

## **CITER POUR S'APPROPRIER**

Aymeric Servet  
Lycée Yourcenar, Beuvry

### **INTRODUCTION**

En milieu scolaire, on attend souvent de l'élève qu'il fasse référence de façon précise à des textes, par exemple dans le commentaire de texte. La citation est l'un de ces procédés, qui consiste à extraire un passage du texte et à l'insérer entre guillemets dans un nouveau discours, mais ce n'est pas le seul moyen d'exploiter le document, en particulier à l'oral. Lorsque l'élève parle d'un texte, il ne le reprend pas toujours tel quel, il l'adapte ou le transforme parfois : il y a plusieurs niveaux possibles d'exploitations du texte plus ou moins visibles et plus ou moins directes.

La question qui se pose alors est de savoir comment l'élève va intégrer sa lecture à son propre discours. C'est aux divers usages de ces formes variées que je m'intéresserai ici en présentant un exercice de débat que j'ai essayé d'organiser, en cette année particulière de stage de titularisation. Je tenterai de rendre compte des manières dont les élèves ont exploité des textes proposés lors de plusieurs séances menées dans le cadre de l'enseignement de spécialité « humanités, littérature et philosophie ».

## FAIRE DÉBATTRE LES ÉLÈVES

### Des débats dans l'enseignement de spécialité « humanités, littérature et philosophie »

L'enseignement de spécialité « humanités, littérature et philosophie » (HLP) fait partie des nouveaux enseignements au lycée liés à la réforme du baccalauréat de 2019<sup>1</sup>. Il repose sur l'alternance entre un cours de philosophie et un cours de littérature, chacun pris en charge par un enseignant de ladite discipline. Il se rapproche, pour la partie littérature du moins, de l'enseignement du français sur plusieurs aspects, comme l'indique le bulletin officiel<sup>2</sup> :

[L'enseignement] leur propose une approche nouvelle de grandes questions de culture et une initiation à une réflexion personnelle sur ces questions, nourrie par la rencontre et la fréquentation d'œuvres d'intérêt majeur. Il développe l'ensemble des compétences relatives à la lecture, à l'interprétation des œuvres et des textes, à l'expression et à l'analyse de problèmes et d'objets complexes.

En classe d'HLP, on s'interroge donc sur des problèmes – communs au programme d'HLP philosophie et littérature. Les deux enseignants traitent les questions selon différentes approches en fonction de leur discipline respective.

La classe que j'avais en charge était composée de trente élèves. Une moitié de la classe seulement disait avoir fait le choix de la HLP par goût ou en vue d'un projet bien particulier ; les autres reconnaissaient avoir choisi cette spécialité par défaut, pour éviter les mathématiques ou parce qu'ils ne savaient pas quoi choisir.

Sur les trois dernières semaines de l'année, j'ai mis en place un exercice qui a assez bien fonctionné et qui me semblait correspondre à cette idée de réflexion autour d'une « grande question de culture ». Il s'agit de celui du débat. Cet exercice devait placer les lycéens au cœur de la réflexion, tout en les préparant à la forme attendue au grand oral. C'est leur participation qui ferait avancer la réflexion, c'est là l'un des enjeux de l'enseignement de la spécialité si l'on s'en réfère au bulletin officiel cité précédemment.

- 
1. Depuis 2019, les élèves de première choisissent un ensemble de trois spécialités. Ils en conserveront deux lors de leur passage en terminale.
  2. *Bulletin Officiel spécial* n° 1, janvier 2019, annexe du programme d'enseignement de spécialité d'humanités, littérature et philosophie de la classe de première de la voie générale.

L'objectif du cours était de dépasser les premières impressions, par le débat, mais aussi par la lecture de textes que j'avais sélectionnés. J'espérais ainsi dépasser la simple discussion fondée uniquement sur le « déjà-là » des élèves. Je leur ai ainsi proposé un corpus, littéraire, mais plus généralement culturel, pour qu'ils y puisent des idées et approfondissent leur réflexion. Mais pour que celui-ci soit rendu utile et contribue au débat, il faut que les élèves puissent s'appropriier les textes, en comprendre les enjeux majeurs et réexploiter leur compréhension dans leur argumentaire. Je me suis donc trouvé confronté à différentes questions lors de la mise en place de ces exercices. Comment l'élève va-t-il s'appropriier la lecture de ces textes « imposés » ? Comment et pourquoi va-t-il intégrer la parole d'un auteur à sa propre pensée qu'il cherche à défendre ? Comment va-t-il s'y prendre pour mobiliser rapidement un discours d'autrui fraîchement acquis ? Éventuellement, en quoi cette lecture va-t-elle lui permettre de dépasser son point de vue initial, d'approfondir sa réflexion ? Quel rôle la citation joue-t-elle dans cette appropriation ? Je me propose ici de relater mes tâtonnements et mon cheminement sur ces questions, au fil des séances consacrées aux débats et à leur préparation.

## **L'organisation des séances de débat**

Les séances dont il est question ici ont toutes été réalisées sous forme d'un débat qui s'intégrait au thème « Les représentations du monde » du programme de HLP et plus spécifiquement sa deuxième partie « Décrire, figurer, imaginer » et sa troisième partie : « L'homme et l'animal ». Le cours d'HLP avait lieu le vendredi en fin d'après-midi sur un créneau de deux heures et était interrompu par la récréation. Les séances en question ont ainsi été réparties sur les trois dernières semaines de l'année : une semaine, un débat. Le premier débat portait de la question : « Peut-on vraiment représenter l'autre ? » et le second, réalisé lors de la séance suivante, « L'animal est-il l'égal de l'homme ? ». Pour bien comprendre les étapes dont je parlerai tout au long de l'article, il me semble important de préciser que les classes étaient séparées en demi-groupes à cause du fonctionnement en demi-jauge de 2021. Ainsi, la première séance portait sur la première question avec la première moitié de la classe, la seconde sur ce même débat (après quelques modifications) avec la deuxième moitié de la classe. La troisième séance amenait ainsi une nouvelle question et un nouveau débat, sur l'homme et l'animal. Il n'aura pu être mené avec la deuxième moitié de classe puisque la fin d'année est tombée entre temps.

Cette organisation m'a permis d'ajuster la forme entre chaque séance en me servant de ce qui avait fonctionné ou non avec un groupe pour adapter la réflexion. L'idée était de placer les élèves en tant qu'acteurs du cours. Chacune de ces séances commençait avec la découverte de la question par

les élèves. Ils disposaient de quelques minutes de réflexion en autonomie, sans concertation ni explications dans un premier temps. Je demandais ainsi aux élèves de choisir s'ils pensaient plutôt répondre « oui » ou « non » à la question ; une fois la répartition faite, je leur demandais de placer un groupe à gauche de la salle et un autre à droite. Je me retrouvais ainsi avec deux groupes équivalents de sept ou huit élèves que je séparais en créant deux îlots de tables. Je n'ai, par chance, pas observé de fort déséquilibre. Le plus souvent, un ou deux élèves restaient indécis, ne sachant où se placer ; je les invitais à se mettre dans le groupe le moins rempli pour l'équilibrer.

Un premier temps était donc consacré à la récolte, parmi les groupes, de premières idées, de premiers arguments ou exemples qui étaient issus de la culture et de la réflexion des élèves. Une fois ce premier tour de table effectué, j'invitais les élèves à aller se servir en autonomie dans la banque de documents que j'avais mise à disposition. Le corpus que j'ai constitué — au gré de mes propres découvertes et affinités, sans objectifs préconçus — était assez varié dans sa forme. Il était principalement composé d'extraits de romans, de nouvelles ou d'essais, mais il contenait aussi des images ou des articles de presse<sup>3</sup>.

J'ai réparti les documents en deux piles en fonction des deux points de vue possibles de la réponse. Les textes étaient ainsi différents pour chaque groupe, l'objectif étant que l'idée initiale soit soutenue ou approfondie par les lectures.

Les débats successifs ont subi des évolutions dans leur formule pour s'adapter aux réflexions qu'ils m'ont apportées d'un point de vue pédagogique.

## **DU DISCOURS AU PREMIER DÉBAT, LA DISPARITION DU TEXTE**

### **La préparation, entre lecture et réflexion personnelle**

Lors du premier débat, j'avais demandé à chaque groupe de préparer un petit discours pour présenter leurs arguments et leur point de vue sur la question, l'angle d'attaque en quelque sorte. Cela faisait écho à une partie antérieure du programme de spécialité qui invite à travailler l'art oratoire. Les élèves étaient donc déjà habitués à ce fonctionnement, ma demande ne les a pas surpris et ils ont globalement respecté l'organisation du discours

---

3. Voir annexes 4 et 5.

vue en début d'année. Ces discours devaient servir d'introduction au débat, chaque groupe présentant ses arguments, mais devant aussi commencer à réfuter les idées de l'autre groupe. Pour débiter la préparation de ce discours, après la mise en groupe, j'invitais les élèves à faire un premier tour de table entre eux. Chacun décrivait la manière dont il avait compris la question et évoquait les pistes qu'il pensait mobiliser. Je leur avais au préalable expliqué que l'objectif ici était de présenter le point de vue du groupe et pourquoi, selon eux, leur vision était la bonne. Ce temps de préparation n'était pas uniquement réservé au discours, ce dernier servant en quelque sorte d'introduction ; beaucoup d'arguments que les élèves ont développés ici allaient aussi leur servir lors du débat. Ce premier tour de table a surtout permis aux élèves d'échanger sur quelques idées qui leur paraissaient d'emblée correspondre à la question. Ils ont ainsi pu établir plusieurs pistes de réflexion après une petite quinzaine de minutes.

Après cela, je dirigeais les élèves vers les textes que j'avais sélectionnés pour leur groupe. Pour ce premier débat, je me suis contenté de leur demander de lire les textes et de tenter de comprendre, par deux, comment ceux-ci pourraient être utilisés dans le débat (environ vingt minutes) ; la plupart des binômes ont pris quelques notes sur leurs textes et éventuellement surligné certains passages jugés utiles. Les élèves devaient ensuite mettre en commun avec le reste du groupe (également vingt minutes environ). La lecture des textes a parfois posé problème pour certains extraits un peu trop longs ou trop complexes. J'ai ainsi dû guider les élèves en redécoupant le texte, leur indiquant plus précisément où chercher des informations qui pourraient les intéresser. Parfois, lorsqu'un texte posait problème, j'amenaï les élèves qui en étaient responsables à le présenter à un autre élève du groupe. J'espérais ainsi qu'une nouvelle vision ou compréhension soit apportée. Par exemple, lors du premier débat, deux élèves ont eu du mal à comprendre *La Sentinelle*<sup>4</sup>, en présentant le texte et ce qu'ils en avaient compris à un camarade, ils se sont rendu compte de l'incohérence de leur explication et ont ainsi tenté d'y remédier en relisant le texte. Leur camarade a finalement lu le texte lui aussi et les a aidés à comprendre d'où venait le problème (dans cet exemple, la chute n'avait pas été comprise).

Puis les groupes avaient encore vingt minutes pour terminer de préparer le discours et les grandes lignes qui leur serviraient pour le débat. Je n'imposais que la forme du discours travaillée en cours et avais précisé que les textes lus en début de séance seraient plutôt à utiliser lors du débat.

---

4. Nouvelle de Frédéric Brown. Voir Annexe 4.

J'avais effectivement suggéré que s'ils avaient du mal à commencer, fouiller dans leur cahier pourrait les aider. Les discours des deux groupes ont ensuite été présentés successivement.

## **La présentation des discours**

À ce moment, les élèves n'étaient pas encore totalement dans le débat, il n'y avait pas encore d'opposition directe. Il semblerait d'ailleurs que certains soient dans l'optique que cette première partie s'adresse plus à moi qu'à leurs camarades de l'autre groupe comme en témoignent certains indicateurs formels (les idées s'enchaînaient de manière assez peu naturelle, elles étaient posées les unes après les autres à l'image d'une récitation de cours) ou comportementaux (les regards étaient plutôt tournés vers moi comme pour un passage à l'oral devant un jury).

Je remarquai également que les arguments présentés étaient surtout des idées du cours souvent mal insérées dans le discours et assez peu appropriées. Comme si les élèves avaient pioché dans leurs cahiers un moyen de me donner ce que j'attendais. Les textes qui avaient été lus, même si les idées en avaient été comprises et restituées, l'étaient hors du contexte attendu. Je remarquais également un rapport au cours comme s'il allait de soi ; notamment avec l'exemple d'*Avatar* : comment savoir, si l'on n'a pas assisté au cours, que nous avons fait le parallèle entre les différents peuples rencontrés par les Européens et les avatars du film de James Cameron ?

De manière générale, très peu d'arguments « personnels » étaient présents dans cette partie. Les élèves étaient libres de choisir ce qu'ils voulaient mettre en avant comme arguments. Or, ils se sont retrouvés à coller entre elles des parties de cours qui leur semblaient aller dans leur sens, mais sans réelle cohérence la première fois. Les textes étudiés en cours venaient comme une sorte de justification à ce qu'on pouvait attendre d'eux, ils faisaient autorité puisqu'ils avaient été analysés en classe. Conformément à mes indications, les nouveaux textes issus des corpus étudiés en début de séance n'ont pas beaucoup été utilisés dans le discours, ils devaient apparaître lors du débat.

## **Un premier débat entre les groupes**

Après la présentation du discours par un ou deux élèves de chaque groupe, le débat a pu commencer. J'indiquai oralement aux élèves d'un groupe d'essayer de répondre aux arguments d'un des discours pour tenter de les discréditer, de prouver que l'autre groupe se trompe ou que leur réponse n'est pas satisfaisante. Tous les élèves avaient le droit à la parole lors du débat, il n'y avait pas de représentant qui parlait au nom du groupe comme lors du discours. De mon côté, j'avais le rôle de médiateur en

donnant la parole aux élèves, en invitant ceux-ci à se lever lorsqu'ils souhaitaient participer. Les choses ont ainsi pris une tournure bien différente dès lors qu'ils ont commencé à débattre entre eux. Le « entre eux » est important ici, car il semble que j'aie fini par presque disparaître à ce moment : je n'étais plus là que pour donner la parole et modérer le débat ; je n'étais plus celui qui était fixé du regard par l'orateur comme lors du premier passage. Cette nouvelle attitude était plus proche des attentes d'un débat. Il y a toutefois autre chose qui avait disparu à ce moment : le texte, qui devait pourtant occuper une place dans les arguments des élèves. Même s'il n'apparaissait pas tel quel, j'espérais au moins y trouver quelques références. Quelques élèves ont effectivement mobilisé d'eux-mêmes certaines idées, consciemment ou non. Par exemple, l'argument d'Émilie<sup>5</sup>, où l'on retrouve Las Casas, mobilisé indirectement :

Quand on voulait tuer quelqu'un d'un autre peuple, forcément comme on voulait le tuer on voulait se le représenter d'une manière péjorative pour avoir moins de remords<sup>6</sup>.

Certains avaient préparé une référence à un texte dans leurs notes, d'autres ont simplement vu un argument du texte passer dans leur réflexion durant le débat, comme si l'idée était réapparue d'elle-même. J'avais naïvement pensé, en construisant mon corpus, que les élèves des deux groupes parviendraient à exploiter les idées des textes en répondant à l'autre groupe. En effet, j'avais fait en sorte de mobiliser des points de vue d'auteurs permettant une progression dans la pensée sous forme de renvoi d'arguments, un texte étant normalement mobilisable contre un autre et ainsi de suite. C'était en quelque sorte un moyen de diriger indirectement l'échange vers des idées de la culture littéraire que je souhaitais apporter aux élèves. Mais, lors du premier débat, cela a été beaucoup plus fastidieux que prévu ; ainsi la réponse apportée par Aurore à l'intervention précédente :

En fait, tu ne veux pas passer au-dessus de tes préjugés, tu ne passes pas au-dessus de tes préjugés. Par rapport à ta culture, à tes idées, à ta culture, tu n'essayes pas de te mettre à sa place, de te remettre en question. Tu n'essayes pas d'aller plus loin, de découvrir leur culture, de te mettre à leur place, peut-être même de vivre avec eux. Tu regardes juste ton point de vue et tu te refuses à représenter l'autre parce que tu sais très bien que tu le ferais d'une mauvaise manière. Tu refuses de t'élever.

---

5. Les prénoms ont été modifiés.

6. Dans les citations de l'oral des élèves, je restitue, pour une commodité de lecture, la syntaxe d'usage à l'écrit.

Cette réponse n'est pas mauvaise en soi, mais elle s'écarte du texte pour en venir à quelque chose de plus personnel, on aurait en effet pu trouver un exemple issu des textes – comme Montaigne partant au contact des étrangers pour tenter de les comprendre comme le présentait l'un des textes par exemple.

J'aurais pu anticiper ce problème, lié finalement à la compréhension des textes : car être capable de mobiliser ainsi un texte pour répondre à un autre demande déjà un certain niveau de compréhension et d'appropriation du texte. Individuellement, les lycéens semblaient pourtant avoir été, dans la majorité, capables de comprendre l'intérêt de chaque texte étudié et son lien avec la question, sa façon d'y répondre en quelque sorte (même si j'ai parfois dû aider la compréhension ou orienter un peu la lecture pour certains textes un peu plus difficiles) : durant la première heure, consacrée à la lecture des textes et à la préparation du débat, j'ai pu m'assurer auprès de chaque élève que le texte était suffisamment compris pour être exploité. Mais, au moment du débat, les notes et passages surlignés n'apparaissaient plus. Il n'y avait plus vraiment d'allusions à ces textes sauf lorsque je venais moi-même chercher une exploitation auprès de l'élève concerné responsable du texte. Ainsi Marie, à ma question « D'où te vient cette idée ? », me répond après avoir dû retourner chercher dans son texte : « C'est ce que dit Las Casas dans la controverse. »

### **Entre le débat et le discours, deux postures différentes**

Il était ainsi possible de distinguer dans ces deux phases, deux postures de l'élève. Dans la première phase (celle du discours), les textes étaient bien présents, ceux qui ont été travaillés en cours du moins, mais les élèves restituaient le cours, ma parole en quelque sorte, laissant au second plan leur propre parole. Dans le débat, la parole de l'élève s'est libérée, mais, cette fois, c'est le texte qui semblait s'être effacé : lorsque les élèves ont commencé à échanger, c'était principalement les exemples personnels qui apparaissaient ; tant mieux, c'était là l'un de mes objectifs, mais je ne m'attendais toutefois pas à voir s'effacer les autres textes une fois le débat lancé.

Cela dit, les textes n'ont pas entièrement disparu. Même si les textes n'étaient plus cités, ne serait-ce que les titres pour qu'ils servent d'exemple, je retrouvais souvent dans les paroles d'élèves les idées des textes qu'ils avaient repérées durant la préparation. Il semblait toutefois leur être difficile de les relier au texte d'eux-mêmes, du moins de l'exploiter dans le débat. Par exemple, Claire :

Nous-mêmes, on est allés en Espagne par exemple, en Europe, même si c'est proche de nous, qu'ils nous ressemblent physiquement on a pu découvrir leur culture. Moi-même j'ai la chance de connaître

des Guyanais ils sont français, ils parlent français, mais ils parlent aussi créole donc on peut apprendre une autre langue et en plus c'est facile à apprendre donc c'est tout bête c'est facile de s'ouvrir à l'autre, c'est vraiment simple. Ils n'ont pas forcément la même manière de se nourrir que l'autre, en Guyane ils ont des tonnes de fruits qu'on n'aurait jamais pu goûter si on ne s'était pas ouvert à l'autre. Ils ont aussi des valeurs qu'on n'a pas ici, ils sont beaucoup plus famille. C'est riche de s'ouvrir à l'autre, ça ne peut être que bénéfique, on peut se remettre en question alors que si on ne reste qu'entre gens de notre culture on ne va jamais évoluer.

Voilà une idée de Montaigne, présente dans l'un des extraits du corpus que l'élève avait étudié. Toutefois, Claire s'est totalement approprié cet argument, elle utilise d'ailleurs un exemple personnel pour justifier sa légitimité à utiliser cet argument, faisant disparaître l'auteur original au passage.

Il semble que j'avais moi aussi disparu à ce moment, heureusement : les élèves s'adressaient maintenant vraiment les uns aux autres en répondant aux arguments de chacun et ne tournaient plus leur regard vers moi, cherchant l'approbation après leurs arguments. J'ai d'ailleurs dû reprendre la main à la fin, deux élèves s'étant mises à s'attaquer à l'individu plus qu'aux idées.

## **L'ORGANISATION DU DEUXIÈME DÉBAT**

### **Les textes sont-ils solubles dans le débat ?**

Un premier problème s'est donc révélé dans l'atteinte des objectifs. Certes, les élèves ont réfléchi à la question, ont débattu en travaillant ainsi leurs compétences d'expression orale, ont exploité les textes pour organiser leur argumentation. Mais les auteurs n'étaient pas cités, les réflexions historiques ou culturelles restant donc invisibles pour l'autre groupe. La question de la visibilité me semble ici importante, l'un des attendus scolaires étant que l'élève soit capable de rendre compte de ce qu'il a appris ou lu au cours de l'année. C'est notamment l'un des attendus implicites du grand oral auquel les élèves seront confrontés à la fin de leur année de terminale : il faut qu'ils sachent montrer qu'ils ont de la culture et qu'ils soient capables de l'exploiter dans une discussion.

J'étais alors confronté à un problème de taille : comment faire pour que les élèves parviennent à exploiter le texte, à l'intégrer à une parole destinée non plus seulement à l'enseignant, mais à leurs pairs ? Mon premier réflexe a été de remettre en question la formulation des consignes : je n'avais pas explicitement demandé, lors du premier débat, que les élèves utilisent la citation telle quelle.

## Reformuler les consignes pour forcer le passage par le texte

Je décidai donc pour la deuxième séance (toujours le premier débat, mais cette fois avec la deuxième moitié de la classe) d'insister sur l'utilisation du corpus. J'invitai ainsi les élèves à repérer des passages qui servaient l'idée qu'ils voulaient transmettre.

J'insistai donc, lorsque je donnai la consigne, sur la nécessité d'utiliser le texte pour qu'un nouvel argument soit recevable dans le débat. Ainsi, le deuxième débat était similaire au premier, à ceci près que les arguments employés par les élèves devaient être rapprochés d'un document du corpus.

Cela n'empêchait pas que les élèves avancent des idées venant de leur expérience ou de leurs connaissances personnelles, mais je voulais réussir à lier ces connaissances personnelles à « l'exploitation du texte ». C'est l'expression que j'utilisais dans ma consigne orale, ce qui a suscité cette question et cette interprétation : « Monsieur, vous entendez quoi par exploiter le texte ? On doit chercher des figures de style ? ». Il est vrai que la formulation a pu être maladroite.

Non, on n'est pas ici dans un exercice de commentaire de texte ou de question d'interprétation<sup>7</sup>. Ce que j'attends plutôt de vous c'est que vous vous en serviez comme des exemples, ou des bases de réflexions, que vous les citiez, que vous les utilisiez. Je veux qu'ils apparaissent dans le débat.

## La préparation

C'est ainsi que les élèves se sont mis au travail de préparation. Avec le changement de consigne, j'ai pu remarquer l'apparition de relevés plus précis dans les textes. Les élèves avaient parfois surligné des passages du texte qui devaient servir de citations « comme dans la dissertation ». Ils ont ainsi fait le lien avec un autre exercice très formel qui leur demande de s'appuyer sur le texte pour répondre à une question ; même s'il y a des différences de taille entre les deux exercices, un point commun est bien la confrontation de points de vue et la référencement de leurs arguments à des autorités extérieures, comme des textes d'auteurs.

---

7. La spécialité HLP propose aux élèves deux formats d'exercices à l'écrit : la question d'interprétation, qui s'apparente à un commentaire de texte, mais qui se concentre plutôt sur une question bien précise en rapport avec le programme ; et la question de réflexion qui s'apparente globalement à un essai.

## Le débat

En théorie, l'idée me semblait bonne puisque les élèves devaient effectivement mêler leurs arguments et idées personnels à ceux des textes du corpus. Dans les faits, le discours s'en trouvait le plus souvent décousu, les textes semblaient parfois être là « parce qu'ils le fallait », malgré une préparation plus poussée de la part des élèves.

Il arrivait régulièrement que l'une des idées amenées par un groupe soit censée mener à une opposition portée par l'un des textes lus par l'autre groupe, sans toutefois que les élèves parviennent à faire le lien d'eux-mêmes. Par exemple, cet échange entre Lucie, qui mobilise Montaigne (sans toutefois le citer directement, en évoquant simplement son œuvre), et Théo :

*Lucie.* Par rapport aux Indiens, avant dans le temps on croyait que les Indiens étaient des inhumains et du coup on ne devait pas les traiter comme tel, mais à l'heure d'aujourd'hui ils sont respectés et tout ce qui s'en suit. Donc c'est aussi en fonction de l'époque et des mentalités donc même si dans le temps on pensait qu'on était subjectif, enfin... qu'on ne l'était justement pas, car c'était quelque chose de normal. Ils font ça, ils sont cannibales donc c'est normal qu'ils soient inhumains. On ne remettait pas ça en question alors qu'à l'heure d'aujourd'hui, on a une ouverture d'esprit, les mentalités ont changé, tu dis que du coup avec l'ouverture d'esprit on peut représenter, mais grâce à l'ouverture d'esprit on peut dire aussi qu'on ne peut pas représenter.

*Théo.* Tu dis qu'à l'époque c'était différent, mais à l'époque de Montaigne, il les a défendus lui les Indiens.

*Lucie.* Oui, il les a défendus, mais personne n'était d'accord avec lui, ne le comprenait ou ne le croyait.

*Théo.* Non, mais il n'était pas objectif parce que justement c'est son avis à lui il donnait aussi un avis mélioratif sur eux.

*Lucie.* Il vivait avec eux donc il sait comment ils étaient.

Ce qui m'a frappé lorsque j'ai assisté à cet échange, c'est que la réponse semblait tout à fait cohérente et collait avec plusieurs exemples trouvables dans le cours ou dans le corpus. Ils avaient d'ailleurs bien repéré cette même idée dans un autre extrait de Montaigne et l'avaient notée au brouillon. Dans cet extrait, Montaigne raconte que lorsqu'il va dans d'autres pays, les autochtones veulent le servir « à la française ». Or Montaigne s'oppose à cette idée, car il ne pense pas que les pratiques étrangères soient inférieures d'une part et, d'autre part, il avance que c'est en vivant soi-même dans la culture de l'autre que l'on peut vraiment le comprendre. L'idée avait été

comprise par les élèves responsables du texte, ils me l'avaient expliquée telle quelle. Ils avaient également relevé une citation dans le texte : « Si elles [les coutumes] ne sont pas françaises, pourquoi ne seraient-elles pas barbares<sup>8</sup> ? » Je suis donc allé chercher moi-même le texte qui ne venait pas de lui-même en m'adressant à l'élève qui l'avait travaillé :

*Moi.* Là, Jade, tu as un élément pertinent pour répondre dans ton texte, je pense.

*Jade.* Euh... On a bien un texte de Montaigne qui était allé dans un autre pays et ils les ont servis d'une manière française pour ne pas se faire critiquer par les Français donc pourquoi ne seraient-elles pas barbares puisqu'elles ne sont pas françaises ?

Le problème est que, dès que je suis allé chercher le texte par moi-même, éliminant ainsi toute spontanéité, l'élève s'est embrouillée et a dû reformuler l'idée, après un temps de réflexion. Ni la citation ni l'argument n'étaient compréhensibles :

*Jade.* En gros, Montaigne dit « Pourquoi ne seraient-elles pas barbares puisqu'elles ne sont pas françaises ? » il remet lui-même en question ce fait-là en disant que, pourquoi ça serait obligatoirement barbare si ce n'est pas français. Il se demande pourquoi ils le servent de manière française si eux ne sont pas français et il se dit au final que peut-être s'ils servent de manière française c'est que les Français refusent de découvrir une autre façon. Il pense donc qu'il faut se donner la peine de découvrir pour comprendre et se les représenter autrement que des barbares.

Après sollicitation de ma part et reformulation face à l'incompréhension générale, nous avons là une bonne utilisation de la citation et de l'argument qui collaient avec le sujet et s'intégraient à la réflexion.

Lorsque j'ai demandé pourquoi cette citation avait été conservée, les élèves m'ont répondu qu'ils trouvaient que c'était une phrase forte : « Montaigne fait de l'ironie, la phrase est cool, on comprend bien qu'il ridiculise ceux qui sont racistes ». Or, malgré la présence de l'argument de la possible découverte de la culture de l'autre, malgré l'utilisation de Montaigne par l'autre groupe et malgré le changement de consigne explicitant le besoin de passer par le texte, il n'y avait toujours pas d'utilisation concrète du texte sans mon intervention pour la réclamer et même avec mon intervention, l'utilisation semble assez maladroite sans

---

8. Montaigne, M. (1580/2019), *Essais*. Livre III, chapitre 9, p. 233 [e-book], De Pernon G. Trad., Numlivres.

préparation. Il est donc possible que le problème vienne en fait de la compréhension de l'utilité et de l'emploi du texte dans ce genre de situation et de la représentation qu'en ont les élèves.

## Réfléchir au rôle des lectures scolaires

Pour tenter de comprendre la vision qu'ont les élèves de la lecture de textes et pour les amener à y réfléchir, je leur ai donc posé la question :

Selon vous, pourquoi vous fait-on lire des textes en cours ? Le plus souvent dans le débat vous vous êtes servis de vos propres arguments, à quoi sont censés servir les textes que j'ai choisis de vous faire lire ?

J'ai alors fait face à un silence lourd qui semblait confirmer mon hypothèse. Beaucoup ont du mal à cerner l'intérêt de la lecture dans l'appropriation des idées. Toutefois, certains élèves ont fini par prendre la parole. Voici un extrait du dialogue :

*Rémi.* Les textes qu'on voit servent à enrichir notre culture, c'est un peu le principe de l'école.

*Moi.* Oui, c'est vrai qu'ils peuvent servir à ça, mais qu'en faites-vous de cette culture ? L'utilisez-vous vraiment ?

*Rémi.* Ben, dans nos copies oui parce que c'est ce qu'on fait à l'école, on apprend des choses et on doit montrer qu'on les connaît ensuite.

*Moi.* Dans les copies, mais pas ailleurs ?

*Rémi.* Je ne sais pas... En tout cas pas trop en dehors de l'école.

*Moi.* Pourquoi ces idées ne vous semblent-elles pas utilisables hors de la classe, entre vous par exemple ?

*Rémi.* Parce que ce sont de vieilles idées qui sont dépassées et qu'on n'a plus forcément aujourd'hui. Montaigne c'était au XVI<sup>e</sup> siècle, ça a changé aujourd'hui, les gens ne sont plus aussi racistes, il n'y a plus d'esclavage donc ce qu'il dit n'est plus de notre époque.

Alice n'était toutefois pas d'accord :

Déjà, les gens ne sont pas moins racistes, même si on ne pense plus exactement comme Montaigne et les autres de son époque, ça montre comment ils s'en sont sortis avec ce problème à leur époque. Ça peut nous servir d'exemple ou ce qu'il ne faut pas faire pour refaire les mêmes erreurs.

Il y avait donc là une sorte de paradoxe : si leur utilité peut être perçue, pourquoi les textes ne sont-ils pas utilisés dans le débat ? Les élèves semblent y voir clair sur les enjeux de la citation, du moins d'un point de vue scolaire, mais ils ont une réelle difficulté à l'exploiter au-delà.

Pour approfondir l'idée déjà assez juste qu'ils me présentaient, j'ai commenté auprès des élèves une formule que Danielle Coltier emprunte à Mikhaïl Bakhtine : « Tout discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion à grande échelle<sup>9</sup>. » Je souhaitais ainsi amener les élèves à se dire que le texte qu'ils ont à lire n'est pas en soi un savoir indiscutable que je leur impose, mais simplement que, dans le cas du débat, les textes sont des traces de la discussion que d'autres personnes avant nous ont eue sur ce même sujet.

L'idée est d'une part de pouvoir efficacement mêler les deux paroles, mais aussi de faire comprendre aux élèves que les réflexions ont un intérêt autre qu'« archéologique » qui consisterait à aller déterrer les idées des morts. Le vrai intérêt de la lecture dans notre cas est de « gagner du temps » en s'inspirant de réflexions ayant déjà été menées, mais aussi d'utiliser les connaissances des autres pour développer les nôtres. C'est, selon moi, la meilleure conception possible de la lecture préparatoire au débat.

### **Citer le texte**

Antoine Compagnon<sup>10</sup> évoque la sollicitation du passage qui nous marque lorsqu'on décide de citer le texte. Il convient tout de même de nuancer cette part d'attrait pour le texte : les lecteurs sont ici des élèves à qui la lecture aura été imposée. Même si l'on peut attendre d'eux une certaine sollicitation intellectuelle, il sera difficile, voire utopique, de penser que ces extraits puissent particulièrement « solliciter » ou passionner les élèves dans leur individualité au-delà de leur posture scolaire. Il semblerait toutefois qu'il y ait bien une sollicitation plus ou moins passive des textes pour les élèves, c'est pour ça que les idées leur viennent parfois « inconsciemment » après avoir lu le texte, comme on l'a vu lors du premier débat.

### **Tenir compte du destinataire**

Pour amener les élèves à améliorer leur exploitation des textes, j'ai fait visionner au groupe du troisième débat des enregistrements des deux débats précédents. Pour le premier débat, je leur ai demandé de se mettre à la place de quelqu'un qui n'aurait pas assisté au cours et de me dire s'ils ne repéraient pas un problème. Le passage que je leur ai fait écouter était celui

---

9. Coltier, D. (1992). « Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation », *Pratiques*, 75, p. 44-75.

10. Compagnon, A. (1979). *La seconde main ou le travail de citation*. Paris : Seuil, p. 27-30.

évoqué plus tôt dans cet article, la « restitution de cours » qui abordait *Avatar*.

Je voulais les amener à remarquer que les connaissances sur les textes ou les références à des connaissances extérieures au discours n'étaient pas suffisamment contextualisées pour être utilisables dans un contexte extérieur à la classe. Mais cela n'a pas été repéré aussi facilement que je le pensais : il n'était pas facile pour les élèves de se mettre à la place de quelqu'un qui ne saurait pas de quoi il est question.

J'ai alors présenté aux élèves la transcription de l'intervention de Jade, reproduite ci-dessus. Le texte dont l'élève parle n'ayant pas été lu par le groupe adverse, la réaction fut immédiate : c'est incompréhensible ! L'incompréhension est, cette fois, perçue alors qu'elle est du même genre que l'intervention présentée précédemment à l'oral. Les élèves ont, à ce moment, pris conscience que la difficulté ne résidait pas seulement dans la compréhension de l'idée du texte, mais aussi dans la capacité à la réexploiter dans son propre discours, à destination d'autrui – trois niveaux de difficulté donc.

### **Passer du texte écrit à la spontanéité de l'oral**

Après avoir mis au clair cette idée avec les élèves, j'ai utilisé un dispositif frontal dialogué, en profitant du fonctionnement en demi-classe, pour essayer de comprendre avec les élèves ce qui était difficile étape par étape. Ce qui en est ressorti est qu'il semble que le problème, à leurs yeux, soit moins la compréhension ou l'appropriation d'une idée du texte que son explicitation dans le discours (rendue encore plus difficile par la transformation formelle de l'écrit à l'oral). Il est d'ailleurs intéressant d'observer que les interventions d'élèves qui faisaient le mieux usage du texte étaient rédigées au brouillon ; même si l'on pourrait défendre l'idée d'une expression plus spontanée sans rédaction préalable, il semble que dans ce cas, sur cet échantillon d'interventions, la reconstruction écrite apporte de meilleurs résultats en ce qui concerne la retransmission d'un écrit : le brouillon joue un rôle dans la construction de la pensée, dès qu'elle se veut plus complexe que simplement spontanée.

En général, seule l'idée globale était notée ; quel que soit le groupe, quel que soit le débat, l'élève allait utiliser son idée générale et la développer, la réexpliquer, l'adapter à l'oral. Cela a changé lors du dernier débat quand j'ai imposé l'insertion de la citation telle quelle (extrait d'un texte que l'élève conserve et retranscrit sans modifications, en l'insérant entre guillemets à l'écrit ou en l'intégrant à son discours à l'oral) : c'est à ce moment que j'ai pu observer un effort de construction préalable (annexes 2 et 3). Même lors du dernier débat, certaines notes n'étaient pas rédigées, mais il s'agissait de celles d'idées venant des élèves et pas des textes (annexe 4) ; la rédaction

apparaissait dès lors qu'il s'agissait d'inclure la parole d'autrui, la parole d'un auteur à sa propre parole. La difficulté ne semble alors pas seulement venir de l'appropriation d'une idée par autrui, mais bien de sa parole.

Or, par un paradoxe qui m'est apparu plus tard, dans la réalisation des débats, c'est précisément en introduisant la citation (telle quelle) que s'est améliorée cette appropriation de la parole. La citation a quelque chose qui tient nécessairement de l'écrit : il est difficile d'utiliser oralement la parole de quelqu'un et de la différencier de la sienne. L'écrit a ses marques pour cela, notamment les guillemets qu'Antoine Compagnon qualifie de « cicatrice » en employant une métaphore chirurgicale pour parler de l'acte de citation. À l'oral, c'est plus difficile : même si on peut marquer une pause ou signifier la citation par la chironomie<sup>11</sup>, il y a quelque chose de peu naturel à utiliser la citation à l'oral, si l'on parle des citations « analytiques » et que l'on exclut les citations de proverbes. Ce point est peut-être discutable, mais si l'on se contente du domaine scolaire, il me semble adéquat de dire que la citation relève plutôt du travail écrit. Or je pense, paradoxalement, que c'est dans la citation « telle quelle », qui semble pourtant être le summum de l'usage bridé du texte au vu des contraintes qu'elle engendre, que l'on peut voir une solution de réappropriation par l'élève. C'est ce paradoxe que je vais présenter maintenant.

## **L'INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE ET COMMUNICATIONNEL DE LA CITATION : LE DERNIER DÉBAT**

La dernière hypothèse que j'ai voulu vérifier pour forcer le passage par le texte était d'obliger le repérage de citations, comme certains l'avaient déjà fait. Pour le dernier débat (sur l'homme et l'animal), j'ajoutais donc à la consigne l'emploi obligatoire de citations lors de l'utilisation d'un nouvel argument issu d'un texte. Il s'agit en effet d'une nouvelle contrainte mais le choix de la citation restait libre et l'interprétation serait explicitée oralement.

---

11. Gestuelle des mains qui accompagne le discours. Nous avons étudié cela au début de l'année dans la partie « L'art du discours ». Voir Bulwer J. (1644/1974). *Chirologia ; Or the Natural Language of the Hand. Chironomia or the Art of Manual Rhetoric*. Southern Illinois University press, 1974. Voir aussi l'article de Robert Delors sur le site *arrête ton char*, Chironomia, Quand les mains ont la parole, disponible sur <https://www.arrete-tonchar.fr/chironomia-quand-les-mains-ont-la-parole/>, consulté le 21/07/2021.

## Le travail de préparation

Le travail de préparation s'est beaucoup plus appuyé sur l'écrit que lors des débats précédents. Auparavant, puisque rien n'obligeait les élèves à citer le texte, ils pouvaient se contenter d'une compréhension globale qu'une première lecture permettait souvent d'atteindre, ce qui correspondait aux consignes qui restaient assez sommaires. Mais dès qu'on les oblige à trouver la citation qui doit toucher, le travail sur le texte est immanquablement plus important : il sera nécessairement constitué d'au moins deux lectures, une première pour comprendre l'idée, la deuxième pour trouver le ou les passages qui ont réellement transmis l'idée ; de plus, ces lectures sont forcément attentives puisque sélectionner le passage qui sollicite requiert une attention particulière au choix des mots.

## Le débat

Lors de ce dernier débat, j'ai pu observer certains changements, avec des résultats plus ou moins positifs selon les aspects. Bien sûr, les textes n'ont toujours pas tous été abordés, par manque de temps ; mais lorsqu'ils l'ont été, c'était plus concret. Ils ont été cités « correctement » et les paroles ont été rapportées à leur auteur original. Bien sûr, d'un point de vue formel, c'est là ce que l'on aurait pu attendre des élèves. En ce sens, c'était probablement la séance la mieux « réussie » puisqu'elle est celle lors de laquelle les textes étaient les plus présents. Ces interventions sont plus pertinentes, ne serait-ce que du point de vue de l'intelligibilité. J'en veux pour preuve ces quelques retranscriptions d'interventions :

*Marie.* Comme Montaigne le dit : « C'est par la vanité de cette même imagination que l'homme s'égale à Dieu ». C'est l'humain qui se croit supérieur à la bête, mais dans les faits, en quoi l'est-il vraiment ? où voit-on qu'il est vraiment inférieur à l'humain et que cela n'est pas juste inventé par l'humain et sa fierté ?

*Océane.* « Un animal ne passe point sans inquiétude auprès d'un animal mort de son espèce : il y en a même qui leur donnent une sorte de sépulture », vous voyez comme l'affirme Rousseau dans La Pitié naturelle, les animaux aussi sont émotifs comme nous, ils ont un cerveau et une conscience, des choses auxquelles ils tiennent exactement comme les humains. On le voit aussi quand un chien est abandonné par exemple, on peut lire la tristesse sur son visage, il exprime ses émotions.

On remarque au passage que ces interventions (qui sont celles des élèves des préparations en annexes 1 et 2) sont certes plus construites, mais portent des marques d'oralité qui n'étaient pas présentes dans les écrits : en préparant à l'avance leur prise de parole, les élèves ont pu organiser leur

réflexion, mais cela ne veut pas dire qu'elles se sont contentées de lire leur texte. Il me semble que l'aisance dont elles ont su faire preuve en adaptant leur discours à l'oral témoigne d'une meilleure compréhension des enjeux du débat ainsi que d'une meilleure appropriation des idées des textes qu'ils cherchent à transmettre. De même, l'insertion des citations dans les paroles d'élèves semble témoigner ici d'une appropriation plus que satisfaisante en comparaison des autres interventions évoquées précédemment et qui prenaient en général le texte en compte de manière plus éloignée ou lacunaire. Mais ce qui est particulièrement réussi à mon sens dans ces dernières interventions sont les aspects phatiques et conatifs qui ont été construits autour des citations : la retranscription de la parole de l'auteur par l'élève qui prend la parole présente l'intérêt de faire entendre directement ce qui a été lu par l'élève qui parle. La parole citée étant présentée telle quelle, elle peut être discutée directement.

Il me semble qu'ici se pose la question du sujet : en effet, si le travail du sujet réside dans le choix et la cristallisation<sup>12</sup> de la citation, le fait d'intégrer la parole d'auteur telle quelle peut permettre également au sujet de ne plus avoir à tout assumer seul. Lors des débats précédents, il est arrivé à plusieurs reprises que les élèves se mettent à attaquer les individus sur leurs idées, mais pas les idées directement. Ici, avec l'usage des citations, le débat s'est recentré sur les idées. Cela n'empêche toutefois pas les élèves d'aborder des exemples tirés de leur culture personnelle, comme celui des chiens abandonnés par exemple ou encore, en appui à l'intervention de Marie :

Vous avez tous déjà vu, je pense, ces vidéos d'ours qui passent près des hommes sans les attaquer. Elles sont la preuve que les animaux peuvent être aussi « humains » que les humains. L'infériorité des animaux n'est qu'imagination pour l'homme. Elle existe pour l'homme parce qu'il l'a décidé ainsi alors qu'on est capables de vivre en paix, même si dans l'imaginaire commun l'ours est censé être sauvage et dangereux, c'est une construction vaniteuse de l'homme.

Les élèves ont remarqué que, lorsqu'on citait, on pouvait discuter plus que la simple idée : en employant des passages des textes, ils ont discuté les formulations, ont réfléchi au sens concret des mots. Par exemple, en réponse à l'intervention de Marie :

---

12. Chez Compagnon, la manière dont on met en forme la citation, dont on l'embellit ou l'entoure pour en rendre compte de la meilleure façon possible. Compagnon, A. (1979), *La seconde main ou le travail de citation*, Paris : Seuil, p. 31.

*Léa.* Dans ce que vous avez choisi de citer, ça dépasse un peu notre débat. « Il s'égalé à Dieu », la religion n'est pas censée s'inclure au débat, dans la Bible de toute façon on sait que l'animal est inférieur à l'homme, mais ce n'est pas vraiment une référence.

*Marie.* Il faut voir plus loin, déjà quand il parle de Dieu on peut peut-être penser qu'il critique le fait que l'Homme ait inventé Dieu, mais surtout là en « s'égalant à Dieu » c'est une image pour dire qu'il se croit tout puissant, on s'en moque que ce soit Dieu c'est juste l'idée de toute-puissance.

Comme dans la dissertation, on assiste à un débat autour d'une idée contenue dans une citation dont on va examiner chaque mot pour essayer de la comprendre, de retourner l'idée dans tous les sens pour confronter, voire dépasser les points de vue en présence.

### **L'intérêt du détour par la citation**

La citation qui est présentée l'est bien souvent en employant une fonction d'autorité<sup>13</sup> ; en effet, en milieu scolaire, le texte assure généralement cette fonction, qu'il plaise ou non. Le texte serait en ce sens un genre d'archétype du savoir construit dans le temps et que l'enseignant va transmettre, du moins dans une représentation qui semble généralisée chez les élèves. Face à cette autorité, je n'ai pas eu l'occasion de voir un élève s'opposer à l'idée en disant simplement quelque chose comme « Je pense que Montaigne a tort ». Cela arrive très certainement, par réel esprit critique ou par esprit de contradiction ; mais je n'ai pas vu ici d'opposition de ce point de vue alors que dans les premiers débats, l'idée était citée sans être rattachée à son auteur de manière explicite. L'opposition était assez intense, jusqu'à en venir à s'opposer à l'individu à cause de ses idées. Avec la citation telle quelle, c'est la parole qui est débattue : on va essayer de retourner la citation, l'autorité, contre celui qui l'utilise, ou de la replacer dans un certain contexte pour la dépasser comme dans l'exemple vu précédemment sur Montaigne. C'est comme si la fonction d'autorité primait sur la pensée personnelle et qu'il fallait répondre sur un niveau d'autorité de la parole égal, en utilisant une autre citation d'auteur ou en discutant le propos tenu sur la citation par celui qui se l'approprie, pas la citation elle-même, celle-ci n'étant, en ce sens, pas contestable.

Un autre avantage de l'emploi « forcé » de la citation que j'ai pu observer dans ce troisième débat est assez proche du premier sur le travail du texte. En effet, si les élèves devaient travailler le texte de manière plus

---

13. *Id.*, p. 106-107.

approfondie pour repérer ce qui les avait sollicités, c'était dans le but de pouvoir communiquer cette sollicitation. Si Compagnon évoque une cristallisation, c'est bien en matière de transmission : on l'a vu, il est plus difficile d'intégrer la parole d'autrui à son propre discours que de simplement le reformuler. Cela demande un travail plus approfondi tant dans la construction pour être compris et pour toucher, que dans la compréhension du texte. Puisque l'élève doit être capable de discuter son idée en plus d'être capable de se faire comprendre, il faut qu'il la maîtrise pleinement. Même si ce ne sera pas nécessairement l'aspect principal de tout débat d'idée, dans le cas d'un cours de spécialité, le développement de cette compétence discursive est d'autant plus essentiel qu'elle peut aussi être utile dans l'épreuve du « grand oral » en Terminale. Grâce à l'emploi de la citation, les discours se sont vus construire de manière plus concrète pour « que ça ait du sens » ou « pour que les autres comprennent ».

Un point qui aurait toutefois pu s'avérer négatif dans cet emploi « forcé » de la citation aurait été la disparition de ce que j'avais souhaité valoriser au départ, la parole de l'élève en tant que sujet. Il est vrai que, dans le dernier débat, le texte a pris une place plus importante dans la parole des élèves, mais il n'en reste pas moins que c'était bien leur parole qui reprenait inlassablement le dessus. Même s'ils ont préparé leur discours autour des citations, même s'ils les ont utilisées et qu'ils ont, le plus souvent, su rebondir entre les textes grâce à une compréhension plus approfondie, les élèves en revenaient à défendre un point de vue qui leur appartenait. Une fois passé l'argument d'autorité que représente la citation (et que j'imposais moi-même en tant qu'autorité), la discussion entre pairs reprenait le dessus avec des idées qui dépassaient le texte et qui, le plus souvent, n'avaient pas été préparées. Elles naissaient de la discussion. L'apport culturel avait ainsi porté ses fruits, celui-ci devenant le terreau dont naissaient de nouvelles réflexions que les élèves avaient su s'approprier.

En revenant à la définition donnée par Compagnon, nous avons déjà abordé la notion de sollicitation qui met en avant la sensibilité du lecteur. La sensibilité de l'élève n'est certes pas forcément celle du texte, il y a un important écart culturel et parfois langagier, mais là où la théorie de Compagnon est exploitable et justifiée dans le cas de la lecture scolaire, c'est lorsqu'il s'agit d'exploiter la citation. D'autre part, « la force qui investit la chose, qui la cite, renvoie toujours de quelque manière à un sujet<sup>14</sup>. », en effet, la citation n'existe pas s'il n'y a pas de sujet pour l'utiliser ni pour l'écouter : « Il en va de même pour la lecture, acte d'interprétation de la

---

14. *Ibid.*, p. 47.

citation : une relation interdiscursive est toujours triangulaire, elle n'a de sens que pour ce tiers et par ce tiers<sup>15</sup> ».

Or, si ce sujet-orateur et ce sujet-écoutant sont tous deux des élèves avec leurs préjugés culturels, une grande part du travail de citation réside dans l'adaptation qui en sera faite, dans la cristallisation de la citation. Ce travail ne saurait toutefois se contenter d'être une reformulation des termes, pour les raisons évoquées dans la partie précédente. La citation telle quelle a certains avantages non négligeables. Il semble donc y avoir un travail à produire en ce qui concerne la représentation de la citation et de l'usage du texte. En effet, comme le dit Compagnon<sup>16</sup> :

Prétendre que la citation n'est qu'énoncé répété participe d'une réduction dont la linguistique a l'habitude : celle de l'acte de parole, de l'énonciation. L'acte de citation est une énonciation singulière. [...] L'énonciation est la force qui s'empare d'un énoncé et qui le répète. [...] Une « bonne » définition de la citation [...] sera un énoncé répété et une énonciation répétante.

Il définit ainsi une relation d'échange, le texte n'est pas là seulement pour être répété, tout l'intérêt de l'énonciation répétante est justement que l'élève a à prendre en charge l'énonciation. « La citation n'a pas de sens en soi, parce qu'elle n'est que dans un travail, qui la déplace et la fait jouer<sup>17</sup> », il est important de préciser cette idée, car trop souvent, ce qu'on appelle « citation » est vu comme un morceau de texte fermé qui ne sera exploité que d'une façon. On voit cela dans les dissertations et les citations apprises par cœur notamment, qui seront plaquées, qu'importe le sujet au baccalauréat. La difficulté, mais aussi tout l'intérêt, qui doit ressortir est que les énoncés sont discutables, adaptables, ils sont à « mettre en branle<sup>18</sup> », à lier à d'autres choses. Et en ce sens, travailler sur le document pour en isoler des citations telles quelles me semblent être un bon moyen d'y parvenir puisqu'il a offert un genre de compromis entre l'obligation de passer par le texte et la discussion des propos par les élèves comme l'a montré le troisième débat.

---

15. *Ibid.*, p. 88.

16. *Ibid.*, p. 34.

17. *Ibid.*, p. 45.

18. *Ibid.*, p. 54.

## CONCLUSION

Ainsi, bien que cette activité sorte peut-être d'un cadre plus « traditionnel », elle a, je pense, permis de mettre en avant certains enjeux pédagogiques dans le rapport au texte et son appropriation qui peuvent être généralisés à d'autres formes d'activités. Au vu de ce que j'ai pu observer, il me semble qu'imposer des contraintes reste une nécessité si l'on désire voir l'exploitation du texte en classe, car ce n'est pas quelque chose de naturel à l'oral. Toutefois, plus qu'une contrainte liée à la formalité de l'enseignement de la littérature, cela semble avoir des vertus certaines tant dans l'acquisition des connaissances que dans leur transmission auprès d'autres élèves.

La citation peut être un bon moyen de s'appropriier le texte. Il convient de préciser malgré tout que forcer le passage n'est pas toujours efficace si l'on veut que les élèves se l'approprient réellement. Si l'on veut toucher les élèves directement, il semble crucial de réussir à les impliquer personnellement et individuellement. Toutefois, si l'on force l'usage du texte lors d'une prise de parole, on se retrouve parfois face à de réelles difficultés, car la parole d'autrui est difficile à intégrer sans un effort supplémentaire. On peut alors amener l'élève à approfondir sa lecture du texte pour être capable de s'en approprier les idées. Pour cela, une lecture plus experte est nécessaire, de même que le repérage de ce qui a sollicité afin de suffisamment comprendre et s'approprier cette sollicitation pour être capable de la transmettre à autrui. C'est ce qui amènera l'élève à la citation. La citation telle quelle apporte quelque chose en cela qu'elle demande une lecture plus précise et donc une compréhension accrue pour être utilisable. Elle inclut également le lecteur en tant que sujet puisqu'elle en appelle à sa propre sensibilité et surtout elle permet de ne pas s'arrêter à la seule parole du lecteur qui doit à son tour devenir orateur. Inclure la parole d'autrui à la sienne, c'est à la fois s'élever, car on apprend de sa lecture, s'aider d'une forme d'autorité pour ne pas assumer l'idée entièrement, et permettre un débat plus poussé, non seulement sur les idées, mais aussi sur la parole qui les transporte.

## ANNEXES

### Annexe 1

"Un animal ne passe point sans inquiétude auprès d'un animal mort de son espèce: il y en a même qui leur donnent une sorte de sépulture." comme dit Jean-Jacques Rousseau dans la pitié Naturelle, les animaux sont aussi émotifs que nous, ils ont un cerveau et une conscience, ont des choses auxquelles ils tiennent, exactement comme <sup>nous</sup> ~~les~~ <sup>Ces</sup> humains.

Sur le point émotionnel, nous sommes égaux.

Par exemple, on peut voir que les animaux tels que les chiens et les chats, lorsque l'on va à la SPA, on peut les voir tristes, apeurés et traumatisés, comme le sont les humains.

### Annexe 2

"C'est par la vanité de cette même imagination qu'il s'égalé à Dieu", comme le dit Montaigne, qui pense que l'homme se croit lui-même ~~et~~ supérieure par son égoïsme, mais à la base, ils font tous les deux partie de l'univers, sont tous les deux des êtres similaires

### Annexe 3

✓ On veut qu'ils nous obéissent : On les dresse, on les utilise (les chiens et la chasse, l'équitation, les chevaux et les charrettes).

- L'animalerie : on les choisit comme des objets avec des critères (âge, physique...)

✓ La parole → l'animal qui n'est pas apte à communiquer est inférieur.

✓ Un homme quand il est mauvais on le traite "d'animal" comme si c'est une insulte.

→ La Belle et la Bête : sa punition est d'être devenu un animal, et il le traite mal (essaie de le tuer)

✓ L'Homme se rend supérieur car il met ses besoins en priorité → manger des animaux (il y a d'hommes qui mangent des animaux que le contraire)

→ pour les loisirs = le cirque

✓ L'Homme recherche le savoir, l'art, les loisirs, ils vivent pour penser, pour atteindre un but, un rêve, il est libre alors que l'animal n'a pas cette liberté, il cherche à survivre, à faire perdurer l'espèce.

- L'Homme tue l'animal par plaisir (chasse), ~~mais~~ l'animal pour manger, ou si il fait une erreur (euthanasie / abattoir) mais l'animal ne tue l'Homme que par instinct de survie et les chiffres sont différents.

- Justice :

### Annexe 4 : corpus utilisé lors des débats 1 et 2 sur « Peut-on vraiment représenter l'autre ? »

On peut représenter l'autre :

FLAUBERT, G., 1852, *Salammbô*, incipit, Paris, Folio Classiques.

MONTAIGNE, M. (1580/2019), *Essais. Livre III*, chapitre 9, p. 233 [e-book] (De Pernon G. Trad., Numlivres). Disponible sur : [https://guydepernon.com/site\\_4/download/iii-trad.pdf](https://guydepernon.com/site_4/download/iii-trad.pdf). Consulté le 26/08/21.  
HÉRODOTE, - 440 avant J.-C., *L'enquête*, Livre II, Paris, Folio Classiques.

On ne peut pas représenter l'autre :

BROWN, F., 1954, « La Sentinelle », *Lune de miel en enfer*, Paris, Folio SF.  
Fiche de synthèse sur l'histoire des découvertes et des rencontres, manuel de spécialité HLP Nathan 1<sup>re</sup>.  
LÉVI-STRAUSS, C., 1955, *Tristes Tropiques*, Paris, Presses Pocket.  
DE BERGERAC, C., 1649, *L'autre monde ou les états et empires de la lune*, Paris, Folio Classiques.

**Annexe 5 : corpus utilisé lors du débat 3 sur « L'animal est-il l'égal de l'homme ? ».**

L'animal est l'égal de l'homme

MONTAIGNE, M., 1578, « Apologie de Raimond Sebond », *Essais, II*, 12, Paris, Gallimard.  
LA ROCHEFOUCAULD, 1731, « Du rapport des hommes avec les animaux », *Maximes et Réflexions diverses*, Paris, Gallimard.  
BARROUX, R., 2016, « Le biomimétisme ou comment s'inspirer de la nature plutôt que la détruire », *Le Monde*, disponible sur [https://www.lemonde.fr/planete/article/2016/07/04/s-inspirer-de-la-nature-plutot-que-la-detruire\\_4963243\\_3244.html](https://www.lemonde.fr/planete/article/2016/07/04/s-inspirer-de-la-nature-plutot-que-la-detruire_4963243_3244.html). Consulté le 21/07/2021.  
ROUSSEAU, J.-J., 1755, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les Hommes*, Première Partie, Paris, Gallimard.  
DE VINCI, L., 1478, *Les Carnets*, 2, Paris, Gallimard.

L'animal n'est pas l'égal de l'homme

Affiche du film *La Belle et la Bête* de Disney.

ARISTOTE, IV<sup>e</sup> siècle avant J.-C., *La Politique*, Paris, Gallimard.  
DESCARTES, R., 1637, *Discours de la méthode*, Paris, Gallimard.  
*Bible*, livre de la Genèse 7 : 1, Librio.