

Annexe 1 : guide d'entretien

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?
2. Dans quelles filières enseignez-vous ?
3. Dans quelle école enseignez-vous ?
4. Quels sont les objectifs que vous poursuivez en enseignant l'argumentation écrite à vos élèves ? À quoi ça sert selon vous ?
5. Qu'est-ce que « savoir argumenter » selon vous ?
6. Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à faire qu'ils ne savent pas déjà faire ? Qu'est-ce qu'exige la pratique de l'argumentation et qui doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage ?
7. Quels sont les moyens que vous mettez en place pour atteindre ces objectifs et pour développer le « savoir argumenter » dont on vient de parler dans la question précédente ? Qu'est-ce que vous travaillez avec vos élèves dans vos séquences pour que ceux-ci soient capables d'argumenter par écrit et pour que vos objectifs soient atteints ? Vous pouvez parler de moyens que vous mettez en place dans toute tâche écrite, dans l'argumentation orale ou même dans tout votre cours de français.
8. Qu'est-ce qui vous a orienté vers la mise en place de ces moyens-là ? Quelles ont été pour vous les ressources les plus utiles dans la construction de vos cours sur l'argumentation écrite ? Qu'est-ce qui vous a inspiré pour construire votre cours ? Comment, concrètement, avez-vous procédé pour savoir ce que vous alliez faire avec vos élèves dans les séquences sur l'argumentation écrite ?
9. Est-ce que vous parvenez à atteindre vos objectifs avec vos élèves ? Si non, à cause de quoi selon vous ? (Si oui, grâce à quoi ?)

Annexe 2 : transcription de l'entretien avec Manon

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

4^e année d'enseignement (mais en 1^{re} année : expression orale à des 5P, français communication 3TQ
→ relève quand même cours de français pour elle)

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

Cette année : que du général (pcq école où il n'y a que du général) = 1^{re} année où temps plein dans cette école (avant elle avait du TQ ou du P dans une autre école pour compléter son horaire)

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole du réseau officiel de la FWB dans la province du Luxembourg.

Marie : Voilà. Et du coup maintenant, c'est ma première question « importante », c'est sur les objectifs que vous poursuivez en enseignant l'argumentation écrite à vos élèves et à quoi ça sert selon vous ?

Manon : alors... euh je dirais deux grands objectifs. Le principal, c'est simplement les amener à exprimer une opinion, mais ça c'est évident. Ça ne l'est pas toujours eux vraiment. Et deuxième grand objectif, c'est les amener à développer leur esprit critique. Donc à les... à leur fournir euh... ça dépend des années évidemment et plus... un peu moins en 4^e, plus en 5^e et encore davantage en rhéto, leur fournir des opinions diverses, des ouvrages, des essais et les amener à se positionner par rapport à l'opinion d'autrui. C'est vraiment ce que j'essaie de faire.

[chat qui passe devant la caméra]

Marie : bon du coup j'en étais à : en 5^e et en rhéto, vous êtes plus à leur ouvrir des opinions diverses, des ouvrages... ?

Manon : en fait en 4^e euh... ils débarquent un peu parce que dans l'inférieur alors oui, ils doivent faire des critiques de livres etc., mais ils ne sont pas habitués à donner leur avis, à se prononcer par rapport à une problématique que je leur sou mets et donc en 4^e c'est... on va dire, c'est... je vois les bases : je vois les concepts de thèse, thème, les différents types d'arguments etc., comment structurer un texte, qu'est-ce qu'on met dans l'introduction, qu'est-ce qu'on met dans la conclusion, comment développer leurs idées parce que c'est souvent ça qui leur fait défaut, ils vont... en fait ils... ça va un peu mieux au fil des années, mais généralement ils ne développent pas assez leurs idées. Ils vont dire « je pense qu'il faut faire ça parce que ceci » et ça n'est jamais abouti, il faut à chaque fois les pousser à aller plus loin. Et donc en 4^e c'est vraiment à ça que je me limite : si j'arrive à les amener à donner leur avis d'une manière développée, c'est déjà bien. En 5^e... après ça dépend des écoles hein... mais en 4^e on va dire que je vois l'argumentation, ses grands principes, en 5^e je vois l'argumentation par le plaidoyer et le réquisitoire et en 6^e par la dissertation et par le genre de l'essai. Et donc... euh... en 5^e, cette année-ci, je fais toujours un petit rappel sur les différents types d'arguments, la concession-réfutation, etc., je leur ai fait lire un roman, c'est *Les Echoués* de Pascal Manoukian et c'est un roman qui traite de... plusieurs problématiques liées à l'immigration clandestine. Et... donc on a recensé ensemble en classe toutes les problématiques soulevées par le roman : il y avait donc le trafic des êtres humains, la traite

des êtres humains, l'exploitation, les mutilations génitales, etc. et dans un deuxième temps, je leur ai demandé de choisir une de ces problématiques pour finalement eux-mêmes rédiger un plaidoyer. Et en rhéto, j'ai pas encore fait la dissertation pcq avec ce covid, on perd du temps, mais c'est la dissertation vraiment classique et le genre de l'essai. Donc je choisis un essai qu'on lit progressivement en classe euh... et... on l'analyse, on décortique vmt les messages, cette année-ci, c'est le *Manuel de résistance contemporaine* de Cyril Dion et, dans un second temps (cette année-ci j'ai fait ça oralement pour que ça aille... pour gagner du temps comme ça on fait ça en vidéo), ils doivent réagir par rapport aux propos de l'auteur. Et en fait, pour l'examen de juin...

[interruption : je suis allée mettre le chat dehors]

Marie : du coup moi j'en étais au *Petit manuel de résistance contemporaine*.

Manon : donc je viens de terminer ça avec eux, on l'a lu, analysé ensemble et à chaque fois, de chapitre en chapitre, on échange déjà bcp sur ce sujet-là et euh et donc ils vont me faire leur vidéo où ils vont me donner leur opinion sur ce sujet et pour l'examen de juin, qui est un examen oral chez nous, je leur soumetts six ou sept propositions d'essais, ils en choisissent un. Alors c'est sur des thèmes très variés, ça peut être sur euh... la bienveillance euh la question de... Faut-il... Je fais lire l'essai *Faut-il manger les animaux* et ils doivent faire ce travail par eux-mêmes donc de comprendre le message de l'auteur pour dans un deuxième temps réagir. Et c'est ça que j'aime bien aussi, c'est que ça les amène à donner leur avis, mais en creusant le sujet donc ils ont un point de vue, subjectif forcément dans cet essai, et ce que j'attends d'eux, c'est qu'ils fassent des recherches en plus pour cerner vraiment la problématique qui est traitée pour pouvoir y réagir : est-ce qu'ils sont d'accord, est-ce qu'ils ne sont pas d'accord ? En tant que jeunes adultes, en tant que citoyens, comment ils se positionnent par rapport à ces problématiques ? Donc j'aime bien que ce soit ancré dans un contexte assez concret. Alors ça ne m'empêche pas dans des dissertations de leur faire réfléchir sur euh... sur la liberté ou... des problématiques liées à l'existentialisme de Sartre ou Camus quand on l'a vu, mais j'aime bien que ce soit lié à des questions de société qui les concerne et qui nous concerne.

10'37"

Marie : ouais. OK. Du coup ouais c'est ça et vous voulez dire vraiment des... un peu des sujets... plus citoyens parce que c'est ancré dans la société quoi.

Manon : c'est ça. Parce que c'est aussi le reflet de ma sensibilité, c'est des sujets qui sont importants pour moi et je pense que... en tant que citoyen en 2021, c'est de notre responsabilité d'ouvrir les yeux sur la société dans laquelle on vit et donc par l'argumentation c'est une façon de les sensibiliser à tout ça. Et c'est pour ça aussi que j'aime bien travailler le plaidoyer en 5^e pcq cette question de l'immigration clandestine peut paraître lointaine alors qu'en réalité ça nous concerne aussi. Et ça fonctionne bien souvent, ils sont très réceptifs et ça leur permet de découvrir aussi des problématiques qu'ils ignoraient complètement. J'en ai eu plusieurs qui n'avaient aucune idée de ce que c'était les mutilations génitales. Ça concerne encore des dizaines de millions de jeunes filles donc c'est important.

Marie : ouais. OK. Mais du coup les deux grands objectifs, c'est les amener à exprimer une opinion et à développer leur esprit critique ?

Manon : oui, les deux étant toujours liés.

Marie : oui et le deuxième qui serait plus à développer plus on avance dans les années quoi ?

Manon : c'est ça. C'est vraiment penser en... je trouve que ce qui est bien avec l'argumentation, c'est qu'on peut vmt penser ça comme une progression : en 4^e ils ont la base, ils savent comment faire. En

5^e, on ajoute euh ce contexte après les lectures du roman, cette problématique qui est un peu plus difficile aussi pour finalement arriver en rhéto à la capacité de comprendre un essai, un ouvrage complexe, pour se prononcer. J'aime moins tout ce qui est euh... critique de films et compagnie en fait. Ou même euh... le CESS euh... en rhéto relève de l'argumentation écrite et... je trouve qu'en fait c'est vraiment une absurdité, il est absolument ridicule et c'est une perte de temps pour les élèves et pour nous parce que... je ne sais pas si tu as déjà un peu regardé en quoi il consistait.

Marie : oui, je sais que c'est la lettre d'opinion.

Manon : oui, c'est ça. Et en réalité pour moi la lettre d'opinion c'est quelque chose qu'on travaillerait plus en 4^e parce que... en rhéto on peut les amener à faire bien mieux que ça. Donc le CESS on leur soumet des documents, ils doivent lire et dans une lettre d'opinion, ils doivent, en général en tout cas, ils doivent réagir tout simplement aux opinions énoncées dans les documents qui leur sont mis à disposition. Et c'est simpliste. C'est vmt simpliste et c'est pour ça qu'on n'a jamais d'échec parce que on pourrait faire bcp plus compliqué que ça. Pas compliqué par principe, mais parce que... on... allez, ils ont 18 ans, ils sont capables de faire bcp plus que ça et c'est dommage.

Marie : du coup vous dites que c'est simpliste : c'est la tâche ou vous parliez des documents en particulier qui étaient donnés ?

Manon : les deux. Les deux. Ce qui est dommage aussi, c'est que... je pense qu'il y a une volonté de la part de ceux qui préparent ces CESS de... choisir des documents qui... qui concernent justement des problèmes de société, sauf que... ça ne sert à rien parce que... il y a deux ans, l'année passée on n'en a pas eu forcément. Il y a deux ans, c'était... en TQ, parce que j'avais des 6TQ à ce moment-là, c'était sur la viande in vitro.

Marie : ah oui, j'en avais entendu parler, oui.

Manon : oui et... en fait, ils ont... ça n'atteint pas du tout une réflexion sur le sujet. Ils lisent le document, ils écrivent leur lettre, ils nous la rendent et ça s'arrête là. Il y a pas... on ne peut pas avoir de discussion, ils sont juste limités à ce point de vue-là, de deux trois documents qui leur sont fournis. C'est trop... pour des sujets comme ceux-là, c'est un essai qu'il faudrait lire, pas trois documents donc... C'est simpliste aussi dans ce qu'on leur demande parce que... on les habitue à faire des dissertations, à faire énormément de recherches et là, en 30 lignes, c'est réglé.

Marie : en fait, vous trouvez pas ça pertinent pcq finalement ça n'atteint pas les objectifs que vous vous mettez justement de pouvoir les former à l'esprit critique par exemple.

Manon : ben en fait c'est frustrant pcq ils sont capables de faire bcp plus. Et donc eux, comme nous, on voit juste ça comme une formalité, on est obligé de le faire donc on leur explique ce qu'est une lettre d'opinion etc. alors que les lettres d'opinion, les courriers des lecteurs, plus personne n'utilise ça. Et peu importe la forme finalement, du moment qu'ils expliquent leur avis.

Marie : ok. Du coup je pense que vous avez déjà un peu répondu à la question suivante qui est ben justement quels sont les moyens que vous allez vous mettre en place pour atteindre vos objectifs ? Voilà vous m'avez déjà dit ce que vous faisiez en tout cas chaque année et euh... et du coup pour vous ces objectifs ils sont vmt atteints en fin de rhéto pcq comme vous disiez c'est une progression ?

Manon : oui, c'est ça. Après, ça dépend des classes, ça dépend des élèves hein mais pour arriver à mettre en œuvre ces... on va pas dire ces compétences-là, mais c'est objectifs-là, ça dépasse le cadre des séquences qu'on consacre à l'argumentation en fait. Parce que... ce que j'aime bien faire aussi, c'est que quand il y a un sujet d'actualité qui pourrait ouvrir le débat, qui est assez clivant, j'aime bien

imprimer un article de presse et prendre une heure ou deux pour... allez, on lit l'article ensemble et chacun réagit. Alors je fais plutôt oralement que par écrit ça pcq c'est souvent plus riche, plus spontané et j'aime bien tout au long de l'année faire ça. Et sinon au niveau des moyens mis en œuvre, il y a les choses plus formelles, allez... comment... comment réaliser une concession-réfutation, quel est l'objectif, quel est l'intérêt, quels sont les différents types d'arguments, qu'est-ce qu'une thèse, qu'est-ce qu'un thème... ce que je fais bcp, mais comme tout le monde hein, c'est qu'on analyse des textes argumentatifs, alors ça peut être tiré de la presse, ça peut être des exemples plus académiques et on en recherche... on y recherche les arguments utilisés par l'auteur, comment est-ce que l'auteur a formulé son texte. Je pense que c'est une étape importante aussi, avant de passer à la rédaction, c'est d'analyser des argumentations pré-existantes. Après, des débats etc. j'en fais pas autant que ce que je voudrais en faire pcq ça prend du tps et cette année a été perturbée, mais... même quand on voit une séquence qui n'a en soi rien d'argumentatif, je trouve que à un moment ou à un autre, il faut toujours les amener à se prononcer. On vient de terminer le naturalisme avec les 5^e et donc on voit tous les grands concepts de déterminisme etc. et là je trouve aussi que c'est intéressant de les amener à se prononcer : est-ce qu'ils pensent avoir une responsabilité dans leur vie ou est-ce qu'ils pensent que leurs choix sont destinés à se passer de telle façon, c'est les amener à réfléchir sur eux-mêmes aussi.

Marie : ouais. Les amener à réfléchir et alors là vous allez aussi euh... 'fin du coup vous leur demandez de donner des arguments et euh... ?

Manon : oui, après dans ce cas-là ça reste plus informel et c'est généralement les plus bavards de la classe qui prennent la parole, mais euh... C'est une occasion aussi pour moi de voir est-ce qu'ils arrivent à bien exprimer leur opinion ? Souvent je dois les relancer, je dois dire : mais pourquoi est-ce que tu dis ça ? Qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que vous pensez de ce que Jules vient de dire etc.

Marie : Euhmmm... J'écris plein de choses et il y a plein de questions qui me viennent, mais du coup, il faut que je récapitule un peu. Euh... oui et du coup... dans une... par exemple vous avez parlé du fait que... vous parlez de comment réaliser une concession-réfutation, les différents types d'arguments... Est-ce que pour les types d'arguments, vous donnez des listes, des typologies toutes faites et si oui, comment est-ce que vous la donnez, comment est-ce que vous abordez ça avec les élèves ?

20'05"

Manon : euh... j'ai une fiche-outil toute faite avec le type d'argument, sa définition, un exemple et j'ai tendance à la donner aux élèves, à la passer en revue puis à faire des exercices alors que à mon avis c'est l'inverse que je devrais faire. Et j'essaie de le faire, de parcourir un document et si on voit à un mmt donné que l'auteur, pour justifier sa position, donne des chiffres, etc. ben je pars de l'exemple pour leur faire comprendre ce que c'est un argument d'autorité. Mais je... je le faisais avant, mes premières années, des contrôles où ils devaient identifier quel type d'argument, etc., je ne fais plus pcq je ne suis pas... je ne suis pas convaincue de l'intérêt. Je préfère euh... je m'en fiche qu'ils retiennent ce qu'est une induction ou ce qu'est euh... un argument de probabilité. Je passe encore ça en revue, mais moi mon objectif, c'est surtout de leur montrer que une argumentation gagne en richesse quand elle est variée. Et c'est pas grave s'ils savent pas expliquer ce qu'est l'argument par induction. Du mmt qu'ils comprennent le principe, je ne vais pas leur demander de me donner la définition.

Marie : et du coup est-ce que vous mettez en garde, je sais pas si vous parcourez la liste avec eux, de certains types d'arguments qui au final ne sont peut-être pas tjrs valables : est-ce que vous parlez de la recevabilité des arguments ?

Manon : oui oui. Ce que je vais faire... hop... c'est te montrer ma fiche. Alors ça c'est celle qui était destinée aux 5^e. 4^e je n'irais pas tant dans le détail. Alors... [fait le partage d'écran] Est-ce que tu vois mon document ?

Marie : oui, je vois.

Manon : donc les différents types d'arguments, je l'ai parcouru rapidement avec eux. Pour qu'ils comprennent. Alors cause-csq en réalité je les regroupe. Alors, aussi, avant de voir ça avec eux, on avait déjà vu la différence entre persuasion et démonstration donc j'ai organisé les différents types d'arguments selon cette logique. Donc ici les arguments logiques qui relèvent vmt du pôle démonstratif : cause, csq, autorité, induction sont les arguments qui sont un peu plus « objectifs ». Les arguments quasi-logiques, à la fois persuasifs et démonstratifs : la définition, la narration, la comparaison, l'analogie, la probabilité, l'exemple. Et... c'est surtout ici [« Les arguments rhétoriques (pôle persuasif) »] que je vais discuter justement de la recevabilité des arguments : la question ou contre-question, les valeurs, l'absurde, et surtout ici les arguments ad hominem, personam, là j'ai bien... surtout pour ces deux-là, j'ai bien expliqué que c'était clairement pas euh les plus solides des arguments. Surtout le personam. D'ailleurs j'ai mis ici « à éviter » pour que quand je mène des débats avec eux, je ne retrouve pas ce genre de propos. Le ad hominem est encore acceptable selon les contextes. Le personam, pas. C'est la seule nuance de recevabilité que j'apporte.

Marie : et du coup j'ai vu, il y avait une catégorie « quasi-logique » et donc euh... je me demandais... 'fin qu'est-ce que ça veut dire et justement du coup sur ceux-là je suppose que vous leur dites aussi qch. 'fin... sur notamment ce que ça veut dire ?

Manon : que ça relève donc à la fois du persuasif... de la persuasion et de la démonstration puisque on y retrouve une certaine base de logique, une certaine base rationnelle, mais que... l'argument... cette base rationnelle est transformée finalement pour que ça corresponde à notre objectif et donc ça ne peut pas être qualifié de pure persuasion, mais pas non plus de pure démonstration. Par exemple la définition : en soi définir un terme, c'est... c'est assez objectif, mais... le choix qu'on fait de la définition est significatif puisque on choisit la signification qu'on donne aux termes. L'exemple que je donne : « être heureux, c'est gagner bcp d'argent », ce n'est pas partagé par tout le monde. Donc la logique de l'argument est relativement rationnel, mais... le tri qu'on a fait entre les différentes significations relève plus de la persuasion, il y a pas de bases vraiment... objectives. On ne peut pas expliquer concrètement ce que ça signifie, ma réalité n'est pas celle d'un autre.

25'30"

La comparaison, c'est la même chose puisque je vais choisir... la comparaison est un procédé plutôt rationnel aussi, on met en parallèle deux situations, mais j'ai choisi les éléments que j'allais comparer pour que ça corresponde aux objectifs que je me fixe, à la thèse qui est la mienne.

Marie : euh... et les valeurs, c'était dans les arguments de persuasion, c'est ça ?

Manon : oui, persuasion. Parce que là, les valeurs relèvent vraiment... euh... ça relève de la moralité donc c'est qch de très personnel, peut-être propre à une société, mais mes valeurs ne sont pas celles des élèves ou de qqn d'autre, c'est très personnel. Et dire que... le fait qu'une valeur me soit importante ne peut pas toujours être expliqué rationnellement. C'est peut-être euh... ça relève davantage de la persuasion. Donc voilà pour les types d'arguments.

Marie : euh... oui ça c'est aussi plus... parce que donc vous faites pas de contrôle où ils vont devoir identifier les types d'arguments, mais est-ce que qd ils vont faire une production écrite après ils vont devoir en utiliser de cette liste-là ou pas ?

Manon : je ne l'ai pas fait cette année. J'aurais pu, franchement, mais ils l'ont fait assez spontanément pcq les plaidoyers qu'ils ont fait étaient complexes et je les avais obligé à faire des recherches, ce qui fait que ben l'argument d'autorité était inévitablement mobilisé. Au vu des problématiques sur lesquelles ils travaillaient, c'était inévitable qu'il soit question de valeurs puisque quand on parle d'immigration clandestine, il est question de liberté. J'avais aussi au début de la séquence travaillé avec eux sur la question des droits de l'homme et donc ils les ont mobilisé aussi dans leur discours donc ça relève clairement à la fois d'un argument d'autorité et des valeurs. Je les ai obligé aussi dans leur plaidoyer à faire des références au livre qu'ils avaient lu pour illustrer concrètement leur propos. Donc ça, ça relève de l'exemple puisque ils ont parlé des personnages du livre. Et je trouve ça très scolaire en fait toutes ces catégories-là. Et c'est intéressant à parcourir ça avec eux, mais j'ai... en plus ils ont vmt vmt bien travaillé et donc peu importe s'ils ne savent si c'est de la probabilité, de l'analogie ou de la comparaison.

Marie : et donc vous faites aussi une distinction entre persuasion et démonstration et euh vous faites pas persuader-convaincre ?

Manon : ah non, j'avais pas... Pour moi, ça, c'est aussi des distinctions très scolaires. Je veux juste qu'ils comprennent que on peut convaincre soit par la persuasion, soit par la démonstration et que la démonstration est plus rationnelle, que la publicité finalement on ne... la persuasion est souvent utilisée par la publicité donc c'est un argument qui marche, mais qui ne peut pas être expliqué rationnellement. C'est simplement ça pour moi ce qui compte, l'idée qu'on peut soit jouer sur, on va dire, ce qui est plus émotionnel ou sur ce qui est plus rationnel.

Marie : OK. Donc ça, ça participe à l'objectif de développer leur esprit critique, pour vous ? C'est pour ça que vous le faites ?

Manon : oui. Oui oui oui. Et c'est vmt ce que je trouve intéressant avec le plaidoyer. C'est un gros travail, ça m'a pris qd mm lgtps. Mais je ne voudrais pas le faire autrement pcq... tout ce qui est... jugement de goût etc. à propos d'un livre, j'ai... jamais adoré ça pcq... je veux qu'ils me donnent leur avis, peu importe si... 'fin... Je n'ai pas envie qu'ils doivent respecter une structure parfaite, dire dans l'introduction il faut retrouver ça etc. Pcq ça les barbe en plus, c'est pas des sujets qui les intéresse, tandis que... ici ils se sentent... ils se sentaient déjà valorisés pcq c'est un gros travail, il y en a bcp qui l'ont fait relire par papa-maman, ils étaient fiers de ce qu'ils ont fait et donc ils se sont vmt investis. Tandis que à la lecture d'un livre... je leur demande tjrs leur avis, par écrit ou oralement à la suite d'un livre, mais j'ai pas envie de faire une séquence là-dessus.

Marie : ouais, du coup, votre façon de faire aussi, c'est de mettre en avant... 'fin utiliser des tâches motivantes et justement vous remarquez que qd ça demande de l'investissement, en général ça marche ?

Manon : ah oui, ça, c'est clair. Et en fait en ce moment, ils sont... donc ils m'ont remis le travail écrit, j'ai corrigé ça pdt les vacances de carnavale, je leur ai rendu à la reprise et ensuite on est passé... on a commencé les présentations orales et je ne savais pas trop cmt faire donc finalement j'ai décidé que chacun présenterait son plaidoyer devant la classe. Alors ça me prend qd mm qqs heures, au départ je me suis dit que j'aurais dû faire autrement, mais en fait, ça les motive. Et euh... on est... il y en a déjà qqs-uns qui sont passés devant la classe et il y en a d'autres qui m'ont contacté après en disant qu'en fait, en voyant le travail de leurs camarades (ben déjà ils aiment bien découvrir), ils m'ont dit « Madame en écoutant les autres, je me rends compte que je pourrais améliorer mon travail écrit, est-ce que je peux le modifier ? » et ça c'est super chouette pcq évidemment qu'ils peuvent le modifier et ils vont.... Ils vont améliorer, ils vont ajuster. En le travaillant ils se sont rendu compte que finalement inverser deux paragraphes étaient plus logiques, etc.

Marie : du coup vous faites par écrit et alors la présentation orale, c'est une oralisation du texte ou c'est encore différent ?

Manon : en fait j'ai évalué vmt le contenu et là, pour l'oral, euh... j'évalue... pcq on a passé du tps là-dessus aussi... j'évalue... ben leur aisance, est-ce qu'ils ont préparé, je fais attention au débit, à l'articulation euh... aux regards, aux gestes... On a... Je les avais aussi obligé à mettre dans leur plaidoyer des interpellations au public donc je vérifie qu'ils les disent bien en classe, je fais attention euh... à tout ce qui est plus linguistique aussi : la syntaxe, le fait que le début et la fin soit bien marquée. Donc j'ai vmt évalué le contenu, l'argumentation en tant que telle à l'écrit et ici, j'évalue leur capacité de... d'orateur. Pcq c'est très difficile d'évaluer le contenu de l'argumentation à l'oral. C'est pas facile d'évaluer les deux à la fois. Donc là à l'écrit le contenu a été évalué et je me concentre sur l'oral.

Marie : et à l'écrit est-ce que ils ont aussi justement... 'fin que ce soit par rapport à la tâche finale ou par rapport à un exercice plus formatif... de réécrire des textes ou d'améliorer aussi, d'y retoucher ?

Manon : euh j'ai pas fait ça, non. Mais ce que j'ai fait en fait c'est que je les ai obligé à travailler en trois étapes : je les ai d'abord obligé à faire... j'ai appelé ça une fiche d'intention mais peu importe le nom. Ils devaient me dire sur quel sujet ils allaient travailler et quel était l'objectif qu'ils se fixaient, quels sentiments est-ce qu'ils voulaient susciter etc. Et je validais ou pas. Je leur disais « c'est pas précis » ou « il faut que tu précises ceci » « moi je ne mettrais pas ça » etc. Et puis 2^e étape c'était le plan. Donc ils devaient déjà avoir en tête le contenu, cmt est-ce qu'ils allaient agencer leurs idées, quels arguments ils allaient avancer, etc. Et je vérifiais aussi qu'ils avaient déjà commencé des recherches. Et dans un 3^e tps ils sont passés vmt à la rédaction et là je leur avais dit que je voulais bien relire un paragraphe ou l'autre pour dire ce qu'il fallait changer. Ce que j'avais fait aussi comme exercice : j'ai vu avec eux les principes de la rhétorique et... euh... les concepts... ça, à nouveau, c'était plus pour information, je ne les ai pas interrogé là-dessus, les concepts d'acmé, d'apodose, etc. et tout ce qui permet de faire monter l'attention dans un discours, comment arriver avec ses mots à attirer l'attention du public et pour ça, j'avais trouvé des petits exercices : on avait analysé d'abord deux exemples, repéré quels procédés les auteurs ont-ils utilisé pour faire monter l'attention et dans un deuxième temps, je leur donnais deux affirmations et c'était à eux de les modifier pour que ça devienne plus attrayant, pour que ça attire l'attention d'un lecteur, d'un interlocuteur. Par différents procédés hein, par les modalisateurs au sens large, par des énumérations, des accumulations, etc.

Marie : et euh par exemple les modalisateurs c'est un truc que vous voyez juste dans le plaidoyer et réquisitoire ou dans d'autres argumentations écrites aussi ?

Manon : euh non je ne vois ça que pour le plaidoyer. Pcq en 4^e euh... c'est encore un peu trop tôt... et euh c'est assez facile à comprendre, c'est toutes les marques de subjectivité et euh... c'est vite acquis donc je ne m'attarde pas là-dessus.

Marie : et est-ce que d'ailleurs ben justement en 4^e je suppose qd mm que les élèves le font sans s'en rendre compte dans une certaine mesure ?

Manon : oui, c'est ça. Oui. Des fois j'essaie aussi de les amener à varier tout ça pour ne pas dire « je trouve que », « je pense que », etc. Cette année, en 4^e (on aurait dû aussi le faire l'année passée mais on a été confiné au mmt où c'était prévu), ils lisent *Tu ne jugeras point* d'Armel Job : je ne sais pas si tu l'as déjà lu ?

Marie : non j'ai pas lu, mais j'ai déjà entendu parlé.

Manon : pas de spoil, mais disons que ça amène les élèves à se prononcer, on leur demande... de... comment dire... de donner leur opinion à propos de la culpabilité ou non d'un personnage.

Marie : ça c'est ce que vous faites en classe ?

Manon : oui.

Marie : là c'est plus littéraire, c'est moins dans le... dans... 'fin des sujets ancrés dans la société comme ça ?

Manon : oui et puis c'est... mais c'est un chouette livre, ils accrochent généralement bien. Et ça ne... c'est plus... c'est vraiment personnel, ça ne demande pas de faire des recherches, de s'appuyer sur des chiffres ou quoi que ce soit et donc... ils n'ont pas... on se centre vmt ici sur le développement de leurs idées : comment arriver à expliquer mon opinion ? Comment la mettre par écrit ? Comment développer les différentes raisons qui motivent mon avis ? Là, à ce mmt-là, euh... je pense que je m'attarderai un peu plus sur les types d'arguments pour les amener à les varier pcq comme c'est lié à un sujet assez restreint, la culpabilité ou non d'un personnage, il faut... il va falloir un peu les pousser je pense pour qu'ils arrivent à développer : qu'ils fassent une comparaison, qu'ils fassent une analogie, qu'ils donnent un exemple, une définition etc.

Marie : mmh. OK. Et euh vous faisiez différemment quand vous enseigniez dans le TQ et en P ?

Manon : on va dire que ce que je fais en 4G, je l'aurais fait en 5TQ, c'est souvent le cas. Mais des travaux comme le plaidoyer-réquisitoire euh... ça aurait pu passer peut-être en 6TQ mais en version simplifiée pcq... c'est déjà bcp plus difficile de... comment dire... de les amener à se sentir concerné par un sujet. Pcq les élèves de... de... général ont tendance à plus s'informer, à être plus sensibles au monde qui les entoure, etc. tandis que... pour les élèves de TQ, l'école, quoi qu'on y fasse, c'est l'école, donc même un travail qui les concernera mm qd ils seront sortis de l'école, pour eux ça reste du travail scolaire donc inévitablement ils ont déjà moins de motivation.

Marie : et du coup, oui, souvent dans vos séquences, vous allez commencer par travailler l'argumentation à partir de la lecture et de l'analyse, que ça soit l'analyse des types d'arguments ou de la structure du texte, avant de passer à la rédaction ?

Manon : oui c'est souvent un point de départ. Sauf... un peu moins pour la dissertation en rhéto pcq le propre de la dissertation c'est d'être un peu + abstraite et donc à ce mmt-là, on donne une problématique, une citation et c'est à eux à faire ce travail de... interpréter la citation, voir ce qu'elle peut impliquer, à quoi elle peut faire référence, pour voir la direction qu'ils veulent donner à leur dissertation. Et on peut donner une dissertation à 20 élèves et ils vont peut-être partir dans 20 directions différentes. Donc ça c'est vmt avant de penser aux idées qu'ils vont développer, c'est à eux de réfléchir, de mettre en contexte cette citation.

Marie : mais ça alors, est-ce que vous l'exercez un peu avec d'autres citations, oralement ou des choses comme ça ?

Manon : euh j'ai... je leur donne toute une série de citations et euh... attends, il faut que je reprenne mon cours pcq comme je ne l'ai pas donné l'année passée, c'est plus très frais dans ma tête... [cherche] ce cours-là doit être retravaillé, clairement j'en suis pas satisfaite.

Marie : du coup, là vous avez pas de rhéto cette année ou si ?

Manon : si si, mais

Marie : vous l'avez pas encore donné.

Manon : ce qu'on fait aussi pour la dissertation, c'est qu'on la... on la... on la lie avec d'autres séquences. En rhéto on voit les Lumières par exemple, mais les lumières c'est un point de départ très facile pour les dissertations. Ou l'existentialisme.

Marie : est-ce que vous travaillez aussi les connecteurs logiques ?

Manon : oh en rhéto on ne le fait plus. En 4^e oui, en 5^e en début d'année, je le rappelle, mais... l'idée aussi c'est que les connecteurs logiques, au bout d'un moment, ils doivent justement essayer de s'en passer. Dans les dissertations, je ne veux plus voir « premièrement, deuxièmement, troisièmement » etc. pcq l'organisation de leur texte, le dvpmt de leurs idées doit justement faire cet enchaînement logique du contenu. [Elle a retrouvé son cours sur la dissert]

41'42"

Donc voilà une [?] que je fais pour la dissert, je leur donne euh... il y a 14 citations. Par groupe de deux (parce que c'est chouette aussi de faire ça en groupe), je leur demande d'analyser une citation, c'est moi qui leur... qui leur dis sur quelle citation ils travaillent sinon ils vont tous prendre la même. Et d'essayer de... voir quel sens on lui donne, comment l'expliquer, sachant que... généralement il y a une interprétation dominante, mais ils peuvent très bien la comprendre différemment que moi.

Marie : voilà. Et du coup, là, ils font le travail pour eux et après ils expliquent et... 'fin ou il y a... ou vous en discutez qd mm aussi avec toute la classe ou... ?

Manon : on en discute aussi avec toute la classe. Je les passe en revue donc je... je dis « ben voilà « Celui qui diffère de moi, loin de me léser, m'enrichit » » je demande au groupe qui a travaillé sur cette citation d'expliquer son point de vue. A mon avis, ce que je ferai sûrement aussi, c'est demander « est-ce que qqn d'autre dans la classe a une idée supplémentaire, une réflexion ? » et je leur donne qqs pistes. Ce qui est intéressant aussi, c'est... que ça permet facilement des recoupements avec ce qu'on a vu en cours. Si on prend par exemple euh... « La nature fait les hommes semblables, la vie les rend différents », on peut très facilement lier ça avec des philosophies qu'on a vu ou avec des idées qu'on a apporté.

Marie : et du coup à partir de cet exercice-là ils doivent déjà écrire une dissertation ?

Manon : euh... je ne pense pas. Pcq là on est encore dans la... on est encore relativement au début de la séquence. Et je revois encore tout ce qui est démonstration, les types d'arguments, faire un plan, etc. Je pense qu'en fait la première étape, avant d'écrire une dissertation en tant que telle, on passe par l'étape du plan. Donc je vais leur donner une citation, un sujet quelconque et à la maison, donc vmt tout seul, ils vont devoir faire le plan de la dissertation, c'est l'étape préalable et à ce mmt-là, on ne va pas encore plus loin. Pcq ça leur permet déjà de faire des recherches, de réfléchir à l'organisation et seulement dans un troisième temps, on va parler plus de la rédaction.

Marie : j'ai cru voir... que vous voyez des types de plans ?

Manon : oui, ça il faut que je modifie hein je pense. Parce que je n'ai mis que... ah non, j'ai mis...

Marie : je pose bcp de questions mais je suis pas encore spécialiste du sujet de toute façon donc il y a aucune question en mode « oui pcq ça c'est bien ou pas », j'en sais rien du tout.

Manon : plan dialectique, plan thématique... Oh je sais que certains sont très attachés à ces distinctions-là. Moi je leur explique globalement, et c'est vrai que c'est plus logique de choisir une direction, mais euh... c'est pas... c'est pas fondamental. A mes yeux.

Marie : du coup qu'est-ce qui est fondamental dans l'apprentissage de savoir faire un plan ?

Manon : pour le plan, c'est la cohérence, la non-contradiction et euh... une progression logique de... savoir insérer une certaine gradation pour terminer par ce qui est le plus fort dans les arguments, c'est euh... lier les idées entre elles, allez, ne pas... mettre en 3^e paragraphe ce qui est en fait la suite logique du premier, etc. La cohérence est vmt fondamentale.

Marie : et alors euh... Qd on parlait des connecteurs logiques, du coup je sais pas si on pense à la même chose pcq pour moi, les connecteurs logiques, c'est plus euh bah les connecteurs de cause-csq, d'opposition, plus que des « premièrement, deuxièmement », 'fin et euh... 'fin...

Manon : oui, [??] « en effet », « par conséquent », etc. ?

Marie : oui, c'est ça et... parce que vous disiez que du coup, ils doivent s'en passer, mais en vrai ça me semble compliqué de faire des textes en s'en passant, du coup c'est pour ça que je dis je sais peut-être pas si on parle de la mm chose.

Manon : les premièrement, deuxièmement, etc. sont des connecteurs logiques d'addition, donc c'est plutôt ceux-là, je leur demande qu'ils s'en passent, mais oui, les « par conséquent » etc., je leur demande surtout de les varier et je leur... en rhéto, pas, pcq ils l'ont vu en 4^e et en 5^e, donc je ne revois pas ça avec eux, sinon je vais passer l'année là-dessus, je leur demande de les... de les varier et de... de... comment dire... de complexi... 'fin de, de passer au stade supérieur, on n'utilise plus « mais », on pourrait mettre « néanmoins » ou « toutefois ».

Marie : ouais. Je voulais poser une question, mais j'ai oublié... C'est pas grave... euh... et du coup vous avez tjrs fait vos cours vous-même ?

Manon : euh oui. Mais depuis cette année je travaille plus avec mes collègues, mais les séquences... en fait on se répartit le travail et les séquences sur l'argumentation, c'est moi qui les ai faites.

Marie : et après vous donnez... tous les collègues donnent les mm séquences ?

Manon : pas tous parce que... il y en a certains qui... qui font leur petite popote, mais globalement, on fait tous plus ou moins la mm chose. Mais par ex dans l'école où j'étais l'année passée et l'année d'avant, je sais qu'elle ne faisait plus la dissertation en rhéto. Un peu un choix...

Marie : oui, ça dépend un peu des écoles.

Manon : c'est ça.

Marie : mmh oui et du coup, voilà, c'était : pour les connecteurs logiques, du coup, vous donnez une liste et ils doivent un peu piocher dedans euh... ? Et alors aussi vous disiez que si vous commenciez à voir les connecteurs logiques avec eux, vous en auriez pour toute l'année, mais pourquoi ? Pcq ils ont des difficultés ou juste parce que... ?

Manon : oh non, c'est juste pcq on a vu ça en 5^e, on a vu ça en 4^e, dc c'est considéré comme acquis, en rhéto en tout cas. Pcq sinon alors on va revoir aussi les types d'arguments, on revoit la concession-réfutation alors que... On passe... on passe à la suite quoi. Et donc s'ils ont des difficultés, 'fin ils retournent prendre leurs fiches-outils et euh... à eux de faire attention à ça.

Marie : en tout cas, vous, vous avez jamais remarqué qu'ils auraient des lacunes au point que vraiment ils savent pas faire une argumentation après quoi ?

Manon : oh non. Non. Il y en a tjrs un ou l'autre qui est à côté de la plaque ou... qui ne sait pas développer ses idées, mais souvent on sait pourquoi. C'est pcq ce sont des élèves qui sont arrivés en

cours d'année ou qui viennent euh... comme on est à Arlon, on a qd mm pas mal d'élèves luxembourgeois aussi et c'est pas le même euh... pas le même fonctionnement.

Marie : ouais. Voilà, je sais pas si vous avez d'autres choses à rajouter sur les moyens que vous mettez en place. Sinon, j'ai encore deux autres questions...

Manon : non, je ne pense pas...

Marie : pour vous ce que vous venez de me dire là, c'est vmt l'important de ce que vous faites ?

Manon : oui. Je pense que oui.

Marie : ok. Du coup, mnt ma question, c'est : ben du coup qu'est-ce qui vous a « inspiré »... pcq en plus, 'fin vous êtes qu'à la 4^e année d'enseignement du coup je suppose que vous avez bcp peut-être changé vos manières de faire pdt toutes ces premières années et qu'est-ce qui... justement de quoi vous vous inspiriez pour trouver vos idées ? Qu'est-ce qui vous a orienté vers ces moyens-là, est-ce que... 'fin je peux donner des exemples : est-ce que quand vous avez construit votre cours, vous vous êtes inspirée de manuels, est-ce que c'est le programme qui vous a aidé à voir cmt structurer vos séquences, la formation... ?

Manon : je sais pas si tu pourras dire ça dans ton mémoire, mais mon agrégation ne me sert à rien et le programme encore moins. Donc... le programme... on s'en sert pour savoir, oui, dans quelle direction on doit aller, qu'est-ce qu'on doit travailler, et le reste, l'intérêt premier, c'est ce qui va... ce qui va plaire aux élèves et ce qui va les motiver à travailler. Alors ça veut pas dire qu'ils seront tjrs ravis de faire ce qu'on leur propose hein, loin de là, mais euh... Ce qui me motive, c'est aussi ce qui me plaît à moi. Pcq donner un cours qui ne me plaît pas, c'est l'horreur, et je déteste, pour ça... je n'aime pas donner un cours que je ne me suis pas appropriée. Pcq on se répartit le travail entre collègues et c'est très chouette, ça permet de gagner du temps, mais euh... je retravaille un peu tjrs qd mm à ma sauce, en... par des exemples, par des documents, etc. et donc il faut ça me plaise. Et ce qui m'inspire aussi, c'est en fonction des lectures et un roman comme *Les Echoués* de Pascal Manoukian, donc qui est le point de départ du plaidoyer, c'est pcq c'est un roman qui me plaît bcp et j'ai envie que les élèves soient sensibilisés à ces thématiques-là. Et voilà. Pour les 4^e, ça reste plus scolaire. C'est plus euh... là, en 4^e, on a un peu plus tendance parfois à s'inspirer des manuels, surtout que... après, à l'UCL, ils ont un peu le défaut de se centrer sur l'enseignement catholique. J'ai un peu des parcours, comme j'ai commencé dans l'officiel... Donc j'ai fait deux ans... la première année, j'étais dans l'officiel et dans le catholique à la fois et donc j'avais des cours... les premières années, c'était vmt, j'étais pas satisfaite du tout de mes cours, mais en fait les programmes ont changé. L'année passée, ça a changé en 4^e, cette année-ci, c'est la première année qu'on applique le nouveau programme en 5^e, l'année prochaine en rhéto. Et donc c'est ça aussi qui force à retravailler ses cours. On échange bcp hein, il y a aussi ben le groupe sur lequel tu as posté ta demande est aussi fort utile pour tout ça.

Marie : comment ?

Manon : le groupe des enseignants de français est aussi très utile pour trouver des idées.

Marie : par exemple, cmt vous faites pour savoir, justement, quelle typologie d'arguments utiliser pcq ça aussi je pense... 'fin moi aussi j'en ai déjà vu beaucoup euh... et voilà, est-ce qu'il faut étudier les connecteurs, comment est-ce que vous vous êtes dit « on va étudier le plan » pcq moi j'ai déjà... vous êtes la 3^e prof à qui je parle et ben le premier déjà il faisait pas ça. Et c'est genre... pour les trucs qui sont propres à la compétence d'argumentation, là, cmt est-ce que vous savez ce que... que vous vouliez faire comme ça quoi ?

Manon : déjà quand on arrive dans une équipe... dans une école, on a tendance à se conformer à ce que les autres font. Et euh... donc si [on me dit « ben voilà »], si les collègues sont sympa, ils passent un peu des cours et on voit un peu comment ça fonctionne et puis au fil des années, en fait euh... j'élimine certaines choses, j'en ajoute d'autres, je vois... je vois ce qui est absolument barbant et euh... et je... j'essaie d'améliorer. Maintenant, c'est vrai que... dire pourquoi est-ce qu'on voit la typologie des arguments ? Parce que ça se fait. Et euh... certains vont sans doute y passer plus de temps, d'autres ne vont pas voir ça du tout. C'est vrai que c'est assez... c'est un peu aléatoire. Mais je pense que ça dépend bcp des collègues, en réalité.

Marie : ma dernière question, c'est ben du coup, est-ce que vous, vous pensez que vous arrivez à atteindre vos objectifs avec vos élèves ? Ceux dont on a parlé au début ?

Manon : un peu plus cette année. Pcq euh... en fait c'est la 1^{re} année où je suis dans une seule école, pcq les trois premières années, j'étais tjrs dans deux écoles et donc en fait j'étais tjrs dans l'urgence, dans le « ah mince, j'ai rien à faire avec eux demain » surtout que... ben... généralement qd on donne cours de français, on n'a pas tellement de classes puisque dans l'officiel en tout cas, dans le général c'est 5h semaine, 4 classes donc souvent deux de la même année sauf que moi du coup ben... qd j'ai commencé, j'ai d'abord eu des 4G dans l'officiel, des 5G dans l'officiel, des 4G dans le libre donc c'est pas le mm programme, euh j'ai eu des 3TQ, j'ai eu des 4P, j'ai eu des 3TQ d'un autre cours et donc là j'étais juste euh... c'était un mode survie. Et donc là clairement les objectifs n'étaient pas atteints. Et cette année-ci je peux vraiment prendre plus le temps de retravailler mes cours, de les rendre plus efficaces et donc... je dirais pas que c'est atteint, mais en tout cas j'en suis proche. Et... pcq c'est... mes séquences ne sont plus en mode euh expérimental. Je les ai toutes déjà données une fois et donc j'ai pu vraiment les... les améliorer. Il y a encore du travail à faire, j'ai vu même pendant ma séquence sur le plaidoyer que je devais plus travailler avec eux l'aspect rédactionnel et peut-être voir moins d'exemples de discours déjà écrits. Et ça, c'est vmt d'année en année qu'on... On fonctionne par essai-erreur. Mais je pense que... vu les plaidoyers qu'ils m'ont réalisé, l'objectif n'est pas loin d'être atteint, pcq c'était vmt chouette. Après, ce qu'il faut préciser aussi, c'est qu'on a la chance d'avoir des élèves très scolaires, qui sont très travailleurs et qui ont un milieu familial généralement favorisé. Donc ils ont accès à bcp de ressources. Pour préparer un plaidoyer à la maison, ils peuvent compter sur l'aide de leurs parents souvent. Ils ont accès à des bibliothèques, ils ont évidemment tous accès à internet et donc, ça, ça aide aussi. Pcq euh... certains élèves euh... surtout en TQ, c'est pas pour tomber dans le cliché, mais c'est souvent le cas, sont plus livrés à eux-mêmes. Et si on leur dit de faire une... de chercher des infos à la maison pour écrire un discours sur un sujet quelconque, déjà ils ont pas la motivation souvent et généralement il y a un manque de moyens aussi. Donc c'est ce qui permet aussi d'atteindre ces objectifs. Pcq j'ai des... vraiment les parents sont souvent fort investis en rhéto. C'est pas rare que certains parents lisent les livres que je demande... que je leur fais lire. Et qu'ils en discutent avec leurs enfants, et que... il y a un dialogue qui se crée donc euh ça aide aussi.

Marie : c'est intéressant. Oui et du coup si vous atteignez pas complètement vos objectifs ou peut-être pas avec certains élèves, pour vous, c'est à cause de quoi ?

Manon : euh... je dirais que parfois il y a un désintérêt de la part de l'élève. Cette année-ci, euh... même si à nouveau... il y a eu très peu de décrochage chez nous pcq ben les élèves sont très investis, je dirais que quand on a 25 ou 30 élèves en classe, c'est... on n'a pas le tps parfois ou on ne sait pas prendre le temps de donner à un élève qui en aurait besoin l'attention particulière. Un élève aurait peut-être besoin de qqn à ses côtés justement pour mener tout le travail avec lui, pour lui donner un coup de main, pour lui expliquer vmt ce qu'il faut faire. Et clairement ça on n'a pas le temps pcq... pcq les classes sont... on aurait 10/15 élèves max par classe, ce serait un peu plus faisable, mais là c'est difficile. Et j'ai... après j'ai pas grd chose à dire au niveau du [?chemin? choix ?] de l'école puisque dans

l'enseignement officiel on est désigné plus ou moins là où on veut, plus ou moins, mais euh... j'adore l'école dans laquelle je suis, je ne veux pas... la quitter, mais on est une école où il y a que du général et c'est un peu une frustration que je garde, pcq c'est plus difficile de donner cours en TQ, mais j'aurais aimé justement arriver à atteindre ces objectifs-là avec ce profil d'élèves. Pcq je suis très contente de ce que mes élèves font et je pense que globalement mes cours sont bien pensés pour les amener à ces objectifs-là, mais le travail est un peu prémâché. Comme c'est des élèves qui sont scolaires et qui travaillent bcp, ben finalement c'est pas ceux qui ont le plus besoin de nous.

Marie : ouais

Manon : [?] ceux qui justement ne feront jamais... n'auront jamais ce genre de réflexions en dehors de l'école ont vmt besoin... besoin de nous pour les amener à réfléchir à ce type de problématiques, à développer leur avis. Donc j'aurais bien aimé – et après je ne sais pas où je serai l'année prochaine mais j'aurais bien aimé réussir à améliorer mes cours pour atteindre cet objectif-là avec d'autres élèves de TQ.

Annexe 3 : transcription de l'entretien avec Laurent

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

25 ans (commencé en octobre 96)

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

4-5-6 G

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole du réseau libre confessionnel dans la province du Hainaut.

4. Quels sont les objectifs que vous poursuivez en enseignant l'argumentation écrite à vos élèves ? À quoi ça sert selon vous ?

3' Laurent : alors... l'objectif, ben je vais répondre par les objectifs du programme. En 4^e aujourd'hui, c'est... 'fin parce qu'ils sont assez clairs euh... puisque le programme est en train de changer hein. Il est d'application en 4^e depuis l'année passée, en 5^e cette année-ci et en 6^e il sera d'application l'année prochaine. Alors en 4^e, c'est... rédiger une lettre de demande dans une relation asymétrique. En 5^e, c'est rédiger une lettre de réclamation. Donc euh... ben d'abord en 4^e, c'est... enfin... c'est quand même voir cmt on fait pour rédiger une lettre et puis après aussi ce qu'est une relation asymétrique et puis euh... essayer d'amener à... à leur faire comprendre que les... c'est pas juste exprimer une idée, qu'il faut développer un argument, qu'il faut faire en sorte que les arguments s'enchainent de manière logique et euh... aussi euh... je commence par voir... ben après ça je peux vous envoyer le cours aussi je sais pas 'fin pour que vous ayez les étapes ça je sais pas ce que vous voulez. Mais euh... donc... d'abord c'est quels sont les deux pôles, ce que je vois en premier... 'fin après la petite mise en situation et indépendamment de ce que je dis sur la lettre, même si parfois je précise ce qui s'applique aussi dans les mails puisque à mon avis ils seront amenés à écrire plus de mails de demande ou même en 5^e plus de mails de réclamation que de lettres de réclamation. Donc chaque fois je précise qd mm tout ce qui est valable pour les mails. Par exemple on voit en 4^e puisque c'est... faut faire attention hein, l'argumentation c'est vraiment... euh l'exemple type de ce... de cette conception du programme en spirale, c'est-à-dire qu'il faut en voir chq année quoi. C'est vraiment LE cours, le type de cours que je dois voir et en 4^e et en 5^e et 6^e. Bien sûr il y a les cours littéraires, mais ça c'est... c'est pas toujours le même courant. Tandis que l'argumentation, même si c'est pas le mm objectif précis, c'est vmt le type même de... d'exemple de l'enseignement en spirale quoi. Et donc chaque fois ils ont l'impression « on a déjà fait », chaque fois. Quand je dis « voilà le prochain cours ou le prochain parcours ce sera sur l'argumentation » chq fois euh... 'fin certains réagissent en disant « on a déjà vu » enfin bon, ça c'est inévitable. Alors euh... donc en 4^e, au moins là je sais parce que... on n'a pas bcp de classes : ça veut dire que on a trois classes en 4^e, j'en ai deux. Donc sur ces deux classes, en général, les... allez... entre 2/3 et ¾ des élèves, je les récupère en 5^e et si c'est le cas, je les ai aussi en 6^e donc ils m'ont pendant trois années dans ce cas-là. C'est pas le cas de tous : il y en a que j'ai en 5^e et que j'avais pas en 4^e, mais alors ça veut dire qu'au moins je peux construire quelque chose de cohérent d'une année à l'autre plus facilement, même si je m'entends très bien avec mes collègues hein c'est pas ça, mais... et qu'on travaille en accord. Donc là en 4^e je commence par voir tout ce qui est typique de la lettre. Et donc par exemple, pour donner un exemple concret, les formules de politesse, ben si c'est un mail, je dis que le

« bien à vous » ou « cordialement » sont passe-partout et au moins on n'est... 'fin on n'est pas euh... 'fin quand on écrit un mail, ça fait partie du protocole qu'on n'est pas obligé de faire les mêmes formules de politesse que dans une lettre, mnt ça dépend à qui on s'adresse. Mnt il y a quand même des choses à préciser : parce que Monsieur le Directeur, Madame la Directrice chez nous, c'est une directrice, ils vont pas nécessairement mettre des majuscules ou voilà. Donc c'est qd mm 2-3 petites choses qu'il faut mettre au point et puis ensuite donc concrètement sur l'argumentation, je vois les deux pôles de l'argumentation pour commencer donc persuasif-démonstratif et on fait qqs ex rapides et puis ensuite en 4^e je me permets de voir les types d'arguments. Puis le développement de l'argumentation et le type de plans qu'on peut envisager dans le cadre d'une argumentation. Et puis à un mmt donné ben voilà on essaie de faire un ex pour préparer à la tâche finale. Mnt qui pourrait déjà être la tâche finale euh s'il est... s'il est bien réussi aussi, ça, ça dépend... euh 'fin je ne sais pas si vous voyez ce que je veux dire... ça pourrait déjà... si je fais un exercice du même type, s'il est bien fait, peut-être je pourrai le compter aussi comme tâche finale euh ça dépend des conditions.

Marie : vous le comptez parfois en certificatif si c'est vmt bien fait ?

Laurent : voilà, ça pourrait être certificatif pour pas être gêné par ça. Par ces concepts-là aussi... Mais cette année-ci c'est pas le cas pcq... 'fin d'abord pcq il y a eu le virus. Bon en plus... euh... j'ai... j'ai dû me faire opérer. C'est pour ça que j'avais qd mm plus de latitude ici pour qu'on puisse se... se voir. Donc là je suis... pour l'instant je suis remplacé par deux personnes : la collègue que je connais bien qui donne des cours de remédiation, qui a laissé tomber ces heures-là pour pouvoir reprendre mes heures au 3^e degré, en 5^e-6^e et par qqn qui est arrivé dans l'école, qui a repris mes heures en 4^e. Donc ici, je n'ai pas eu l'occasion d'organiser la tâche finale en classe. Ce qui est qd mm le but normalement. C'est-à-dire que tout ce qui compte pour l'examen, mnt le programme est ainsi fait que c'est disséminé au fur et à mesure de l'année. Je suis désolé si je parle d'autres choses aussi que de ce qui est propre à l'argumentation, mais c'est pcq sinon... 'fin c'est difficile, il y a qd mm un contexte quoi. Et comme les tâches finales sont disséminées, tout ce qui compte pour l'examen, c'est... à certains moments de l'année et pas uniquement en fin d'année. En fin d'année aussi, mais pas uniquement. Et donc la tâche finale, déjà il y a un journal de lecture donc ça c'est à domicile pour le récit. Mais alors une tâche finale pour l'argumentation, je préfère la faire en classe quoi. Or ici comme j'ai dû interrompre pour me faire opérer euh... il... je leur ai demandé de faire la tâche... 'fin un exercice qui est typique de la tâche finale mais à domicile donc ça je peux pas le compter comme certificatif quoi. Pcq ça ferait trop de choses à domicile qui comptent pour l'examen. Après ça c'est mon point de vue. On est assez libres par rapport à ça, mais... si... s'il y a trop de choses qui comptent pour l'examen qui peuvent se faire à domicile, il y en a qui seront favorisés par rapport à d'autres puisqu'ils seront aidés ou plus qu'aidés. Donc... donc... ici, par exemple, pour l'exercice que je leur ai demandé, ben je suis parti du plan de pilotage... euh parce que... ça impose des changements dans l'école donc quels sont... euh concr... 'fin est-ce qu'ils sont pour ces changements ou contre, ça ils doivent l'exprimer clairement dans la lettre qu'ils adressent à la directrice donc et argumenter s'ils sont pour ou contre donc en fonction de leur position, argumenter, et développer leurs arguments quoi. Et donc au moins on ne peut pas dire qu'il ne s'agit pas de choses qui leur parlent, puisque c'est l'école. Comme ça on peut pas dire « j'ai pas d'inspi » hein comme ils disent : ben non puisque ça concerne l'école et donc ça les touche de très près hein qd ça concerne à l'école parce que... notamment... je vais essayer de dire en deux mots, le projet qui avait été lancé, c'était notamment de permettre aux 4^e, mais pas en 5^e-6^e, de représenter des examens en janvier par rapport à la session de Noël, quand il y avait eu des échecs, mais du coup plus en septembre pcq voilà légalement ça pose toute une série de problèmes et donc la csq c'est qu'ils n'aient plus d'examens en septembre. Moi j'étais totalement contre. Mais voilà c'était passé qd mm pour le plan de pilotage. Du coup je leur demande leur avis là-dessus. Notamment. Notamment, ça fait partie des changements, c'est le plus gros changement qu'on a concrètement jamais pu voir se réaliser parce

que... la première année où il devait être d'application, c'était l'année passée et... donc ils ont eu l'occasion... là ils ont eu de la chance, ils ont eu l'occasion de représenter en janvier, mais on a qd mm fait des examens à cause du virus quoi. Et cette année-ci, il y a pas eu d'examens à Noël donc ils ont tjrs pas pu. Soit. Au moins, en ayant une tâche finale qui est axée sur les changements de l'école et notamment avec le plan de pilotage, ils ont de la matière pour en parler, ils ont euh... ça les touche et donc on ne peut pas dire que ça ne les inspire pas. Après, voilà où j'en suis pour le mmt. Donc ils doivent par le biais de ma remplaçante me remettre l'exercice en question puis au moins ils auront la grille d'évaluation avec tous les critères et indicateurs pour évaluer euh... et à ce moment-là euh... ben ils auront une idée très claire de ce qu'ils devront produire, mais cette fois-ci en classe, quand je serai rentré. Et qui est donc cette lettre de demande dans une relation asymétrique. 'fin je sais pas après s'il faut évoquer les critères ou... si je vous les envoie ou...

Marie : non non ça va.

Laurent : ça c'est en 4^e.

Marie : du coup en 5^e c'est rédiger la lettre de réclamation et en 6^e avec l'ancien programme vous faites quoi ?

Laurent : alors ça c'était une demande de l'école : qu'il y ait qd mm un certain nombre de dissertations sur l'ensemble de l'année. Donc on est... 'fin c'était l'école aussi qui le souhaitait pour appuyer sur le français quoi parce que... bon... beaucoup ont qd mm tjrs au 3^e degré des difficultés. Euh... bon là... donc... c'est ce qu'on continue à faire cette année-ci avec mon collègue. Donc on fait toute une série d'exercices... pcq là on utilise le même cours... on a toute une série d'exercices préparatoires à la dissertation pour concrètement arriver à... à... à en tout cas à démontrer la pertinence d'une citation, on part toujours d'une citation, de manière adéquate et correcte, oui. Euh... donc ça c'est ce qu'on a encore fait en 6^e cette année-ci. En 5^e, euh... la tâche finale est associée aussi aux dystopies. Donc... euh... J'ai dû... expliquer... 'fin faire un cours sur le booktube. Ca, c'était juste avant. Et puis ensuite c'était la lettre de réclamation. Comme c'est ma collègue qui me remplace là et que je la côtoyais régulièrement avant le remplacement, eh bien on a organisé euh le cours... puisque ça allait être un cours (à un moment donné l'opération a été reportée) donc ça allait être un cours que j'allais commencer justement celui-là et qu'elle allait terminer. Et donc on s'est mis d'accord et là la tâche finale euh, 'fin c'est elle qui est en train de travailler là-dessus mnt, c'est lié aux dystopies pcq il s'agit de dystopies qu'ils avaient dû lire pour le booktube. Donc au moins... allez ça, ça... l'objectif, tout en restant une lettre de réclamation, les fait varier un petit peu de cette impression que je disais tout à l'heure que pour eux l'argumentation c'est toujours la mm chose quoi. Euh voilà. En gros euh... 'fin qu'est-ce que je pourrais dire...

16' Marie : du coup ils doivent réclamer quoi exactement dans cette lettre ?

Laurent : ça... alors... c'est ce qu'elle... du coup quand je lui en avais parlé, c'est ce qu'elle m'avait dit qu'elle ferait. Euh... mais donc moi je lui ai montré ce que j'avais fait jusque là. Donc j'avais... j'étais parti de... de... 'fin je suis revenu quand même sur des fautes typiques qu'on peut faire. J'étais parti d'exemples concrets de lettres de réclamation euh... et puis le cours a été interrompu. 'fin c'est là que j'ai dû me faire opérer. C'est la seule année où c'est en plein milieu d'un parcours quoi. Euh... et donc... concrètement je ne sais pas. Je pourrais lui demander. Elle m'a dit qu'elle ferait ça, mais je n'ai pas vu son cours. Elle, elle a vu le mien pour voir où j'en étais, mais je n'ai pas vu le sien. Donc elle me l'a dit, je pense qu'elle a dû me le dire oralement, mais je me souviens plus assez précisément que pour le dire ici. Désolé.

17' Marie : c'est pas grave, mais en soi, ça doit pas se focaliser sur cette année particulière. Je sais pas euh... du coup d'habitude vous faites pas en rapport avec le booktube ?

Laurent : euh c'était la première année pour la lettre de réclamation. Pcq il y a tellement peu... tellement peu de différences entre lettre de demande et lettre de réclamation que... je n... en 5^e je voyais plus nécessairement l'argumentation. Ou du moins... c'est-à-dire qu'il y a qd mm des éléments dans la synthèse de texte, et ça, je la vois en 5^e. Donc l'exercice de synthèse de textes qui était celui du CESS d'ailleurs pdt trois années de suite. Ca je le voyais plutôt en 5^e et en général ça se passait qd mm bien pcq... C'est qd mm le type de cours qui permet à toute une série d'élèves de... 'fin de réussir peut-être plus facilement. Mnt c'est pas le cas de tous. Il y en a qui ont toujours des difficultés tellement énormes en français, mais... euh... bon les moins... les moins courageux par exemple, ils vont récupérer des points plus facilement. 'fin si on peut encore parler de courage, mais... euh... sinon... euh oui, il y a une idée qui vient de m'échapper... désolé.

18'27'' Marie : mais vous parlez du cours de français ou du cours sur la synthèse ou l'argumentation ?

Laurent : oui oui donc. Oui donc. 'fin ça c'est... ça, j'ai vraiment accordé toujours bcp d'importance, déjà avant. Mais alors en plus ça a été le sujet du CESS pendant trois années. Euh... et il y a qd mm des liens donc pcq déjà... 'fin... ça, c'est... ça je suis convaincu aussi que c'est qch pour eux ils ont l'impression qu'on tape toujours sur le clou, mais... l'organisation, la structure du texte, les mots-liens, ça c'est tellement important et ça c'est tellement important pour la suite aussi, d'arriver à organiser son texte, de... donc ça euh... taper sur le clou avec les... les tout d'... 'fin les connecteurs externes d'abord donc les tout d'abord, ensuite, par ailleurs, en outre, de plus, enfin et puis néanmoins euh ou... bon pcq eux, ils utiliseraient bien « mais » deux fois toutes les trois lignes hein. Euh... Tout ça, c'est qd mm des choses sur lesquelles il faut insister à un moment donné euh... et donc ça, le fait de le répéter, ça pour moi c'est pas vmt un prb. Mais voilà, encore une fois, en... leur impression c'était que c'était tout le temps... chaque année l'argumentation donc l'année passée en 5^e j'avais vu la synthèse de texte, mais pas l'argumentation en tant que telle. Donc ici c'est la 1^{re} année que je fais la lettre de réclamation pcq... contrairement à la lettre de demande dans une relation asymétrique, ça, ça fait déjà qd mm déjà pas mal d'années, 'fin qqs années en tout cas. Euh... ouais... donc c'est ça que... euh... oui... je... je ne peux pas dire... 'fin voilà c'est cette année-ci que c'était en lien avec le booktube, mais je sais pas ce que je ferai l'année prochaine, je... 'fin on verra quoi.

Marie : ouais, ok. Et...

Laurent : mais pour moi c'est clair que c'est important. C'est important d'insister sur... sur... en tout cas sur l'organisation et la structure du texte. Et ça, quand ils font une synthèse de texte, pour refaire le lien, quand ils font une synthèse de texte, elle doit devenir... leur... leur propre texte hein. Ça doit être leur propre texte. Certainement pas des morceaux... de textes euh... des textes de départ. Et donc là aussi l'organisation elle est tellement importante. Donc c'est... c'est pas... concrètement la fiche dans le programme de l'argumentation, mais c'est tellement important pour ça aussi. Pour pouvoir faire une synthèse, d'avoir en tête aussi les éléments qu'on a vu dans le cadre du cours sur l'argumentation. Et ça, ça... en effet hein on peut qd mm se dire que quelque soit ce qu'ils vont faire comme études après, tout ce qu'on dit dans le cadre de ces cours-là est important. Il me semble. Je ne dis pas que tout ce qui est littéraire ne l'est pas, ça certainement pas hein. Mais... voilà, c'est... c'est qd mm euh... j'espère que ça va qd mm leur servir un minimum.

21'40'' Marie : Du coup l'année prochaine vous ferez plus de dissertation ou vous allez quand même continuer ?

Laurent : ah. Oui alors, qu'est-ce qu'on va faire, ça je ne sais pas. Ça prend déjà tellement de temps de changer... euh... pour euh... ici pour la 4^e l'année passée, 'fin j'... comme le programme était sorti... 'fin en tout cas le début du programme, l'année d'avant, pour la 4^e ça avait déjà été un petit peu plus facile parce que euh... pour nous les profs de 4^e, pas pour ceux de 3^e. Pcq le programme est sorti au mois de juin, les profs de 3^e ils devaient l'appliquer en septembre. Mais comme c'est pour le degré, c'est 3^e-4^e, au moins on avait un an pour s'y préparer. Donc c'était déjà un peu plus facile. Par contre en 5^e, c'est la première année que le cours correspond mieux, pas encore parfaitement, j'en suis convaincu, mais mieux au programme, cette année-ci, mais qui était la première année où il était censé être d'application aussi hein. Donc qu'est-ce que je vais faire l'année passée en 5^e, ça je me suis déjà bien rendu compte que j'allais changer pas mal de choses, mais pas nécessairement pour le cours sur la lettre de réclamation. Euh... mais du coup que va-t-on faire en 6^e ? Pfou à un moment donné, je me dis on verra l'année prochaine parce que... en plus avec toute l'adaptation ici en hybridation quoi. Donc le travail avec Smartschool, on peut dire qu'on a eu bcp de boulot. C'est peut-être pas une impression que les gens ont, mais ça a été bcp de travail cette année-ci.

Marie : ben ça ne m'étonne pas.

Laurent : oui, mais donc on verra. J'aurai l'occasion de revoir mon collègue de 6^e que je connais très bien hein j'ai fait mes études avec lui donc je m'entends très bien avec lui aussi. Mais lui a toutes les heures dans l'enseignement technique en 5^e et 6^e. En 4^e c'est les professeurs de l'inférieur quoi qui donnent cours en 4^{tr}.

23'54" Marie : Oui. Mais du coup pour en revenir aux objectifs : pour vous, il y a les objectifs des programmes et sinon, si vous deviez donner un objectif plus personnel, un sens à ce que vous faites, vous diriez que c'est parce que de toute façon le contenu va leur servir pour plus tard ? (comme on a dit avec l'organisation de texte et tout ça)

Laurent : euh oui, oui. Oui. Et puis avoir qd mm en tête que il suffit pas d'avoir une idée et d'exprimer l'idée, mais qu'il faut la développer et donc l'illustrer. Ça c'est qd mm un... quelque soit le type de travail demandé, ça c'est qd mm qch... un réflexe qu'ils n'ont pas toujours... de donner un exemple concret, tout simplement donner un exemple concret. De vécu, de réel quoi. Ça... ça c'est qd mm une... un réflexe qu'ils doivent... qu'ils doivent essayer d'acquiescer pcq... c'est pas... ils ne l'ont pas assez. Pour eux, ils ont exprimé l'idée et ils vont avoir plutôt tendance pcq... un beau paragraphe avec un enchaînement logique d'idées, ça peut être vmt un plus, mais eux ils vont peut-être plutôt avoir tendance à se répéter. Donc ils ont une idée et puis ils la répètent dans un paragraphe qui va du coup être très court et répétitif. Et pas donner d'exemple concret. Et là... là aussi il faut taper sur le clou. Pcq dans... après, ça dépend encore une fois de ce qu'ils vont faire, ça ne va pas d'office leur servir, mais... c'est comme pour tout. C'est comme pour le latin, on pourrait dire que le latin ne sert à rien, mais si. C'est... c'est une gymnastique de l'esprit, c'est... 'fin on ne s'en rend pas compte, mais ça sert à tellement de choses quoi. Donc voilà ça c'est qd mm tjrs l'objectif ultime, c'est de les préparer à la suite. Bon, après on fait ce qu'on peut.

26'01" Marie : en effet. OK. Du coup mnt ma question suivante, mais on y a déjà pas mal répondu. C'est : quels sont les moyens que vous mettez en place pour atteindre vos objectifs ? Et donc du coup par exemple pour les 4^e, vous m'aviez dit que vous faisiez la distinction entre démonstration et persuasion et... et aussi que vous faisiez... vous présentiez une typologie d'arguments, c'est ça ?

Laurent : oui. Les principaux types d'arguments, oui.

Marie : et... et comment vous présentez la typologie d'arguments et qu'est-ce que vous demandez après à vos élèves... 'fin qu'est-ce qu'ils doivent en faire vos élèves après ?

26'38" Laurent : oui... alors... euh... ben disons que... euh... donc pour les types d'arguments, je leur donne des exemples de textes assez clairs et puis après à un mmt donné c'est eux qui essaient de retrouver dans les... dans les textes qui suivent eux-mêmes essayer de retrouver les types d'arguments quoi. Pour euh... pour développer l'argumentation, mm chose : partir d'exemples assez clairs où on développe par l'argumentation ou bien on développe par l'exemple et puis ils doivent le repérer eux-mêmes et repérer les mots-liens qui ont un rôle important et puis euh... et puis essayer peut-être de construire un paragraphe hein juste un paragraphe sur un sujet précis. Et puis là, là... s'ils en sont déjà là ben alors on se rapproche de la tâche finale quoi, oui.

27'48" Marie : du coup, dans la tâche finale, est-ce que vous demandez à vos élèves d'utiliser des types d'arguments précis ou des types d'arguments de leur liste ? Enfin, je suppose qu'ils ont une liste ?

Laurent : euh... alors là pas nécessairement parce que... comme je leur dis c'est quelque chose qu'on fait intuitivement. L'induction par exemple on le fait tout le temps donc j'essaie toujours de leur dire : je sais pas vous avez quelque chose à demander à vos parents ou vous avez... et... ou n'importe. Dans des tas de circonstances, on est amené à induire. Euh... donc après... ça non, ça je veux dire... le but n'est quand même pas là. Même si... je pourrais l'envisager dans la grille d'évaluation, mais je ne le fais pas. C'est vrai que je pourrais et au moins ils auraient peut-être plus l'impression que ce qu'on a fait avant est utile, mais... 'fin c'est quand même pas l'objectif final quoi.

28'51" Marie : et du coup vous passez pas énormément de temps là-dessus ?

Laurent : ben les textes sont qd mm intéressants aussi. Ceux qui servent à montrer les types d'arguments et... donc pff... cette année-ci, encore une fois peut-être moins parce que... à un mmt donné, voilà... quand j'ai su que l'opération a été reportée, ça veut dire qu'il me restait trois bonnes semaines avant l'opération et du coup, je me suis dit « je vais l'organiser pour que il soit fini, pour que le cours soit fini au bout des trois semaines » enfin sauf qu'ils doivent faire l'exercice là et que je devrai seulement le corriger, mais... oui, donc là c'est vrai que j'ai été un peu plus vite. J'ai été un peu plus vite que d'habitude, mais ça, c'est les circonstances. Euh... oui. Voilà mais encore une fois, ça, c'est ponctuel quoi.

29'47" Marie : du coup dans la typologie des arguments, quand vous en parlez et tout, vous faites, j'imagine, une distinction entre les arguments qui sont davantage persuasifs et les arguments davantage démonstratifs ? Ou pas ?

Laurent : oui. Oui. Oui oui. Oui... Oui... Oui parce que... je pense par exemple il y a un texte de Boris Vian à un mmt donné là par rapport à la censure du déserteur, ça c'est bcp plus... 'fin... en tout cas il semble être du côté démonstratif alors qu'en fait on sent qu'il bouillonne donc bon. C'est pas... il y a de quoi nuancer. Par contre, il y a... le texte d'un docteur... c'est un exemple type d'induction. A partir d'un cas jugé désespéré, d'un bébé qui avait une tumeur et qui finalement s'est développé normalement alors que le pronostic était d'office que l'enfant allait mourir et... et ça c'est... alors c'est qd mm tjrs un mmt pour moi assez touchant pcq en plus... 'fin d'abord pcq j'ai... 'fin un ami avec qui j'ai joué au mini-foot a connu la chose. 'fin donc son fils était condamné aussi et finalement il est toujours là. Bon avec un retard pcq avec les opérations qu'il a subies au cerveau... font que l'enfant est... notamment a perdu presque toute l'audition d'un des deux côtés. Mais... voilà, ça c'est qd mm tjrs aussi l'occasion... on a au moins cette liberté là de... de... de dire un petit mot euh... là-dessus aussi. Donc le docteur joue, je pense, clairement sur l'émotion, c'est tiré d'un fascicule sur la sclérose en plaques. Et là j'en profite aussi pour dire ce que c'est parce que ma sœur a la sclérose en plaques et est en chaise donc voilà il y a qd mm des mmts comme ça... Ces textes-là j'y tiens du coup. Voilà. Pcq c'est... oui... mais ça c'est personnel quoi. Mais... c'est toujours un mmt marquant d'ailleurs avec

n'importe quelle classe, chaque année. Bon ça, ça n'a rien à voir concrètement hein mais... ça ne vous aidera pas.

32'15" Et est-ce que... Du coup, vous voyez des connecteurs et est-ce que (comme ça se fait parfois) ils ont une liste de connecteurs ?

Laurent : oui alors... Je suis convaincu qu'ils en ont déjà eu une avant. Mais je leur en donne une en 4^e, je leur en donne une en 5^e. Ca, je la redonne qd mm. Pcq il y a rien à faire : que ce soit... s'ils doivent préparer chez eux ou si mm c'est à cours ouvert pcq finalement l'argumentation ça peut être à cours ouvert quoi 'fin je veux dire vu les circonstances qu'on a connues, on a dû faire peut-être plus de tests que d'habitude à cours ouverts, mais celui-là, ça s'y prête quoi, c'est pas vmt un souci. Et donc au moins aller de tps en tps jeter un coup d'œil pcq encore une fois, si on ne les pousse pas à le faire, eux ils vont employer uniquement « mais » hein comme mot-lien d'opposition et mm pfs qd c'est pas une opposition. Ils vont toujours employer les mm mots. Donc ça, ça, ils en ont une chq année. Les 5^e en ont une aussi. 'fin c'était dans la partie du cours que j'ai vue quoi. Et donc refaire des exercices là-dessus, ça c'est qd mm tjrs intéressant aussi. Euh... où là... donc repérer mais aussi être capable de trouver le mot-lien entre deux parties d'énoncés ou dans un paragraphe. Parce que euh... oui... ils ont... ils ont quand même toujours, encore en 5^e, parfois du mal cause-csq hein. De se rendre compte où est la cause, où est la csq et donc quel est le bon mot-lien quoi. Et... 'fin... ça, ça, c'est... Il faut toujours travailler là-dessus.

Marie : C'est un peu aussi comme les règles d'orthographe... Genre l'accord du participe passé qu'il faut toujours rappeler. Si c'est pas frais en tête, ça marche pas quoi.

34'23" Et du coup... oui et alors après comment est-ce que vous voyez la structure du texte ? Puisque vous m'aviez dit que vous voyiez ça.

Laurent : ben... mais disons que ça, c'est surtout leur expl... Bon, par exemple : dans la tâche finale, je ne parle pas que de cette nouvelle organisation des examens, mais il y a d'autres éléments aussi, avec le gsm, avec... bon. Et donc ils doivent parler de... de différents changements, pas d'un seul changement dans l'école, mais ils... Je leur en propose cinq, ils doivent en choisir trois donc ils doivent parler en tout cas au minimum des trois. Donc déjà ça, ça a une influence concrète dans l'organisation. Donc on en revient à ce qu'on avait vu avant avec les mots-liens. C'est toujours au moins ça hein euh... ce que je disais tout à l'heure avec « tout d'abord, par ailleurs, ensuite »... c'est qu'au moins ils utilisent les bons mots-liens externes. Ce serait déjà pas mal d'arriver à rédiger des paragraphes corrects, correctement construits avec le bon mot-lien externe, de la première phrase quoi. Ca, ce serait déjà pas mal. Euh... oui... Donc c'est... c'est vmt en fonction de la tâche finale aussi pcq au mmt où vraiment on parle de la structure du texte et donc du développement des arguments aussi et du type de plan, hein... si tout va dans le même sens ou si justement on va nuancer et on va pas être d'accord qu'avec les changements proposés, on va pas qu'être d'accord avec les changements proposés. Ca, je le fais toujours exprès : par rapport à ce que l'école propose, je f... je... il y a qd mm des changements qui sont fictifs. Pourquoi ? C'est pour les provoquer un petit peu. Donc je sais qu'il y a des propositions de changements qui les intéresseraient, mais avec à l'intérieur de ces propositions de changements qch avec qui ils seraient pas d'accord, où la plupart en tout cas ne seraient pas d'accord. Pour les obliger à nuancer justement. Et qu'il y ait peut-être deux parties euh... soit à propos d'un domaine précis, soit dans leur texte. Donc c'est ça aussi les types de plans, quand tout ne va pas dans le même sens, 'fin bêtement pour-contre quoi. Et donc du coup d'organiser leur texte... ça quand on voit les types de plans, on en parle, et puis ensuite... c'est essayer qu'ils appliquent, 'fin espérer qu'ils l'appliquent et si pas, dans l'exercice, leur montrer comment il aurait fallu faire quoi. Ca, c'est vrai que ça prend qd mm... Si on veut faire une correction correcte, elle prend qd mm du temps. Pcq finalement c'est ça aussi qui

peut être euh... fructueux, enfin j'espère... c'est qd mm une correction... allez... ça je me souviens que l'inspectrice elle l'avait dit qd je l'avais eu une fois... 'fin je l'ai eu plus d'une fois mais... pcq ça tombait comme ça hein, pas pcq il y avait rien qui allait, [marie : ouais non je m'en doute] mais... mais euh... je me souviens qu'une fois elle avait dit justement passer bcp de temps sur les corrections, que je passais bcp de temps, ben oui, mais... [Marie : c'est nécessaire] c'est qd mm... à mon avis, c'est... pour eux, c'est... 'fin alors pour eux : il y a ceux qui vont mm pas regarder les corrections, ça c'est sûr aussi qu'il y a là du tps perdu pcq ils vont juste regarder la cote, mais ceux qui vont y faire attention, c'est le meilleur moyen de progresser, on a beau faire tous les exercices qu'on veut avant hein. Et il y a ceux qui... de manière innée, s'en sortiraient aussi bien avant que le cours ne soit donné qu'après hein. C'est ça aussi dans l'argumentation, c'est... c'est typique de ce cours-là par rapport à d'autres cours, d'autres parcours dans le cadre du cours de français. Il y a ceux qui ont dès le départ ont... ont cette logique, ont cette approche logique, ont cette chance de bien maîtriser la langue aussi... 'fin tant mieux pour eux.

Marie : Oui. Mais donc vous avez aussi des élèves avec des niveaux différents quoi.

Laurent : Ah oui, très différent, oui.

Marie : Du coup les types de plans, c'est quoi exactement ? Je pense que j'ai entendu parler, mais...

39'01" Laurent : alors ici... parce que... bon, en 6^e, on peut parler de thèse-antithèse-synthèse. Maintenant, en 4^e, j'insiste sur « linéaire » ou bien, je préfère employer ces mots-là, type « pour-contre ». Euh... mais voilà. C'est aussi en fonction de la tâche finale parce que... je... normalement, c'est fait pour qu'ils ne soient pas contre tous les changements. Ils vont être contre certains changements proposés, mais pas tous, c'est ce que je disais juste avant, donc... les obliger à nuancer. Donc... voilà. Au moins ces deux types de plans là en 4^e, c'est déjà pas mal. C'est déjà pas mal.

Marie : oui, c'est un sujet vaste l'argumentation donc j'imagine qu'on peut pas toujours faire ce qu'on veut. Et alors, du coup, justement c'est super intéressant parce que vous disiez que une correction bien faite c'est le meilleur moyen de progresser et est-ce que du coup vous faites des exercices de relecture et de réécriture pendant la séquence ? Peut-être en formatif ?

Laurent : oui... ben... c'est vrai que... pas trop. Ou pas assez sans doute. Mais... les exercices ponctuels qui peuvent être faits avant euh... c'est... 'fin quand je parlais d'une correction pointue, c'est pas tellement à ce moment-là parce que ça changera pas grand-chose. Mais par contre de faire l'exercice préparatoire à la tâche finale qui y ressemble beaucoup, là, c'est vmt important. A mes yeux, c'est ça qui va compter le plus. Oui. Et puis espérer du coup que... Et avec la grille d'évaluation, après c'est pareil hein, y en a, la grille d'évaluation, ils vont même pas faire attention à tous les critères quoi. Alors que c'est ce qui permet qd mm de bien comprendre où on a fait les erreurs. Combien de fois je suis pas amené à expliquer ou réexpliquer ce que sont les anaphores ? Et ces problèmes de pronoms ? Ça... il y en a énormément qui ont toujours 0/3 si c'est sur 3 pour ce point-là hein. Même « personne », si on parle de personnes, donc personnes au pluriel, ces personnes, ça va être « il » [il ou ils ?] quoi. Ou bien euh... même... il faut même pas ce cas particulier là où je peux comprendre encore la raison pour laquelle ils écrivent ils plutôt que elles... mais employer des ils et des elles et des... et les celles-ci plutôt que ils et tout ça, ils ont... ils ont vmt du mal. Et ça c'est qd mm plus dans le cadre de ce cours-là qu'on peut insister là-dessus aussi. Dans le cadre d'autres cours aussi, mais... c'est qd mm plus dans le cadre de ces cours-là. Et ça, c'est... 'fin parfois bêtement, on comprend pas. Je veux dire... dans leur esprit, c'est logique, mais hors contexte on comprend pas. Ou on peut deviner, mais grammaticalement, c'est pas du tout ça. Et donc ça c'est qd mm important aussi de leur expliquer, mais bon y en a, ça passe au-dessus de leur tête, mais... voilà après tant pis. On prend... Si ça marche pour un... pcq on est obligé hein, on est obligé dans l'enseignement de réagir comme ça, si ça marche pour un, c'est que tout ce

qu'on a fait n'a pas été vain. C'est comme pour tout quoi. C'est comme pour la culture, c'est comme pour le théâtre, c'est comme... bon, s'il y en a un qui se dit « tout compte fait, c'est pas mal », ben on a gagné à obliger toute la classe à y aller. Bon, maintenant, on n'y va plus, mais...

42'45" Marie : bientôt, ça reviendra. Et du coup quand vous faites l'exercice préparatoire, là est-ce que vous, vous corrigez ? Ou vous les incitez à se relire ? Ou des choses comme ça ou c'est juste : faire l'exercice préparatoire va les aider à faire la tâche finale ?

Laurent : oui... euh... un peu des deux hein. Allez, si je... parce que... dans le cadre du résumé de texte, qui est aussi une fiche à part, mais où tout ce qu'on dit dans le cadre de l'argumentation est tellement important aussi euh... là je suis encore bcp plus derrière eux. Donc euh en classe, après... euh... donc euh... après quand ils font un résumé ou en tout cas une partie et que j... et donc là... 'fin je trouve que... que le formatif est plus présent que dans le cadre de l'argumentation. Ca, c'est personnel, quoi. Je préfère qu'on soit plus proche de la tâche finale quand... je vais corriger des exercices de manière plus pointue. Dans le cadre de l'argumentation. Mais ça c'est personnel quoi, c'est... Oui... C'est pcq les petits exercices qu'on pourrait faire avant, on peut les faire en classe quoi, on peut... même aussi les corriger ensemble et je pense que ça changera pas grand-chose. C'est possible hein, c'est possible... je... en tout cas, encore une fois pour l'année prochaine, 'fin chq fois il faut revenir sur ce qu'on a fait et réfléchir et prendre du recul et donc on verra bien, on verra bien. Mais... mais c'est vrai que je pense que je le fais bcp plus encore pour le résumé de textes. Mais ça, c'est... c'est sans... C'est peut-être aussi pcq... voilà... pcq l'argumentation, comme je le disais, c'est chq année alors que le résumé, en 4^e, là... ça par contre ça n'a pas changé depuis le début que j'enseigne, le résumé de textes ça a toujours été un des *must* disons de la 4^e année tandis que... après c'est la synthèse de textes donc c'est autre chose quoi, surtout que mnt il y a les dossiers documentaires...

Marie : la recherche documentaire

Laurent : 'fin c'est... je vais pas rentrer dans ces détails-là, c'est pas lié à l'argumentation directement. Mais vu que je vois toujours le résumé de textes avant, ben il y a toute une série de choses que j'ai pu dire dans le cadre du résumé de textes où là j'étais peut-être plus derrière eux qui est utile pour l'argumentation aussi.

45'25" → 48'40" : BUG dans la vidéo : prb avec son ordi, il s'est reconnecté sur son gsm

48'57" Marie : du coup vous passez plus de temps sur la relecture ou la correction dans les séquences sur le résumé juste parce qu'elles ont lieu avant les séquences sur l'argumentation ?

Laurent : euh... ben c'est-à-dire que le temps passé aux corrections, c'était plus dans l'exercice préparatoire à la tâche finale, c'est ça que je veux dire. Par rapport au résumé où euh... comme c'est dans la 1^{re} partie de l'année, et ça c'était une volonté de l'école aussi... c'était que le résumé de textes soit placé plutôt au début pour les habituer à résumer pcq ils vont en avoir besoin aussi dans les autres cours. Euh... voilà après euh... donc peut-être que si... si c'était pas... organisé de cette façon-là, peut-être que ce serait autant de temps ou... mais ça ne veut pas dire que je ne passe pas bcp de temps, mais... c'est surtout pour la correction de l'exercice préparatoire à la tâche finale. Mnt j'y avais pas réfléchi comme ça, c'est spontanément ici en vous répondant que... en y réfléchissant que je m'en rends compte quoi.

50'03" Marie : et dans votre grille d'évaluation, vous utilisez les quatre critères : pertinence intelligibilité recevabilité et le truc de la langue ?

Laurent : oui, respect des normes linguistiques. Enfin... et « cohérence », le 3^e c'est « cohérence » et le 2^e, c'est... oui, « respect du genre » quoi. C'est ça, j'ai pas entendu ce que vous aviez dit.

Marie : pcq oui, je sais qu'il y a un critère souvent « recevabilité » et euh... « intelligibilité »

Laurent : oui, oui. 'fin... oui. Mais ça, c'est... d'accord, mais ça c'est dans... 'fin les les... ça dépend aussi : la différence, qu'on a nous a expliqué une fois en formation entre critères et indicateurs quoi. Critères, c'est les... les grands chapeaux et indicateurs c'est ce qui est concrètement évalué sur des points donc : l'argumentation pertinente, cohérente euh... suffisamment développée... ça, c'est quand même euh... les points p... 'fin pas principaux, 'fin si principaux dans le sens où ils comptent pour plus de points... je pense... et puis après oui, la cohérence du texte et forcément les... le... l'orthographe, la syntaxe, le vocabulaire éventuellement...

Marie : OK. Du coup je pense qu'on a un peu fait le tour de cette question. Je sais pas... oui, j'ai pas demandé si dans les typologies d'arguments... vous parlez un peu de la recevabilité ou de la validité de certains arguments ? Je sais qu'il y en a qui le font... ça ne veut pas dire que c'est bien hein

Laurent : plutôt... plutôt d'efficacité quoi. Maintenant, ils doivent... ils doivent... enfin après voilà, c'est vrai que c'est une question de typologie hein. Excusez-moi, en attendant je jette un œil pour voir ce que l'ordinateur fait pcq depuis tout à l'heure, il rame quoi, il dit nettoyage et donc voilà, si je regarde une seconde ailleurs, je suis désolé, mais... Donc c'est vmt une question de typologie. Après je suis convaincu que ce qu'on fait revient à peu près au même. Plus ou moins quoi. Euh... mais... mais... donc pourquoi ? parce que il faut... Il faut aussi quand même qu'ils aient pris position donc qu'ils aient dit clairement qu'ils étaient... bon si je repars de... après euh... la tâche finale, c'est qd mm tjrs lié à l'école donc ça c'est plutôt sur le règlement d'ordre intérieur, je suis parti de... 'fin inspiré d'un exemple qui était dans les outils d'évaluation sur enseignons.be, mais... ils doivent se positionner. Ca, c'est qd mm important aussi. Donc ça fait partie de la validité, si on veut, de l'argumentation, c'est qu'ils se positionnent. Qu'ils disent ou qu'ils sont pour les changements proposés donc pour un nouveau système ou pour un ancien système ou pour un système hybride, ms à un mmt donné, il faut qu'ils l'expriment aussi quoi. Donc ça, je présume que ça fait partie de la validité dans l'esprit d'un autre professeur alors que chez moi, ça va être « est-ce que la position est clairement exprimée ? » quoi

Marie : oui oui, c'est ça, vous l'appellez pas comme ça.

Laurent : ça revient au même quoi. C'est une question de typologie.

53'54" Marie : ok. Bon alors, il me reste deux questions et donc l'avant-dernière, c'est : qu'est-ce qui vous a orienté vers les moyens que vous mettez en place ? Qu'est-ce qui vous a inspiré quand vous avez dû construire vos séquences ? Est-ce que ça a plus porté sur... sur votre formation, sur... 'fin vous avez été inspiré par peut-être vos stages, les manuels, les programmes ou justement pcq c'est de l'entraide avec les collègues, les séquences en ligne, votre cours universitaire sur l'argumentation ? 'fin qu'est-ce qui... qu'est-ce qui vous a aidé à faire votre cours ?

Laurent : oui. Alors... j'ai qd mm envie de dire : le cours universitaire, pas du tout [rires] alors là pas du tout quoi. Mais je fais partie de la dernière génération où on a eu que dix heures de stage. Autrement dit je n'ai rien appris. Je n'ai rien appris dans le cadre de mon agrégation. Ou si peu. Donc dans le cursus universitaire : rien [rires] pour moi la réponse est clairement rien. Après, l'année d'après, ça passait à 20 et puis, ça... il y avait une transition et puis deux ans après c'était 30. Je ne sais pas maintenant combien d'heures de stage, mais normalement deux ans après moi, c'était 30. Donc quand même trois fois plus que ce que j'ai eu, mm si je reste convaincu que quelque soit le nombre d'heures, c'est une fois qu'on commence qu'on apprend. Alors euh... en ce qui me concerne, ça a qd mm été bcp par rapport aux manuels. Pourquoi ? Pcq en 2003, on m'a proposé de participer au manuel *Texto*. C'est chez Erasme, ça. Où j'ai dû énormément me documenter pour concevoir le manuel, 'fin c'était une adaptation d'un manuel français à l'enseignement belge. Et donc j'ai dû qd mm bcp travailler sur les

programmes et sur ce qui avait déjà été fait et ce qui restait à faire donc... ça a qd mm été la base de mes cours sur l'argumentation à ce moment-là. Maintenant, pas que... parce qu'on était quand même deux donc... pas que ce que j'ai fait pour Texto. Euh... Il faut reconnaître qu'ils font aussi de bonnes choses chez Van In, ça, bien sûr. Et donc je me souviens que avant ça j'avais qd mm déjà utilisé... c'était *De cap en cap* 4 donc ça c'était chez Van In. Avant que je travaille pour Erasme. Et euh... et il y avait quand mm des choses que j'avais utilisé pour Van In dont j'ai qd mm continué à m'inspirer pour les cours par la suite quoi. Mais donc c'est vrai que c'était qd mm... pour répondre à la question, c'était qd mm essentiellement les manuels.

Marie : Après, vous en avez fait d'autres pour Erasme ?

Laurent : Alors... il y a eu une réédition en 2000 euh [2000 qch]... 'fin... non c'est sorti en 2011 mais donc c'est l'année 2010 où j'ai dû bcp travailler là-dessus. Euh... et après plus pcq Texto, ça a bien marché à l'époque en 1^{re}, 2^e, 3^e, en 4^e aussi, mais après en 5^e et 6^e les profs sont bcp plus euh... à concevoir leurs cours à partir de toutes sortes de sources, des manuels, mais d'autres choses aussi. Et donc en faire un, oui mnt pcq il y a les nouveaux programmes, mais là comme j'ai plus travaillé pour Erasme pdt 5 ou 6 ans ben ils n'ont plus fait appel à moi et... et dans un sens, tant mieux pcq entre temps je suis devenu papa et que ça prend qd mm bcp bcp de temps. Euh... oui... donc... oui oui, ça, ça me prenait... quand même ça m'a bouffé qd mm pas mal d'énergie et de temps à l'époque.

Marie : j'imagine.

Laurent : mais bon... oui... C'était qd mm une expérience vmt intéressante.

58'12" Marie : mais... et quand vous vous documentiez pour faire ce manuel, vous vous documentiez aussi dans la littérature scientifique ou... ? Je ne sais pas du tout comment ça fonctionne la construction d'un manuel.

Laurent : alors... euh... donc c'était... alors tout d'abord on partait... 'fin les textes, les supports, il fallait ajouter du belge, ça c'était un peu le concept, il fallait ajouter des textes d'auteurs belges. Mais sinon il y avait qd mm une base puisque c'était adapter un manuel français. Mais pour... pour... par exemple, je me souviens d'avoir rédigé une page de méthodologie sur le résumé et d'avoir euh... et même chose pour le fantastique, la science-fiction ou... là, c'était énormément lire tout, tout ce qui existait, tout ce qui existait là-dessus pour finalement faire une synthèse personnelle quoi. Finalement, concrètement, j'ai dû faire... donc ça a été lire 40 manuels pour faire une page, ça je me souviens [rires] pour ces deux pages-là sur le résumé, sur le fantastique et sur la science-fiction, c'était lire tellement de choses pour faire une page. Et ça, c'est... 'fin c'est pas directement lié à l'argumentation, mais les élèves ils ont du mal à prendre conscience de ça. Donc ils doivent faire un TFE chez nous où qd mm s'applique donc toute une série d'apprentissages qui ont été vus dans le cadre de cours sur l'argumentation. Ou sur la synthèse de textes. Et ça, ils ont encore bcp de mal parce que euh... dans leur esprit... 'fin... allez, il y en a bcp qui paraphrasent ou bien qui n'utilisent qu'UN manuel ou ou qu'UN ouvrage de référence euh ou en tout cas par chapitre quoi. Alors qu'en fait non. Si ça doit devenir leur texte, c'est qu'ils font une synthèse de tout ce qui a été écrit sur le sujet, chapitre par chapitre. Et ça ils ont toujours énormément de mal et surtout à bien mentionner les sources. Et donc là en 5^e, cette année-ci, j'ai bcp insisté là-dessus puisqu'il y a à la fois un... donc euh... faire... 'fin oui... concevoir un dossier documentaire et puis faire une synthèse. Ça, ils ont encore bcp de mal hein. Or, le TFE peut vmt leur être utile, tel qu'il est conçu chez nous. Et il y a pas dans toutes les écoles... C'est pas ds ttes les écoles comme ça, mais je pense que ça peut vmt leur être utile pour la suite, mais... mais il faudrait pas que bcp d'entre eux fassent leur mémoire comme ils ont fait leur TFE pcq ils respectent pas assez ça, le... la mention des sources correcte... mais bon ça, j'aime bcp, 'fin j'aime bien insister là-dessus, travailler là-dessus, mais 'fin... ça nous fait dévier encore une fois du sujet, mais... oui... c'est... après je ne sais

plus si je voulais ajouter qch par rapport à ce que j'ai déjà dit. Je sais plus quelle était la question au départ qui a fait que, je ne sais plus ça [rires]

1h01'36'' Marie : Oui, la question de départ c'était : qu'est-ce que vous avez lu pour faire le manuel ?

Laurent : Ah oui, ah oui, c'est ça voilà.

Marie : le fait que c'était vmt une grosse synthèse quoi.

Laurent : oui oui. Oui oui. Oui et ça... voilà c'est ça que je voulais dire : c'est qu'ils n'ont pas conscience que pour rédiger une page, après je peux comprendre hein pcq s'ils font ça pour chq page de leur TFE en plus du travail qu'ils ont, c'est sûr qu'ils en sortiront pas. Ou alors qu'ils travailleront... ils auront l'impression d'être des bourreaux de travail. Ce qu'ils ont déjà, l'impression, ils l'ont déjà donc euh...

Marie : il faut qu'ils trouvent un intermédiaire quoi.

Laurent : oui, oui. Surtout que... 'fin ça c'est ce qu'ils devront faire pour leur mémoire, mais qu'ils doivent pas qd mm déjà faire en rhéto hein.

Marie : oui non. Ça va, s'ils font un mémoire, ils auront cinq ans pour s'y préparer. On va dire 4 plutôt mais...

Laurent : oui, oui.

1h02'30'' Marie : voilà je vais en venir à ma dernière question : du coup est-ce que pour vous, vous arrivez à atteindre vos objectifs avec vos élèves dans le cadre de l'argumentation écrite et si oui, grâce à quoi ? Si non, à cause de quoi ?

Laurent : Ben oui... Après pas toujours évidemment. Euh... Encore une fois : non, ben souvent c'est pcq... c'est toujours la même chose : il y a ceux qui ont énormément de difficultés, mais il y a ceux qui bâclent spontanément. C'est malheureux, mais c'est qd mm une partie de la population aussi. Mais qui encore une fois ne feront attention qu'à la cote et à rien d'autre qd on leur remet une copie corrigée. Donc là, c'est difficile hein. C'est qd mm une réalité ça hein dont... c'est sans doute mieux d'avoir conscience pcq... il y a ceux qui ne veulent pas. Combien d'élèves ne sont pas en 4^e sans avoir jms ouvert leur cours avant ? C'est énorme hein. 'fin c'est énorme, je dis pas que c'est la majorité d'entre eux, mais c'est énorme de penser qu'il y en a tellement, qu'il y en a autant qui n'ont jms vmt ouvert leur cours, mais qui ont qd mm réussi jsq là. Parfois avec des examens, ça je ne dis pas, mais... mais qui sont devant nous et... et là... c'est pour ça que l'école à un mmt donné a proposé de faire des examens en janvier, je reste en désaccord avec cette décision, mais... je comprends l'argument au départ qui était de dire... et pourtant j'ai argumenté hein. Là je peux dire que... ah là oui, là j'ai écrit une tartine de trois pages pour expliquer pourquoi il fallait pas faire ça, mais bon, au mmt où il a fallu voter, il y avait bcp de profs... 'fin, je rejette pas la faute sur les profs de 3^e, pas du tout, mais les prbs ne sont pas les mêmes et c'est pcq on a voté par degré. Comme on a voté par degré, et qu'il y a bcp de profs de 3^e, bcp plus que de profs de 4^e chez nous en tout cas, ben ça a penché de l'autre côté et en 5^e-6^e, ça a penché du côté où je voulais donc on n'a pas appliqué ce changement, ils ont tjrs la possibilité d'avoir une session en septembre, mais ils n'en ont pas en janvier. Mais si au départ en 4^e on avait pensé à cette solution-là, c'est tellement il y a des échecs. Et s'il y a tellement d'échecs, c'est pcq il y a bcp d'élèves qui arrivent en 4^e et qui n'ont jms vmt travaillé plus que ça. Il suffisait juste d'être attentif un minimum en classe et puis ils réussissaient quoi. Et je ne rejette la faute à personne hein, ça, c'est... c'est le système qui veut ça. Mais du coup après en 4^e... C'est déjà le cas en fin de 2^e hein. Ça forcément, avec tous les élèves qu'on a au premier degré et puis après qui se rendent compte que le général n'est pas fait pour eux alors qu'on leur a fait croire... c'est déjà un mur là en fin de 2^e, mais

en fin de 4^e, il y en a encore un. Et il y en a qui n'iront pas plus loin pcq justement... soit le déclic se fait et ils se mettent à utiliser leurs cours, au moins à le relire, mais soit il ne se fait pas et ils n'iront pas plus loin. C'est malheureux, mais c'est une réalité, ça. Alors euh... que faire face à ça ? Ca je pense que c'est qd mm le... le point le plus délicat, pas que pour l'argumentation évidemment. Mais que faire face à ceux qui se rendent compte que mnt ça suffit plus que d'assister aux cours et du coup on n'en sort pas ? mais du coup on n'en sort tellement pas que on a l'impression que ça sert plus à rien de continuer. Et c'est pour ça que l'école a voulu mettre ce système en place, pour pas qu'ils se découragent dès le mois de janvier et comme bcp, ils arrêtent finalement de travailler pcq ils se disent l'année est qd mm ratée quoi. Euh... ça c'est qd mm euh... c'est bcp plus général et c'est pas que lié au cours de français, mais c'est qd mm le plus gros obstacle ou un des plus gros obstacles. Pcq si justement ils ont pas envie et que du coup ils font pas attention à ce qu'on essaie de mettre en place pour que ça s'améliore, c'est difficile hein. Mais c'est une réalité. Après euh... après oui, ponctuellement, il y a ceux qui ont bcp de soucis. Et puis il y a tous ceux qui arrivent aussi... en cours de... 'fin qui arrivent en Belgique et qui ne sont pas nés en Belgique. Et ça on en a aussi euh... qui arrivent en... parfois après l'école primaire, mais parfois en 3^e année, parfois en 5^e année... euh... bon, c'est forcément...

1h07 Ils sont pas francophones alors ? Ou ils sont juste pas nés en Belgique ?

Laurent : voilà. Ou en tout cas... Parfois si c'est d'Algérie, euh ils ont pu apprendre le français, 'fin je pense, j'ai un exemple concret en tête, ils ont pu apprendre le frç à l'école primaire, mm si c'est pas leur langue maternelle hein, mais ils ont qd mm pu apprendre le frç dès l'école primaire, mais ils ont qd mm bcp plus de lacunes, forcément que ceux qui sont nés ici ou alors euh... carrément, c'est pas leur langue maternelle. Avec les... 'fin ici j'ai eu un Palestinien qui a qd mm bcp de mal. Mais qui est qd mm en rhéto, mais bon... il a bcp de mal quoi. Après ça, c'est... c'est bcp plus... ça c'est qqs élèves hein par année. Il y en a toujours, mais c'est qqs élèves par année. Euh... pf... donc franchement : qu'est-ce qui fait que les objectifs ne sont pas atteints ? C'est qd mm euh... avec ceux qui n'ont pas plus envie que ça de les atteindre quoi. Pcq sinon il y a qd mm un progrès, il y a qd mm un progrès... oui... et si on lie les deux cours, résumé de texte et argumentation, il y a qd mm un progrès, je pense, oui... Après... je pense qu'on peut dire que finalement on les atteint plus ou moins quoi, oui. Ou on les atteint en général avec ceux qui ont envie de les atteindre je crois.

Marie : oui... ok. Ben merci de vous être proposé pour l'entretien.

Annexe 4 : transcription de l'entretien avec Séverine

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

Enseignement : bcp enseigné la religion

Français : 7-8 ans que bcp de français et peu de religion.

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

3^e degré P

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole du réseau libre confessionnel de la province de Liège.

08:03 Marie : quels sont les objectifs que vous poursuivez en enseignant l'argumentation écrite à vos élèves ?

Séverine : alors les objectifs, c'est que les élèves puissent exprimer une opinion clairement et la défendre et que ce soit autre chose que « d'accord – pas d'accord » ou « j'adore – je déteste », qu'ils puissent nuancer leur point de vue pour être crédible, voilà.

Marie : OK. Du coup ça c'est vraiment l'objectif que vous poursuivez aussi en tant qu'enseignante.

Séverine : oui.

Marie : et du coup à quoi ça sert selon vous ? 'fin pourquoi est-ce que c'est important ou pas selon vous ?

Séverine : ben pcq j'estime que dans la vie, ben ils doivent pouvoir exprimer une opinion, prendre leur place dans la société et se défendre, mais pour cela, il faut qu'ils aient certains moyens et qu'ils... qu'ils ne se décrédibilisent pas en exprimant juste un « d'accord » ou « je ne suis pas d'accord », voilà, il faut pouvoir nuancer et convaincre.

Marie : OK. Du coup ouais, c'est pour... pour eux, pour plus tard, pour bien s'inscrire dans la société.

Séverine : oui.

Marie : et du coup quels sont les moyens que vous mettez en place pour atteindre ces objectifs ? Qu'est-ce que vous travaillez avec eux ?

Séverine : ben la première chose c'est qu'il faut trouver un sujet qui les intéresse pour que spontanément ils aient envie de prendre position. Alors s'ils ont déjà envie d'exprimer une opinion, c'est gagné, le sujet va les intéresser, 'fin le... euh l'activité du cours va les intéresser. Alors euh ben j'ai déjà pris comme sujet le changement dans les congés, le fait de passer à deux semaines au carnaval, deux semaines à la Toussaint et un petit peu limiter les grandes vacances et là, ils étaient bien capables d'argumenter, on avait pu trouver bcp d'arguments pour et contre. Maintenant, il y a des sujets plus graves : la nouvelle loi qui concerne l'avortement. Et là justement ben on a lu la loi, les... les... les avis pour, les avis contre et puis je leur ai appris à nuancer parce qu'ils peuvent être contre la loi dans une certaine mesure, mais pas... ni... refuser tout en bloc. Cette année, on est en train de travailler sur la

vaccination : pour ou contre la vaccination. Alors je leur donne toutes sortes de documents qui concernent les détracteurs de la vaccination ou ceux qui sont pour pour que les élèves voient d'abord les différents avis pour se faire le leur. Voilà, ça c'est la première chose, c'est trouver un sujet qui les intéresse, qui leur donne envie d'argumenter. Je vais pas commencer en disant « aujourd'hui on va faire de l'argumentation », ça va tout casser. C'est : on voit un sujet et mnt vous allez vous exprimer à ce propos-là. Et rien qu'en le voyant, ils ont déjà des choses à dire, voilà. Ça, c'est l'entrée en matière habituelle.

Marie : ouais. Et du coup qu'est-ce que vous faites quand vous enseignez l'argumentation ? Qu'est-ce que vous voyez ?

Séverine : Alors quand j'entre dans le vif du sujet, je leur explique le plan général d'une argumentation. Pour tout ce que je leur fais écrire, j'insiste sur tous les mots-liens. D'ailleurs ils ont une liste de couleur bleue comme ça c'est une liste qu'ils retrouvent facilement dans leur farde avec euh tous les termes dont ils ont besoin pour ne pas toujours utiliser le « mais ». On a quand même une grande variété de... de... de mots liens dans la langue français et puis toutes sortes de verbes d'opinions euh voilà. Je leur donne du vocabulaire. Je leur donne la... euh le le le plan d'une argumentation. Donc je rappelle la division en paragraphes qu'ils ont déjà utilisé pour rédiger quand il faut faire de l'amplification. Et puis alors je leur donne ben évidemment le plan avec introduction euh un argument par paragraphe, je leur explique ce qu'est une concession-réfutation, qd ils doivent prendre un argument contraire et le démolir et puis alors la conclusion. Et alors je leur dis bien que dans l'introduction il y a deux choses qui doivent se trouver : je leur dis il y a deux T dans l'introduction, c'est le thème et la thèse. Alors j'explique le thème c'est le sujet, la thèse c'est votre point de vue. Et j'essaie vmt de bien structurer et de répéter souvent ces choses, qu'ils reçoivent d'ailleurs par écrit et comme ça ils ont le plan, ils ont les mots-liens, ils ont comme ça des outils pour pouvoir travailler l'argumentation. Alors euh... je... oui je leur parle aussi de la concession-réfutation, là je fais une leçon là-dessus et comme ça paraît assez compliqué, je dis « vous prenez un argument qui est opposé au vôtre et vous le démolissez. » alors euh ça marche un petit peu mieux. Je dis « ben qqn pense autrement que toi, tu dis « oui on pourrait l'envisager » et puis tu le casses ». Alors là ça... voilà parfois il faut un petit peu parler avec des mots plus... plus actuels pour eux et généralement ça va et alors je leur donne un petit exercice là-dessus. Je dis par exemple qd j'ai les élèves de puériculture, je dis « vous êtes avec un enfant à qui vous devez faire manger des légumes, il ne veut pas pcq il dit que ce n'est pas bon et alors vous prenez son argument : oui tu trouves que ce n'est pas bon, mais on pourrait goûter qch de nouveau ». Je leur donne plusieurs situations où ils doivent faire la concession-réfutation : accepter l'argument contraire et puis le démolir pour le gagner à leur cause. Ça on fait cet exercice-là d'une manière isolée de leur grand travail d'argumentation pour qu'ils soient vmt prêt à faire cette fameuse concession-réfutation qu'on utilisait pcq c'était dans le livre et puis le livre je m'en suis détachée et je n'ai plus souhaité l'utiliser pcq si on fait acheter le livre, on doit qd mm en utiliser les 2/3 et c'est souvent lassant : lassant pour le professeur parce qu'on explique tout le temps les mêmes textes chaque année qui, au fur et à mesure qu'on avance, commencent un peu à se démoder, si c'est des textes d'actualité. Et d'autre part, les séquences sont parfois un peu trop longues et les élèves se lassent. Alors euh si le prof déjà se lasse un peu du livre alors les élèves c'est encore pire. C'est pour ça je reprends des choses qui sont bonnes dans le livre, point de vue de la théorie, mais la pratique, je reprends des nouveaux textes chq année.

Marie : et c'est quoi le manuel ?

Séverine : alors le manuel, c'est *Français pour se qualifier*, c'est le manuel pour le professionnel. Mais... voilà, j'ai des collègues qui aimaient vmt bien et quand j'ai repris bcp de français, elles m'ont conseillé de l'utiliser et puis, oui, il y a des choses qui étaient bien, puis on a eu la nouvelle version, dans la

nouvelle version il y a des choses qu'on aimait qui ne s'y trouvaient plus euh... et finalement bah... L'autre souci avec le livre, ça c'est une petite parenthèse, c'est euh... pour que les élèves puissent avoir le livre, il fallait que les élèves aient payer leurs frais scolaires, ou du moins une partie et alors je ne pouvais donner le livre que dans ces conditions-là et au fur et à mesure que les élèves payaient, elles me donnaient une preuve de paiement pour qu'on puisse aller le chercher et ça, ça me dérangeait bcp. Pcq ça ne me regarde pas de savoir si les parents ont des difficultés à payer, les élèves ça les met mal à l'aise, il y en a qui ne souhaitent pas payer pcq ils ne souhaitent pas avoir le livre ou bien ils oublient donc moi je préfère donner mes séquences au fur et à mesure, voilà.

Marie : ouais, je comprends. Mais du coup par exemple, est-ce qu'il y avait des choses... donc à part que les textes soient toujours les mêmes, est-ce qu'il y avait des choses que vous aimiez pas dans le manuel ou des choses que vous aimiez fort, comme par ex les différences entre les deux manuels ?

Séverine : ben dans les manuels ce qu'il y avait de bien, c'était les synthèses, mais parfois les choix de textes étaient plus intéressants dans l'ancien que dans le nouveau. Voilà, c'est des choses comme ça, ce sont... oui, c'est souvent des choix de textes et puis voilà, il y a rien à faire : d'année en année ben il y a des nouvelles choses. Par exemple le cours sur la parodie, il y avait dans le manuel des choses qui étaient pas mal là-dessus mais pour le mmt avec la crise du coronavirus, eh bien il y a bcp de parodies qui ont été faites sur ce thème-là. Comme par ex on avait le feuilleton *Friends*, on a l'image qu'on voit quand le feuilleton commence où il est écrit *Friends* eh bien à la place il était mis « Confinés » et ça, ça leur parlait bcp plus. Alors je trouve que c'est intéressant de faire de la parodie sur des parodies de la situation actuelle que nous vivons. Voilà c'est pour ça que très svt je me détachais du manuel. Ca veut pas dire qu'il est pas bien fait, mais il y a bcp de situations qui font que on doit s'adapter à l'actualité.

Marie : ok. Et du coup qu'est-ce que vous faites d'autre à part l'ex isolé de la concession-réfutation ? Est-ce que les thèmes dont vous m'avez parlé tout à l'heure, ça leur sert pour faire l'argumentation finale ou c'est plus pour une entrée en matière ?

Séverine : c'est pour une entrée en matière avec des choses très simples, très... assez basiques, assez dichotomiques, pour ou contre, voilà. Alors que assez souvent ben si les élèves vont argumenter après sur le vaccin, ils peuvent être un peu partagés malgré tout dans leur opinion. Voilà.

Marie : mais du coup ils travaillent pas sur... 'fin pour la tâche finale 'fin... ce qui va être évalué je suppose, vous travaillez pas sur ces thèmes-là ? Ou si ?

Séverine : non, c'était juste des petits thèmes de mise en route hein. Ou bien qd j'explique l'argumentation, je leur dis « vous savez vous argumentez déjà au quotidien » « ah oui ? » et puis alors je dis « ben oui euh » bon cette année c'est un exemple qui n'est pas très pratique, mais assez souvent les élèves quand ils veulent sortir, ils ont toute une panoplie d'arguments pour convaincre leurs parents et alors là quand je leur demande, « ben convaincs un petit peu tes arguments de te laisser sortir » et alors là il y a plein d'arguments qui viennent. Ben je dis « mais c'est ça l'argumentation », c'est trouver toutes sortes de phrases qui vont aller dans le sens de ta décision, de ce que tu voudrais faire. C'est d'abord leur montrer que l'argumentation c'est qch qui n'est pas si nouveau que ça, qu'ils pratiquent déjà, mm si ce n'est pas d'une manière structurée et d'ailleurs le premier exemple d'argumentation complète que je leur donne, c'est avec cet exemple de... de demander pour pouvoir sortir avec toute une série d'arguments. La concession-réfutation marche bien : « oui je sais que vous avez peur pour ma sécurité pcq le carré est dangereux. Cependant, je serai accompagnée de deux amies qui veilleront sur moi » voilà et ça je trouve que des exemples très concrets de leur vie, ça marche très bien. Pcq alors ils s'en souviennent. « c'était quoi la concession-réfutation ? » « Ben tu te souviens quand tu accordais à tes parents de... » « ah oui » 'fin voilà. Je trouve que, en professionnel en tout cas, ça marche très bien et avec les élèves du professionnel, il faut essayer vraiment... je ne

dirais pas de simplifier, mais d'avoir les idées très claires soi-même pour leur transmettre qch de très clair comme structure, qui ne soit pas compliqué à retenir, qu'il y ait du concret pour les élèves qui en ont plus besoin pcq il y en a qui ont un petit peu plus de difficulté avec l'abstraction. Donc voilà.

20:57 Marie : oui. Oui donc vous adaptez aussi au public quoi.

Séverine : oui, ça, c'est vraiment très très important. En plus, j'ai des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle donc il faut être vraiment très clair dans ce qu'on explique.

Marie : OK. Et du coup les sujets sur lesquels ils vont vraiment devoir produire une argumentation écrite, alors, c'est lesquels ?

Séverine : ben ce sont des sujets d'actualité qui les interpelle. Donc c'était la proposition de loi sur l'avortement. Ici, c'est pour ou contre le... le vaccin. Alors l'année dernière... ah oui, l'année dernière, quand les élèves étaient en confinement, je leur avais rendu un exercice d'argumentation à faire et c'était « pour ou contre la reprise des cours au mois de mai ? ». Et ça, les élèves avaient eu des réponses finalement très matures. En voyant leurs intérêts, mais en voyant les dangers... Donc ça, ça avait très bien donné comme travail d'argumentation. D'autant plus que là c'était des consignes que je leur donnais par écrit donc je n'avais pas le temps de beaucoup discuter avec eux là-dessus et... et le sujet bah... voilà c'était quelque chose qui était vraiment du vécu. Alors... il y avait aussi donc la question des vacances : pour ou contre le changement dans les congés. Euh voilà...

Marie : OK. Et par exemple le... les thèmes comme l'avortement ou les vaccins, c'est pas un peu « touchy » parfois ?

Séverine : euh ben c'est comme ça que les élèves fonctionnent. Ils aiment bien que ce soient des sujets qui les interpelle. Franchement, c'est comme ça que ça marche le mieux. Maintenant, nous, on en a parlé. Je leur ai d'abord expliqué quand on a parlé de l'avortement... mais c'est aussi... assez souvent je suis aussi leur professeur de religion et ce sont des thèmes qu'on peut aborder au cours de religion. Et alors euh je leur rappelle la tolérance, qu'on peut avoir une opinion pour soi-même, mais qu'on ne doit pas l'imposer aux autres. On peut se dire « ben tiens voilà moi si j'étais dans ceux qui décident des lois, quel serait mon vote, quelle serait mon argumentation ? » mais en attendant je leur demande de toujours... parler du sujet avec le plus grand respect. Et toujours d'accepter les opinions des autres. Mais je peux vraiment me permettre de faire ça parce que j'ai des petites classes, avec des élèves qui s'entendent bien et qui ne vont pas se taper dessus avec des sujets d'actualité sur lesquels ils ne seraient pas d'accord. Voilà. C'est vrai, je ne pourrais pas me permettre de faire ça dans n'importe quelle classe, mais en professionnel, ce sont des petites classes. Généralement, pour le moment, j'ai une dizaine d'élèves par classe alors euh c'est des sujets dont on a le temps de discuter. Puis voilà c'est des sujets aussi qui ont un lien avec le cours de religion ou on peut justement rappeler la tolérance, le respect alors ça passe bien. Voilà. Maintenant oui on peut aussi faire des sujets euh... On avait « pour ou contre l'écriture inclusive ? » mais ça ne les passionne pas de la même manière. Ou bien alors on a aussi le sujet pour les élèves de puériculture, c'est sur le genre : « est-ce qu'on est obligé de donner des jeux de garçons aux garçons, des jeux de filles aux filles ? » ça c'est intéressant aussi. Quand les élèves sont allés en stage après, ben c'est un sujet qu'ils peuvent aborder assez bien, mais là c'est uniquement pour la section puériculture que je pourrais faire ce thème. Mais les grands sujets de l'actualité oui, c'est des sujets un peu parfois délicats, mais si on n'en parle pas à l'école... c'est... on rate quelque chose. Parce qu'on a des élèves qui sont parfois sensibles à la théorie du complot alors que quand on leur explique, ils ont une opinion bcp plus mesurée et ils prennent l'habitude de réfléchir bcp mieux pcq souvent « ben c'est vrai pcq je l'ai vu sur fb » alors là... On a eu une campagne d'affichage anti-masques qui a été même affichée dans les arrêts de bus et sur la porte de l'école. Alors sur la porte de l'école, on enlève, mais dans les lieux publics, on va pas commencer à aller enlever tout.

Et alors il y a une élève qui me dit « mais vous savez, c'est sérieux pcq ils ont un site internet ». Alors j'explique que n'importe quelle personne peut faire son site et mettre des bêtises, c'est pas parce que c'est sur internet que c'est vrai. C'est pas parce qu'on dit que c'est un médecin qui l'a dit que c'est vrai. Parce que ce médecin peut-être qu'il n'existe pas. Ou il existe, mais au Canada et il ne sait pas qu'on lui prête des paroles qui ne sont pas les siennes. Donc voilà. Quand on prend les sujets d'actualité, les sujets délicats, c'est parfois un peu l'occasion de remettre l'église au milieu du village. Les élèves ben ils croient parfois ce qu'ils entendent pcq c'est qqn de bienveillant qui leur a transmis cette info sur les réseaux sociaux. Mais la personne bienveillante ne sait pas ce que c'est qu'un hoax, ne sait pas ce que c'est que de s'informer réellement donc euh... oui, parfois pour l'argumentation, je profite de ce thème pour... pour un petit peu... enlever les mauvaises idées reçues hein. Comme pour le vaccin, les arguments contre le vaccin, ben j'ai trouvé un chouette article sur le site de la rtbf où on donnait tous les arguments contre, mais il y en a où on disait : « ben oui on n'a pas de recul, c'est vrai, mais d'autre part, on a été plus rapides pcq on y a travaillé plus que pour n'importe quel autre vaccin ». Et puis alors il y avait l'argument « on ne doit pas se faire vacciner pcq on va être pucé, on va être surveillé » ben voilà, c'est l'occasion pour les élèves de voir ben qu'il y a des arguments qu'on peut démolir facilement. C'est vrai que j'en profite pour un petit peu faire l'éducation aux médias, faire un petit peu tout à la fois.

Marie : ouais. Voilà. Et du coup qu'est-ce que vous voyez d'autre avec eux dans ces séquences sur l'argumentation ?

Séverine : il y a aussi autre chose : je leur donne une grille d'évaluation quand ils font leur argumentation et cette grille d'évaluation leur sert de check-list pour vérifier qu'ils ont fait tout ce qui était demandé et ils voient, pour chq étape, ce que ça rapporte comme points. Comme ça s'ils se disent « oh zut j'ai oublié la division en paragraphes : ben oui, je perds deux points sur vingt » euh... 'fin voilà. Ca, c'est... c'est important pcq ça les aide à avancer étape par étape et alors dans cette grille d'évaluation, ben je reprends des choses que j'ai vues précédemment comme par exemple je demande qu'on évite les répétitions. Ben il y a des points aussi là-dessus pcq on a fait des exercices, 'fin je leur ai expliqué le pléonasme, on avait fait des exercices là-dessus, j'ai expliqué l'anaphore, on... quand on a le temps, mais cette année elle a été un peu bousculée donc on n'a pas pu travailler autant, mais ce que j'ai déjà fait, quand les élèves avaient fait leur amplification d'une nouvelle, j'avais repris toutes les répétitions que les élèves avaient faites dans leur texte, je n'avais pas dit qui avait fait quoi hein, mais je disais « ben voilà c'est ce que j'ai trouvé dans votre classe, dans l'autre classe » et alors je leur donnais les phrases et je leur demandais de corriger. Alors ça c'était intéressant pcq c'était pas des exemples fictifs, c'était du vécu, et puis ça les intéressait un peu de voir cmt les autres s'étaient plantés et puis peut-être comme ça ils voyaient leurs propres phrases et ils corrigeaient. Euh voilà. Et alors quand on voit ce genre de choses, ben évidemment, je l'évalue tout au long de l'année dans leurs productions écrites. Une fois que ça a été vu évidemment, je vais y accorder plus d'importance à ce moment-là. Par exemple je viens d'avoir une stagiaire dans une classe qui leur a fait faire le résumé. Eh bien, pour les mots-liens, les élèves ne connaissaient pas encore bien. Donc elle a décidé de ne pas mettre bcp de points là-dessus dans sa grille d'évaluation. Et puis une fois que c'est qch qui est plus acquis, ben ça va prendre plus d'importance dans la grille d'évaluation.

Marie : ok. Et du coup est-ce que vous travaillez aussi par exemple avec des listes d'arguments ? Des listes de mots-liens, ça vous m'avez dit et des listes d'arguments ?

Séverine : non. Ça, ce sont des arguments qu'on trouve en classe, quand on fait l'apprentissage, quand on découvre la séquence. Mais par contre, quand les élèves travaillent à leur argumentation, je fais faire ça en classe. C'est pour ça que j'attends le mois d'avril pour faire ça en présentiel. On a fait toute l'introduction, le travail de recherche, mais l'argumentation en elle-même, j'attends qu'on la fasse en

présentiel parce que... alors les élèves travaillent en classe et viennent me trouver. Je leur dis « vous venez tout le temps me poser vos questions » alors les élèves viennent avec leur début de texte et puis « je ne sais pas quoi dire, je ne sais plus comment argumenter » et puis alors on réfléchit ensemble pour voir quel est leur point de vue, pour trouver des arguments qui appuient leur point de vue. À ce mmt-là, je ne fais plus un cours à toute la classe. Une fois que j'ai donné les consignes, les élèves se mettent au travail et chacun à leur tour, ils viennent s'asseoir près de moi et... avec un minimum de distance, mais bon. Justement, on a le masque et ce contact il reste très important. Pcq l'élève vient me montrer son travail, me dit où il veut aller et là je vois cmt je peux faire pour l'aider. Et là je ne donne pas de liste d'arguments, mais oralement j'en avais donné comme exemples et quand l'élève vient près de moi et que je vois dans quel sens il veut aller, je lui donne un peu d'autres idées s'il n'en a plus. Si les arguments des textes reçus ne lui conviennent plus ou... S'il les a un peu épuisés, eh bien voilà, avec eux je personnalise un peu mes explications en recevant chaque élève près de moi. Mais bien sûr c'est possible dans une classe de dix qui... qui coopère, c'est pas la mm chose si on a une classe de vingt. Voilà. Mais en professionnel, les élèves ont qd mm bcp besoin qu'on les prenne par la main et qu'on les suive, rien que pour être rassuré. Pendant une interro il y a un élève qui peut me montrer sa feuille et dire « je vous demande juste de me dire si je suis dans le bon » quoi, c'est ça. Ils ont souvent besoin d'être rassurés.

Marie : ouais. Et du coup par exemple vous voyez pas les arguments comme l'argument ad hominem, l'argument d'autorité ?

Séverine : non pcq ça devient fort compliqué. Initialement ce n'était pas présenté dans le livre, mais par la suite, non. Ce que je souhaite faire, c'est que les élèves aient une structure très claire en tête, mais si il faut commencer à faire tout ça, plus on demande, plus ils sont perdus et moins on arrive à un résultat euh voilà. L'année dernière, ça s'était bien passé en classe. Quand ils ont dû faire une argumentation seuls, à domicile, comme c'était un sujet qui leur tenait à cœur, ils ont bien pu le faire. Bien sûr ce n'était pas très fourni comme argumentation, mais c'était clair et ce qui compte pour moi, c'est que ils aient une idée très claire de ce qu'ils doivent rédiger et de la manière dont ils le font. Maintenant, ça c'est plutôt pour le général ou pour des classes de technique, mais en professionnel, je n'ai pas été aussi loin. D'autre part, voilà, vu la situation sanitaire, ça fait quand même deux ans qu'il faut davantage aller à l'essentiel. Pcq quand on est ensemble en classe, bah il faut essayer d'avancer vite, mais sans trop trainer, pcq voilà je les ai... la manière dont on partage les cours : les élèves viennent le mercredi, jeudi, vendredi, puis ils ont le weekend qui coupe un peu leur élan, puis ils reviennent lundi, mardi et puis après ils reviennent le jeudi de la semaine d'après. Donc on est tout le temps coupé dans notre élan. Alors je préfère faire des choses qui sont très bien structurées, basiques, mais qu'ils retiennent plus facilement et qu'ils peuvent apprendre à distance si nécessaire. Voilà. Mais c'est vrai toutes les sortes d'arguments, je verrais plutôt ça si j'étais dans des classes... qui sont plus avancées ou avec des élèves déjà qui comprennent mieux le français, qui ont moins de difficultés. Ici je me dis : c'est un peu « qui trop embrasse mal étreint ». Si on veut demander trop de choses et ben alors on est perdus ou alors il y en a deux qui sont de meilleurs élèves. En puériculture par exemple, on a des élèves dispensés, càd des élèves qui ont déjà leur diplôme de secondaire et puis qui reviennent en 5^e pour la formation de puéricultrice. Mais alors à ce moment-là ce sont des élèves qui ont un bagage déjà plus important et plus de maturité, qui ont déjà fait plus, mais sinon de manière générale... voilà. J'ai envie que ça leur reste. Et puis alors en 6^e, alors, les élèves de puériculture, je ne les ai pas en 6^e et alors là c'est ma collègue qui va + approfondir en 6^e. Et alors cette année, je... 'fin depuis l'année passée, on a la section des aides familiaux, donc cette année je suis passée en 6^e avec mes 5^e aides familiaux, mais voilà. Je me rends compte que plus on présente les choses d'une manière simple, sans trop d'aspérités, mieux ils retiennent et alors c'est plus simple après, si on a le temps, de venir un petit peu multiplier les informations, mais je préfère enfoncer le clou de manière plus basique. Pcq ça

alors c'est retenu. Pcq voilà l'année passée ils sont tous réussis, même en distanciel, ils ont pu faire une argumentation seuls, même si elle était basique, voilà.

Marie : ok. Du coup, vous faites surtout du travail... oral ? Enfin de ce que vous dites, j'ai l'impression, mais c'est peut-être pas vrai.

Séverine : non, je...

Marie : mais en gros... oui, vous allez travailler... vous allez parler d'un sujet avec eux au début... oui, vous allez lire des textes et vous...

Séverine : oui, on travaille les textes.

Marie : vous dégarez les arguments des textes ensemble ?

Séverine : alors euh ici, je leur ai demandé de le faire en distanciel. J'ai expliqué quand on était en classe et puis alors, je leur ai donné les articles avec des questions. Comme ça les questions, ça faisait déjà une synthèse. Et ils pouvaient se servir de leurs réponses pour faire leur argumentation. Voilà.

Marie : OK. Voilà. Mais du coup vous partez de ça, puis vous les laissez faire l'argumentation et comme vous êtes des petites classes, ils peuvent poser leurs questions pendant qu'ils rédigent ?

Séverine : oui. Oui pcq je ne peux pas expliquer qch longuement, ils décrochent vite. Alors j'explique vraiment la base, le schéma classique et puis alors après je dis « ben voilà vous avez votre grille d'évaluation qui vous donne aussi la marche à suivre, vous avez le vocabulaire avec notamment les mots-liens, vous avez le plan et puis alors les arguments, maintenant au travail » et alors ils viennent me trouver. Par exemple pendant un examen, s'il y a un élève qui me pose une question à propos de la question 7, il faut pas s'imaginer qu'ils vont tous déposer leur bic, alors qu'ils sont à une autre étape de l'examen pour écouter la réponse de la question 7 s'ils en ont besoin plus tard. Non, ils vont pas écouter. Donc chacun à leur tour, ils vont me poser la question. C'est un peu comme ça qu'ils fonctionnent. Donc j'essaie de leur donner la base avec un support écrit pour l'avoir sous les yeux d'une manière très claire. Et puis alors après s'ils ont des questions, ben je préfère qu'ils viennent me trouver pcq si je réexplique à la classe, si les élèves sont concentrés sur leur travail, ils ne vont pas écouter. Ils auront besoin de ma réponse au mmt où ils se posent la question. Voilà.

Marie : ok. Voilà. Et du coup est-ce que vous faites des exer... est-ce que vous travaillez avec eux sur le brouillon ou le plan ? Est-ce que vous revenez après sur le plan pour corriger ensemble ou des choses comme ça ?

Séverine : ben le plan ils savent bien qu'ils doivent commencer par une introduction. Ils voient... ils ont un exemple sous les yeux donc ils voient bien comment ils doivent procéder. Et alors quand ils viennent me trouver, forcément c'est un brouillon. Je dis je veux bien les aider, je veux bien corriger certaines choses, mais c'est pas pour recevoir un document annoté, barré, etc. Donc ça ils doivent me rendre un travail recopié proprement. Et... voilà. Moi je les aide pendant le travail. Bien sûr tout le monde n'a pas le temps de tout finir en classe, ils finissent souvent à domicile, mais au moins ils ont un brouillon comme base pour recopier chez eux. Maintenant il y en a qui sont plus autonomes, mais... il y en a certains qui ont vmt besoin d'être rassurés, d'être sûrs que là où ils vont, c'est bon.

39:57 Marie : Et qu'est-ce que vous avez dans votre grille d'évaluation ? Vous avez les 4 critères... j'ai envie de dire « classiques » qu'on retrouve dans les programmes ? Genre pertinence...

Séverine : euh mais je ne les exprime pas de cette manière-là. Euh si vous voulez je peux même vous la donner. Faudrait que je voie... Je n'ai pas préparé... Ben c'est simplement présence de tout ce que

j'ai demandé au fur et à mesure... [cherche une feuille] Je l'ai ici. Ben ça si vous souhaitez je peux vous envoyer. Mais à partir du moment où cette grille d'évaluation leur sert de check-list je suis l'ordre de ce qu'il doit y avoir. Donc je mets : présence d'une thèse euh... présence de trois arguments euh développement clair et pertinent des arguments, présence d'une concession-réfutation et d'une conclusion. Euh... absence de contradiction avec la thèse, division en paragraphes, connecteurs logiques, orthographe syntaxe ponctuation, la présentation, le fait qu'il y ait un titre, un nom etc. mais ma grille elle évolue un petit peu en fonction des classes que j'ai. Euh... Oui ici, c'est une grille que j'ai utilisée l'année dernière et alors je vais en refaire une pour fin avril quand ils vont enfin pouvoir faire leur argumentation, je ne peux pas les laisser faire ça pour la première fois en distanciel, mais ça a été assez compliqué. Moi j'ai donné tout le cours sur la documentation, sur la structure etc. Puis j'ai eu une stagiaire et puis alors on essaie d'un petit peu terminer... C'est assez compliqué : ma stagiaire a notamment une classe qui devait revenir complètement en présentiel, ça a été le cas, mais on ne sait pas comment on va pouvoir terminer avant les vacances de Pâques, on est toujours dans le flou. Et puis alors après les vacances, ben si tout va bien, là je les aurai un petit peu plus lgtps en classe et on pourra travailler ensemble. Mais ce sont des élèves qui sont en stage également et qui vont refaire des stages donc mon cours il est tout le temps morcelé alors je dois essayer de faire des choses vraiment très claires qui ne prennent pas trop de temps. Je dois morceler mon chapitre en espérant que les élèves n'ont pas oublié ce qu'était la concession-réfutation vue en février qu'on va utiliser en avril. Là aussi je devrais faire des rappels alors c'est pour ça que si je dois compliquer avec différents types d'arguments etc, on ne va pas s'en sortir.

Marie : et qu'est-ce que vous faites par exemple si dans leur argumentation, ils mettent des mots-liens, mais qu'ils les utilisent pas très bien ? Genre que c'est un peu absurde ou... Alors là vous mettez pas les points ? Ou si ?

Séverine : ah... ben ce qu'il y a c'est que comme normalement je dois relire déjà en classe, s'il y a un souci je leur explique. Et ils ont eu l'occasion avec ma stagiaire de travailler sur les mots-liens dans le cadre du résumé donc j'espère que c'est qch qui sera un peu plus vite acquis et alors elle leur a donné certains... certains arguments assez... euh certains arguments... [se corrige] certains mots-liens assez simples du style ben utiliser « premièrement deuxièmement troisièmement » ou bien euh... « ensuite, par contre » enfin elle leur a donné qqs petits modus operandi pour pouvoir argumenter avec des mots-liens faciles à utiliser. Voilà. Donc on a essayé de les aider et de... voilà ils ne sont pas obligés de sortir des sentiers battus. Maintenant... de manière général ce n'est pas un problème d'utiliser ces mots-là. Généralement, ils les utilisent à bon escient. Mais s'il y a un prb, ben je le vois pendant l'élaboration du brouillon et alors là je peux réexpliquer mais en individualisant. Pcq chq fois faire appel à la classe en disant « tiens il y a untel qui a fait cette erreur-là, je vais vous expliquer » ça ne les intéresse pas et ça devient lassant. Euh... enseigner dans le professionnel, c'est qd mm autant que possible individualiser. Parfois il y a bcp d'élèves absents pour une raison ou l'autre, que ce soit une grève de bus ou les élèves doivent passer une visite médicale dans le but de leurs stages et alors il arrive parfois que je me retrouve avec juste deux-trois élèves et bien... ça c'est dans la section des aides familiaux que c'est arrivé... ben j'ai des élèves en difficulté alors qu'ils viennent me trouver et alors on fait ensemble leur fiche de lecture. Ils ont lu le livre, mais ils ont un petit peu des difficultés pour répondre aux questions, ben je réexplique et alors ils remplissent à côté de moi qui leur réexplique chaque question. Ou alors il y a une compréhension de textes et ils ont un petit peu des difficultés à comprendre certaines notions ben je leur réexplique. Pcq réexpliquer à la classe qd certains ont compris alors là il y a du brouhaha, ça n'intéresse plus, ça ne va pas. Mnt expliquer qch de neuf à toute la classe, ils vont participer. Mais très vite, ils ont des compétences très variées. Et donc euh... il... il faut individualiser et puis voilà moi j'ai des élèves qui ne dominent vmt pas le français. Il y en a qui sont arrivés en Belgique, ils parlaient pas un mot de frç, ils sont allés en DASPA pour apprendre

le français et puis on dit « ben ça va » et on m'envoie cet élève dans ma classe donc je vais peut-être pas argumenter tout de suite avec. Alors c'est pour ça que je fais des... des schémas assez basiques, assez simples, pour qu'ils puissent rentrer dans cette logique d'argumentation-là. Voilà, on va voir ce que ça va donner mais... Et s'ils ont un vocabulaire qui n'est pas très étendu, je vais leur donner alors des mots simples pour assurer la transition d'un argument à l'autre.

Marie : ouais.

Séverine : voilà. Il faut essayer de leur donner un cours prédigéré pcq il faut pas non plus qu'ils se découragent pcq ce sont souvent des élèves très courageux. Moi j'ai un élève qui vient d'Afghanistan, il travaille, il envoie parfois des travaux pendant la nuit (ça avec la plateforme, on s'en rend compte) et... c'est pas pcq il a fait... il est sorti et qu'il a fait des bêtises ou qu'il est allé se distraire, non. Il travaille tout le temps et s'il doit travailler tard le soir et une partie de la nuit, il le fait. Donc... on voit que... certains ont qd mm un fameux courage qu'on peut saluer.

Marie : oui. C'est un public particulier que vous avez.

Séverine : oui. Ben oui. En fait, au départ, quand j'ai eu des heures de français ben on m'a donné les heures de professionnel pcq c'est pas... les heures généralement que les profs de frç visent hein les profs de frç préfèrent donner un peu des cours de littérature et tout ça aux élèves du général, mais moi ça m'a bcp plu de travailler dans le professionnel et j'étais d'accord de continuer donc... Je... dans les professeurs de frç du supérieur, ben mnt je suis la plus vieille. A 46 ans, c'est rapide, mais j'aurais pu dire « mnt c'est moi la plus ancienne on pourrait me donner les élèves du général », mais... on voit bien que ça se passe bien en professionnel, j'ai rien été demandé et je suis bien avec eux, voilà. Mnt, oui, c'est vrai, quand on voit tout ce qu'on apprend dans nos études et parfois ce qu'on enseigne on se dit ben on n'aurait pas eu besoin d'apprendre tout ça mais c'est pas vrai. C'est pas vrai pcq on a besoin de connaître bcp pour enseigner un petit peu. Et... aussi euh... il faut savoir que les élèves ont qd mm tjrs des questions à poser et pfs des questions bien plus poussées et il faut pouvoir aussi y répondre. Et puis... c'est qd on domine bien son sujet qu'on est capable de bien le simplifier aussi, voilà. Et simplifier... je n'aime pas le terme... rendre accessible, donner la possibilité à tous de travailler l'argumentation, voilà.

Marie : et vous voyez qd mm de la littérature avec eux ?

Séverine : alors ben ça, c'est lorsque on va faire un travail euh... de... qu'est-ce qu'on fait ? La lecture de nouvelles alors là ben à ce mnt-là ça va être l'occasion ou qd on a un txt à analyser ou lire un txt sur un sujet, voilà, c'est un petit peu au détour... mais voilà dernièrement ça a été assez compliqué. Mnt je leur ai... je leur ai fait voir qd mm le récit de vie hein pcq ça les élèves aiment bien lire des histoires vraies, ben j'ai un peu parlé du roman par lettres, j'ai montré le roman des *Liaisons dangereuses* et l'adaptation moderne pour les ados euh de ce type de romans, voilà. Ou bien alors on voit le journal intime et alors on a un petit peu vu un extrait du journal d'Anne Frank ou quelques choses comme ça... Il m'est arrivé d'arriver en classe avec *Madame Bovary* et de leur expliquer l'histoire pcq on avait eu l'occasion de lire un extrait, voilà, c'est un petit peu au détour d'autres cours que on va tomber là-dedans. Mais pfs les élèves ont des questions très intéressantes. Puis au début de ma carrière j'avais été fort étonnée de citer Tristan et Yseult et de voir des regards en points d'interrogation. Mais voilà mnt je sais ben non ça ne fait plus partie de leur culture, mais ça les intéresse bcp quand on raconte. Puis je dis « ah mais ça a été écrit en ancien frç », je leur ai amené le texte en ancien frç et alors « oh madame on dirait du wallon » ben j'ai expliqué que le wallon venait du latin, comme le frç, comme l'italien et voilà, c'est... c'est au détour de questions que les élèves vont poser qu'on va faire un petit peu de littérature ou d'histoire de la langue française et alors ça c'est très intéressant quand ça part de leurs questionnements.

Marie : oui. Oui, j'imagine. Du coup, on arrive aux dernières questions. Et du coup mnt ma question c'est qu'est-ce qui vous a orienté vers la mise en place de ces moyens-là ? Donc de tout ce dont on a parlé. Je sais que vous m'avez déjà parlé du manuel...

Séverine : oui. Ben ce qu'il y a c'est que... ben c'est... c'est dans notre formation mnt. Il faut dire que... tout évolue. Depuis que j... Moi qd j'ai fait mes stages, je n'avais que 10h de pratique. La manière dont on est préparé comme enseignants évolue et le fait de recevoir des stagiaires me tient un petit peu au courant de certaines choses, ça c'est vrai, de voir tiens cmt on enseigne ça mnt, cmt est-ce que les nouveaux professeurs pratiquent, ça c'est super intéressant. Mnt il y a des choses qu'on découvre entre collègues pcq on a des journées de concertation, on travaille ensemble, on voit cmt les autres font, on met en commun, on adapte, on regarde la grille d'évaluation d'une autre, on se dit « tiens c'est intéressant, mais moi j'aurais changé ça, j'aurais ajouté ça » puis évidemment c'est la formation continue, c'est le fait d'avoir des lectures, d'avoir des documents, d'avoir des formations où on nous montre certaines choses... voilà. Et c'est... c'est au fur et à mesure voilà je suis alimentée par mes lectures, mes rencontres entre collègues, avec certaines formations, enfin voilà, il y a toutes ces choses-là qui rentrent en ligne de compte. Mais c'est vrai, je ne saurais plus dire exactement d'une manière ponctuelle « ça je me suis mise à faire ça à tel moment », ça vient progressivement... mais c'est vrai entre collègues on fait bcp de choses pcq on doit qd mm un peu s'aligner aussi pour ne pas qu'on dise « tiens chez madame unetelle c'est plus facile » ou « elle, elle ne cote pas l'orthographe » ou je ne sais pas moi. Alors on s'entend bien entre collègues de français et on se passe des choses pour simplement voir ce que l'autre fait ou ce qu'on pourrait améliorer dans notre pratique ou bien alors on décide ensemble d'établir une grille d'évaluation ou... un plan de travail ou qch. Voilà. Mais ce qu'il y a, c'est que même si on a des cours en parallèle, cme on a des publics très très variés, on peut pas toujours faire les mm choses, voilà. Mm si idéalement ce serait comme ça, ben dans la pratique ce n'est pas tjrs comme ça pcq voilà les publics varient et il faut s'adapter à nos publics et pas faire qch qui est une autoroute qu'on va faire toujours euh voilà il faut prendre le temps de découvrir nos élèves et de s'adapter à leurs besoins. Voilà. C'est pour ça que j'aimais moins le livre, pcq ça le permettait moins.

Marie : ouais. Du coup ma dernière question, c'est : est-ce que vous parvenez à atteindre vos objectifs avec vos élèves. Si non, à cause de quoi et si oui, grâce à quoi ?

Séverine : ah. ben à cause de quoi : il faut dire que la situation sanitaire... voilà nous met des bâtons dans les roues. Mais enfin bon on a eu le temps d'y réfléchir et de voir ce qui était le plus important à faire avec les élèves voilà c'était pouvoir argumenter, pouvoir résumer, être en mesure de rédiger la suite d'un texte qu'ils ont lu euh... moi j'ai vu avec les élèves... pcq en fait... de puériculture, mais aussi les aides familiaux, j'ai vu le conte de fées. Ca c'est un sujet qui les intéresse aussi et c'est l'occasion de faire toutes sortes d'analyses quand on lit un texte. Voilà. Donc je me dis que malgré tout, je n'ai pas... je n'ai pas fixé des objectifs démesurés pour rester dans qch euh... d'essentiel et de ne pas être déçue en fin d'année. Donc il y a des tas de petites choses que je fais à côté, justement un petit peu de littérature, un petit peu de culture euh des visites culturelles et des choses comme ça, ça n'a pas été possible, mais l'essentiel, vmt les basiques qui sont nécessaires euh je pense que j'aurais qd mm eu le temps de les faire. Je dois faire aussi l'exposé oral, mais ça j'ai gardé pour le mois de mai pcq préparer un exposé ou le présenter en visio-conférence, non. Moi d'ailleurs je ne travaille pas en visio avec mes élèves, je leur donne des tas d'explications quand on est en classe ensemble et puis je leur donne des devoirs à faire à domicile. Et à l'heure du cours, à l'heure normale du cours, je leur rappelle ce qu'ils ont à faire, je publie les travaux qu'ils ont reçu, comme ça s'ils ont perdu, s'ils ont oublié ou s'ils étaient absents, ils ont et ils peuvent me poser leurs questions. Pendant l'heure habituelle du cours, ils sont

sûrs que je suis connectée. A d'autres moments, ben je suis à l'école avec d'autres élèves, mais je réponds qd mm dans la journée à leurs questions. Voilà.

Marie : mais du coup voilà vous, vous atteignez vos objectifs avec vos élèves.

Séverine : oui, mais... mais en... voilà, en simplifiant quand mm un petit peu, en adaptant, mais les grds objectifs... les incontournables pour passer en 6^e, oui.

Annexe 5 : transcription de l'entretien avec Sarah

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

2^e année d'enseignement

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

Général (4-5-6)

(L'année passée : P et TQ dans l'inférieur (6 mois) et TQ en rhéto)

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole du réseau officiel de la FWB à Bruxelles.

04:43 Marie : quels sont les objectifs que tu poursuis en enseignant l'argumentation écrite à tes élèves ?

Sarah : donc euh... ben déjà il y a l'objectif relativement... principal... fin relativement principal... l'objectif de suivre le programme quoi : on me demande de le faire, donc je le fais. Après, je trouve ça hyper important, hyper intéressant, que les ados apprennent à argumenter, c'est un truc qui est utile aussi bien que dans les études supérieures que dans la vie de tous les jours quoi donc quoi qu'ils fassent, c'est important pour eux de... ben de savoir argumenter. Et puis, c'est une compétence qui... assez transversale, qui se retrouve dans les autres matières et dans quasiment... fin qui peut s'imbriquer dans beaucoup de compétences du cours de français aussi. Genre là on est en train de faire avec les 4^e la lettre de demande ben bam ils doivent savoir argumenter et fin... il y a plein de... plein de points où il faut qu'ils sachent le faire en fait. Du coup c'est une compétence qu'on travaille en 4^e, en 5^e et en 6^e, à l'écrit et à l'oral et euh... voilà.

Marie : ok. Donc tu dis que c'est important de savoir argumenter et du coup qu'est-ce que c'est selon toi savoir argumenter ?

Sarah : ben donc euh... quand... il y a... ils doivent prendre un parti face à une situation donnée, c'est important qu'ils sachent expliquer pourquoi est-ce qu'ils prennent ce parti-là. Donc ça c'est une première raison. Puis quand ils ont... ouais ils ont une demande à formuler ou euh... ou... ouais, une demande à formuler, ben ils doivent pouvoir argumenter et donc expliquer pourquoi ils veulent cette chose-là, pourquoi est-ce que c'est important qu'ils l'aient ou pourquoi c'est important de défendre ce point de vue-là et donc ben ils doivent pouvoir donner des arguments de différents types et de préférence des arguments qui soient... construits et cohérents donc pas de... fin par exemple pas des arguments ad hominem, fin qu'ils sachent faire la différence entre un argument qui est valable et un argument qui est pas valable. Qu'ils sachent les... les amener de la bonne manière c'est-à-dire pas... pas mélangés avec leur... leurs envies personnelles ? Fin je sais pas comment expliquer, mais... qu'ils mélangent pas ça avec euh... fin qu'ils confondent pas leurs besoins à eux avec les... fin leurs envies plutôt avec ce qui peut toucher la personne en face. Qu'ils soient capables de structurer aussi en mettant euh ben par exemple euh pas leurs meilleurs... fin pas en laissant leurs arguments tout pourris pour la fin. Un truc qu'ils font aussi les élèves c'est de terminer avec une concession donc de dire « oui vous avez raison gnagnagni gnagnagna euh c'est vrai que sur ça on aurait pu faire autrement » et ils

mettent ça tout à la fin alors que bah non, ça déforce complètement leur argumentation fin ce genre de choses quoi. Surtout être capable de structurer, je crois.

Marie : ouais. Et du coup quand tu dis qu'ils confondent pas leurs envies avec ce qui peut toucher la personne en face, tu as un exemple en tête ?

Sarah : ouais. Avec les 4^e, pour démarrer l'argumentation, j'avais travaillé sur... fin j'avais fait un petit débat sur « est-ce que ce serait mieux s'ils avaient le droit d'avoir leur téléphone dans l'école ? » pcq donc dans mon école ils peuvent sortir leur téléphone nulle part donc pas dans les couloirs, pas dans les préaux et tout, ils peuvent pas le sortir quoi sinon il se fait confisquer. Et eux, ils râlent trop, fin ils disent que c'est normal qu'ils puissent pas le sortir en classe, mais que ils devraient pouvoir le sortir dans la cour et donc je disais « ok ben on va commencer par travailler » fin... « essayer d'argumenter, de poser des vrais arguments autres que « c'est pas juste » et « ça change rien » et « je vois pas pourquoi on nous impose ça » » ce qui ne sont pas des arguments et un argument qui revenait souvent, c'était l'argument du... fin dans un premier temps... c'était l'argument du plaisir immédiat et personnel alors que c'est pas un argument qui touchera la préfète fin la direction puisque la direction elle a donné des arguments de type « c'est un facteur de harcèlement », « il y a bcp de punitions qui y sont liées » je pense c'est genre 20 ou 30% de punitions qui sont liées à l'usage du téléphone, « c'est un facteur d'isolation », fin bref elle donne des facteurs comme ça et donc le fait qu'ils disent « mais on veut pouvoir regarder nos petites vidéos dans la cour », c'est pas un argument qui touche et donc euh... c'était ça que... fin c'est pas un argument du coup. C'est juste une envie et de pourquoi ils ont envie de leur téléphone, mais pas de pourquoi ils devraient l'avoir.

Marie : ouais. OK. Et donc pour toi... du coup c'est important qu'ils sachent argumenter, c'est important et utile pour leur vie future, mais dans le cadre du cours de français, pour toi, qu'est-ce qui... attends... qu'est-ce qui est nécessaire de faire dans le cours de français que ils sauraient pas faire tout seul ? Fin genre pourquoi il faut voir l'argumentation dans le cours de français, qu'est-ce ça va leur permettre justement qu'ils pourraient pas faire tout seuls ?

Sarah : ben pcq l'argumentation c'est une affaire de... de mots et de langage et je pense que la plupart... fin une argumentation qui se tient, elle se tient pcq elle est bien formulée et c'est pas pcq la personne a des bons arguments qu'elle est capable de les amener de manière correcte. Et je pense que ça c'est un truc qui se travaille au cours de français le fait de savoir s'exprimer, à l'écrit et à l'oral donc premièrement pour ça. Et deuxièmement pcq ben... fin de manière euh très pratique, on est un cours où... où on a 5h semaine disponibles et même si l'argumentation c'est un truc qu'ils doivent savoir faire dans bcp de matières ben c'est dans des cours de langues, que ce soit en langue étrangère ou en langue première qu'ils ont l'occasion de travailler et de revenir dessus et de revenir dessus à travers plusieurs séquences. Fin il y a pas une... fin bon, en tout cas nous... fin oui si, il y a une séquence sur l'argumentation en 4^e, non, en 5^e, une en rhéto et... Mais bon c'est une comp... ouais c'est comme tu disais c'est une compétence qu'on peut travailler à plein d'autres moments et donc ben c'est... pratique de le faire chez nous je pense.

Marie : du coup oui l'intérêt... fin ce qu'ils peuvent pas faire en dehors du cours de français, on va dire, c'est... se poser sur l'argumentation genre vmt la travailler quoi ?

Sarah : mmh mmh, mais... Je pense qu'il y a des collègues qui le font, en tout cas qui leur font remarquer que là comme ça, ça va pas et qui leur disent « bon ben votre réponse là c'est n'importe quoi » mais avoir l'occasion de vraiment effectivement analyser comment une argumentation est construite, quels types d'arguments sont utilisés, distinguer les arguments valables de ceux qui ne le sont pas, qu'est-ce qui relève de la... de... de quelque chose de constructif et qu'est-ce qui relève de qch de pas constructif, etc. ben tout ça c'est des trucs qu'ils ont l'occasion d'analyser chez nous, dans

l'analyse de textes, et puis ben forcément après une fois qu'ils l'ont analysé, c'est plus facile pour eux de le reproduire, surtout que... ben on le travaille encore après. Alors qu'éventuellement dans d'autres cours, on va juste leur faire remarquer que ben... ça fonctionne pas, mais peut-être pas euh... voire peut-être même leur expliquer comment ça fonct... fin comment ils devraient faire, mais on va pas leur montrer avec d'autres productions de différents niveaux, que ce soient des... des textes super connus genre Zola (dans le plaidoyer réquisitoire) ou des bêtes productions d'élèves fin... genre ils ont l'occasion d'analyser plus de textes chez nous.

Marie : OK. Alors maintenant c'est... ça va être la question qui dure tjrs le plus longtemps. C'est : quels sont les moyens que tu vas mettre en place pour justement atteindre tes objectifs dans le cadre du cours de l'argumentation écrite ? Donc comment est-ce que tu vas faire ?

Sarah : ben du coup, comme je te disais, moi je travaille l'argumentation en 4^e, en 5^e et en 6^e et je la travaille dans plusieurs chapitres donc on bosse l'argumentation en 4^e avec la lettre de demande, donc ça on commence avec ça et là on commence déjà à voir un peu les différents types d'arguments etc. même si c'est pas le point principal de la séquence. Mais on en parle déjà pcq en plus c'est... ben c'est... ils arrivent en 5^e mine de rien de plus en plus et euh... et donc on commence déjà par ça. Puis en 5^e on retravaille l'argumentation d'abord à l'oral puis on le fait via le plaidoyer réquisitoire. Donc là on voit Emile Zola machin machin et puis d'autres argumentations de différents types mais après on le travaille déjà avant pcq on a aussi une séquence sur... fin « on a fait » en fait je travaille tout le temps avec une de mes collègues, on travaille en binôme donc du coup je dis « on » parce que c'est des cours qu'on a fait à deux. Donc du coup on a aussi préparé une séquence en début d'année sur les médias et... les... ben l'esprit critique de manière générale. Je sais plus c'était quelle UAA qu'on bossait. Et dans cette séquence-là, on voyait des articles qui expliquaient pourquoi est-ce le journaliste est toujours un peu biaisé etc. et en gros c'était tous des articles dans lesquels il y avait déjà une argumentation donc on commençait déjà un peu à le voir aussi à ce moment-là. Et puis donc plaidoyer réquisitoire. Et là on est en train de faire la négociation. Et donc la négociation à l'oral, c'est aussi une question d'argumentation puisque ben pour arriver à un terrain d'entente, il faut argumenter « pourquoi est-ce que ton avis devrait être le mieux » etc pour essayer de convaincre l'autre. Et puis en rhéto, on a une séquence... ben on a une séquence sur l'essai donc forcément à partir du moment où tu travailles l'essai, c'est l'avis personnel de qqn qui argumente aussi donc c'est déjà une partie de ça. Puis on a une séquence... ben on a une séquence sur l'argumentation pure où on... fin pure... où on retravaille vraiment les types d'arguments etc pcq le but c'est d'arriver à la dissert'. Et on a aussi l'argumentation à l'oral puisqu'à plusieurs moments ils sont amenés à prendre parti pour l'un ou l'autre point.

Marie : tu veux dire, ça, dans tous les cours ?

Sarah : non fin dans mon cours en particulier quoi.

Marie : mais je veux dire dans... tout au long de l'année ? C'est ça que tu voulais dire, non ?

Sarah : oui. Oui, oui, oui, dans tous les cours, dans tous les... dans toutes les séquences.

Marie : ouais, ok.

Sarah : et même... fin là avec les rhétos, on a aussi vu l'humanisme, fin on a vu plein de courants en fait. Après en rhéto c'est peut-être encore plus... vu que le programme est pas très précis... sur ce qu'on doit faire... ben on est plus... libre de... ben non, en fait non. Du coup forcément on peut mettre de l'argumentation un peu partout. Et donc quand on a vu l'humanisme, on a vu les Lumières, donc forcément l'argumentation c'est un truc qui revient vu que les... les auteurs eux-mêmes argumentent et puis après eux ils ont l'occasion d'argumenter par rapport aux textes. Donc par exemple on a vu

Montaigne, ben on parle de racisme... euh... fin... on a vu Montesquieu [...] fin... en fait c'est un truc qui se travaille à l'oral tout le temps quoi.

18:00 Marie : ouais. Et en 5e, quand vous voyez le plaidoyer réquisitoire, vous faites à l'oral et puis à l'écrit ou juste l'oral ?

Sarah : à l'écrit. On... donc euh... en gros... fin il y a plusieurs... fin la séquence est qd mm assez longue et on fait pas mal de trucs mais donc on commence par faire euh... tout un... donc on commence par analyser des textes écrits donc plutôt... plutôt... fin des textes pas forcément connus, mais donc des textes avec des argumentations dedans quoi. Puis on analyse des textes plus connus, Zola, et puis nous ce qu'on avait fait cette année, c'est qu'on avait travaillé l'argumentation fin la... le plaidoyer ou le réquisitoire, fin ils pouvaient choisir. On avait d'abord vu les types d'arguments, machin machin bref toute la théorie puis on leur avait d'abord montré 12 hommes en colère jsp si tu vois, c'est un film qui parle d'un procès, fin bref, et du coup ils avaient dû faire une argumentation sur base de ça, fin un plaidoyer ou réquisitoire, ils devaient soit prendre position pour la personne qui est désignée coupable soit contre et ils devaient... ben prendre sa défense ou pas, un peu sur le modèle de Zola. Puis on avait aussi vu... euh... fin on avait vu... on avait proposé aux élèves, on l'avait mis sur Teams, ils étaient pas obligés de le regarder, mais ils l'ont tous fait, en tout cas à moitié au moins pcq ils ont pas aimé, de regarder *J'accuse* de Polanski et donc du coup on leur faisait travailler l'argumentation, pas sur le film en lui-même, mais sur « faut-il séparer l'homme de l'artiste ? » et ils devaient faire des recherches sur le film et là c'était hyper intéressant pcq de manière générale ben en fait ils étaient tous... euh assez contre le film pcq euh... ils avaient fait des recherches d'un point de vue historique et tout et donc ils avaient remarqué euh... fin ils avaient vu les erreurs historiques, les trucs et fin bref, ils étaient... on avait travaillé là-dessus quoi. Sur base du film techniquement, mais surtout sur « faut-il séparer l'homme de l'artiste » et ça se mettait bien, ça faisait bien la jonction avec Zola. Et puis on a fini par... la tâche finale, c'était un plaidoyer ou un réquisitoire et c'était +/- l'idée de... « faut-il condamner les vieux nazis ? » sauf qu'on avait... on s'était basé sur un bouquin qu'ils avaient dû lire qui s'appelle *Concentration*, non qui s'appelle euh... attends comment il s'appelle ce bouquin ? Pas *Concentration*. Euh en gros c'est un bouquin d'Amélie Nothomb et il s'appelle... Ca raconte l'histoire d'une télé-réalité qui s'appelle *Concentration* et dans lequel, un espèce d'Hunger Games comme ça dans lequel on bute les gens et donc genre on leur avait demandé de se mettre dans la peau de... euh...

Marie : c'est pas *Mercre*, ça ? Je l'ai déjà lu je crois, mais j'ai oublié...

Sarah : non, c'est... attends je vais aller voir... [Tape Amélie Nothomb dans Google] C'est un nom... Ah, c'est *Acide sulfurique*. Euh... et... on leur avait demandé donc de prendre le parti d'un... d'un... d'un avocat qui genre 50 ans après le bouquin fait le procès des derniers caporaux du livre qui ont été retrouvés et qui sont mnt hyper grabataires machin machin et donc ils devaient, ils avaient des éléments obviés pour, des éléments obviés contre et ils devaient essayer de prendre parti pour l'un des deux et c'était assez cool. Et puis il y a aussi des débats en classe où on leur impose d'avoir un avis. Et là on avait fait sur... euh... ben c'était des situations + du quotidien où ils devaient... bon c'était le plaidoyer réquisitoire donc c'était pas nn plus complètement quotidien, mais on leur avait demandé de préparer les deux points de vue et en classe on leur imposait l'un ou l'autre et ils devaient débattre entre eux. Et ben ça amorçait déjà un peu la négociation, mais c'était surtout euh... fin ils arrivaient pas à un terrain d'entente à la fin vu qu'ils étaient surtout préparés pour être soit très pour, soit très contre. Et voilà. Et puis là dans la négociation ben donc on resollicite les trucs théoriques qu'on a vu dans l'argumentation et on travaille sur l'adaptation cinématographique donc ils ont dû lire un livre parmi 6-7 propositions qui sont toutes avec un film ou une série ou... fin toujours un film sauf une fois où c'est une série. Et donc dans la négociation ils devront... donc forcément ils sont par groupes et ils vont devoir se préparer sur les deux avis donc soit être en faveur du livre soit être en faveur du film à

montrer aux élèves, fin à donner aux élèves quoi, à d'autres élèves de leur classe et puis en classe on va faire une interro orale. Je sais pas encore exactement cmt ça va se passer en classe pcq ils sont 27 mais donc ils vont... devoir être par groupes et moi je pense que je vais passer entre les bancs et voir comment ça se passe. Ils auront une préparation écrite aussi pour que je puisse vérifier que tout le monde a bossé et je vais leur imposer un avis et donc ils devront négocier entre eux et arriver à... un résultat final et à se mettre d'accord dans le groupe quoi sur euh... soit le film soit le livre à montrer à leurs camarades et euh... Voilà.

Marie : ok. Et du coup chq groupe aura un livre différent ?

Sarah : oui, c'est ça, il y a 6 livres dans la classe.

Marie : et est-ce que après ça va vmt être montré aux autres ou pas ?

Sarah : non euh fin jsp en tout cas si les films ils sont déjà sur Teams donc techniquement ils peuvent tous les regarder, mais je pense que surtout l'enjeu ça va être...je vais pas coter, fin je vais coter différemment... en soi non, s'ils se mettent, s'ils ont un terrain d'entente etc ben forcément ce sera... ils auront la moyenne, s'ils ont préparé des arguments et tout fin la grille de correction sera précise, mais je pense que je vais mettre dans la grille de correction un critère qui dit qu'il y a plus de points pour celui qui... fin la partie du groupe qui a réussi à convaincre l'autre partie du groupe de... de choisir son truc quoi.

Marie : OK. Du coup ce que tu fais à l'écrit, c'est surtout la lettre de demande en 4^e, en 5^e c'est le plaidoyer réquisitoire, la négociation ça c'est que à l'oral et 6^e dissertation ? Et donc est-ce que tu vois +/- à chaque fois les mêmes choses dans les séquences ou fin comment tu vois tout ça ? Par exemple tu m'as dit que tu voyais des types d'arguments ?

24:30 Sarah : ben on en voit bcp moins en 4^e, on fait un tour d'horizon un peu plus rapide pcq le but c'est qu'ils utilisent ceux qui vont être utiles dans la lettre de demande donc on... mais on fait qd mm aussi la distinction entre attaque gratuite avec l'ad hominem et trucs constructifs donc essaie qd mm de leur montrer un peu ça. Et puis on en voit qqs uns, mais c'est vmt bcp plus... je pense qu'on voit 5 types d'arguments avec eux donc c'est vraiment... fin c'est plus simplifié quoi. Puis en 5^e... et donc il y a des exercices qui sont plus... qui sont basés pas que sur... fin qui sont très bateaux fin jsp cmt dire fin pas bateaux mais qui sont euh fin c'est des 4^e quoi ils sont petits ils touchent un peu rien donc voilà.

Marie : et du coup c'est quoi comme genre d'exercices ?

Sarah : attends je te... je reprends pour regarder... c'est... attends où est-ce que c'est ? [cherche] En gros on avait fait une séquence sur *Petit Pays*, enfin j'avais fait ma séquence en plus sur *Petit pays* et donc ils devaient lire le livre et puis ils devaient formuler une lettre de demande et la lettre de demande c'était... en gros on avait fait une séquence du coup sur le génocide au Rwanda et à la fin de la séquence... fin on avait travaillé la lettre de demande avec des lettres modèle Amnesty International tu vois où on adresse une demande à... à... un président ou qch du genre enfin bref. Et donc à la fin de la séquence ils devaient écrire une lettre au premier ministre de Belgique de 1994 pour euh... en se mettant dans la peau d'un ado de 1994 qui aurait vu un extrait de journal de l'époque qu'on avait montré via [?] et euh... et ils devaient écrire à ça et donc on avait fait plein d'exercices intermédiaires euh mais je ne trouve plus ma séquence... ça vaut bien la peine que je fasse des séquences moi... je perds tjrs tout, c'est un vrai enfer... peut-être celle-là ? [cherche] fin bon de toute façon je me souviens un peu. Euh on avait donc euh fin vu que la lettre de demande il y a plusieurs points à suivre donc il y a d'abord les points formels de la lettre et donc ça on avait plusieurs... plusieurs points là-dessus et puis après il y a les points... fin... dans la capacité à savoir argumenter, on avait mis d'abord un exercice

« repérer les différents arguments », « repérer cmt ils sont mis dans la phrase » donc un exercice sur les connecteurs par exemple pcq c'est un truc qu'ils maîtrisent pas encore très bien à ce moment-là donc les connecteurs logiques euh... ça c'était une première étape puis on avait une autre étape où euh... ils devaient... donc ils avaient d'abord dû repérer eux-mêmes puis ils devaient formuler eux-mêmes donc mettre... faire des mini argumentations mais genre de deux phrases quoi. « Repérer thème thèse argument exemple » pcq ils font pas du tout bien la distinction entre argument et exemple, souvent pour eux c'est la même chose donc ça c'était un autre type d'exercice. Puis on avait aussi un exercice sur l'ordre des arguments donc le fait de pas terminer sur une concession ou un argument super faible et donc là pareil, c'était d'abord des exercices où ils devaient repérer quelles étaient les argumentations par lesquelles ils étaient les plus conquis et quels étaient les arguments qui fonctionnaient pas, essayer de revoir pourquoi ça fonctionnait pas... donc normalement à ce moment là ils maîtrisaient déjà si ça fonctionnait pas pcq il y avait que un exemple et qu'il y avait pas d'argument ou qu'il y avait que un argument mais que c'était pas sourcé par exemple. Donc ça ils repéraient assez vite, mais donc ils avaient plus... ils mettaient pas forcément le mot sur « ça termine sur un truc nul » donc c'était amener ça aussi petit à petit. Et donc c'était à chaque fois étape par étape et on faisait la construction de la... de leur lettre... fin ils avaient sur le côté un tableau où ils savaient qu'à la fin ils allaient devoir écrire une lettre de demande au premier ministre et donc ils devaient compléter dans le tableau quels allaient être leurs arguments, leurs... au fur et à mesure quoi, leurs exemples et patati patata et donc ça fonctionnait de manière très... linéaire ? mais logique quoi.

Marie : ok euh mais du coup dans toute cette séquence... en fait vous avez vu avant... ouais le génocide au Rwanda ? et donc dans toute la séquence après sur l'argumentation là quand vous faites des exercices isolés, c'est aussi... fin je veux dire, c'est pas à ce moment-là qu'ils trouvent les arguments, c'est ça ? C'est juste... là ils voient + la forme et en fonction de ce qu'ils ont vu avant, en même temps ils écrivent leurs idées ?

Sarah : ben, les deux sont croisés pcq du coup on avait... fin j'avais... je m'étais vmt chauffé... j'avais refait des... vu qu'ils avaient vu *Petit pays*, j'avais repris... Je m'étais mis dans la peau des personnages, j'avais écrit des lettres de demande de la part de personnages à d'autres personnages machin et donc du coup ça réparait tout le temps du génocide pour pouvoir mettre du contexte historique un peu partout pcq on avait fait un point historique en début de séquence où j'avais montré le début du film *Hotel Rwanda* pcq ça montre assez bien plein de points historiques pour un peu leur expliquer le contexte pcq pour eux c'est la préhistoire ce truc et euh... et... ils connaissent pas du tout... et donc pour un peu ouais expliquer le contexte, histoire qu'ils aient des... des éléments à travailler, mais le truc c'est que si tu leur fais juste deux heures d'informations théoriques ben ça marche pas. Donc c'est ce qui s'est un peu passé, on a eu le film... après comme on avait vu le film ça aidait, mais il y avait d'abord de la théorie pour qu'ils aient des éléments théoriques, mais après on en remettait un peu partout dans la séquence sinon ben on s'en sort pas et eux non plus surtout donc tout, quasiment tous les exercices étaient d'office liés à peu près au... à *Petit pays* ou au génocide rwandais ou à d'autres... par exemple avec Amnesty International c'est d'autres génocides qui... d'autres génocides ou d'autres crimes internationaux qui étaient montrés en exemple vu que c'étaient des lettres créées par Amnesty International. Mais donc là ça leur donnait plutôt des... des façons de comment est-ce qu'on pouvait argumenter qd on s'adresse à... à un... premier ministre... fin du coup c'est plutôt une lettre ouverte qu'ils devaient faire à la fin puisque ben forcément le premier ministre il va pas vraiment lire leur lettre à eux et donc de voir comment... qui est-ce qu'on doit réellement convaincre etc. fin bref, c'était... C'était un peu au fur et à mesure... Mais c'était un peu fort lié, fin c'était pas des exercices à la rien à avoir quoi. Même s'il y en avait, c'est sûr, pcq pfs les exercices qui font deux phrases ben c'est impossible de tout lier au génocide donc des fois c'était des trucs du genre « il faut manger 5 fruits et légumes par jour pcq l'OMS a dit que c'était bon pour la santé et donc statistiques quoi ».

31:15 Marie : OK. Du coup quand tu vois les types d'arguments, est-ce que après tu fais des exercices où ils doivent les repérer et en créer aussi ?

Sarah : mmh mmh, c'est ça.

Marie : et est-ce qu'après dans la tâche finale, ils doivent utiliser des types d'arguments que vous avez vu ou pas forcément ?

Sarah : ouais. Ils doivent en utiliser au moins deux. Donc ils doivent faire trois arguments dont... euh... attends comment ça marche ? Ils doivent souligner le type d'argument qu'ils utilisent et... et ça c'est pareil dans le plaidoyer-réquisitoire en 5^e d'ailleurs, mais pas dans la dissert. Ils doivent souligner quand ils utilisent des arguments, quand ils utilisent un exemple, pour être sûr qu'ils aient bien les deux, qu'ils fassent eux-mm bien la différence entre les deux et ils doivent mettre le type d'argument que c'est parmi les espèces de grandes familles qu'on a vu et en avoir au moins deux types différents.

Marie : et du coup quand tu parles des grandes familles, tu parles de quoi ?

Sarah : ah ben pcq du coup on n'a pas... fin... genre... fin il y a des types d'arguments hyper précis qu'on voit en 5^e et en rhéto mais là on en a regroupé certains qui sont... fin tu vois ceux qui ont des similitudes, mais qui sont pas exactement... fin qui sont pas les mêmes d'un point de vue... fin en lecture fine du truc, mais qui peuvent s'assimiler au mm truc, on les a regroupé.

Marie : et genre quoi ? Tu peux donner des exemples ?

Sarah : euh oui [cherche sa clé usb]

Marie : mais genre c'est plus précis que des arguments de persuasion et de démonstration ?

Sarah : c'est ça. Oui, c'est qd mm plus précis que ça. [cherche son document] Ah oui, on a vu le schéma de la communication aussi ! dans le cadre de l'argumentation. Parce que euh... mais c'est surtout dans le... parce que pour voir une argumentation où on s'adresse à qqn dans le cadre d'une relation asymétrique et de comment est-ce qu'on peut s'adresser à la personne etc etc on a vu ça à ce moment-là. Attends, ça, c'est formules d'appel, ça osef. Ah oui, repérer thème-thèse, je sais plus si je t'ai dit ça, mais ça me paraît...

Marie : euh je sais pas si tu me l'as dit pcq tellement de profs me le disent

Sarah : oui. Ben donc repérer thème-thèse forcément. Donc là on avait fait avec les lettres d'Amnesty International et donc... où est-ce qu'on voit les types d'arguments ? [cherche] Attends, je trouve plus mon exercice... [cherche] ah oui, c'est là. Ah oui, c'était ça qu'on avait vu avec euh... Donc on avait vu arguments... les exemples qui fonct... euh les arguments qui fonctionnent avec des chiffres donc sur base de statistiques par exemple. Les arguments qui se basent sur l'expérience, les arguments qui se basent sur des cas particuliers, arguments qui se basent sur témoignages et arguments par référence. Donc euh par exemple référence culturelle.

Marie : et comment est-ce que tu vois ces types d'arguments ? Comment est-ce que tu l'amènes ?

Sarah : ben donc du coup on avait un exercice qui du coup pour le coup n'avait rien à voir avec *Hotel Rwanda* et il y avait des phrases du genre « Manger des fruits et des légumes est très important pour la santé. En effet, ils contiennent des vitamines et des minéraux primordiaux. Par exemple, l'orange contient en moyenne 120mg de vitamine C pour 100g » donc ça c'était l'exemple super facile où c'était hyper facile de repérer le thème, la thèse, l'argument et l'exemple puisque... tout est marqué. Et donc là ils devaient d'abord souligner le... fin... ils devaient souligner plein de trucs : le thème, la thèse,

l'exemple, l'argument, le connecteur à entourer, fin bref il y avait plein de trucs à faire. Donc ça c'était facile de voir que c'était des chiffres et que donc c'était un exemple... fin un argument scientifique.

Marie : mais là, à ce moment-là, quand ils font cet exercice, ils ont déjà eu la typologie des arguments ? Ou pas ?

Sarah : oui hein. Enfin non, d'abord, en fait ils font... dans cet exercice-là, ils font... Donc ils ont déjà eu thème, thèse, tout ça, ça ils savent faire, mais le type d'arguments, ils ont pas encore eu et donc d'abord ils ont l'exercice où ils doivent essayer de deviner eux-mêmes la différence entre chacun des arguments quoi. Genre on avait aussi un argument...

Marie : donc ils ont déjà les noms des arguments et ils doivent... [Sarah : non] ils ont rien du tout et juste en fonction des exemples ils doivent catégoriser eux-mêmes en fait ?

Sarah : c'est ça. Donc on a par exemple ici on peut mentionner ici La Fontaine : « rien ne sert de courir, il faut partir à point. Lorsqu'il s'agit de mener correctement une tâche à son terme, ainsi mieux vaut dès le départ s'y atteler plutôt que d'attendre la dernière minute. En somme, étudiez au jour le jour plutôt que d'attendre la veille pour [?] » et ça c'était un peu plus complexe.

Marie : ok. Et euh du coup une fois que ça a été catégorisé, je suppose du coup là tu refais un petit point théorique justement, tu remets un peu de l'ordre là-dedans ? [Sarah : oui] et euh... mais qu'est-ce que tu dis sur chq argument ? Par exemple tu parlais de voir des arguments valables ou pas : est-ce que tu parles de ça à ce moment-là ?

Sarah : euh ouais, ça c'est un truc qu'on fait pas tant en 4^e mais qu'on fait surtout en 5^e. Donc on en a parlé hein parce que... parce que... parce que c'est des arguments qu'ils font facilement euh accuser l'autre pour... sur... fin sur des... ah oui forcément arguments où on accuse... ah je perds mes mots. Oui, ad hominem quoi. Et donc on en parle un peu notamment pcq on avait vu un texte sur le négationnisme des tutsis enfin du génocide et donc où ils attaquaient personnellement des... dans le texte ils attaquaient... qui était un texte négationniste... ah non, c'était pas un texte négationniste, c'était un texte qui démontait le négationnisme donc qui reprenait les arguments du négationnisme et qui donnait des contre-arguments et donc euh... là-dedans, dans les arguments du négationnisme, il y avait des arguments qui étaient de... des trucs où on prend les gens par les sentiments, où on leur dit que « ouais mais euh » fin des arguments pas valables quoi et donc après il y avait le contre-argument aussi qui était donné directement dans le texte et euh... et donc là on montrait ben qu'il y avait des arguments qui étaient moins valables que d'autres quoi. Qui pouvaient très bien fonctionner, notamment dans le cadre d'un plaidoyer-réquisitoire, mais ça on leur a pas dit pcq sinon ça les embrouille, mais que globalement c'était pas ça qu'ils devaient utiliser pcq c'est pas convaincant à... c'est trop facile de les démonter quoi. En fait c'est surtout ça qu'on voit avec eux en fait c'est : il y a des arguments qui sont faciles à démonter et donc qui ne sont pas des arguments qu'il faut qu'ils utilisent et des arguments qui sont indémontables et que c'est ça qu'ils doivent utiliser.

Marie : et par exemple quand tu vois les arguments sur... sur des témoignages... fin les témoignages en vrai parfois ça peut aussi pas être valables tu vois. Donc à ce moment-là est-ce que tu leur dis ou pas ?

39:45 Sarah : oui oui. Ben oui en fait il y a une espèce de classification, je sais pas comment expliquer... d'arguments qui sont plus valables que d'autres et ça on le voit quand on voit ben la... classification des arguments, dans quel ordre ils doivent mettre leurs arguments. Et donc par exemple si on a un argument qui est basé sur un témoignage ou sur l'expérience personnelle, c'est un argument qui peut être valable dans certains cas et pas dans d'autres et donc quand ils écrivent une lettre de demande

au premier ministre, ben parler de leur expérience personnelle peut être super pertinent si par exemple ils disent « oui on voit dans le journal télévisé des adolescents qui sont en train de se faire massacrer à la machette et nous en tant qu'adolescents, on est choqué de voir ça » ou bien ils parlent des écoles aussi pcq on a vu les... enfin dans *Hotel Rwanda*, à un moment, ils parlent d'une école euh et dans *Petit pays* aussi d'ailleurs. Et donc quand ils viennent te dire que par expérience ils savent que... euh... l'école c'est important pour les jeunes et que donc on doit pas priver les jeunes d'aller à l'école gnagnagna et que donc le massacre ça empêche l'éducation ben ça c'est complètement valable comme raisonnement. Du coup ouais on... mais... on reste dans un truc quand même global, c'est des 4^e hein donc je commence pas trop à chipoter... donc voilà.

Marie : ouais t'adaptes aussi à la situation ici de la lettre et...

Sarah : oui c'est ça. En fait l'objectif de la séquence à la base, c'est la lettre de demande donc on perd pas trop ça de vue.

Marie : ok. Et du coup pourquoi aussi est-ce que vous voyez le schéma de la communication ?

Sarah : ah oui. Ben donc... je l'ai mis parce que... donc on voit le... la... comment ça s'appelle ? Le rapport asymétrique ? Non, c'est pas comme ça... c'est... oui, relation asymétrique ! Entre... entre les gens et donc ben on discute un peu. D'abord je leur demande « est-ce que vous savez +/- ce que ça pourrait être une relation asymétrique ? » machin machin « est-ce que vous avez des exemples ? est-ce que vous trouvez ça juste ? » pcq forcément eux ils pensent directement à l'école et euh... ce genre de trucs et puis du coup on essaie de voir pourquoi est-ce que c'est important et je trouve que pour... enfin pourquoi est-ce que c'est important ; pourquoi est-ce que c'est un code qui est important de respecter surtout si on veut que la personne... enfin ils peuvent être d'accord ou pas d'accord avec ça, c'est pas ça que je remets en question, mais s'ils veulent que la personne en face qui est censé leur être supérieure accède à leur demande, pourquoi est-ce que c'est important qu'ils respectent cette relation asymétrique, et donc je trouve que voir à ce moment-là le schéma de la communication c'est quand même relativement pertinent pcq ben... fin... ça permet d'un peu... théoriser le langage et que... leur faire comprendre que c'est un outil avant tout et pas juste un... enfin et que donc un outil ça peut être utilisé de manières différentes et donc euh s'ils maîtrisent à la fois qui ils sont par rapport à qui ils s'adressent, ce qu'ils veulent dire et donc surtout comment est-ce qu'ils veulent le dire, ben je trouve que c'est important qu'ils aient l'ensemble du schéma de la communication et pas juste comment est-ce que vous allez émettre votre message pcq ça va pas tout seul... le code... je sais pas si c'est très clair ?

Marie : ça va. J'ai un peu le cerveau en compote aussi, mais j'enregistre là donc je pourrai tout réécouter après.

Sarah : ouais tu vas pouvoir réécouter mes explications super embrouillées.

Marie : ok. Donc tu penses que voir le schéma de la communication et les typologies d'arguments par exemple, ça les aide à améliorer leur tâche finale et à savoir argumenter ?

Sarah : euh oui je pense. 'fin moi je suis assez persuadée que si tu comprends pourquoi tu fais les choses ben tu les feras mieux. Et que... ben en plus souvent les élèves ils sont un peu dans un registre... fin dans un mood « mais à quoi ça sert ? ça sert à rien, de toute façon on s'en fiche et si on veut vmt avoir qch, on sait le faire hein moi j'arrive très bien quand je veux un truc à l'obtenir gnagnagna c'est pas vous qui allez m'apprendre la vie » ben... ben leur amener de la théorie et leur dire « ok peut-être vous « savez » le faire spontanément, mais il y a plein de situations où vous saurez pas le faire pcq vous allez justement rester tjrs dans les mms schémas que vous avez d'habitude donc que vous utilisez par

exemple pour convaincre vos parents de sortir, mais c'est pas tt le tps ça qui va marcher et il faut avoir conscience de qui est la personne en face, de ce que vous voulez obtenir et donc forcément ben il y a des trucs qu'il faut adapter quoi » et donc pour qu'ils adaptent au mieux, c'est intéressant qu'ils sachent la théorie. Sinon pareil ils vont tout le tps utiliser le mm type d'arguments et donc ils vont être démontés plus facilement quoi. Mais en vrai je pense que moi aussi je suis qqn de très cérébral donc c'est comme ça que j'ai tendance à expliquer aux élèves quoi. Même si je pense pas que ça leur parle à tous, mais bon.

Marie : et du coup qu'est-ce que tu vois d'autre dans tes séquences sur l'argumentation ? Que ce soit sur la lettre de demande ou... ?

45:15 Sarah : ou en 5^e et en rhéto ? Euhmmm... Alors... Ben en 5^e, pour la négociation... attends, je te prends la partie sur la négociation [recherche dans son ordinateur]. OK donc la négociation avec les 5^e du coup on commence euh... donc ils ont déjà eu une séquence sur l'argumentation donc normalement ils savent déjà +/-, fin vu qu'ils ont eu le plaidoyer-réquisitoire, ils savent reconnaître la typologie des arguments par exemple, ils savent... Il y a des trucs qu'ils savent quoi donc on doit pas tout leur réexpliquer, d'ailleurs on leur réexplique pas tout. Donc on commence quand même par faire un petit point théorique sur ce que c'est la négociation donc... la définition d'une négociation, la différence entre débattre et négocier, dans quel cadre on peut négocier, avec qui on peut négocier, et donc ouais pour reposer un peu un cadre théorique et puis après on fait directement un... jeu de rôle ? je sais pas si c'est le bon terme, mais euh... on divise la classe et on fait un exercice vraiment hyper basique où ils doivent négocier pour un programme télé donc ils doivent s'imaginer que ils veulent... qu'il y a une seule télé et qu'ils veulent regarder qch d'autre donc comment faire pour arriver à un terrain d'entente et donc comme ça, ça leur fait une entrée en matière... ben facile puisqu'ils connaissent très bien négocier pour un programme tv ou un film à regarder, c'est un truc qu'ils font quotidiennement donc ils... ils savent ce que c'est, il y a pas de prb. Et donc comme ça après on peut analyser ce qu'ils ont fait, ce qui était bien, ce qui était pas bien gnagnagna... Puis on fait des exercices sur la nuance, sur comment est-ce qu'on peut... ouais ben être sûr d'utiliser les bons mots quand on parle pcq dans la négociation c'est hyper important et donc... euh... Le but c'est de... fin le but c'est qu'ils fassent surtout la différence entre être sûr de qch, supposer qch et douter de qch. Parce que c'est des... des verbes qui sont réutilisés dans la négociation donc euh... faire gaffe aux termes qu'ils utilisent, qu'ils énoncent pas des certitudes par exemple avec « je pense que » devant ou... 'fin... parce que en plus ça c'est pareil c'est un truc qui leur serait vachement utile... donc qui leur est utile dans leurs réponses à leurs interros... Je suis vmt hyper embrouillée, j'ai l'impression de passer du coq à l'âne tout le temps.

Marie : tqd, il y a pire que toi

Sarah : et donc euh on fait d'abord la... on passe à ça, quoi. Donc à vérifier si dans ce qu'ils avaient fait, mais on fait des petits exercices théoriques en plus, ils utilisent des bons termes pour parler des bons faits, 'fin pour énoncer les bons arguments quoi euhm... puis, qu'est-ce qu'on fait ? Ah oui ben du coup après on blablate un peu, 'fin on fait un peu... du... pas de la théorie, mais sur le fait d'être capable de s'exprimer en public et donc de bien... euh... poser sa voix, etc., tous les trucs que je fais pas, un peu dans le séminaire qu'on avait eu... Euh... et puis après on refait une situ... 'fin des... en fait on fait bcp de cas pratiques, on les refait faire travailler sur une espèce de gros... de situation de survie en qq sorte genre ils doivent se projeter perdus dans le désert avec une liste d'objets qu'ils peuvent avoir et qu'ils peuvent pas avoir et ils doivent choisir quels objets ils vont devoir prendre parmi une liste d'objets. Enfin je sais pas si tu vois le cadre, le cas... Et donc voilà... et normalement ça c'est des trucs qui sont assez chouettes et qui fonctionnent assez bien... Puis après on refait un exercice où ils doivent choisir entre plusieurs romans, ils doivent négocier sur quel roman ils vont travailler, mais ils vont pas vmt travailler pour de vrai sur le roman, mais donc ils doivent choisir en groupe comme s'ils allaient devoir

travailler, 'fin avec leurs voisins et leurs voisines, comme s'ils allaient devoir travailler sur un des deux et donc ils doivent choisir et donc se mettre d'accord quoi

Marie : et là, ils sont pas parfois en mode « à quoi ça sert ? » si de toute façon ils vont quand même pas travailler sur ça ou ça va ?

Sarah : non parce que... 'fin tu vois c'est comme la séquence dans le désert tu vois, 'fin l'exercice dans le désert, ils vont jms se retrouver dans le désert avec une liste d'objets, ils savent très bien que... que c'est pour rire et puis ils voient qd mm le côté concret hyper facilement puisque en fait ce sont des choses qu'ils doivent faire super souvent, des travaux de groupe et donc même si ce travail de groupe là il va pas réellement exister, ben... déjà il pourrait, s'ils sont trop bruyants, après je les menace, bon je le ferai jamais mais... mais voilà. Et puis comme c'est... même si c'est pas qch qui va avoir lieu, c'est suffisamment concret et ils peuvent suffisamment mettre en lien avec leur vie de tous les jours pour comprendre pourquoi c'est utile quoi.

Marie : ok. Mais du coup, 'fin je t'interromps pour ça pcq du coup moi je suis plus sur l'argumentation écrite. Et dans la négociation et le plaidoyer, là vous travaillez plus de types d'arguments et après, est-ce que vous travaillez aussi sur les connecteurs ou sur euh je sais pas ?

Sarah : ah ouais ouais. Mais donc ça, je t'avais dit, on commençait déjà en 4^e avec... dans la lettre de demande, en 5^e, on bosse dessus euh normalement en rhéto on n'est plus censé trop bosser dessus mais bon vu qu'ils étaient nuls, je leur ai quand même donné une liste de connecteurs et je leur ai réexpliqué pourquoi, 'fin j'ai refait une séquence... 'fin pas une séquence, mais une heure là-dessus en disant « bon vous êtes vmt trop nazes » euh... mais avec les 5^e normalement ils ont... mais après ils sont trop nazes aussi pcq ils ont eu 4 mois de cours en moins l'année passée donc forcément ceci explique cela. En 4^e, en 5^e plutôt, dans la... c'était dans quelle séquence ? Ah oui, dans le plaidoyer-réquisitoire, on avait... Attends, je reprends ma séquence pcq en plus on l'a donné il y a lgtps... [Cherche, on papote sur le fait que c'est compliqué d'être en temps plein, surtout au début de sa carrière et avec le distanciel] J'ai trouvé. Donc... comment est-ce qu'on faisait ? Euh... donc on avait... ah oui ben on avait refait un exercice sur thème-thèse d'abord et puis après on avait fait... ah oui ben donc dans des textes ils devaient essayer de repérer les... c'est les connecteurs que tu voulais ?

Marie : oui oui, mais ça m'intéresse juste de savoir ce que tu travailles en plus par rapport à la 4^e et quel genre d'exercices tu fais du coup à part la typologie et c'est ça que j'avais les connecteurs en tête mais... pcq souvent c'est ce qui est fait...

Sarah : ok. Mais donc euh en plus par rapport à la 4^e, on refait la thème, la thèse, normalement ils sont censés savoir le faire, mais on le fait quand même au cas où. Puis, on leur fait euh... on leur fait travailler sur... donc on introduit directement avec Zola et on les fait travailler sur... pas *J'accuse*, mais une autre lettre de Zola qu'il avait fait avant où il s'adresse au président de la république pour dire une première fois que Dreyfus est pas coupable et donc ils doivent repérer de nouveau thème thèse et puis là ils doivent déjà repérer qu'est-ce qui... euh... 'fin quels sont, comment est-ce qu'il introduit ses arguments donc repérer quels sont les connecteurs, il en utilise pas bcp pour le coup euh... repérer quels sont... ah oui, c'est à ce moment-là aussi qu'on voit la question rhétorique donc ils doivent aussi repérer ça, ils doivent essayer de la trouver et d'essayer de comprendre ce que c'est. Donc en gros là ils doivent un peu essayer de décortiquer comment est-ce que... mais c'est un texte assez court... comment est-ce qu'il a fait pour... pour construire sa lettre. Et puis après on voit *J'accuse* et donc dans *J'accuse*, ils doivent, paragraphe par paragraphe, 'fin en gros ils doivent trouver tous les arguments et puis expliquer l'argument à chaque fois. Donc par ex il y a un argument où on dit qu'il y en a qui est complice pcq il est... 'fin par faiblesse d'esprit et puis il y a un autre argument où on avance qu'il y a des preuves qui sont cachées dans la [?] politique et tout et donc là ils doivent juste essayer de tous les repérer,

‘fin de repérer tous les arguments et puis une fois qu’ils ont repéré les arguments, ils doivent repérer le vocabulaire qui est lié à ça, ‘fin quel vocabulaire a été utilisé donc euh... notamment là pour voir que... vu que c’est un réquisitoire... ‘fin un plaidoyer, ils doivent voir tout ce qui est de l’ordre du subjectif mais que c’est pas grave de l’utiliser puisqu’on est dans un... on n’est pas dans une argumentation objective. Et donc ben oui par ex quand il parle de faiblesse d’esprit, c’est un argument ad hominem, mais c’est pas grave quoi, fin c’est... c’est le but, il a le « droit » de faire ça entre guillemets. Donc on travaille ça puis on voit Le Dernier jour d’un condamné et en fait ils ont lu le livre, quand ils ont fait la séquence, ils avaient déjà lu le livre un ou deux mois auparavant donc ils savaient plus ce que c’était dans les détails, mais ils se souvenaient encore quoi. Et donc on remontre l’extrait sur... où VH s’adresse au juge et au bourreau et donc euh... pour euh... parce que c’est quand même un extrait qui est... qui permet de bien synthétiser la pensée de VH sur la peine de mort et donc de nouveau on voit euh... on fait une distinction en fait entre plaidoyer et réquisitoire avec euh qui parle ? Donc est-ce qu’on parle en nous ou est-ce qu’on parle en je ? A qui on s’adresse ? Et donc là c’est tout le tps des auditeurs qu’on prend à parti donc vous. Puis de quoi est-ce qu’on parle, c’est la mm chose dans le plaidoyer et réquisitoire. Le vocabulaire qui doit être mélioratif dans le plaidoyer et péjoratif dans le réquisitoire et puis donc le registre plutôt pathétique donc pour euh tous les termes de vocabulaire qui sont associés à la pitié, ‘fin attirer la pitié pour le plaidoyer et puis plutôt à tout ce qui est polémique pour le réquisitoire donc euh... qu’ils fassent la distinction entre les différents vocabulaires utilisés et puis les procédés oratoires donc les interpellations, les questions rhétoriques, les métaphores, les [?] hyperboles etc et regarder lesquels reviennent plus dans l’un et plus dans l’autre. Donc par exemple dans le réquisitoire, on retrouve + de... d’utilisations de l’impératif donc on ordonne plus à la personne alors que dans le plaidoyer on va bcp + essayer que la personne vienne... ait l’impression que ça vienne d’elle si elle est d’accord. Et donc les stratégies différentes qui vont être mises en place donc d’un côté faire appel à la pitié et de l’autre côté faire appel à qch de plus... raisonnable donc sentiments-raisons. Et donc tout ça on l’analyse dans des textes anciens et... on l’analyse... ouais, on... c’est un peu comme ce que je te disais tout à l’heure, on l’analyse d’abord dans des textes et on essaie qu’ils comprennent que c’est jamais dû au hasard tout ça, ‘fin qu’il y a peut-être certains élèves pour qui c’est instinctif dans la classe, d’autres pour qui ça l’est pas du tout, mais qu’en fait ben ça change rien pcq à la fin ils doivent qd mm pouvoir être capable de faire des productions de niveaux à peu près égal puisque ça se travaille quoi. Et donc on voit ça, puis on voit les différents arguments donc arguments par induction, par déduction, par raisonnement causal, par analogie, euh... absurdes, tout ça tout ça. Et donc là on voit ça avec des... des arguments qui n’ont rien à voir ‘fin qui sont... pareil, comme le truc des oranges quoi, des exercices hyper basiques. Et puis on voit ça avec des illustrations aussi ‘fin avec des images, avec des publicités. Donc dans les publicités, quels sont les types d’arguments qui sont utilisés pour qu’ils voient bien que c’est des trucs qui reviennent tout le temps dans leur quotidien et puis aussi pcq ça leur permet de faire une pause entre Zola et Le dernier jour d’un condamné etc. euh ils doivent chercher, ‘fin il y a des exercices où ils doivent trouver eux-mêmes... Mmmh... qu’est-ce qu’on fait ?

Marie : et là aussi ils doivent mettre plusieurs types d’arguments dans leur plaidoyer ou réquisitoire ?

Sarah : ouais. Là ils doivent mettre euh... dans le plaidoyer réquisitoire ils avaient une grille de correction bcp + complète, ‘fin bcp + complexe plutôt, que la grille de correction pour les 4^e. Ils doivent d’office utiliser au minimum une question rhétorique, au minimum 4 arguments avec exemple, minimum 3 arguments différents soulignés avec la bonne couleur. ‘fin ils devaient souligner dans leur texte d’un côté l’argument en mettant quel type d’argument c’était, souligner l’exemple euh... enfin oui, en fait c’est ça, ils doivent bien montrer qu’ils ont pas fait le truc au hasard quoi. Et que ça

fonctionne pas juste pcq... pcq c'est un peu instinctif chez eux. Euh... et oui, après, on travaillait sur... le texte *He for she* d'Emma Watson.

Marie : mais quand tu dis que ils ont... leur montrer qu'ils ont rien mis au hasard, tu veux dire leur montrer que ça sert à qch de faire ce qu'ils font ?

Sarah : euh oui euh ben non, 'fin oui, si, leur montrer que ça sert à qch de faire ce qu'ils font, éventuellement, mais surtout leur montrer que... qu'ils montrent bien qu'ils ont bien pigé ce que c'était quoi et pas qu'ils ont... 'fin forcément il y en a... ils ont déjà vu plein... et lu et entendu plein de fois des argumentations donc... et il y en a qui ont mieux assimilé que d'autres selon euh... Leur milieu socio-culturel tout ça tout ça bref, l'école, les profs qu'ils ont eu avant etc ou le fait qu'ils ont bcp lu, 'fin bref voilà et euh... et du coup il y en a qui savent très bien, dès le début, faire un texte qui est à peu près convaincant mais sauf que ils doivent pas juste savoir faire un texte qui est convaincant, ils doivent aussi savoir comment... 'fin ils doivent connaître la théorie de la construction du truc quoi... fin pas... je sais pas si c'est la théorie mais ils doivent pas... ouais si, ils doivent savoir m'expliquer comment ils font quoi. Donc montrer qu'ils ont une maîtrise approfondie de la matière...

01:01:32 Marie : et euh après avoir vu tous ces éléments théoriques, est-ce que quand tu travailles vmt l'argumentation écrite avec tes élèves, donc quel genre de types d'exercices écrits ils vont faire ?

Sarah : donc d'abord ils ont un exercice sur les types d'arguments où je leur demande, 'fin ouais c'est des situations où ils ont euh... des espèces de micro-situations où ils doivent me donner trois types d'arguments différents ou alors ils ont... ben avec Emma Watson là, le texte d'Emma Watson, ils devaient proposer d'autres arguments et donc ouais en gros ben ils ont vu la théorie et ils doivent montrer qu'ils sont capable de l'expliquer d'abord dans des petits exercices, puis ils ont éventuellement des exercices supplémentaires mais ils avaient bcp d'ex supplémentaires d'ailleurs pcq ils touchaient pas grd chose cette année et... et puis ben donc ils doivent me faire des productions d'entraînement quoi genre euh un plaidoyer d'entraînement... Puis il y a un moment où ils doivent écrire leur plaidoyer et puis après ils échangent avec un de leurs camarades, ils doivent mettre ce qui était bien fait, pas bien fait, ce qu'ils devraient améliorer gnagnagna puis après ils récupèrent leur texte, ils doivent continuer à l'améliorer blablabla

Marie : oui mais en vrai ça m'intéresse cette partie-là que tu dis rapidement en fait. Donc ouais en gros vous faites des exercices de relecture par pairs ?

Sarah : ouais moi je fonctionne pas mal avec les peer reviews ouais. Mais je sais par exemple que ma collègue elle fait moins ça, elle préfère tout corriger elle-même. Moi j'avoue que à la fois j'aime bien parce que... parce que je trouve ça intéressant et puis j'ai l'impression que la critique est mieux... je fais ça avec mes 4^e et mes rhétos aussi, que la critique est plus... 'fin que c'est constructif pour eux de repérer dans une autre copie ce que moi je vais repérer dans leur copie après. Mais aussi pcq ça me saoule de corriger tous leurs exercices formatifs.

01:03:30 Marie : ouais, mais c'est ça, ta collègue du coup elle corrige, mais ça reste quelque chose qu'ils améliorent après quoi ?

Sarah : oui oui. En fait ils reçoiv... mais moi je fais ça aussi parfois hein et avec les exercices formatifs : je corrige et puis je leur rends et donc... ils en font ce qu'ils veulent quoi. Si... si c'est... s'ils veulent s'améliorer et me rerendre ben ils peuvent, ils le font quasiment jamais et s'ils veulent rien faire et puis juste passer leur... leur... leur certificat après ben... c'est ce qu'ils font aussi. Mais... du coup c'est le gros avantage du peer review je trouve, c'est qu'ils sont obligés d'être dans une démarche active par rapport à leur production puisqu'ils sont dans une démarche par rapport à la production de leur

voisin et puis franchement, comme généralement pour que ça fonctionne bien je leur dis qu'ils peuvent mettre une note, mais c'est une note qui compte pas hein, mais ça les rend trop heureux et du coup après ils sont hyper vexés s'ils ont pas une bonne note et donc ils regardent pourquoi et... et... ils regardent vraiment pourquoi est-ce que la personne leur a mis cette note-là puis ils viennent me dire en me disant « madame, hein que c'est pas juste et gnagnagni et gnagnagna » et donc je peux regarder et dire « oui non tu as raison il a été un peu sévère » ou « oui non mais regarde là tu vois il t'a mis que tu n'avais pas fait ça ou que tu n'as pas utilisé assez de connecteurs et blablabla » « regarde tu n'as pas mis assez de connecteurs » ou bien « tu as juste mis premièrement, deuxièmement, troisièmement, quatrièmement, cinquièmement, sixièmement ben bien fait pour toi » et donc ils peuvent vraiment... ils peuvent vraiment observer quoi.

Marie : mais donc toi quand tu fais le peer review, ils reviennent sur leur texte ? 'fin je veux dire ils sont pas non plus obligés de revenir sur leur texte s'ils veulent pas ?

[prb de connexion]

Marie : donc euh du coup ma question c'était : est-ce que quand ils font des peer review ils sont pas non plus obligés de revenir après, c'est juste qu'ils vont plus motivés pour le faire ? C'est ça ?

Sarah : euh ça dépend des fois. Parfois je les oblige à améliorer leur texte en prenant compte de la correction de leur voisin. Parfois... parfois pas. Et effectivement du coup c'est juste... ils regardent parce que...

Marie : ils sont curieux ?

Sarah : ouais, c'est ça.

Marie : et alors la production certificative, c'est une autre quoi ?

Sarah : oui.

Marie : OK. Bon désolée, ça prend plus de temps qu'avec les autres profs, je ne sais pas pourquoi. Du coup je vais passer aux questions suivantes. C'était : qu'est-ce qui t'a orienté vers la mise en place de ces moyens-là ? Donc dans la façon dont tu fais ces séquences ? Qu'est-ce qui t'a inspiré ? Où est-ce que tu es allé chercher... euh... l'inspiration pour faire tes séquences ?

Sarah : euh... dans les... manuels, dans les cours que j'ai eu en secondaire, dans les cours que j'ai eu à l'univ, dans des séquences que d'autres ont donné avant moi donc par exemple Camille ou Pauline ou [?] euh... euh... voilà.

Marie : ok.

Sarah : dans les programmes aussi puisque on est quand même censés respecter les programmes.

Marie : ouais. Et quand tu dis les cours à l'univ tu veux dire le cours d'argumentation ou les cours de l'agreg ?

Sarah : euh ouais, notamment. Les... non le cours d'argumentation euh... le cours euh... ben du coup ce qu'on a utilisé aussi c'était le cours d'argumentation qu'ils avaient eu à Saint-Louis puisque ma collègue elle vient de là. Euh... le cours de... qu'est-ce qu'on a utilisé d'autres ? Ouais, les manuels. Ben... ouais les cours de nos autres collègues qui étaient un peu vieux, mais on n'a pas trop utilisé leurs machins pcq c'était vmt vieux... Oui, c'est ça. Des trucs sur enseignants du français au secondaire aussi.

Marie : ouais. Et les manuels, t'as regardé lesquels ?

Sarah : euh attends je peux te dire, c'est dans les sources. [cherche] Donc... qu'est-ce qu'on utilise ? Souvent on utilise les Connexion français là. Et puis qu'est-ce qu'on utilise d'autre ? [cherche] Euh... ah, on a utilisé un truc qui s'appelle *L'argumentation et le procès*. Euh... mais du coup ça c'était pour l'oralité donc en fait ça t'intéresse pas. Mais pas mal avec les *Connexion* puis avec des manuels français.

Marie : ok. Et est-ce que, dernière question, selon toi tu arrives à atteindre tes objectifs avec tes élèves ? Si oui, grâce à quoi ? Si non, à cause de quoi ?

Sarah : euh... ben avec ces élèves-là... donc des élèves de l'enseignement général dans une bonne école euh... je pense que les objectifs sont plus ou moins atteints mais pcq comme je te disais il y a bcp d'élèves pour qui euh... 'fin pour qui l'enseignement ça va vite puisque c'est des élèves qui bossent et qui bossent convenablement et tout donc c'est chouette. Donc je pense pas que j'ai trop de bâtons dans les roues... euh... après jsp l'objectif est jms atteint pour tout le monde à 100% et... on peut toujours s'améliorer et puis en plus là c'est notre première année donc ben... 'fin la première année, la première année que... que ce cours est vmt donné à fond pcq du coup l'an passé je l'ai travaillé, mais je l'ai travaillé avec euh... les cours de ma collègue. Donc c'était... la matière... 'fin en gros je faisais un remplacement en rhéto... en 5^e, en rhéto et en 4^e d'ailleurs et du coup je travaillais avec euh... soit avec le manuel pour les 6TQ donc c'était pas... mon cours et du coup je suivais un peu le mouvement, soit avec le cours de ma collègue et donc pareil ben je donnais sans être vmt convaincue euh... et donc là jsp si l'objectif était atteint pcq j'y mettais pas bcp de cœur... 'fin pas bcp de cœur, si hein, mais moins que quand c'est un truc qui m'emballe et genre là on a chaque fois intégré dans une séquence plus globale et donc c'est plus chouette aussi pour les élèves et donc... forcément... ben par exemple avec *Petit pays* ben les élèves étaient hyper motivés pcq c'était dans un contexte précis quoi. Alors que par exemple les rhétos on a fait une séquence sur l'argumentation pure et dure et... pour la dissert et là ils étaient pas du tout motivés. Donc là je pense que j'en perds en cours de route aussi. Quand je... fais trop euh...

Marie : t'as fini la séquence sur la dissertation ?

Sarah : en rhéto ? Non. Euh mais ils ont pas encore... en fait ils ont pas encore fait leur tâche finale quoi, ils ont pas encore fait leur dissert.

Marie : du coup tu ne sais pas encore si tu as atteint ton objectif.

Sarah : mais en 4^e et en 5^e oui. 'fin en tout cas en 5^e avec le plaidoyer réquisitoire à l'écrit j'étais hyper fière de leurs productions, c'était vmt cool. Je crois que j'ai eu genre deux ou trois échecs avec la grille donc ça allait...

Marie : OK. Ben je vais m'arrêter là alors.

Annexe 6 : transcription de l'entretien avec Camille

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

3^e année d'enseignement

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

Général. Un petit peu en 2^e et 4^e et surtout en 5^e et 6^e.

Pour le moment : 3 classes en rhéto et 1 classe en 5^e

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole de du réseau libre non confessionnel dans la province du Brabant Wallon.

Marie : voilà du coup maintenant on arrive à la première grosse question... enfin grosse... ça peut aller très vite en vrai : quels sont les objectifs que tu poursuis en enseignant l'argumentation écrite à tes élèves ? À quoi ça sert selon toi ?

Camille : OK. Euh... Ben la première chose... bon ça va pas être très structuré la façon dont je vais répondre mais voilà... le fait qu'ils sachent s'exprimer de toute façon. Parce qu'il y a quand même beaucoup d'élèves qui... qui ont quand même du mal à exprimer le fond de leur pensée, même si euh... voilà en tant qu'adultes, parfois nous ça nous semble évident, mais eux ils ont du mal. Et euh... donc voilà. Et j'attends aussi qu'ils sachent vraiment exemplifier en fait leur argumentation parce que souvent ils restent soit dans des choses très très... très très émotionnelles, soit dans des choses très générales donc j'attends vraiment qu'ils puissent justifier en fait ce qu'ils disent. Donc à chq fois qu'ils disent qch, je suis là « OK pourquoi est-ce que tu dis ça ? Pourquoi est-ce que tu écris ça ? » et euh c'est l'idée de vraiment pouvoir justifier leurs propos, quelque soit... quelque soit ce qu'ils disent.

Marie : quand tu dis justifier... développer, ça marche aussi ?

Camille : ouais, ouais, développer ça marche aussi.

Marie : OK. Euh du coup c'est plus un enjeu de savoir s'exprimer...

Camille : ouais et peut-être aussi savoir se défendre quand même. Parce que mine de rien... ben parfois en rhéto par exemple on leur demande un travail de recherche donc un travail de fin d'études et par exemple dans l'introduction et la conclusion je dis « ben voilà là ça c'est des endroits où vous argumentez pour défendre votre... votre travail, pour justifier la façon dont vous avez procédé. »

Marie : ouais ok. Et qu'est-ce que c'est selon toi du coup savoir argumenter ?

Camille : euh en fait ça dépend. Je pense que je distingue quand même savoir argumenter et savoir débattre correctement. Pour moi, il y a quand même peut-être une nuance entre les deux. Dans le sens pour moi savoir argumenter, c'est plutôt à l'écrit et euh... je sais pas... Pour moi l'argumentation c'est vraiment donc savoir défendre son point de vue comme savoir intégrer ce que les autres pensent... mais... peut-être intégrer dans un but opportuniste dans le sens euh... « voilà je prends en compte la contre-argumentation mais je défends quand même mon opinion à moi » je sais pas si euh... c'est clair ce que je dis.

Marie : oui, le faire avec un objectif quoi.

Camille : ouais. Tandis que pour moi, le débat, là c'est vraiment + arriver à un consensus commun et peut-être plus prendre en compte les émotions et les sentiments de l'autre... ou en tout cas plus... enfin si on parle en concepts un peu linguistiques mieux tenir compte de sa face et mieux ménager un peu son... son territoire. Parce que voilà l'oral fait que ça peut être plus offensif et parfois... ben parfois les élèves... voilà les élèves sont un peu... comment dire... parfois ils mâchent pas leurs mots quoi donc euh un peu leur apprendre... En fait je trouve que dans le débat il y a un peu l'enjeu des codes sociaux qui est peut-être plus présent tandis qu'à l'écrit pour moi l'enjeu il est plutôt pers... allez il y a moins la notion de l'autre qu'il faut prendre en évidence même si je leur dis toujours bien « ben voilà pensez à la contre-argumentation, essayez de l'inclure pour que ce que vous disiez ait plus de poids ».

Marie : et du coup, toujours un peu dans ces questions-là, qu'est-ce que pour toi les élèves doivent apprendre à l'école et du coup au cours de français et qu'ils peuvent pas apprendre par eux-mêmes genre pourquoi est-ce que c'est essentiel d'apprendre aux élèves à savoir argumenter à l'école enfin genre qu'est-ce que ça va leur permettre de voir ça à l'école qui... fin... en plus de... qu'est-ce que ça va leur permettre de voir ça à l'école et qu'est-ce qui doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage en argumentation ?

07:38 Camille : ok, alors, ok, bon. Déjà si on oppose un peu l'école à ce qu'il y a en dehors, je pense qu'en dehors de l'école ils sont quand même exposés à des formes de débats qui sont super violentes, par exemple sur les réseaux sociaux. Voilà. C'est aussi, il y a aussi des débats par exemple dans les commentaires où il y a aussi de l'argumentation, mais... Allez... Quelque part, ça se fait pas de façon... très régulée quoi. Pour moi, l'école ben fin dans l'optique où on en fait des citoyens qui sont pas des... des brutes... euh ouais il y a... comme je disais aussi prendre en compte la face de l'autre et un peu intégrer des règles, des règles sociales dans le débat. Et un peu se... voilà se canaliser pour que ça soit recevable. Parce que le fait est que même s'ils savent argumenter, s'ils tiennent pas compte du cadre social et des normes sociales, leur argumentation sera pas reçue dans le futur. Donc je pense par exemple tout simplement voilà plus tard avec leur patron, s'ils veulent argumenter autour de qch et qu'ils n'y mettent pas les formes, on risque de les discréditer à cause de ça, même si leurs revendications sont justes. Donc je trouve vraiment apprendre les codes sociaux, apprendre ce qu'on appelle les « formes » donc voilà tenir compte un peu de tous ces codes, pour moi c'est vraiment l'école qui doit leur apprendre. Parce que c'est vrai que on débat assez naturellement sur les réseaux sociaux ou entre amis etc mais... c'est pas forcément dans un cadre formel et c'est parfois des cadres où les règles sont plus souples quoi. Donc pouvoir faire en sorte qu'ils... en fait qu'ils... qu'ils sachent transposer un peu leur argumentation dans n'importe quel contexte et adapter leur argumentation à n'importe quel contexte, autres que ceux auxquels ils sont forcément habitués quoi.

Marie : OK. Donc c'est pour ça qu'on apprend ça à l'école, c'est pour que justement ils apprennent à pouvoir mettre les formes pour justement pour plus tard si jamais ils doivent argumenter... fin revendiquer des droits plutôt et voilà parce que en fait, c'est ça, cette non-prise en compte des normes sociales déssert leur argumentation ?

Camille : ouais. Et sinon je sais plus c'était quoi la question, c'est ce qu'ils doivent voir, c'est ça ? Donc ce qu'on doit leur apprendre ?

Marie : oui, c'est « qu'est-ce qui doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage », mais du coup j'imagine ce serait d'une part ces normes sociales quoi ?

Camille : ouais. Et... oui, je voulais voir... donc c'est aussi euh... donc t'envisages l'écrit, mais c'est aussi l'oral, c'est les deux, pour l'argumentation ?

Marie : j'envisage l'écrit, mais après il y a beaucoup de choses qui se rejoignent et tout donc s'il y a des choses que tu vois à l'écrit, fin que tu penses pour l'écrit mais que tu fais aussi dans l'oral et tout fin je veux dire c'est normal de le mentionner quoi.

Camille : ouais, ouais. Et sinon, autre chose que je trouve important de leur apprendre, c'est aussi se confronter à d'autres opinions que les leurs. Et ça je pense que c'est aussi l'école, le lieu où on va un peu les confronter à des opinions qui sont multiples parce que voilà je pense que... fin chez eux ils sont quand même dans une espèce de bulle de confort, dans une zone de confort, avec leur famille, leurs amis, leurs proches, leurs réseaux sociaux, je pense d'autant plus avec le coronavirus ils sont dans cette bulle voilà, au sens propre comme au figuré mais... du coup je pense aussi que c'est important... fin en tout cas moi quand je les fais argumenter en tout cas ben par exemple les rhétos, pour le CESS, je leur mets toujours des portefeuilles de documents avec des textes qui sont contradictoires, comme ça ils peuvent pas forcément prendre un parti pour un texte, ils ont de toute façon les deux opinions quoi. Au moins deux quoi. Après ça peut être plus, mais je pense que c'est important de pas, de pas faire un portefeuille de documents où tous les textes partent dans le même sens.

Marie : ouais. OK. Du coup maintenant : quels sont les moyens que tu vas mettre en place pour atteindre tes objectifs et pour développer le savoir-argumenter dont on vient de parler ?

Camille : de façon super concrète en classe... en fait c'est pas mal parce que j'ai enseigné en 4, 5, 6 et à chaque fois, fin soit on fait avec un manuel, soit je travaille avec un collègue différent, fin à chaque fois c'est un peu... un peu différent. Alors en 4^e j'avais fait ça de façon un peu « classique » on va dire ça comme ça. Donc j'avais vu le billet d'humeur avec eux et j'avais vu les différents types d'arguments donc tu vois le truc un peu classique où on a euh voilà l'argument par l'exemple, l'argument ad hominem, l'argument d'autorité etc. Et ça c'était quand même pas mal parce que c'est vrai que c'est vraiment classique, c'est un peu la chose qu'on a tous fait en secondaire, c'est pas très original, mais je trouve que c'est quand même pas mal parce que euh déjà c'est quand même assez concret, et ça a un côté assez ludique aussi de reconnaître les arguments, etc. donc en général il y a quand même du plaisir chez les élèves à apprendre ça. Et aussi c'est assez concret, ils ont vraiment des choses un peu tangibles auxquelles se raccrocher, on leur demande pas d'argumenter dans le vide et sur base d'une contrainte type trouver un argument d'autorité, parfois ils ont plus facile à construire leur argumentation que si on leur demande juste ben « trouvez un argument ». Donc parfois le fait de leur donner une contrainte un peu productive, ça limite un peu le champ des possibles et ça leur permet d'un peu se recentrer j'ai l'impression et donc c'est plus facile pour eux.

Marie : et du coup, je sais pas si du coup tu comptes continuer avec ces... ces typologies d'arguments, mais si tu le fais ça serait pour ça ?

Camille : Ouais, en tout je pense qu'au début, quand ils sont entre guillemets petits, donc quand ils sont en 4^e, je pense que c'est un truc qui est quand même vraiment pas mal. Euh sinon, ah qu'est-ce que j'avais d'autre ? En stage on avait travaillé autour d'un livre, ça c'était bien aussi, c'était vraiment partir d'une œuvre de fiction qui leur plait. C'était un livre, ça s'appelle *Peine maximale* et c'était vraiment un livre qui mettait en scène un procès et vraiment partir du livre pour analyser des plaidoyers ou des réquisitoires donc en fait des choses de la vie concrète quoi. Parce que les élèves savent pas forcément toujours comment ça se passe un procès ou ce que c'est. Et donc partir vraiment de quelque chose de concret, qui existe dans la vie de tous les jours, pour leur montrer aussi l'impact que ça peut avoir. Même si bon là c'est vrai que c'est avec le métier d'avocat, donc c'est un peu aussi le... le cliché de l'argumentation, mais ça peut leur faire envie quoi. Donc ça aussi pour une première approche je trouvais ça vraiment pas mal, donc analyser des textes concrets.

Marie : ok.

14:42 Camille : euh sinon qu'est-ce que je fais d'autre ? Euh aussi souvent ce que je fais c'est parfois je leur demande un premier exercice puis je reprends des exemples anonymement et leur faire commenter un peu ce que les autres ont fait, que ce soit bien ou pas bien hein donc vraiment comme ça ils ont des exemples concrets auxquels se raccrocher. Souvent avant de leur faire argumenter je fais un débat oral en classe, comme ça, ça fait un peu office de brainstorming et ils [?] des idées. Et euh... ouais et comme j'ai dit pour le CESS, par exemple c'est bien je pense d'avoir au moins des portefeuilles de documents avec des documents qui s'opposent entre eux. Comme ça ils sont pas cantonnés à une seule opinion et ça les fait sortir un peu de leur zone de confort. Et pour le CESS, bon, ça c'est un peu évident donc je sais pas trop ce que t'attends comme types de réponses mais je vais quand même le dire : bien analyser avec eux la grille d'évaluation qui est imposée, fin bien analyser les contraintes et ce qu'on attend d'eux donc euh moi c'est le premier truc que je fais, je leur mets la grille d'évaluation sous le nom et j'explique et je pars de là pour donner mes consignes.

Marie : c'est la première chose que tu fais dans n'importe quelle séquence ou juste pour le CESS ?

Camille : non non, en rhéto parce que là ils ont déjà vu l'argumentation les autres années donc là c'est vraiment de ça que je pars, je fais « voilà c'est un écrit argumenté » et euh voilà on fait un peu ensemble « voilà les critères, à votre avis comment vous allez devoir rédiger ? ou tel critère à votre avis qu'est-ce que ça recoupe ? » pour vérifier qu'ils savent vraiment ce que les critères demandent. Parce que parfois c'est des termes très... enfin qui leur paraissent très abstraits et parfois ouais c'est vrai qu'on leur met la grille d'évaluation et ils savent même pas en fait ce qu'on évalue avec. Donc vraiment un peu vulgariser cette grille et la décortiquer avec eux, ça c'est vraiment hyper important. Parce que... parfois la grille c'est « oui on va évaluer les anaphores », mais ils savent pas ce que c'est. Donc il faut leur expliquer « ben c'est les pronoms etc » sinon ils savent pas faire attention. Fin ils savent pas. S'ils savent pas qu'ils sont évalués dessus, ils vont pas faire une relecture spécifique en se disant « est-ce que j'ai fait correctement ça ? ».

Marie : mais du coup je sais que mes réponses c'est pas toujours évident de savoir ce que j'attends. C'est vraiment des questions... presque « philosophiques », qu'est-ce que argumenter et aussi le rôle de l'école et du cours de français dans ce cadre et de savoir qu'est-ce qui est essentiel justement pour arriver à notre objectif quoi. Et du coup là 'fin par exemple tu vois ici ma question, c'est... par exemple, ici tu m'as parlé de trois objectifs dans ma première question : qu'ils sachent s'exprimer, qu'ils sachent exemplifier, justifier et développer leur argumentation et qu'ils sachent se défendre et donc quels moyens concrets est-ce que tu mets en place pour atteindre ces objectifs-là ? Par exemple, pour toi, quels exercices que tu fais avec eux va servir ces objectifs ?

Camille : ben ouais moi je trouve qu'au début c'est bien des petits exercices un peu plus euh... peut-être ludiques qui prennent pas trop de temps donc reconnaître des types d'arguments ou alors avoir un type d'argument et rédiger juste un argument ou alors... voilà vraiment des exercices assez ponctuels et puis au niveau des textes qu'ils doivent écrire, ça, ça évolue au fil des années. Donc en 4^e on leur demande un billet d'humeur donc juste réagir à un sujet d'actualité et pas trop long. Je pense que c'est important de beaucoup les faire écrire et de leur donner des retours réguliers sur ce qu'ils font, quitte euh... Moi parfois ce que je fais, c'est vraiment ils écrivent une première version du texte et au lieu de l'évaluer directement, je donne vraiment un retour intermédiaire qui est vraiment formatif donc je mets vraiment pas de cote, je fais juste un commentaire et puis je fais « voilà sur base de mon commentaire, tu repars du même texte que tu retravailles » parce que si on leur demande à chaque fois une nouvelle production, ben oui ils prennent en compte... ils prennent en compte les commentaires qu'on a fait sur la précédente, mais encore faut-il qu'ils les transposent sur un nouveau truc, je sais pas si ce que je dis est clair, mais en tout cas au début c'est plus facile pour eux de faire un premier texte, d'avoir des commentaires sur ce texte, de prendre en compte ces commentaires sur ce

texte-là pour réécrire le texte. Plutôt que de se dire « tiens le texte d'avant elle m'a fait tel type de commentaires, je dois faire attention dans un nouveau » parce qu'ils font pas forcément les mêmes erreurs et c'est compliqué pour eux de transposer en fait.

Marie : ouais, c'est ça, c'est plus facile de s'améliorer dans un premier temps en utilisant un même texte pour essayer de bien voir les différences que de transposer à un texte où le sujet va être différent et tout ça.

Camille : ouais. Oui et sinon parfois... en fait je les fais s'auto-évaluer entre eux aussi donc ça, ça marche aussi pas trop mal. Mais il faut qu'on ait un correctif vraiment... comment dire ? très très précis et tip top pour qu'ils sachent le faire parce que sinon c'est vrai que c'est compliqué pour eux.

Marie : et alors, si tu fais ça par exemple, si tu fais un correctif pour les aider à s'évaluer entre eux, qu'est-ce que tu vas mettre comme critères ? A quoi ils doivent faire attention surtout ?

Camille : Euh... Au niveau des grilles d'évaluation ouf... Ca c'est compliqué parce que ça dépend vraiment d'une grille à l'autre, mais en général le critère qui prend le plus de points, c'est le développement donc est-ce que c'est bien développé ? est-ce qu'on comprend ? Et aussi ce que j'essaie de regarder, c'est vraiment... parce que parfois il y en a qui commencent vraiment à argumenter dans le... dans le vide sans qu'il y ait une thèse qui soit spécifiquement donnée donc qu'ils suivent en fait une forme de structure, je pense que c'est important de leur donner une structure et euh... voilà vraiment distinguer c'est quoi une problématique, c'est quoi une thèse, comment est-ce qu'on introduit une argumentation et vraiment leur apprendre aussi à hiérarchiser. C'est vrai qu'en 5^e par exemple avant de leur faire écrire un texte argumenté, on a toute une séquence dans un manuel où on leur fait d'abord analyser le texte argumenté, le faire... ils doivent résumer en fait. Et pour leur faire résumer le texte argumenté, la stratégie que le manuel utilise et qui est pas mal, c'est vraiment travailler par le biais de schéma où les élèves vont hiérarchiser tout leur texte. Donc en gros c'est des schémas qui vont de la gauche vers la droite et dans la case de gauche, ils mettent la thèse et ils montrent comment tous les arguments découlent de la thèse. Donc ils vont mettre par exemple la thèse puis de la thèse va découler un premier argument puis un deuxième et puis les arguments sont justifiés par des exemples qu'ils vont mettre dans la troisième colonne. Donc première colonne ils mettent la thèse, deuxième colonne les arguments et troisième colonne les exemples. Et ça il y a quand même beaucoup d'élèves qui ont du mal à voir ce qui va ensemble ou à voir comment tout est hiérarchisé donc ça c'est vrai que... voilà c'est un peu décousu la façon dont j'explique tout mais voilà je me souviens qu'il y a cette séquence-là qui fonctionne bien où avant de leur faire rédiger une argumentation, on leur fait d'abord analyser le texte argumenté et montrer comment les informations se hiérarchisent entre elles.

21:55 Marie : et ça, vous faites en 5^e, mais tu fais aussi en 4^e et en rhéto, l'analyse de textes ?

Camille : euh ça je sais pas parce qu'en 4^e j'avais donné vraiment juste 3 mois, c'était vraiment un petit intérim donc euh voilà c'était...

Marie : et là t'as plus de 4^e ?

Camille : ouais, là, je les ai plus. En tout cas en 5^e là on essaie qu'il y ait un peu une gradation pour les préparer un peu au CESS on fait de l'analyse de textes argumentés puis on fait le texte argumenté et puis... Et puis en rhéto on fait le CESS. Maintenant, c'est aussi un peu rétroactif, c'est pas forcément linéaire parce que c'est vrai qu'avec les 5^e on leur a fait justifier l'appartenance d'une chanson à la littérature, puis on a fait ces analyses de textes argumentés puis il y a encore des textes argumentés qui vont venir je pense dans la suite de l'année mais donc euh voilà je pense que c'est bien... fin on

n'est pas obligé de faire un truc qui est vraiment linéaire surtout que je pense que ça demande beaucoup de coordination aussi au sein du cours entre les collègues donc c'est parfois compliqué. Et je pense que c'est pas grave si parfois c'est linéaire quoi. On peut un peu les faire écrire des choses argumentées puis revenir un peu sur les bases sur comment est-ce qu'on structure et je pense que même si on les fait écrire avant, ça... Par exemple, imaginons je leur demande un texte argumenté, il y a des problèmes récurrents chez les élèves, si après j'analyse comment un texte argumenté est construit, je peux me servir de leurs erreurs pour attirer leur attention sur de nouveaux éléments... En disant « voilà regardez là on doit articuler comme ça, regardez là on utilise un connecteur » ou voilà « dans vos copies souvent un problème c'était le fait que vous ne développiez pas assez, regardez là l'argument il fait 5 lignes, il est pas tout petit » donc voilà je pense que c'est utile de faire ça en forme de cycles et pas forcément du plus simple au plus compliqué.

Marie : donc tu veux dire que tu passes pas forcément par de la théorie, de l'analyse de textes et puis de l'écriture quoi ?

Camille : ouais et puis je pense aussi que si on fait comme ça, si jamais les élèves loupent une étape, ben qq part ils l'ont loupé pour toujours entre guillemets tu vois donc je pense que c'est bien parfois de faire des petits retours en arrière ou des rappels, comme ça c'est plus facile pour eux...

Marie : mmh. Et du coup en 5^e et en rhéto, ça c'est pour moi pour un peu visualiser, t'as quoi comme séquences d'argumentation écrite ?

Camille : alors euh dans le manuel en 5^e on a eu « défendre l'appartenance d'une chanson à la littérature » donc ça en général les élèves aiment bien. On analyse d'abord ce qu'est la littérature, ce qui est compliqué en soi, mais... donc on voit des textes là-dessus pour qu'ils saisissent bien ce qui dans un texte fait qu'il a de la valeur littéraire. Donc il y a des textes par exemple « Bob Dylan prix nobel de la littérature, est-ce que c'était justifié ou pas ? » des textes qui leur font un peu réfléchir autour de la notion. Puis il y a une analyse de chanson qui est assez longue donc c'est le déserteur de Boris Vian et puis après à leur tour ils doivent choisir une chanson et faire la même démarche qui est de justifier son appartenance ou pas à la littérature.

Marie : et là, est-ce que tu vois vraiment bcp d'éléments d'argumentation ou... ? Ou c'est plus concentré sur ce qu'est la littérature ?

Camille : ben il y a quand même... par exemple quand on analyse la chanson on leur montre bien que tout ça c'est des éléments d'analyse de textes qui peuvent se retrouver dans une argumentation. Et aussi donc ils ont des textes argumentés aussi dans cette séquence-là et à chaque fois on leur demande voilà de faire le schéma, quelle est la thèse, qu'est-ce que l'auteur utilise comme arguments pour soutenir cette thèse et qq part ils sont aussi aidés parce qu'ils peuvent vraiment reprendre le même type d'arguments mais trouver des autres exemples dans leur propre chanson que eux choisissent pour transposer quoi. Donc c'est pas euh... allez on les lâche pas en disant « voilà on a vu c'était quoi la littérature maintenant hop là vous faites une argumentation » ils ont vraiment des textes argumentés qu'ils analysent avec voilà ce système de schémas et en fait ils voient un peu une argumentation type qu'ils transposent à leur propre texte quoi. Donc dece point de vue là ils sont quand même pas mal aidés.

Marie : et tu fais d'autres séquences sur l'argumentation en 5^e ?

Camille : euh ouais. Donc il y a celle-là sur la chanson et là on a eu « résumer le texte argumenté » donc là c'est vraiment il y a tout un portefeuille de textes argumentés, c'est des questions vraiment de compréhension de textes, donc à chaque fois des trucs « qu'est-ce qu'une thèse ? Repère la thèse.

Quels sont les arguments utilisés ? Quels sont les exemples qu'on utilise pour soutenir les arguments ? » et à partir de là donc ils font ils font leur schéma. Et à partir du schéma... donc en fait ils font d'abord le schéma et puis à partir du schéma ils font un résumé qui donc euh réduit la quantité d'informations.

Donc voilà c'est pas mal. Sinon je réfléchis... QU'est-ce qu'on voit pour le moment ? Non, pour le moment, on n'est plus dans l'argumentation en tout cas. Et voilà. Donc en 5^e... je réfléchis... ah oui sinon oui sinon des trucs un peu plus ponctuels sur des livres parfois donc parfois on leur fait lire des livres et là il y en avait un où j'ai vu... c'était quoi ? Le plaidoyer et le réquisitoire donc on a analysé un exemple puis ils devaient faire le plaidoyer ou le réquisitoire d'un personnage quoi. Mais donc là ils peuvent aussi... fin qq part ces activités-là ça va plus vite aussi pcq ils récupèrent ce qu'on a vu dans les autres séquences donc ça c'est pas trop compliqué quoi.

Marie : mais tu fais pas de séquences sur le plaidoyer et le réquisitoire ?

Camille : non. Ca c'est vraiment... en gros on fait le prix des Lycéens donc on a 5 livres sur l'année dans le cadre du prix donc ça c'est vraiment fin voilà on fait pas chq fois une séquence sur le livre sinon ça n'en finit pas, c'est plutôt une activité autour du livre à chaque fois.

Marie : mmh. OK. Et en rhéto tu vois quoi ?

Camille : donc en rhéto, c'est le CESS donc l'évaluation externe. Donc voilà j'avoue que en général on commence assez tôt donc on fait 4-5 lettres ouvertes sur l'année donc c'est quand même bcp mais du coup comme ça ils sont bien préparés quoi et comme ça ils sont pas stressés et puis c'est quand même un exercice intéressant qui permet de faire beaucoup de choses à côté dans le cours. Alors pour la lettre ouverte en général je fais toujours un peu selon le même procédé donc déjà voilà j'utilise vraiment la grille d'évaluation pour l'analyser avec eux pour voir si voilà « à partir de cette grille qu'est-ce que vous allez faire concrètement, qu'est-ce qui est important ou pas ? » j'analyse des exemples de lettres ne fût-ce que pour la mise en page pcq souvent ils savent pas trop comment mettre en page une lettre, je crois qu'ils écrivent plus trop des lettres à notre époque... Ce qui est normal, mais donc du coup voilà je veux pas critiquer le CESS, mais le fait de faire rédiger une lettre parfois je suis là bon... Bon après c'est vrai que s'ils écrivent un mail formel ou quoi bon c'est à peu près les mêmes codes mais bon voilà... Et sinon après donc euh souvent autour de la thématique je donne un texte qu'on lit ensemble en classe, qu'on analyse ensemble en classe. C'est vrai qu'au CESS ils ont une partie compréhension à la lecture donc là je fais un peu... fin je les prépare en faisant vraiment le même type d'exercices que lors de l'examen donc ils ont des questions de compréhension à la lecture et puis souvent on fait un débat en classe autour du sujet comme ça il y a déjà des idées qui ressortent. Ca permet aux élèves qui ont pas forcément d'inspiration de se dire « ah oui on peut quand même dire tout ça » et ça leur permet déjà de se positionner quoi. Donc ça c'est bien. Et le débat en classe, souvent quand ils ont parfois des... parfois ils défendent quand même des choses qui sont par exemple contraires aux droits de l'homme ou des trucs du style. Mais quand on débat en classe ben je suis là pour réguler donc ça permet en général de faire émerger les choses qui peuvent être vraiment problématiques et là je peux quand même faire le garde-fou en disant « attention si vous mettez ça dans votre lettre ouverte », il y a quand même un critère « respect des droits de l'homme » et ils perdent... fin ils sont en échec s'ils le respectent pas. Donc là je fais « oui, attention, il y a quand même ça, ça vous pouvez pas vraiment le défendre, c'est quand même... » soit raciste, homophobe ou quoi que ce soit. Donc c'est l'occasion aussi d'un peu mettre les choses au clair à ce niveau-là quoi.

Donc euh oui pour reparler des objectifs, je pense qu'ils doivent aussi distinguer un peu ce qui est acceptable dans leur avis personnel, même si c'est pas politiquement correct, parfois c'est tout à fait acceptable quand même et ce qui est... ce qui est irrecevable ou ce qui.. ce qui est illégal parfois parce

que bon parfois ils disent quand même des trucs qui sont illégaux, fin des choses illégales aussi. Donc ça dans les objectifs j'y avais pas forcément pensé sur le coup, mais je le rajouterais quand même, c'est quand même important.

Marie : ouais.

Camille : ouais et du coup après ils font leur lettre, puis ils me rendent leur lettre, puis bon je corrige et je mets mes commentaires etc et puis euh souvent donc je pioche des exemples d'arguments qui sont soit très bons soit un peu moins bons et on discute ensemble voilà « qu'est-ce que l'élève peut faire pour améliorer ? » ou « qu'est-ce que l'élève a bien fait ? » fin voilà on commente un peu et ça, je fais ça anonymement et souvent comme j'ai trois classes, j'essaie de mettre dans une classe des exemples qui viennent pas de la classe en fait comme ça ils cherchent pas... pcq c'est vrai que si c'est qqn de la classe, c'est facile de faire « han c'est qui ? » ou parfois il y en a bien un qui fait « ah c'est moi » et du coup ils passent plus de temps à chercher qui c'est qu'à se concentrer sur l'exercice... Mais en général quand c'est dans une autre classe et qu'ils le savent, ben ça reporte... fin ils doivent prendre sur eux pour reporter leur curiosité et finalement ils osent... fin ils y pensent même plus, ils oublient et ils demandent pas donc ça évacue un peu ce problème de... comment dire ? d'être exposé sur la place publique devant tout le monde qui commente ta création qui est quand même parfois un peu inconfortable quoi.

Marie : et du coup c'est à ce moment-là que... fin là c'est dans le cadre de l'exercice formatif, donc c'est à ce moment-là qu'ils vont pouvoir améliorer leur écrit après ?

Camille : en fait, le formatif, je l'ai fait en 4^e. Et en fait c'était facile de le faire à ce moment-là donc j'étais toute seule entre guillemets sur la classe, fin je devais pas travailler en parallèle avec d'autres collègues. Mais je t'avoue qu'en général en fait on le fait pas. Fin ça m'est arrivé une fois et je me suis dit « il faut que je réitère » mais on le fait pas si souvent que ça parce que ben c'est chronophage en fait, ça met plein de temps... Du coup euh... du coup voilà, souvent ça tombe un peu à la trappe quoi.

Marie : et euh... du coup, quand tu dis... donc tu dis ils font leur lettre, toi... fin je veux dire, tu corriges, puis tu pioches des exemples d'arguments, mais après en soi, ils peuvent pas s'améliorer après cet exercice-là ?

Camille : ouais en fait... ce qu'il y a, c'est qu'ils peuvent s'améliorer pcq il y a plusieurs exercices qui sont organisés donc ils en font 4 en tout sur toute l'année. En fait ils ont 4 lettres ouvertes formatives avant d'avoir la lettre ouverte certificative qui compte absolument pas dans leur moyenne, c'est vraiment de l'entraînement. Et en général pendant les séquences aussi on fait toujours du formatif donc on fait d'abord un premier exercice, on leur donne un retour, on les cote et puis ils en ont un qui entre guillemets « compte dans la moyenne », mais souvent c'est un nouveau texte tu vois avec un nouveau sujet, c'est pas retravailler le même texte. Ca, j'ai vraiment fait ça qu'une seule fois et je trouvais que c'était vraiment bien, mais depuis je l'ai plus refait. D'ailleurs il faudrait que j'y pense mais voilà comme t'as un peu les... Les deux... [optiques?] quoi. Donc ils ont du formatif, mais c'est à chaque fois un texte différent.

Marie : oui, entre tes commentaires et leur prochain texte, quoi. Mais alors en formatif, ils vont pouvoir s'entraîner et s'améliorer sur quoi du coup ?

Camille : mais... ils font vraiment l'exercice 4 fois en entier, fin tu vois ils lisent le texte, ils rédigent la lettre, ils ont un retour avec la grille d'évaluation. Donc ils sont chaque fois mis dans la... la « même » ou à peu de choses près la même situation qu'à l'examen et ils font 4x une simulation d'examen sur des thèmes différents en ayant un accompagnement où je suis là avec eux pour les aider pour les textes

ou je suis là avec eux pour un peu débattre etc. pour qu'ils se lancent. Donc ils ont 4... si tu veux ils ont 4 simulations d'examen avec un accompagnement un peu plus rapproché avant d'avoir l'examen en lui-même quoi. Et pour les... en général pour les productions, c'est, c'est... fin pour toutes les productions qu'on leur demande, c'est pareil. Ils ont d'abord un essai où ils testent l'exercice et puis pour l'interrogation, bon on leur met à chaque fois un autre texte, ils retravaillent pas le premier texte qu'ils ont fait, c'est un texte différent, mais ça reste le même exercice donc voilà.

Mais ça c'est un peu.. je pense qu'il y en a ça les aide beaucoup, mais il y en a d'autres... euh voilà soit ils rendent rien pour le premier parce qu'ils se disent « ouais [j'en sais rien?] » donc ça voilà je pense que c'est très variable l'utilité en fonction de l'élève donc euh voilà ils sont pas toujours tous très motivés pour faire des choses qui ne compteront pas dans leur pondération. Mais il y en a chez qui ça marche bien.

Marie : OK et du coup c'est 4 simulations d'examens et... donc... je dois remettre un peu de l'ordre parce que j'ai un peu du mal à suivre mais... donc euh je suppose que tu fais que la première fois l'analyse de la mise en page des lettres ça tu fais que la première fois ? Mais vu que c'est une thématique différente, à chaque fois vous travaillez quand même des textes sur la thématique ?

Camille : ouais ouais. Ouais. Donc à chaque fois c'est vraiment... donc on travaille les textes, on fait de la compréhension [... ?] à ce niveau-là et surtout... à chaque fois ils doivent réagir dans la lettre ouverte donc on vérifie bien qu'ils ont compris cette opinion et puis donc après il y a un débat pour faire émerger toutes les idées qu'ils peuvent avoir et seulement après ils écrivent.

35:52 Marie : OK. Et donc avec eux, tu vois pas de typologies d'arguments ? ca, c'était juste pour les 5^e ? Ou les 4^e ?

Camille : Euh non ça je fais pas. Avec eux... en fait les rhétos j'insiste surtout vraiment sur le fait de développer [? un peu la métaphore du savoir pédagogique] en gros je dis qu'ils doivent partir de qch de [?] donc dire leurs arguments sur un plan général puis aller vers qch de plus précis en l'exemplifiant avec des exemples voilà les plus précis possible et puis quand ils ont fini leur argument, ils bouclent leur argument en rappelant l'argument de départ. Je sais pas si c'est clair mais donc ils élaborent leur argument sur un plan abstrait, ils l'exemplifient avec des exemples de plus en plus concrets et précis et puis ils rappellent ce qu'ils démontrent quoi. Pour un peu faire une boucle, une espèce de cellule.

Marie : euh... oui, c'est pas très clair dans ma tête.

Camille : ben tu vois ils partent d'un truc général, donc par exemple « le chien est le meilleur ami de l'homme » et puis après ils exemplifient avec des trucs concrets genre voilà « le chien va faire des balades », « le chien améliore la sociabilisation », « des études montrent que le fait d'avoir un chien responsabilise les gosses » bon voilà et puis après ils disent « voilà donc on peut en conclure que le chien est le meilleur ami de l'homme » et ils ont bouclé leur argument quoi. Mais pour pas qu'ils mettent soit des trucs généraux et très abstraits et un peu bateau et pas non plus qu'ils se perdent dans juste des petits exemples sans qu'on comprenne où ils veulent en venir.

Marie : ouais. Et oui, du coup c'est quoi les sujets à chaque fois des lettres ouvertes ?

Camille : euh alors pour la rentrée, on avait fait « le coronavirus : est-ce que ça vole la jeunesse des adolescents ? » donc c'était aussi un moyen un peu de les remettre dans le bateau et de débrief leur expérience du corona à l'école après le confinement. Après là j'espère vraiment que le sujet ce sera plus le coronavirus, j'espère vraiment parce que là les élèves n'en peuvent plus donc moralement leur faire travailler sur ce thème je pense que c'est plus trop la bonne idée, mais en tout cas en septembre...

en septembre, c'était pas mal. Je pense. En tout cas ça leur a permis d'un peu partager leur expérience aussi à l'oral etc. donc on a pu en parler, ils ont pu extérioriser tout ce qui leur est arrivé.

Euh sinon qu'est-ce que j'ai fait d'autre ? la deuxième, c'était une qui était proposée par la communauté française je pense et c'était sur un clip de Xavier Blanc, réalisé pour Indochine. Donc celui-là il est... fin voilà c'est un clip qui est extrêmement violent et donc euh on a l'interview d'une dame qui fait partie du conseil de l'audiovisuel qui déclare que voilà ce clip est trop violent. Donc c'est un peu, c'était la question « est-ce que légitime de mettre en scène ou de représenter une violence pour la dénoncer ? » Voilà. Là, en fait, là ça va être la troisième donc ils doivent me la rendre avant Pâques et là j'ai fait... trois portefeuilles de textes différents en fait parce que... pour leur laisser un peu le choix. Donc j'en ai fait un c'était sur Polanski donc « faut-il censurer les œuvres de Polanski ? » pcq voilà j'ai bcp de filles qui sont très intéressées par ça, mais mnt je sais qu'il y a des garçons qui s'en fichent... et je sais que c'est pas parce qu'ils s'en fichent qu'on doit les dispenser d'argumenter là-dessus, mais du coup voilà je préfère leur laisser le choix comme ça si jms il y a un thème qui leur pose prb ben ils peuvent tjrs passer outre quoi. Donc j'avais un portefeuille là-dessus. Un autre portefeuille, c'était plutôt sur la question de l'humour donc « est-ce qu'on peut rigoler sur base des stéréotypes ? » un peu « où est-ce que s'arrête l'humour et où est-ce que va commencer la stigmatisation ? » donc est-ce qu'on peut faire des soirées avec comme thème l'Afrique et tout le monde vient avec les pires clichés, les pires stéréotypes, qu'on peut se déguiser en n'importe quoi, même si c'est rien qu'un déguisement. Donc plus une réflexion là-dessus. Et le dernier portefeuille, c'était sur les vêtements à l'école donc là aussi pas super original mais ça marche quand même toujours bien. Et c'est un texte orienté neutre donc ça parlait voilà de la laïcité, du port du voile, mais aussi des vêtements qui sont considérés comme trop débraillés donc les trainings mais aussi les vêtements qui sont considérés trop sexys donc les croctop quoi. Donc c'était pas forcément orienté sur les injonctions faites aux femmes en matière vestimentaire puisque c'est qd mm svt là que ça se marque le plus. C'était assez général donc euh voilà mais j'avais qd mm mis en complément un autre texte qui abordait plus spécifiquement la condition de la femme quoi donc ils avaient aussi la possibilité dans leur argumentation d'embrayer là-dessus ou d'avoir des pistes de réflexion là-dessus. Donc là j'avais vmt laissé le choix entre trois portefeuilles de textes différents. Je sais pas encore c'est lequel qui a eu le plus de succès vu qu'ils ont pas encore rendu mais voilà.

Marie : mais du coup c'est tjrs des sujets d'actualité quoi ?

Camille : ouais. En tout cas en rhéto vu que le CESS ça va être un sujet d'actualité, là j'essaie euh... et aussi de les pousser un peu à s'intéresser à ce qui se passe. Pcq voilà comme le CESS ça va être un sujet d'actualité, je pense que c'est aussi une aide pour eux, pour l'examen à court terme donc, mais aussi à long terme, voilà c'est toujours bien de se renseigner quoi. Et le dernier exercice que je leur donnerai c'est le CESS d'il y a deux ans comme ça ils ont vraiment le même exercice quoi. Fin le même exercice... Ils ont qch qui pourrait être l'exercice qu'ils auront.

Marie : ouais et c'était sur la viande transformée là ou jsp quoi ?

Camille : c'est l'antispécisme. C'est « l'antispécisme est-il un nouvel humanisme ? » un truc du style. C'était un peu la question est-ce que notre rapport aux animaux influence nos rapports entre humains aussi.

Marie : mmh ok.

Camille : ouais, jsp s'il y a d'autres trucs que tu veux savoir ou... ?

Marie : je relis un peu mes notes... Mais du coup oui c'est vrai que tu as parlé du fait que tu travailles quasi tout le temps avec un manuel, fin en 5^e en tout cas, c'est ça ? Et c'est lequel ?

Camille : [tout le monde?] en a un, en rhéto pas du tout, donc ça dépend vraiment.

Marie : et c'est lequel le manuel ?

Camille : euh... bonne question. *Connexion 5* je pense. Après, ce manuel-là, il est pas mal, mais il est quand même aussi très casse-pieds parfois je trouve dans le sens où il est vraiment... bon... c'est pas un mal en soi mais il est uniquement axé sur les compétences et parfois il y a vraiment de la méthodologie pure et dure entre guillemets et parfois les élèves ils ont des questions pour déduire la méthodologie, mais en fait ils ils... c'est hyper dur pour eux. 'Fin on a les élèves qui ont déjà compris entre guillemets comment il fallait procéder et qui comprennent pas où on veut en venir ou qui comprennent pas à quoi ça sert et puis les élèves qui comprennent pas le but des questions fin c'est très dur de les amener à comprendre à quoi ça sert quoi. Mais du coup...

Marie : et t'aimes bien travailler avec le manuel ?

Camille : euh non moi je préfère faire mon cours. Maintenant je pense que cette année-ci avec le covid c'est vachement bien le manuel parce qu'on a une version en ligne donc pour les partages d'écran sur Teams et tout, c'est [... ?] mais en temps normal je trouve ça fort directif et... voilà surtout que là c'est pas juste un portefeuille de textes le manuel, c'est vraiment euh questions... fin tu vois tout y est quoi. T'as vraiment tout ton cours qui est fait dedans donc ça c'est fort fort restrictif, ça je... c'est pas ce que je préfère quoi.

Marie : et est-ce que dedans, il y a des exercices par exemple qui... que tu trouves ils n'ont pas intérêt ? Genre surtout pour l'argumentation ?

Camille : ouais, il y a des exercices qui m'énervent parfois. Euhm... Vraiment... des... Il faudrait à la limite que je le reprenne ce manuel devant moi mais vraiment des exercices où c'est des questions de méthodologie quoi. Où c'est vraiment... je sais pas, bon, là je sais plus pour l'argumentation spécifiquement, mais... par exemple pour le texte comparatif, on a vmt des questions genre euh... oui, « comment procède-t-il ? » ou... fin... des questions... en fait le but, c'est... voilà, c'est : « comment la personne qui a rédigé procède ? » ce qui est super intéressant, mais parfois... pour arriver à faire déduire les élèves ça... pour que les élèves arrivent à déduire la méthodologie à partir de questions, c'est hyper compliqué pour eux. Pcq ça correspond pas je pense à ce qu'ils ont l'habitude d'avoir comme questions dans le cadre scolaire. D'habitude, c'est plus des questions de savoirs, des questions de restitution... Là c'est vmt des questions qui portent sur un procédé et ils ont bcp de mal à voir où on veut en venir. Donc parfois moi j'ai l'impression que c'est plus simple de leur faire un récapitulatif sur la théorie qui soit clair, précis et bien structuré et puis après leur faire analyser des productions concrètes, mais leur faire déduire la façon dont on procède pour rédiger qch avec des questions qui sont du coup très très vagues et très abstraites, ils comprennent juste pas où on veut en venir en fait parfois... Ou alors euh... fin jsp... aussi en 5^e et en rhéto, il y en a qui ont qd mm déjà des bonnes bases et qui savent qd mm déjà argumenter pas si mal et du coup qd on pose ces questions-là, ils trouvent ça inutile ou alors ils... pensent ou croient déjà savoir ou parfois savent déjà. Et ceux qui ont bcp de mal en argumentation, bcp de mal en français... fin au début je prenais sur moi, je me disais « oui c'est qd mm utile pour eux vu qu'on voit vmt la façon dont c'est fait et voilà on reprend vmt pas à pas les bases de l'argumentation » mais en fait ils... ils comprennent pas trop où on veut en venir avec ces questions. Si tu veux je pourrai peut-être te scanner la page du manuel par exemple qui m'avait posé prb où je me suis vmt dit « mais qu'est-ce que c'est que ce truc ? » mais en tout cas, ça c'est... c'est vmt des moments parfois... en plus c'est vmt super intéressant je trouve comme démarche de voir cmt

une personne a procédé pour rédiger le texte et je trouve que la démarche est super intéressante, mais en fait dans les faits, en classe, ça marche jamais. J'ai l'impression que c'est pénible, mais vmt pour eux j'ai l'impression qu'ils sont à la mort et du coup moi aussi et frchmt c'est pfs compliqué quoi. Mais donc ça jsp si ça t'intéresse, mais je px éventuellement te faire des printscreen des pages en question, mais voilà...

Marie : pourquoi pas. Mmh... OK. Ben voilà jsp si tu travailles d'autres choses qui te paraissent vmt essentielles pour que les élèves sachent argumenter et sachent s'exprimer avec eux ? Ou si tu as d'autres... un peu... principes qui pour toi sont super importants dans le cadre de ces cours-là ?

Camille : en dehors de l'argumentation ?

Marie : non, dans l'argumentation toujours.

Camille : euuhh... d'autres choses importantes ? euh... oui, non, je sais pas... je sais pas... Je sais pas si j'ai... s'il y a d'autres trucs... mais... ouais non vmt savoir développer une pensée qui soit complexe donc qui prend en compte la thèse adverse, même si c'est pour la récupérer pour euh voilà pour soi. Euh... savoir tenir compte du contexte dans lequel on se trouve, de la personne à qui on s'adresse... Je récapitule un peu tout ce que j'ai dit hein mais euh... savoir prendre en compte la face de son interlocuteur tout simplement puisque bon... souvent on n'obtient pas grd chose par la confrontation pure et dure... ouais savoir se défendre... donc c'est vrai que c'est un peu opportuniste qq part comme enseignement de l'argumentation. Savoir se défendre, savoir s'exprimer... euh aussi je pense savoir s'ouvrir au monde et à d'autres opinions donc comme j'ai dit leur donner des textes qui sont contradictoires ou qui s'opposent ou les faire discuter entre eux puisqu'ils ont jms tous le mm avis donc savoir s'ouvrir un peu à la perception de l'autre quoi.

Marie : oui et du coup par exemple justement, pour ça, pcq dc tu parles bcp de savoir prendre en compte l'autre et euh... fin voilà que ce soit son identité qui va faire qu'on va nous s'exprimer différemment ou juste savoir prendre en compte ses arguments... Et donc qu'est-ce que tu fais comme exercices... fin qu'est-ce que tu fais avec eux ? Ou comment est-ce que tu leur dis pour qu'ils comprennent vmt... fin... ce que tu veux quoi ?

Camille : ouais, alors ben déjà je pense que voilà le fait d'avoir des textes qui s'opposent + les débats, ça aide déjà. Après parfois ils sont qd mm amenés à argumenter à des choses... fin argumenter sur des points auxquels ils n'adhèrent pas forcément. Par exemple... si on demande un exercice comme le plaidoyer ou le réquisitoire, dans la mesure où ils sont soit l'avocat de la défense, soit l'accusateur, ils sont amenés à caricaturer aussi leur point de vue. Donc c'est vrai que j'ai bcp parlé de nuancer son point de vue, prendre en compte la thèse adverse, mais je pense que parfois ça peut être aussi utile de faire des exercices où ils sont amenés à prendre position de façon plus radicale pcq là il ya une dimension de jeu, ils se mettent un peu dans la peau d'un avocat par exemple et euh... et voilà ils sont amenés à se détacher un peu de leur vécu, d'eux-mêmes, etc. pour aussi émettre un avis qui correspond pas forcément au fond de leur pensée. Donc c'est vrai que je pense que... parfois c'est bien beau de leur demander de nuancer, de prendre en compte la thèse adverse ou les avis des autres, mais je pense que parfois les amener à justement parfois radicaliser leur opinion, ça leur permet aussi de se détacher un peu de... de leur avis et de leur posture. Sinon oui, je sais qu'il y a qch qui se fait bcp, c'est... par exemple dans un débat, déterminer quels élèves vont aller dans un groupe... fin quels élèves vont défendre telle posture et quels élèves vont défendre une autre. Fin c'est un peu l'idée : on coupe la classe en deux, vous allez être pour et vous allez être contre. J'avoue que c'est qch que je fais pas... en fait. Parce que... je sais pas, j'ai l'impression que c'est compliqué de les amener à... à défendre un truc auquel ils ne croient pas du tout. Donc voilà j'aime mieux leur demander de radicaliser un peu leur position, mm si c'est pas leur avis... mais euh parfois... ou se mettre dans la peau d'un personnage d'un

roman, par exemple. Se mettre dans la peau de qqn d'autre pour argumenter, mais si on demande... si on leur demande d'adhérer à une thèse à laquelle ils ne croient pas, c'est qd mm compliqué je trouve.

Marie : ouais euh du coup, ma question par rapport à ça c'est : qd tu vas leur demander de caricaturer leur point de vue, est-ce que du coup les élèves vont être aussi convaincants et est-ce que ça va leur permettre d'argumenter mieux et de vmt développer cette compétence ? Et si oui, pourquoi ?

Camille : ouais... moi je pense que oui. Après... c'est vrai que qd je leur dis : « voilà vous êtes l'avocat de la défense, vous récupérez tout ce qui peut défendre le personnage » on tombe vite un peu dans des trucs euh « j'ai raison, tu as tort » et fin tu vois ce que je veux dire, on tombe dans des argumentations qui sont caricaturales aussi. Donc c'est vrai que ça nuit peut-être à la qualité de la chose, mais je pense que en tout cas au début ça peut être bien et puis par exemple en rhéto je trouve que là on peut directement leur dire « voilà vous émettez un avis nuancé, vous pouvez prendre en compte la thèse adverse » mais euh... je pense que quand ils sont... parfois... encore moins aguerris à l'exercice, ça peut être utile de passer par ça en tout cas à un mmt donné quoi. Je dirais que c'est pas le but définitif pcq c'est vrai que [comme je dis souvent on arrive à des opinions?], qui n'est pas du tout le but qu'on poursuit. Mais que ça peut être une étape pour finalement arriver au but qui est de voilà de se détacher un peu de soi pour arriver à avoir une opinion nuancée.

Marie : ok. OK. Et du coup tout ce qui est justement pour euh... où tu vas + insister sur le fait de prendre en compte l'autre et... et... fin oui l'autre et la personne à qui on s'adresse et tout, est-ce que... c'est juste des choses que tu dis comme conseils avant qu'ils écrivent ou est-ce que c'est pcq tu analyses aussi ces choses-là dans les textes que tu lis avec eux ?

Camille : euh non. Par exemple quand je cote un argument, euh... pour moi pour qu'ils aient... [?] très pratico-pratique, mais il faut qu'il y a une concession à l'antithèse par exemple. Concession à l'antithèse, etc., réfutation... Tous ces termes-là, on les voit et on les analyse dans les textes. C'est vrai, j'ai pas précisé, mais... voilà c'est des choses théoriques qu'on analyse dans un premier temps dans... voilà dans des textes tout faits... et parfois même dans les grilles d'évaluation c'est noté quoi. « Ton texte comportera au moins une concession à l'antithèse, une réfutation » et si c'est un plaidoyer voilà d'autres euh... D'autres figures de discours ou d'autres exigences, mais dans celles qui prennent en cause la thèse de l'autre il y a [... qui sont ?] exigées dans la grille quoi donc [c'est...] obligé d'en mettre une.

Marie : j'ai pas tout compris pcq ça coupe un peu.

Camille : ouais. Ah désolée, je peux répéter si tu veux, pas de problème.

Marie : euh oui du coup tu disais que par exemple le critère de concession-réfutation ça pouvait être dans la grille d'évaluation euh et après, j'ai plus compris.

Camille : ah ok. Mais donc en gros on l'analyse dans les textes et puis parfois quand on leur demande de rédiger, on fait « voilà votre texte comportera au moins une réfutation, une concession à l'antithèse », on met ça dans la grille, mais voilà l'élève il voit tjrs le but qui est un peu... fin la grille d'évaluation et c'est vrai que c'est important vu que c'est dans cette grille qu'on a nos objectifs qui... qui sont indiqués et donc ça donne du poids à la consigne et souvent ils l'intègrent du coup.

Marie : mmh. Est-ce que ils comprennent l'intérêt de prendre en compte l'avis de l'autre ou est-ce que justement ils le font pcq c'est dans la grille d'évaluation et qu'ils veulent réussir ?

Camille : ouais je pense que ça dépend des élèves et ça dépend du stade où ils en sont. Euh mnt moi je trouve que cette dimension de prendre l'autre en compte euh... la meilleure... fin souvent l'écrit c'est un peu dépersonnalisé. [Donc j'ai l'impression que ... l'argumentation écrite] d'atteindre cet objectif-là euh tandis que via l'oral fin quand ils parlent entre eux là ils sont obligés vu que l'autre est en face d'eux donc ils peuvent pas cracher dessus quoi. Du coup... du coup je pense que ça c'est plus facile. Après c'est vrai qu'on pourrait imaginer des exercices, donc ça je ne le fais pas mais je pense que ça serait sûrement très intéressant, où ils doivent argumenter par exemple en écrivant un écrit argumenté à un élève d'une autre classe qui doit lui répondre ou des choses comme ça. Donc voilà je pense le fait d'avoir un écrit argumenté avec un destinataire concret ou une personne à qui ça s'adresse, ça pourrait être utile. Je vois aussi parfois des professeurs qui font par exemple euh... comme exercice... les élèves doivent rédiger une pétition ou quoi à la direction ou qch comme ça donc je pense que ce genre d'exercices ça peut vmt être utile aussi à l'écrit pour prendre en compte l'avis d'autrui. Mais rattacher ça à qch de concret au sein de l'école, je pense que ça peut être bien. Même si voilà je, comme j'ai dit je ne le fais pas, mais on pourrait imaginer que ça fonctionne et que ça soit une solution aussi pour remédier un peu à ce prb là de voilà est-ce qu'ils le font concrètement pcq ils en comprennent l'intérêt ou est-ce qu'ils el font pcq c'est dans la grille.

Marie : ben en tout cas [juste ? que leurs productions] ont qd mm du sens

Camille : ouais. Ben en général à partir du mmt où c'est un peu rattaché à l'actualité euh souvent ça va de ce point de vue là qoi. Mais voilà c'est vrai que... à nouveau pfs dans le manuel il y a des textes... genre là on leur avait donné un texte c'était le pff... ben en fait ça va encore, mais c'était un peu euh... « le port d'armes » non, c'était, non, « les dispositifs de sécurité au sein des écoles » quoi. Mais... je pense que les élèves là ils sont plus le nez sur autre chose que ça donc je pense que c'est bien aussi de pas avoir de manuel pour pouvoir un peu adapter les cours sur l'argumentation en fonction de ce qui se passe à l'extérieur quoi.

Marie : OK. Bon. Il y a Teams qui m'a prévenu que ma réunion allait terminer, mais jsp si du coup il va continuer à enregistrer, j'espère que oui.

Camille : aaah, je pense. Sinon je pense que... non, pcq moi je pense que j'ai déjà fait ça avec des élèves et que Teams il enregistre, il est gentil...

Marie : ça va. Ben du coup mnt ma question suivante, mais à laquelle t'as déjà un peu répondu c'est : qu'est-ce qui t'a orienté vers la mise en place des moyens dont on a parlé donc des moyens pour atteindre tes objectifs et pour euh... et pour atteindre oui cette compétence de savoir argumenter ? Ben je pense qu'il y avait bcp en fait c'est les manuels ? Et du coup là c'est... Fin après jsp pour la lettre ouverte comme c'est qch du CESS, je sais pas si tu... ?

57:52 Camille : ouais. Ouais après il y a les manuels. Mnt les manuels comme je t'ai dit, je suis pas toujours hyper convaincue. Tu veux dire de quoi je me suis inspirée autre que « mon intuition » quoi ? Ouais. Euhm... Ben... Ouais, c'est aussi euh... Ça semble aussi du bon sens entre guillemets tu vois de faire de la compréhension à la lecture puis du débat puis de les faire écrire. Euh après... comme [... ?] des portefeuilles qui sont proposés par FWB donc c'est entre guillemets eux qui les proposent et ça correspond aussi au niveau d'exigence du CESS donc ça... ça, c'est un site que j'utilise. Pcq souvent voilà ils postent des mises à jour, ils postent des ex de textes donc ça, c'est vmt bien. Sinon euh les cours d'univ en fait. Que je vulgarise hein mais par exemple on a vu avec Stéphanie Delneste un cours sur l'argumentation. Et ça avec Pauline... que t'as aussi interviewé on s'en était servi pour faire notre séquence. Et c'est encore, c'est con hein mais elle a parlé de la cellule argumentative donc argument pcq thèse, thèse pcq argument, toutes des notions théoriques que j'ai repris de là. Donc évidemment j'ai pas repris ça tel quel mais ça voilà les restructurer et les remettre ça c'était bien. Euh sinon... Qu'est-

ce que j'utilise ? Ben j'utilise bcp les médias pour ce qui est de trouver les textes. Et ça j'utilise vmt tout hein fin j'ai déjà mis des extraits de publications fb, pfs je mets des choses de médias qui sont légitimes et euh comme ça ils ont vmt un truc très très vaste et ils doivent aussi faire preuve d'esprit critique par rapport aux textes qu'ils ont. Donc ça je vais un peu piocher partout.

Marie : OK. Et euh... je sais pas euh... si tu... si tu t'es aussi inspirée du groupe d'enseignants là ?

Camille : ouais. C'est vrai que parfois tu tapes CESS rhéto là aussi et il y a des gens qui disent « ouais je sais pas quoi prendre comme thème » donc il y a des idées de thèmes parfois, des idées de documents donc ça c'est vrai que j'utilise parfois. Euh... J'ai réutilisé des prépas de stages donc des canevas qui [nous étaient proposés ?] et aussi bah voilà avec mes collègues on discute de la marche à suivre qui nous semble la plus logique. Mais euh attends je réfléchis encore, qu'est-ce que j'utilise ? Euh... Ce que j'ai utilisé... ouais, bah ouais, les manuels. Mais... ouais sinon au niveau des ressources... bon si je pense à un autre truc, au pire je te l'envoie, mais là j'ai... voilà j'ai... fin tsais voilà quand je fais les trucs parfois je vais un peu plic ploc voir partout, mais du coup là, là j'ai plus rien qui me vient comme ça. Ah oui, si, avec les filles en romanes, quand on a eu terminé nos études, sur un groupe on s'est échangé toutes les séquences de cours qu'on avait fait en stage donc parfois je reprends pas tel quel mais je regarde un peu les textes et les trucs et ça m'arrive parfois d'aller au moins jeter un coup d'œil. Ne fut-ce que tu sais pour confronter à ce que je fais et voir si c'est pas trop de la daube et euh et voir comment elle avait fait même si pfs je suis pas d'accord ou pfs si c'est pas la mm méthode c'est tjrs bien d'avoir un contrepoint à ce que tu fais pour un peu [voir ?] ce qui est correct ?

01:01:27 Marie : ouais. Et du coup dernière question : est-ce que tu parviens à atteindre tes objectifs avec tes élèves ? Si oui, grâce à quoi ? Si non, à cause de quoi ?

Camille : alors... euh je trouve qu'en général oui ça progresse qd mm. En tout cas pour le CESS, bon je sais que je parle tt le tps de ça mais bon c'est un peu LE truc qu'on prépare en rhéto, comme on [...] quand même bcp mine de rien pcq c'est des gros exercices, comme on en fait 5 au total, euh ça je pense... en tout cas entre le premier et le dernier, là il y a vmt un... un progrès. Et c'est vrai donc comme j'ai dit au début, [c'est ?] décortiquer la grille d'évaluation avec eux, voir ce que chaque item sur la grille signifie [...] ?] une première production je fais ben voilà reprenez votre grille, ces points-là ça n'allait pas du tout, voici tels et tels exemples de vos productions où c'est pas bien, dites-moi pourquoi, alors on discute et puis euh c'est l'occasion aussi une fois qu'ils ont fait une première ou une deuxième production de revenir sur cette grille à chq fois pour remettre un peu au clair la théorie plutôt. Donc voilà ça en général ils progressent. Et en général ceux qui ont plus de mal, c'est parfois ceux qui négligent ou qui rendent pas les exercices pcq comme j'ai dit, comme c'est formatif, c'est pas valorisé dans leur cotation. Donc le CESS lui il est vmt bcp très valorisé donc ça ils le prennent au sérieux ms pfs comme tout le reste est formatif, ils négligent donc en général je vois la différence entre ceux qui préparent sérieusement et ceux qui préparent pas. Euh... après ce qui ferait qu'ils n'arrivent pas... ben ouais le manque d'investissement un peu dans la préparation... mmmh... ouais il y en a parfois qui... c'est plus euh... mais en fait aux Verseaux, c'est un peu particulier pcq euh... c'est une école internationale et donc il y a bcp d'anglophones donc j'ai bcp d'élèves où le frç c'est pas leur langue première et j'ai aussi bcp de dyslexiques. On met en place qd mm pas mal de choses pour les enfants dyslexiques, mais du coup il y a bcp de parents qui mettent leurs enfants à l'école... d'ailleurs c'est marrant, parfois ils disent « oui mais moi je veux que mon enfant dyslexique soit pas dans une classe avec trop de dyslexiques » donc voilà ils sont un peu [??] c'est vrai que... fin on a bcp parlé d'argumentation en elle-mm, mais au niveau de la langue il y en a qd mm qui sont impactés par ça et... et ça c'est vrai que c'est dur d'agir dessus. A part les faire lire, les faire écrire, pour augmenter leur niveau de langue en français, pfs je suis un peu démunie quoi pcq c'est vrai que voilà le FLE c'est pas vmt mon domaine en particulier donc ça j'ai... voilà je dois encore un peu apprendre je pense. Sinon

oui il y en a qd mm aussi qui... qui restent un peu... qui ont du mal à développer ou à hiérarchiser leur pensée. Ou alors un prb qu'ils ont aussi au CESS, donc euh parfois ils ont pas un avis tranché donc ils ont un avis nuancé, ils essaient de l'exprimer, mais comme ils fixent pas bien leur thèse au début, on a un mélange d'arguments qui... et on comprend pas en fait ce qu'ils veulent dire... fin tu vois ils vont mettre un argument pour, un argument contre, et au final tu sais pas c'est quoi ce qu'ils pensent tu vois ce que je veux dire ? Ils tranchent pas alors qu'ils doivent qd mm s'engager dans le débat. [??] dans un relativisme mou, ils dressent la liste des pour et la liste des contre et ils arrivent pas à prendre du recul pour savoir c'est quoi leur thèse quoi. Donc ça c'est vrai que c'est un prb que je rencontre souvent et euh voilà ça c'est dur mnt pour les aider pour ça. En général je leur conseille [??] donc par exemple s'il y a trois arguments [mettre ?] trois arguments pour ou trois arguments contre, faire une thèse bien claire au début et à la limite faire des petites concessions dans les arguments, ms pas commencer à faire un plan où ils mélangent le pour et le contre en alternant les arguments pcq ça c'est tjrs dangereux.

Marie : et ça justement, est-ce que tu vois aussi une évolution entre les premières productions et les dernières ? Sur ce point-là ?

Camille : ouais, ouais pcq ben du coup c'est un point qui est dans la grille vu qu'il y a progression logique de l'argumentation. Donc souvent au début ils font « des erreurs » de ce point de vue là et c'est l'occasion de revenir dessus. [Donc en général?] ça va faire qch qui au niveau de la forme est vmt bon et vmt correct si on travaille régulièrement. Ce qui pose prb c'est tjrs le fond plutôt. Tu vois, ils ont compris le principe, ils arrivent à faire la forme de la lettre ouverte, la structure, à... tu vois ils font leur intro, ils font leur ccl. Le prb c'est parfois ils ont du mal à... cmt dire ? C'est un peu bateau, tu vois ce que je veux dire ? 'fin et d'un autre côté c'est normal ils sont encore en formation et ça c'est vraiment... un peu... tu vois utiliser des arguments originaux ou faire des méta... fin des comparaisons ou tu vois ce que je veux dire ? Allez, rentrer dans des choses un peu plus compliquées, un peu plus techniques... Peut-être un peu plus [littéraires ?]... Bon après on est des romanistes donc voilà, c'est vrai qu'on a parfois des exigences un peu... voilà ou des rêves de... mais c'est vrai que pfs ça reste un peu bateau et ça frchmt j'ai du mal à voir cmt faire pour qu'ils fassent des choses parfois un peu plus originales ou un peu plus [?] mais en tout cas en général au niveau de la forme, s'ils travaillent régulièrement, ils arrivent à avoir qch qui formellement voilà tient la route et est tout à fait correct, mais...

Marie : OK.

Camille : et je pense que aussi c'est peut-être lié au fait que dans le cadre scolaire ils osent pas en fait se lâcher, ils ont peur d'être jugés ou jsp... mais donc voilà je pense que comme on dit apprendre la norme, apprendre le cadre, apprendre les règles euh voilà je pense que... ou tu vois le civisme etc, c'est l'école qui doit le faire, mais c'est vrai qu'après ils ont du mal à s'en détacher et je pense ils sont un peu inhibés et ils ont un peu du mal à sortir du cadre pour se lâcher un peu dans leur argumentation et arriver à faire qch qui soit vmt original. Ca je pense c'est vmt une question de posture par rapport à l'institution scolaire en fait qui fait que ça reste un peu bateau, très... scolaire. C'est vrai que c'est ce qu'on leur demande donc moi frchmt s'ils font pas si c'est bien rédigé et tout ben voilà ils ont tous leurs points et je suis très contente mais voilà.

Marie : mais quand tu dis qu'ils font des trucs un peu bateau est-ce que du coup t'as l'impression que du coup eux-mm n'y croient pas ?

Camille : ben je pense aussi parfois il y a une pudeur chez les élèves qui fait que « je vais prendre un thème, je vais rédiger comme ça pcq je sais que c'est ce qu'elle attend mais je me protège, je me voilà je me mets pas en position vulnérable et je vais pas vmt dire le fond de ma pensée de façon 100% sincère tu vois ? » donc « je vais jouer le jeu mais je vais pas me découvrir totalement » pcq c'est vrai

que je pense que l'argumentation c'est aussi qch de fort personnel et je pense qu'il y a des élèves qui sachent « se mettre à nu » et voilà mais pour d'autres il y a aussi une certaine retenue je pense aussi pfs qui fait que... ils comprennent bien ce qui est attendu d'eux d'un point de vue scolaire, mais ils vont pas forcément s'investir personnellement et je pense qu'ils vont aussi prendre moins de plaisir. C'est con hein mais je pense que c'est qd mm important la composante de plaisir dans l'argumentation et mm chez les élèves. Voilà le but n'est pas qu'on leur fasse plaisir, le but est qu'ils apprennent à parler [... ?] mais je pense qd mm que c'est une plus-value qui est super importante et pfs c'est vrai que je trouve ça un peu dommage que... qu'ils soient un peu dans cette posture de retenue.

Marie : je me demandais aussi dans quelle mesure vous vous partagiez vos cours et tout ça avec Sarah et Pauline ?

Camille : euh c'est vrai que si, parfois, quand on est dans la dèche, on fait « ah qqn aurait un truc sur tel sujet et tout ? » mais par ex pour le CESS euh Sarah je lui avais envoyé mes prépas quoi donc euh donc voilà. Après c'est vrai que à partir de la mm prépa je pense qu'on peut aussi donner le cours de façon tout à fait différente.

Annexe 7 : transcription de l'entretien avec Pauline

1. Années d'expérience dans l'enseignement : deux ans et demi (troisième année d'enseignement)

2. Années et filières dans lesquelles l'interviewée enseigne :

- 2018-2019 : en P, en CEFA et une classe de TQ
- 2019-2020 (changement d'école, deux mi-temps) : une école avec du G et du TT mélangés + une classe de 7TQ + G dans l'autre école
- 2020-2021 : classes de G, une classe de TT, une classe de G-TT

3. Ecole dans laquelle l'interviewée enseigne :

Ecole du réseau libre confessionnel dans la province du Hainaut.

Marie : quels sont les objectifs que tu poursuis en enseignant l'argumentation écrite à tes élèves ?

Pauline : ouais. En fait, il y en a plein. J'ai encore du mal à faire la part des choses et savoir lequel est le + important.

Premièrement, qu'ils sachent communiquer leur argumentation, que ce soit compris par des gens, pas par n'importe qui, ça doit être compréhensible dans des contextes plus formels, dans le cadre par exemple plus tard du travail ou même quand ils veulent faire une réclamation, ce genre de choses. D'abord que leur demande argumentée soit comprise, parce que ça, dans l'UAA3, c'est une UAA qu'on travaille.

Ensuite, il y a l'objectif de savoir développer son argumentation et ça, à la fois, c'est peut-être [compris dans l'autre], c'est un objectif communicatif, mais c'est aussi un objectif plus de pensée pour eux, parce que ça leur permet aussi en fait quand ils développent leur argumentation eux-mêmes de la construire et de la penser dans leur tête parce que souvent ils ont des idées comme ça, ils sont pour ou contre telle chose mais ils ne savent même pas pourquoi et donc quand on leur fait développer l'argumentation, ça les oblige à réfléchir et donc il y a aussi un enjeu de construire sa pensée, d'être capable de nuancer sa pensée. C'est pas que nuancer ses propos dans son écrit, c'est vraiment aussi que dans leur tête ça puisse un peu changer. Et alors quand on travaille l'argumentation à plusieurs, donc soit le dialogue argumenté, soit le débat, ben là à nouveau c'est pas seulement l'objectif de pouvoir exprimer son idée, c'est aussi être capable de recevoir l'idée de l'autre et de la comprendre, et de modifier ses idées à travers un débat ou à travers un dialogue.

Je dirais que les deux grands objectifs c'est communicatif et forger la pensée, un objectif de réflexion plutôt. Voilà.

Marie : (si tu veux on parlera de mon sujet de mémoire après.) OK donc les deux grands objectifs, c'est ça quoi. Et qu'est-ce que savoir argumenter selon toi ? C'est pas grave si tu dois un peu reformuler ce que tu viens de dire.

Pauline : ouais, être capable d'argumenter, c'est être capable de faire passer son idée, la faire comprendre et puis ben on dit souvent qu'il y a deux grands buts, c'est convaincre et persuader, mais en gros c'est aussi savoir influencer les autres, soit en les persuadant, en essayant de les faire agir, soit

en essayant de les convaincre, que les autres comprennent le problème, comprennent le sujet et donc qu'ils puissent modifier leur pensée aussi. C'est pour influencer autrui, mais c'est aussi pour soi-même changer sa pensée, nuancer sa pensée, la modifier.

Et on sait bien argumenter quand on a un objectif clair dans sa tête et quand on est capable de baser l'objectif qu'on veut atteindre sur des faits, sur des informations, sur des arguments rationnels, donc des choses qui peuvent être observables, qui peuvent être prouvées, et à la fois, nous ce qu'on fait dans notre école, on essaie aussi de montrer qu'on peut utiliser des arguments rhétoriques donc des arguments plutôt qui vont viser une persuasion par les sentiments, par l'appel à l'imagination ou quoi, mais ça va rester périphérique par rapport à l'argumentation rationnelle qu'on travaille surtout.

Marie : ouais. Donc vous travaillez plus l'argumentation que vous appelez rationnelle ?

Pauline : ouais. On fait un peu des deux, mais on insiste surtout sur celle-là parce que c'est la plus importante après quand on fait des études. En tout cas par exemple quand on fait des études en SH c'est ce que les profs vont demander donc ouais.

Marie : ouais parce que du coup toi tu t'adresses à un public qui va probablement faire des études supérieures après.

Pauline : normalement oui. En tout cas ils veulent tous aller à l'université. Maintenant, on verra, mais oui, ils veulent faire des études.

Marie : ma question suivante, c'est : qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à faire en cours qu'ils ne savent pas déjà faire ? et donc qu'est-ce qui en classe va nécessairement faire l'objet d'un apprentissage pcq ils sauront pas le faire ailleurs ?

Pauline : ça va ressembler, mais je peux être plus précise, parce que pour moi, les deux grands points à travailler, c'est d'abord analyser un sujet, être capable de trouver des informations sur le sujet. Nous, on travaille avec des dossiers documentaires donc ils ont des textes informatifs ET argumentatifs et ils doivent construire leurs arguments sur cette base-là. Et deuxième chose : développer ses arguments. Ça, c'est vraiment difficile. Il y a beaucoup d'élèves au début ils pensent qu'il faut juste citer leurs arguments, ça va être bon, alors qu'en fait non, il faut vraiment convaincre l'autre et donc le prof doit un peu prendre ce rôle d'avocat du diable en disant « ben non, moi je suis pas d'accord » ou « pourquoi tu dis ça ? » « pourquoi ? pourquoi ? », ils doivent justifier. Et donc ça on apprend beaucoup à justifier ses arguments en fait.

Et bon sinon après il y a tous les apprentissages plus de l'écrit, de la langue formelle. A chaque fois qu'ils doivent rédiger un texte, on retravaille un peu des questions de syntaxe ou des questions de langue plus précises en fonction des besoins.

Marie : et du coup quels sont les moyens que tu vas mettre en place pour atteindre tes objectifs qui sont ceux que tu m'as dit, le fait qu'ils puissent communiquer leur argumentation et qu'elle soit comprise et qu'ils puissent le faire dans plusieurs contextes et le fait qu'ils puissent développer leur argumentation ? Comment tu vas faire pour atteindre ça ?

Pauline : ben d'abord en fait on passe par une phase plutôt d'analyse d'autres discours. Enfin d'abord on a une toute petite phase théorique, on rappelle parce que normalement ils ont déjà vu, en tout cas en 4^e ils viennent de la 3^e ils connaissent tout ce qui est thèse, thème, concession, réfutation, etc. donc il y a quand même quelques notions théoriques qui sont abordées [interruption de ma part]

Marie : en 4^e ils savent déjà ce que c'est thèse thème et ... ?

Pauline : alors je dis pas qu'ils savent, mais ils ont vu. Ils ont vu donc certains savent, mais d'autres ont oublié. Et ils confondent encore parce que par exemple faire repérer une thèse dans un texte, c'est vraiment pas facile pour je dirais la moitié des élèves au début de l'année, c'est difficile et au fur et à mesure, ils commencent à y arriver. Aussi distinguer l'objectif du subjectif, savoir quand un auteur argumente de manière un peu indirecte, ils vont avoir du mal à voir, ils vont penser qu'il énonce des faits alors qu'en fait il est clairement en train de donner son avis donc ça on travaille beaucoup aussi. Mais on le fait dans l'analyse de textes en fait. On va beaucoup analyser les textes avec quelques outils théoriques donc ça peut être le traditionnel « repère le thème, repère la thèse, repère les arguments, de quel type ils sont, est-ce qu'ils sont rationnels ? ». On voit aussi les arguments fallacieux parce que ça je pense que c'est quand même important pour certains publics, il y a quand même bcp d'élèves qui se laissent manipuler ou qui veulent manipuler les autres et c'est bien de montrer c'est quoi un argument fallacieux, dans quel cas on peut être confronté à un argument qui n'est pas valide, qui est irrationnel, ou qui cherche à manipuler, donc ça on en voit qqs uns parmi les plus courants. Ils doivent savoir les repérer, les critiquer donc dire pourquoi cet argument-là pourrait poser problème dans notre objectif à nous qui est de faire une argumentation qui soit honnête et qui soit basée sur des faits, sur des informations. Et après la phase d'analyse de textes, pour développer les arguments, ça c'est un truc qu'on a mis en place cette année. Maintenant on essaie de travailler avec des petits tableaux où ils doivent noter leur argument, noter l'explication et éventuellement trouver une illustration, ça dépend, ils sont pas obligés de le faire à chaque fois parce que parfois c'est peu pertinent. Et pour ça on utilise l'UAA2 qui demande de travailler le tableau comparatif. Par exemple, ce qu'on a fait ici en janvier, ils avaient un dossier documentaire sur un sujet. Une fois qu'on a analysé un document, ils devaient identifier trois arguments pour défendre leur thèse et pour chaque argument dans le tableau comparatif, ils devaient retrouver des justifications reprises des textes et des illustrations et alors on distinguait explication et illustration puisque c'est pas suffisant de simplement illustrer un argument, il faut aussi l'expliquer, le justifier, quelque chose de plus large, et ça avec le tableau ça marche un peu mieux. Parce que je sais que la première année, ma collègue (aussi une jeune prof) l'avait fait sans cet outil-là et elle disait que c'était vraiment le point le plus difficile dans l'argumentation, c'est de développer leur argument. Donc là le tableau c'est pas mal, on travaille en groupe classe avec des étayages, puis après ils sont un peu plus tout seul, on a déjà fait par deux aussi, mais en fait dans ce moment-là ce qui est important, c'est vraiment quand on passe dans les bancs, qu'on retravaille avec chaque élève sur son raisonnement en disant « ben là regarde tu crois que t'as justifié, mais pourquoi t'as écrit ça ? Sur quoi tu te bases exactement ? » et donc ils doivent aller de plus en plus loin dans la justification en allant piocher des infos dans les textes. Donc voilà, ça on en était assez contentes.

Marie : qu'est-ce que tu voulais dire avec le travail avec les étayages ?

Pauline : ben les étayages, je sais pas si j'utilise le bon mot, mais c'est quand l'élève fait qqch par lui-même, et puis que nous après, soit avec le groupe classe, avec les pairs qui vont regarder ce qui a été fait, on vient commenter ce qui a été fait, on vient apporter des petits soutiens, des petites aides pour qu'ils aillent plus loin. Donc je te disais c'est par exemple quand je leur pose des questions « pourquoi ? où tu as trouvé l'information ? », etc. Avec les pairs par exemple, dans certaines classes, ça marche bien de faire chacun lire un argument qu'il a écrit, et puis les autres donnent leur avis sur s'ils ont été convaincus ou qu'est-ce qu'il manquerait ou bien s'ils ont pas compris parce qu'il y a aussi la clarté, si c'est pas compréhensible, l'argumentation ne sert à rien. Voilà, on travaille un peu comme ça et puis on remet un peu sous forme de fiche plus théorique voilà il faut penser à faire ceci, à faire cela, etc.

Marie : OK donc je vais récapituler pour moi parce que par moments j'ai un peu du mal à suivre, ne le prends pas mal, ce n'est pas du tout à cause de toi.

Pauline : c'est parce qu'on n'a pas l'habitude de théoriser...

Marie : oui ben non mais c'est aussi, enfin j'ai été un peu perturbée par le chat qui voulait sortir. Du coup d'abord t'as une petite phrase théorique où tu revois les éléments de thème, thèse, je ne sais pas si tu en vois d'autres, mais je pense que tu l'as dit ?

Pauline : les types d'arguments, concession, réfutation. Aussi convaincre et persuader, différence entre rationnel et rhétorique, ça, ça prend du temps, c'est pas facile

Marie : oui. Puis après vous passez par l'analyse de discours et c'est là que vous voyez aussi les arguments fallacieux et là il y a plein d'exercices de repérage de toutes les notions théoriques que vous avez vues. Puis vous faites le travail avec les tableaux... En fait ça c'est le travail où ils doivent produire eux-mêmes leurs arguments sur un thème, c'est ça ? (Pauline : ouais, voilà, c'est ça) et ils le font avec le tableau pour bien distinguer l'explication et l'illustration et puis... mais donc à ce moment-là ils ont déjà un dossier documentaire sur un sujet, c'est ça ? (Pauline : oui, ouais ouais, on part d'un dossier oui) ouais et donc ça c'est... Oui, forcément, le dossier documentaire, c'est ce que vous avez analysé juste avant ?

Pauline : ouais, mais on a aussi travaillé sur d'autres textes, sur d'autres thèmes, pour le repérage, comme tu dis, et puis après on part sur un dossier documentaire où on le voit ensemble, on le décortique ensemble et puis ils sont lancés dans la phase [interruption de ma part]

Marie : parce que c'est sur ça qu'ils vont écrire leur argumentation ? (oui) OK et voilà, donc ils font le tableau et c'est à ce moment-là où vous revenez sur ce que disent les élèves et que vous travaillez en vous promenant dans les bancs et tout ça ? (oui) OK alors du coup j'ai déjà des questions déjà sur ça. D'abord, comment est-ce que vous travaillez la typologie d'arguments ? Enfin est-ce que c'est une typologie ou comment ça marche exactement ?

Pauline : pour les types d'arguments en fait, j'ai un peu modifié au cours des années, mais en gros, ma base c'est la même que Camille : c'est des types d'arguments du style l'argument d'autorité, l'argument par l'absurde, l'argument cause-csq, l'argument par induction, etc. maintenant je sais pas te dire d'où ça vient parce que c'est des trucs qu'on avait repris de manuels. J'avoue que c'est une information qui a été fort retravaillée et qu'on devrait peut-être enfin on devrait peut-être aller revoir dans des textes théoriques pour voir s'ils sont toujours bien corrects mais...

Ça c'était notre première typologie et puis mnt moi j'ai aussi classé en arguments rationnels, rhétoriques et fallacieux. Donc ça c'est les trois grands groupes et puis dedans on détaille plusieurs arguments... donc voilà

Marie : et par exemple qu'est-ce que t'as dans tes arguments fallacieux ?

Pauline : alors on a mis *l'ad populum* (donc ça c'est quand on dit « tout le monde le fait donc c'est forcément bien » bien sûr souvent c'est exprimé de manière plus subtile, mais tu retrouves ça tout le temps dans la presse, le nombre de journalistes qui utilisent cet argument-là, c'est vraiment dire « tout le monde fait comme ça donc il faut suivre le mouvement »), il y a l'appel à l'ancienneté (donc ça c'est quand on dit « on a toujours fait comme ça, traditionnellement les femmes utilisaient [pas compris] voilà ce genre de trucs... »), on a le *ad personam* (on disqualifie la personne pour ce qu'elle est ou l'insulte), on a l'appel à une fausse autorité (quand on va faire référence à une autorité mais qui n'est pas experte sur le sujet, par exemple quand on dit « cette star fait ça donc c'est bien », ce genre de trucs ou « oui les médecins conseillent tatata » mais on parle d'un truc qui n'est pas en lien avec la santé ou la médecine donc c'est pas une autorité experte) euh... dans les autres... si tu veux je t'enverrai ma liste parce que... qu'est-ce qu'il y a d'autre ? ...

Marie : mais par exemple, parce que tu vois, justement l'argumentation d'autorité, je pose la question parce que c'est souvent quelque chose qui est donné comme un argument et on ne mentionne pas que l'autorité, ça dépend quand même de laquelle, du fait que c'est relatif quoi.

Pauline : en plus l'argument d'autorité, même si c'est un expert, il faut quand même leur montrer qu'il faut se méfier parce que même si OK ce médecin dit ça, mais dans quel but il le dit ? pourquoi il le dit ? dans quel cadre ? Est-ce que c'est dans le cadre de son métier, est-ce que c'est pour une conférence de presse ? etc. moi je leur dis toujours, mais ça j'ai pas trouvé dans des manuels ou quoi, mais que pour moi, un bon argument, il peut être d'autorité, mais il doit être accompagné d'une explication et souvent, c'est cause-csq. Les médecins conseillent ceci : pourquoi ils conseillent ça ? Ah mais en fait parce que jsp ils disent « fumer tue » pourquoi ? parce que ça a une csq sur ceci... Et en fait qu'ils soient capables de comprendre l'argument donné par l'autorité et de l'expliquer et pour moi là ça devient un bon argument parce que c'est un argument qui va être doublement convainquant on va dire. OK, c'est un expert qui le dit, mais on comprend pourquoi parce que juste citer les experts, finalement on n'a pas forcément compris le fondement de l'argument donc c'est pas tout à fait suffisant. Ou aussi l'argument d'autorité, c'est pas juste dire « selon une étude » il faut vraiment citer sa source que le lecteur puisse aller vérifier s'il veut en savoir plus et ça on commence déjà en 4^e, on n'est pas encore dans les références tout à fait complètes comme on fait en 5^e ou en 6^e mais on commence à mettre ça en place, au moins préciser l'auteur, dans quel cadre il a écrit ça, est-ce que c'est dans un journal, dans quel journal, etc.

Marie : mais du coup voilà, la façon dont tu présentes cette typologie, ce sont des explications enfin vous travaillez vraiment sur chaque argument pour le mettre à distance et tout ça ?

Pauline : ouais en fait, jsp si c'est ça que tu veux dire, mais les types d'arguments, souvent finalement ils se mélangent et ils sont jamais exactement comme on les a présenté de manière théorique et donc on réfléchit sur chaque argument comme tu dis voilà l'argument d'autorité il peut être positif si on l'utilise en l'accompagnant de ceci ou... Même l'argument *ad populum* qui est fallacieux, moi j'avais trouvé un exemple d'une argumentation où une femme utilisait un tout petit l'argument *ad populum*, elle montrait que les démocraties européennes faisaient ceci etc. et il était tellement bien utilisé dans ce cadre-là qu'en fait c'était moins fallacieux que s'il avait été utilisé dans un autre cadre. Donc on essaie un peu de travailler ça. Après, avec des 4^e, la difficulté avec eux aussi c'est qu'ils ont besoin d'un cadre et que si on est trop dans le « oui c'est comme ça, mais pas tout à fait, ça peut être aussi un peu ça », ils risquent de se perdre aussi. Donc là moi je dirais que je suis pas encore au point à ce niveau-là, j'ai pas encore trouvé mon juste-milieu. Je sais pas si c'est mieux de présenter ça de manière très fermée ou justement de discuter, mais pour l'instant je privilégie quand même la mise à distance et la réflexion plus complexe.

Marie : et tu as l'impression que vraiment ils se perdent ?

Pauline : quelques élèves, ouais. Mais bon après dans une classe il y a toujours quelques élèves qui ont plus de difficultés. J'en ai certains où... comme je te disais que même repérer le thème du texte, maintenant je pense que ça va beaucoup mieux, mais quand j'avais commencé ça, j'avais qqs élèves, rien que ça, dire le sujet du texte, c'était très dur et donc après comprendre cette nuance dans les types d'arguments, ben oui, c'est encore plus dur, oui c'est vraiment pas facile, tous les élèves ne comprennent pas tout en un coup donc oui, il y a du travail...

Marie : et comme sujets d'argumentation, vous travaillez sur quoi avec vos élèves ?

Pauline : ben là cette année en 4^e, à la base on avait prévu trois sujets, le premier c'est juste parce que ma collègue avait déjà un dossier tout fait là-dessus, c'était les réseaux sociaux. Mais finalement c'était

vraiment super intéressant. Mais c'est un choix super arbitraire, on aurait pu prendre plein d'autres sujets. (29'24'') Le deuxième c'est à partir d'une lecture et là, c'est aussi ma collègue qui avait déjà testé ça et ça avait bien fonctionné donc on a repris : c'est un roman jeunesse qui parle de la condition animale donc on est parties sur ce thème-là, mais à nouveau arbitraire, on aurait pu faire autre chose. Et le troisième qu'on voulait faire mais qu'à mon avis on n'aura pas le temps de mettre en œuvre. Là c'était sur la nouvelle orthographe. Donc beaucoup plus lié au cours de français, mais...

Marie : ça c'est toi qui l'as fait ?

Pauline : ça, c'est moi qui l'avais choisi, ouais. Parce que aussi les élèves m'en parlent tout le temps. Ils sont très curieux vis-à-vis de ça. Voilà, j'avais eu envie de le faire, mais ce sera pas pour cette année.

Marie : Ok, du coup maintenant [interruption] comment ?

Pauline : Les thèmes, je serais curieuse aussi de voir ce que t'en dis après parce que je sais pas comment on choisit les thèmes. C'est aussi une grosse question.

Marie : je t'avoue, je suis toujours à la bourre donc... Je pose aussi beaucoup de questions parce que moi-même je les pose sans savoir encore très bien où je me situe par rapport à ça et ce que conseille la littérature scientifique. Donc je t'envoierai mon mémoire quand il sera fini et là, ça pourra répondre à tes questions.

Pauline : en tout cas ça pourra vraiment aider de pouvoir lire ça.

Marie : en tout cas, là, t'es la 7^e prof que j'interroge et j'ai vraiment des réponses super diverses : on peut argumenter sur tout et rien.

Pauline : les thèmes, on les choisit vraiment aussi avec ce qu'on trouve. Parce que oui, pour être sincère, on est souvent à la bourre aussi, quand on est en temps plein, on a beaucoup de choses à faire et franchement, c'est surtout « oh j'ai trouvé un chouette article sur ça », « oh cet article illustre bien ce que je voulais montrer » hop on part là-dessus, mais est-ce que c'est bien ? On fait aussi avec les moyens et le temps qu'on ait pour qu'à la fois ça parle aux élèves, mais que ça ait quand même un intérêt je dirais éducatif ou culturel et... ouais, c'est pas facile.

Marie : du coup, maintenant, on peut peut-être reprendre le fil un peu de ce que tu fais. Et juste une autre question avant : du coup tu fais du G, du TT et tu fais quelles années ?

Pauline : là, tout ce que je t'ai dit en fait c'est pour les 4^e parce que en 5^e cette année, on devait voir l'argumentation en fin d'année, mais c'est la première année que je donne cours en 5^e et à nouveau avec le covid on n'aura peut-être pas le temps donc je ne sais pas si je ferai qch et en rhéto l'année passée à Tamines, là on avait le même cours pour toutes les profs donc j'ai repris exactement le même cours que mes collègues et là c'était sur la dissertation et je sais pas si tu veux que je t'explique pour la dissertation comment on fonctionne.

Marie : ben oui, on pourra en parler. On peut terminer les 4^e du coup. Du coup le tableau comparatif et après vous faites quoi ?

Pauline : après le tableau comparatif, il y a une correction qu'on reprend, on revient dessus avec chaque élève donc là à nouveau il y a un peu des étayages individuels. On explique vraiment « ben voilà ici toi tu mélanges un peu les idées » « toi il y a plutôt un souci de pertinence, de cohérence, etc. » et puis après ben là ils font la rédaction de leur argumentation. Pour la première, on les accompagne beaucoup donc à nouveau là c'est à cours ouvert, ils peuvent avoir tout ce qu'ils veulent et on passe dans les bancs et on les aide. Et puis on fait une deuxième formative où là ils ont le dossier

documentaire, on a un peu travaillé le thème ensemble, mais c'est tout seul qu'ils feront leur argumentation après avoir fait leur tableau et puis au certificatif ben là c'est complètement seul.

Marie : OK donc vous faites deux argumentations formatives avant la certificative ?

Pauline : ouais, ouais. Mais la première formative c'est vraiment... c'est comme un exercice dans le sens où on les accompagne vraiment beaucoup beaucoup.

Marie : mais pour chaque production, à chaque fois... j'imagine c'est un autre sujet... ou ?

Pauline : ben normalement oui, c'est pour ça qu'on avait pris trois thèmes, mais cette année, comme on est un peu juste, là le deuxième thème sur la condition animale on va faire une première argumentation plutôt lié au thème du livre. En fait, c'est un livre qui parle des cétacés en captivité, très précis, mais voilà. Puis la deuxième on pense qu'on va rester dans le thème de la condition animale mais qu'on va élargir ou trouver un autre sujet pour pas faire exactement sur le même sujet quoi, mais quand même rester avec des bases qu'ils ont déjà eu.

Marie : ok donc du coup en fait... euh... vous aviez trois sujets, mais pour chaque sujet vous faisiez deux formatives et une certificative ?

Pauline : non, non...

Marie : donc ces trois sujets, c'est genre une séquence et le troisième sujet c'est censé être le certificatif ?

Pauline : ouais, mais on le voit quand même en classe avec eux et on s'assure quand même de leur compréhension avant de passer à la certification, mais là ils sont vraiment tout seul pour créer leurs arguments et les développer, ouais.

Marie : ouais et donc ce que vous voyez ensemble avant, c'est le sujet et... enfin vous voyez ensemble des textes dessus ?

Pauline : ouais, informatifs et argumentatifs, on a les deux.

Marie : donc ça il y a encore un travail là-dessus et après le travail de production, là c'est juste eux ?

Pauline : ouais.

Marie : OK. Mmmh... Du coup ça prend quand même du temps, non ?

Pauline : ouais. Euh oui là ça fait depuis janvier qu'on a commencé l'argumentation et dans une année normale, je dirais sans covid, enfin ma collègue elle a déjà fait une année comme ça avec les 4^e avec le même genre de programme et elle me disait qu'elle terminait vers fin avril. Enfin normalement aux alentours de Pâques, soit juste avant, soit juste après, elle finissait l'argumentation donc ouais, c'est un gros morceau, mais je pense que c'est une matière extrêmement importante, donc on prend le temps de la faire.

Marie : et du coup les élèves justement, ils réagissent comment au fait de voir l'argumentation pendant 3-4 mois ?

Pauline : ben ils aiment bien. Franchement, je crois que c'est une matière pour laquelle il y a le plus... enfin en tout cas ils *montrent* le plus d'enthousiasme. On ne sait jamais ce qu'ils pensent vraiment, mais ils sont très participatifs. Ils sont motivés et je pense pas que c'est tout le temps la même chose parce que quand même comme on change les thèmes et puis que on va toujours plus loin dans les principes de l'argumentation, moi j'ai pas eu l'impression que ça leur pesait alors qu'il y a d'autres

matières où par exemple on travaille la synthèse en 5^e et là on la fait pendant très longtemps aussi (fin pas 3-4 mois mais pdt lgtps) et franchement là les élèves ils ont du mal, c'est pas leur tasse de thé.

Marie : ouais. Et du coup oui, au fur et à mesure des productions, euh... Quand vous changez de thème et qu'ils vont à chaque fois refaire une production, vous voyez aussi plus d'éléments théoriques ?

Pauline : euh... ben donc on a toujours le même cadre théorique, mais on va dire que c'est dans ces moments-là aussi qu'on commence à affiner la théorie et ses nuances. Comme je te disais, tu vois, c'est encore parfois difficile entre savoir, comme tu disais, ben voilà on leur donne des types d'arguments, « c'est ça » et puis au fur et à mesure qu'on découvre de nouveaux textes et qu'on découvre des thèmes ou même des textes d'élèves, voilà lui il a produit ça, je leur demande de dire « quel est le type d'argument que tel élève vient de dire ? » « ah mais c'est un peu entre deux types, c'est pas exactement ça » et là on commence à voir des nouvelles notions à partir de ça, ouais. Pour nuancer justement, dire « ben oui dans la vraie vie vous trouverez jamais exactement le type d'argument théorique comme il était dans le manuel quoi, fin ça va être un peu plus différent, il y a des variantes... » donc voilà.

Marie : du coup au fur et à mesure des sujets, il y a une progression dans votre analyse et dans les exigences ?

Pauline : dans l'analyse, oui, mais toujours sur les mêmes bases. Dans les exigences, oui, parce que la première argumentation.. fin quoique... c'est toujours la même grille d'évaluation. En fait, dans les exigences... je réfléchis hein... on a toujours la même grille... Non en fait moi j'évolue pas tellement dans mes exigences. Parce que je préfère qu'ils aient à la première formative un petit problème, même un petit échec c'est pas très grave parce qu'après justement ils vont pas oublier leurs erreurs et ils vont se rattraper à la deuxième formative et puis à la certificative donc les exigences changent pas beaucoup. Après bien sûr s'il y a un truc que j'ai pas dit et que j'avais pas dit avant ben là je vais le prendre en compte dans la prochaine production tu vois, mais c'est... ouais...

Marie : ok. Ok. Euh je réfléchis un peu à ce que je peux peut-être creuser...

Pauline : oui

Marie : du coup moi ce qui m'intéresse aussi, c'est de voir en quoi certains moyens vont t'aider à nourrir tel objectif ou tel objectif tu vois. Euh...

Pauline : par exemple, le tableau comparatif, lui il sert plutôt pour apprendre à développer les arguments, c'est ça que tu veux dire ?

Marie : oui c'est ça... En quoi chaque chose que tu fais va servir tes objectifs ?

Pauline : donc au début quand on voit convaincre et persuader, c'est l'objectif plutôt d'une part de la réflexion, donc être capable d'avoir une réflexion rationnelle et aussi être capable de voir, quand on a un discours en réception : est-ce que ce discours utilise plutôt des techniques rhétoriques ou est-ce qu'il se base sur des arguments rationnels ? » donc là c'est plutôt pour savoir décrypter les discours je dirais et ne pas se laisser berner par tout et n'importe quoi. Pareil pourquoi on voit les arguments fallacieux ? Bon d'une part pour qu'eux ils n'en fassent pas et que si jamais leur argument est décrypté par la personne en face, ils vont se faire démonter dans le débat on va dire, mais aussi pour qu'ils sachent les repérer parce que souvent ils se laissent avoir par des arguments fallacieux et donc c'est de dire « ben oui en fait ça c'est pas vrai et donc je n'y crois pas, je ne suis pas d'accord avec cette personne parce que son argument n'est pas bon » donc je dirais que ça c'est aussi un objectif d'être

capable de faire face à toute l'information qu'ils voient et d'ailleurs quand on a travaillé le premier thème c'était sur les réseaux sociaux et en fait ça rejoignait très très bien notre thème de l'argumentation parce qu'on a vu des textes qui justement parlaient de la pensée véhiculée sur les réseaux sociaux et les techniques d'argumentation, la propagande sur les réseaux et ça, ça se rejoignait vraiment bien donc ça c'était un objectif peut-être plus citoyen. Après quand on voit les différents types d'arguments, c'est dans la même idée aussi : c'est pour qu'ils sachent décrypter les discours des autres et qu'ils sachent eux-mêmes produire un discours qui à la fois soit rationnel et à la fois apporter une petite touche de persuasion donc un petit appel à l'imagination ou des arguments qui vont un peu plus toucher les sentiments ou quoi. Et ça on voit par exemple les discours de militants, parfois ils vont pas toucher un large public parce que justement certains militants restent seulement dans l'argumentation rationnelle et quand on veut parler à un large public, au peuple ou quoi, en fait ceux qui fonctionnent le mieux c'est ceux qui touchent les sentiments, là directement les gens ils sont emballés par le projet puis peut-être qu'ils l'oublient trois jours après, mais ça a fonctionné sur le moment donc aussi en fonction de leur objectif, qu'est-ce qui est idéal à faire ? Maintenant nous à l'école évidemment on valorise l'argumentation rationnelle parce que c'est ça qui va être utile pour les études, c'est plutôt le rôle de l'école, on va pas leur apprendre à manipuler les foules... voilà.

Marie : mais du coup vous les incitez quand même à mettre la touche de persuasion c'est ça que tu disais ?

Pauline : oui mais maintenant ça moi j'ai jamais côté vraiment dans le sens où je demande toujours par exemple s'ils doivent faire trois arguments, il faut qu'il y en ait au moins un qui soit du type rationnel comme on a vu mais tous les arguments doivent être étayés et doivent être appuyés, enfin ils doivent citer leurs sources etc, on les incite plutôt à faire du rationnel, mais maintenant ils peuvent illustrer par un appel à l'imagination et pas forcément par un fait concret quoi donc on leur laisse une petite liberté, mais c'est vrai que moi j'évalue pas trop le fait qu'ils mettent... enfin je veux dire s'ils mettent pas d'appel aux sentiments ils peuvent avoir des bons points quoi. C'est pas prioritaire je dirais...

43'20" Marie : oui d'ailleurs, c'est vrai que j'ai pas demandé, mais pour la typologie que tu vois avec eux, ils sont obligés d'en mettre certains dans leur argumentation ?

Pauline : hum... dans les arguments rationnels, oui et les rationnels on n'en voit pas beaucoup parce que c'est pas forcément facile donc la plupart du temps ils vont utiliser le cause-csq et mais sinon ils peuvent utiliser induction ou déduction, mais ça c'est plus dur parce qu'ils se trompent parfois donc faut encore travailler ça. Ils sont obligés d'utiliser les arguments rationnels, mais pour les autres non, je dis pas par exemple « faites un texte avec un ad populum, un par l'absurde... ». On va pas jusque là parce qu'on a un public où ils ont déjà des difficultés puis je sais pas si ce serait utile. Fin on insiste pour qu'ils varient leurs arguments pour pouvoir toucher un peu tout le monde, voilà c'est bien s'ils ont des arguments variés, mais... j'ai pas encore vu l'intérêt de dire « produis tel type d'argument exactement ».

Marie : oui, c'est ça, vous insistez... vous obligez à utiliser un type d'argument qui est le type rationnel.

Pauline : ouais, mais c'est un gros type quoi, c'est... je sais pas comment on pourrait appeler... une des catégories, une grande catégorie quoi.

Marie : il y en a beaucoup dedans. Ok. Hum... voilà. Et du coup au final tu te donnes un peu d'autres objectifs que tu as quand tu fais tes séquences sur l'argumentation donc par exemple le fait qu'ils se fassent pas avoir par des discours on va dire manipulateurs ou en tout cas qui utilisent des arguments

fallacieux. Puis tu m'as dit les concepts théoriques c'est pour être capable d'avoir une réflexion rationnelle donc oui les arguments fallacieux aussi pour ça... Et puis donc...

Pauline : c'est aussi pour qu'ils sachent ce qu'ils font en fait parce que si ils veulent faire un argument qui n'est pas forcément rationnel, mais un argument rhétorique, un appel aux émotions ou quoi, ben pourquoi pas, mais qu'ils sachent ce qu'ils font, qu'ils ne tombent pas dans le piège de leur propre discours de croire... Allez parfois on se construit une idée en tête on se construit un discours mais qui ne se base pas en fait sur des faits et des informations et on se trompe soi-même donc c'est pour se dire « je décrypte aussi mon propre discours : qu'est-ce que je fais ? pourquoi je le fais ? à quel public je m'adresse ? » donc c'est vraiment pour qu'ils puissent décortiquer on va dire, décrypter leurs propres discours. Ca c'est un peu l'UAAO en fait je pense, même si on la travaille pas de manière très formelle dans cette unité-là, ça pourrait bien aller ensemble...

Marie : OK. Mais du coup... et du coup quand vous faites les exercices formatifs d'écriture, enfin de la production argumentée, est-ce qu'ils la réécrivent une fois que vous leur donnez vos commentaires ? Ou juste vous corrigez une fois et puis après vous allez passer à l'autre et alors dans l'autre sujet là ils devront appliquer un peu mieux ce qu'ils avaient mal fait avant... enfin, faire mieux, s'améliorer ?

Pauline : hum... en fait on fait pas systématiquement réécrire juste pour des questions de correction parce qu'on n'y arriverait pas. Après on pourrait dire alors on fait que sur un seul thème et on fait qu'une seule production, mais deux fois. Mais pour l'instant ce qu'on fait c'est on a une fiche de progression donc en fait les élèves ont un petit carnet où ils notent, enfin on note à chaque fois avec eux les éléments qui posaient problème et ils ont aussi un point de progression dans le bulletin formatif et donc ils doivent respecter ben par exemple s'il y a eu principalement un souci de cohérence ou un souci de développement des arguments ou alors ils ont utilisé que des illustrations et pas d'explications ou quoi ben là ça va être mis dans la fiche de progression. Et moi ce que je fais mais ça, ma collègue ne fait pas, c'est qu'ils ont une possibilité en fait de réécrire leur argumentation, la corriger et de me la donner et alors là ils peuvent avoir un point bonus si jamais c'est bien fait, mais c'est pas obligatoire, quoi. Donc il y en a pas beaucoup qui le font.

Marie : OK. Mais et alors ils tiennent vraiment compte... ? [interruption due au décalage]

Pauline : pour qu'ils prennent en compte les commentaires on compte sur la fiche de progression et...

Marie : ouais mais ils l'utilisent pour leur carnet ?

Pauline : euh ça dépend des classes... [elle répond à la question précédente]

[problème pcq ça coupait un peu]

Marie : du coup je disais, mais je pense que t'étais en train de répondre à la question : ils utilisent vraiment leur carnet de progression ?

Pauline : oui, ça, ils l'utilisent parce qu'on insiste beaucoup dessus et puis ça les aide à voir les grands objectifs parce qu'en fait le problème quand on corrige une production c'est qu'il y a énormément de critères, c'est un enfer je trouve ces grilles qu'on doit utiliser. En même temps, je sais pas ce qui serait mieux hein mais il y a bcp bcp de critères et en fait les élèves parfois ils voient juste du rouge partout et ils vont pas relire les commentaires donc on fait deux trucs en fait : moi quand je rends les copies je prends toujours du temps dans la classe quitte à perdre 15 minutes de cours pour vraiment à chacun dire « voilà là fais attention à ça, ça c'était bien, ça par contre il faut améliorer etc » et je vérifie qu'ils ont compris donc si je dis « ben voilà la pertinence ça n'allait pas », je vais demander « tu te souviens

c'est quoi la pertinence ? » « ah ben oui c'était répondre au sujet » « à quel endroit tu n'as pas fait ça ? » « ah ben oui là j'avais un doute » et donc on discute un peu comme ça et puis le carnet de progression ça oui ils l'utilisent d'office. Et ça marche assez bien parce que on essaie de.. allez moi j'essaie de mettre seulement trois trucs dans le carnet de progression à chaque fois, pour chaque production...

Marie : les trois trucs les plus importants ?

Pauline : oui, c'est ça, voilà. Parfois c'est un seul hein des fois il y a un seul problème, mais j'essaie de pas noter dix problèmes parce que c'est trop compliqué pour eux.

Marie : OK. Heu ben si tu veux tu peux m'expliquer un peu ce que tu faisais pour la dissertation et... ben si j'ai bien compris, c'est pas toi qui as fait ce cours-là et du coup s'il y a des choses que toi tu trouves pertinentes ou pas pertinentes ça m'intéresse de savoir lesquelles et pourquoi.

Pauline : oui. Oui. Ben pour la dissertation, en fait, comme c'était en rhéto, ils avaient déjà vu beaucoup beaucoup d'argumentation en 4^e et en 5^e mais moi je savais pas exactement ce qu'ils avaient vu donc c'était un peu compliqué parfois de... j'étais censée partir sur des bases qu'ils étaient censés avoir mais en fait en rhéto ils les avaient pas forcément donc je trouve que le cours parfois était difficile à donner parce qu'ils portaient sur plein d'acquis, théoriquement acquis qui ne l'étaient pas, mais sinon en fait c'était une structure ils revoyaient thème-thèse etc, ils faisaient des repérages de thème et de thèse dans des petits extraits de textes. On revoyait les types d'arguments, c'était pas tout à fait les mêmes, ils étaient pas triés vraiment par grandes catégories mais tous les types d'arguments il fallait repérer dans des extraits, ils avaient des phrases et ils devaient dire c'était quel type d'argument. Il y avait pas les distinctions de quel argument serait « meilleur » on va dire que l'autre, en tout cas serait plus correct que l'autre, ça j'avais un peu ajouté mais c'était pas dans le cours. Et puis après ils passaient directement à la dissert en fait. Ils avaient un article sur une problématique actuelle et ils devaient rédiger leur dissertation dessus mais il y avait rien qui était prévu dans le cours donc moi la première dissert j'ai un peu fait comme ça, voilà « vous la faites », je savais pas trop parce que j'avais rien dans le cours pour étayer vraiment et après j'ai vu les problèmes et alors là j'ai mis en place des trucs donc par exemple « comment trouver sa problématique ? » parce que ça, les autres profs avaient vu en 5^e c'était censé être acquis, normalement on revoit pas en rhéto, mais j'ai refait un truc parce que c'était difficile euh... qu'est-ce que j'avais travaillé ? j'avais retravaillé aussi comment développer ses arguments, enfin c'est souvent les mêmes problèmes qui reviennent... en fait en rhéto il y avait un peu un souci qu'ils disaient... ils donnaient pas leurs arguments, ils disaient un peu des banalités comme ça, enfin des choses que, qu'on entend un peu partout alors ils mettaient ça, c'était un peu décousu et ils disaient un peu « oui voilà c'est ça » et puis ils passaient à un autre sujet et tout donc c'était vraiment décousu et j'ai retravaillé fort la cohérence et aussi le fondement des arguments donc « pourquoi tu penses ça ? » puis souvent là ils savaient déjà pas répondre donc oui on va retravailler... Mais j'ai fait ça de manière très informelle et j'avais pas vraiment de cadre théorique très très clair pour ça, c'était un peu mon année de test...

Marie : et du coup maintenant qu'est-ce que tu referais si tu devais leur donner cette année ? Je sais plus si t'as des 6^e ou pas...

Pauline : si j'avais les rhétos pour la dissert cette année... Ben je verrais vraiment comment faire une problématique assez vite. Ca je le fais déjà en 5^e mais pour un tout autre... pour l'exposé synthétique. Savoir comment on questionne un sujet en fait. Et ça, si on a besoin de formaliser, on peut aussi par des tableaux, par allez tu vois les 6 questions où quand quoi comment enfin le questionnement quintilien. Tu vois mettre des petits outils comme ça en place pour les aider à s'y retrouver, à mieux cerner leur sujet et à le comprendre. Je pense que je pourrais aussi utiliser le tableau comparatif parce

que franchement ça fonctionne bien. Et puis pour la dissertation j'irais plus loin qu'avec mes 4^e donc je pense que... Moi ce que j'aimerais bien c'est transformer ça aussi en débat et d'ailleurs on l'avait fait un peu avec les rhétos l'année passée c'est : quand ils ont fait leur dissert, à nouveau on partage des arguments tous ensemble et puis on en discute et alors là les élèves se font eux-mêmes l'avocat du diable et donc ça c'est chouette parce qu'ils obligent eux-mêmes les autres à justifier leurs arguments et souvent on arrive à des résultats meilleurs et après un élève doit synthétiser ce qui a été dit dans le débat et puis moi je resynthétise par-dessus et on voit qu'on a été bcp plus loin dans la justification donc... oui...

Marie : mais du coup quand tu fais ça, ça te déçoit pas que la production écrite elle soit pas aussi bien que ce qu'ils ont fait après ?

Pauline : euh ben oui, cette année-là, moi j'étais vraiment fort déçue de leur production écrite franchement, c'était vraiment pas génial, mais je pense que c'est parce qu'on ne les a pas assez outillé au début. Et mes collègues c'est la même chose, elles me disaient : « non non mais ça tu dois pas revoir parce qu'on a déjà revu 10x donc c'est bon ils savent » mais moi je voyais bien que mes élèves ils avaient tous... j'avais beaucoup de 5/10 parce que oui ils savent écrire, c'était clair, mais vraiment rien de très fouillé dans leur argumentation, et en fait après avoir fait les débats et tout, je pense que si j'avais eu le temps et que j'avais pu créer mon programme, j'aurais refait une production écrite à partir du débat tu vois ça, ça pourrait être intéressant. Et aussi moi je pense toujours les outiller en leur donnant d'autres textes, montrer des argumentations d'autres personnes parce qu'on peut pas parler d'un sujet qu'on ne connaît pas ou quand on voit pas comment les autres en ont parlé, 'fin donc voilà.

Marie : OK. Alors, ma question suivante : (j'en ai plus que deux) : qu'est-ce qui t'a orienté vers la mise en place de ces moyens-là ? Donc... qu'est-ce qui t'a inspiré ? Quelles ont été éventuellement tes ressources ?

Pauline : oui. Ben comme je disais à Charleroi ben ma collègue parce qu'elle était là un an avant moi donc elle avait déjà construit et mis en place des choses. Et elle-même, son papa travaille dans.. a un doctorat en sciences de l'éducation donc voilà je trouve qu'elle est de bons conseils, ça, ça m'a beaucoup aidé. Sinon... C'est aussi les problèmes des élèves quand tu vois qu'il y a un souci qui se pose, tu te dis ben là faut travailler sur tel point. Comme je t'ai dit, la problématique, à la base j'avais pas pensé à travailler ça vu que ça avait déjà été vu mais je me suis dit ben ça il faut travailler et là... où est-ce que j'ai trouvé mes trucs ? J'ai un peu trouvé sur internet 'fin c'était pas... il y a pas besoin de grand-chose donc j'ai pas forcément beaucoup été fouillé.

Sinon, moi j'utilise le Grévisse de l'enseignant : c'est un outil de référence qui parle aussi de l'argumentation donc ça j'avais vu c'était bien fait je trouvais ils expliquent plein de trucs sur la thèse, la concession-réfutation et tout ça...

Marie : un livre ou une revue ?

Pauline : ouais, c'est un livre. Ça s'appelle le grévisse de l'enseignant, je sais pas s'il y en a plusieurs. Ça reprend tout ce qui est niveau langue, grammaire et tout, mais tout ce qui est aussi type de textes donc ils vont donner des trucs sur l'argumentation, sur le texte argumentatif, etc. et franchement je trouve que c'est pas mal.

Comme ressource j'avais aussi le cours que j'avais créé avec Camille quand on était en stage et ça, ça venait de son papa qui est prof de français et ça venait de ses trucs à lui, mais je sais pas exactement quoi tu vois, il a repris ça d'un manuel ou quoi... Ca c'est des ressources de 3^e ou 4^e main à mon avis.

Mais c'est souvent comme ça quand t'es prof j'ai l'impression tu reprends beaucoup... 'fin on n'a pas toujours le temps de revenir dans les outils de référence.

Sur quoi d'autre je me base ? Je me base aussi sur le groupe fb enseignants de français là. Franchement il y a plein plein de trucs. Parfois quand les gens font des débats et tout là je trouve des idées je me dis ah ben oui, ça c'est intelligent...

Moi j'ai pas de manuels, j'ai jamais trouvé de manuels qui me parlaient... Ca j'utilise pas. Mais parfois si je reprends un cours de qqn d'autre pour m'inspirer ben lui-même s'est inspiré d'un manuel donc peut-être que ça m'a inspiré aussi...

Mmmh le grévisse de l'enseignant et en argumentation qu'est-ce que j'ai ? Voilà en fait j'ai pas... des sources un peu, ça vient un peu de partout, on prend ce qu'on trouve et voilà.

Marie : ben oui, c'est normal. Voilà. Et ma dernière question, c'est : est-ce que tu parviens à atteindre tes objectifs avec tes élèves ? Si oui, grâce à quoi ? Si non, à cause de quoi ?

Pauline : Ok. Ben en fait ça dépend de quels élèves, mais là pour les 4^e, cette année, c'est la première année où je suis vraiment contente, c'est la première année où je me dis qu'ils évoluent super bien, et c'est pas grâce au covid, je pense pas que c'est grâce au distanciel, enfin quoique peut-être qu'on le découvrira... je sais pas, je trouvais que cette séquence a bien fonctionné là en 4^e et à nouveau je reviens sur ce fameux tableau, ça les aide. Et c'est les étayages en fait moi je remarque que parfois il y a des trucs j'ai beau les dire 4x, 5x, 6x en classe, les élèves vont toujours faire la même erreur et puis une fois que je viens près d'eux pendant qu'ils sont en train de faire l'erreur, pendant qu'ils sont en train de noter un truc dans leur production et que je dis « mais attends là qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi ? » et je vais lui redire ce que j'avais dit et là il va dire « aaaah oui j'avais jamais compris » donc c'est vraiment quand on travaille près d'eux que ça fonctionne j'ai l'impression. Ou aussi quand ils fonctionnent par deux par exemple quand ils ont fait leur brouillon... Je les encourage, ça j'en ai pas encore parlé, à faire un plan de texte, mais ça aussi c'est très dur en 4^e, un vrai plan de texte où ils notent chaque argument et ils réfléchissent à ce qu'ils vont mettre dedans et donc ça, ça suit le tableau comparatif, c'est la suite logique on va dire, pour mettre par écrit et pas faire un brouillon... allez, quand ils arrivent en 4^e, leur brouillon ils font tous ils écrivent tout leur texte et puis ils recopient au propre, mais ça sert à rien, enfin je comprends pas pourquoi ils font ça et donc ça on travaille aussi beaucoup et là je vois qu'il y a un peu de résultat quand on travaille comme ça.

Mais par contre il y a toujours, dans chaque classe, il y a peut-être un ou deux élèves qui n'arrivent pas tu vois, qui.. Ca je sais pas, j'ai encore un peu du mal, je trouve pas de solution... Mais souvent c'est aussi un problème de langage, ils vont écrire dans un langage où on comprend pas ce qu'ils ont mis... Quand on a vu la demande formelle, ils devaient faire une demande au directeur, il y en a un qui lui a parlé avec des mots vulgaires 'fin bon tu vois il y a des trucs où j'ai beau insister sur la situation de communication, sur le type de langage à utiliser, quand ils ont pas appris, enfin qu'ils ont pas ça dans leur milieu familial ou... Enfin j'ai certains élèves qui ne savent même pas qu'ils parlent de manière familière donc ça, c'est un apprentissage sur un beaucoup plus long terme. Il faut toujours reprendre, dire « ben voilà là ce que tu as dit en fait on va pas le dire normalement en société, on va plutôt dire comme ceci etc. » mais ça, ça prend bcp de temps et donc, là, j'ai pas trop... trop de solutions.

Marie : ouais. Et du coup t'as l'impression que quand c'est des élèves qui n'y arrivent pas comme ça, c'est justement des élèves qui ont des parents pas très scolaires ?

Pauline : oui oui. Dans... Allez... Je dirais non, en 5^e, j'ai un élève par exemple, j'ai un élève, son papa est qqn qui a l'air très scolaire etc mais là c'est juste l'élève qui décroche parce qu'il y a des soucis, il

voit plus sa maman enfin bref là c'est des soucis personnels et il est un peu rebelle donc là c'est un autre problème, mais sinon la plupart de mes élèves comme ça qui maîtrisent pas le langage, c'est parce que à la maison, ils parlent d'une certaine manière, on valorise pas la culture scolaire, fin ça c'est tout le dada de Monsieur Hambye et du coup c'est... ça se confirme je pense.

Quand t'as les parents au téléphone, tu retrouves vraiment l'enfant, il y a vraiment un mimétisme dans les familles quoi.

Marie : ouais et du coup, quand ils y arrivent et que tu vois qu'ils évoluent, t'as l'impression que ce qui aide c'est surtout cet exercice avec le tableau comparatif, de travailler le plan, ça, c'est des choses t'as l'impression que c'est ça qui marche quoi ?

Pauline : oui et puis je pense aussi beaucoup à leur montrer des productions que ce soit des textes argumentés, que ce soit... enfin moi j'essaie de prendre un peu de tout donc ça peut être des textes argumentés qui viennent de la presse, d'auteurs, 'fin du monde politique etc, mais aussi des textes d'anciens élèves par exemple ou aussi on lit un bon texte, voilà « ici un texte qui a eu 9/10 ben on va l'analyser ensemble » et en fait c'est beaucoup aussi en montrant d'autres productions je pense.

Marie : et ça, tu le fais systématiquement, quand tu vois, quand tu fais des argumentations écrites avec eux ?

Pauline : ouais, j'essaie toujours de montrer des exemples pour qu'ils comprennent.

Marie : et tu les montres du coup à quels moments ?

Pauline : quand on travaille le dossier documentaire là déjà tu vois au tout début, on montre beaucoup d'exemples d'argumentations. Quand on fait la partie du repérage juste après la théorie au tout début, on a déjà vu beaucoup d'argumentations aussi. Et puis les productions d'élèves, ça, ça vient un petit peu après, après la première formative, on va regarder ça.

Marie : OK. Ben voilà, j'ai terminé, je pense que j'ai assez de réponses.

1h04.

Annexe 8 : transcription de l'entretien avec Stéphanie

(Partie pas enregistrée : notes)

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

11^e année enseignement

1^{re} année latin DI

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

Enseignement général : 4-5-6 (souvent eu 5-6)

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole du réseau officiel de la FWB de la province du Hainaut.

4. Quels sont les objectifs que vous poursuivez en enseignant l'argumentation écrite à vos élèves ? À quoi ça sert selon vous ?

Leur donner des clés pour qu'ils soient capables de convaincre, donner une opinion, réagir à l'opinion de qqn

= grandes lignes directrices

Même si c'était pas dans le programme, on y viendrait pcq on voit les textes et les intentions de textes (par un biais de la littérature engagée peut-être)

Pourquoi ça lui semble important : pcq on est confronté souvent dans la vie, au sein de sa famille, au sein de son boulot

Pour qu'ils soient capables de décoder les intentions des autres

Ex. : discours politique, qu'ils puissent les repérer = ce genre de choses

5. Qu'est-ce que « savoir argumenter » selon vous ?

C'est pouvoir donner une opinion personnelle dans un contexte particulier, appuyer cette opinion par un raisonnement (par des arguments développés), rebondir sur l'opinion de qqn et se positionner par rapport à ça, formuler notre opinion, de pouvoir l'expliquer, la soutenir.

6. Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à faire qu'ils ne savent pas déjà faire ? Qu'est-ce qu'exige la pratique de l'argumentation et qui doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage ?

- Être capable de reformuler (dans le cas où ils doivent rebondir), de la comprendre
- Que la thèse soit pertinente et complète par rapport à une problématique, qu'ils comprennent les circonstances de l'argumentation
 - o Ex. : CESS d'il y a deux ans où ils devaient parler de l'antispécisme (est-ce que c'est un humanisme ?) et ils parlaient que de l'antispécisme (juste pour ou contre). Faisaient pas le lien avec humanisme alors que d'était demandé
 - o Ex. : confondent « devoir » et « pouvoir »
 - o Leur montrer l'importance des mots, du contexte

- Trouver des arguments, qu'ils soient pertinents
- Comment développer leurs arguments pour montrer qu'ils sont pertinents, expliciter tout ça (à l'écrit)
- Tout ce qui relève de la structure du texte : mise en réseau des arguments, les connexions dans le paragraphe, entre les paragraphes
- → ça se fait sur les 6 années du secondaire, c'est f
- Raisonnements inductifs/déductifs, ce qui est stratégie argumentative, + poussé = ils connaissent pas du tout

Ça les aide à mieux argumenter ?

Pas tous.

La concession-réfutation, quand on leur explique, ils l'emploient bcp pcq comprennent que c'est intéressant.

Le fait d'utiliser plusieurs exemples, ils le font qd ils comprennent que c'est intéressant

(partie enregistrée)

Marie : du coup le dernier truc que vous avez dit, c'était sur les raisonnements inductifs/déductifs.

Stéphanie : Oui fin c'était un exemple de ce qui était + stratégie argumentative + poussée qu'on peut voir quand ils maîtrisent déjà le reste. Et comme vous me demandiez ce qu'ils connaissent et ce qu'ils connaissent pas, ben ça ils connaissent pas du tout. Donc c'est un peu passer de l'intuition qu'ils ont de ce qu'est l'argumentation à un peu plus de théorie...

Marie : et ça, ça les aide après à mieux argumenter ?

Stéphanie : pas tous. Mais oui, oui, oui, certains utilisent cette théorie. Par exemple la concession-réfutation, quand on leur explique (enfin ils la font naturellement au quotidien évidemment), ils l'emploient beaucoup après dans leur texte argumentatif écrit parce qu'ils comprennent à quel point ça peut être intéressant d'employer cette stratégie. Ou le fait d'utiliser plusieurs exemples pour appuyer un argument : ça, ils le font pas naturellement non plus, mais une fois qu'on leur explique en quoi c'est intéressant de le faire, alors ils le font.

Marie : ok. OK. Alors, ma question suivante, ça c'est souvent la plus longue : quels sont les moyens que vous mettez en place pour atteindre ces objectifs et donc développer le savoir argumenter dont on vient de parler dans la question précédente ?

Stéphanie : ouais, ouais, c'est beaucoup de réflexion hein autour de cette question. Je vais dire ce que je fais pour le moment du coup. Donc avec mon collègue direct qui fait aussi les 5-6, on a créé un dossier qu'on a appelé « les invariants de l'argumentation ». Je sais qu'on doit pas normalement fonctionner comme ça, avec les programmes, qu'il faut être normalement en contexte, mais on s'est rendu compte que si par exemple je sais pas je voyais le réquisitoire bah après si je passais à une autre forme de texte argumentatif, ils avaient vraiment du mal à transposer. Donc maintenant, on fait l'inverse : on parle de tout ce qui est vraiment très théorique donc les fonctions de l'introduction, les fonctions de la conclusion, tout ce qu'on a dit avant donc le développement d'un argument... Enfin voilà, c'est vraiment très très théorique avec vraiment beaucoup d'exercices et beaucoup d'exemples et de l'observation. Et quand on a fait ça, alors après on peut faire toutes les formes : la lettre ouverte, le jugement de goût, enfin toutes les formes de textes argumentatifs qu'on peut trouver. Donc ça c'est notre manière de fonctionner pour le moment pour l'écrit et ça fonctionne pas mal parce qu'ils ont un dossier de référence auquel ils peuvent revenir. Mais du coup on parle pas par exemple de situation

de communication dans ce dossier-là vu que c'est vraiment ce qu'on peut retrouver dans tout texte argumentatif, tous les outils qui peuvent leur être utiles en fait.

Marie : et du coup ça vous faites ça en 4^e au début ?

Stéphanie : non, en 5^e on le fait. En 4^e... J'ai pas eu de 4^e pendant longtemps. J'en ai de nouveau cette année. Je suis pas très avancée dans l'argumentation parce qu'on perd beaucoup de temps avec le distanciel. Non, en 4^e, je travaille plus le jugement de goût : trouver un argument, donner un exemple, donc vraiment la base, faire des paragraphes parce que c'est vraiment pas acquis en fait quand ils arrivent en 4^e. C'est en 5^e qu'on voit ce dossier « Les invariants de l'argumentation » et toute une série d'outils qu'on revoit encore en rhéto et pour l'instant comme les rhétos sont encore dans l'ancien programme, pour les mener à une dissertation, nuancer, compléter, tout ça... Pour l'année prochaine du coup je ne sais pas encore ce qu'on fera par rapport à tout ça. C'est vraiment en 5^e qu'on [?] mais c'est assez poussé ce dossier, on revient pas sur les paragraphes par exemple parce qu'ils sont en 5^e. On a lu des livres de référence sur l'argumentation et tout ça et on a tiré la théorie de là et donc c'est là-dedans qu'on montre par exemple le raisonnement inductif, déductif, l'analogie, l'argument d'autorité, tout ça, c'est dans ce dossier-là. En 4^e on aborde ça, mais...

Marie : et du coup il y a des choses de la théorie que vous laissez pour la rhéto ou vous voyez vraiment tout en 5^e et puis en rhéto vous faites des rappels ?

Stéphanie : je réfléchis. Le dossier je le vois en entier en 5^e. En rhéto, je travaille sur la nuance et plus sur la façon de réfléchir comme une dissertation donc d'envisager la problématique dans sa globalité et de se positionner par la suite en fonction de nos valeurs personnelles. Ça, je le vois plus en rhéto. En 5^e, je les laisse encore « bon voilà vous trouvez deux arguments, peu importe s'ils sont positifs ou négatifs, par rapport à votre position » que en rhéto, j'ai vraiment envie qu'ils comprennent le monde qui les entoure donc voilà moi j'en sais rien sur le tourisme ben ils doivent vraiment envisager tous les avantages, tous les inconvénients (sur une problématique plus précise évidemment) et ensuite venir développer leur raisonnement personnel, donc c'est ça la différence pour moi entre la 5^e et la rhéto. Et que les sujets sont peut-être plus « pratiques » on va dire en 5^e que en rhéto ils sont un peu plus philosophiques. Donc je trouve que la complexité vient plutôt de là : du choix des sujets et qui sont du coup des sujets qui demandent une réflexion plus approfondie, plus de recherche, parce qu'il y a des problématiques qu'on travaille plus longtemps...

Marie : et du coup qu'est-ce qu'il y a d'autre dans le dossier ? Vous m'avez dit : la fonction de l'intro, de la conclusion, il y a une typologie d'arguments ?

Stéphanie : oui. Sur l'argument, on fonctionne avec euh... On leur parle d'idée-force, je sais pas si c'est quelque chose qu'on retrouve dans les théories... Donc une idée force qui a six caractéristiques qu'ils doivent développer donc là on parle des raisonnements logiques, des raisonnements par l'exemple et tout ça. Donc voilà sur l'argument. Euh... Je réfléchis à ce qu'il y a d'autre dans le dossier. On reprend aussi tout ce qui relève du lexique parce que en fait thème et thèse ils fonctionnent encore en 5^e et en 6^e. On repasse par là aussi. Il y a aussi beaucoup d'observation. Bon et après il y a à chaque fois des exercices... donc des arguments rédigés, on les améliore, ça on fait beaucoup. Donc ils passent par... on leur dit qu'un argument ben ça doit être... fin l'idée-force... par exemple adéquat, subjectif etc. ils regardent si les arguments répondent à ces critères et puis on les améliore. Il y a beaucoup beaucoup d'exercices hein.

Marie : les arguments ils doivent répondre à six critères c'est ça ?

Stéphanie : oh je veux bien vous envoyer le dossier hein.

Marie : oh, peut-être, je verrai quand j'analyserai un peu tout ça.

Stéphanie : mais c'est pas l'argument, mais l'idée-force en fait. Donc on leur dit... parce qu'on sait qu'il y a plusieurs façons de fonctionner, mais ça fonctionne bien. Donc l'idée-force c'est une phrase concise, qui est l'essence de l'argument, qu'ils viennent ensuite développer donc si possible développer par un raisonnement logique ou un développement et si possible ensuite par des exemples et donc ils doivent normalement remplir ces trois... fin donc l'idée-force, puis le développement logique puis les exemples et si l'argument est long, une mini-ccl à l'argument. Et donc il y a ces quatre étapes sur lesquelles on travaille. Mais donc on travaille beaucoup sur l'idée-force parce que une de leurs faiblesses, c'est de mettre par écrit leurs idées en fait. Donc la rédaction d'idée-force nous semble essentielle pour que leur lecteur comprenne vraiment l'essence de l'argument.

Marie : et donc l'idée force, ça fait partie de l'argument, c'est pas une thèse ?

Stéphanie : oui, non, non, c'est l'argument. Mais donc c'est la première... en fait on leur demande que ce soit la première phrase de leur argument et ça doit être adéquat, court, clair, subjectif, grammaticalement et lexicalement correct et donc ce qui fait qu'ils ont une phrase pas trop longue mais qu'on comprend tout de suite l'essence de leur argument qu'ils vont ensuite développer, exemplifier, etc. mais sinon ils font des phrases à rallonge et on ne voit pas où ils veulent en venir. Donc c'est pour les aider quoi.

Marie : c'est pour ça que vous avez commencé à faire ça ?

Stéphanie : oui ben mon collègue il enseigne depuis plus lgtps que moi donc il avait un peu plus d'expérience, mais c'est un dossier qu'on enrichit mutuellement au fil des années en fonction de ce qu'on rencontre et puis des choses qu'on ne rencontrait pas avant et qu'on rencontre maintenant par exemple les connecteurs logiques parfois on doit expliquer le sens des connecteurs logiques parce qu'ils les maîtrisent pas alors c'est... par exemple, « ensuite », il y a des élèves en 4^e ils savent pas ce que c'est, ce que ça veut dire et quand on l'emploie. Donc on rajoute [pas ?] au fur et à mesure... Et comme c'est un gros dossier, si on voit qu'avec notre classe on peut... fin on fait pas tous les exercices quoi, ça dépend un peu, en fonction des besoins.

Marie : oui c'est ça, vous voyez en fonction des besoins. Et les connecteurs logiques vous faites bcp d'exercices en 5^e et vous en faites déjà moins en rhéto ?

Stéphanie : oui on en fait bcp bcp en 4^e mais c'est vrai que ça revient dans beaucoup de... de... enfin c'est pas que dans l'argumentation quoi, quand on voit le résumé de texte par exemple, on revoit les connecteurs logiques. En 4^e j'en fais vraiment énormément parce qu'on dirait qu'ils en ont jamais utilisé avant alors que je sais que c'est pas le cas. Et en 5^e on commence tjs par le résumé de texte en début d'année, le résumé de texte argumentatif, comme ça on voit un peu aussi ce que c'est le texte argumentatif et à ce moment-là on refait des exercices de connecteurs du coup. Quand on arrive à l'argumentation, je ne revois pas systématiquement sauf si je vois que c'est nécessaire. Maintenant, on travaille aussi dans le nouveau programme sur le tableau comparatif et tout ça et donc on voit beaucoup, dans le cadre de ces séquences-là, ben tout ce qui sert à la comparaison : la similitude, la différence, etc. on voit à ce moment-là. Donc normalement j'espère que quand j'arrive à l'argumentation en général ils maîtrisent, mais si je vois la concession-réfutation, je vais passer un moment sur les connecteurs qu'ils peuvent employer par exemple spécifiquement pour faire la concession-réfutation et les connecteurs au sein du paragraphe argumentatif aussi donc comment introduire un exemple... fin ou la connexion, pas forcément un connecteur logique mais...

Marie : et du coup comment est-ce que vous voyez ces connecteurs et quel genre d'exercices vous faites ?

Stéphanie : euh pff toutes sortes. Des exercices lacunaires où il faut ajouter, des exercices, enfin avant ça d'ailleurs, des exercices où on observe, on repère les connecteurs, on détermine la nuance qu'ils expriment, on cherche à remplacer par un autre connecteur logique dans un texte... ou par des petites phrases. En rhéto, j'essaie qu'ils sortent du schéma « tout d'abord ensuite enfin » donc on essaie de trouver des petites phrases, vraiment faire un lien pertinent + porteur de sens par exemple avec l'argument précédent ou le paragraphe précédent donc on essaie d'aller un peu plus loin... Voilà, si en 4^e on est très content quand ils emploient un connecteur au bon endroit, en 5^e on commence à leur dire « voilà il faut varier » et en rhéto, on leur montre vraiment qu'il y a moyen de faire autrement, que stylistiquement ça soit plus intéressant parfois des petites phrases que juste un connecteur, sinon ils mettent tout le temps « par exemple » avant les exemples. L'emploi de la ponctuation aussi, qui peut jouer...

Marie : ça vous voyez aussi spécifiquement dans des exercices isolés, la ponctuation ?

Stéphanie : en 4^e, je le fais, je leur montre que... ben qu'elle peut avoir la même valeur qu'un connecteur parfois, la ponctuation... En 4^e, je revois hein. Je leur montre, je leur donne des textes sans ponctuation à ponctuer parce qu'ils font des phrases très très longues et tout ça donc je prends le temps de le faire en début d'année... en 4^e je fais une séquence plus méthodologique pour commencer l'année parce que... souvent, ils savent pas lire une consigne, ils répondent mal... Ils savent pas écrire une phrase correcte enfin voilà je prends le temps de faire tout ça et ça leur sert pour tous les cours...

Marie : dans cette séquence plus méthodologique, vous allez voir la ponctuation ?

Stéphanie : la ponctuation, les connecteurs logiques, la prise de notes... les consignes... enfin c'est vraiment un peu fourre-tout, mais c'est vraiment très très utile. Par exemple quand j'ai eu un congé de maternité et que ma remplaçante ne l'avait pas fait, j'ai vraiment senti la différence, qu'ils avaient pas eu cette séquence-là...

Marie : ok. Alors... et du coup vous voyez une typologie des arguments et comment est-ce que vous l'abordez ?

Stéphanie : euh... pffou. Tout ce que je vois sur les arguments, on commence par observer des arguments... comme ça ils vont dire « il y a des exemples »... voilà. Puis on ressort un peu de théorie de ça... Après on compare des arguments donc on voit que parfois ben c'est vraiment l'argument en une phrase et plusieurs exemples ou l'argument est appuyé par un raisonnement logique, parfois les deux... après il y a aussi, je sais pas, nous on appelle ça « l'anecdote », je sais pas si c'est le terme exact, mais quand on imagine une situation avec un personnage fictif mais qui peut être cohérent. Donc voilà on voit tout ça. Là, on passe à des exercices et puis on revient sur tout ce qui est raisonnement logique et là, ben là on leur donne la théorie parce que c'est un peu compliqué de leur faire deviner. Et donc c'est ce dont on parlait : la déduction, l'induction, la comparaison, l'analogie, l'argument d'autorité, la concession-réfutation... on n'a pas tout hein mais on en a sélectionné... ils ont les exemples, puis ils ont plein d'arguments, ils doivent reconnaître quelle méthode est utilisée et puis à la fin, on leur donne une idée-force donc un argument et ils doivent le développer le même argument deux fois par des techniques différentes. Après, tout ça, on le fait et on leur explique aussi que en fait ben peut-être naturellement tel ou tel raisonnement va leur venir tout seul ou pas et que si ça vient pas alors ils peuvent retourner à la théorie pour essayer de trouver une manière de développer l'argument.

Marie : ouais c'est un peu pour leur donner des idées aussi ?

Stéphanie : oui. Comme pour leur donner des idées pour leur donner des arguments, ça il y a aussi dans le dossier : comment trouver des arguments, donc des méthodes pour trouver l'inspiration...

Marie : mais du coup c'est quoi alors ça ?

Stéphanie : moi j'insiste fort euh... C'est des idées qui viennent du brainstorming en fait que j'applique à l'argumentation... sur le fait qu'ils doivent pas tout de suite faire le plan, qu'ils doivent rester au moins... enfin moi je leur dis 20 minutes mais je pense que ça devrait être plus long, mais s'ils le font 20min, c'est déjà bien, à juste trouver des idées en vrac un peu brouillonnes, comme on fait dans un brainstorming. Et pas essayer tout de suite de passer par les arguments. Et là s'ils sont calés, ben il y a des techniques qu'on emploie dans la créativité qui, je trouve, fonctionnent dans l'argument, par exemple, la technique des 7 pourquoi, je sais pas si...

Marie : quoi, qui, quand... ?

Stéphanie : non, des fois je leur dis aussi quoi qui quand où comment pourquoi, qu'ils peuvent se poser ces questions-là par rapport à la problématique, mais les 7 pourquoi, c'est... je sais pas, si on dit « l'énergie nucléaire est dangereuse », alors on dit pourquoi, on répond, puis on a la réponse et on dit pourquoi, pourquoi, pourquoi...

Marie : c'est pour creuser quoi.

Stéphanie : voilà, donc ça s'appelle la technique des 7 pourquoi et ça permet de développer l'argument en fait quand ils font ça. C'est une manière de trouver une façon de développer, mais ils peuvent appliquer ça directement à la problématique. Ou par exemple s'ils ont à la place d'une problématique sous forme de question, s'ils ont plutôt une affirmation, ils peuvent répondre 7x aux pourquoi, ça va leur faire venir des idées. Alors, ils peuvent, je leur dis qu'ils peuvent... je sais pas comment ça s'appelle... qu'ils peuvent passer la problématique dans différents domaines en fait : tiens, cette problématique, si on parle d'économie, ça implique quoi ? si on parle d'écologie, ça implique quoi ? Si on parle de culture, ça implique quoi ? voilà donc ils le passent dans plein plein de domaines comme ça et ça fait aussi émerger des idées en fait d'associer la problématique... ou pas hein en fait ils le savent que parfois ça va rien donner. Bah forcément je leur dis de réfléchir aux autres cours qu'ils ont lu et pas qu'au cours de français parce qu'ils font pas toujours des liens facilement avec les autres disciplines alors que, forcément, quand nous on choisit des sujets, nous on sait un petit peu ce qu'ils ont vu donc on a des idées en tête par rapport à tout ça... Euh... Je réfléchis. Une autre technique, c'est se mettre dans la peau de qqn d'autre pour répondre à la problématique. Si j'étais Einstein, qu'est-ce que je penserais de cette problématique ? Si j'étais pas belge, mais que j'habitais en Amérique latine ? Si j'avais pas 18 ans, mais que j'en avais 70... ? En se mettant dans la peau d'autres personnages, ça peut aussi faire venir de l'inspiration et des arguments. Mais donc tout ça je leur dis bien « vous devez noter en vrac et après seulement vous allez aller choisir ce qui vous semble le plus pertinent » donc ils doivent... s'ils prennent le temps de faire l'exercice de réflexion correctement, ils doivent opérer une grosse sélection en ne retirant que ce qui est le plus convaincant. Quand ils ont des idées d'exemples, les généraliser en arguments, ça on fait aussi, ces exercices-là, parce que sinon ils utilisent des exemples comme arguments ou des arguments ils pensent qu'ils ont donné des exemples, mais en fait pas.

Marie : mais du coup ça les aide alors, ces exercices-là ?

Stéphanie : oui enfin je pense que comme on donne vraiment bcp de pistes enfin voilà tous les élèves évidemment ils sont pas tous les mêmes donc certains vont vraiment se raccrocher à toutes les pistes qu'on leur propose pour trouver des idées, d'autres ça vient facilement et puis il y a toujours

malheureusement des élèves qui ont vraiment du mal avec l'argumentation. Enfin, en fin de rhéto, en général, on arrive quand même...

Marie : mais ils les utilisent à bon escient ? Ils comprennent l'intérêt de faire ces exercices ?

Stéphanie : pas tous, hein. Mais... C'est un peu le problème, enfin le problème ou pas hein, du cours de français, c'est qu'il y a beaucoup d'étapes intermédiaires et que finalement nous on regarde que l'étape finale, c'est pas que dans l'argumentation. Je pense qu'à un moment, il faut leur faire confiance. Moi je reviens toujours à mon expérience personnelle pour leur dire « moi si je devais faire ce que vous êtes en train de faire, je passerais par ces étapes-là », l'étape de la réflexion [non ?], mais je pense que c'est pas le cas pour tout, je pense que si je devais faire une comparaison, enfin en tout cas sur leur matière, un tableau comparatif. Donc c'est des méthodes qu'on leur propose, on peut jamais vérifier qu'ils les font. Et d'ailleurs, ce qui est assez symptomatique, c'est qu'il y a très peu d'élèves qui font encore des brouillons, de nos jours... alors que moi je trouve ça aberrant de faire une dissert sans passer par un brouillon, mais... donc il faut se dire que c'est des méthodes qu'on leur propose, on n'évalue pas l'intermédiaire et c'est pas non plus le but. Je sais pas, c'est pas comme une démonstration mathématique, les étapes sont pas forcément... indispensables. Et les élèves qui sont à l'aise en général, ils le savent qu'ils sont très à l'aise avec l'argumentation, c'est pour ça qu'ils se permettent de pas le faire, de pas faire tout ça.

Marie : ceux qui ne le font pas en général, c'est justement ceux-là ?

Stéphanie : oui. Enfin les très bons élèves, je pense qu'ils vont le faire, ceux qui vont avoir des notes de 90%, ils vont... enfin pas tout hein, pas tout ce que je viens de dire parce qu'il y a énormément, mais ils vont passer par la période de réflexion, par le plan, par le brouillon etc., c'est eux qui obtiendront les meilleurs résultats. Mais il y a des bons élèves qui sont moins perfectionnistes et qui feront peut-être pas tout ça et ça sera quand même un travail qualitatif, peut-être pas, enfin, peut-être un peu moins... encore perfectibles, sans doute, mais... mais qualitatifs. Et puis les élèves qui sont stressés par contre qui... qui savent qu'ils sont plus faibles, eux ils vont vraiment aller chercher un maximum d'outils qu'on leur propose et les utiliser pour essayer de réussir l'exercice. Enfin moi ce que je leur dis, c'est qu'en fin de rhéto, le plus important, c'est qu'ils connaissent leurs forces et leurs faiblesses. C'est ce que l'enseignement devrait leur apporter avant tout. Enfin voilà donc on essaye de... enfin moi j'essaie en tout cas qu'ils arrivent à ça et qu'ils sachent quand ils doivent passer + de tps sur un exercice ou moins de temps parce qu'après quand vous êtes à l'univ, vous faites comme vous voulez avec votre temps de travail, donc il faut qu'ils puissent, en fin de rhéto, se connaître suffisamment pour pouvoir faire ça.

Marie : ouais c'est un peu dans un objectif de bien savoir gérer son temps ?

Stéphanie : son temps de travail, son autonomie, savoir quand ils doivent demander de l'aide ou pas, quand ils doivent recourir à des outils de référence ou pas, en fonction de leur qualités personnelles et de leurs faiblesses.

Marie : du coup, pour ça, comment vous faites, pour justement à avoir cette compétence ?

Stéphanie : euh bah beaucoup de discussion avec eux, je dirais. Bon d'habitude c'est difficile parce que j'ai des très grosses classes, mais cette année, ben je me suis dit que c'était l'occasion avec le distanciel, d'avoir des entretiens individuels avec chacun et donc quand ils font des exercices à domicile, comme on a 5h par semaine de distanciel, enfin une semaine sur deux 5h, parfois je fais des cours en ligne, vraiment... mais comme parfois j'ai deux heures sur la journée ben c'est un exercice puis un cours en ligne. Et donc pendant qu'ils font les exercices en autonomie, ben je leur ai donné des rdv individuels

en ligne où on discute de ça, justement, surtout pour le travail d'argumentation en rhéto. Parce qu'en général la production de textes informatifs ils maîtrisent mieux, la synthèse et tout ça, en rhéto, c'est vraiment encore l'argumentation qu'il faut travailler. Donc là cette année j'ai fait comme ça, mais c'est vrai que c'était les conditions qui le permettaient. Parfois ce que je fais, c'est que je fais des grilles d'évaluation sans points donc c'est pas une note qui va rentrer dans le bulletin on va dire, mais c'est acquis, en cours d'acquisition, non-acquis et là du coup ils sont plus attentifs à ce qu'ils maîtrisent ou non dans l'exercice, parce qu'il y a pas de points donc ils sont obligés de regarder critère par critère ce qu'ils maîtrisent. Ce que j'ai déjà fait, c'est vrai que cette année j'aurai pas le temps de le faire, c'est que je donne un énorme dossier d'exercices et chacun va dans le dossier faire les exercices en autonomie et alors je corrige individuellement tel ou tel exercice en fonction des besoins de chacun. Par exemple l'introduction ils ont souvent du mal donc s'ils se disent « moi je dois travailler sur l'introduction » ben ils vont faire les exercices sur l'introduction. Ca, cette année, j'aurai pas le temps, parce que ça suppose de leur laisser 5h en classe où moi je passe dans les bancs et tout ça, mais avec le distanciel, on perd trop de temps.

Marie : mais du coup ce genre d'exercices ils sont obligés de les faire ou c'est eux qui prennent l'initiative après avoir fait des exercices où ils ont pu justement repérer leurs faiblesses ?

Stéphanie : alors euh... donc ça vient après forcément, après une épreuve diagnostic ou... enfin voilà un diagnostic qui est posé d'une manière ou d'une autre. Quand on fait ça, je l'avais déjà fait sur la synthèse aussi, on leur donne le dossier donc ils commencent en classe pour qq heures et puis à un moment ben on arrête mais ils savent que s'ils veulent, ils peuvent continuer, c'est aussi des dossiers qu'on peut reprendre quand on arrive en période de révision par exemple. Pour les cours de math et tout ça il y a bcp d'élèves qui font des cours particuliers, en français c'est pas le cas en général puisqu'ils se disent on parle français et tant mieux, moi je trouve qu'ils devraient pas faire ça en plus de l'école, mais donc s'ils se sentent vraiment pas à l'aise, ils peuvent consacrer un peu de leur temps en dehors de l'école à ça, mais on... allez je dirais que je prends au moins 3-4h à mon avis pour leur laisser déjà du temps de faire les exercices en classe, parce que ce sont des exercices qui prennent bcp de temps. Et éventuellement s'il y a des élèves qui maîtrisent super bien l'exercice et qui n'ont pas besoin, qui n'ont besoin d'aucun exercice en autonomie, on peut faire aussi l'entraide avec les pairs, ça j'ai déjà fait, ils travaillent entre eux, parfois je donne d'autres exercices pour aller encore plus loin aux élèves qui maîtrisaient déjà tout ce que je demandais.

Marie : ok. Et quand vous voyez, je reviens sur la typologie des arguments dont on parlait au début, est-ce que vous parlez, est-ce que vous mentionnez des notions de recevabilité ou validité des arguments ?

Stéphanie : euh... la recevabilité, pas sp... enfin on en parle maintenant c'est dans les nouvelles grilles d'évaluation, est-ce que j'en parle spécifiquement sur l'argumentation ? Euh...

Marie : quand je dis recevabilité, je veux dire euh... fin... oui, c'est + validité quoi. Par rapport aux arguments, est-ce qu'ils sont valides ou pas ?

Stéphanie : [... qu'un autre par exemple, ce genre de choses] ou le lien avec la problématique, si c'est pertinent, c'est ça ?

Marie : plutôt le fait que par exemple il y a des arguments qui vont + pouvoir se contester que d'autres... après évidemment ça dépend des...

Stéphanie : oui ben par exemple l'argument d'autorité, ça on en parle. On parle aussi, quand on parle de l'argumentation par l'analogie ou la comparaison, ben on peut pas évidemment tout comparer,

qu'il y a des choses qui se comparent pas. On leur montre des exemples d'arguments qui sont pas valides parce que le raisonnement est fallacieux. Ça, on fait. Mais le cas qu'on rencontre le plus, c'est qu'ils pensent être dans le sujet alors qu'ils sont hors-sujet donc ça, c'est l'adéquation avec la problématique. 29'30'' Ça on en parle beaucoup. Alors parfois on... je le fais pas tous les ans non plus cet exercice-là mais on classe les arguments de ce qui semble le plus convaincant au moins convaincant et on en discute mais... enfin j'aime bien faire ça, mais les élèves ça les frustre parce que comme c'est pas une science exacte ben on n'est pas tout le tps d'accord les uns avec les autres. Parfois il y a des choses qui sont évidemment évidentes et puis parfois... parfois pas. Et puis je leur explique aussi que parfois des choses vont nous convaincre parce que c'est en adéquation avec nos valeurs personnelles et qu'on n'a pas tous les mêmes valeurs. Parfois, ne serait-ce que la différence d'âge entre eux et moi, voilà, c'est pas les mêmes choses qu'on va trouver convaincantes. Donc on aborde ces notions-là, mais je trouve qu'elles sont complexes... à... à expliquer. Ou alors si on peut leur montrer dans des exemples, c'est pas pour ça qu'ils feront pas le faux pas quand eux-mêmes feront leurs arguments. Parce que parfois ils trouvent pas d'arguments alors ils vont prendre ce qu'ils trouvent même si... ils le disent eux-mêmes : « c'est pas très convaincant, mais j'en ai pas trouvé d'autres donc je le mets quand même ». Ce qu'ils ne font pas, c'est l'argument d'autorité, en général. Ça, ils ont compris que c'est quand même rare qu'ils aient suffisamment de connaissances pour l'utiliser correctement. Et alors je ne sais plus comment ça s'appelle, l'argument... un peu populiste comme ça, quand on dit « comme tout le monde le fait »... Ça je sais plus comment ça s'appelle.

Marie : il y en a qui disent ad populum, il y en a qui disent juste appel à la popularité

Stéphanie : voilà, ça on leur en parle aussi pour leur montrer que c'est pas toujours efficace et que de nouveau, c'est pas parce que tout le monde fait qch... enfin voilà. Donc oui on apporte ces notions, c'est pas le cœur de notre dossier mais... et puis parfois ben c'est aussi ce qu'on va rencontrer dans les textes des élèves hein. Quand je corrige, je prends un petit papier et je note les erreurs qui reviennent souvent ou un point où je me dis « ça ce serait bien que je leur en parle » et puis avant de rendre je fais un petit retour là-dessus. Comme... je sais pas moi... quelque chose qui revient souvent, c'est l'emploi de « dernièrement » qui est mal employé. Ils sont dans le sens du mot quoi. Donc voilà quand ça vient, je note et je leur dis.

Marie : et alors quand vous voyez les types d'arguments, après, est-ce que vous évaluez là-dessus ou... enfin oui, comment vous l'abordez avec les élèves, comment vous allez les présenter ? et est-ce que après ils vont être obligés d'utiliser certains types d'arguments ou des choses comme ça ?

Stéphanie : je les oblige pas à utiliser un type d'argument plutôt qu'un autre. Donc comme je disais avant, c'est pour leur montrer ce qui existe et s'ils sont bloqués ils peuvent retourner à la théorie pour développer. Je trouve que c'est très très compliqué pour certains élèves de dire « tu vas faire un argument déductif » c'est impossible pour certains. Donc voilà... A la limite on pourrait leur dire « tu vas utiliser une concession-réfutation dans ton argumentation » ça ils y arrivent, mais les autres, les imposer, ça me semble compliqué. Parfois ils les emploient sans savoir qu'ils les emploient aussi. Pour l'argument en lui-même, normalement dans l'ancien programme on n'est pas censé l'évaluer tout seul, ça doit être dans une tâche, mais dans le nouveau programme, on peut évaluer des tâches qui ne sont pas des tâches de transfert. Du coup cette année, pour être sûre, enfin c'était plutôt dans leur intérêt, je leur ai d'abord demandé un paragraphe argumentatif que j'ai évalué avec une petite note et que j'ai fait recommencer à ceux qui avaient raté jusqu'au moment où ils y arrivaient parce que je me suis dit... au moins ils vont y arriver cette année. Et après c'est dans des tâches de transfert à chaque fois. Enfin plein de tâches différentes... ça dépend vraiment des leçons, de ce qu'on fait...

Marie : du coup dans les séquences peut-être plus spécifiques, je veux dire peut-être pas dans le dossier, qu'est-ce que vous allez faire d'autre ?

Stéphanie : alors... donc après les séquences où les tâches de transfert c'est une tâche argumentative... Quand on voit le siècle des lumières, vu que là c'est de la littérature engagée, ça s'y prête bien, je leur fais écrire un article à la manière des lumières, mais ils doivent choisir un thème de... de notre société, de notre époque, donc là vraiment ils ont la liberté d'appliquer la théorie comme ils veulent pour un sujet qui leur tient à cœur. Ça marche bien en fait parce que c'est assez libre, ils vont tous trouver quelque chose, une problématique qui les touche parce que ben les jeunes ils ont tous des revendications. Donc ça c'est vraiment quelque chose qui fonctionne très bien. Comme exercices, on les utilise aussi pour... pour les lectures en rhéto. Pour l'instant, ils recevaient un dossier avec plein de livres et des problématiques associées à chaque livre et du coup c'est à chaque fois un travail d'écriture argumentative en lien avec la problématique et la lecture donc c'est tout le temps des argumentations avec... enfin les exercices varient, ils sont de plus en plus compliqués, parfois c'est à l'oral et pas à l'écrit, mais c'est tout le temps tout le temps une tâche de transfert argumentative, une réflexion sur un livre... en rhéto, ça. Mais je devrai changer l'année prochaine.

En 5^e, ils ont lu des livres avec des thématiques d'actualité et... donc qui les informaient pas mal aussi sur notre monde... et j'avais trouvé un article où une pédiatre disait qu'il n'y avait pas d'outil pédagogique qui était aussi vertueux que le livre et donc ils devaient se positionner par rapport à ça en utilisant leurs lectures, ça les inspirait quoi. Donc avec les livres j'essaie d'utiliser des tâches argumentatives au moins une fois dans l'année. Euh... ben tout ce qui est jugement de goût quand on fait une sortie... ça évidemment on n'en a pas fait cette année. Du coup en 4^e ils ont lu des bandes dessinées et puis ils devaient faire un jugement de goût sur la bande dessinée. J'avais pas encore fait d'argumentation avec eux donc ça m'a permis d'aborder argument, exemple, conclusion, formulation de la thèse... même si c'était assez basique, c'était une première approche...

37:07 Marie : et du coup pour chaque séquence, souvent vous revenez à votre dossier de base et c'est dans ce dossier-là que vous allez faire des exercices plus formels et tout ça...

Stéphanie : on fait des exercices avant en fait, on fait le dossier des invariants, on l'évalue de façon un peu classique parfois pour voir s'ils ont compris et donc après ça normalement ils sont prêts pour toutes les tâches... c'est comme : on voit toujours le résumé en début d'année parce que si plus tard dans l'année on leur demande faire une synthèse et de résumer un article ben on a déjà vu le résumé donc c'est... on considère que la matière a déjà été vue et qu'ils sont capables de la réutiliser dans des tâches plus complexes par la suite. Bon évidemment on peut réexplique autant qu'ils ont besoin qu'on réexplique...

Marie : et du coup dans les séquences là vous vous concentrez + sur le contenu quoi ? Donc si vous faites sur le siècle des lumières, vous allez parler de ça... ?

Stéphanie : effectivement. On va parler de savoirs littéraires et culturels, mais quand on analyse les articles des lumières, on revient de toute façon à la théorie, parce que ben par exemple là il y a bcp de thèses implicites dans le siècle des lumières donc c'est bien, ça permet d'approfondir encore donc oui. Peut-être dans les exercices d'écriture... fin et encore... si je leur demande d'employer l'ironie ben je vais quand même faire des exercices d'écriture où on apprend à formuler de façon ironique. Donc oui, mais ça me permet de savoir qu'il y a une base qui est déjà faite et donc de peut-être faire moins d'exercices et de faire des exercices qui sont plus spécifiques à la leçon. Donc là je vais voir la lettre ouverte en rhéto ben j'ai déjà fait tout mon dossier sur l'argumentation, ils ont déjà été évalués plusieurs fois donc on voit vraiment les spécificités de la lettre ouverte et donc par exemple, je vais travailler + sur la modalisation parce que sinon ils écrivent ça de façon un peu neutre, un peu scolaire,

donc là je vais leur montrer qu'ils doivent mettre un peu plus de sentiments on va dire dans une lettre ouverte donc je vais pouvoir travailler ça parce que je sais que il y a pas de problème, ils savent faire des arguments, ils savent les développer, ils savent trouver des exemples, tout ça c'est acquis. Et le dossier ils peuvent toujours le consulter, ils peuvent le prendre pendant des évaluations.

Marie : et du coup bah par exemple, désolée je pose bcp de questions hein mais... les modalisations comment est-ce que vous les voyez ?

Stéphanie : on part de l'observation vu que c'est la lettre ouverte et que c'est vraiment... enfin je l'ai gardé pour faire maintenant vu qu'on va revenir normalement en 100% à l'école et que c'est l'examen externe... on part de la comparaison de lettres ouvertes avec d'autres types d'articles de presse, mais qui sont aussi des articles qui veulent convaincre. Donc on compare, mais du coup en comparant, on va voir que la lettre ouverte, c'est beaucoup plus personnel, que il y a la première personne qui se retrouve dedans et par conséquent, on voit que souvent, il y a un vocabulaire avec des hyperboles, des superlatifs, des mots fort connotés et tout ça, des images aussi... et donc voilà ça permet d'aller sur la modalisation. Et après, je leur donne des énoncés, fin des textes justement d'idées mais qui sont, au niveau de la formulation, plus neutres et on les réécrit avec plus... plus de... virulence ou fin ça dépend du coup de l'intention du texte. Après souvent dans ces sujets-là c'est de sujets fort passionnés donc on essaie de montrer ça et montrer aussi que c'est convaincant, dans ce cas-là en tout cas, à l'écrit. [?] c'est plus explicite, parfois c'est bien d'être explicite, ça dépend aussi de la situation... voilà.

41:28 Marie : et donc euh pour les sujets d'argumentation... fin j'ai cru comprendre parfois vous utilisez des livres, mais en général c'est quand même des sujets d'actualité ? genre c'est pas des romans où ils vont devoir + argumenter typiquement sur la culpabilité d'un personnage ou... ?

Stéphanie : si, parfois je le fais aussi. Je le faisais en 5^e avant, mais c'est vrai que cette année, comme c'est le nouveau programme pour la première fois, je suis un peu encore en train de tâtonner, mais oui, par exemple, des tâches un peu d'amplification donc... un parent qui écrit une lettre d'excuse à son enfant, il trouve des arguments pour justifier sa conduite, j'ai déjà fait aussi. Mais du coup pas cette année je pense. Si, je l'ai fait, tout tout au début de l'année. Ben oui, justement, c'est ça, c'était un parent qui devait trouver des arguments pour justifier sa conduite, qui avait un peu abandonné un enfant... mais du coup quand on fait ça, je trouve que... c'est pas tout à fait tout à fait de l'argumentation dans le sens... fin je sais pas comment le qualifier, mais les arguments sont dans le livre, c'est pas eux qui les trouvent, c'est pas leur opinion... donc je suis toujours un peu partagée par rapport à ça. C'est presque... c'est entre informer et argumenter pour moi.

Marie : et sinon, si vous pouvez récapituler parce que... vous faites à partir de sujets d'actualité c'est ça ?

Stéphanie : euh j'essaie, au moins en rhéto, d'en avoir un. Surtout la lettre ouverte, ça s'y prête bien. Donc ben il y a eu me too il y a deux ans. Pour cette année, je sais pas, parce que j'ai pas envie de faire le covid, j'ai pas encore trouvé du coup, mais bon, c'est difficile de trouver des lettres ouvertes qui parlent d'autre chose pour le moment. Donc peut-être que je prendrai aussi, un truc qui a deux ans, comme l'affaire Polanski, qch comme ça. Donc oui, j'essaie de rapprocher ça à, si c'est possible, à un sujet d'actualité. Et quand on voit l'essai en rhéto ça se prête bien à des tâches argumentatives et du coup les essais c'est aussi en lien avec notre monde en général. Pas tous, mais dans l'ensemble... fin ils ont le choix. Et ils aiment bien les élèves réfléchir au monde qui nous entoure, et quand... allez avec un portefeuille de documents, pour qu'ils comprennent mieux le sujet et tout ça, en général ça les intéresse fort. Ils adorent par exemple parler de l'enseignement, de l'école et tout ça. Et voilà, ça les intéresse en fait. Parfois c'est aussi des sujets plus littéraires, des sujets sur l'art... on en fait qd mm plusieurs sur une année de tâches avec une intention argumentative.

Marie : mais c'est pas toujours des... par exemple quand vous dites qu'ils aiment bien parler de l'enseignement et sur l'école, est-ce que parfois vous allez faire des tâches argumentatives sur... je sais pas... sur des changements potentiels qu'il va y avoir dans votre école et qu'il faudrait voter pour l'un ou pour l'autre ou alors est-ce que ça va être des sujets + sur l'éducation et l'enseignement en général et lié fort avec des valeurs, un peu comme justement on voit parfois avec des philosophes des lumières...

Stéphanie : oui [?] de ce que Rabelais ou Montaigne peut dire sur l'éducation, ça me permet d'introduire le sujet, mais après je leur fais chercher des documents par eux-mêmes donc ils choisissent des thématiques qui les intéressent dans l'enseignement, ils prennent tous des thématiques différentes, donc c'est très vaste, je les laisse vraiment aller sur une question qui les intéresse donc j'ai déjà eu l'écologie dans l'enseignement ou le temps de travail, le rythme scolaire ou la manière d'enseigner ou... fin c'est vmt très très très très large. Je les fais travailler par groupe et chaque groupe choisit sa thématique. Mais du coup on a à la fois des textes du passé, mais on montre que voilà parfois ça reste aussi d'actualité, ça dépend quelles idées et ils font des recherches de documents eux-mêmes, comme ça on travaille aussi un tout tout petit peu à ce moment-là la critique des sources...

Marie : c'est en rhéto seulement ?

Stéphanie : oui. En 5^e... cette année je leur ai pas fait rechercher de documents par eux-mêmes, mais bon, cette année c'est qd mm particulier quoi. On n'a pas le temps de tout faire.

46:40 Marie : oui j'imagine, vu que vous devez aussi vous adapter aux nouveaux programmes... [histoire de chargeur de l'interviewée] Je vais passer à la question suivante. Du coup là on vient de parler de tous les moyens que vous mettez en place pour atteindre vos objectifs et qu'est-ce qui vous a orienté vers la mise en place de ces moyens ?

Stéphanie : euh... l'expérience déjà, je dirais. La première fois qu'on doit enseigner l'argumentation, c'est pas évident hein. Parce que nous, on a une idée claire de ce qu'on veut et puis euh... fin voilà au début on est confronté au terrain et donc j'ai bcp bcp évolué au début, j'avais un petit fascicule du CAF, je m'étais fort basée là-dessus et puis je me suis rendu compte que ça les aidait pas fort, je me suis de + en + détachée des manuels. Je travaille bcp bcp avec l'observation et donc je reprends des exemples des élèves des années d'avant, j'enlève les noms bien évidemment, soit parce que ce sont de très bons exemples qu'on analyse ou soit parce qu'ils sont perfectibles d'une manière ou d'une autre et donc on les retravaille, mais ça, c'est vraiment par l'expérience que ça m'est venu. Et puis quand j'ai commencé à me rendre compte que je ne m'en sortais pas, que je ne savais pas comment leur enseigner euh... j'ai lu bcp +... donc au départ j'ai utilisé des manuels et après j'ai utilisé des livres théoriques en fait. Donc j'ai relu des livres de fond sur le sujet. Et j'ai construit à partir de là des exercices en partenariat avec mon collègue donc lui aussi il en fait, on met en commun, notamment j'ai été chercher des livres qui servent pour le BAC en France où il y a vmt des parties très très théoriques sur l'efficacité de l'argumentation... et voilà à partir de ça j'ai refait des exercices et puis j'invente des exercices moi-même. Par exemple quand je disais qu'ils utilisaient des exemples pour des arguments, ben là j'ai créé moi-même des arguments pour leur montrer comment de l'exemple on peut généraliser un argument. Voilà donc ça, vraiment l'expérience a bcp bcp joué et j'avais la chance d'avoir mon collègue qui avait été mon mds avant, avec qui on s'entend bien, on aime bien travailler de cette façon-là tous les deux, donc on s'entraide bcp et c'est lui et moi qui avons les 5^e et les 6^e donc euh...

Marie : ouais. Du coup les livres théoriques, vous parliez des livres qui servent pour le bac en France ou c'est deux choses différentes ?

Stéphanie : euh non fin... les deux hein. Je sais même plus les noms... Maintenant les livres je trouve qui sont censés être des manuels pour le bac en France, il y a des parties vraiment + théoriques que chez nous... c'est pas vraiment... si on prend « Ecrire pour les autres » que je prenais au début, il y a pas de théorie pure qui réexplique les notions de l'argumentation et tout ça... voilà que je trouve que dans les livres français il y en avait + donc ça m'a aidé moi-mm à mettre un petit peu sur papier tout ce que je voulais faire avec mes élèves, à structurer davantage mes leçons en fait, mm si c'est pas toujours la mm finalité, que j'utilise pas tellement leurs exercices, au final... puis les manuels c'est nécessaire aussi pour avoir des exemples en fait. Fin je pense que l'observation est vraiment essentielle dans l'étude de l'argumentation et donc il faut bcp d'exemples et donc c'est bien...

Marie : et donc quand vous disiez livres théoriques vous parliez pas de livres... un peu comme les livres comme on voit en didactique ?

Stéphanie : si si, j'en avais aussi, c'est juste que je reviens pas sur les noms... Si, et mon collègue aussi, du coup on n'a pas lu les mêmes choses et ça nous a aidé. Et ici, fin ça n'avait rien à voir à la base, parce que j'ai travaillé une séquence sur l'éloquence, j'ai lu des livres théoriques sur l'éloquence, mais en fait, il y avait aussi l'argumentation et j'ai repris encore des nouvelles choses...

Marie : si vous retrouvez, ça m'intéresse quand même d'avoir les titres. [...] OK et j'ai une dernière question : est-ce que selon vous parvenez à atteindre vos objectifs avec vos élèves et si non, à cause de quoi ? Si oui, grâce à quoi ?

Stéphanie : le plus difficile, c'est leur niveau en français, leur niveau... de manière générale c'est pas que l'argumentation... les erreurs à l'écrit et tout ça qui font que parfois ils font des contresens sans le vouloir ou on comprend pas ce qu'ils veulent dire, ça c'est pour moi la plus grosse entrave, c'est l'intelligibilité de leurs propos. Euh... maintenant... par exemple au CESS, qui est une tâche argumentative, j'ai 99% de réussite selon les critères qu'on nous demande d'avoir au CESS. Moi je pense que je suis un peu plus stricte que ce qu'ils demandent, mais... voilà. Et ceux qui n'y arrivent vraiment pas, c'est vraiment ceux qui ont un niveau de français très très faible, on comprend pas ce qu'ils écrivent. Donc je pense qu'au bout de 6 ans, on peut avoir des résultats satisfaisants chez quasiment tous les élèves, après six ans d'argumentation... même si parfois ça reste un peu léger, voilà, ils arrivent qd mm à un minimum... et puis il y en a qui arrivent à des résultats vraiment très très bons. Mais je pense vmt que c'est une matière très compliquée pour eux, qu'on doit travailler... parce que parfois ils disent « mais on a déjà fait de l'argumentation » mais en fait c'est vraiment au bout des six années, on arrive à un résultat correct, mais... fin moi je vois bien quand j'ai 4-5-6, la progression elle est vmt énorme entre la 4^e et la 6^e donc c'est bien la preuve que ça leur est encore fort bénéfique. Au début, ils font pas de paragraphe par exemple, fin c'est un énorme bloc... enfin voilà pour l'intelligibilité...

Marie : du coup vous êtes + stricte sur quels critères que le CESS ?

Stéphanie : euh... c'est leur grille, il y a tellement de critères qu'à la fin... je trouve que les critères sont fort fort détaillés, que parfois il y a plusieurs critères pour la même chose et donc euh... enfin voilà, il y a ça... Euh... faut que je me remette pcq c'était il y a deux ans le dernier CESS vu qu'il y en a pas eu l'année passée. Ben par exemple s'ils ont vmt raté qch, ils ont qd mm des points au CESS. Ca je suis tjs un peu... quand c'est « 3-6-9 » par exemple, c'est pas « 0-3-6-9 » donc le moins bien c'est 3 mais moi parfois il y a pas l'argument donc c'est un peu bizarre...

Marie : donc parfois s'il y a pas d'argument, ils peuvent qd mm réussir ?

Stéphanie : mais dans le CESS, si c'est pas recevable, ici je parle + de valeurs donc par exemple s'il y a des propos racistes, on peut mettre 0. A tout l'exercice quoi. S'il y a du plagiat ou s'il y a pas les valeurs défendues par la FWB qui sont respectés... ça m'est jms arrivé mais mon collègue, il a déjà eu des propos antisémites dans une dissertation, ben là on peut mettre 0 directement à tout l'exercice.

Marie : vous le feriez vous si vous aviez pas la grille d'évaluation du CESS ?

Stéphanie : Ben j'ai jamais été confrontée à ça... euh je sais pas. C'est des cas vraiment compliqués hein. Et je me demande en fin de rhéto, si ça vaut encore le coup. Si ça m'arrive en début de rhéto, je crois que... voilà ce serait peut-être pas un 0, mais je ferais qch quoi. J'irais à mon avis voir ma préfète avec l'élève et il y aurait une grosse discussion, mais...

Marie : ce serait + au cas par cas parce que ça serait très particulier quoi. Voilà. Ben du coup je pense que j'ai pas mal de réponses.

Annexe 9 : transcription de l'entretien avec Jean-Paul

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

1992 : 28-29 ans

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

1 an en CEFA, puis que du général.

Il y a dix ans il est passé à mi-temps et a gardé deux classes de 4^e (qui ont 5h/semaine contrairement aux 5^e et aux 6^e, c'était plus facile pour prendre un mi-temps).

Quand temps plein avait bcp + de rhéto

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole du réseau libre confessionnel de la province de Liège.

Marie : quels sont les objectifs que tu poursuis en enseignant l'argumentation écrite à tes élèves ? À quoi ça sert selon toi ?

Jean-Paul : euh ben l'objectif est double : d'une part être capable de décoder les idées, les arguments des autres et d'autre part être capable d'exprimer les leurs.

Marie : ok. Et pour toi, est-ce que c'est un objectif important du cours de français ?

Jean-Paul : oui.

Marie : et pourquoi ? Mes questions, ça va beaucoup être « pourquoi ».

Jean-Paul : parce que... parce que les jeunes sont remplis d'idées et que c'est bien d'arriver à mettre des mots sur les idées, c'est bien d'arriver à... à exprimer calmement et posément son point de vue. Voilà. Et à l'inverse être capable de décoder le point de vue de l'autre quoi. Mais je pense que les ados sont... sont... voilà sont remplis d'idées, sont remplis d'émotions et que c'est pas toujours facile pour eux d'arriver à exprimer les choses. Donc l'argumentation à ce niveau-là me semble très utile.

Marie : ouais. Ok. Qu'est-ce que « savoir argumenter » selon toi ?

Jean-Paul : ha-ha, bonne question. T'es sûre qu'il faut une heure ou deux heures ? Argumenter, c'est donc d'une part être capable d'exprimer posément ses idées... euh... en les rendant les plus claires et les plus structurées possibles... et d'autre part être capable de percevoir l'idée de l'autre malgré la forme qui pourrait... qui pourrait poser problème.

Marie : il y a quand même une dimension d'écoute qui est importante pour toi ?

Jean-Paul : oui et qui n'est pas facile à faire passer.

06:40 Marie : ok. Voilà. Et qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à faire qu'ils ne savent pas déjà faire ? Et donc qu'est-ce qu'exige la pratique de l'argumentation et qui doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage ? Donc en gros pourquoi est-ce que c'est nécessaire de l'apprendre

à l'école dans le cadre du cours de français ? Qu'est-ce que ça apporte de plus à ce qu'ils savent peut-être déjà faire ?

Jean-Paul : d'abord, ça nécessite une maîtrise du vocabulaire, de la langue. Parce que... fin... comme dans beaucoup d'autres exercices que l'argumentation, il faut pas mettre un mot pour un autre, il faut savoir être précis, il faut... le vocabulaire est précis, la syntaxe doit être claire. Donc si on veut convaincre, il faut être clair, il faut être séduisant par la parole aussi sinon, c'est un peu difficile. Il y a tout un apprentissage de la langue qui me semble indispensable. Et d'autre part, il y a toutes les techniques argumentatives. Maintenant, ça s'apprend euh... Je veux dire au niveau du secondaire, ça s'apprend relativement rapidement. Mais c'est aussi quelque chose d'essentiel que de savoir comment on construit une introduction, comment on articule un discours, comme on développe une idée avec des arguments, comment on synthétise, comment on clôture un texte argumentatif ou un discours argumentatif hein peu importe qu'on soit dans l'écrit ou dans l'oral. Je pense qu'il y a un petit peu de technique et beaucoup de langue.

Marie : ok. Ben ça va, c'est clair, ça prendra pas plus qu'une heure je pense.

Jean-Paul : ça va. J'argumente bien alors, ça va ?

Marie : ouais. Alors... Maintenant on passe à la question qui en général est plus longue. C'est : quels sont du coup toi les moyens que tu vas mettre en place pour atteindre les objectifs pour donc développer le savoir-argumenter dont on vient de parler ?

Jean-Paul : les moyens que je vais m... ? Avant le covid ou pendant le covid ?

Marie : ben là tu peux un peu parler des deux parce que c'est un peu inévitable. Mais... enfin je sais aussi que les programmes ont changé, donc en général on me parle un peu des deux aussi donc... à toi de voir.

Jean-Paul : ben ce qui est mis en place, ce que j'essaie de mettre en place, c'est... d'une part l'analyse de textes argumentatifs parce que quand on apprend quelque chose, je suis convaincu qu'on apprend toujours par... par copiage, même si ce terme est vu très négativement hein, mais on copie quelque chose qui existe et puis après on y met sa propre touche personnelle donc je trouve ça intéressant d'avoir des textes argumentatifs de valeurs et d'origines complètement différentes. Et puis d'autre part ben, le plus vite possible, il faut s'exercer à l'argumentation et il faut essayer de... Je trouve que de manière générale dans l'enseignement on ne fait pas suffisamment produire. Donc euh voilà. C'est vraiment écrire un maximum de textes argumentatifs, parfois très très brefs, mais je pense qu'il faut vraiment leur faire produire un maximum de choses.

Marie : Ok. Du coup c'est ce que tu fais avec tes 4^e ?

Jean-Paul : oui. Oui, oui. En général, ils ont... C'est pas propre à l'argumentation, mais ils ont une écriture par semaine. C'est horrible de correction, mais c'est parfois bref, c'est parfois bref hein. Mais c'est un exercice d'écriture par semaine, oui. Rarement en classe et puis simplement on lit, plus souvent je reprends, je corrige ou je commente parce que c'est pas évalué toutes les semaines nécessairement. Mais... mais voilà et puis on fait des corrections collectives donc je relève toute une série de formes syntaxiques qui ne sont pas bonnes par exemple puis on essaie de reprendre certaines phrases et de les redire autrement. Et ils se rendent compte qu'il suffit parfois de changer deux signes de ponctuation et un mot de vocabulaire pour que la phrase signifie quelque chose alors qu'au départ c'était juste rien du tout quoi. On essaie de leur montrer qu'ils ont le droit de faire des erreurs et qu'il y a moyen de corriger relativement facilement pour s'améliorer quoi. C'est pas la fin du monde de s'améliorer et d'arriver à être un petit peu plus clair.

11'15 Marie : OK. Donc est-ce que tu fais des séquences spécifiques sur l'argumentation écrite ?

Jean-Paul : oui, oui, oui, oui. Je sais pas si ça marche comme ça dans toutes les écoles, mais nous on a dix... dix... avant covid hein dix épreuves certificatives sur l'année, il y a pas d'examen, il y a dix épreuves certificatives sur l'année. Et voilà, la somme de ces dix épreuves certificatives fait la cote de fin d'année. Elles sont toutes à 10%, elles ont toute la même valeur, ou à peu près. Et là-dedans, il y en a deux qui sont strictement de l'argumentation.

Marie : écrite ou orale ?

Jean-Paul : écrite hein. L'oral pff c'est le parent pauvre de l'enseignement. L'oral... on fait vraiment pas grand-chose. Et il faut reconnaître que quand t'as une classe de 28 devant toi pour faire de l'oral... ça prend une plombe, il y en a 27 qui n'en touchent pas une pendant qu'il y en a un qui travaille... donc, c'est, c'est, c'est compliqué à gérer l'oral avec des grands groupes comme ça. Pourtant moi, je, je reste convaincu de l'utilité de l'oral hein largement. Enfin j'ai encore fait un exercice avec eux hier. De voir que des gosses en 4^e secondaire sont stressés à l'idée d'aller au tableau pour parler devant leurs potes alors qu'on est fin avril quoi. C'est pas comme si on était le 10 septembre. Et en plus cette classe-là ils se connaissent déjà de l'année dernière donc euh... ils se connaissent quoi. Et c'est le stress monumental d'aller au tableau pour eux. Faire un petit exposé de trois minutes hein. Donc c'est sûr que l'oral c'est vraiment problématique. Donc non l'argumentation orale, il y en a vraiment... j'en fais pratiquement pas.

Marie : et du coup ouais, il y a pas d'épreuve certificative sur l'oral ?

Jean-Paul : euh... il y en a une sur les dix où l'oral intervient... non il y en a deux sur les dix où l'oral intervient, mais en tant que tel... Ils doivent écrire un billet d'humeur par exemple, ce qui est pour moi une forme d'argumentation. Et le billet d'humeur plutôt que de le faire écrit, ils doivent l'enregistrer. C'est pas encore un oral en direct, mais c'est comme une forme d'oral qui est travaillée quoi.

Marie : oui, c'est une étape. Et du coup c'est quoi les deux épreuves certificatives sur l'argumentation écrite ?

Jean-Paul : c'est le billet d'humeur.

Marie : parce qu'ils doivent d'abord le rédiger par écrit ?

Jean-Paul : oui, c'est ça, ils doivent rédiger un billet d'humeur donc pour moi c'est vraiment de l'argumentation. Même si on est d'accord que le sujet du billet d'humeur est souvent accessoire, le but du billet d'humeur c'est aussi de divertir, mais c'est aussi essayer de convaincre l'autre que ce qu'on fait est pas tout à fait, tout à fait stupide. Et puis on a vraiment un... un chapitre qui est « la lettre argumentée » quoi. On essaie vraiment de voir avec eux... C'est une lettre ouverte argumentée, exactement.

Marie : c'est comme le CESS ?

Jean-Paul : oui, voilà, c'est ça.

Marie : tu fais déjà ça en 4^e du coup ?

Jean-Paul : oui. C'est, c'est pas nous qui avons choisi en tant que profs de français, c'est vraiment dans le programme. Je dois dire... ce qu'on a établi, on sort très peu du programme, malheureusement peut-être mais bon voilà. On travaille en équipe donc je n'ai pas nécessairement pas le choix. Oui, c'est fidèle au programme, c'est vraiment dans le programme.

Marie : OK. Et donc qu'est-ce que tu... qu'est-ce que tu fais dans cette séquence qui pour toi te permet... enfin au niveau des tâches et tout ça qui vont te permettre d'atteindre tes objectifs ?

Jean-Paul : euuuuh

Marie : donc d'abord tu leur montres les textes ? Vous faites plus de la réception ?

Jean-Paul : oui. Oui, bien sûr, on commence toujours par ça avec un panel le plus large possible, avec des textes qui en sont sans en être tout à fait, avec euh voilà, dans le cas de la lettre ouverte, ben on essaie de voir la différence entre une lettre et une lettre ouverte, des vraies lettres ouvertes, des lettres ouvertes qui n'en sont pas, des cartes blanches euh... voilà, on essaie de faire la différence avec un éditorial dans le journal, on essaie de... voilà vraiment voir le genre propre et puis tous les genres similaires et puis on décortique les quelques techniques qui peuvent exister par rapport au [genre ?] euh... et voilà, à partir de là, on va dans dans l'écriture, le plus vite possible. En partant souvent de... moi j'aime bien aussi faire ça régulièrement, quelque chose d'intuitif. Après avoir lu plein de lettres ouvertes, ben ils en écrivent une, avant même d'avoir vu les techniques. Et après on voit les techniques et ils se rendent compte que tiens d'instinct ils ont compris celle-là et celle-là, ils n'ont pas assimilé celle-là et celle-là, parfois c'est intéressant de de... comment dire... de les obliger à... les pousser dans le lot quoi. Qu'ils se lancent à écrire, même s'ils maîtrisent pas le sujet du tout, c'est pas grave quoi.

16:23 Marie : ok. Et du coup qu'est-ce que t'appelles les « techniques argumentatives » ?

Jean-Paul : euh les techniques argumentatives ? euh... eh bien c'est euh... c'est ce qui va, ce qui doit... ben le découpage en trois parties d'un texte argumentatif : une introduction, un corps, une conclusion euh... donc ce qui doit se trouver dans une introduction, ce qui doit se trouver dans une conclusion... euh... les arguments en tant que tels. J'essaie toujours de voir avec eux les arguments logiques, quasi-logiques, rhétoriques, voilà. L'objectif général du texte : est-ce que je vais essayer de convaincre de manière plus logique ou de manière un petit peu plus rhétorique ? Euh... les... les mots-liens. De manière à pouvoir structurer correctement son texte. La mise en page, qui a aussi de l'importance évidemment, la structuration, les alinéas, les paragraphes, etc. c'est ça qui est strictement le le... ce que j'appelle la théorie argumentative quoi. Ça d'une part et puis d'autre part on travaillera la langue aussi pour se rendre compte peut-être qu'il y a des élèves qui respectent parfaitement la théorie de l'argumentation et puis et puis... avec une langue aussi déficiente ben on n'arrive pas à s'exprimer correctement quoi donc...

Marie : là ça va être syntaxe et vocabulaire et ce que t'as dit tantôt ?

Jean-Paul : oui. Oui, oui. Syntaxe, vocabulaire et ponctuation hein. J'ai refait, cette année-ci, en 4^e, un cours de ponctuation. Expliquer l'usage de la virgule, du point-virgule, des deux points, c'est impressionnant quoi, de voir à quel point c'est pas maîtrisé, du tout du tout.

Marie : ouais. Ben oui, en 1^{re} à l'univ, on a aussi un cours de grammaire avec la ponctuation.

Jean-Paul : ah ouais ?

Marie : ouais. On a des textes de Proust et tout.

Jean-Paul : non moi je ne suis pas allée sur Proust, je te rassure, ça il ne vaut mieux pas.

Marie : du coup quand tu parles des arguments logiques, quasi-logiques, rhétoriques, tu leur donnes une liste d'arguments ?

Jean-Paul : oui. Oui oui, ils ont une liste d'arguments et puis... ben j'essaie de nouveau de faire le même principe donc je leur donne une petite définition de l'argument, quelques exemples et puis, et puis

très vite ben eux essaient de créer des exemples... plus personnels quoi. [Il y a moyen ?] de leur faire créer des arguments pour partir du petit quoi voilà. On prend un thème et puis on essaie de créer simplement une phrase ou deux pour créer un argument de tel type ou de tel autre.

Marie : OK. Et cette typologie... fin oui, d'abord... et du coup quand tu dis qu'ils doivent voir si leur objectif c'est de convaincre de manière logique ou rhétorique, c'est : ils ont le choix ou c'est peut-être en fonction du contexte ?

Jean-Paul : au début, j'essaie qu'ils s'obligent à... Naturellement, je pense qu'ils vont un petit peu plus d'un côté ou de l'autre euh... donc j'essaie au début qu'ils s'obligent à passer par... par les deux méthodes. Voilà. Et puis après... non, en cours d'apprentissage, on laisse la liberté, parce que je pense qu'en fonction de sa sensibilité, de sa personnalité et du sujet qu'on traite, on aura envie d'aller plus vers un genre ou vers un autre quoi. Vers une méthode ou vers une autre. Tout en leur montrant que si on fait que du rhétorique ben on se fait passer pour le petit poète fleur bleue qui fume des pète qui pense rien et si on est dans la logique tout le temps, on est le prof de math un peu froid, un peu rigide, donc il faut pouvoir mélanger un peu les deux tout en gardant une tendance plus d'un côté ou plus de l'autre quoi.

20'30'' Marie : toi tu privilégies aucun des deux, ce que tu privilégies plutôt c'est justement de faire un peu des deux ?

Jean-Paul : oui oui oui. Puisque... enfin... moi-même, selon les sujets et les gens à qui je m'adresse, je risque d'aller un petit peu plus vers le rhétorique ou un petit peu plus vers le logique quoi. Je pense que c'est plus lié au sujet qu'on traite et aux gens à qui on s'adresse plutôt que intrinsèquement... « moi quand je fais de l'argumentation je fais toujours un discours logique » je trouve que ça n'aurait pas beaucoup de sens. Voilà. Je fais du logique ou du rhétorique selon le thème et selon les gens à qui je m'adresse. Déjà globalement les ados... ben les mecs ils seront un petit peu plus logiques et les filles elles seront un petit peu plus rhétoriques... sans tomber dans les gros stéréotypes hein mais globalement, généralement, voilà. La petite larmichette, ça va plus convaincre les filles que les garçons normalement qui vont vouloir se montrer un peu plus... petit peu plus viril, un petit peu plus dur, un petit peu plus cartésien... C'est loin d'être une règle absolue hein.

Marie : ça va peut-être changer aussi hein. La société change...

Jean-Paul : oui oui.

Marie : voilà. Et du coup est-ce que tu parles, quand tu montres cette typologie d'arguments, d'arguments qui sont justement moins fiables ou pas ? Est-ce que tu parles de notions de fiabilité, validité ?

Jean-Paul : euh peu, peu je t'avoue. J'essaie de décortiquer avec eux euh... les... les... voilà les discours un peu... un peu mensongers, les côtés un peu mauvaise foi... les euh... voilà. J'essaie de voir un certain nombre de... de discours un peu moins honnêtes. Mais... pas trop, j'avoue. L'argumentation c'est quand même quelque chose chez nous qu'on débute très doucement en 3^e et qu'on prolonge jusque la rhéto donc c'est pas une finalité en soi en 4^e quoi. Je sais qu'après c'est encore prolongé, retravaillé, le discours politique est retravaillé en rhéto je pense donc... le discours de la pub est travaillé en 5^e donc euh... voilà. Enfin je pensais un peu à ces deux discours là quand on parlait de discours mensongers. Il y en a d'autres hein mais ces deux-là sont des beaux, je crois, et donc je sais que ça, c'est encore travaillé en 5^e et en rhéto.

Marie : oui donc ça c'est pas ton cheval de bataille en 4^e quoi ?

Jean-Paul : non.

23:20 Marie : qu'est-ce qui est important pour toi en 4e ? Justement, c'est quoi la base nécessaire pour... pour la suite ?

Jean-Paul : ben la base nécessaire pour la suite, c'est vraiment de maîtriser les techniques dont je te parlais quoi. Voilà. Certaines années, je leur demande de produire un texte, d'autres fois je leur donne un texte aussi que j'écris et dans lequel j'ai volontairement mis quelques erreurs et donc je leur demande de... de corriger, d'évaluer, vraiment, de jouer au prof et d'évaluer, « tiens la dissert est bonne parce que l'intro est, je vois bien qu'il y a ceci cela et cela, par contre ce mot-lien là n'est pas bon, par contre... » voilà pour moi c'est vraiment maîtriser les les... ces techniques et d'être capable d'exprimer, avec ces techniques-là, d'exprimer leur point de vue sur un sujet qui les... qui leur parle.

Marie : et... du coup, on peut en venir aux sujets. Est-ce que tu prends toujours les mêmes ou est-ce que tu prends un type de sujet particulier ?

Jean-Paul : euh non, j'essaie de pas toujours prendre les mêmes sujets. Souvent on commence avec les gros sujets bateaux, quoi, quand on est vraiment au tout début de l'apprentissage, parce que c'est beaucoup plus facile. Ils se sont exprimé 100x sur l'avortement, sur la peine de mort, sur faut-il mettre des distributeurs de cannettes dans les écoles ou pas, enfin des gros sujets bateaux, mais très vite on passe à autre chose, si possible en fonction de l'actualité.

Marie : après, tu te rediriges plus sur des sujets d'actualité alors ? (oui) et tu fais jamais des sujets... par rapport à une lecture... fin par rapport à une fiction par exemple où ils doivent défendre un personnage ou des choses comme ça ?

Jean-Paul : oui, si, je suis pas hyper fan de ça, mais ça marche, ça marche pas trop mal. Ils avaient lu un petit bouquin sympa et... ils ont écrit une lettre ouverte à l'auteur. Où j'avais affirmé des choses par rapport au livre, par rapport aux personnages, et je leur demandais de me répondre en... voilà, en expliquant en quoi ils trouvaient que j'avais raison, en quoi ils trouvaient que j'avais tort dans mon analyse du personnage. Et je leur ai demandé aussi à une autre classe de... de écrire à un personnage, oui. Voilà... ça fonctionne bien, ça fonctionne.

Marie : mais pourquoi tu dis que t'es pas hyper fan de ça ?

Jean-Paul : euh... c'est con hein, je suis pas un peu trop cartésien sans doute, mais l'argumentation, pour moi c'est quelque chose d'utile dans la... dans la vie de tous les jours et on mélange un peu la fiction et la réalité quoi. Ecrire à un personnage d'un roman, ben c'est très fictif comme démarche, alors que arriver à défendre son point de vue sur la place publique, c'est, c'est... ça n'a rien de fictif, c'est très concret donc... J'ai pas trop envie que dans leur esprit ils mélangent argumentation et... beauté culturelle quoi. Je ne dis pas qu'il n'y a pas de culturel et de beauté dans l'argumentation, mais c'est quelque chose de plus terre à terre et de plus concret et pas de fictif... Mais je sais qu'il y a plein de collègues qui le font systématiquement. Donc voilà comme j'essaie de ne pas trop faire cavalier seul et d'être sympa avec les autres, de temps en temps j'essaie de faire comme d'autres.

Marie : oui, c'est ça aussi l'enseignement... surtout prof de français, on est toujours plusieurs dans le même degré, donc il faut d'office faire un peu équipe quoi... on peut pas faire n'importe quoi. Alors... et par exemple, qu'est-ce que tu vas faire comme... comme exercices sur les fameux mots-liens ?

Jean-Paul : ce que je vais faire comme exercices sur les mots-liens... euh...

27:30 Marie : déjà est-ce que tu décides de les introduire on va dire de manière isolée ou est-ce que tu le fais que quand tu vois qu'il y a beaucoup d'erreurs dans certaines copies du même type ?

Jean-Paul : oui parce que globalement c'est quelque chose qu'ils sont censés déjà avoir pas mal travaillé, déjà en 2^e, en 3^e, donc euh... c'est quelque chose qu'ils maîtrisent encore relativement vite quoi. Voilà. Après il faut encore un peu insister sur... sur certaines nuances... euh voilà, leur expliquer que quand on a un raisonnement en deux temps, ben « d'une part, d'autre part » c'est plus efficace que « premièrement, deuxièmement » par exemple. Parce que si j'ai « d'une part », je sais que j'aurai un raisonnement binaire et que je risque moins d'avoir... tandis que premièrement deuxièmement, il y aura peut-être un troisièmement qui suivra... tu vois ce sont des... des... voilà, des petites nuances qu'il faut essayer de leur apporter, bien sûr il y en a qui sont encore complètement largués, qui n'arrivent pas à mettre des mots-liens mais voilà. Globalement, ça demande pas un gros travail, c'est quelque chose qu'ils maîtrisent plus ou moins.

Marie : du coup tu fais pas d'exercices isolés, tu fais plus des rappels... ?

Jean-Paul : alors si, des petits exercices isolés du genre ben ce que je te disais tout à l'heure hein, je leur donne un texte dans lequel j'ai mis des mauvais mots-liens ou je leur donne des textes dans lesquels on a supprimé tous les mots-liens, il faut les rajouter euh voilà. Mais de toute façon systématiquement quand eux écrivent, il y a l'évaluation des mots-liens qui intervient quoi, on regarde ça en détails pour voir si ça fonctionne. C'est... alors c'est plus... tu vois, comment je vais faire pour éviter premièrement, deuxièmement, troisièmement, quatrièmement, cinquièmement, sixièmement ? voilà, on est parfois un petit peu plus dans dans... du vocabulaire et de la finesse que vraiment dans la technique de « je dois utiliser des mots-liens », ça ils ont compris qu'ils devaient les utiliser, et c'est pas toujours parfaitement harmonieux quoi. On est plus là-dedans.

Marie : ouais. OK. OK... et comment est-ce que tu... en gros, quand ils font la lettre ouverte, d'abord vous lisez plusieurs textes, parfois tu leur fais déjà écrire directement pour voir où ils en sont. Et alors après vous faites quoi ? Après, vous voyez les techniques un peu ? Donc ça va être les exercices plus isolés et après ils doivent vraiment produire une vraie lettre ouverte ?

Jean-Paul : oui.

Marie : OK. OK. Et alors comment ça se passe du coup la correction de cette lettre ouverte ? Est-ce que parfois ils ont un exercice formatif sur cette lettre ? Genre ils doivent faire une lettre, puis vous corrigez et puis après seulement ils font une lettre certificative ?

Jean-Paul : euh toujours. Il y a... Il y a toujours du f... Enfin moi je fais toujours un exercice formatif avant le certificatif. Voilà.

Marie : qui est exactement le même que le certificatif ?

Jean-Paul : aucune différence entre le formatif et le certificatif. Aucune. Puisqu'il faut bien travailler avec ces foutues grilles d'évaluation, ben on fait une grille d'évaluation qu'on fait parfois +/- ensemble hein et puis cette grille d'évaluation elle existe, ils font un exercice formatif et puis euh ben ils auront exactement la même grille pour faire l'exercice certificatif. Voilà. Dans le cas de la lettre ouverte, ben ils écriront une lettre ouverte sur un thème, un sujet, voilà et puis ils auront exactement la même chose à faire sur un autre thème, un autre sujet, quand ce sera le certificatif. Parfois, quand je suis largué dans les corrections ben ceux qui ont bien fait le formatif, ça peut servir de certificatif. Mais sinon il y a toujours une phase formative qui est très proche de la certificative.

31'46'' Marie : et du coup le formatif, tu vas corriger chez toi puis tu leur rends avec une « fausse note » j'imagine et des commentaires ? ou est-ce que vous faites à ce moment-là une correction collective ?

Jean-Paul : oui. Euh... les corrections collectives, on les fait avant, dans des phases intermédiaires, avant qu'on va faire des corrections collectives. Mais le formatif, je vais faire beaucoup plus attention à la correction du formatif non, aux commentaires de la correction du formatif. Et puis après le certificatif, bon, le gosse il va regarder « j'ai 14 ou j'ai 15 ou j'ai 8 », il va essayer d'aller gratter un demi-point, mais il va pas se dire « ah ben tiens la prochaine fois que j'en ferai il faudra que... » parce qu'il y aura pas de prochaine fois. Par contre quand il y a le formatif, c'est important qu'ils sachent de manière la plus précise possible où sont ses points forts, ses points faibles, ce qu'il doit corriger, ce qu'il a bien compris, ce qu'il a... donc voilà, ça prend plus de temps de corriger un formatif qu'un certificatif à la limite. Parce qu'il faut être le plus explicite possible.

Marie : alors là tu fais un retour individuel ou juste avec tes commentaires sur la copie, ça suffit ?

Jean-Paul : oui un commentaire sur la copie et puis... en général quand tu ouvres la porte ils ont tous 10000 questions à te poser, mais c'est en général pour essayer de te gratter un demi-point ou un point ou parce que voilà. Si tu leur dis voilà je vous rends votre feuille, vous lisez chez vous à tête reposée, si vous avez des questions, j'y réponds demain ben en général le lendemain t'as les 9/10^e qui n'ont plus de questions quoi. Voilà. Et donc s'il y a des problèmes, des choses qui ne sont pas comprises dans la correction, je leur explique bien sûr, mais il y en a pas beaucoup en général.

Marie : tu as le sentiment que ça aide de faire passer par cette étape formative où tu donnes des commentaires ? Est-ce qu'ils s'en servent après pour l'étape certificative ?

Jean-Paul : certains oui, d'autres pas. Il y a des schtroumpfs qui n'ont toujours pas compris qui se disent « c'est formatif donc j'en ai rien à faire donc je ne fais rien, j'étudierai pour le certificatif, je me concentrerai pour le certificatif » donc ceux-là ça leur sert pas nécessairement à grand-chose quoi, voilà. Et d'autres par contre ont bien compris et... voilà. Il y a parfois aussi... j'essaie toujours de laisser un maximum... enfin un maximum... faut pas laisser trop de temps non plus, mais j'essaie de laisser un certain temps entre la remise du formatif et l'épreuve certificative pour éventuellement permettre à... à ceux qui le souhaitent de refaire un exercice complémentaire euh voilà. Il y a les stressés qui vont être rassurés s'ils ont pu faire un petit truc en plus et se rendre compte que... voilà, mais, mais c'est pas la majorité des élèves loin de là.

34:37 Marie : OK. OK. Et dans le billet d'humeur alors, qu'est-ce que tu vas voir par rapport à l'argumentation ? Tu leur dis juste qu'il faut qu'il y ait une intention argumentative ou alors tu travailles des trucs spécifiques de l'argumentation dans cette séquence ?

Jean-Paul : ce qu'il y a vraiment de spécifique par rapport au billet d'humeur, c'est les procédés d'humour. Puisque voilà un billet d'humeur c'est pas un sketch. On n'est pas censé être mdr en lisant un billet d'humeur, mais bon, c'est un petit moment de détente, ça doit être léger, ça doit être amusant, ça doit être... voilà. Et c'est pas évident pour eux d'arriver à... voilà à se lancer là-dedans quoi.

Marie : mais du coup par rapport à l'argumentation tu leur dis juste euh... enfin qu'est-ce que tu leur dis ?

Jean-Paul : ben par rapport à l'argumentation euh... donc on voit le billet d'humeur après avoir déjà travaillé la lettre ouverte. Donc ce que je leur dis, c'est que c'est différent comme type d'argumentation puisqu'ils ont le droit d'être de mauvaise foi, d'exagérer, voire de mentir, le langage peut être familier voilà. C'est une autre forme d'argumentation, où le but n'est pas de convaincre que

son idée est bonne, le but c'est plutôt de distraire et de détendre les gens, ce qui est une forme d'argumentation, fin faut essayer de les garder accrochés, que les gens écoutent... écoutent jusqu'au b... enfin lisent jusqu'au bout ou écoutent jusqu'au bout et voilà et qu'à la fin ils se disent « wouah c'est pas mal tourné ce truc-là, ça m'a fait sourire » voilà. Et pas euh... je sais pas, si quand on regarde... je sais pas, le cactus de Jérôme de Warzée, je sais pas si à la fin on se dit « tcheu ce mec-là il a de bonnes idées, s'il se présentait aux élections, je voterais pour lui » euh je pense pas quoi, on se dit « il m'a fait rire ou il m'a pas fait rire » ou « qu'est-ce qu'il est lourd avec son humour à deux balles » ou « tiens ça m'a fait du bien dans les embouteillages ce matin de rire un petit coup en écoutant ses conneries », c'est pas du tout la même chose qu'une lettre ouverte où là évidemment c'est avant tout la pertinence des idées qui va fonctionner ou pas.

Marie : et qu'est-ce qui est difficile pour les 4e, enfin que tu constates qu'ils ont parfois du mal à faire et sur lequel du coup tu dois parfois passer plus de temps ?

Jean-Paul : la langue.

Marie : donc là tu parles de syntaxe, vocabulaire, ponctuation, grammaire ?

Jean-Paul : le vocabulaire hein enfin le vocabulaire et... enfin oui la syntaxe aussi, c'est très très difficile. Je leur avais écrit un texte parce que je ne trouvais pas un texte de leur niveau... J'ai une classe de 4^e qui est très très faible, je leur avais écrit un texte moi-même parce que je trouvais pas de texte à leur niveau. Le texte s'appelait « faut-il boycotter Amazon ? » donc j'avais essayé de prendre un sujet qui voilà qui leur parlait peut-être un petit peu, ventes en ligne etc. et donc le titre c'était « faut-il boycotter amazon ? », le texte faisait deux faces dactylographiées, ça me semblait vraiment un vocabulaire simpliste, j'ai eu je ne sais plus 28 ou 30 questions de vocabulaire et la première c'était « boycotter, qu'est-ce que ça veut dire monsieur ? », tu vois, donc ça te situe en 4^e secondaire, à Saint-Servais qui est une école assez réputée, sur Liège. « Chiffre d'affaire ». Voilà. Ils ne savaient pas ce que c'était. « Le chiffre d'affaire d'amazon grimpe en flèche » ben « chiffre d'affaire » ils savaient pas ce que c'était. Donc... voilà, avec un vocabulaire aussi pauvre, c'est évidemment difficile d'exprimer ses idées hein.

Marie : ouais. Et alors dans la langue, tu trouves qu'ils ont plus de difficultés dans le vocabulaire, surtout ?

Jean-Paul : ben... le vocabulaire c'est vraiment une faiblesse énorme. Bon, l'orthographe... L'orthographe, c'est... fin c'est compliqué d'arriver à convaincre quelqu'un en faisant une faute d'orthographe à chaque mot, en mettant un « s » au pluriel plutôt que « nt », il y a un moment où... où... voilà. Je... Souvent je trace une ligne là où je me serais arrêté en temps normal si j'étais un lecteur et si j'étais pas un prof qui doit lire jusqu'au bout et qui doit corriger quoi. Mais parfois après le titre, il y a certains après le titre, j'ai déjà mis une ligne rouge quoi. Parce qu'il y a 4 fautes d'orthographe dans le titre et non quoi, t'as pas envie de lire la suite. Donc l'orthographe est quand même assez problématique aussi. Euh... La syntaxe ben... le nombre de fois où ils font des... bon des phrases de 10 lignes, ça c'est le plus fréquent évidemment. Ou des phrases qui n'en sont pas parce que t'as pas de verbe principal, t'as pas de verbe conjugué, t'as pas de... voilà, t'as des propositions relatives et puis un point. « moi, si j'étais né en 1979. », point. Et puis, et puis... Donc voilà, c'est problématique quoi. La langue est vraiment très très très problématique je trouve.

Marie : ouais. OK. Alors maintenant, ma « grosse » question suivante, c'est : qu'est-ce qui t'a orienté vers la mise en place de ces moyens-là ? donc de tout ce dont on vient de parler. Quelles ont été pour toi les ressources les plus utiles dans la construction de ton cours de l'argumentation écrite ?

Jean-Paul : oufti, quelle question. Euh... Bah euh... Au départ, j'ai fait comme tous les profs qui commençaient hein, j'ai eu un ou deux collègues sympas qui m'ont dit comment ils procédaient et puis euh et puis j'ai construit quelque chose et puis euh ce quelque chose on l'adapte chaque année aux élèves qui changent quoi. Voilà. C'est sûr qu'il y a quelques années, on avait moins besoin de mettre l'accent sur la langue et on doit sans doute le faire un petit peu plus maintenant. Voilà. C'est... c'est un cours qui est construit... et depuis, depuis 7-8 ans, il y a une autre dynamique qui s'est installée dans l'école et on travaille beaucoup plus en équipe. Donc en général les cours qu'on donne sont... similaires hein on n'est pas pieds et poings liés aux autres, mais sont quand même relativement proches de ce que font les autres. On essaie d'avoir une base commune qu'on adapte chacun en fonction des spécificités de nos classes et de nos petites envies et de nos petites manies de profs mais globalement on est quand même sur qch de relativement commun quoi.

Marie : ouais. Et pourquoi tu dis que aujourd'hui on doit peut-être mettre plus l'accent sur la langue qu'avant ? Qu'est-ce qui a changé, tu crois ?

Jean-Paul : ah... ben qu'est-ce qui a changé ? ben très clairement, très clairement, ils maîtrisent plus du tout la langue, ça c'est clair...

Marie : mais pourquoi ?

Jean-Paul : pourquoi ? voilà voilà pourquoi pourquoi ? Pourquoi, je ne sais pas. Je... Je pense que... Je pense que c'est plus complexe et plus général. Il y a certainement une part de... de manque de lecture. C'est... c'est un secret pour personne qu'on lit de moins en moins. Donc c'est quand même, je pense, une bonne cause, une cause qui me paraît importante en tout cas dans le problème de maîtrise de la langue et puis globalement aussi ben on est dans une société où on communique + qu'on ne parle correctement hein. Fin c'est pas choquant... enfin si c'est choquant mais ce n'est pas rare, de voir des fautes d'orthographe, des fautes de français dans les titres des journaux télévisés fin tu vois dans les sous-titres qui apparaissent à l'écran là. Il y en avait encore un hier quoi, c'était le « champ d'action », c'était sur la RTB je pense, le « champ d'action », c'était c-h-a-n-t tu vois... fin pfou. Globalement... globalement j'ai l'impression qu'on est + dans une société qui cherche à communiquer qu'à bien dire les choses donc la... la... il me semble que la... la... beauté de la langue et la finesse de la langue, c'est quelque chose qui a un peu tendance à disparaître, bien dire les choses... L'important c'est de bien se faire comprendre point barre.

Marie : ouais mais donc oui pour toi, tu distingues vraiment un objectif communicationnel d'un objectif de bien dire les choses ? genre pour toi c'est pas lié quoi ?

Jean-Paul : oh tu sais quand j'envoie des sms je fais des fautes d'orthographe hein, je relis même pas. Parfois ma compagne elle se fout de ma pomme parce qu'elle me dit après « comment veux-tu que je comprenne ton sms » quoi il faut vraiment... parce qu'en plus avec les correcteurs ça fait n'importe quoi. Donc il y a des moments où oui, on s'en fout, mais à mes yeux, ils sont très rares ces moments-là. C'est exceptionnel, c'est « n'oublie pas de prendre du pain en rentrant » je vais pas faire de la littérature quoi surtout que je suis sûrement au volant au feu rouge en envoyant le sms donc je vais pas commencer à faire le mariolle. Mais c'est très très exceptionnel comme situation, j'ai l'impression que... que on se retrouve de plus en plus chez les jeunes avec ce... cette manière de fonctionner quoi. C'est... je sais pas... on évite l'effort de se faire comprendre correctement. Je trouve, ce petit truc là (les guillemets avec les doigts) tu vois, le petit guillemet qu'on met à l'oral, ça permet de dire n'importe quoi, ça, ça veut dire « bon je cherche pas le mot, t'as compris que c'était pas le bon, mais je vais quand même pas me casser le cul à essayer de trouver le bon mot quoi, va te faire foutre et débrouille-toi avec ça » je trouve que c'est un peu... c'est un tout petit exemple, mais je trouve que c'est un peu révélateur de... de notre manière de fonctionner maintenant avec la langue quoi. Ça sert à

communiquer et... Or, or, il y a des moments où je suis d'accord, ça sert bêtement à communiquer, il y a plein d'autres moments où ça sert à... voilà à exprimer son point de vue donc voilà il faut rentrer dans la finesse, dans le détail, dans la précision, pour bien se faire comprendre quoi. Et ça... ça fout le camp quoi. Voilà. Et ça fait très vieux con de dire que ça fout le camp, je sais, mais voilà c'est ce que je pense donc je te le dis.

Marie : non mais c'est norm... enfin je veux dire je ne voudrais pas que tu transformes tes réponses en fonction de qui je suis et de mon mémoire. Mais oui, ce que tu veux dire, c'est que dans une certaine mesure on peut communiquer ce qu'on veut sans, on va dire, « bien écrire », sans maîtriser la langue, mais juste à un moment ça va poser problème, quand on veut dire des choses plus complexes ?

46'30'' Jean-Paul : oui, c'est ça. Moi ça ne me dérange pas le le le... ça me fait même beaucoup rire et ça m'intéresse beaucoup le... je sais pas le... le vocabulaire spécifique des jeunes, les expressions etc. voilà, c'est normal, on a toujours... tous les jeunes ont toujours eu leur langage spécifique et c'est très bien que ça existe mais il faut faire la distinction entre le vocabulaire que j'utilise quand je parle à mon pote dans la cour de récré et puis quand je dois essayer d'exprimer mes idées, voilà, c'est pas le même registre... enfin c'est des banalités ce que je dis, mais, c'est des trucs qui... il me semble que c'est des principes qui sont pas très clairs dans leur tête quoi, voilà.

Marie : ouais et donc ça par exemple tu trouves que c'est un truc qui a changé de pas savoir distinguer les registres ?

Jean-Paul : oui. Ou en tout cas ne pas savoir distinguer les différents registres, de ne pas maîtriser plusieurs registres en tout cas, oui. Là je vais vraiment jouer au vieux con réactionnaire, mais quand tu entends aussi certains parents en réunions de parents qui viennent t'exprimer leur point de vue etc ben tu te dis si c'est ce français-là que tu entends à longueur de journée, je comprends que tu t'exprimes pas mieux hein. C'est pour ça que je ne dis pas qu'il faut mettre le tort sur la tête des élèves et que je disais tantôt qu'on est quand même dans une société globalement qui pense plus à communiquer en allant à l'essentiel plutôt qu'à chercher à bien dire les choses quoi.

Marie : ouais, ok et donc si on en revient à ce qui t'a orienté vers la mise en place de ces moyens-là : c'est pas... est-ce que justement au début de ta carrière tu t'es aussi inspiré de manuels ou + juste tes collègues et voilà ? Est-ce que tu t'es inspiré des manuels, des programmes... ?

Jean-Paul : il y avait un bouquin qui était pas mal fait... Niquet ?

[Il s'agit de : Gilberte Niquet, *Enseigner le français. Pour qui, comment ?* (1991)]

Marie : ça me dit rien du tout.

Jean-Paul : mais c'était pas déjà un bouquin qui était récent à l'époque donc voilà. Mais le bouquin était pas mal fait, pas mal structuré, il y avait pas mal de bonnes idées, mais je sais que tous leurs exemples etc j'avais très vite changé parce que c'était... ça faisait vraiment poussiéreux. Georgette Niquet ? je sais plus. Voilà ça c'était un bouquin qui était un peu la Bible des deux-trois profs un petit peu plus anciens dans l'école quand moi je suis arrivé et notamment d'une collègue que j'ai remplacée et qui avait son congé de maternité donc fatalement elle m'a aiguillé vers ce bouquin-là et son cours était un peu axé sur ce bouquin quoi. Si tu veux je peux essayer de retrouver les références.

Marie : ben oui, pourquoi pas. Et donc ça aussi c'est quelque chose... tu t'es inspiré de ce manuel-là pour construire ton cours ?

Jean-Paul : oui. Oui, oui.

Marie : et du coup pourquoi est-ce que tu l'aimais bien ? Tu l'aimais pas pour les exemples...

Jean-Paul : oui, la forme non. La structuration était pas mal et les différentes étapes par lesquelles on passait, voilà le côté progressif de l'apprentissage était pas mal fait. Je t'avoue que les détails... je me souviens plus vraiment. Mais je sais que là-dedans par exemple il y avait un texte très très vieux mais je reconnais que je le donne encore parce que c'est vraiment très très bien fait : en France en 1976 il y avait un jeune de 18 ans qui avait tué un gamin de 12 ans et il y avait Barjavel d'une part qui avait écrit un article de journal et un mec bien de la droite catholique qui a écrit à peu près en même temps dans un autre quotidien français et c'est vraiment très très chouette de voir que sur le même fait divers dramatique ils se sont exprimés l'un, vraiment Barjavel, avec des arguments rhétoriques, c'est vraiment un texte où il essaye de nous faire couler une petite larme, et l'autre, c'est vraiment voilà hyper sec, hyper froid, rien que des arguments logiques et voilà ce texte il date de 1976, ces deux textes datent de 1976, ils étaient dans le bouquin de départ et c'est vraiment très très clair pour faire comprendre aux jeunes la différence entre une argumentation rhétorique ou logique quoi voilà. Donc ça c'est des choses que j'ai conservées. Oh chaque année je me dis je vais réécrire un petit texte moi-même sur un sujet d'actualité en partant sur un truc très rhétorique et très logique et finalement je garde quand même ces textes-là, ils sont bien foutus.

Marie : et est-ce que tes cours d'univ t'ont aidé ? Je rigole parce que en général les gens me disent non

Jean-Paul : tu as la réponse hein tu as la réponse. Mes cours d'univ ne m'ont servi à rien pour rien, voilà. Les cours d'univ en tant que tels à rien pour rien, en tant que matière hein j'ai jamais été cherché une matière dans un cours d'univ en me disant tiens ça je vais pouvoir... L'univ a sans doute formé à... oui former l'esprit, un esprit d'analyse, de critique etc. mais en termes de matière...

Marie : dernière question : est-ce que selon toi tu parviens à atteindre tes objectifs avec tes élèves ? Si non, à cause de quoi et si oui grâce à quoi ?

Jean-Paul : alors en période covid, non. Il y en a je n'atteins absolument plus mes objectifs avec mes élèves, c'est très très clair. Est-ce que j'y arrivais avant ? J'ai envie de dire que pour l'argumentation comme pour n'importe quelle autre branche et pour n'importe quel cours : oui avec certains élèves et non avec d'autres, ce serait un peu prétentieux le prof qui dirait qu'il arrive systématiquement à atteindre tous ses objectifs. Et bon je suis quand même dans une école relativement privilégiée donc il y a encore pas mal de gosses qui sont un peu ouverts et qui ont envie d'apprendre et de progresser donc oui, pour un certain nombre d'élèves, on atteint les objectifs et pour d'autres malheureusement c'est pas le cas.

Marie : et donc du coup si tu arrives à atteindre tes objectifs, c'est parce qu'il y a des élèves qui ont envie d'apprendre et de progresser et pour les autres, c'est parce que justement c'est l'inverse ?

Jean-Paul : oh ce serait trop simple de dire... ben quelle est la place du prof et la remise en question du prof ? Voilà c'est peut-être moi aussi qui n'y arrive pas parce que je ne suis pas à la hauteur, parce que je ne suis pas... Je me rends compte tu vois que j'ai 55 ans, je me rends compte que c'est de plus en plus difficile pour un prof de français d'avoir 55 ans. Je n'ai plus... Tant que mes enfants grandissaient avec moi, que je vieillissais avec mes enfants, je gardais un contact très précis avec la jeunesse, tant que mes enfants étaient jeunes, donc on avait une culture commune, les jeunes et moi. Maintenant je l'ai plus cette culture commune. Donc c'est... c'est difficile d'être prof de français... Je pense que ce serait beaucoup plus facile d'être prof de math ou d'être prof d'histoire que d'être prof de français à ce niveau-là parce qu'il y a quand même un univers culturel dans lequel on baigne avec les élèves et il n'est plus commun du tout. Donc si j'atteins pas les objectifs, c'est peut-être aussi parce

que... voilà moi je ne suis pas à la hauteur... parce que moi j'embête certains élèves, parce que je n'arrive pas à les dynamiser... voilà. On le voit avec la crise covid et les cours à distance : moi j'ai des jeunes collègues qui ont 25 ou 30 ans, ils te font des vidéos super attractives et ils viennent te mettre un petit commentaire ils interviennent dans l'image et tout le truc et ils te font ça en deux temps trois mouvements, moi je suis juste pas capable de faire ça. Moi je suis encore avec mes vieux documents word que je leur envoie sur la plateforme et ça leur casse les pieds et voilà... donc euh... dire que je n'atteins pas mes objectifs parce que certains élèves ne sont pas motivés et que je les atteins quand les élèves sont motivés, ça sous-entendrait que je suis un prof parfait et que la transmission ne dépend que du bon vouloir de l'élève. Malheureusement, ce n'est pas tout à fait ça quoi.

Marie : ouais. Ouais. Et mais du coup, là c'est un peu... par rapport à tes objectifs de prof en général. Mais par rapport aux objectifs d'argumentation, t'as la même sensation ? que c'est parce que t'as pas ce bain culturel que vous avez en commun ?

Jean-Paul : euh oui. Maintenant l'argumentation c'est une matière qui en général plait relativement aux élèves. Le petit côté un peu réfractaire pour ça, c'est : on a déjà fait l'année dernière. C'est ça qui les freine un peu : oui vous avez déjà fait mais vous allez voir comment aller beaucoup plus loin. Donc voilà une fois qu'ils ont compris qu'ils se rendent compte que... voilà, il y en a beaucoup quand même pour qui... arriver à exprimer son point de vue ben c'est quelque chose qui les intéresse quoi voilà. Donc globalement c'est quand même une matière qui... qui... qui rencontre un certain intérêt pour les élèves. Le billet d'humeur, si ça les freine, c'est juste parce qu'ils sont convaincus qu'ils vont pas y arriver : je dois faire rire, mais monsieur je suis pas Gad Elmaleh, je saurais pas faire rire, je saurai pas... voilà c'est côté-là, c'est la peur devant l'objectif qui les freine un petit peu mais sinon globalement la lettre ouverte, le billet d'humeur, c'est des choses qui les attirent... sans doute beaucoup plus facile à faire passer... que la poésie romantique ou la fable ou la comédie classique... ou le résumé de texte qui là embête ET le prof ET les élèves.

Marie : et pourquoi ? C'est aussi beaucoup de langue aussi.

Jean-Paul : oui hein mais... parce que... en quoi les choses ont changé quand on a fini de résumer un texte ? Je pense que c'est la finalité de l'exercice qui ne les passionne pas du tout et en plus ils n'en ont pas une utilité directe. Voilà. Ils n'en ont pas une utilité directe. Quand on leur demande de faire une lettre ouverte et puis qu'on l'affiche dans le couloir ou qu'on la met en salle des profs voilà d'abord ils ont pu s'exprimer sur un sujet qui les intéresse et puis en plus ça peut être lu par d'autres... Il y a un côté moins scolaire que « tiens voilà un texte de deux pages et fais-moi un résumé de 20 lignes » quoi, c'est vraiment l'exercice scolaire quoi.

Marie : et ça tu fais ça souvent avec tes élèves de leur faire faire afficher leurs travaux ou bien... genre les lettres ouvertes ?

Jean-Paul : quand c'est possible, ouais, on a écrit une lettre... ben Nicolas Ancion était venu en classe et donc on avait lu deux-trois ouvrages de lui par petits groupes et donc après on lui a écrit, on lui a écrit un courrier pour lui exprimer ce qu'on pensait... enfin les élèves ont écrit un courrier pour exprimer ce qu'ils pensaient... voilà le gars a répondu gentiment donc euh voilà c'est tout de suite évidemment beaucoup plus valorisant que de remettre un travail au prof qui va le corriger quoi. Donc quand on peut mettre quelque chose de concret ou interpellé la direction sur un point sur un autre ou les responsables de niveau, ben on essaie de le faire pour voir un petit peu le concret des choses quoi. Il y a une classe qui a écrit une lettre à Caroline Désir l'année dernière et Caroline Désir est venue en classe quoi. Là je dois dire c'est vachement motivant pour eux d'avoir fait venir une ministre dans leur classe donc voilà.

Marie : et est-ce que du coup quand t'as fait ça, t'as eu le sentiment que t'avais des résultats meilleurs que les autres années ou pas ?

Jean-Paul : parce que la ministre était venue ?

Marie : ouais parce qu'elle allait vraiment être envoyée et tout

Jean-Paul : mais c'est pas ma classe qui l'a fait, c'est une collègue qui est parvenue à faire venir la ministre. Mais oui mais non c'est sûr que tu marques des points par rapport à la motivation des élèves quoi, c'est génial. Par rapport à... tu vois on avait déjà écrit des lettres parce que les élèves voulaient changer le système des restaurants qui a dans l'école sur le temps de midi, parce qu'ils voulaient des distributeurs de cannettes, parce qu'ils voulaient des WC + ceci ou + cela et bah en général la direction joue pas trop le jeu, c'est tout juste si elle répond et 6 mois après il y a toujours rien qui a changé donc je freine un peu ce genre d'exercice parce que c'est un peu à... comment dire ?

Marie : à double tranchant ?

Jean-Paul : c'est à double tranchant, oui, voilà. Si la direction répond pas ben « vous voyez monsieur ça sert à rien, on a écrit votre belle lettre mais on a rien comme résultat » donc... donc voilà. Mais quand c'est possible d'amener quelque chose d'un peu plus concret, c'est mieux évidemment.

Marie : ouais. OK. Ben du coup je vais terminer là-dessus. C'était très intéressant.

Annexe 10 : transcription de l'entretien avec Isabelle

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

20 ans

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

Général sauf cette année entre septembre et décembre TT et au tout début de sa carrière qqs mois dans TQ et TT.

4-5-6 depuis 12 ans.

Donne aussi cours d'histoire.

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole du réseau libre confessionnel de la province du Hainaut.

Marie : Quels sont les objectifs que vous poursuivez en enseignant l'argumentation écrite à vos élèves ? À quoi ça sert selon vous ?

Isabelle : d'abord, fin j'ai envie de dire, d'abord l'argumentation en général et puis peut-être l'argumentation écrite ?

L'argumentation en général pour moi c'est très important de l'enseigner et d'apprendre aux élèves à la développer parallèlement à leur esprit critique, dans un esprit d'une part de citoyenneté et... dans le but aussi de les aider à se prémunir contre bcp d'idées reçues, les théories complotistes, etc. Et donc euh l'argumentation il me semble que c'est important de leur apprendre des techniques et aussi à leur inculquer qu'on ne peut pas argumenter dans le vide, mais bien sur du fond, parce que parfois, on a l'impression qu'il y a que de la technique quand on les entend ou qu'une manière de pouvoir éblouir son auditoire quand c'est oral mais, mais mais voilà.

Donc au niveau objectif général voilà. Mais pour l'écrit, ce que je trouve important à l'écrit, parce que par exemple dans ma pratique, en rhéto, les élèves devaient réaliser un plaidoyer oral devant la classe, mais je demandais toujours un écrit au préalable parce qu'il me semble que le fait de passer par l'écrit permet de digérer davantage la réflexion, fin de l'approfondir en général et donc de développer davantage les idées, quand on écrit, on peut relire son écrit, on peut revenir sur l'écrit, donc ça me semble vraiment très important. De même pour apprendre à mieux structurer des idées, un texte, un raisonnement, donc ça... voilà l'argumentation écrite me semble utile et est vraiment qch d'important pour eux, pas juste pour le cours de français, mais de manière plus large dans la vie quoi.

Marie : je suis pas sûre d'avoir compris ce que vous disiez avec le fait de... fin qu'il faut pas argumenter dans le vide ? Vous voulez dire qu'il y a pas que la rhétorique ? ou... ?

Isabelle : oui, c'est ça, il y a pas que la rhétorique. Je dis « argumenter dans le vide » en fait pour moi, ça n'existe pas. S'il y a du vide, il y a pas d'arguments. Mais... c'est souvent fin moi je travaille bcp euh fin j'anticipe peut-être une question suivante, faut me dire après, mais je travaille bcp déjà en 4^e sur la distinction entre convaincre et persuader. Parce que pour moi, c'est vraiment important de

comprendre cela, parce qu'on peut persuader qqn en se mettant à genoux, en travaillant sur la rhétorique et sur toute une série d'éléments de forme, alors que vraiment convaincre réellement qqn, ça demande à la fois de la rhétorique évidemment aussi, mais du fond et donc de développer, d'approfondir des idées et de s'appuyer sur des idées solides en tout cas et sur des faits, aussi. C'est ça que je veux dire quand je dis que pour moi, argumenter, ça ne se fait pas en l'air comme ça. Je dis ça parce que dans mon expérience je me rends compte que souvent les élèves, pour eux, argumenter, c'est donner son avis sur quelque chose, donc moi j'aime bien par exemple travailler sur les sujets littéraires, mais aussi sur des faits de société, des faits d'actualité, j'aime bien rebondir sur l'actualité et donc souvent hop ils ont tendance, ils aiment bien, ils prennent la parole, c'est chouette, c'est spontané, mais après parfois je dis « ok mnt on va structurer ce que vous avez dit et on va essayer d'approfondir, vous allez mener des recherches etc » donc euh voilà. Mais leur première réaction, elle est souvent assez superficielle finalement.

Marie : oui, c'est ça, ils prennent position, mais après, ils argumentent pas spontanément de pourquoi ils prennent cette position ?

Isabelle : oui, ils ont souvent du mal à argumenter et quand ils pensent argumenter ben souvent en fait ils sortent des généralités, des éléments qui en fait sont toujours de l'ordre de leur opinion personnelle et qui ne s'appuient pas nécessairement sur des faits et ils ne comprennent pas que pour être... pour bien argumenter, bien convaincre, il faut peut-être avoir mener une petite recherche sur le sujet, s'être informé... ça je pense vraiment que c'est un rôle important des profs de français, de leur mettre ça en tête. Moi j'ai travaillé aussi bcp sur l'argumentation à partir de spectacles de théâtre, par exemple, et là aussi, c'est la même chose, il y a... on développe par exemple la critique de théâtre, la critique littéraire aussi... il y a une première réaction, qui est très intéressante, spontanée, mais alors après on leur dit « bon ben mnt tu vas essayer de dire pq tu aimes, pq tu n'aimes pas » et là souvent, en tout cas en 4^e année, ils ont du mal, ils sont coincés.

Marie : ouais. OK. Je... je relis du coup. Donc si je résume : l'argumentation en général, c'est important de l'enseigner parce qu'il y a aussi un travail de l'esprit critique qui se fait pour vous dans l'enseignement de l'argumentation et par écrit, c'est parce que ça permet d'approfondir la réflexion, c'est + un enjeu réflexif qu'il y a dans l'écrit ?

Isabelle : oui, oui, c'est ça. Et de manière générale, je dirais aussi que ça contribue, et peut-être plus encore à l'écrit, à structurer un raisonnement.

Marie : OK. Bon du coup, c'est vrai que, là je vais poursuivre avec mes questions, mais parfois les réponses seront très similaires.

Isabelle : oui, oui, faut pas hésiter à le dire. Mais c'est pas grave, je peux répéter aussi.

Marie : Du coup, la question suivante, c'est : qu'est-ce que savoir argumenter selon vous ?

Isabelle : Savoir argumenter, pour moi, c'est être capable d'alimenter des idées par des faits, du fond, et de pouvoir les mettre en forme de manière à construire un raisonnement logique et à le présenter, je dirais, de manière, ben de manière convaincante. J'allais dire « séduisante », mais je n'aime pas trop, parce qu'il y a une idée de manipulation derrière.

Marie : OK. Et alors, ça aussi, ça rejoint un peu cette question-ci, c'est : qu'est-ce que du coup les élèves doivent apprendre au cours de français qu'ils ne savent pas déjà faire et donc c'est pour ça qu'il faut l'apprendre au cours de français ? Donc qu'est-ce qu'exige la pratique de l'argumentation et qui doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage ?

Isabelle : Alors... donc pour moi, il y a déjà... il y a deux choses : au niveau de la forme et au niveau du fond. Donc au niveau du fond, par rapport aux apprentissages, il y a l'idée qu'ils doivent comprendre qu'il y a une démarche de recherche à faire si on ne maîtrise pas le sujet au départ. Alors il faut leur apprendre à faire ces recherches, à sélectionner l'information donc là on rejoint aussi une compétence du cours d'histoire, mais il y a qd mm des compétences transversales, transitionnaires. Donc apprendre à mener une recherche, sélectionner l'information, dans la perspective de l'argumentation évidemment et de servir une thèse. Ce qu'il faut aussi leur apprendre, j'aurais peut-être dû d'ailleurs commencer par là au départ, c'est à formuler une thèse. Parce que là aussi parfois ils ont du mal : ils vont dire « j'aime bien, j'aime pas », « je pense que ci, je pense que là », mais formuler une thèse de manière complète et précise, c'est pas toujours si évident pour eux. Donc pour les + âgés ben on parlera + de problématique à rédiger, je me suis bcp occupée aussi des TFE des rhétos et là en tout cas, mes collègues d'histoire, Olivier et moi et puis deux-trois autres collègues, on demandait qu'il y ait vmt une problématique posée dans l'introduction à laquelle le TFE allait pouvoir répondre ou du moins sur laquelle on pouvait réfléchir dans le TFE. Mais rédiger une problématique, c'est extrêmement difficile pour bcp des élèves en fait. Pour nous, ça peut paraître évident... et souvent, ils vont proposer quand on leur demande une problématique, ils vont proposer un thème. Et s'arrêter au thème. Donc c'est aussi leur apprendre à distinguer thème et thèse et à pouvoir rédiger une problématique donc développer une thèse de manière un peu plus consistante et annoncer éventuellement, pour un travail d'ampleur, quels sont les différents sous-thèmes ou sous-questions à aborder par rapport à la thèse énoncée au départ. Donc ça c'est une première chose, cerner la thèse, éventuellement rédiger vraiment une problématique. Qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure... ?

Marie : vous disiez qu'il y avait une chose au niveau du fond et au niveau de la forme.

Isabelle : voilà donc toujours pour le fond, mener une recherche pour avoir des contenus et pouvoir les sérier, les sélectionner correctement en fonction de la thèse qu'on a choisie et aussi toujours en tenant compte de l'adversaire, toujours [essayer ?] d'anticiper et prévoir une contre-argumentation éventuellement en allant dans la recherche aussi, ne pas se contenter de sélectionner uniquement ce qui sert notre thèse, mais bien aussi sélectionner ce qui pourrait servir la thèse adverse et que l'on pourrait se préparer à démonter... avant d'être face... au moment même où on pourrait être dépourvu face à la thèse adverse. Donc ça ce sont des choses aussi... donc c'est tout ce qui est finalement de l'anticipation. Alors évidemment c'est peut-être encore + important peut-être à l'oral dans un débat, mais à l'écrit aussi finalement, si on veut être vraiment convaincant et qu'on ne tient pas du tout compte de la thèse adverse, ben généralement on passe en partie à côté de l'objectif quoi. 15'8'' Et alors toujours au niveau du contenu, dans les éléments qu'on va relever, on va essayer d'apprendre à « comment les transformer en arguments ? » ces éléments, définir, alors là on a des parties un peu plus théoriques aussi, définir ce que c'est qu'un argument, montrer ce que c'est qu'un argument. Un argument, c'est pas juste une idée comme ça, c'est quelque chose qu'on va pouvoir développer, illustrer idéalement, ça marche pas pour tous les arguments, mais en tout cas... et illustrer ça peut être donner un exemple, mais ça peut être aussi expliquer, développer davantage donc euh ça aussi c'est vraiment une grosse difficulté des élèves qui s'arrêtent à énoncer une phrase euh alors quand je leur dis « ben non il faut plus que ça » « ah il faut du blabla ? » non il faut pas du blabla justement, mais il faut pouvoir développer vraiment une idée de manière approfondie et je reviens sur ce que je disais tout à l'heure au début et pour ce faire, donc il faut l'alimenter avec du contenu, donc je disais des exemples, une explication, une comparaison, toute une série d'éléments qui donnent de la profondeur à l'argument finalement... et de la crédibilité à l'argument. Donc ça je dirais c'est surtout au niveau du contenu. Alors évidemment on revoit aussi toujours comment structurer un texte, qu'est-ce qu'on met dans une introduction... Dans une introduction de texte argumentatif, on va évidemment insister sur une amorce pertinente, tout dépend du type de texte argumentatif aussi, du contexte, parce que si

[?] un texte de critique... critique euh... cinéma ou littéraire pour un blog ben évidemment on peut faire une amorce bcp + accrocheuse... qch de... voilà qui va interpeller le lecteur... Si on est dans une dissertation, ça va être évidemment + soft à ce niveau-là. Donc là aussi souvent ils... c'est très difficile je trouve d'enseigner ça parce que... par exemple pendant des années nous en 4^e on donnait cours sur la... la critique de lecture donc les élèves lisaient un roman et puis on leur apprenait à faire une critique. Donc on avait toute une série d'outils pour développer ce qu'est une critique et on leur donnait des exemples, des exemples d'accroches notamment qui pouvaient être valables ben oui comme je disais sur un blog, dans un journal de critique pour ado voilà... mais alors dès qu'on leur demandait par exemple en 5^e de travailler un plaidoyer écrit, eh bien ils avaient tendance à reprendre ce type d'accroches « ah oui on avait vu ça en 4^e, ouais c'était marquant, c'était « quoi vous trouvez que c'est exceptionnel ? » » et ils commençaient avec des trucs comme ça donc c'est très difficile finalement parce que je trouve qu'en même temps qu'ils ont besoin d'exemples, pas de modèles à suivre, mais d'exemples pour concrétiser vraiment pour eux, fin leur montrer vmt ce à quoi peut ressembler par exemple une critique et puis, quand on passe à d'autres contextes d'argumentation, ils ont tendance à penser que ben ils ont déjà vu l'argumentation donc ok ils savent et ils reproduisent la même chose. Donc parfois je me suis retrouvée face à des situations où je devais déconstruire ce que j'avais cru construire, fin ce que j'avais construit l'année précédente. Donc c'est pas toujours évident je trouve comme prof de pouvoir peut-être trouver... fin je sais pas peut-être trouver les bons exemples et en même temps on peut pas dès la 4^e leur donner toutes les possibilités, c'est trop complexe, donc voilà je trouve que c'est une matière qui est difficile à enseigner hein de manière générale... en tout cas pour ma part. Je l'aime beaucoup, mais c'est difficile. Donc ça je dirais c'est vraiment pour le contenu.

Et j'avais terminé en disant c'est contenu, mais c'est la forme aussi, donc la structure je la lie au contenu parce que pour moi c'est... c'est l'ordre logique des arguments aussi, ça fait partie quand même du contenu... fin c'est lié au contenu des arguments en général. Et alors pour la forme, donc c'est plutôt ce que j'appelle en général les aspects persuasifs donc on va travailler à la fois sur des aspects purement de forme comme le jeu sur des... sur les pronoms qu'on va utiliser, les adverbes, les adjectifs... est-ce qu'on va prendre des adverbes et des adjectifs à connotation positive, à connotation même superlative parfois ? Est-ce qu'on va utiliser des adjectifs à connotation négative et donc induire par là, même lorsqu'on décrit un fait, finalement créer un argument par ces éléments parce que dans le fait qu'on va décrire, le choix des mots va induire finalement une opinion ? Donc c'est là-dessus aussi qu'on travaille, sur ces modalisateurs, sur ces moyens de modaliser l'information. Alors moi je travaille aussi souvent sur les figures de style. Donc quand on est dans l'apprentissage en tout cas, je leur demande souvent de trouver soit une comparaison, une analogie à un moment donné, une métaphore... Tout dépend du sujet évidemment et des arguments. Et là aussi, c'est pas toujours facile, je trouve, enfin ça fait peut-être partie des questions suivantes ? Tu vas peut-être parler de l'évaluation par après ?

Marie : euh oui en fait ma question suivante c'est : quels sont les moyens que vous mettez en place pour atteindre vos objectifs ? Et donc là en général on rentre + dans le détail du genre de séquences que vous donnez et tout ça... Et alors là oui parfois je pose des questions sur l'évaluation. Mais vous pouvez continuer ce que vous alliez dire...

Isabelle : oui donc je revois souvent avec eux tout ce qui est FDS, donc tout ce qui est modalisations, les connotations positives, péjoratives euh donc j'ai dit l'usage des pronoms, est-ce qu'on va dire on, je, nous, vous, tu selon le contexte dans lequel on est ? et ça aussi, fin je l'ai peut-être dit tout à l'heure, mais je crois bien le rappeler [?] qu'en fonction du contexte, le langage doit être adapté euh ça aussi c'est souvent une difficulté des élèves et pas seulement dans l'argumentation d'ailleurs [tousse]. Oui

donc voilà au niveau formel, je travaille surtout ces choses-là et donc euh oui, tout [dépend... éléments] qui contribuent parfois bcp à persuader.

Marie : OK. J'ai entendu mais tout est arrivé très lentement. [...] du coup tout ça, ça répond déjà en partie à la prochaine question qui est donc : quels sont les moyens que vous mettez en place ces objectifs. Mais donc vous êtes d'accord pour dire que, vu que la question précédente c'était « qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à l'école parce qu'ils savent pas le faire en dehors », c'est bien tout ce que vous m'avez dit ? Parce que du coup on a dérivé...

Isabelle : oui.

Marie : et donc les moyens que vous mettez en place... ben là je sais pas justement si vous voulez encore... enfin on peut peut-être là faire + genre... j'allais dire dans la progression que vous mettez en place, comment vous commencez les séquences etc. ou les exercices spécifiques...

Isabelle : oui. Alors évidemment ça dépend... ça dépend souvent des opportunités, fin ça dépend de si on fait à partir d'un livre, à partir de l'actualité, à partir d'un spectacle... mais par exemple ce que j'aime bcp pour la critique qu'on commence en 4^e, c'est travailler... j'ai commencé à travailler comme ça grâce à des... euh comment... à des gens qui travaillent pour la revue *Indications*, je ne sais pas si tu connais... fin c'est une revue spécialisée dans le français... et qui collabore notamment ici à Charleroi avec l'Eden. Donc ce sont à la base deux professeurs de français mais qui sont aussi comédiens et qui en fait, lors de certains spectacles que l'Eden propose, et auxquels nous on va parfois assister avec les élèves... eh bien ils proposent après le spectacle de venir en classe faire une animation et c'est souvent... fin nous on demande souvent dans le but de pouvoir découvrir ce que c'est qu'une critique... ou pas ce que c'est une critique, mais plutôt comment poser un regard critique... et donc ils ont vraiment une technique de jeu, c'est assez physique, voilà on met des feuilles au centre de la classe, on va se positionner sur j'aime, j'aime pas ou bof par rapport à ce qu'on a vu et à partir de là, ben on demande pourquoi ? et comme je disais tout à l'heure, bcp ont vraiment du mal à dire pourquoi ils ont cette opinion. Et à partir de là on va pouvoir discuter donc chacun va pouvoir parler ou se passer la parole par exemple moyennant une balle ou qch comme ça enfin ça c'est pour l'aspect ludique... et alors souvent dans la discussion on va voir qu'ils vont finalement rebondir sur ce que disent les autres, soit dans le mm sens, soit dans le sens opposé et là, on commence à voir que même entre eux, puis ben nous on intervient aussi comme animateurs, on va un peu poser des questions « tu dis ça ? oui mais qu'est-ce que tu veux dire ? et pourtant on a vu ça... » et avec ces questions, on arrive à les faire réfléchir davantage et à la fin de l'animation, on leur dit « ben voilà on va remettre au sol les grandes sections qu'on avait mises donc j'aime, j'aime pas ou bof alors replacez-vous soit vous avez gardé le même avis soit vous avez changé d'avis et puis vous allez dire pourquoi ». Et alors c'est intéressant pcq parfois certains ont dit « oh j'ai vmt détesté, j'ai rien compris » ou « on voit pas du tout pourquoi tel personnage sur la scène faisait ça » et puis, en fait, en décortiquant les choses et en leur apprenant finalement à poser les bonnes questions, ben ils se rendent compte qu'ils peuvent comprendre et qu'il y a du sens et alors certains revoient leur position, quitte à dire « personnellement j'aime pas ce genre de choses, mais je reconnais qu'il y a du travail, qu'il y a de la qualité » et là pour moi on arrive à... tout doucement à avoir vmt de la matière qu'on peut mettre dans une critique, de la matière intéressante, qui dépasse le « j'aime », « j'aime pas ». Et ça, c'est par exemple un outil... fin jsp si on peut appeler ça un outil, mais plutôt une méthode que j'aime bcp, qu'on peut appliquer avec le cinéma, le théâtre ou avec une lecture aussi... Moi souvent dans mes classes je fais lire... fin pas toujours parce que parfois on a besoin de travailler tous sur la même lecture, mais... souvent je donne des choix de lectures, je fais lire des livres différents, fin les élèves choisissent donc forcément ils ne choisissent pas tous le même dans une classe donc là c'est intéressant aussi après de les confronter et de faire en sorte que ceux qui ont eu le mm livre puissent échanger leurs avis, peut-être se positionner et puis essayer de

convaincre le reste de la classe de lire ou de ne pas lire par exemple. Voilà encore une méthode que je pratique et alors je pratique aussi par rapport à la lecture les cercles de lectures... Jsp si tu vois ce que c'est ?

Marie : vous parlez tous ensemble d'une lecture ?

Isabelle : oui fin je mets plutôt les élèves par groupe et dans chq groupe, chacun a un rôle bien précis. Mais il connaît son rôle avant la lecture. Par exemple j'ai donné une lecture... on pourrait imaginer des lectures différentes... mais on va dire une lecture identique à toute la classe et dans la classe je vais faire 5 groupes avec 4 ou 5 élèves par groupe et dans chaque groupe il y aura un linguiste, un enquêteur euh un... je sais même plus les rôles exacts... un cartographe... mais tout dépend du livre en fait. Il faut que la lecture s'y prête, mais un livre dans lequel les personnages vont voyager et ce voyage peut être par exemple initiatique va permettre après... donc souvent je coupe la lecture en plusieurs phrases : je dis pour telle date, vous lisez jsq à telle page... puis là pour cette partie-là chacun a reçu un rôle et a dû prendre des notes dans la perspective de ce rôle. Par exemple le linguiste va être attentif au vocabulaire, aux phrases marquantes, choquantes éventuellement euh voilà. Il y en a un autre qui va s'attacher à essayer de rédiger des questions de compréhension ou d'interprétation plutôt qu'il va pouvoir poser aux autres. 30'05'' Et donc quand on se retrouve en classe, ben je les mets en petits groupes. Donc dans le groupe chacun a une fonction différente. Et ils vont échanger... la première année je faisais ça comme ça je disais « échangez » nanana mais, ça, c'est un peu rêvé, ça ne marche pas. Donc ce que je faisais, c'est que je leur donnais une feuille de conduite, je leur donne une feuille de conduite où je dis « voilà vous êtes le groupe 1, donc toi t'as fait ça, toi t'as fait ça t'as fait ça, je vois vos prépas quand même et puis à partir de vos prépas, je vous propose de répondre à mes questions, mais d... d'abord, vous échangez de manière informelle pendant x minutes et puis vous allez répondre à mes questions et à la fin de la séance, vous me remettez un petit rapport de réponses à mes questions ». Bon ça a un côté un peu contrôlant, mais, c'est parce que tous les groupes évidemment... fin faut être réaliste, tous les groupes ne sont pas toujours hyper motivés. Même si je reconnais que c'est qd mm une méthode qui les intéresse. Alors quel rapport avec l'argumentation ? Parce que souvent il y en a un qui est enquêteur qui doit faire des recherches aussi sur un sujet, mettons que ce soit un livre qui parle de l'immigration, il a peut-être fait des recherches sur le sujet etc. Ou sur la guerre en Syrie voilà. Le but avec l'argumentation, c'est qu'après, ils puissent justement rédiger soit une critique du livre, soit développer une argumentation sur un sujet qui a été abordé dans le livre. Et sur lequel du coup ils auront eu quand même pas mal d'infos et d'échanges avant, donc ça permet de nourrir finalement l'argumentation.

Marie : OK.

Isabelle : s'ils ont bien préparé ça, ben voilà. Après tout dépend évidemment du temps qu'on a et le plus difficile là-dedans, je trouve c'est toujours de choisir la lecture la plus pertinente possible ou la plus riche possible en tout cas qui va nous permettre d'utiliser tout ça à bon escient et de manière intéressante quoi, sans tourner en rond je dirais.

Marie : ouais. Donc là on est dans des exercices vraiment qui se concentrent sur l'aspect recherches et l'aspect chercher de la matière pour pouvoir argumenter quoi. OK. Et du coup souvent vous faites ce genre de... on va dire de mise en situation et après vous travaillez encore pour qu'ils aboutissent à une production écrite ?

Isabelle : oui, mais souvent je leur demande à ce stade-là d'écrire une première production écrite que je relève ou parfois avant de la relever, je dis « ok mnt tu vas la passer à ton voisin et il va dire s'il trouve ça fin s'il est convaincu par ton texte ». Parfois alors au préalable je regarde un coup qui est de quel avis et on essaie évidemment de croiser les avis pour pas mettre les gens qui sont d'office d'accord

ensemble. C'est pas toujours possible, mais enfin c'est une possibilité. Et donc là c'est souvent intéressant, parce que alors parfois le voisin va dire « mais en fait tu mets ça mais en fait tu te contredis, fin c'est pas logique, moi j'ai plutôt compris ça » et souvent ils apprennent pas mal comme ça et alors après moi je relève ce brouillon que je ne cote pas, mais que je vais corriger en donnant plutôt des conseils et puis je... ce que je fais souvent, c'est que moi je prends des notes pendant mes corrections chez moi donc je me fais un petit document qui va me servir je vais dire de conduite pour mon cours suivant. Et quand je reviens au cours, je redonne les feuilles aux élèves et je vais prendre mes notes qui sont basées sur mes corrections, mais que j'ai généralisées. Souvent évidemment il y a quand même des remarques qui sont identiques entre pas mal de copies donc c'est de toute façon utile et puis de tps en tps il y a des choses un peu originales donc parfois aussi je recopie des extraits de certains des textes, je les projette en classe et je dis « ben voilà dites-moi un peu ce qui va, ce qui va pas dans cet extrait par exemple » parfois c'est lié à l'argument même, si tout le monde a traité du même sujet et donc connaît le même sujet et parfois c'est lié à la langue en fait, à l'usage de la langue. Des problèmes de cohérence textuelle... ou parfois je leur montre un texte entier que j'ai retapé pour qu'ils voient l'agencement qui parfois pose problème. Donc j'aime bien travailler à partir de leurs productions et puis, évidemment, après toutes ces remarques, donc je leur demande de prendre note, on restructure les choses, souvent de manière plus théorique après, souvent je fonctionne comme ça en fait. Donc par exemple tout ce que j'ai dit de la théorie là au début pour la première question, c'est souvent à ce moment-là que je l'amène. Pour qu'ils comprennent les différences...

Marie : Du coup là vous faites vraiment justement cette partie théorique en fonction aussi de ce qu'il y a eu dans les copies quoi ?

Isabelle : oui, oui. Mais j'ai quand même des immanquables je dirais. Donc ce que j'ai dit au début, la structure, fin voilà ces deux aspects convaincre/persuader, je les donne d'office. Être puis après je vais alimenter avec d'autres aspects en fonction alors en effet des particularités de la classe ou éventuellement de particularités que j'aurais vu dans d'autres classes mais dont je me dis que « tiens ce serait peut-être qd mm utile aussi dans cette classe-là » donc... voilà. Ça, je... Je vais alimenter comme ça. Et alors quand on voit cette théorie ben après soit on a le tps en classe et donc ils la feront eux-mêmes ou alors j'avoue parfois je leur donne une fiche-outil un peu récapitulative avec ces aspects théoriques. Et donc... fin je leur en donne même plusieurs, parce qu'il y a la fiche-outil général et puis les fiche-outils sur les FDS, sur les modalisateurs... donc là où on a qd mm aussi les aspects linguistiques parfois plus développés. Et alors pour les 5^e et surtout les rhétos euh... même si depuis deux ans on le fait moins... je donnais aussi une fiche-outil sur les types d'arguments... fin on le fait déjà en 4^e, mais je veux dire sur vraiment les aspects très rhétoriques, très... fin plus poussés dans les distinctions des types d'arguments, ça c'est plutôt pour la rhéto et... et évidemment je leur pose pas... je fais jamais d'interro où je leur demande des définitions. Si je fais une interro, je vais leur donner soit un texte, idéalement, ou des exemples d'arguments et leur demander voilà ce que c'est comme argument. Mais après, je trouve pas que ce soit les choses les + porteuses hein ni les + efficaces, c'est fort fort théorique, du coup je le fais bcp moins mnt. Mais parfois c'est intéressant que eux puissent identifier les choses en tout cas, aussi dans les discours des autres. Moi je travaille bcp sur les discours politiques en rhéto et il y a d'ailleurs une... une chaîne française... ça s'appelle... sénat, sénat ? Je ne sais pas si tu connais... ça ne te dit rien ?

Marie : ça a un peu coupé. C'est quoi ? Une chaîne... une chaîne youtube ? Ou une chaîne de télé ?

Isabelle : non non non c'est une chaîne télévision mais qu'on peut retrouver sur internet. Euh... c'est sénat... ohlala sénat qch mais donc en fait c'est une chaîne française qui diffuse les interventions au Sénat des députés français, mais ils font, ce qui est intéressant c'est qu'ils font des émissions d'analyses de discours politiques et parfois de discours même historiques, ils reviennent sur des débats de

présidentielles passées, c'est souvent très intéressant. Et donc souvent je montre des petites extraits à mes élèves aussi, c'est surtout pour les 5^e, surtout rhéto. Et c'est un autre moyen de travailler l'argumentation, à partir de l'argumentation des autres, quoi. Et alors de... parce que... mais alors là on est + dans l'oral, donc je m'éloigne un peu de ton sujet, mais ce qui intéressant aussi c'est que dans cette émission, ils analysent aussi les postures, donc tout le langage non-verbal euh mais là, on est + alors dans l'axe oral quoi, c'est autre chose. Mais comme en rhéto, on leur demande un plaidoyer oral, c'est pour ça qu'on voit aussi... fin de toute façon je trouve que c'est une dimension intéressante mais... c'est vrai que c'est pas l'écrit, mm si je passe par l'écrit avant qu'ils ne passent leur oral donc euh... donc voilà.

Marie : ok. Et du coup pour les types d'arguments, vous disiez qu'en 4^e vous voyiez un petit peu, mais... mais genre pas bcp ?

Isabelle : oui, on va les grandes types assez basiques. On va voir la comparaison, l'analogie, euh... qu'est-ce qu'on a ? Je suis un peu fatiguée... mais vraiment, oui, les choses les + simples, quoi. Euh... Mais par exemple en rhéto, a contrario, je vais leur montrer ce qu'est un argument *ad hominem* et leur dire « voilà vous pouvez pas utiliser ça » pour qu'ils sachent aussi identifier comme je disais dans le discours des autres les choses. Et donc oui, les types d'arguments, comme je disais tout à l'heure, c'est vrai que depuis deux ans, on les voit moins et de manière moins approfondie euh... fin j'ai... ma collègue, qui n'a pas la même... fin je m'entends très bien avec elle, mais on n'a pas la même vision du programme toutes les deux, mais... mais par exemple euh... j'allais parler tout à l'heure de l'évaluation et c'est pour ça que je pense à ça parce que... par exemple, dans le nouveau programme de français, lorsqu'il est question de donner un avis à un moment donné, c'est libellé comme ça, il faut « donner un avis ». Pour moi, donner un avis, c'est poser un regard critique. Bon ma collègue elle l'interprète comme donner son ressenti. Mais voilà, pour moi donner son ressenti, bon je me trompe peut-être, mais pour moi donner son ressenti, c'est pas argumenter. Parce qu'on peut ressentir de l'émotion, du plaisir, de la tristesse, du dégoût sans que ce ne soit nécessairement hyper rationnel et donc utilisable pour convaincre quoi. Donc moi j'ai un prb avec ces termes dans le programme en tout cas et aussi donc avec l'évaluation qui s'en suit parce que voilà est-ce que donner son avis et son ressenti, c'est qd mm pouvoir poser un regard critique ? et donc là on peut, dans l'évaluation, reprendre les critères d'évaluation des arguments... du texte argumenté, ou alors est-ce que c'est... fin voilà si c'est du ressenti, je vois pas comment évaluer. Et d'ailleurs, récemment, ma collègue, voilà on avait fait lire un livre aux élèves de rhéto et on était en distanciel, ça, ça complique encore un peu les choses et donc elle leur a demandé un travail, une petite fiche sur leur lecture, et c'était voilà « que ressentez-vous sur le livre ? » et moi je lui ai dit après « ben ok, oui, ça peut être intéressant, mais pour moi c'est une première étape parce qu'après... » (même si l'évaluation, fin la cotation n'est pas une finalité en soi hein, on est bien d'accord, mais...) je dis « moi je vois pas comment je vais dire à l'élève « ça c'est bien, ça c'est moins bien » ou « qu'est-ce que tu dois améliorer » » fin moi j'ai vmt un prb avec ça. Peut-être que tu as une solution, je ne sais pas...

Marie : ben c'est juste que ça me semble... enfin je vois pas trop non plus comment... fin c'est pas de l'argumentation, c'est juste bah oui on explique pourquoi on se sent comme ça, mais oui, je vois pas bien pourquoi ça bloque, je crois que je ressentirais pareil. [Prb de caméra bloquée]. Ben oui, c'est un problème et j'ai qd mm pas l'impression, pcq du coup c'est les nouveaux programmes avec les UAA, j'ai qd mm pas l'impression que les fiches, fin les grilles d'évaluation qu'ils donnent en exemple et fin tout le développement là-dessus dans le programme, va dans ce sens-là non plus donc...

Isabelle : ben oui, moi il me semble aussi. Je pense que c'est une... mauvaise interprétation peut-être du prof... fin moi je le vois comme ça... je pense que c'est une mauvaise interprétation du programme, peut-être parce que les termes du programme prêtent un peu à confusion ? En tout cas je me mets à

la place de l'élève, moi si on me demande mon avis et que j'ai 15 ans, fin je pense que je vais « j'aime bien, j'aime pas, ça m'a choqué, ça m'a... » et que je ne vais pas nécessairement aller plus loin instinctivement quoi. Sauf si je suis qqn qui lit bcp de critiques par ailleurs, mais c'est assez rare... donc voilà. Donc je pense que peut-être c'est... fin j'ai l'impression que c'est mal formulé et que ça induit en erreur même les profs. Pcq c'est vrai, oui, les grilles finalement restent assez intéressantes, exigeantes...

Marie : ouais... OK. Du coup on était partis des types d'arguments. Du coup dans la progression, comme vous l'imaginez, c'est : en 4^e, on va surtout travailler sur la matière pour argumenter, sur le développement de l'argument, et plus tard on va aussi s'intéresser + aux discours qu'on analyse aussi quoi ? fin aux discours des autres ?

Isabelle : par rapport aux types d'arguments, oui. Par rapport aux autres aspects formels... par rapport aux aspects formels linguistiques qui peuvent servir l'argumentation, ça je les mets déjà qd mm en place en 4^e année. Donc par exemple, comme je disais tout à l'heure, voir quel pronom va être utilisé. 46'40" mais ça fait partie du contexte d'énonciation : est-ce que... voilà par exemple est-ce que je dois écrire une lettre argumentée au bourgmestre de ma commune parce qu'on est un groupe de jeunes et qu'on veut que la commune crée une plaine de jeux pour nous ? donc dans ce cas-là, il va falloir utiliser le bon cadre linguistique, approprié en tout cas, pour s'adresser aux élus locaux. Ou est-ce que j'écris une petite critique sur le dernier film que j'ai vu au cinéma sur mon blog pour mes copains ? Ben là je vais pas utiliser le mm langage. Donc ces aspects-là, qui sont quand même formels aussi, je les travaille en 4^e déjà aussi.

Marie : ouais. Mais vous travaillez pas, en 4^e, à partir de... justement de critiques, de textes argumentatifs d'autres gens ? ou si ?

Isabelle : ah si si, si si. Parce que par ex quand je travaille sur la critique, surtout la critique de lecture, critique littéraire, dans ma séquence, je commence en donnant... fin ça dépend un peu des années, ça dépend des livres et du type de classe, mais souvent je commence en donnant des exemples de critiques. Certaines plus développées, parfois je prends même des critiques du journal *Le Monde* ou qch comme ça pour montrer ce que ça peut être, même si je leur demande pas de comprendre. Et puis, des critiques issues de blogs... des choses assez variées pour leur montrer que ça peut prendre des formes variées aussi, comme je disais en fonction du contexte d'énonciation et du public auquel on s'adresse. Donc ça oui, ça, je prends[?] en 4^e. Et donc quand je pars de textes comme ça, ben on analyse le texte. Ou par exemple, oui, dans une autre partie de ma séquence, on a une nouvelle, on lit une nouvelle en classe, donc voilà on voit si on comprend le voc, on explique etc. et puis on lit une critique de cette nouvelle et on regarde ce qu'il y a dans cette critique. Et puis comment elle est organisée. Et on se dit « tiens dans la critique, l'auteur de la critique, il fait référence à un autre texte, il fait une comparaison avec un autre texte », tiens, on est dans quoi ? on est dans l'intertextualité et donc c'est l'occasion de découvrir ces choses-là et de dire ben voilà, ça, ça vient enrichir une argumentation. Donc je fais ça aussi. Mais c'est vrai que souvent, je fais ça pour la lecture, mm si le mécanisme est le mm et quand je travaille par rapport au théâtre, ben là je pars plutôt des exercices un peu plus physiques que j'évoquais tout à l'heure, mais ça n'empêche que souvent après, je leur donne qd mm une critique de la pièce. Soit avant que eux n'écrivent, soit après qu'ils aient écrit, pour qu'ils puissent un peu comparer. J'essaie de varier un peu, pour en tout cas qu'au cours d'une mm année, il y ait pas tjs le mm schéma méthodologique.

Marie : mais du coup vous faites plusieurs argumentations aussi au cours d'une mm année, vous faites plusieurs critiques ?

Isabelle : oui, oui, oui, oui. Sauf si vraiment, enfin par exemple, malheureusement, depuis l'année scolaire passée déjà, en 4^e année on devait aller au théâtre, on avait choisi justement deux spectacles [résumé : elle explique qu'ils n'ont pas pu voir le 2^e spectacle] Malheureusement on a une direction qui a eu très peur des parents et qui n'a pas osé dire que le théâtre à l'école était essentiel pour pouvoir... puisque les circulaires ministérielles disaient que seules les personnes extérieures à l'école essentielles pouvaient venir dans les écoles et donc euh... comment... la culture c'est essentiel à l'école, mais euh non. Elle a dit non, c'est les électriciens qui peuvent venir pour réparer un truc etc. etc.... Donc on n'a pas eu de théâtre, c'est ça que je voulais dire. On n'a pas eu de théâtre comme ça, voilà. Alors ici, en 4^e, normalement on devait voir le théâtre maintenant. Alors je t'ai pas redit [résumé : elle me dit que depuis janvier elle ne travaille plus dans l'enseignement] Voilà donc ici, mon collègue qui me remplace en 4^e devait voir le théâtre, donc je pense qu'ils ont montré des pièces de théâtre, pas la même chose, mais bon... Après, je le fais parfois en d'autres temps aussi, je l'ai fait en rhéto, par exemple en rhéto j'aime bien montrer la pièce *Art* de Yasmina Reza quand j'aborde l'art contemporain pour qu'ils se posent des questions : mais qu'est-ce que c'est l'art, est-ce que c'est de l'art, qu'est-ce que l'art ? etc. et donc là aussi il y a matière à argumenter, voilà c'est une autre manière d'aborder les choses, je montre là une pièce de théâtre où des gens se moquent de l'art contemporain et puis je leur montre des reportages sur l'art contemporain où parfois c'est pris en dérision et parfois c'est très sérieux et qui pose la question ben qu'est-ce que l'art et à partir de là il y a moyen aussi de développer une argumentation. Donc ça dépend un petit peu aussi de l'actualité, des occasions qu'on a. C'est vrai qu'avec mes collègues on aime bien travailler en fonction de la programmation théâtrale qui existe à Charleroi. Donc en fonction de ça on va réaménager les choses, on se dit ah ben tiens ça c'est pas mal comme sujet pour l'argumentation et donc cette année on va faire l'argumentation autour de ça. Donc ça dépend un petit peu des opportunités qu'on a quoi. On essaie de s'adapter.

Marie : et parfois vous voyez d'autres types de textes argumentatifs que les critiques ?

Isabelle : oui, oui, surtout en 5-6. On travaille, comme je disais, le plaidoyer, à l'écrit et à l'oral. Et alors ici en septembre, moi j'avais travaillé qd mm en rhéto une... plutôt... fin c'est pcq d'un coup on n'appelle plus ça une dissertation, mais fin moi je dirais qd mm que ça ressemble à une dissertation finalement. Donc ils ont rédigé un texte argumenté à la fin d'une séquence qu'on avait vue sur la conception de l'éducation et son rapport à la liberté. Donc on a vu toute une séquence qui s'appelait « Education et liberté » ds laquelle on avait vu des textes de Rabelais, Montaigne et leur rapport à l'éducation, puis des textes du 18^e, des textes du 19^e, et des textes du 20^e et contemporains sur l'enseignement et l'éducation. Donc chq fois il y avait des questions d'analyse, de compréhension puisque dans chq texte, l'auteur posait un point de vue sur le lien entre liberté et éducation ou enseignement. C'est plutôt enseignement en fait. Et donc on en a retiré une série d'informations, d'éléments argumentés aussi et de thèses et donc après j'ai demandé aux élèves de se nourrir de ces choses-là tout en leur disant qu'évidemment ils pouvaient mener d'autres recherches documentaire et de rédiger donc un texte argumenté, mais ds lequel ils étaient qd mm obligés de faire intervenir un certain nombre des auteurs qu'on avait vu pour être sûr qu'ils les maîtrisaient bien et qu'ils avaient en mm tps intégré un peu de savoir aussi, de culture, et en s'appuyant sur eux ou en les utilisant pour contre-argumenter par exemple. Et là ils avaient, en fait c'est une séquence... c'est pas moi qui l'ai créée. C'est une séquence que j'avais reçue dans une formation qui est assez bien faite pcq elle est très structurée donc pour chq texte il y a des questions d'analyse etc et à la fin il y a des consignes de rédactions très précises aussi où on leur disait voilà dans l'intro, tu dois mettre tel élément, tel élément, tel élément puis tu vas faire un paragraphe ds lequel tu vas d'abord finalement un peu synthétiser, mais en utilisant les informations éventuellement déjà de manière argumentée, de manière à servir ta thèse, tu vas d'abord prendre tous les auteurs qui ont parlé de l'enseignement comme étant une source d'autonomie et de liberté et puis il y avait évidemment tous les auteurs qui allaient à l'encontre

et qui disaient que ben non l'enseignement bridait les élèves, empêchaient la créativité etc. Donc ils devaient choisir une des deux positions et s'appuyer à la fois sur ceux qui défendaient cette thèse et puis sur ceux... enfin parler aussi de ceux qui avaient la thèse adverse. Donc c'était un exercice fort difficile pour eux, c'était très complexe, et pourtant c'était très guidé, mais ils ont qd mm eu du mal.

Marie : ouais bah ouais, lire des textes de philosophes et puis ils doivent approfondir leur réflexion... mais je pense que j'ai fait, moi-mm en tant qu'élève une séquence, jsp si ça s'appelait Education et liberté, mais en tout cas il y avait aussi genre Montaigne, je sais qu'il y avait Rousseau et Rabelais aussi... du coup à mon avis c'était qch de similaire.

Isabelle : ah oui c'est possible pcq c'est qch de pas récent du tout. Je trouve que c'est une séquence hyper intéressante, très riche en fait. Après, elle est compliquée pour les élèves donc c'est vrai qu'il faut peut-être pas se focaliser uniquement là-dessus pour dire ils sont capables, pas capables, mais c'est intéressant et nous, ça nous a permis aussi de débattre oralement bcp tout au long de la séquence et comme on était... on a fait ça en septembre-octobre ben il faisait encore correct, donc on allait s'asseoir dans le parc de l'école et on discutait, c'était un peu à l'antique, c'était chouette.

Marie : et alors ils devaient choisir une problématique par rapport à éducation et liberté ou ils devaient se positionner sur une question précise ?

Isabelle : ici, ils devaient plutôt se positionner sur une question précise puisque c'était... j'ai plus la formulation exacte en tête, mais c'était vraiment... il y avait en fait finalement deux groupes d'auteurs, certains étaient nuancés, mais on pouvait qd mm globalement les diviser en deux parties, donc ceux qui disaient que l'école était un lieu d'émancipation, qui permettait... fin qui était un ascenseur social, qui permettait aussi par l'émancipation, la culture et le savoir, de pouvoir se rendre libre en grandissant, et puis d'autres qui considéraient, comme je disais, l'école comme lieu qui bride les élèves, qui les enferme dans un cadre très scolaire, très strict, qui empêche la créativité ou mm qui la tue et donc il y avait par exemple un texte de Van Eyghem très très virulent sur le sujet et donc c'était intéressant. On avait par exemple aussi un texte d'Alain Finkielkraut qui lui était plutôt hyper classique voire conservateur dans son point de vue, en tout cas tel qu'il était présenté, donc là c'était intéressant aussi de voir cmt les élèves ressentaient ça et se positionnaient... Il y en a bcp qui ont apporté des nuances aussi, mais donc ils n'ont pas eu vmt ici à reformuler totalement par eux-mm la problématique, ils avaient déjà en fait une partie de la problématique qui leur était rédigée quasiment.

Marie : et est-ce qu'ils avaient pas tendance à... à dire que... à adopter la position + « oui l'école est un lieu d'émancipation » ou qch cme ça ? Pcq moi en tant qu'élève, fin genre je me souviens, évidemment, j'étais + dans le sens « l'école c'est aussi un lieu d'émancipation, c'est cool et tout » fin genre positif quoi, et mnt que j'y pense, je suis sûre que j'aurais un regard bcp + critique là-dessus quoi. Je penserais en tout cas que oui, l'école devrait être un lieu d'émancipation, mais qd j'essaie... fin jsp... peut-être si j'essaie de me remémorer ce qu'était mon école à l'époque, je me dirais pas tout à fait la mm chose. Et je me dis que en tant qu'élève, on n'a pas du tout l'habitude... fin on n'a pas l'impression que c'est attendu de nous qu'on peut critiquer l'école fin... pcq on est élève quoi. Et que juste à ce moment-là, on se pose pas autant de questions. Du coup je me demande juste si les élèves, en général, ils sont pas plutôt à donner cette réponse que l'école c'est bien pcq c'est une réponse attendue.

Isabelle : ben non, je pense vraiment pas pcq... fin après c'est peut-être la manière dont se passe aussi la relation avec le prof qui va induire ça hein... mais je pense pas... ici en l'occurrence c'était des rhéto parmi lesquels, pas tous mais, il y avait des élèves que je connaissais déjà d'avant, donc qui me connaissaient aussi et qui savent bien que j'ai un point de vue critique sur le système scolaire donc non. Et puis, comme c'était un exercice qui venait à la fin d'une séquence d'analyse et de réflexion

collective, ben dans la réflexion collective et les petits débats que finalement on a eu tout au long de la séquence et après chq texte quasiment... ils se sont permis très très facilement de venir dire « ah oui mais bon voilà » donc je ne pense vraiment pas. D'ailleurs... il faudrait que je regarde la proportion, mais j'ai pas l'impression d'avoir eu plus de dissertations en faveur de l'école ou alors ce que j'avais en effet, c'était comme tu disais, des élèves qui disaient « ce devrait être mais ce n'est pas » ou « ce n'est plus ». Par exemple... fin ici, je l'avais pas cette année, je leur ai pas donné, mais il y a deux ans j'avais trouvé un article dans une revue, *Sociologie française*, qui disait que l'école, en Isabelle, l'école de la république, n'était plus un ascenseur social. Donc c'était aussi un beau sujet qui pouvait être raccroché à ça. Et donc voilà, c'était la question est-ce que ça marche encore cet ascenseur social, est-ce que ça nous rend libre, l'école, est-ce que vmt on y apprend des choses ou est-ce qu'on pourrait tout apprendre en dehors... ?

Marie : la question se pose encore plus ajd.

Isabelle : ah oui, ça c'est clair, c'est clair. Mais voilà, c'est un beau sujet de débat hein. Et alors, la question du coup qui est revenue pas mal de fois pcq elle était présente dans certains textes, c'est celle de la créativité, du fait que voilà l'école... en tout cas telle que la connaissent mes élèves, dans l'enseignement général... fin mm si mnt on a ouvert une section d'expression en français mais bon jsq là il y avait pas tout ça donc par rapport je pense aux écoles secondaires qui offrent des options artistiques où là il y a qd mm un espace + grd peut-être pour la créativité ben ici finalement à part le cours de frç et encore on a plein de choses à faire, il y a pas bcp d'autres cours où on laisse place à la créativité, ça c'est clair. Donc j'ai pas l'impression que les élèves se soient bridés dans leurs réponses.

Marie : ils donnaient pas forcément des réponses attendues quoi.

Isabelle : mais de toute façon moi je leur avais dit je cote l'argumentation et la compréhension des textes, je vais pas commencer à coter votre opinion donc si ça se tient, ça se tient hein. Ca, c'est qd mm qch, c'est un préalable que je dis tjs dans l'argumentation, en 4^e, en 5^e, en rhéto : c'est pas pcq on va voir un spectacle de théâtre et que soit je l'ai choisi, soit d'ailleurs on l'a choisi ensemble parfois on peut faire ça aussi qd c'est possible, c'est pas pcq mm si moi je l'ai choisi comme prof que je vous demande l'aimer, d'ailleurs il se peut que je ne l'aime pas nn plus finalement. Donc voilà. Ca, je pense que c'est au prof à mettre le cadre et à mettre les élèves à l'aise dès le départ par rapport à ça.

Marie : oui et puis dans le cadre de cette séquence, ben vu qu'il y a bcp bcp de réflexion avant aussi, j'imagine que ça dépend vmt de cmt ça se passe. En fait j'ai encore deux questions normalement, je sais pas si...

Isabelle : oui, il y a pas prb. Je veux juste dire parallèlement à ce que je viens de dire c'est que en 5^e ici, mais on l'a fait un peu trop tôt dans l'année, mais de nouveau avec le covid on savait pas trop où aller, et heureusement sinon on l'aurait pas fait, mais on avait lancé en septembre aussi, un peu sur le mm principe que la séquence de rhéto, mais là c'est moi qui avait construit la séquence, une séquence sur la liberté d'expression pcq l'idée était d'amener après une séquence sur les Lumières et au terme de la séquence sur la liberté d'expression ben l'idée était aussi de leur demander un texte argumentatif sur le mm principe que les rhétos fin on avait dirigé aussi mais on demandait moins d'approfondissement et dans la séquence, on avait vu évidemment des textes de Voltaire, des textes d'autres grands auteurs et puis des articles contemporains, j'avais tout un portefeuille de textes et bon il se trouve qu'en pleine séquence a eu lieu l'assassinat de Samuel Paty et là, ça n'a pas été facile à gérer parce que... dans une premier tps, dans la classe, voilà, je vais dire tout le monde semblait réagir de manière... je vais dire « classique ». Je précise qu'à Lovreval on n'a pas bcp d'élèves musulmans, on en a un peu, mais voilà. Et là en l'occurrence, je me souviens d'une de mes deux classes de 5^e où j'avais des élèves très studieux, bcp de filles très studieuses, très appliquées etc. Et donc après avoir déjà vu

des textes et puis cette affaire qui est arrivée, on a lu aussi des réactions dans la presse, des articles etc, j'ai photocopié la une de Charlie Hebdo, voilà... enfin en fait non, je l'avais photocopié avant l'assassinat de Samuel Paty. Et puis juste après je suis retournée en classe et, comme je disais, les premières réactions me semblaient assez classiques, je me disais « ben oui ils pensent comme moi » je me suis pas trop posé de questions en fait, à tort pcq qd j'ai lu leur premier texte, leur premier brouillon, je me suis dit mais en fait... donc j'avais toute une série d'élèves qui me disaient que « ok on peut pas tuer les gens mais bon Charlie Hebdo, ils avaient exagéré quoi » et ça venait d'élèves tout à fait... fin voilà d'élèves studieuses, pas musulmanes... voilà. Et donc quand j'ai lu ça chez moi, je me suis dit « mais mince » ma première réaction c'était surtout... c'était presque de la colère. En fait moi je leur ai donné la Une de Charlie Hebdo et... en fait, demain je vais aller à l'école et leur dire qu'en fait, j'aurais pu moi être assassinée aussi en fait si je suis leur raisonnement... Et donc voilà je suis allée à l'école et je leur ai qd mm dit « je suis qd mm étonnée, j'admets les arguments, mais on va réfléchir à ce qu'est un vrai argument là-dedans et est-ce que la liberté d'expression ça veut dire la liberté pour tout et n'importe quoi ? est-ce que... » c'est vraiment un sujet évidemment complexe et voilà. Et donc là je leur ai dit aussi « est-ce que vous vous rendez bien compte que moi, en voulant introduire la séquence, je vous ai donné une photocopie de la une de Charlie Hebdo » puisque donc c'était le début des procès des attentats de 2015 qui commençaient +/- au mmt où on commençait nous notre séquence d'où une une de Charlie Hebdo sur le sujet et puis qqs jours ou une semaine après ou deux je sais plus Samuel Paty se fait assassiner quoi. Et donc je leur ai dit qd mm « réfléchissez à ce que vous écrivez » mais... fin voilà ça n'a pas été facile à gérer.

Marie : non mais je pense que de manière générale de toute façon ça doit pas être facile de faire une séquence sur la liberté d'expression. C'est un peu le truc tout le monde pense savoir ce que ça veut dire, mais en fait c'est vraiment complexe. Voilà. Donc du coup je vais passer à mon avant-dernière question : qu'est-ce qui vous a orienté vers la mise en place des moyens dont on a parlé ? donc est-ce que c'est des ressources particulières, votre expérience, vos cours d'unif, les manuels ? N'importe quoi.

Isabelle : au début de ma carrière, oui, c'était plutôt de souvenirs de cours que j'avais eu en secondaire, que j'avais eu à l'univ, que j'essaie d'adapter, des référentiels sur l'argumentation... voilà... Et puis alors après évidemment j'ai aussi qd mm suivi dans la formation continue qqs formations intéressantes. Il y avait notamment une formation sur un outil qui n'est pas parfait mais qui est intéressant. Donc qui consiste à placer des élèves dans la classe un peu comme dans un tribunal en disant ben tiens on va argumenter, voilà, il y a un avocat, un avocat général, etc., chacun a un rôle, un jeu de rôles comme ça qui est intéressant. Donc voilà j'ai découvert des outils à travers les formations et puis par des rencontres oui aussi, bcp d'échanges aussi avec des collègues et alors qd mm je me dis qd mm l'expérience pcq avec les années je vois qd mm des trucs qui fonctionnent, qui ne fonctionnent pas ou alors qui ont fonctionné mais qui ne fonctionnent plus pcq ben les élèves ils changent aussi, ils évoluent aussi... il faut... on est obligé évidemment, comme tjs, en français, en histoire je peux aussi mais moi il me semble qu'il est capital de se tenir au fait de l'actualité, de faire des liens avec ce que les élèves connaissent. Alors en vieillissant, puisque c'est mon cas, c'est pas tjs facile. Pour l'instant j'ai encore la chance d'avoir deux ados à la maison alors je peux parfois leur demander des choses, mais c'est vrai que c'est un prb aussi dans l'enseignement, le décalage d'âge, c'est pas tjs évident. Voilà moi je ne suis pas sur TikTok par exemple, je dois demander à mes enfants ce que c'est...

Marie : moi non plus !

Isabelle : oui, c'est mm pas ta génération en fait hein.

Marie : déjà à notre âge... !

Isabelle : déjà mon fils qui est en rhéto il dit « ah non non moi je suis trop vieux » c'est ma fille qui a 15 ans elle dit « ah oui oui » mais elle n'aime pas trop, mais elle y est quoi. Vraiment, ce que j'appelle une génération, c'est à 3 ans près mnt hein. C'est plus une génération parents-enfants. Ca, ça change vmt bcp, on le voit sur plein de plans. Donc les élèves changent, nous aussi on doit adapter nos outils et donc je pense q'il faut tjs continuer à se former, à s'intéresser à des choses et à aller... allez... essayer de trouver des référents qui leur parlent, à partir desquels on va pouvoir partir pour les motiver. Ou alors évidemment ce que je fais souvent, c'est que je prends des situations de la vie quotidienne voilà. Quand je veux leur montrer la différence entre persuader et convaincre en 4^e, je leur dis « bah voilà on est jeudi, vous avez reçu une mauvaise interro, vous aviez une soirée samedi, vous voulez absolument y aller pcq il y a votre petite copine ou petit copain qui y est et vous vous dites cmt je vais demander ça à mes parents » et donc je mets en situation quoi et en général ça c'est un point de départ qui les accroche. Donc c'est surtout qd mm mon expérience avec ce qui marche, ce qui marche pas ou ce qui marche moins bien qu'il faut réadapter et alors une prise en compte de l'actualité en général et de l'actualité de l'offre culturelle de l'année ds laquelle on est, dans la région de Charleroi en général. Ca permet parfois de se dire « ah ben tiens on va aborder tel thème » voilà. Et donc avec mes collègues de français, on essaie toujours de, fin juin ou début juillet, de faire des réunions et de voir un peu la programmation dans les [ventes ?] théâtrales de la saison qui suit et en fonction de ça, de voir quand, par exemple, on va travailler l'argumentation écrite et autour de quel thème, qd on peut la retravailler une 2^e fois et cmt, voilà, on essaie de varier. C'est parfois un peu fatigant, mais c'est intéressant. 1h14'55''

Marie : et alors dernière question : est-ce que selon vous vous arrivez à atteindre vos objectifs avec vos élèves et si oui, grâce à quoi, si non à cause de quoi ?

Isabelle : alors, ça dépend lesquels je dirais. De manière générale, je trouve que tout ce qui est objectif d'esprit critique, se poser des questions, la capacité de réflexion, souvent je trouve qu'on avance qd mm déjà pas mal, là-dedans. Après, comme je disais, on croit parfois qu'on avance et puis quand on lit les textes, on se dit « bah en fait non, va falloir retravailler », on est parfois surpris. Et c'est pas facile nn plus pcq il faut se dire qu'en dehors de l'école, il y a souvent des freins familiaux à ça. Un contexte familial ou une idéologie familiale... parfois c'est assez marquant dans les plaidoyers des élèves : on sent très bien qu'il y a qch derrière qui n'est pas juste du ressort de l'école donc c'est pas tjs facile pcq pfs il faut déconstruire les choses, mais en général, je trouve que qd on arrive en rhéto, après avoir bcp... fin moi je parle bcp tu l'auras remarqué... après avoir bcp parlé avec eux ben souvent il y a qd mm des choses qui se dégagent et souvent je suis qd mm contente. Par contre là où c'est parfois moins probant, c'est dans l'évolution des objectifs au niveau formel, sur la manière de s'exprimer, ça je trouve que c'est de + en + difficile pcq qd ils arrivent en 4^e parfois c'est catastrophique, il y a vmt un background qui n'est plus là quoi. Donc... ça, c'est... je suis persuadée qd mm que les programmes actuels de l'enseignement primaire ne sont pas porteurs à ce niveau-là... fin sont plutôt néfastes mm, pcq j'ai vu avec mes enfants aussi, mais... je trouve qu'on demande aux enseignants du primaire de voir tellement de choses que finalement les fondamentaux ils sont un peu noyés. Et ce que j'appelle les fondamentaux pour moi, c'est vraiment la langue française et les mathématiques. Et donc je pense que... oui... les élèves ils sont noyés fin les choses fondamentales se dispersent finalement, sont perdues dans tout le reste et donc parfois ne sont pas visées par des moments de restructuration vmt bien précis qui permettraient de les ancrer et moi je trouve que malheureusement ce sont des choses que les enfants traînent pdt des années pcq on a beau essayer de faire ce qu'on peut, mais moi je vois que qd ils arrivent en 4^e, c'est... parfois, il faudrait pouvoir reprendre des leçons de 1^{re}, c'est vmt pas évident. Mais je dois juste dire que cette année, comme je le disais tout à l'heure, j'ai eu des 4^e TT avec un niveau de langue effroyablement bas donc... même pour comprendre voilà le vocabulaire, en parlant cme ça, c'est très très compliqué, des enfants qui ne lisaient pas... donc voilà on a qd mm trouvé

un livre en début d'année à leur faire lire, un livre qui parlait des ados qui n'aiment pas lire. Certains ont qd mm accroché, il y a eu un débat intéressant mais... (voilà là aussi on a fait de l'argumentation par exemple) mais là, à ce niveau-là, sur le plan linguistique, il y a vmt... en tout cas moi je trouve qu'il y a un retard de plus en plus... ou en tout cas un décalage marquant depuis qqs années qui est presque irrattrapable quoi. Et mm en faisant des remédiations sur les tps de midi, en visio avec les + grands à distance, en leur donnant des exercices, c'est très compliqué. Mais moi j'essaie dans les corrections des écrits, notamment des textes argumentatifs, souvent à côté des... j'utilise tout un code pour mes corrections avec des sigles, mais souvent à côté je reformule moi-mm, je dis « tiens on aurait pu écrire ça » je dis pas que c'est l'idéal, mais voilà et donc voilà, il faut... ça prend un temps fou, mais c'est vrai que à partir de là, je reprends la copie avec l'élève, je dis « mnt tu vas t'asseoir à côté de moi et tu lis ce que j'ai écrit, tu vas me dire si tu comprends etc » dc pfs il faut vmt repartir de là pcq en tout cas pour les élèves qui ne lisent pas il n'y a mm pas de... de vision de ce que peut être une phrase structurée correctement... et donc dans un texte argumentatif, quand on n'a pas ça ben... C'est vmt très compliqué d'être efficace hein. Donc là je suis jamais satisfaite je dirais de ces objectifs-là, mm si pfs il y a une évolution hein, mais... voilà. Et en rhéto, je trouve que mm au sortir de rhéto, mm dans la rédaction des TFE, parfois il y a des choses, mais catastrophiques quoi. En fait il faudrait pouvoir idéalement avoir des groupes de 12 ou 15 élèves pour pouvoir vmt prendre le tps avec chacun, individuellement donc, de remédier à ces prbs linguistiques individuels pcq je crois... je crois qu'il y a qu'une manière de le faire : d'être à côté d'eux qd ils rédigent, de rerédiger avec eux et à force d'entraînement comme ça, voilà... Fin je l'ai vu en travaillant comme ça sur des TFE encore au confinement l'année passée avec une élève qui écrivait son TFE avec des espèces de... ses titres c'était des espèces d'accroches sensationnalistes... je dis « mais ça va pas du tout dans un TFE ou dans une mémoire » et elle voyait pas du tout ce que je voulais dire ni où était le prb donc je lui ai montré des eemples, je lui ai rerédigé des extraits et puis là elle m'a dit ok « ah oui ok, merci, j'avais pas du tout du tout imaginé que c'était ça » et j'étais « mais oui mais l'année prochaine tu peux bien imaginer que c'est ça pcq »... et donc voilà, mais c'est un travail, voilà j'ai bossé tt le tps pdt le confinement voilà à distance... fin faut pas compter ses heures quoi. Ça porte ses fruits, mais voilà, c'est impossible : ici, en septembre, en 5^e, j'avais une classe de 30 élèves, c'est impossible, ça malheureusement...

Marie : du coup les instituteurs sont noyés avec tout ce qu'ils ont à faire et du coup, vous, à partir de la 4^e, vous êtes aussi noyés, pcq il faut rattraper les trucs quoi, en plus de ce qu'il faut faire de base...

Isabelle : oui, moi je trouve, oui, oui. Parfois il y a des élèves, par exemple ici mes 4^e TT, c'est des élèves qui avaient le profil de... pour moi je sentais ces élèves qui étaient susceptibles un jour de décrocher mm de l'école hein donc c'est pour dire que je les trouvais très loin. Ils étaient en transition pcq chez nous à Loverval c'est une section qu'on a ouvert il y a deux ans et donc on n'a pas de TQ ni de P à leur proposer donc c'est des chouettes élèves, mais... mais voilà c'est des gens qui rentrent pas dans le cadre scolaire donc on a essayé vraiment de les motiver et ce que je voulais dire ici, c'est que certains d'entre eux m'ont dit en début d'année quand je dis « ben voilà quels pourraient être vos objectifs ? » ben il y a une fille dans la classe par exemple qui m'a dit « ben moi en fait je n'aime pas lire, mais qu'est-ce que j'aimerais tellement aimer lire » tu vois... « tu me lances un fameux défi ! » mais donc je veux dire qu'il y a certains élèves qui, malgré tout, sont conscients de ces difficultés linguistiques qui les bloquent mais... mais voilà. Donc on aimerait pouvoir les aider, mais c'est vraiment compliqué. Donc je suis jamais satisfaite pour tous mes objectifs, ce serait vmt idéal, mais... voilà. Après, je suis contente que déjà je vois qu'il y a une évolution.

Marie : mais du coup sur l'évolution vous la voyez + sur le côté réflexion que sur le côté maîtrise de la langue ?

Isabelle : oui, oui. Maintenant il y a tjs qqs cas de récalcitrants. On en parlait avec Olivier récemment. Par exemple ben ici tout ce qui est théorie du complot, c'est hyper complexe à démontrer parce que... parce que en fait les arguments ne sont pas des arguments, ça se contredit en soi, mais seulement, il y a tellement de manipulation derrière... ça c'est aussi une chose que je dis bcp aux élèves en argumentation : argumenter, ce n'est pas manipuler quoi. Donc à partir du mmt où il y a de la manipulation, on est dans qch de fallacieux et donc c'est pas du tout l'objectif d'une argumentation sérieuse, honnête, efficace même. Donc voilà. C'est pas tjs, pas tjs facile. Et puis de toute façon on n'est pas là pour leur dire ce qu'ils doivent penser ou pas penser, mais travailler sur les principes de l'argumentation, ça me semble qd mm fondamental, en tout cas pour leur apprendre à décoder aussi... ce qu'ils entendent autour d'eux. 1h25'15''

Marie : [...]

Isabelle : c'est un gros chantier l'argumentation en tout cas.

Marie :

Isabelle : le prb sur les réseaux sociaux, c'est que tout le monde donne son avis sur tout, sur les vaccins alors qu'on n'est pas du tout scientifique... et donc le jeune qui lit ça, il se dit « bah oui moi aussi je vais donner mon avis » au même titre... mais finalement si on gratte c'est creux et donc les exemples qu'ils ont sont souvent assez creux...

Annexe 11 : transcription de l'entretien avec Charlotte

1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

3^e année

2. Dans quelles filières enseignez-vous ?

TQ (agents d'éducation) et P (auxiliaires d'accueil, coiffure) : a tjs eu ces filières, a eu 2 mois dans du G dans des remplacements.

Charlotte : « c'est pour ça que je te disais que l'argumentation était une des compétences que j'avais le plus de mal à travailler dans le sens où moi je suis dans une école où le niveau est très très faible et en fait quand le niveau de français est faible, c'est très difficile d'arriver à une argumentation correcte. En G, c'est bcp + simple pcq les élèves ont des bases. Je te dirai tout ce que je peux, mais voilà. C'est la compétence qui est la + dure je trouve, dans le P en tout cas. »

3. Dans quelle école enseignez-vous ?

Ecole du réseau libre confessionnel à Bruxelles. D'après Charlotte, c'est une école où « le niveau est très très faible ».

Marie : quels sont les objectifs que tu poursuis en enseignant l'argumentation écrite à tes élèves et à quoi ça sert selon toi ? Si tu l'enseignes pas bcp, tu peux quand même répondre « à quoi ça sert ».

Charlotte : ah si, je l'enseigne, j'y passe tous les ans, bien sûr. Quels sont les objectifs ? Moi les objectifs ils sont un petit peu moins ambitieux que dans une classe de G puisque, comme je t'ai dit, parfois le français, ils arrivent pas à écrire une phrase correcte en français de A à Z donc... pour moi, le but, c'est qu'ils arrivent vraiment à structurer leur pensée, à pouvoir vraiment détacher... parce qu'ils ont plein d'idées, ils sont vifs, ils ont des idées sur quand tu leur donnes un sujet, même de dissertation ou un pour ou contre l'avortement ou fin des sujets bateaux comme ça. Ils ont plein d'idées qui viennent ensemble, mais ils n'arrivent pas du tout... fin ça ressemble à rien, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ils vont tout mettre sur papier comme si c'était des idées flash, mais ils n'arrivent absolument pas à structurer. Donc moi le plus gros objectif en tout, ce qui vraiment pour moi est important de leur faire parvenir, c'est d'arriver à structurer leur pensée pour que leur argumentation soit bcp + percutante et ne soit pas un espèce de gros brouillon d'idées non segmentées, non hiérarchisées et... et pourquoi... fin il y en a d'autres, de plus petits objectifs évidemment, c'est... leur faire comprendre que finalement, s'ils arrivent à argumenter correctement, plus tard dans la vie ils iront plus loin, pour des raisons très pratiques tout simplement, ils vont pas se faire avoir pcq ils arriveront à... quand on arrive à analyser un texte argumentatif et qu'ils arrivent à repérer thème-thèse-argument et à comprendre où veut en venir l'auteur du texte ben eux pourront finalement plus facilement y répondre et moins se faire « pigeonner » si je peux dire plus tard par des personnes qui sont un peu + éloquentes que eux pcq ils auront déjà eu une méthode d'apprentissage et de comprendre finalement comment un texte argumentatif est construit. Donc c'est aussi vraiment l'autre objectif, + pour leur servir dans la vie de tous les jours, en général.

Du coup ça rejoint la deuxième question : pour moi c'est vraiment important de l'enseigner pour ce genre de choses, surtout pour ce public-là ! qui justement est assez crédule, qui croit tout ce qu'ils

lisent, mais qui comprennent à peine ce qu'ils lisent aussi donc le fait de prendre le temps de revoir certains textes argumentés, leur faire prendre le temps d'essayer de repérer intro, développement, ccl, voir un peu où l'auteur veut en venir. Là par exemple je vois le plaidoyer réquisitoire en 6^e et donc voilà on lit plusieurs plaidoyers, on essaie de détecter les arguments et j'essaie de leur demander de faire d'eux-mm, mm s'ils ne sont pas d'accord avec la position qu'ils doivent défendre. C'est plus un exercice finalement linguistique, intellectuel et philosophique, + que vmt être d'accord avec ce qu'ils disent. Réussir à argumenter sur un sujet pour lequel ils n'aimeraient pas plaider, c'est encore + difficile, leur montrer que finalement il faut pas... l'idée c'est vmt de réussir à avoir qch de logique, un raisonnement logique, pour convaincre le public, le lecteur, mais qu'ils ne doivent pas spécialement y croire et qu'on est capable de faire ça sans être d'accord.

Marie : du coup, qu'est-ce que « savoir argumenter » selon toi ?

Charlotte : mmh... euh... savoir argumenter, pour moi, c'est être d'abord capable de bien contextualiser le sujet afin d'abord d'attirer l'attention du lecteur ou du public pour enfin argumenter, qui est le fait de convaincre, de persuader l'auditoire de ses idées, mais de manière logique et raisonnée donc tout ça en étant structuré, que les idées soient bien claires, dans le but finalement de conclure par quelque chose de... par une petite conclusion percutante qui vient mettre un petit peu tout en scène et ouvrir vers qch de + large, permettre de réfléchir encore + que la question de base.

Marie : alors qu'est-ce que du coup pour toi les élèves doivent apprendre dans le cadre du cours de français qu'ils ne savent pas déjà faire ? Qu'est-ce qu'exige la pratique de l'argumentation qui doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage ?

Charlotte : ben je vais reprendre un peu ce que j'avais dit. Pour moi, c'est vraiment l'idée de structurer ses idées, ses pensées. Pcq ils savent penser, ils ont des idées, ils ont des arguments en tête, mais ils arrivent pas à les mettre en forme. Ils ont des idées, ouais comme je viens de le dire, mais ils n'arrivent pas à... oui... à les partager et donc finalement ils ont l'air plus cons qu'ils ne le sont, pour parler un peu de manière cruelle. Ils ont l'air moins cultivés, moins éduqués parce qu'ils arrivent pas à mettre par écrit leurs idées donc quand on lit un texte, on se dit « mais ils ont rien compris, ils sont débiles » mais c'est juste que pas du tout, ils ont pas cette structure, ils arrivent pas à comprendre l'idée de... une idée par paragraphe. Donc pour moi c'est vraiment la structure des idées qu'ils ont déjà mais qu'ils n'arrivent pas à mettre en forme.

Marie : ouais. OK. Maintenant c'est la question qui en général prend le + de tps. C'est : quels sont les moyens que tu vas mettre en place pour atteindre ces objectifs et pour développer le savoir argumenter dont on vient de parler, donc surtout peut-être la structure dans ton cas ? Qu'est-ce que tu vas travailler avec tes élèves pour qu'ils soient capable d'argumenter par écrit et que tes objectifs soient remplis ?

Charlotte : euh eh bien moi souvent je commence par... juste leur... un peu la manière plus classique, mais par leur montrer plusieurs textes argumentés de tout type, que ce soient des plaidoyers, que ce soient des textes argumentés type journalistiques, faire + un grand bain de textes pour leur montrer tout ce qui existe dans ce genre de textes. Ca c'est vraiment juste pour leur montrer une idée de la structure justement parce que... montrer que les gens qui argumentent ne donnent pas des idées plic-ploc donc leur montrer déjà une base, à quoi ça ressemble un texte argumentatif. Ensuite, ce que je fais souvent, c'est que... on revoit, alors que c'est censé être déjà vu puisque moi je les ai en 5-6, les bases de l'argumentation mais vraiment type... Je fais un peu du drill, plein de petits textes, ils doivent trouver : thème, thèse et puis souligner les arguments dans le texte. Mais vraiment on passe par n'importe quel... autant par des petits extraits de journaux, par une lettre écrite d'un directeur à un prof, oui ou des élèves qui demandent à un directeur certaines choses... donc vraiment, leur faire

détecter thème-thèse-arguments mais vraiment beaucoup quoi pour que... parce que souvent ils ont du mal à... alors que pour nous, ça paraît simple, mais eux la thèse c'est qch qu'ils ne comprennent pas quoi. Donc vraiment du drill à ce niveau-là, des petits exercices. Et puis après quand ils ont déjà une idée générale des textes, qu'on a un peu réussi à trouver thème, thèse, argument... euh... ben ça dépend en fait dans quel cours, là j'ai fait par exemple la critique en 5^e, la critique cinématographie ET le plaidoyer, on passe par les mêmes... je réfléchis... oui, je fais pas exactement la mm chose dans les deux. On passe à un moment évidemment par une partie plus théorique, on va revoir les types d'arguments par exemple. Quand on aura bien détecté thème-thèse, ben on va passer aux arguments, on va voir qu'il en existe plusieurs, on revoit en théorie vraiment... argument d'autorité, argument par l'exemple etc. tous les types et puis là c'est vraiment plus des petits exercices assez scolaires, ils doivent repérer et puis après, une fois qu'ils ont vu un peu tout ça, je leur demande à eux de produire. Donc si je suis encore dans l'idée des arguments, ben chq fois je leur dis « voilà vous avez tel sujet, j'aimerais que vous trouviez un argument ad hominem, un argument ceci... » donc après avoir analysé, je leur demande tjs de produire eux-mêmes pcq repérer, ça va, mais s'ils arrivent à produire, ça montre qu'ils ont vraiment compris. Donc je fais tjs d'abord analyse puis production. Après, je réfléchis... Qu'est-ce qu'on fait ? Oui, évidemment, je réinsiste sur la structure à fond donc vraiment l'idée des paragraphes, vraiment l'intro, revoir un peu les critères qui sont dans une introduction, voir comment attirer l'attention du public, comment exposer le sujet de manière claire et concise, tout en donnant déjà sa thèse et en sachant répondre à la question qui est posée donc là j'insiste vmt structurellement : intro, qu'est-ce qu'il y a dans l'intro ? qu'est-ce qu'il y a dans le développement et dans la ccl qu'est-ce que j'attends ? ça, c'est + vraiment théoriquement et purement pour les forcer à refaire et donc je leur fais tjs un petit exercice. Par exemple, quand j'avais fait la critique cinématographie, j'avais pris un film qu'on avait vu ensemble et point par point, ils avaient dû rédiger une intro pour décrire le film etc, dans l'argumentation, ils devaient répondre à une question par rapport au film et chaque fois je reprenais le mm film et on retravaillait partie par partie. C'était plutôt l'argumentation, jugement de goût etc. Pour le plaidoyer... Qu'est-ce que je fais ? Ben là c'est gai mais on travaille aussi en mm tps avec l'argumentation orale puisque l'idée c'est que finalement ils doivent jouer le rôle de l'avocat à la fin de l'année et défendre un client ou au contraire, l'enfoncer s'ils ont un réquisitoire plutôt. Et donc là je mélange écrit et oral, ça, ça marche encore bien pcq autant ils adorent les débats, les argumentations orales sur des sujets où ils doivent s'affronter les uns les autres, mais à l'écrit, c'est pas trop leur kiff. Donc souvent j'essaie de mêler les deux pcq ça marche bien, du coup ils acceptent plus facilement de prendre le tps d'écrire leur structure, faire une intro, leur développement, pcq ils savent qu'ils vont le présenter après. Du coup ça marche bien de... je trouve de travailler les deux en mm tps, ces deux compétences. Donc souvent je fais l'UAA3 et 4 en parallèle. Donc le plaidoyer là ils ont dû rédiger leur premier jet, je suis qu'au tout début et puis directement ils le présentent et puis je les fais s'auto-évaluer avec les autres élèves qui doivent dire : voilà au niveau plutôt de la forme de l'écrit, est-ce que les arguments sont percutants, sont corrects ? QU'est-ce qu'il faudrait améliorer, développer ? et puis après au niveau de l'oral, mais ça, c'est + pour jouer le jeu : est-ce que vous trouvez qu'il parle assez fort, suffisamment rapidement... ? Voilà donc là je fais plus un espèce de... ouais passer de l'écrit à l'oral assez souvent pour que leur... leur résultat de leur écrit, qui est le travail qu'ils aiment le moins, soit présenté et comme ça ils voient je trouve directement l'intérêt d'avoir travaillé son texte avant. Ils voient tout de suite la différence entre s'ils étaient arrivés « au talent » comme ils disent, ou s'ils ont préparé vraiment par partie, structure par structure... Voilà. Attends je réfléchis hein parce que comme j'ai pas préparé tes questions...

Marie : mais du coup t'as l'impression qu'ils sont + motivés quand ils passent par l'écrit... fin quand ils savent qu'ils vont passer par l'oral ? (ouais) mais aussi fin oui pcq en mm tps... fin pcq ils aiment

bien présenter leurs idées aux autres et tout ça, pcq ils aiment bien prendre la parole, mais aussi pcq et du coup l'écrit devient moins pénible aussi pcq ils voient l'intérêt ?

Charlotte : ouais, c'est ça, pcq c'est concret, c'est pas juste théorique. En TQ-P, une dissertation, c'est impossible, ça n'a aucun intérêt, voilà, ça marche pas quoi. Il faut que ce soit vraiment concret et le fait de devoir... avoir la possibilité... ils ont un peu cette idée de compétition, de devoir avoir le meilleur discours pour pouvoir « battre » les autres, ou être plus percutant... ça marche bien, ouais. 18'57''

Marie : ok. Et quand tu dis, en parlant de la structure, quand tu dis bien tout ce qu'il doit y avoir dans chaque partie, en général est-ce que c'est quelque chose que tu dois vraiment répéter souvent ou juste ils comprennent l'intérêt et donc une fois que tu leur as dit, ça va ?

Charlotte : non, je le répète tout le temps. Ils le voient chaque année. Je sais même pas à partir de quelle année ils commencent à voir en secondaire la structure d'un texte argumenté, mais là je l'ai refait en 6^e alors que j'avais déjà eu cette classe là l'année passée, et j'ai l'impression que à chaque fois que je l'explique, c'est nouveau, quoi. Donc oui, je le répète tout le temps. Je dois même... Ce que je fais, c'est que je remets même au moment de l'évaluation finale... pas toujours hein, mais quand c'est + des exercices côtés en classe, je remets la structure au tableau, je remets, je dis : voilà j'attends ça dans l'intro, j'attends ça... Parce que... je sais pas pourquoi ils l'intègrent pas, mais ils sont... Ils aiment bien eux quand tu leur dis qu'on va faire de l'argumentation, ils sont contents, ils adorent parce que c'est le mmt pour eux de s'exprimer, de donner leur avis, mais c'est comme s'ils avaient un bouillonnement d'idées, mais ils oublient vraiment cette structure, moi c'est ça qui me rend folle... Ils sont super emballés par un sujet quand tu donnes un truc un petit peu... parce que moi j'ai une population plutôt... au niveau origine, ils sont presque, pas tous, mais il y a vmt bcp de marocains donc sur les sujets un petit peu polémiques type pour ou contre le mariage homosexuel, contre l'avortement, ils sont hyper envie de donner leur avis parce qu'ils sont très tranchés d'ailleurs là-dessus, ils ont envie de convaincre. Déjà leurs avis sont tout à fait critiquables à souhait, mais en plus... Au pire tant pis c'est leurs idées, mais les faire arriver à ce que ce soit correctement structuré, c'est... ouais, c'est vraiment très difficile. Pourtant, je le répète hein, je... la structure, je dois la redire tout le temps.

Marie : ok. Et par exemple, l'exercice de l'auto-évaluation, en général tu fais ça dans chaque séance sur l'argumentation ou juste pour le plaidoyer ?

Charlotte : mmh, non, j'essaie de le faire au moins une fois dans chaque séquence. Ici, c'est vrai que cette année, je l'ai fait que pour le plaidoyer. Les autres années... on avait travaillé sur l'ironie à un moment en e et donc là ils avaient dû répondre à une lettre en étant ironique. Enfin de par l'ironie, argumenter dans l'autre sens que le destinataire de la lettre.... Est-ce qu'ils avaient dû s'évaluer ? Il me semble que oui. J'essaie parce que du coup ils se prennent un peu au sérieux et surtout le reste de la classe écoute et fait attention aux textes des autres. Pcq souvent quand ils ont présenté leur texte, ils l'ont lu, c'est fini pour eux l'exercice, ils vont pas écouter les autres, ils sont passés, c'est fait. Donc le fait de l'auto-évaluation, c'est même pas spécialement pour l'auto-critique en tant que telle, mais plus pour que les autres écoutent ce que les autres ont à dire. Ca m'aide enf ait dans la discipline.

Marie : ouais, tout ce qui est exposé oral et tout, en général, c'est toujours des moments un peu ennuyants, sauf pour l'élève qui passe quoi.

Charlotte : oui, c'est ça, donc c'est un peu les forcer à être participatifs quoi.

Marie : et du coup quand tu vas faire des argumentations juste écrites, est-ce que là ils font aussi une auto-évaluation en lisant les travaux des autres ? [je voulais dire co-évaluation]

Charlotte : non. J'ai déjà fait des auto-évaluations d'eux-mêmes donc ils ont une grille, avant de me rendre leur travail, ils s'auto-évaluent en disant voilà est-ce que j'ai respecté, est-ce que dans l'introduction il y a bien ça, est-ce que j'ai bien fait des paragraphes, est-ce que j'ai utilisé des connecteurs logiques ? Et donc eux s'auto-évaluent avant, mais c'est vrai que je ne les fais pas... fin à l'écrit je ne leur fais pas lire le texte des autres. S'ils se les partagent, c'est en les lisant à voix haute.

Marie : l'auto-évaluation c'est qch de systématique ?

Charlotte : non, pas systématique. Je le fais pas à chaque fois quoi.

Marie : et quand tu fais l'auto-évaluation, donc pas la co-évaluation, mais l'auto-évaluation, là tu le fais dans quel intérêt ? Parce que là du coup c'est plus de la discipline ?

Charlotte : non. Là, c'est + parce qu'ils ont tendance aussi à bâcler leur travail. Donc ils ont fait leur texte et ils croient que c'est fini et le fait de les forcer à revenir, de faire un retour en arrière, sur ce qu'ils ont fait, ça leur permet de... ben oui, déjà de vérifier tout, de voir leurs erreurs et de pas... oui, c'est vraiment l'idée de bâcler. C'est que souvent ils ont envie vite d'avoir fini et d'être tranquille, donc ils écrivent à toute vitesse et là je les force à retourner sur leur texte, à revoir les choses, à vérifier et donc j'ai l'impression ça peut aider aussi à revoir une dernière fois la structure, le fait qu'ils doivent vérifier s'il y a bien l'intro, s'il y a bien le développement et la conclusion, j'ai l'impression que à force, ça devrait bien rentrer dans leur tête quoi. 24'32''

Marie : ouais, ok. Et du coup qu'est-ce que tu mets d'autre en place pour atteindre tes objectifs ?

Charlotte : ce que je mets d'autre en place... comme activités tu veux dire ou... ?

Marie : oui, comme tâches... mais alors si ça diffère entre les séquences... fin il y a aussi peut-être des trucs que tu fais systématiquement et peut-être pas forcément dans cette séquence-là mais que tu trouves que c'est utile. Typiquement l'auto-évaluation, il y en a qui pourraient le faire systématiquement.

Charlotte : ah ouais, mmh... qu'est-ce que je fais ? Laisse-moi réfléchir... Ouais systématiquement aussi, du coup c'est + au niveau technique, je leur fais revoir quand mm un min de vocabulaire lié à la tâche qu'ils doivent accomplir. Donc si c'est le plaidoyer, je reviens là-dessus ben pour pouvoir argumenter correctement, ils ont besoin d'avoir la base de vocabulaire donc on revoit les termes techniques du discours du plaidoyer quoi soit en se basant d'abord sur un texte et alors ils doivent repérer les termes spécifiques, soit parfois bêtement une aide-mémoire avec une liste de vocabulaire type. Si c'est par exemple + un jugement de goût ou une critique cinématographique ou une critique de chanson engagée ou ce genre de choses, ben du coup oui, on va + revoir le vocabulaire lié aux sentiments, aux goûts en général. Donc je revois qd mm ça à chaque fois. Revoir le vocabulaire nécessaire, parce que c'est vrai, comme je te disais, si en général ils ont du mal avec l'argumentation, c'est pq ils ont aussi du mal avec le frç tout simplement donc j'en profite pour revoir du lexique. Qu'est-ce que je fais aussi systématiquement ? Ben oui, les connecteurs logiques, réinsister là-dessus, pour la structure de nouveau. Je fais ça chaque année. Bon alors finalement ça reste très basique, ils vont toujours utiliser le « d'abord, ensuite, enfin », « premièrement, deuxièmement, troisièmement », mais au moins, c'est con, mais ça les force à avoir en tête que c'est un argument par paragraphe, une idée par paragraphe avec un exemple et pas tout mélanger quoi. Même si finalement quand on étudie à l'univ, c'est la première chose qu'on te dit, c'est qu'il faut surtout pas écrire avec « d'abord ensuite enfin » surtout quand tes arguments sont pas hiérarchisés, mais... mais bon voilà.

Marie : ouais, ils disent justement que c'est trop scolaire.

Charlotte : mais c'est important pour eux, vraiment juste pour comprendre comment découper le texte quoi. Sinon... ouais, je réfléchis... Systématiquement j'essaie de mêler textes modernes et textes plus littéraires, pour quand même, fin même si la littérature n'est pas vraiment la base du programme de technique professionnel, j'essaie quand même de chaque fois, fin j'en profite pour glisser un peu de littérature quand même juste pour leur culture. Donc par exemple dans l'argumentation, dans le plaidoyer-réquisitoire, on va voir un texte de Victor Hugo, un texte de... ou je place un « J'accuse » de Zola ou un truc comme ça, juste pour en discuter, leur donner qqs références, mm si c'est pas ce texte-là en tant que tel qu'on va analyser à fond ou qu'on va vmt utiliser, mais... ouais, j'essaie toujours, quoi qu'il arrive, qu'on parle de cinéma, qu'on argumente au niveau jugement de goût de chanson, qu'on fasse un courrier des lecteurs, j'essaie toujours de prendre qd mm qqs bases culturelles et littéraires.

Marie : mais en fait, à chaque séquence, que ce soit plaidoyer ou courrier de lecteurs, tu leur donnes un bain de textes avec plein de types d'argumentations différentes ou le portefeuille de textes dépend aussi de la séquence ou du sujet ?

Charlotte : je fais pas un bain de textes à chaque fois. Par exemple, le plaidoyer, je préfère les mettre direct dedans donc là je vais leur donner un plaidoyer directement. Là par exemple je leur donne le plaidoyer de l'avocat de Michelle Martin pour justement un peu les marquer, commencer par leur donner des arguments qui « défendent l'indéfendable » en qq sorte. Donc un peu pour marquer le coup et donc là ils sont directement dans le bain, ils ont un discours d'un avocat et puis à leur tour, avant même d'avoir vu ce que c'était l'argumentation et le plaidoyer, je leur demande de faire l'inverse quoi, de faire le réquisitoire. Donc là dans ce cas-là, je pars d'un texte, d'un vria plaidoyer concret qu'on lit ensemble et on essaie de détecter les arguments et puis ils font d'eux-mm directement comme ça ils sont... et puis ils aiment bien, ils se sentent avocats, ils ont tous envie de faire le droit après alors que finalement... Mais ils aiment bien, on regarde tellement de films, de séries là-dessus que eux, ils sont emballés quoi. Donc ça dépend. Les bains de textes, c'est + pour ce qui est critiques en général. Là je donne toute sorte de critiques différentes quoi, sur des livres, sur des musiques, sur des films... mais ça reste de la pure critique, c'est juste que je change le genre quoi.

Marie : du coup dans les séquences que tu fais sur l'argumentation, il y a le plaidoyer-réquisitoire et sinon c'est surtout des critiques d'œuvres ?

Charlotte : ouais, critiques d'œuvres. Sinon, j'ai fait aussi... mais ça c'était une séquence d'un manuel, à un mmt on a travaillé avec un manuel, c'était « réponse à un forum », je sais plus exactement c'était quoi l'intitulé mais ouais, c'est... il y a un type qui s'exprime sur un forum et ils doivent être capables d'y répondre de manière argumentée. Mais c'est un peu comme le courrier des lecteurs finalement. Ca, j'ai fait, via le manuel *Français pour se qualifier*, mais la séquence est super nulle, donc ça plus jamais.

Marie : et d'ailleurs tu fais aussi la lettre ouverte pour le CESS ?

Charlotte : oui, la lettre ouverte pour le CESS. C'est vrai que ça, c'est la 1^{re} année que je le fais, parce qu'avant j'avais... en 6^e j'avais que du P et donc les P le font en 7^e. Mais cette année je l'ai et donc là qu'est-ce qu'on a fait pour la lettre ouverte ? Ah oui, je trouvais que le seul sujet... pcq c'est nouveau hein le sujet, ça date de 2019, il y a eu que une fois, avant c'était encore la synthèse. Et donc du coup je trouvais que l'exemple de 2019 était naze à souhait, le sujet c'était « pour ou contre les aliments transgéniques » ou un truc comme ça donc c'était un peu basique et pas très intéressant pour eux. Et du coup cette année qu'est-ce qu'on a fait ? C'était encore chouette, ils ont dû lire *La Vague*. Oui parfois j'essaie, ça j'ai oublié d'en parler, si possible de lier avec un livre. Donc pour le plaidoyer je fais lire un livre qui permet de rédiger un plaidoyer par rapport aux personnages de fiction etc. Mais là dans le cadre du CESS, ils avaient dû lire *La Vague* et je leur avais déjà dès le début de la séquence posé

la question à laquelle ils devaient répondre qui est : « l'histoire est-elle vouée à se répéter ? Est-ce que selon vous un mouvement totalitaire ou en tout cas certaines caractéristiques du totalitarisme pourraient-elles réapparaître de nos jours ? Pensez-vous comme j'ai oublié cmt il s'appelait, mais c'est le type qui a fait la préface de *La Vague* qu'il faut être vigilant tous les jours pcq on pourrait facilement retomber là-dedans ? » et du coup pour répondre à cette question, ils avaient dû lire *La Vague* et donc c'était déjà une manière... ils pouvaient utiliser le livre pour déjà un argument en disant « ben voilà dans les années 60 aux USA ça s'est reproduit, un professeur a tenté l'expérience avec ses élèves, qui étaient éduqués et qui étaient intelligents, qui voilà savaient déjà de quoi on parlait puisqu'ils étudiaient déjà le nazisme et ils sont retombés dedans facilement donc ils pouvaient répondre en utilisant *La Vague* déjà. On a regardé des reportages sur les Ouïghours. En fait j'avais essayé de varier les supports donc pour répondre à cette question, ils pouvaient utiliser le livre, le reportage et voilà évidemment l'actualité en général, à part les totalitarismes [?] ils pouvaient utiliser les mesures covid pour justifier que parfois il y avait certaines libertés qui étaient vite abandonnées sans que finalement la population ne se soulève et voilà quoi. Donc pour le CESS la tâche finale était basée sur plusieurs supports et je leur avais donné toutes les clés pour y répondre quoi.

Marie : et *La Vague* c'est une histoire vraie en fait ?

Charlotte : ouais. Non, c'est romancé hein mais c'est inspiré d'une expérience qui a vmt été faite dans les années 68-69 aux USA en Californie et donc c'est ça qui est intéressant, c'est que finalement ça s'est réellement passé. Bon si tu vas voir sur internet, il y a pas mal de critiques hein qui disent « ouais c'est exagéré, c'était pas vmt comme ça » on n'a pas vmt les preuves que dans l'école ça s'est vmt déroulé comme ça mais ça part qd mm de qch d'existant quoi.

Marie : ouais. Et du coup pour le CESS parfois tu pars d'un livre, mais c'est qd mm pour argumenter sur une question actuelle quoi ?

Charlotte : ouais c'est ça. Ca c'est vraiment la tâche finale mais avant ça on avait déjà travaillé cet exercice-là sur base de plusieurs autres textes donc je leur donne tjs la question de... Dans la séquence du manuel, ce qu'ils font c'est qu'ils montrent déjà un texte déjà fait et les élèves doivent faire l'exemple inverse. Donc ils ont déjà le courrier des lecteurs qui est déjà plus ou moins une réponse à la question et ils doivent imaginer combien il y avait de textes différents pour arriver à cette réponse et puis ils doivent... ouais trouver... mais ça ne marche pas très bien ça donc je le referai plus. Mais c'est ce que j'ai fait, je me suis basée sur un manuel. Non là on a fait plusieurs exercices, on lisait des textes sur un mm sujet et avec ces textes-là ils devaient être capables de... ben pour au moins avoir une base au niveau argumentative et recherche pour pas que ça vienne comme ça de pensées, d'idées, qu'ils aient qd mm des arguments +/- fondés.

Marie : mais la lettre ouverte, est-ce qu'ils doivent argumenter à partir de textes ou est-ce qu'ils doivent répondre à... ?

Charlotte : à une question. En fait c'est pas très clair. Dans celui de 2019, dans le CESS, ils ont mis une partie qui est plutôt compréhension à la lecture donc ils lisent qd mm des textes pour avoir au moins une idée de base donc ils ont qqs idées dans cette compréhension à la lecture qui sont des idées pas très développées mais donc ça peut déjà les mener sur la piste et puis c'est eux évidemment qui doivent trouver, argumenter par rapport à ça, mais ils ne partent pas de rien. C'est pas juste une question où ils doivent trouver direct la réponse, fin argumenter d'eux-mêmes. Donc c'est vrai que moi j'allais un peu mêler synthèse et réponse argumentée dans le sens où j'avais travaillé les deux compétences en mm temps. Ils avaient dû être capables de lire plein de textes et de synthétiser les infos importantes dans chacune, ce qui permettait d'écrire un avis argumenté sur la question.

Marie : mais donc ils doivent pas répondre déjà à une lettre ? Ils doivent se servir du texte pour faire eux une lettre ?

Charlotte : oui, ils doivent se servir des textes pour faire eux une lettre, mais voilà j'avais dit qu'il fallait trois arguments et je voulais que le troisième soit tout à fait neuf, qu'il sorte de leur part, mais tout ça sous forme de lettre.

Marie : oui, mais je veux dire, dans le CESS, c'est comme ça aussi ? C'est juste moi qui sait pas ça.

Charlotte : oui euh écoute, en fait c'est vmt flou pq il y a eu qu'une fois, l'année passée ça a été annulé donc moi de ce que j'ai lu, c'est ce que j'ai compris, c'est pour ça que j'ai créé ma séquence comme ça. Maintenant, peut-être que je me trompe. J'ai l'impression qu'il y a qd mm une base, il y avait des textes de base, ou en tout cas un texte qui... Pcq tu vois comme on leur demandait d'écrire une lettre ouverte pour ou contre les aliments transgéniques, ils savent pas ce que c'est fin... donc je pense qu'il y a qd mm des textes, oui.

Marie : OK, maintenant je vais essayer de revenir peut-être un peu sur certains trucs. Ben par exemple, t'as dit que tu voyais des types d'arguments et alors là tu leur demandes vraiment de faire des exercices où ils doivent trouve run type d'argument spécifique pour défendre une certaine thèse et est-ce que dans leur évaluation, ils doivent aussi mettre plusieurs types d'arguments ?

Charlotte : oui, oui souvent. Alors dans l'évaluation, si c'est du TJ, je vais faire des petits exercices bêtement où ils doivent trouver dans des textes, mais à la fin je leur fais qd mm une petite rédaction où ils doivent argumenter et je leur dirai « je veux qu'il y ait voilà toris types d'arguments différents, soulignez-les et dites-moi lesquels quoi ».

Marie : OK. Et pour toi, en quoi ça aide les élèves à argumenter de les obliger à trouver ces types d'arguments ?

Charlotte : de nouveau finalement moi je trouve pas ça très utile pour eux de savoir, de connaître autant d'arguments, de savoir tels types d'arguments, mais c'est de nouveau pour la structure. Je trouve que qd on te laisse libre cours à tes idées, ils vont s'éparpiller dans tous les sens. Là, si je leur dis bah voilà je veux que votre 1^{er} argument soit un argument de tel type, le 2^e de tel type, ça les structure déjà et ça leur donne une base sur laquelle commencer leur... ouais, c'est purement structurel pour moi.

Marie : ouais c'est un peu leur donner une contrainte pour qu'ils réfléchissent plus à...

Charlotte : ouais, c'est plus l'idée de contrainte, ouais. Comme ça ils savent. Ils ont une grille en fait, ils savent... S'ils sont lancés comme ça dans le vide, ils vont dire « madame je trouve pas blabla », là au moins ça réduit déjà leur champ des possibilités quoi.

Marie : ouais, ils savent où chercher. Et alors, comment tu présentes... enfin déjà à quoi elle ressemble ta typologie d'arguments et comment est-ce que tu la présentes aux élèves ? Tu expliques juste « ah ben tel type d'argument c'est ça » avec un exemple ?

Charlotte : ben souvent... ça dépend. J'ai fait un peu différentes f... Il y a une année où j'ai commencé sur base d'un texte + littéraire et donc on devait déjà repérer bêtement les arguments et puis j'essayais de demander aux élèves « ah est-ce que vous trouvez que tous les arguments ont le mm poids, est-ce qu'ils se ressemblent, est-ce que l'auteur s'y prend de la mm manière avec cet argument 1 ou cet argument 2 ? Est-ce que vous voyez des nuances ? » donc ils devaient eux-mm trouver, essayer de repérer que finalement il y avait pas... que voilà l'argument *ad hominem* n'avait pas du tout le mm style ou ne ressemblait pas du tout à un argument + par la raison type syllogisme quoi. Donc d'abord

les faire repérer et finalement leur montrer que les arguments ne se ressemblent pas juste au niveau comme ça au niveau de l'écrit, il y en a des plus courts, plus longs, d'autres qui sont plus compréhensibles, d'autres moins. Certains que eux utiliseraient plus naturellement que d'autres... Donc + du repérage à la base et puis de manière assez classique, c'est vrai que je finis toujours par leur donner un tableau à double entrée avec d'un côté le nom de l'argument et à droite un exemple ou inversement. C'est un tableau à trous hein donc parfois ils ont le nom et je leur demande de trouver un exemple quand je leur explique, parfois ils ont l'exemple et alors on essaie de trouver le titre et ils doivent relier. C'est vrai que là je le fais de manière assez... je vais dire classique, ex-cathedra presque, sous forme de tableau.

Marie : et du coup je pense que tu disais que l'idée c'était aussi qu'ils fassent des argumentations rationnelles ou raisonnées je sais plus et du coup est-ce que tu fais des distinctions justement entre les différents types d'arguments par rapport à ça ?

Charlotte : ouais alors c'est vrai qu'on voit évidemment finalement quel est le but de l'argumentation : est-ce que l'idée c'est de convaincre ou plutôt de persuader ? Est-ce qu'il vaut mieux plutôt jouer sur les arguments et la raison ou + sur les sentiments ? Est-ce qu'on va + justement faire jouer les valeurs ou attaquer la personne en tant que telle ? Donc oui là j'essaie de distinguer quel type d'arguments... fin de voir en fonction de ce qu'ils recherchent à faire quel type d'argument est le plus pertinent quoi.

Marie : ouais. Mais au final est-ce que parfois il y a des argumentations où ils doivent + persuader que convaincre ou au final ils doivent juste convaincre mais les trucs de persuader, c'est juste pour qu'ils sachent quoi ?

Charlotte : ouais, c'est plus ça. L'idée c'est finalement quand mm de convaincre, mais je leur montre la distinction, mais voilà. + pour vraiment leur apprendre cette idée de structure : de convaincre, et d'essayer de vraiment d'être bien logique et structurel, voilà. Thèse, donner l'idée et puis finir par un exemple pour étayer la pensée. C'est + l'idée de convaincre plutôt que persuader. Pcq persuader ils le font déjà facilement à l'oral et jouer sur les sentiments ouais et attaquer les personnes en tant que tel ça ils s'en sortent mieux quoi.

Marie : et dans le plaidoyer là ils doivent qd mm utiliser des trucs + rhétoriques ?

Charlotte : ouais, c'est ça. Là, on revoit un petit peu + les arguments techniques du plaidoyer et... je revois un peu tous les arguments de base hein mais... est-ce que... ? Oui, c'est vrai que là je vais + insister sur les arguments type jouer sur les valeurs, sur... ça dépend s'ils doivent défendre leur client ben oui d'être + dans le pathétique, pour attirer la compassion, la pitié, ben + utiliser des arguments sur les valeurs, sur les sentiments... plutôt que vraiment d'être dans qch de très logique. Donc c'est vrai que en fonction de s'ils ont un plaidoyer ou un réquisitoire, je leur explique qu'il y a certaines nuances et que certains arguments seraient plus pertinents que d'autres. Euh... oui. En fait, je viens de leur recommencer, je l'ai plus donné depuis trois ans donc je ne sais plus où j'en suis.

Marie : et aussi les connecteurs logiques donc là tu vas faire quel genre d'exercices et quel genre d'exercices va mieux fonctionner d'après toi ?

Charlotte : en général en 6^e pour le plaidoyer je fais pas vmt bcp d'exercices pqc ils l'ont vu 15 fois par an donc souvent juste un bref rappel. Je leur dis que leur texte doit être segmenté, structuré donc que je veux qu'au moins... fin la base c'est d'avoir le connecteur logique qui vient introduire chaque fois chaque paragraphe. Maintenant, ils ont un + s'ils utilisent d'autres connecteurs qu'on revoit vite fait, tout ce qui est cause-csq etc. Dans les arguments en tant que tels... En fait, ce que je n'arrive pas à faire, c'est leur faire lier les idées entre elles. Tu vois ils vont vmt dire « argument 1 argument 2

argument 3 » « d'abord ensuite enfin » mais ils vont pas dire « contrairement » ou « malgré le fait que dans le premier argument on dit ceci, dans le 2^e on peut qd mm entrevoir que... » là les faire lier... ça pour le mmt je m'y attèle pas trop pcq pour moi le premier objectif c'est d'arriver à leur faire rédiger un texte qui est structuré, qui ressemble à qch. Donc tant pis s'il y a pas vmt des liens... Donc les connecteurs logiques vraiment... Pour moi s'ils ont bêtement déjà le « d'abord ensuite enfin » et que de tps en tps on a un petit « cependant » c'est bon quoi, je vais pas plus loin pour ça, avec eux en tout cas. Pcq la nuance, tu vois tout ce qui est concession etc, ils comprennent pas quoi. « Néanmoins », ils les utilisent à tort et à travers et ça ressemble à rien. J'ai fait parfois vraiment je revoyais tous les connecteurs et je leur demandais d'en utiliser, ils les tapaient pour me faire plaisir, mais ça n'avait aucun sens. Donc dans un exercice tel quel, tu vois hors contexte, dans une phrase, on leur dit « mettez le connecteur logique adéquat gnagnagna » mais dès que c'est dans un texte en contexte, là ça ressemble plus à rien. Donc j'insiste pas là-dessus.

Marie : ouais, ouais. Pcq finalement ils y pensent pas ou ils n'y voient pas l'intérêt ?

Charlotte : non, clairement ils n'y pensent pas, ils n'y voient pas l'intérêt et si je l'impose, vraiment ils vont le taper comme ça quoi. Ils vont mettre le connecteur pour dire de l'avoir utilisé, mais... comme ils n'en voient pas l'intérêt... ça fonctionne pas.

Marie : ouais. Et du coup, tu disais en 6^e que tu faisais surtout un rappel et en 5^e est-ce que tu fais d'autres exercices ? Tu fais les exercices isolés ?

Charlotte : oui je refais, là pour les connecteurs, je refais ces petits exercices isolés comme je te disais où ils doivent trouver le connecteur adéquat dans des phrases à trous etc. + pour revoir un petit peu... Oui, revoir et refaire un petit classement ben « ça c'est un connecteur de quoi ? Pour la conséquence, la cause ? » et donc souvent je leur donne là cette année comme ils étaient à moitié en confinement, je leur avais donné un bon petit dossier où ils avaient chq fois... de drill quoi. Les connecteurs de cause, de csq, de but... Ils devaient réécrire... Donc là cette année je les ai fait travailler + chez eux ça. J'ai pas pris le tps de le faire en classe vu que je les avais qu'à moitié. Donc je me suis dit « c'est pas vmt le programme c'est pas le but donc » ils ont dû le faire chez eux et voilà ils sont pas très scolaires donc les devoirs c'est pas un truc qui revient de manière... fin c'est pas qch qu'ils font ben très bien donc là ils m'ont rendu les dossiers pcq c'était côté, mais à mon avis il y en a un qui les a fait et tout le monde a copié dessus donc voilà. Cette année j'ai pas vmt su travailler dessus, j'ai pas pris le tps de le faire pcq je les avais trop peu que pour [perdre ?] mon tps pour ça quoi.

Marie : et quand t'arrives dans tes séquences dans la partie « production », là comment ça se passe ? Ils savent la question à laquelle ils doivent répondre, ils font leur production et... et c'est tout ?

Charlotte : voilà c'est ça donc souvent je fais d'abord un exercice côté en classe où ils ont la question, ils ont... bah donc la question si c'est par exemple le CESS où ils ont la question et ils ont les textes... Je les mets déjà sur la piste en disant « vous avez tel ou tel texte pour vous aider à répondre à la question ». Quand c'est le plaidoyer, mm chose, ils ont le sujet de leur plaidoirie ou la personne qu'ils doivent défendre et on fait vmt +... c'est pas du collectif, mais c'est chacun... ouais souvent je les fais mm travailler + par deux qd mm pour le premier exercice. Je les mets par deux, c'est aussi pratique... fin c'est mm pas juste pour eux, mais c'est aussi pour moi, c'est pcq comme ça j'ai + le tps d'aller dans chq groupe. Si j'ai 20 élèves et que je peux donner une minute à chaque élève, ben là je peux leur en donner deux. Donc c'est... voilà, ils sont à deux, ils rédigent et moi je passe entre les bancs et ils peuvent me poser toutes les questions, je les mets parfois vraiment sur la voie ou je leur donne une idée d'un argument et à eux de la développer ou... Ils ont tellement du mal à rédiger et à commencer que souvent je leur donne même la phrase de départ de l'argument voilà « en effet tatata » et après c'est eux qui doivent développer. Donc le premier exercice que je fais c'est vraiment en classe et c'est pas en silence

en mode test quoi, ils peuvent discuter, s'ils ont envie d'écrire avec leur musique ils mettent leur musique et moi je passe et je réponds à leurs question et c'est +... ils m'appellent quand ils ont besoin. Donc premier, c'est exercice côté en classe, mais ils savent que je suis là et je peux répondre à tout. Et puis quand je certifie le bazar, alors là c'est individuel et là, je leur remets souvent la structure au tableau : intro, dvpmt, conclusion. Mais après c'est... voilà ils peuvent me poser qqs petites questions mais je vais plus leur donner les réponses quoi.

Marie : et du coup qu'est-ce qu'il se passe entre le premier exercice côté et la certification ?

Charlotte : ben après le premier exercice côté, évidemment je fais un retour, je leur rends leur copie et je fais une correction. Soit je prends vmt une heure de cours où je les appelle groupe par groupe à mon bureau et je vois avec eux ce qui a été, ce qui n'a pas été, ce sur quoi ils doivent faire attention la prochaine fois... en fait c'est pratiquement tout le tps ça que je fais. Pcq dans l'argumentation faire une correction collective ça n'a pas de sens pcq chacun a... Fin oui, pour la base oui, pour dire « vous avez oublié ça en général dans l'intro, vous avez oublié ça en général pour la conclusion », mais c'est souvent chacun a ses propres forces et faiblesses et il y en a qui maîtrisent très bien certaines choses et d'autres pas donc je les prends groupe par groupe et on regarde individuellement chez chacun voilà donc ça c'est le temps de correction et puis j'essaie de faire le... à l'école ce que je fais c'est que je fais un examen à la fin de chaque séquence. Enfin c'est la tâche finale quoi mais j'attends pas décembre ou juin pour l'évaluer quoi comme ça c'est encore frais dans leur tête. Donc une semaine après avoir fait leur premier exercice côté, ils ont déjà l'exercice final quoi. Fin certificat.

Marie : et tu as l'impression que ça aide de faire cette correction individuelle avant la certificative ? Ils s'améliorent entre les deux ?

Charlotte : mmmh oui, ils s'améliorent, oui, c'est vrai. Maintenant... le fait qu'ils soient souvent par deux dans la 1^{re} partie c'est... parfois c'est pas nn plus incroyable pcq il y en a tjs un qui travaille + que l'autre donc finalement celui qui a moins travaillé la fois suivante ben ça sera limite sa première fois, mais oui, pour ceux qui travaillent, je pense que c'est très utile. En général ils font + attention, ils ne recommettent plus les mêmes erreurs ou voilà s'il a oublié ses connecteurs logiques et que je lui dis et que je souligne bien fort en rouge et que je mets des gros attentions, ben au CESS il aura bien fait attention à ça. Donc je pense que c'est utile, maintenant... tout ce que j'ai noté, parfois je retrouve exactement les mm erreurs à la 2^e version. Mais vooilà au lieu d'avoir 10 erreurs j'en aurai plus que 8 quoi. Donc ça fonctionne. C'est pas... ils ne retiennent pas tout ce que je leur ai dit la 1^{re} fois, mais c'est qd mm utile.

Marie : qu'est-ce qui t'a orienté vers les moyens que tu as mis en place pour atteindre tes objectifs ? Donc tout ce dont on vient de parler.

Charlotte : ben pour commencer à construire chacune de mes séquences, j'essaie tjs de commencer par trouver la notion de plaisir. Voilà, le français souvent ils n'aiment pas, ils parlent mal le français et c'est une matière qu'ils ne maîtrisent pas trop donc j'essaie tjs d'essayer de leur montrer que c'est pas un cours chiant, qu'il y a moyen de le rattacher à leur réalité, à des choses chouettes. C'est pour ça que quand je fais de la critique, souvent j'essaie de... cette année je l'ai faite sur le cinéma donc leur montrer que ça peut être basé sur des choses que eux aussi aiment bien, des films que eux regardent tous les jours qui peuvent être... donc ouais, je crois que pratiquement chaque fois je me dis « j'essaie de baser ça sur qch qui j'espère leur plaira ». Donc quand c'est le plaidoyer ça je sais que ça fonctionne bien pcq ils regardent à fond des séries là-dessus. Donc vraiment jouer le rôle « vous allez être vmt avocat, on sera un juré à la fin de l'année, ce sera votre examen donc vous serez en scène » j'essaie tjs d'introduire la séquence en essayant de leur montrer le côté chouette et plaisant de l'exercice. A part vraiment pour le courrier des lecteurs que je trouve embêtant j'essaie alors + de leur dire « voilà quand

vous allez sur les réseaux sociaux et qu'il y a des articles et que vous voyez des gens qui commentent n'importe comment, qui essaient d'argumenter mais que ça ressemble à rien voilà ils ont l'air cons et ils sont complètement décredibilisés » donc là j'essaie de leur dire « ça sera un + pour vous si vous avez cette compétence d'argumentation » par rapport aux autres et je dis... Je suis pas trash, mais je leur dis c'est con mais il y a une discrimination, il y a un jugement qui se fait par rapport au français, par rapport à l'écrit, que ce soit au travail ou mm sur les réseaux sociaux, les gens qui commentent tu vois tout de suite s'ils sont éduqués ou pas, s'ils ont un bagage ou pas. Je leur montre des commentaires débiles je dis « est-ce que vous avez envie qu'on vous juge et qu'on vous prenne pour des triples cons – je leur dis pas « cons » hein » ou voilà « est-ce que vous avez envie que votre argumentation en jette, ressemble à qch ? » donc là j'essaie +... pcq moi je trouve que le courrier des lecteurs c'est pas fun à faire mais j'essaie + là de leur montrer ce qu'ils peuvent y gagner quoi. Sinon pour le reste, c'est vmt le plaisir, j'essaie de trouver des sujets qui leur plaisent.

Marie : et sinon au niveau des exercices, par exemple pour la structure et tout, là tu t'étais inspiré de quoi ?

Charlotte : ben c'est vrai que au niveau de la structure comme son nom l'indique c'est difficile de faire des exercices très originaux puisque pour moi c'est bcp de drill donc... c'est soit lecture de texte déjà écrit et repérage et application ensuite, mais... qu'est-ce qui m'inspire pour réaliser des tâches ?

Marie : je comprends bien qu'il y a certains principes qui t'inspirent comme la recherche du plaisir pcq sinon je suppose que ça se passe pas bien. Mais pour les exercices en eux-mm, pour la construction des séquences, est-ce que par exemple tu t'inspires de manuels ?

Charlotte : ah oui, comme ça. Ouais, je regarde tjs un petit peu. Pendant qqs années ils avaient utilisé chez nous le manuel *Français objectifs pour se qualifier* que je n'aime pas du tout, mais au moins je me dis en me basant là-dessus, ça respecte le programme et c'est bon. Donc parfois je m'inspire un petit peu de ça pour voir ce qui est attendu, pour avoir une idée vraiment générale du canevas. Mais maintenant, oui, je m'inspire + de ce qu'on a vu à l'univ, cette idée de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation. Donc vraiment d'abord leur montrer plein d'idées, être vmt dans le contexte et puis vraiment travailler là-dessus pour après vmt le remettre en scène... Je me base encore pas mal sur ce qu'on a vu à l'agrégation et puis sinon je m'inspire à fond de tout ce qui est sur le groupe fb là des profs qui s'échangent leurs trucs. Il y a pas mal de chouettes trucs et c'est chouette de faire sa petite popote, de prendre un peu les exercices qui ont l'air sympa chez chacun et de faire un petit [?]

Marie : et pourquoi t'aimes pas *Français pour se qualifier* [ce sont les nouveaux] ?

Charlotte : eh bien je trouve qu'ils sont trop simplistes, je trouve qu'ils vont pas au fond des choses, qu'ils prennent trop de temps à... fin je sais pas cmt expliquer. Déjà sur une page, il y a rien. IL y a bcp de blabla, il y a des consignes dans tous les sens et finalement les élèves quand ils achètent ce gros bouquin, ils écrivent deux phrases par feuille donc déjà c'est du gaspillage incroyable pour moi, au niveau concret. Mais en plus de ça au niveau du fond, je trouve que c'est... IL y a bcp de... Ca respecte le programme, mais « réfléchir sur ses apprentissages » « et que penses-tu de ce que tu as écrit là mnt ? et blablabla et blablabla » les élèves ils détestent ça. On revient 15x sur le... Ils aiment bien et ça je peux comprendre, c'est intéressant : ils écrivent une première production au tout début et pendant toute la séquence on va y revenir. Donc c'est comme ça qu'on apprend, on retravaille ce qu'on a écrit la première fois par rapport aux nouveaux acquis qu'on a eu. Mais en fait c'est insupportable. Parce que les élèves ils en peuvent plus : ils sont là « oh non encore ce truc-là » et pendant deux heures tu reviens dessus pour retravailler au lieu de changer le sujet quoi. Et je pense que c'est qd mm malin et qu'au niveau pédagogique ils ont vu que c'était important d'arriver à une production finale en l'ayant

travaillé à plusieurs reprises en fonction des nouveaux acquis, mais en fait en pratique ça marche pas du tout, les élèves se lassent et c'est très ennuyant en fait. Donc je trouve que ce manuel... il y a bcp de vent, il y a bcp de consignes et d'auto-réflexion sur son travail... ouais, nan, je l'aime pas. Je me suis dit plus jamais.

Marie : et c'est vrai qu'on n'a pas parlé aussi de quand on parlait de tes séquences aussi tu disais que la langue c'était qch de compliqué pour eux, mais comment tu gères ça dans tes cours ?

Charlotte : ben ça c'est très compliqué pcq finalement comme on n'a plus vmt de place dans le programme pour revoir des bases de français type grammaire, syntaxe et même vocabulaire, ben dans l'argumentation ça pose vmt prb. J'essaie de revoir à un mmt un petit peu de vocabulaire, de revoir mm un petit point de syntaxe ou de grammaire mais vite fait pcq finalement j'ai pas le tps de le revoir. Mais du coup c'est très embêtant pcq ce qui coince dans bcp de cas c'est que finalement ils ont les idées, ils ont respecté le connecteur logique, le paragraphe, le bazar, mais finalement quand tu lis le paragraphe, il y a rien qui est écrit correctement. Au niveau de la grille d'évaluation...

Marie : ça rend le truc incompréhensible ?

Charlotte : oui. Non pcq tu comprends tjs les idées, c'est pas incompréhensible, je sais ce qu'ils veulent dire et je vois où est l'argumente t c'est pas bête, mais le truc c'est que ça ressemble à rien. Ils ont beau avoir compris comment argumenter, le fait que ce soit écrit n'importe comment et que finalement au niveau de la syntaxe c'est pas correct, ça gâche un petit peu la qualité de leur réflexion qui finalement est pas bête. Donc ça c'est un peu mon point faible, c'est que je n'arrive pas... en fait je suis un peu désemparée, je sais pas comment faire pour revoir ces bases dans... fin oui dans l'idéal ce serait qu'ils aient un petit cours de remédiation en dehors quoi. Qu'ils revoient les bases de français que moi je n'ai pas le tps de voir... donc... non, ça pour moi c'est un éch... c'est un peu le côté problématique de la chose. C'est que mm après avoir insisté sur la structure, avoir vu un petit peu de vocabulaire, avoir travaillé les arguments, une fois qu'ils ont compris ben voilà c'est très bien, ils ont l'idée, mais voilà la production finale est qd mm pas dingue parce que leurs phrases sont mal construites quoi.

Marie : ouais. C'est pour ça que tu disais que toi t'avais du mal avec l'enseignement de l'argumentation ?

Charlotte : oui, c'est pour ça. Parce qu'autant j'aime bien, mais je suis tjs déçue de la production finale. Je lis j'ai l'impression qu'on a travaillé dessus pdt des semaines et puis je vois et je comprends ce qu'ils veulent dire, vraiment je vois leurs arguments, je vois qu'ils ont compris le cours, mais... le texte final il vaut rien pcq... c'est con, mais dans un plaidoyer, finalement si c'est convaincant, c'est aussi pcq c'est bien rédigé. Et donc, ça c'est qch... je me sens démunie pcq j'ai l'impression de ne rien pouvoir faire. Et parce que leur niveau est aussi complètement différent. J'ai qqs élèves qui sont vmt bons, qui ont un niveau tout à fait correct, mais c'est 2/20. Donc eux ils ont pas besoin de revoir comment écrire une phrase « sujet verbe complément » mais les autres il faudrait recommencer par ça quoi. Donc en TQ P à Bruxelles avec un milieu plutôt issu de l'immigration même si eux ils sont déjà la 3^e génération, ils sont vmt belges mais le fait qu'ils parlent pas frç à la maison, qu'ils vivent tous ensemble dans les mêmes quartiers ben ils parlent un français incorrect quoi.

Marie : donc pour toi c'est aussi lié à ça, au fait qu'ils sont de l'immigration ?

Charlotte : oui ou... ouais, ouais je pense. Enfin j'en sais rien. C'est vrai que j'ai pas bcp de blonds qui s'appellent Pierre et Victoire donc je sais pas, peut-être que c'est pas juste l'immigration mais... le niveau de français de mes élèves est très mauvais, mnt à quoi c'est dû, ça j'ai pas fait... Pcq c'est vrai

que j'ai l'un ou l'autre Belge vmt blond belge dans ma classe, ils n'ont pas un niveau terrible non plus. Donc c'est pas que... Je sais pas d'où ça vient... C'est peut-être le niveau socio-économique qui joue + que l'origine... Je pense que c'est + ça.

Marie : du coup je me rends compte qu'on est déjà en train de répondre à ma dernière question pcq ma dernière question c'est est-ce que tu parviens à atteindre tes objectifs avec tes élèves ? Si non, à cause de quoi et si oui, grâce à quoi ? Et je suppose que ça répond peut-être au « si non ».

Charlotte : ouais. Ben c'est ça. Je suis contente pcq finalement ils arrivent à comprendre, ils savent comment structurer un texte, ils ont une base argumentative, ils savent reconnaître certains arguments et mm parfois les utiliser, ils arrivent à me rendre un texte qui dans leur tête est bien construit, mais le prb c'est que les phrases et la syntaxe, ça ne va pas quoi. Pas pour tous, mais... Dans leur tête, c'est très clair. Quand ils m'expliquent à l'oral, leur argument il est bien. Il est bien, il est développé, ils ont compris. Mais quand ils le mettent par écrit, c'est comme s'il y avait une partie de leur développement qui restait dans leur tête et qu'ils ne couchaient pas par écrit pcq ils pensent que c'est assez clair la manière dont ils l'ont écrit alors que leur phrase n'a pas de sens.

Marie : donc c'est vraiment la mise à l'écrit.

Charlotte : ouais parce qu'ils ont compris... C'est pour ça que l'argumentation orale est peut-être... fin non, c'est mm pas tellement plus simple pcq il faut quand mm se baser pour moi sur l'écrit un minimum pour pouvoir arriver à un texte bien prononcé quoi. Et c'est ça, dans le cas où ça fonctionne, si j'arrive à mes objectifs, pour ta question, ben... euh... ouais, là j'ai qqs bonnes réussites, je réfléchis... Souvent quand c'est réussi, c'est con, mais c'est peut-être pas spécialement grâce à moi, fin, c'est parce que... oui, je leur ai remis les choses en tête, mais ceux qui réussissent vraiment bien et qui, qui pour moi, je peux dire vmt objectivement c'est réussi, la compétence est validée, c'est ceux qui ont un niveau de français meilleur que les autres. Pcq finalement ce que je leur enseigne, j'ai l'impression qu'ils le comprennent et qu'ils l'acquièrent mais ce qu'ils n'ont pas, c'est leurs bases, que moi je leur enseigne pas quoi. Donc c'est con, mais pour moi, ceux qui réussissent, c'est parce qu'ils ont les bases de français et ceux qui ratent, c'est parce qu'ils ne les ont pas et c'est pas parce qu'ils n'ont pas travaillé les objectifs que moi je leur ai enseigné quoi.

Marie : ouais mais sinon ton cours leur permet qd mm de comprendre l'intérêt de la structure, des...

Charlotte : oui, c'est ça, à ce niveau-là, quand c'est + des questions + ponctuelles ou analyser des textes et comprendre les arguments, ça ils les ont. Donc ça, ces objectifs-là, c'est + au niveau de la production écrite... où je trouve que c'est pas... Ils ont compris l'argumentation, ils ont compris l'intérêt, ils arrivent même à repérer les arguments, mais au niveau concret de la production écrite, c'est là que pour moi ça...

Marie : ouais, en fait, le prb, c'est que forcément la langue, c'est un peu l'élément nécessaire pour convaincre aussi quoi.

Charlotte : ouais, c'est ça. Maintenant je sais pas ce que les autres que tu as interviewé t'ont dit ou je sais pas dans quel genre d'écoles elles étaient mais...

Marie : j'ai eu un peu de tout. J'ai aussi eu une prof qui faisait comme toi, qui faisait que du P donc justement tantôt j'y ai pensé pcq tu disais que la concession-réfutation que toi t'essayais pas. Elle, elle m'avait expliqué cmt elle faisait [mon explication] mais que apparemment ça avait l'air compliqué aussi quoi. Et forcément en fonction des profs et de leur public, j'ai des réponses très différentes. Elle aussi elle m'avait dit « ben moi en P, je sais plus exactement c'était quoi son objectif, mais j'ai un objectif et s'ils réussissent ça je suis contente et en allant pas chercher la lune nn plus

pcq elle sait bien qu'elle peut pas tout faire avec eux » et elle par exemple, ses classes de P, c'était des classes de 10 élèves et donc elle pouvait faire bcp + de travail individuel et c'est vraiment vers là qu'elle allait le + je pense.

Charlotte : mais c'est vrai que ça le nombre, ça aide énormément. Moi, mes classes de TQ, c'est une vingtaine et ce sont des élèves vmt très difficiles. Dans le sens où vmt sur les 50 min je prends presque 20 min à faire de la discipline + que... « tais-toi, range ton téléphone, assieds-toi » ils sont pas faciles du tout donc... et j'ai pas le tps de passer chez chacun vérifier leurs trucs quoi. Voilà, matériellement j'ai pas le temps. Mais c'est vrai que là, quand on avait des demi-groupes, ça change tout. Je les avais par 10 et là on peut faire des choses nettement + chouettes. Ca, le côté nombre, en TQ et P, donner cours à des grands nombres, ça va pas, ils ont besoin chacun individuellement, comme ils ont des niveaux tellement différents... Il faudrait évidemment qu'ils soient que 10 max.

Marie : ben oui, c'est ça qui joue aussi. Si toi t'as l'impression de pas atteindre tes objectifs, ça, ça n'aide pas forcément.

Charlotte : ouais donc ça, cette année, les demi-groupes, c'était une joie quoi. J'ai pu voir vmt individuellement chez chacun et... Ca, c'était le côté positif du covid, franchement, il y a pas photo quoi. Ils reviennent en groupe complet dans une semaine donc c'est reparti.

Marie : mais oui, ça devait être vachement plus facile.