

CRITIQUES INTERPOSÉES

Clémence Coget
Lycée Henri Darras, Liévin
Aurélie Vignoble
Lycée Jean Moulin, Roubaix

TECHNOCULTURE RAISONNÉE

Notre propos n'est pas ici de défendre une utilisation des ordinateurs pour elle-même mais une utilisation presque naturelle et simple de cet outil - du moins la plus simple possible, car ce n'est pas toujours évident - en tant qu'il rend réalisables des activités que l'on aurait pu faire autrement mais plus difficilement : communiquer à distance avec des pairs, écrire et réécrire en gardant une trace des passages du scripteur, rendre belle une production pour lui donner un public plus large, être publié.

Par ailleurs, les utilisateurs des ordinateurs dans l'activité proposée ne sont pas ici les enseignants mais les élèves. Il nous semble en effet important que l'ordinateur devienne un outil pour mettre les élèves au travail et non une nouvelle manière de rendre un peu plus ludique un cours qui, en définitive, resterait un cours magistral plus ou moins aménagé avec, de la part de l'élève, l'attitude concentrée certes mais passive qui en découle.

LE LIÉVIN-ROUBAIX DU LIVRE

Notre idée était que nos deux classes de seconde, l'une à Liévin et l'autre à Roubaix, échangent autour de livres.

Pour ce faire nous avons choisi un livre différent pour chacun de nos élèves (28 livres différents donc) mais chaque livre devait être lu par un élève de chaque classe. Ainsi 28 livres différents ont été choisis par nos soins pour être lus par un seul élève de chacune des deux classes. Une lecture réseau en somme, mais en miroir. Ce réseau a été construit autour du thème, large s'il en est, des femmes – femmes écrivains, femmes héroïnes – et, en parallèle, nous avons mené une séquence centrée autour de l'argumentation dont les séances seront décrites *infra* et qui abordait des problématiques liées à la place des femmes dans la société. Pour choisir un livre qui corresponde au mieux aux attentes et désirs de chacun de nos élèves, nous avons établi un petit QCM (annexe 1), qui permette de faire le tri parmi les titres envisageables sur le thème choisi¹ (annexe 2). Nous avons ensuite rassemblé les questionnaires qui exprimaient les mêmes attentes (la même époque, le même genre, le même type d'héroïne...) puis essayé de trouver les titres qui pouvaient correspondre à ces attentes.

Les élèves devaient accomplir autour de ce livre un travail double.

Il s'agissait tout d'abord d'échanger *en cours de lecture* sur le livre par mail, de se dire ce qu'ils en pensaient, ce qu'ils avaient aimé ou détesté, etc. Ce travail devait – dans l'idéal – se faire seul, au CDI ou chez eux, il fallait juste apporter une preuve que cet échange avait bien eu lieu.

Le second travail consistait à rédiger une critique de ce livre destinée à être présentée au CDI, et, pour certaines d'entre elles, publiée dans le journal du lycée. La complication apportée était qu'une seule critique devait résulter des deux critiques sur le même livre. Pour cela, l'idée était que chacun fasse un brouillon de critique, l'envoie à l'autre, que l'autre l'annote, le corrige et le renvoie au premier. À partir de ce travail d'écriture et de correction, les élèves devaient améliorer respectivement leurs écrits ou choisir l'un des deux écrits et l'améliorer afin de produire une et une seule critique, la meilleure, la plus parfaite possible. Seul ce dernier travail serait évalué, tout le reste se faisant sous le regard bienveillant (bien sûr) de l'enseignante et avec toute l'aide requise mais sans intervention première de cette dernière.

ET POUR QUOI FAIRE

Plusieurs choses nous poussaient à tenter l'aventure (parce que techniquement, on peut parler d'aventure, tant l'utilisation des nouvelles technologies est parfois difficile dans certains établissements ; et il suffit que l'un des deux partenaires fasse défaut pour que tout se complique).

Premier élément, nous aimons travailler ensemble. Et on ne redira jamais assez comme le travail avec une collègue avec qui on partage un même projet éducatif est source de motivation et d'énergie. Il peut s'agir ici d'une évidence mais si nous le

1. Merci aux documentalistes du Lycée H. Darras, Mmes Soudani et Hoyer, pour leur aide dans la constitution de la liste préalable.

précisons dans ces termes, c'est que le travail en équipe défendu ici n'est pas tout à fait le travail en équipe imposé ici ou là par l'institution. Une équipe ne fonctionne jamais aussi bien que lorsqu'elle s'est choisie et s'est donné elle-même les moyens de travailler ensemble.

Deuxième élément, l'objet d'étude « argumentation » ne facilite guère la lecture d'œuvres intégrales, notamment en lecture cursive, lecture d'œuvres intégrales que l'on est pourtant censé multiplier en classe de seconde, comme ailleurs². Une lecture réseau en parallèle avec une séquence argumentative permet ainsi de ne pas laisser les élèves sans lecture cursive d'œuvres complètes, désœuvrés sinon en quelque sorte.

La troisième raison est liée à la seconde. La lecture sans qu'il soit fait autre chose du livre qu'une interrogation de lecture ou une fiche de lecture n'est guère efficace. Ce que nous voulions, c'est que les conversations de nos élèves comprennent aussi le livre, comme elles comprennent déjà les émissions télévisées et, plus rarement les films vus. Nous voulions en outre que ces conversations s'enrichissent dans leur contenu, le mode d'évocation de ce qui a été vu ou vécu. La conversation sur la culture fait selon nous partie de la culture et elle est un signe d'une culture qui fait réellement partie de soi. Nous avons envie de travailler sur ce point, ne serait-ce qu'un peu.

Quatrième raison, il nous a paru intéressant d'utiliser le moyen du courriel pour mettre en application ce projet. Cela nous paraissait utile et ludique.

Nous voulions ensuite prolonger notre travail sur l'argumentation par un travail sur une forme d'argumentation réelle et présente dans la presse, parfois lue par nos élèves, la critique.

Nous avons enfin choisi le thème des femmes, même si nous avons laissé ce thème dans une acception large et un peu vague parce que nous avons constaté que dans le bassin minier comme à Roubaix, nous retrouvions des phénomènes communs, du plus anodin au plus inquiétant. Les filles sont souvent les premières par exemple à estimer que les garçons n'ont pas à participer aux tâches ménagères parce qu'ils n'en seraient pas capables, légitimant par là même leur propre soumission en pensant être valorisées. Plus inquiétant, l'hypersexualisation des filières, dans nos deux lycées. Autant de sujets qui devaient selon nous être discutés et réfléchis en classe dans l'espoir de remettre en cause certaines évidences ou du moins de susciter quelques prises de conscience.

ET COMMENT

Pour les deux activités parallèles, la critique littéraire et la séquence argumentative, nous nous sommes largement inspirées d'exercices trouvés ici ou ailleurs, et dans *Recherches* notamment. Nous les décrivons malgré tout ici brièvement, pour citer ces sources utiles d'une part et d'autre part pour faire acte

2. La lecture d'essais nous apparaît difficile en lecture cursive avec des secondes, les apologues seront lus en première et il n'est pas évident somme toute de trouver 28 livres contenant une argumentation directe ou indirecte sur le thème de la femme...

d'invention puisque inventer, c'est aussi et avant tout trouver, prendre et arranger ce qui existe déjà.

Les critiques littéraires

Les modalités du travail de critique proprement dit ont été décrites plus haut. Ce travail a été initié et préparé par l'activité d'initiation à la critique littéraire présentée par N. Denizot et C. Mercier dans l'article « Produire des critiques littéraires » du numéro 30 de *Recherches*³. Nous vous renvoyons donc à cet article qui permet aux élèves d'appréhender le genre de la critique littéraire, ses éléments principaux (dans la forme comme dans le fond, ses parties plus argumentatives, ses parties plus narratives, etc.), les angles d'approche possible du livre (son auteur, son style, etc.). Nous avons complété cette initiation par un travail sur le vocabulaire possible de la critique, la variété des adjectifs qualificatifs possibles en particulier.

La séquence argumentative

Suite à cette première approche du genre de la critique, en parallèle avec la lecture des livres et l'écriture-réécriture des critiques, nous avons mené une séquence qui s'inscrit dans le groupement d'étude suivant : persuader, convaincre, argumenter.

Le thème choisi pour aborder la problématique de l'argumentation était en lien, comme on l'a dit plus haut avec le thème du réseau de lecture, à savoir les femmes. Nous avons commencé par étudier (ou revoir) quelques notions incontournables : thème/ thèse/ argument. Il s'agissait d'un travail de repérage de ces éléments dans trois articles débattant des avantages et des inconvénients de la mixité à l'école⁴. Le thème parut intéresser les élèves des deux classes, puisque la lecture de ces articles a entraîné dans ces dernières un débat énergique. Il faut dire que, dans la classe de Roubaix notamment, se sont posés durant l'année pas mal de problèmes (justement sanctionnés) quant aux relations garçons-filles : intimidation, pression sur les devoirs, insultes à caractère sexuel... Les textes choisis, pour certains, abordaient plus ou moins ces problématiques et ont peut-être permis pour les élèves concernés de faire le point (surtout peut-être pour les filles qui ont caché les faits et ont hésité longtemps avant d'en parler).

Une fiche sur l'argumentation avec les définitions du thème, de la thèse et de l'argument a été ébauchée puis les élèves ont travaillé une trentaine de minutes sur l'exercice d'écriture suivant (cf. annexe 3) : les élèves devaient écrire soit un tract dénonçant la mixité à l'école soit un discours politique la défendant, deux contre-arguments devaient obligatoirement être insérés dans leur discours⁵.

La plupart des élèves ont repéré d'emblée le problème que posaient les deux phrases imposées et ont su les insérer correctement.

3. *Parler des textes*, p. 193-209.

4. Articles publiés dans *Le Figaro* du 24 novembre 2003 (articles intéressants sur le fond, si si, mais aussi dans la forme, puisque des élèves ont pu imiter le style des témoignages un peu caricaturaux d'élèves aux prénoms improbables de lycées privés aux noms tout aussi exotiques pour eux).

5. Cet exercice en « alpha-oméga » adapte à notre thème le très pratique exercice présenté par N. Denizot dans l'article « L'argumentation en lycée : analyse de manuels et propositions didactiques » du numéro 24 de *Recherches*, p. 103 à 109.

Lors de la reprise de ce travail, basée sur des extraits de leurs copies (annexe 4), les élèves ont pu établir une fiche sur les différentes manières de prendre en compte les arguments de son adversaire : concession, réfutation, prise de distance avec les paroles d'autrui, usage du conditionnel...

La deuxième étape de la séquence (qui entraine directement en lien avec le travail sur la critique) était de mettre en évidence le fait que l'on écrit toujours pour quelqu'un et qu'il fallait donc toujours s'adapter à son destinataire.

Après un travail de repérage des contre-arguments et de leur réfutation dans le texte de Beauvoir, nous sommes entrés plus à fond dans l'argumentation, en précisant les différentes techniques argumentatives et en travaillant davantage également sur les idées, les arguments à proprement parler. Il fallait que les élèves repèrent comment S. de Beauvoir justifie son point de vue et surtout met à distance et réfute les paroles de ses adversaires en reformulant les grandes idées du texte et en classant les contre-arguments selon les différentes modalités de ces prises de distance et réfutations (pour plus de clarté, cf. les consignes jointes au texte en annexe 5).

À Roubaix, les élèves ont rédigé un texte dénonçant l'injustice que l'on fait aux femmes en les considérant comme inférieures, texte dans lequel ils devaient faire figurer des contre-arguments et les réfuter à la manière de Beauvoir.

Une évaluation intermédiaire a ensuite été donnée aux élèves pour s'assurer de la compréhension de ces bases de l'argumentation ; les élèves devaient y repérer différents éléments (thèses, contre-arguments, concessions, procédés annonçant l'usage d'un contre-argument ou d'une prise de distance du locuteur par rapport aux propos énoncés) dans de courts extraits d'article de presse (6-10 lignes) selon une légende créée par leurs soins.

Ensuite, à partir du texte d'É. Badinter (annexe 6), les élèves ont eu à effectuer un texte dans lequel ils allaient prendre position pour ou contre les « hommes au foyer » en tenant compte de la situation d'énonciation choisie et en intégrant si possible des contre-arguments qu'ils devaient imaginer eux-mêmes cette fois. Cet exercice s'est avéré difficile pour les élèves des deux classes, les élèves ont eu des difficultés à se mettre « dans la peau » du locuteur choisi au départ. Il a donc fallu, lors de la correction, mettre en évidence les incohérences (non, la journaliste du magazine féminin n'allait pas insulter les hommes qui font la vaisselle et volent ainsi le travail des femmes).

Lors de la reprise des copies, les élèves ont pu repérer des marques énonciatives et autres procédés d'écriture correspondant à telle ou telle situation d'énonciation et établir ainsi une fiche bilan.

Troisième étape : dans cette séquence, il s'agissait également de mettre en évidence la différence entre persuader et convaincre.

Nous avons, dans chacune de nos classes, procédé selon deux méthodes différentes.

À Roubaix, nous nous sommes appuyés sur la comparaison d'un texte de P. Bourdieu extrait de *La domination masculine* et de *Femmes* de T. Nasreen à partir desquels les élèves devaient mettre en évidence des points communs, des différences et des buts. Ces textes nous paraissaient représentatifs des deux stratégies : convaincre (Bourdieu), et persuader (Nasreen). Ce travail s'est accompli assez facilement et a donné lieu à une fiche outil sur les différents procédés de la

persuasion (figures de style...) et les différents moyens utilisés dans un texte pour convaincre.

Les élèves ont ensuite dû réinvestir leurs « trouvailles » en rédigeant deux textes, l'un adoptant la stratégie argumentative de Bourdieu (convaincre), l'autre de Nasreen (persuader) afin de dénoncer l'injustice du travail des enfants. Outre le travail argumentatif ils devaient réinvestir le cours sur la situation d'énonciation réalisé à partir du travail d'écriture portant sur les hommes au foyer. Il fallait qu'ils écrivent en sachant à qui ils s'adressaient pour pouvoir convaincre – ou persuader – au mieux et choisir un style adapté au but choisi (texte dénonçant l'esclavage des enfants d'un point de vue social, polémique, s'adressant aux chefs d'État, aux parents...).

À Liévin, les objectifs et les activités ont été similaires mais ont suivi un ordre inverse. Les élèves ont eu les textes entre les mains et ont dû immédiatement, sans qu'une analyse de ces textes leur soit préalablement demandée, produire les deux textes adoptant les deux stratégies des auteurs, par deux et sur transparents. Les productions ont été projetées au tableau et nous avons défini les caractéristiques différentes des deux groupes de texte (l'énonciation, qui inclut plus ou moins l'auteur et le lecteur, les figures de style, plus ou moins imagées, la ponctuation, plus ou moins expressive, les effets recherchés sur les lecteurs). À la fin de ce travail, nous avons associé le terme « convaincre » au premier groupe de productions et à leurs caractéristiques et le terme « persuader » au second. Les définitions des deux termes et certaines caractéristiques stylistiques correspondantes ont été reportées dans le cours⁶.

Pour terminer cette séquence, une évaluation finale, sur un texte de Fénelon extrait du chapitre XI du traité *De l'éducation des filles* portant sur l'instruction des femmes concernant leurs devoirs, a été donnée (repérage, reformulation du thème et de la thèse et d'un contre-argument, vérification de la présence de concessions, distinction entre convaincre et persuader, plus un travail d'écriture qui demandait de discuter un argument défendu par l'auteur).

Voilà pour la séquence argumentative, mais revenons à la partie qui aura sans doute le plus marqué nos élèves ainsi que nous-mêmes, l'échange de critiques.

DES CRITIQUES SUR LA CRITIQUE ?

Un évident problème informatique.

L'essentiel du travail sur les critiques reposait sur le bon fonctionnement de nos « amis » les ordinateurs. Le but était que des élèves qui ne se connaissaient pas communiquent et travaillent librement sans surveillance sur un livre qui avait été choisi pour eux et rien que pour eux (*cf.* les modalités décrites *supra*). Le problème qui s'est posé est que de nombreux élèves n'ont pas accès à Internet chez eux et qu'au lycée Jean Moulin, ils ne pouvaient avoir accès à leur boîte email, le CDI

6. Pour cette activité nous nous sommes inspirées des consignes correspondant aux activités 10, 11 et 12 p. 168 *sq.* du manuel dont les références sont les suivantes : N. Denizot, A. Gascon, B. Vanderkelen sous la direction de I. Laborde-Milaa, 2^e & 1^{re}. *Français, Texte langue et écriture*, Belin, 2000.

n'autorisant pas leur consultation. Il est certes toujours possible d'avoir accès à une salle informatique en présence du professeur, mais cela prenait du temps sur les heures de classe en module et cela faussait les règles du jeu. En effet, le travail sur la critique et surtout les discussions préalables autour du livre devaient se faire de manière autonome.

Difficulté supplémentaire, il était interdit d'utiliser des disquettes et donc impossible pour les élèves à la fois d'enregistrer les échanges et de consulter les critiques de leurs camarades de Liévin pour les corriger aussitôt et les leur renvoyer annotées. Nous avons finalement dû les imprimer, afin que les élèves les corrigent sur papier et que nous puissions les rendre à leurs correspondants. Résultat : cela nous a fait perdre un temps considérable en cours pour ramasser, vérifier, redistribuer lesdites critiques. La phase finale de mise en commun des deux critiques, contemporaine de l'écriture de cet article, va même sans doute devoir se faire chez certains par téléphone.

Les réactions des élèves

Malgré toutes ces contrariétés, cette activité a changé des choses et a eu des effets tangibles sur nos élèves, un dialogue productif et une véritable influence sur les comportements de chacun ont pu être observés. À l'heure où nous écrivons, les élèves n'ont pas encore rendu leur critique définitive et ils ne se verront en vrai que dans deux mois. Pour autant, nous vous donnons un petit aperçu de ce que ce travail nous a et leur a, semble-t-il, appris.

La ville du bout du monde de l'autre côté de la région

La première des surprises a débuté au moment où nous avons exposé le projet aux élèves. Il est intéressant d'entendre les représentations que les uns et les autres ont sur une ville qu'ils ne connaissent pas ou peu. Les réactions ont été beaucoup plus fortes à Liévin qu'à Roubaix. Les Roubaisiens n'avaient pour ainsi dire jamais entendu parler de Liévin (à part peut-être de son stade couvert), les Liévinos eux étaient partagés entre ceux qui prenaient Roubaix pour une zone malfamée et infréquentable et ceux pour qui Roubaix, c'était un peu Lille, c'était donc avant tout la grande ville. Un ou deux élèves y étaient déjà allés, le reste fantasmait. Tout le monde aujourd'hui à Liévin a hâte d'aller voir cette classe sur son territoire, et ce qui est étonnant c'est que l'exotisme représenté par ce voyage est comparable à celui qui va consister prochainement à aller à Paris.

Lectures

La seconde et très agréable surprise a été le rapport à la lecture que ce projet d'échanges de critiques a instauré. Dans chaque classe, des élèves qui n'avaient jamais lu un livre ont lu, vraiment lu apparemment, le livre qui leur a été attribué (*Truismes* ou *Les Royaumes du nord* auront ainsi été les premiers livres à être lus en entier par deux élèves de nos classes). Le premier facteur de ce succès a été le mode d'attribution des livres. Par le fait qu'ils avaient exprimé des attentes et que nous nous étions manifestement cassé la tête pour leur donner le bon livre, les élèves ont eu l'impression qu'on prenait vraiment en compte leurs envies, le livre n'était de ce

fait plus tout à fait imposé, et donc n'était plus vraiment considéré comme une corvée. Le second facteur, c'est le fait de lire avec et pour un autre, qui est embarqué dans la même galère que nous. Certains élèves, par le biais du mail, ont établi une véritable entente et se sont motivés pour lire d'autres livres d'un même auteur (les deux élèves qui devaient lire *Le journal de Giorgia Nicolson* ont lu tous les livres de la série, elles sont par ailleurs devenues des confidentes attentives l'une pour l'autre), d'autres se sont forcés à terminer leur livre parce que si leur correspondant aimait, alors ça devait être bien, considérant, et on les comprend, que le jugement du pair est plus valable que celui du prof. Ce fut le cas par exemple de *La Femme rompue* de S. de Beauvoir, ou des *Dames du Lac* de M. Zimmer-Bradley. Avec des effets spectaculaires puisque dans les deux cas, l'une des deux élèves avait du mal à lire au début puis s'est prise d'une passion soudaine pour le livre parce que l'autre avait dit que c'était vraiment bien.

Dans la quête du livre parfait et la collecte des attentes des élèves, nous avons déjà eu quelques surprises. Curieusement les élèves n'ont pas demandé autant d'histoires contemporaines et vraies que nous aurions pu le penser. Beaucoup, sans doute inspirés par les succès cinématographiques du moment, ont désiré des histoires de science-fiction, ou liées au moyen âge ou à l'heroic-fantasy (Le troisième épisode de l'adaptation cinématographique du *Seigneur des anneaux* venait de sortir).

Leurs désirs ont de fait été parfois difficiles à contenter (une histoire vraie dans le futur, ce n'est pas évident à trouver...) Globalement, nous avons visé juste, à quelques exceptions notables, bien sûr, exceptions qui n'ont pas manqué de nous compliquer sérieusement la tâche. Parce que quand l'un des deux élèves voulait vraiment changer et que l'autre avait déjà lu le livre, laborieusement lu mais lu quand même, quand nous l'avons compris, il était un peu tard. *La Petite marchande de prose*, *Hygiène de l'assassin* ou *Les Fourmis* ont ainsi étonnamment fait souffrir leur lecteur. Nous avons dû par ailleurs opérer de savants échanges (forcément en chaîne qui plus est) lorsque certains élèves de part et d'autre nous ont fait faux bond, l'un ayant été exclu définitivement, l'autre ayant de gros problèmes de vision, d'autres encore ayant été absents pendant assez longtemps pour que leur livre soit attribué à quelqu'un d'autre qui n'aimait pas son propre livre. Nous racontons ces détails parce qu'on ne peut cacher le fait que ce type de projet, très intéressant à réaliser, n'en entraîne pas moins un nombre incalculable d'impondérables.

Une bonne correction

Mais ce sont les réactions à la lecture des critiques de leur correspondant qui ont été pour nous les plus surprenantes : ils trouvaient forcément qu'elles étaient moins bien que les leurs. Dans les deux lycées, la réaction a été massive : ils sont nuls, ils font plein de fautes d'orthographe, ils ne savent pas écrire, ou lire.

Du coup, recevoir leurs propres copies corrigées a été pour eux l'occasion de se remettre un peu en cause et de réévaluer leurs conceptions de ce qu'est un texte correct ou pas, un bon élève ou pas (est-ce vraiment l'orthographe qui nous permet de juger ?). Ceci fut assez difficile à accepter. Ils ne semblaient en effet pas pouvoir tolérer que leurs pairs puissent être meilleurs qu'eux ou tout simplement des juges. Seule la critique de leur professeur leur semble valide et supportable.

Ainsi donc, d'une part, les élèves ont effectivement dû se relire, ce qui pour eux n'est vraiment pas spontané, et indirectement, ils ont dû retravailler quelques règles orthographiques pour corriger les « inadmissibles erreurs » de leur correspondant et d'autre part ils ont pu réfléchir sur ce que voulait dire « corriger », sur l'ambiguïté du terme, punir en faisant mal ou réparer et améliorer.

QUOI DE NEUF APRÈS TOUT ? NOUS !

Pour cet échange de critiques et la séquence argumentative qui l'accompagne, nous n'avons rien inventé. Des articles et des consignes de manuel nous ont fourni des exercices, la lecture en réseau, l'échange épistolaire (même virtuel), le travail sur les brouillons, toutes ces activités prises une à une séparément ont été créées et faites par d'autres que nous bien avant nous. D'où nous vient alors cette étrange impression pleine de satisfaction d'avoir fait quelque chose d'unique ? Cette impression que nos élèves ont changé (la classe de seconde de Roubaix, généralement très passive, s'est impliquée davantage dans son travail ; la classe de Liévin a semblé porter un regard neuf sur elle-même. Peu habituée à se regarder, elle s'est demandé de quoi elle pouvait avoir l'air aux yeux d'une autre classe, d'élèves d'un autre point du monde. Cette ébauche de réflexion sur son « image de scripteur », comme on dit, est assez rare pour être notée... ; dans les deux classes, les élèves ont eu un rapport extrêmement bienveillant au livre, souvent abhorré d'ordinaire). Peut-être du fait de nous. Nous, ce sont deux professeurs qui travaillent ensemble et qui ont envie d'être surprises en faisant des choses qui ont déjà été faites cent fois. Et nous, ce sont surtout nos élèves, qui n'ont jamais fait ça. C'est pour eux et uniquement pour eux que nous avons choisi ces livres là, que nous avons créé cette activité là. Les écrits qu'ils produisent sont uniques ainsi que ce qu'ils nous disent. L'innovation est chez ceux qui la portent et chez ceux qui sont prêts à la percevoir, jusque dans la répétition des mêmes actes.

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DESTINÉ À CIBLER LES ATTENTES DES ÉLÈVES QUANT AU LIVRE À CRITIQUER

*Nous voulons trouver un livre qui vous convienne et vous plaise.
Pour cela, nous vous demandons de remplir le questionnaire suivant (cochez la ou les cases de votre choix, n'hésitez pas à apporter en marge des précisions ou des remarques) :*

Préférez-vous plutôt

1. une histoire :
 - vraie
 - inventée (mais qui pourrait être vraie)
 - inventée (mais qui n'existe que dans les livres)

2. les histoires qui se déroulent :
 - ici
 - ailleurs (pays étrangers, etc.)
 - aujourd'hui
 - jadis
 - dans le futur

3. les histoires qui vous font :
 - rire
 - pleurer
 - vous révolter contre les injustices
 - peur
 - réfléchir

4. une héroïne :
 - cruelle
 - gentille
 - révoltée
 - monstrueuse
 - sensible
 - amoureuse
 - victime
 - énergique

5. ...
 - un roman
 - une pièce de théâtre
 - un recueil de nouvelles
 - des poésies

Et une dernière question pour la route :

6. Pour vous un livre est vraiment trop trop long à partir de :
 - 50 pages
 - 100 pages
 - 200 pages
 - 300 pages
 - etc.

ANNEXE 2 : LISTE DES LIVRES ATTRIBUÉS AUX ÉLÈVES

FEMMES, FEMMES, FEMMES

Ajar É., *La Vie devant soi*, Gallimard.
Arnothy C., *J'ai quinze ans et je ne veux pas mourir*, Le Livre de Poche.
Beauvoir (de) S., *La Femme rompue*, Gallimard.
Ben Jelloun T., *L'Enfant des sables*, Gallimard.
Brisou-Pellen E., *Un si terrible secret*, Rageot, coll. Metis.
Chraïbi D., *La Civilisation ma mère !*, Gallimard.
Dakia, *Dakia, Fille d'Alger*, Flammarion.
Darieussecq M., *Truismes*, Gallimard.
Filipovic Z., *Le Journal de Zlata*, Pocket Jeunesse.
Grenier C., *Virus L.I.V. 3*, Gallimard Junior.
Labro P., *Manuella*, Gallimard.
Lenain T., *Un pacte avec le diable*, Syros.
Levy M., *Si c'était vrai*, Pocket.
Lowry L., *L'Élue*, Gallimard junior.
Mac-Master Bujold L., *Cordelia Vorkosigan, La Saga des Vorkosigan*, J'ai lu.
Mauriac F., *Le Sagouin*, Livre de Poche.
Merle R., *Les Hommes protégés*, Gallimard.
Nothomb A., *Hygiène de l'assassin*, Gallimard.
Pennac D., *La Petite Marchande de prose*, Gallimard.
Pullman P., *Les Royaumes du Nord, À la Croisée des Mondes*, Gallimard.
Brashares A., *Quatre filles et un jean*, Gallimard jeunesse.
Rennison L., *Le Journal de Giorgia Nicolson*, Gallimard Jeunesse.
Sagan F., *Bonjour tristesse*, Gallimard.
Samson B., *On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans*.
Sebbar L., *La Jeune Fille au balcon*, Seuil.
Süskind P., *Le Parfum*, Le Livre de Poche.
Werber B., *Les Fourmis*, Le Livre de Poche.
Zimmer-Bradley M., *Les Dames du Lac*, Le Livre de Poche.

On aurait pu donner aussi :

Bellil S., *Dans l'enfer des tournantes*
Schweighoffer N., *J'avais douze ans*, Pocket
Hickok, L., *L'Histoire d'Helen Keller*

...

ANNEXE 3 : TRAVAIL D'ÉCRITURE N° 1

Découverte de la notion de contre-argument

DOC. 1

Imaginons... nous sommes le Lundi 24 novembre 2003, le gouvernement s'apprête à lancer le Grand Débat National sur l'avenir de l'école. Dans ce cadre, la mixité à l'école se trouve remise en cause. Certains voudraient rétablir la non-mixité dans les classes, avec d'un côté des écoles de filles et de l'autre des écoles de garçons...

Votre travail d'écriture consiste à rédiger **au choix** un des deux textes suivants :

Texte A : un député monte à la tribune de l'Assemblée Nationale et prononce un discours pour défendre le maintien de la mixité.

- Votre texte doit commencer par... *Mesdames et Messieurs les députés, je voudrais ici et aujourd'hui vous convaincre du caractère pernicieux de la remise en cause de la mixité à l'école...*

- Votre texte doit se terminer par... *C'est pourquoi je vous exhorte à défendre la mixité à l'école autant qu'il est possible, dans vos prises de paroles publiques, dans vos circonscriptions, auprès de vos administrés et au plan national.*

- Vous devez insérer obligatoirement deux énoncés (doc. 2)

Texte B : une association de parents d'élèves du collège catholique Ozanam de Limoges s'inquiète de l'influence négative de la mixité sur le travail de leurs enfants et distribuent des tracts devant l'établissement :

- Votre texte doit commencer par... *La mixité est à combattre !*

- Votre texte doit se terminer par... *Parents, regardez les choses en face : supprimons la mixité.*

- Vous devez insérer obligatoirement deux énoncés (doc. 2).

DOC. 2 : POUR LE TEXTE A

- Les filles sont gênées par les comportements turbulents des garçons
- Les garçons sont troublés en présence des filles

DOC. 2 : POUR LE TEXTE B

- Les garçons et les filles doivent apprendre à se connaître dès le plus jeune âge pour mieux vivre ensemble une fois adultes.
- Les filles ont tendance à rendre plus sereine l'ambiance de classe.

ANNEXE 4 : REPRISE DU TRAVAIL D'ÉCRITURE N°1

Extraits de copies, découverte des différentes modalités d'insertion et de réfutation des contre-arguments

Texte A

1. Les filles sont certes gênées par les comportements turbulents des garçons [...]. Mais bon ! Il faut de tout pour faire un monde.
2. De nos jours, il y a beaucoup de filles qui sont gênées par les comportements turbulents des garçons. Cela est exact, mais au cours du temps, cela peut s'arranger.
3. Dans les classes, l'ambiance n'est pas très dynamique sans les garçons, même si parfois les filles sont gênées par les comportements turbulents des garçons.
4. Malgré le trouble des garçons en présence des filles, ils sont aidés implicitement par elles, car il faut le dire, c'est plus souvent les filles qui se mettent à travailler les premières, et puis les garçons qui s'y mettent juste après.
5. La mixité a aussi permis d'instaurer l'égalité et d'éloigner des idées reçues, comme par exemple : les filles sont gênées par les comportements turbulents des garçons.
6. Si certaines filles sont gênées par les comportements turbulents des garçons, comment vont-elles faire quand plus tard elles travailleront et qu'elles se verront confrontées à exposer un projet devant un patron ou autre ?
7. Vous allez sûrement me dire que les filles sont gênées par les comportements turbulents des garçons. Mais, au fond, ça ne les gêne pas plus que ça.
8. Je vois, par exemple, certaines personnes dire que des filles seraient gênées par certains comportements assez turbulents des garçons, eh bien, je dirais à ces demoiselles que, jusqu'à certaines extrémités rarissimes, si l'on veut bosser, on peut.

Texte B

1. Mon fils Charles Henry m'a dit, lors d'une réunion familiale, que les filles ont tendance à rendre plus sereine l'ambiance de classe, mais depuis l'arrivée de certaines filles, dans sa section ses notes sont en chute catastrophique.
2. Les filles ont tendance à rendre plus sereine l'ambiance de classe ? Non, car une fille est plus méchante qu'un garçon.
3. Dans un sens, il est vrai que les garçons et les filles doivent apprendre à se connaître dès le plus jeune âge pour mieux vivre ensemble une fois adultes. [...] Mais dans un autre sens, les garçons ont tendance à mettre le bordel pour déstabiliser les filles.
4. Peut-être que les garçons et les filles doivent apprendre à se connaître dès le plus jeune âge pour mieux vivre ensemble une fois adultes, mais il peuvent se connaître en dehors des cours.
5. Les filles ont tendance à rendre plus sereine l'ambiance de classe. Sur ce point nous pensons que c'est aux garçons de s'adapter, d'entretenir une bonne ambiance et d'obtenir un niveau scolaire satisfaisant.

Consignes :

1. *Quel problème posent les énoncés obligatoires ? À quoi cela sert-il alors de les insérer (expliquez en utilisant les termes « thèse », « locuteur », « destinataire » et « point de vue ») ?*
2. *Quels sont les procédés précis utilisés par les élèves pour intégrer ces énoncés ? Proposez un classement des extraits en fonction de ces procédés. Lesquels vous paraissent les plus efficaces ? Pourquoi ?*
3. *Comparez pour chaque énoncé obligatoire inséré les différents moyens utilisés pour le contrer, le rejeter, marquer une distance par rapport à lui. Sélectionnez pour chacun le plus convaincant et justifiez votre choix.*

ANNEXE 5 : ACTIVITÉ AUTOUR D'UN EXTRAIT DU *DEUXIÈME SEXE* DE SIMONE DE BEAUVOIR

Consolidation de la notion de contre-argument et de ses modalités d'insertion et de réfutation

« La pensée féministe de Beauvoir trouve son plein épanouissement dans *Le Deuxième Sexe* (1949), une magistrale étude sur les différents aspects de l'aliénation féminine. Selon l'auteur, la procréatrice a été de toute antiquité soumise à l'artisan, à l'homme qui fabriquait des objets tandis que la femme enfantait. Plus tard, la plus grande victoire masculine a été d'imposer l'idée que le sort de la femme était lié à une fatalité irréversible.[...] Aussi, écrit Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme ; on le devient ». La femme, en tant que sujet d'une condition infériorisée, est créée de toutes pièces par sa formation et son éducation » (*Manuel de littérature Nathan, XX^e siècle, p. 498*).

Dans l'extrait présenté ici, Simone de Beauvoir répond à ceux qui s'appuient sur le fait qu'il n'y a pas de « grandes femmes » comme il y a des « grands hommes » pour affirmer l'infériorité des femmes par rapport aux hommes. Avant que ne commence l'extrait, l'auteur explique pourquoi une femme n'aurait jamais pu devenir Van Gogh ou Kafka.

... Tant qu'elle a encore à lutter pour devenir un être humain, elle ne saurait être une créatrice.

Encore une fois, pour expliquer ses limites c'est donc la situation qu'il faut invoquer et non une mystérieuse essence : l'avenir demeure largement ouvert. On a soutenu à l'envi que les femmes ne possédaient pas de « génie créateur » ; c'est la thèse que défend entre autres Mme Marthe Borély, anti-féministe naguère notoire : mais on dirait qu'elle a cherché à faire de ses livres la preuve vivante de l'illogisme et de la niaiserie féminines, aussi se contestent-ils eux-mêmes. D'ailleurs, l'idée d'« instinct créateur » doit être rejetée comme celle d'« éternel féminin » dans le vieux placard aux entités. Certains misogynes, un peu plus concrètement, affirment que la femme étant une névrosée ne saurait rien créer de valable ; mais ce sont souvent les mêmes gens qui déclarent que le génie est une névrose. En tout cas, l'exemple de Proust montre assez que le déséquilibre psychophysiologique ne signifie ni impuissance, ni médiocrité. Quant à l'argument qu'on tire de l'histoire, on vient de voir ce qu'il faut en penser ; le fait historique ne saurait être considéré comme définissant une vérité éternelle.[...] Comment les femmes auraient-elles jamais eu du génie alors que toute possibilité d'accomplir une œuvre géniale – ou même une œuvre tout court – leur était refusée ? La vieille Europe a naguère accablé de son mépris les Américains barbares qui ne possédaient ni artistes ni écrivains : « Laissez-nous exister avant de nous demander de justifier de notre existence », répondit en substance Jefferson. Les noirs font les mêmes réponses aux racistes qui leur reprochent de n'avoir produit ni un Whitman ni un Melville. Le prolétariat français ne peut non plus opposer aucun nom à ceux de Racine ou de Mallarmé. La femme libre est seulement en train de naître ; quand elle se sera conquise, peut-être justifiera-t-elle la prophétie de Rimbaud : « Les poètes seront ! Quand sera brisé l'infini servage de la femme, quand elle vivra pour elle et par elle, l'homme – jusqu'ici abominable – lui ayant donné son renvoi, elle sera poète elle aussi ! La femme trouvera l'inconnu ! Ses mondes d'idées différeront-ils des nôtres ? Elle trouvera des choses étranges, insondables, repoussantes, délicieuses, nous les prendrons, nous les comprendrons. » Il n'est pas sûr que ses « mondes d'idées » soient différents de ceux des hommes puisque c'est en s'assimilant à eux qu'elle s'affranchira ; pour savoir dans quelle mesure elle demeurera singulière, dans quelle mesure ces singularités garderont de l'importance, il faudrait se hasarder à des anticipations bien hardies. Ce qui est certain, c'est que jusqu'ici les possibilités de la femme ont été étouffées et perdues pour l'humanité et qu'il est grand temps dans son intérêt et dans celui de tous qu'on lui laisse enfin courir toutes ses chances....

Simone de Beauvoir, *Le Deuxième Sexe*

Séquence argumentation : travaux sur l'extrait du *Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir

Repérer les contre-arguments et les différentes modalités de prise de distance

1. Dans le texte ci-dessus, surlignez en couleur les contre-arguments que Simone de Beauvoir intègre à son discours. Puis séparez par des traits les différents ensembles formés par les contre-arguments évoqués et les réfutations de ces contre-arguments (contre-argument 1 réfutation 1 // contre-argument 2 réfutation 2 // etc.)

2. Dans les textes argumentatifs, les auteurs intègrent souvent à leur discours des contre-arguments, mais ils marquent leur distance par rapport à ces contre-arguments grâce à des procédés divers (*on dit que, selon Untel, cela semble ou serait*). Dans ce texte précisément, encadrez les mots ou groupes de mots qui vous permettent d'identifier ces procédés et surlignez-les de différentes couleurs ou de différentes manières selon que ces marques de distance sont :

→ des expressions du type : *certains pensent que...* ; *il y a des gens pour dire que...* ; *bien des journaux prétendent...* ; *on dit...*

→ des termes à connotation dévalorisante pour désigner les adversaires : *certains esprits futiles écrivent* ; *un jugement superficiel pourrait laisser croire...*

→ l'emploi du conditionnel marquant que l'auteur prend ses distances par rapport à l'opinion qu'il expose : *la religion aurait été source d'intolérance...* ; à *en croire Voltaire, rien ne serait plus à craindre que le fanatisme...*

→ des liens logiques indiquant l'opposition ou la concession : conjonctions de coordination et de subordination, adverbes de coordination, prépositions, verbes, locutions verbales : *mais* ; *pourtant* ; *sans doute...* *mais* ; *certes...* *pourtant* ;

N'oubliez pas la légende !

ANNEXE 6 : TRAVAIL D'ÉCRITURE N°2

Découverte de la notion de cadre énonciatif et de marques énonciatives

Vers l'identification de l'homme et de la femme...

Apparemment, l'amour maternel n'est plus l'apanage des femmes. Les nouveaux pères font comme les mères, aiment leurs enfants comme elles. Ce qui semblerait prouver qu'il n'y a pas plus de spécificité de l'amour maternel que de l'amour paternel. Est-ce à dire qu'il n'y a plus de spécificité des rôles paternel et maternel, et que l'on tend de plus en plus vers l'identification de l'homme et de la femme ?

Il est vrai qu'à les regarder de dos ou de loin, habillés et coiffés de même, le jeune homme et la jeune femme tendent à se confondre. Moins de poitrine, moins de hanches et de fesses chez les femmes. Moins de muscles et d'épaules chez les hommes. L'unisexisme existe, du moins en apparence.

Du point de vue psychologique, on ne sait plus très bien aujourd'hui ce qui distingue le petit garçon de la petite fille. Le Congrès international de psychologie de l'enfant qui s'est tenu en juillet 1979 à Paris sur ce thème a eu du mal à cerner les différences. Selon ses conclusions, rien ne prouve que la passivité soit réservée aux filles, pas plus que la réceptivité à la suggestion ou la tendance à se sous-estimer. Rien ne prouve non plus que le goût de la compétition soit plus répandu chez les garçons, ni la peur, la timidité et l'anxiété chez les filles. Que les garçons aient des tendances dominatrices, et les filles une grande capacité de soumission. Ni même que les comportements dits

«maternels» ou «nourriciers» soient plus spécifiquement féminins ou masculins. Et, de fait, le traditionnel «papa lit et maman coud» est en train de se modifier. Maman peut lire et bricoler pendant que papa linge et biberonne. Nul n'en sera plus surpris.

Cela signifie-t-il que le père est identique à la mère ? Et si tel est le cas, qu'en résulterait-il pour l'enfant ? À ces deux questions fondamentales pour l'avenir de l'humanité, nul ne peut répondre avec certitude. Tout au plus, peut-on émettre deux hypothèses contradictoires.

Les psychanalystes unanimes voient dans cette identification des rôles une source de confusion pour l'enfant. Comment, disent-ils, le petit de l'homme pourrait-il prendre conscience de son sexe et de son rôle ? Qu'advient-il de lui si papa et maman sont la même chose et n'offrent plus de repères sexuels différenciés ? Et si le père incarne indifféremment la loi et l'amour maternel, l'enfant parviendra-t-il jamais à grandir et à surmonter le stade infantile de la bisexualité ? Enfin, si la mère doit, selon les psychanalystes, incarner l'amour (irrationalité), et le père, la loi universelle, la confusion des rôles ne peut engendrer que la perte de la raison. Il n'y aurait donc là qu'un processus de déshumanisation, source de psychose et de malheur.

D'autres, optimistes, et incorrigibles croyants dans le progrès humain, diront peut-être l'inverse. Ils verront dans l'unisexisme la voie royale vers la bisexualité, ou la complétude si longtemps rêvée par les hommes. Qui peut affirmer que le désordre nouveau engendré par la confusion des rôles ne sera pas à l'origine d'un nouvel ordre plus riche et moins contraignant ?

Élisabeth Badinter, *L'Amour en plus*, Flammarion, 1980.

Deux thèses opposées s'affrontent dans cet article autour du thème de la « nouvelle paternité ». Retrouvez ces thèses, et dégagez pour chacune un argument fort.

2. Prenez position pour ou contre les hommes au foyer, dans un cadre énonciatif précis, en prenant en compte les contre-arguments possibles de votre adversaire (c'est à dire le partisan de la thèse adverse).

Vous pouvez choisir comme cadre énonciatif (précisez-le à la fin de votre écrit) :

- un article de presse féminine ;
- un colloque scientifique ;
- la conférence d'un économiste ;
- une lettre privée (à un ami, un membre de votre famille, un proche...) ;
- une pétition ;
- un discours d'homme politique à l'assemblée nationale ;
- un pamphlet ;
- un manifeste.

ANNEXE 7 : REPRISE DU TRAVAIL D'ÉCRITURE N°7

Extraits de copies, construction de la notion de cadre énonciatif et de marques énonciatives

Adapter ses stratégies de réfutation à la situation d'énonciation

Voici des extraits de travaux d'écriture dont le sujet était :

« Prenez position pour ou contre les hommes au foyer, dans un cadre énonciatif précis, en prenant en compte les contre-arguments possibles de votre adversaire (c'est à dire le partisan de la thèse adverse).»

1. À chaque passage [d.1, d.2, etc.] correspond un passage [e.1, e.2, etc.]. Reconstituez les extraits, en précisant à chaque fois tout ce qui vous permet ces rapprochements (indices lexicaux, mais aussi type de réfutation).

2. Faites des hypothèses sur la situation d'énonciation de chaque extrait. Justifiez vos réponses par des indices précis.

3. Classez les extraits selon qu'ils contiennent une concession ou non.

Documents d	Documents e
<p>1. Après plusieurs années d'études, des chercheurs et des psychiatres allemands ont constaté de graves conséquences au travail de la femme au foyer à plein temps... ils se sont rendus compte que sur les 60 mères suivies médicalement, 40 ont montré des défaillances psychologiques ou des dépressions. Suite à ce constat, nos confrères ont procédé à une autre expérience, non sans inconvénients, consistant à remplacer temporairement les mères par les pères... certes, plusieurs ont craqué également.</p> <p>2. Tous les hommes qui prennent le risque de se mêler à la vie du foyer sont traités de « tarlouzes » ; et s'ils essayent de soulager, d'aider leur femme, on dit qu'ils se font dominer par les femmes.</p> <p>3. En effet, tu m'as écrit que les hommes ne doivent travailler qu'à leur emploi, et non à leur maison. Il est vrai que dès qu'un homme rentre chez lui, il est fatigué.</p>	<p>1. Cependant, regardez la vérité en face, nous n'aimons pas quand nous sommes au foyer que notre mari rentre et ne fasse rien, donc cela doit être pareil pour eux. La solution est donc que les femmes et les hommes doivent travailler et laisser plus de liberté aux enfants !</p> <p>2. Mais les femmes ne sont-elles pas épuisées toute la journée avec l'éducation des enfants ? Regarde ta femme, elle a les repas à faire, doit s'occuper des jumeaux qui viennent de naître, de ton aîné, Enrique, qui a des tas de problèmes secondaires : et toi ! qui rentres sans faire autre chose que t'assoupir sur le divan !</p> <p>3. Mais pour le mien il y a encore du travail. Toi qui connais aussi bien que moi mon mari, tu le vois rester seul à la maison avec mon bébé de six mois ? Attends, tu ne vois pas ? Il ne sait ni faire la lessive, ni la cuisine, et je le vois encore moins avec un balai dans les mains.</p>

7. Cet exercice correspond aux consignes données dans l'exercice 6 p. 204 du manuel cité à la note précédente.

<p>4. Il ne faut pas nier que nous les femmes, on aimerait bien rentrer le soir, et n'avoir qu'à mettre les pieds sous la table.</p> <p>5. C'est sûr, j'entends que les hommes seraient autant capables que les femmes. Pour certains, je n'en doute pas...</p> <p>6. Ce n'est pas un sujet facile, car la majorité d'entre vous serait concernée, si ma thèse était approuvée. Je voudrais vous parler de l'homme au foyer. J'entends déjà que vous me huez, mais je m'y attendais [...] Je sais que pour la plupart d'entre nous, nous sommes incapables, je n'ai pas peur des mots, de faire cuire un œuf, ni même de chauffer le lait à bonne température !</p>	<p>4. Mais on peut apprendre. De ce fait, cela mettrait en œuvre la loi sur la parité homme/femme.</p> <p>5. Ça suffit ! Si les hommes décident de faire leur vie au foyer, laissons-les faire ! Ce ne sont pas des incapables, des fainéants. Le travail au foyer est un travail comme les autres. Nous nous engageons à manifester et à soutenir tous les hommes qui ont le courage de travailler au foyer. Nous affirmons les libertés de choix et d'action. Luttons contre le sexisme !</p> <p>6. Mais le résultat est encourageant. Il ne faut pas voir cela comme une vulgaire expérience sur le comportement parental, mais comme une solution à des problèmes qui peuvent survenir chez les parents comme chez les enfants.</p>
---	---