas forcément sous forme de phrases complètes, des notes sous forme de liste peuvent suffire**).
 5. **Deux personnes sont désignées par groupe** pour présenter votre extrait au reste des élèves.
- ⇒ Pensez que vous avez à disposition **tout le matériel utilisé** (cahiers d'exercices et de théorie, textes étudiés, consignes pour les exposés...) durant les derniers mois, ainsi que **l'aide précieuse d'Internet**.

LA CHRONIQUE DE PIERRE BÉGUIN

SUFFRAGE FÉMININ: PLUS DE PROBLÈME

LES femmes suisses pensent qu'elles ont attendu longtemps que justice leur soit rendue. En vérité, comme il arrive souvent, il aura été difficile de mettre la machine en mouvement. Mais, très tôt, on est entré dans la voie des accélérations progressives. Douze ans après un premier échec, le Conseil fédéral propose que le suffrage féminin soit institué sur le plan de la Confédération. L'autre jour, le Conseil national donna son accord par 134 voix sans opposition. En septembre, ce sera le tour du Conseil des Etats et rien ne permet d'admettre que la Chambre haute estimera utile de créer une divergence. Le peuple votera en février. Il y aura des résistances, des voix négatives peut-être assez nombreuses, dans tous les cas quelques cantons minoritaires qui ne pourront pas encore se décider. Toutefois, tout donne à penser que le succès est assuré d'avance et que, pour les élections générales d'octobre 1971, les femmes seront à la fois électrices et éligibles au Conseil national.

Des voix négatives, disons-nous. Mais de quelle origine ? demandera-t-on. C'est assez simple. Dans les cantons les plus traditionalistes, ceux qui ont maintenu la Landsgemeinde ou qui s'inspirent encore de l'esprit de celle-ci, là où l'on associe encore — de façon plus ou moins consciente — la citoyenneté avec la capacité de porter des armes, l'opposition sera importante. En outre, on sait bien que l'on trouve encore des irréductibles à la campagne où la femme exerce un pouvoir

réel que son mari aime bien compenser par son monopole politique, ainsi que dans les milieux ouvriers où l'homme, obligé de se livrer à un travail déshumanisé, est porté à se refaire une dignité en assumant des responsabilités politiques. Au surplus, les dirigeants de la gauche savent bien que, partout où l'on a introduit le suffrage féminin, les citoyennes de droite et du centre votent avec plus d'assiduité que celles de la gauche. Nous osons penser au surplus qu'il n'est pas très clairvoyant de s'arrêter à ce très mince danger. Le tout se résume en la nécessité de prendre de bonnes habitudes et de vaincre certaines timidités.

Si importantes que soient ces réticences, on peut considérer la partie comme gagnée. D'ores et déjà, plus de soixante pour cent des femmes exercent leur droit de vote sur le plan restreint du canton ou de la commune. On a bien vu qu'il n'en est résulté aucun inconvénient. Bien au contraire. Des femmes remarquables revêtent des mandats politiques à la satisfaction générale. Cela doit suffire à faire tomber les objections que l'on accumulait encore sur le plan des hypothèses, il y a dix, quinze ou vingt ans. Où ont disparu les adversaires déclarés du suffrage féminin ? Pour le moins, ils ne se manifestent plus. Pour deux autres raisons, nous nous rapprochons d'une solution positive. Au sujet de cette réforme, il n'y a plus d'opposition entre la Suisse romande et la Suisse allemande. Il n'y a plus d'opposition, depuis les votes positifs des Fribourgeois et des Valaisans, entre régions protestantes et régions catholiques. Successivement, tous les écrous ont sauté. Il en reste un seul.

Que l'on ne vienne pas nous dire, comme certains sont tentés de le faire, que la Confédération aurait dû instituer le suffrage féminin obligatoire pour les cantons et les communes. Ce serait logique et l'on en conviendrait. Mais cette manière de procéder constituerait une erreur de tactique politique. On renforcerait ainsi la résistance dans les milieux et les régions hostiles à cette innovation capitale. Il serait aisé d'y réveiller des sentiments fédéralistes étroits et de faire valoir que la Confédération n'est concernée que par les élections fédérales et que le reste ne la regarde pas.

TROP de hâte serait intempestive. Il s'agit pour le moment de franchir un grand pas, le plus important. Ensuite, en quelques années, le suffrage féminin sera généralisé. On attend ce moment avec impatience. Parce que, alors, les citoyennes, au lieu de revendiquer leurs droits, pourront les exercer et s'intéresser à tous les problèmes de notre communauté nationale. Bn.

Bonn

Source : Béguin, P. (1970, 25 juin) « Suffrage féminin : plus de problème » *La Gazette de Lausanne*, p. 1

LE TEXTE

« Yes we can »

S'il se trouve quelqu'un ici qui doute toujours que l'Amérique est une terre où tout est possible, qui se demande si le rêve de nos pères fondateurs est toujours vivant, qui doute encore du pouvoir de notre démocratie, ce soir, il a sa réponse.

C'est la réponse donnée par les files d'attente autour des églises et des écoles, les plus nombreuses que cette nation n'a jamais vues ; par des gens qui ont attendu trois ou quatre heures, pour la première fois de leur vie pour beaucoup, parce qu'ils ont cru que cette fois ce serait différent, que leur voix pourrait faire la différence.

C'est la réponse donnée par tous, jeunes et vieux, riches et pauvres, démocrates et républicains, Blancs, Noirs, Latinos, Asiatiques, Amérindiens, homos, hétéros, handicapés et valides – des Américains qui on envoyé comme message au monde que nous n'avons jamais été une collection d'États rouges et bleus : nous sommes et serons toujours les États-Unis d'Amérique. [...]

Cette élection a donné lieu à beaucoup de premières et à beaucoup d'histoires qui seront racontées de génération en génération. Il en est une que j'ai en tête ce soir, celle d'une femme qui a voté à Atlanta. Elle est comme des millions d'autres personnes qui ont fait la queue pour faire entendre leur voix dans ce scrutin, à ceci près qu'Ann Nixon Cooper a 106 ans. Elle est née seulement une génération après l'esclavage, en un temps [...] où les gens comme elles ne pouvaient pas voter pour deux raisons – parce qu'elle était une femme et à cause de la couleur de sa peau.

Et ce soir, je pense à tout ce qu'elle a vu durant ce siècle en Amérique – le chagrin et l'espoir, le combat et le progrès ; à ces moments où l'on nous disait que nous ne pouvions pas, et à ces gens qui ont persévéré fidèles au credo américain : « Oui, nous le pouvons ! »

À une époque où les voix des femmes étaient réduites au silence et leurs espoirs rejetés, elle a vécu pour les voir se lever, s'exprimer et obtenir le droit de vote. Oui, nous le pouvons.

Quand les tempêtes de poussière et la Grande Dépression semaient le désespoir dans le pays, elle a vu une nation vaincre sa peur avec le *New Deal*, de nouveaux emplois et un nouveau sens de l'intérêt commun. Oui, nous le pouvons.

Quand les bombes sont tombées sur Pearl Harbor [...], elle a été le témoin d'une génération qui s'est élevée à la grandeur et une démocratie a été sauvée. Oui, nous le pouvons.

Elle était là pour les bus à Montgomery, pour les lances à Birmingham, le pont de Selma et un prédicateur venu d'Atlanta qui a dit à un peuple : « Nous triompherons. » Oui, nous le pouvons.

Un homme a marché sur la Lune, un mur est tombé à Berlin, un monde a été connecté par notre propre science et notre imagination. Et cette année, pour cette élection, elle a touché un écran avec son doigt et elle a voté, parce qu'après 106 ans en Amérique, à travers les meilleurs moments et les heures les plus sombres, elle sait à quel point l'Amérique peut changer. Oui, nous le pouvons.

Amérique, nous avons fait tant de chemin. Nous en avons tant vu. Mais il reste tant à faire. Alors ce soir, posons-nous cette question : si nos enfants devaient vivre suffisamment pour voir le siècle prochain, si mes filles devaient avoir la chance de vivre aussi longtemps qu'Ann Nixon Cooper, quels changements verraient-ils ? [...]

C'est à nous qu'il appartient de répondre à ces questions. C'est à notre tour. Le moment est venu pour nous [...] de relancer le rêve américain et de réaffirmer cette vérité fondamentale : que partie d'un tout, nous ne formons qu'un, que tant que nous respirons, nous vivons, et que face au cynisme, au doute, face à ceux qui nous disent que nous ne pouvons pas, nous répondons avec cette croyance intemporelle qui résume l'esprit d'un peuple : oui, nous le pouvons.

Merci. Que Dieu vous bénisse. Et que Dieu bénisse les États-Unis d'Amérique.

Barack Obama, discours de la victoire, Chicago
(4 novembre 2008), traduction originale

Source : [Auteur inconnu], (2013). La force de la parole. Les grands discours politiques. *Le Point Références* [Hors-Série], p.

UN SAC DE BILLES (extrait)

Joseph Joffo (1973)

A ton tour, Jo.

Je m'approche mon veston à la main. Il est huit heures et c'est encore la nuit complète dehors. Maman est assise sur la chaise derrière la table. Elle a un dé, du fil noir et ses mains tremblent. Elle sourit avec les lèvres seulement. Je me retourne. Sous l'abat-jour de la lampe, Maurice est immobile. Du plat de la paume il lisse sur son revers gauche l'étoile jaune cousue à gros points : **JUIF** Maurice me regarde.

— Pleure pas, tu vas l'avoir aussi ta médaille.

Bien sûr que je vais l'avoir, tout le quartier va l'avoir. Ce matin lorsque les gens sortiront ce sera le printemps en plein hiver, une floraison spontanée : chacun son gros coucou étalé à la boutonnière. Quand on a ça, il n'y a plus grand-chose que l'on peut faire : on n'entre plus dans les cinémas, ni dans les trains, peut-être qu'on n'aura plus le droit de jouer aux billes non plus, peut-être aussi qu'on n'aura plus le droit d'aller à l'école.

Maman tire sur le fil. Un coup de dents au ras du tissu et ça y est, me voilà estampillé ; des deux doigts de la main qui vient de coudre, elle donne une petite tape sur l'étoile comme une couturière de grande maison qui termine un point difficile. Ça a été plus fort qu'elle.

Papa ouvre la porte comme j'enfile ma veste. Il vient de se raser, il y a l'odeur du savon qui est entrée avec lui. Il regarde les étoiles puis sa femme.

— Eh bien, voilà, dit-il, voilà, voilà...

J'ai ramassé mon cartable, j'embrasse maman. Papa m'arrête.

— Et maintenant tu sais ce qui te reste à faire ?

— Non.

— A être le premier à l'école. Tu sais pourquoi ?

— Oui, répond Maurice, pour faire chier Hitler.

Papa rit.

— Si tu veux, dit-il, c'est un peu ça (...)

A moins de deux cents mètres, c'est la grille de l'école, la cour des marronniers, noirs en cette saison. D'ailleurs, les marronniers de l'école de la rue Ferdinand-Flocon m'ont paru toujours noirs, peut-être étaient-ils morts depuis longtemps, à force de pousser dans le bitume, serrés dans des grilles de fer, ce n'est pas une vie d'arbre.

— Hé... Joffo !

C'est Zérati qui m'appelle. C'est mon copain depuis le préparatoire. (...)

— Salut.

Il me regarde, fixe ma poitrine et ses yeux s'arrondissent. J'avale ma salive. C'est long le silence quand on est petit.

— Bon Dieu, murmure-t-il, t'as vachement du pot, ça fait chouette.

Maurice rit et moi aussi, un sacré soulagement m'a envahi. Tous les trois nous pénétrons dans la cour. Zérati n'en revient pas.

— Ça alors, dit-il, c'est comme une décoration. Vous avez vraiment du pot.

J'ai envie de lui dire que je n'ai rien fait pour ça mais sa réaction me rassure, au fond c'est vrai, c'est comme une grande médaille, ça ne brille pas mais ça se voit quand même. Il y a des groupes sous le préau, d'autres courent, louvoient à toute vitesse entre les pylônes qui soutiennent le toit.

— Eh, les mecs, vous avez vu Joffo ?

C'était pas la mauvaise intention, au contraire, il voulait m'exhiber un peu, Zérati, me faire briller aux yeux des copains, comme si du jour au lendemain j'avais accompli un acte héroïque et qu'il ait voulu le faire savoir à tout le monde. Un cercle s'est formé et j'en ai été le centre. Kraber a souri tout de suite, la lampe éclairait son visage.

— T'es pas le seul, il y en a qu'ont la même en deuxième année.

Dans l'ombre derrière, il y a un remous et deux visages sont apparus, pas souriants ceux-là.

— T'es un youpin, toi ?

Difficile de dire non quand c'est écrit sur le revers de sa veste.

— C'est les youpins qui font qu'il y a la guerre.

(...) Zérati n'en revient pas. Il ne doit pas dépasser trente-cinq kilos et au concours de biceps c'est toujours le dernier, il a beau contracter ses muscles au maximum, il n'arrive qu'à fournir un imperceptible renflement. Pourtant il se retourne vers le grand.

— T'es tout con, toi, c'est la faute à Jo s'il y a la guerre ?

— Parfaitement, faut les virer, les youds.

Murmures.

Mais qu'est-ce qui vient d'arriver ? J'étais un gosse, moi, avec des billes, des taloches, des cavalcades, des jouets, des leçons à apprendre, papa était coiffeur, mes frères aussi, maman faisait la cuisine, le dimanche papa nous emmenait à Longchamp voir les canassons et prendre l'air, la semaine en classe et voilà tout, et tout d'un coup on me colle quelques centimètres carrés de tissu et je deviens juif. Juif. Qu'est-ce que ça veut dire d'abord ? C'est quoi, un Juif ? Je sens la colère qui vient, doublée de la rage de ne pas comprendre.

Source : Joffo, J. (1973), *Un sac de billes*. Paris : Éditions Jean-Claude Lattès