



HAL
open science

Du patrimoine littéraire à la transmission des valeurs dans l'enseignement

Clémence Fleurie, Allan Le Jean

► **To cite this version:**

Clémence Fleurie, Allan Le Jean. Du patrimoine littéraire à la transmission des valeurs dans l'enseignement. Education. 2018. dumas-01808150

HAL Id: dumas-01808150

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01808150>

Submitted on 5 Jun 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Du patrimoine littéraire à la transmission des valeurs dans l'enseignement

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Fleurie Clémence et Le Jean Allan

le 22.05.2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Catherine Huchet, directrice de mémoire

François Simon, membre de la commission

Table des matières

Introduction	4
I- Le Patrimoine littéraire	6
1. Approche historique du patrimoine littéraire	6
1.1. <i>Évolution du patrimoine en France</i>	6
1.2. <i>Œuvres patrimoniales et classiques</i>	7
1.3. <i>Le processus de patrimonialisation</i>	9
2. Le patrimoine littéraire et l'histoire	10
2.1. <i>Historicisation du patrimoine</i>	10
2.2. <i>Patrimoine littéraire et construction historique</i>	11
2.3. <i>Le patrimoine littéraire : une quête d'identité</i>	13
3. Les divergences autour du patrimoine littéraire	14
3.1. <i>Universalité et hermétisme du patrimoine</i>	14
3.2. <i>Modernité et passé : les deux quêtes oxymoriques du patrimoine</i>	15
II-Les valeurs et la morale à l'école	17
1. Polysémie des termes de "morale" et de "valeur"	17
1.1. <i>La morale</i>	17
1.2. <i>La polysémie du terme de "valeur"</i>	18
1.3. <i>Des valeurs fluctuantes</i>	19
2. Le rôle des professeurs dans la transmission des valeurs selon les programmes	20
2.1. <i>Le rôle privilégié du professeur de français</i>	20
2.2. <i>Le programme d'éducation morale et civique</i>	23
3. Des valeurs non substantielles.....	25
3.1. <i>Les valeurs sont liées à la pratique</i>	25
3.2. <i>La conception pragmatiste de la valeur</i>	26
III-Formulation de notre question de recherche	27
1. Présentation de la séquence expérimentale	28
1.1 <i>Détail des séances</i>	30
2. Le recueil de données et démarche d'analyse retenue.....	43
2.1. <i>Présentation des données sélectionnées pour l'analyse</i>	43
2.2 <i>Critères retenus pour analyser les trois débats sélectionnés</i>	45
IV. Présentation des résultats	47
1. Résultats globaux	47

1.1. <i>La participation des élèves</i>	47
1.2. <i>Intervention de l'enseignante</i>	49
2. Résultats détaillés des débats.....	50
2.1. <i>Macroanalyse des débats</i>	50
2.2. <i>Microanalyse : les valeurs discutées</i>	54
2.3. <i>Les supports d'arguments des valeurs</i>	58
2.4. <i>Les marques de modalisations dans l'ensemble du débat</i>	60
3. Analyse des résultats	62
3.1. <i>Les capacités discursives de l'élève</i>	62
3.2. <i>Discussion des valeurs</i>	65
3.3. <i>Débat sur les textes et positionnement éthique des élèves</i>	67
V-Conclusion	70
VI-Bibliographie	72
VII-Annexes	74
I- Retranscription des débats	74
1. <i>Débat n°1 : Boitelle, Maupassant</i>	74
2. <i>Débat n°2 : Incendies, Wajdi Mouawad</i>	111
3. <i>Débat n°3 : Alceste, Euripide</i>	126
II- Déroulé de séquence	149
2.1. <i>Objectifs de séquence</i>	149
2.2. <i>Tableau de séquence</i>	152
2.3. <i>Déroulé de séances</i>	159
III- Corpus	166
I. <i>Article de presse</i>	166
II. <i>Dessin de presse</i>	168
III. <i>Tirade des non merci Cyrano de Bergerac d'Edmond Rostand, 1897</i>	168
IV. <i>Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, Olympe de Gouges,1791...</i>	171
V- <i>Le chien et le loup, Les Fables, Livre I, Jean de La Fontaine</i>	171
VI- <i>Boitelle, La Main gauche, Maupassant, 1889</i>	173
VII- <i>L'éducation d'un prince, Marivaux, 1754</i>	179
VIII- <i>Incendies, Wajdi Mouawad, 2003</i>	182
IX- <i>Alceste, Euripide</i>	188

Introduction

La particularité du master MEEF est de pouvoir offrir à ses étudiants une formation plus axée sur la pragmatique que sur la théorie. Dans cette optique, les stages tiennent une place prépondérante. Ils permettent aux futur(e)s enseignant(e)s de se confronter à la réalité du terrain, pouvant à la fois offrir et servir d'expérience à travers le contact avec des professeurs plus expérimentés mais surtout constituer de véritables sujets de questionnements sur les missions du professeur. C'est justement au travers de cette expérience de stage que notre réflexion s'est construite. En effet, la lecture d'un texte de Voltaire en classe de seconde que nous avons observée en stage a donné lieu à un portrait volontairement partiel de l'auteur de la part de l'enseignant. Une discussion a lieu avec celui-ci qui a justifié son choix face à nos interrogations. Cependant, cette expérience nous a contraints à nous interroger sur la sélection qui s'opère au sein de l'enseignement entre auteurs consensuels et subversifs. L'enseignement accompagne généralement les auteurs d'axes moraux prédéfinis : par exemple, Victor Hugo et la lutte contre la peine de mort, Voltaire et son combat contre l'autoritarisme de l'église. Les auteurs, et par extension les œuvres littéraires, incarnent donc des valeurs codifiées que l'enseignant(e) de français se voit chargé(e) de transmettre tout en feignant d'ignorer les phénomènes de reconstruction qui s'organisent. Ainsi les programmes mettent en avant le patrimoine littéraire comme outil de transmission des valeurs et support de l'enseignement moral. Cependant les termes de valeurs, de morale et de patrimoine ne sont jamais explicitement définis : Comment se construit le patrimoine littéraire ? Quelles valeurs sont invoquées ? Autant de questions qui restent en suspens mais qui constituent pourtant le noyau dur de l'éthique professionnelle du professeur. A cela s'ajoutent les phénomènes de sélection qui s'opèrent dans la constitution de ce fameux patrimoine qui constitue le support d'enseignement de l'enseignant(e). Nous avons donc axé notre réflexion autour de cette question et nous avons tenté de comprendre comment le patrimoine littéraire est utilisé pour la transmission des valeurs dans l'enseignement. Cette réflexion est engagée sur un plan théorique mais aussi pratique. En effet, nous avons choisi de mettre en place un dispositif pédagogique dans une classe de quatrième. Ce mémoire est élaboré en binôme comme l'exige le protocole de la formation et c'est conjointement que nous avons décidé de ne mettre en place l'expérience que dans

une seule classe. En effet, n'ayant pas à notre charge les mêmes niveaux de classe et ne pouvant de ce fait proposer une même séquence pour obtenir des résultats que l'on pourrait comparer, nous avons dû effectuer un choix. Il semble plus aisé de mener l'expérimentation dans une classe de quatrième compte tenu du programme qui comporte une entrée explicitement liée aux valeurs et à leur confrontation. De plus, les textes choisis étant complexes, ils nous paraissent plus adaptés à des élèves plus âgés. La classe de quatrième dans laquelle l'expérience est menée est globalement composée d'élèves avec un très bon niveau global même si on constate une hétérogénéité certaine puisque sur 28 élèves, 17 obtiennent une moyenne supérieure à 14 en français et 6 élèves présentent des difficultés notables.

Pour traiter tous les aspects de notre sujet, nous engagerons tout d'abord notre analyse sur une étude du patrimoine littéraire et du processus de patrimonialisation ; ensuite, notre réflexion gravitera autour des notions de valeur et de morale dans l'enseignement. Une fois ces éléments théoriques posés, nous nous attacherons à détailler le dispositif que nous avons mis en place sur le terrain permettant d'évaluer le rapport des élèves aux valeurs à travers des textes littéraires dont la plupart sont considérés comme patrimoniaux. L'analyse des données recueillies grâce au dispositif expérimental se donne pour but d'identifier les principales modalités des rapports entretenus dans le triangle pédagogique que forment les élèves, les valeurs et le texte. Tous ces éléments nous permettront finalement d'exprimer notre point de vue sur l'apport pédagogique que constitue un travail sur les valeurs tel que nous l'avons effectué.

I- Le Patrimoine littéraire

1. Approche historique du patrimoine littéraire

Le terme de *patrimoine* est un substantif bien courant dans notre quotidien mais, paradoxalement, jamais vraiment défini. Les textes ministériels se prêtent volontiers à invoquer le patrimoine littéraire comme pilier de l'éducation. Cependant un concept doté d'autant de pouvoirs se doit d'offrir une définition claire. Nous commencerons donc cette première partie en nous attelant à observer l'évolution du patrimoine vers la notion de patrimoine littéraire, ensuite nous nous évertuerons à confronter le concept de *patrimoine littéraire* à celui de *classique*, et pour finir nous observerons le processus de patrimonialisation d'une œuvre.

1.1. Évolution du patrimoine en France

En partant de son origine latine, nous pouvons dégager les différents sens que revêt le mot patrimoine. Comme nous l'explique Violaine Houdart-Merot (2015, p.31), il tire son origine du latin *patrimonium* qui désignait les biens matériels détenus par le *pater familiae*. Ce mot s'étend ensuite aux biens collectifs en prenant le sens de biens appartenant à une collectivité ; pour finir, il développe le sens symbolique de biens immatériels. Son sens figuré apparaît pour la première fois en 1790, suite à la révolution française, lorsque les biens de l'église et des grandes familles françaises sont détruits. Afin de préserver ces biens, Violaine Houdart-Merot nous indique (2015, p.33) qu'un décret est publié en ce sens, le 18 février 1795, par le président de la commission des Arts, Jean-Baptiste Matthieu qui déclarait alors :

Les richesses immenses de ce genre [dessin], éparses chez les émigrés, [...] se réuniront dans des musées nationaux et offriront l'ensemble le plus intéressant, et pour les élèves qui voudront se former dans les arts et pour le peuple français, devenu seul propriétaire de ces ouvrages de génie. (Jean-Baptiste Mathieu, Décret du 18 décembre 1795, passage cité par André Chastel, « La notion de patrimoine », p.1438)

Dans cette déclaration, il apparaît qu'au-delà de son sens de bien, la notion de patrimoine intègre d'autres problématiques. Tout d'abord, il est associé à l'idée de

préservation des biens, qui nous questionne également sur les modalités de préservation : quels sont les critères ? Doit-on oublier un certain pan de notre patrimoine ? De plus, nous voyons que le patrimoine touche de près à la didactique puisqu'il est clairement défini ici comme modèle pour les générations futures. Enfin, en alliant le « peuple français » à ces « ouvrages de génie », le discours du président de la commission des Arts, Jean-Baptiste Matthieu, met un autre sème en filigrane, l'idée qu'un bien culturel est fortement lié à la question de l'identité. Le début du XIXe prolonge cette amorce à travers la création d'organismes visant à préserver le patrimoine monumental et artistique. Cependant, c'est en 1880 que le patrimoine fait ses premiers pas dans son usage scolaire (Houdart-Merot, 2015, p. 35). Celui-ci est accompagné d'une remise en cause du modèle éducatif d'alors, reposant sur la rhétorique et l'apprentissage des langues anciennes. Ainsi émerge le concept de « littérature patrimoniale », une littérature axée sur les auteurs français et ayant pour rôle « l'éducation morale, la formation du goût et de l'esprit » (Houdart-Merot, 2015, p.34). Les années 1968 inscrivent de profondes mutations dans la société française et le monde l'éducation est le premier touché ; c'est à partir de cette date que la notion de patrimoine littéraire est totalement rayée des instructions officielles et ce, à travers le parti pris de ne fournir aucun programme aux enseignants. En 1981, une liste d'auteurs indicative illustre l'amorce d'un retour du patrimoine dans les programmes, puis, à partir de 1992, le patrimoine réapparaît à travers la lettre aux enseignants du ministre Jack Lang. Ainsi, depuis les années 2000, les programmes se voient marqués par la résurgence ponctuelle de cette notion (Houdart-Merot, 2015, p.41).

1.2. Œuvres patrimoniales et classiques

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la notion de patrimoine se charge de nombreux sens, à la fois objet didactique, moral et de transmission, il surgit puis disparaît ponctuellement, au gré des époques et des programmes. Les articles de nombreuses recherches soulignent la jeunesse de la notion de « patrimoine littéraire ». Pourtant, l'utilisation de la littérature comme outil pédagogique n'est pas récente, alors pourquoi l'émergence d'une nouvelle acception ? C'est ainsi que l'on

rencontre, accolée au patrimoine littéraire, la notion de « classique » (N. Denizot, 2015, p. 112). Malgré leurs divergences les deux mots possèdent globalement les mêmes caractéristiques. En effet, se dit classique une œuvre :

Qui mérite d'appartenir à la culture générale et est enseignée dans des classes (par opposition à une œuvre ou à un auteur mineur) ou qui a atteint une notoriété telle qu'elle sert de référence dans son genre. (Larousse).¹

Ainsi, nous voyons que le mot classique, tout comme celui de patrimoine, possède une dimension sélective et didactique. Alors quelle différence avec le patrimoine ? Nathalie Denizot nous le signale dans son article (Cf. 2015, p.113) : la différence fondamentale entre ces deux notions repose sur leur rapport à la temporalité. Le patrimoine est aujourd'hui utilisé comme fil servant de lien entre le passé et le présent, il tient lieu de « suture » entre le passé, le présent et le futur. Néanmoins tout lien est nécessaire dès lors qu'il y a eu rupture et c'est sur ce point que demeure la dichotomie entre ces deux notions : « Pour qu'il y ait patrimonialisation, il faut qu'il y ait eu rupture dans la continuité de la mémoire. » (N. Denizot, 2015, p.111). La littérature patrimoniale marque donc une volonté de renouer avec un temps révolu :

C'est ce double mouvement réception-transmission qui est au cœur de la notion, qu'il s'agisse de patrimoine matériel, culturel ou de son dernier avatar, le patrimoine immatériel. Et c'est bien ce double mouvement que l'on retrouve pour qualifier le patrimoine littéraire de l'école.

Les œuvres classiques, elles, constituaient la continuation des anciens et de leurs valeurs (N. Denizot, 2015, p.113). Néanmoins cette littérature « préconisée » nous amène, encore une fois, à nous interroger sur les motifs de cette sélection : quels auteurs sont aptes à rejoindre cette collection ? Selon quels critères ? Afin de répondre à ces questions, il convient de remonter en amont et de nous pencher sur le processus même de patrimonialisation.

¹ Le Grand Larousse illustré (2017)

1.3. Le processus de patrimonialisation

Nous avons pu voir que la patrimonialisation s'est effectuée dans l'optique d'une sauvegarde de la culture et de son intérêt pédagogique pour les générations futures. Peut-on l'appliquer à la littérature ? Les œuvres littéraires obéissent-elles au même processus ? Dans son article, N. Denizot explicite le processus de patrimonialisation en quatre points (2015, p.11), en rappelant tout d'abord que le patrimoine n'est pas une donnée naturelle mais « une construction sociale et historique » (Bishop & Belhadjin, 2015, p.20), cette définition est appuyée par la définition même de l'UNESCO :

Le patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelles et la créativité humaine. (Bishop & Belhadjin, 2015, p.21).

Ensuite, l'objet en question doit être ressenti comme « profondément étranger au présent » (Denizot, 2015, p.111), nous retrouvons ici la valeur temporelle du patrimoine que nous avons évoquée plus haut, jouant à la fois le rôle de récepteur et de transmetteur et reliant plusieurs temporalités. Ce processus revêt donc un rôle symbolique très fort puisqu'il sort « l'objet patrimonial de son contexte sociétal dans un autre univers de sens » (Denizot, 2015, p.111). Le versant didactique du patrimoine invoqué par Jean-Baptiste Matthieu semble donc ici clairement orienté ainsi que le souligne Nathalie Denizot : « Elle [la patrimonialisation] est donc d'une certaine manière affaire d'un point de vue » (2015, p.111). Ici la première question qui s'impose est : lequel ? Quel regard souhaite-t-on nous faire porter sur les œuvres du passé ? Pour répondre à cette question, nous allons donc nous pencher sur l'exploitation didactique des œuvres patrimoniales à l'école.

2. Le patrimoine littéraire et l'histoire

Le cheminement de notre raisonnement nous a amenés à nous interroger sur les finalités didactiques de la littérature patrimoniale. Le constat le plus direct que nous puissions faire est que cette notion est floue dans les directives institutionnelles. Néanmoins, nous verrons que la dimension temporelle, qui est intimement liée à celle de patrimoine, amorce avec elle un processus de construction historique.

2.1. Historicisation du patrimoine

Notre analyse de l'évolution du patrimoine en France nous permet de voir les différents cheminements de cette notion. Cependant il semble qu'une constante s'établisse à partir de la seconde période, c'est à dire celle qui commence au milieu du XIXe, à travers des figures comme Gustave Lanson. En effet nous assistons à une « historicisation de l'enseignement de la littérature » (Denizot, 2015, p.114). Les œuvres littéraires sont peu à peu assorties d'un discours d'escorte tel qu'on peut le voir dans les manuels Lagarde et Michard. Cette historicisation de la littérature perdure jusqu'à aujourd'hui :

[L'histoire littéraire et culturelle] doit permettre aux élèves de découvrir l'héritage culturel dans lequel ils vivent. Elle les aide à comprendre le présent à la lumière de l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts, saisie dans la lecture des textes. (Houdart-Merot, 2015, p.41)

Or, ce que soulignent les programmes, ce n'est pas l'intérêt esthétique d'une œuvre littéraire mais son intérêt dans la construction du sens critique et d'une l'identité sociale. L'histoire littéraire enseignée suppose une sélection de ce fameux patrimoine, aucune indication n'est donnée quant aux finalités. Les idéologies, les goûts, les mentalités, autant d'articles définis ayant pour seul point commun de n'avoir absolument aucun référent. Il est intéressant de noter que tout ce processus

d'historicisation du patrimoine littéraire se renforce au cours des années 1880-1890, dates qui marquent la défaite de la France face à la Prusse. En remontant en amont, nous allons voir que le patrimoine littéraire répond à un processus de restauration qui implique également la thèse de la mort de la littérature pour reprendre l'expression de Marc Fumaroli² et par extension la mort de la littérature française. La mort de la littérature s'explique par plusieurs points développés par Fumaroli, tout d'abord cette thèse accompagne celle de la mort de la civilisation moderne (occidentale) nourrie encore de nos jours par de nombreux écrivains. Marc Fumaroli développe également l'idée selon laquelle la littérature est intimement liée à la mode et ce « qui dit "mode" dit tacitement substance³ », la littérature transformée ainsi en organisme revêt un caractère mystique, une entité autonome certes mais, par la même occasion, mortelle. Le dernier point le plus important de cette thèse est le constat d'une rupture dans la littérature contemporaine à Fumaroli, par opposition aux écrivains d'avant-guerres :

C'est que le choix formel d'un Bonnat et d'un Cézanne, d'un Sainte-Beuve et d'un Proust, ont eu lieu en définitif sur fond d'une même culture plastique ou littéraire, et la distance spirituelle qui sépare leurs univers est d'autant plus saisissante qu'ils avaient, les uns et les autres, médité les mêmes chefs d'œuvres, partagé les mêmes disciplines académiques et rhétoriques, la même mémoire⁴.

En axant la littérature dans un processus de restauration, le patrimoine littéraire voit sa finalité pédagogique transférée vers un domaine plus vaste mais aussi plus flou : celui de la culture identitaire.

2.2. Patrimoine littéraire et construction historique

« La littérature, comme l'Histoire et comme la mise en valeur du patrimoine architectural, doit jouer un rôle dans cette formation morale et patriotique »

² Marc Fumaroli, Une leçon de ténèbres : Méditation autour d'une Reine morte : la littérature, commentaire 1979/4 (Numéro 8), p.499-510. DOI 10.3917/comm.OO8.0499

³ Ibid., p.3.

⁴ Ibid., p.6.

(Houdart-Merot, 2015, p.46). Cette formation morale et patriotique s'accompagne d'un phénomène de restauration qui prend véritablement corps sous l'ère romantique. Nous connaissons l'intérêt pour le Moyen-âge chez les romantiques ; cependant cet intérêt ne va pas être cloisonné à ce mouvement littéraire. Les instructions du 30 août 1937 sont particulièrement éclairantes quant à l'utilité de la littérature :

Elle [la littérature du Moyen- Âge] doit les amener à reconnaître, dans ces premières productions de notre génie national, un tour d'esprit, des dispositions morales, des sentiments qu'ils auront déjà remarqués dans les œuvres d'époques postérieures et qui ne sont autres que les traits essentiels de l'esprit et du caractère français (Houdart-Merot, 2015, p.37).

Nous retrouvons cette volonté de lier le passé et le présent mais ici la finalité est clairement identitaire, la littérature sert de discours idéologique dans la lignée des instructions de 1890 :

Jamais il ne fut aussi urgent de former des générations saines, vigoureuses, toujours prêtes à l'action et même au sacrifice. (Houdart-Merot, 2015, p.36)

Ces arrêtés sont accompagnés d'instructions relatives à leur application par le professeur, instructions qui associent définitivement la notion de patrimoine littéraire à celle d'une construction voire d'une reconstruction historique :

Le professeur, en commentant ces œuvres qui font partie du patrimoine commun, mais qui sont aussi, à certains égards, le miroir d'une époque et d'un peuple, s'attachera à mettre en lumière, en même temps que leur vérité profonde et durable, en même temps que leur humanité, les aspects particuliers de civilisation qu'elles reflètent. (Houdart-Merot, 2015, p.46).

« Leur vérité profonde et durable » est un attribut tout à fait intéressant lorsque l'on connaît l'importance de la littérature pour le développement de l'esprit critique des élèves, souvent invoqué dans les instructions officielles. Néanmoins, comment fait-on débattre des élèves sur une vérité immuable ? Nous voyons ainsi que la littérature patrimonialisée, en devenant détentrice de « vérité durable », passe d'objet littéraire à trésor national identitaire. En témoignent les nombreuses

commémorations d'écrivains sur le calendrier national changeant ainsi la recherche et l'enseignement non plus dans un rapport critique à la littérature mais d'admiration.

2.3. Le patrimoine littéraire : une quête d'identité

La dimension identitaire touche particulièrement la littérature car elle serait l'illustration de ce fameux « caractère français » cité par les instructions officielles. Au début du XXe siècle (1902), Georges Pellissier n'hésite pas à aller plus loin :

Ce goût inné de la mesure, de la rectitude, de la prédominance de la raison, toutes ces qualités enchaînées par Boileau à des règles souvent étroites, sont un patrimoine de notre race (Houdart- Merot, 2015, p.38).

Cette citation au caractère chauvin illustre parfaitement l'enracinement d'une identité nationale, pour ne pas dire raciale, dans le patrimoine littéraire. Il n'est d'ailleurs pas anodin que cette citation soit tirée d'un ouvrage intitulé : Précis de l'histoire de la littérature française. Notons que ce processus s'étend à toute l'histoire littéraire comme le fait remarquer Houdart-Merot. À cette vision idéologique du génie national correspond en effet, dans l'enseignement secondaire du début du vingtième siècle, la construction d'une histoire littéraire également centrée sur la France : tout se passe comme si les mouvements européens tels que l'humanisme, les Lumières, le romantisme et le surréalisme étaient des mouvements uniquement français. (Houdart-Merot, 2015, p.39). Cette reconstruction de l'histoire littéraire s'accompagne d'une reconstruction de la figure des auteurs qui deviennent les parangons d'un mouvement ou d'une identité nationale :

C'est ainsi que l'on reconfigure le corpus scolaire de la tragédie classique pour l'adapter à la nouvelle définition du classicisme, devenu une période de l'histoire littéraire. On pourrait multiplier les exemples, de Voltaire devenu philosophe (alors qu'on le connaissait essentiellement comme historien et dramaturge) dans un XVIIIe siècle rebaptisé siècle des Lumières, [...], à Balzac devenu le maître de la description réaliste, aux dépens de son ancrage romantique. (Denizot, 2015, p.116).

Toutes ces constructions montrent que le patrimoine littéraire est bien une construction sociale servant principalement à la création d'un roman national. Cependant cette patrimonialisation à visée identitaire se heurte à plusieurs points de divergences.

3. Les divergences autour du patrimoine littéraire

Dans les programmes de février 2002, préfacés par Jack Lang, le patrimoine littéraire est présenté comme le socle qui constitue « la base d'une culture partagée » (Bishop & A. Belhadjin, 2015, p.22) ; or, nous l'avons vu, le patrimoine littéraire est fortement lié à la temporalité et la question identitaire. Comment concilier à la fois la persistance du « génie français » et la question de la diversité et de la modernité ? C'est sur ce point que le patrimoine littéraire est porteur de véritables contresens.

3.1. Universalité et hermétisme du patrimoine

Tout d'abord, le patrimoine littéraire se heurte à une première contradiction, celle d'utiliser la littérature à la fois comme vecteur d'une appartenance nationale et d'ouverture vers le monde extérieur. À la suite de la seconde guerre mondiale, les pays européens se sont évertués à développer l'unification du continent, et ce, à travers la création de nombreuses initiatives telles que l'Europe et la monnaie unique. De fait, les programmes scolaires se sont adaptés à ce mouvement d'ouverture qui entre en complète contradiction avec son utilisation initiale :

On relève une hésitation continue entre universel et particulier, comme si la littérature considérée comme objet d'enseignement ne cessait d'être ballottée entre deux pôles : identité et ouverture, vivre entre soi et s'étendre au monde, se connaître soi-même et connaître l'autre. (Emmanuel Fraisse, 2012, p.36)

Cette ouverture vers l'extérieur entre en conflit avec la volonté d'utiliser le patrimoine littéraire pour un retour de valeurs nationales :

L'inquiétude face aux clivages culturels et identitaires explique l'importance donnée, à la toute fin du 20^{ème} siècle, au patrimoine culturel comme fondement d'une identité nationale [...] en réponse à une crise identitaire. (M-F. Bishop & A. Belhadjin, 2015, p.22)

Le patrimoine littéraire se voit donc confier deux missions antagonistes, à savoir reconstruire une identité nationale en disparition et illustrer l'universalité des textes. Ce conflit est d'autant plus présent, comme nous le fait remarquer Emmanuel Fraisse (cf 2012, p.39-40), dans les pays anciennement colonisés. En effet la littérature se voit chargée d'illustrer l'indépendance d'esprit et d'identité tout en continuant à utiliser la langue du colonisateur.

3.2. Modernité et passé : les deux quêtes oxymoriques du patrimoine

Le patrimoine littéraire est porteur d'un second antagonisme lié au précédent ; en effet, on ne peut qu'être dubitatif quant aux divergences qui s'incarnent dans la question de la temporalité dans le patrimoine. Comme nous l'avons vu, le caractère immuable des valeurs transmises par la littérature est paradoxal lorsque l'on parle d'outils critiques :

Quelle bizarre conception d'un monde moral idéalement inchangé et fidèle à lui-même nous suggèrent sournoisement la lecture et l'étude d'œuvres littéraires, dont les auteurs ont été canonisés comme autant de figures exemplaires de l'homme. L'inquiétude face aux clivages culturels et identitaires explique l'importance donnée, à la toute fin du 20^{ème} siècle, au patrimoine culturel comme fondement d'une identité nationale [...] en réponse à une crise identitaire. (Bishop & Belhadjin, 2015, p.24).

Cependant, à cela vient s'ajouter une autre préconisation institutionnelle complètement contradictoire mais définitivement moderne : celle du sujet-lecteur,

qui favorise le développement de la lecture subjective et donc, d'une lecture critique et personnelle. Le patrimoine littéraire se retrouve donc en opposition, une fois de plus, entre sa définition première, qui correspond au rôle de « suture » entre le passé et le présent, et son utilisation moderne qui est celui d'un corpus à visée critique. Au vue de ces divergences, on ne peut s'étonner des zones d'ombre entourant la notion patrimoine littéraire lorsque celui-ci prône à la fois l'individualité et l'universel, le passé et le présent.

Nous voyons donc que le patrimoine, si souvent invoqué, demeure une notion très peu explicitée, seules quelques instructions laissées ici et là au fil des bulletins officiels et des programmes nous permettent de dégager quelques constantes. En effet nous avons vu que le patrimoine et, par extension, le patrimoine littéraire, est une notion largement exploitée dans une visée identitaire et de construction historique. Néanmoins, le patrimoine littéraire reste également associé au domaine de la transmission et les institutions font souvent appel à ce dernier dans sa capacité à transmettre des valeurs. À l'instar du patrimoine, la confusion entourant cette notion est proportionnelle au refus tacite d'une définition claire. Là encore c'est un véritable mot passe-partout qui constitue la deuxième partie de notre réflexion.

II-Les valeurs et la morale à l'école

L'État-nation, pour se fonder et perdurer, doit réunir le peuple autour de valeurs communes afin d'assurer l'unité culturelle qui garantit l'unité politique et le consensus autour du pouvoir. Pour les créer et les transmettre, l'enseignement de la littérature semble être un moyen privilégié. En effet, les textes sont à la fois le reflet d'une société et un vecteur de transmission puisqu'ils constituent un discours plus ou moins direct sur le réel. De plus, l'aspect patrimonial donné à la littérature permet d'inscrire le peuple dans une histoire commune. Or, le pouvoir, à travers la sélection des textes ou des thèmes enseignés, et plus généralement par le rôle qu'il assigne aux professeurs, opère un choix parmi les valeurs. Celles-ci sont étroitement reliées à la notion de morale, qui s'appuie sur la différenciation entre le bien et le mal. Il s'agit alors pour l'enseignant de donner une orientation axiologique à ses cours avec tous les problèmes de relativité que cela pose. Il est donc logique de s'interroger sur la nature et la légitimité des valeurs que l'école, et plus particulièrement le cours de littérature, qui se doit de les transmettre selon les programmes ainsi que sur le rôle assigné aux professeurs par l'éducation nationale dans ce processus.

1. Polysémie des termes de "morale" et de "valeur"

1.1. La morale

Le dictionnaire Larousse définit la morale comme un "ensemble de règles de conduite, considérées comme bonnes de façon absolue ou découlant d'une certaine

conception de la vie⁵ ". Cette définition indique d'une part que la morale est relative à une société donnée, qu'elle n'est donc pas universelle mais construite et d'autre part qu'elle n'est pas le fruit d'un débat ou d'une réflexion mais plutôt d'une intériorisation et d'une reproduction culturelle.

Or, l'école, selon les programmes, vise à développer l'esprit critique des élèves. Enseigner la morale à l'école, plutôt qu'une éthique qui repose sur un débat réflexif pratique, est de ce fait un paradoxe. En outre, Gaëlle Labarta ajoute que la morale met en jeu les notions de bien et de mal (cf. Labarta, 2014, §7). C'est précisément parce que la morale revêt ce caractère axiologique et donc subjectif que l'on peut remettre en question le bienfondé de la transmission d'une morale scolaire que l'on peut définir comme « l'ensemble des valeurs préconisées par l'institution scolaire car supposées être les meilleures pour le sujet tant individuellement que socialement » (Leclaire-Halté, 2014, p. 2). Le participe "supposées" souligne une nouvelle fois la relativité attachée la morale. On note par exemple que la morale républicaine suppose une adhérence à ce système politique et à ses valeurs, du moins s'il est possible de les définir avec précision. En outre, la morale étant définie comme un ensemble de valeurs, il convient de préciser ce que l'on désigne par ce terme en réalité très polysémique. Enfin, on peut ajouter que le terme est souvent connoté de manière négative dans le milieu éducatif. On trouve notamment des références à l'injonction, à l'ordre social, à la culpabilisation ou à la religion qui ne peut être positive dans un contexte où la laïcité consiste en l'effacement des signes religieux (Cf. Paveau, 2014, §15)

1.2. La polysémie du terme de "valeur"

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la transmission des valeurs est souvent corrélative à l'institution d'une morale, qui soulève un certain nombre de problèmes éducatifs. Or, les valeurs posent elles-mêmes question dans la mesure où le terme désigne des réalités très hétérogènes. On ne relève pas moins de quatorze définitions du mot dans le Larousse. On peut néanmoins retenir deux

⁵ Le Grand Larousse illustré (2017)

grandes orientations. D'une part, il peut être employé de manière neutre, pour désigner le caractère mesurable de ce qui peut être échangé. D'autre part, il revêt de nombreuses utilisations axiologiques. En effet, on peut définir le mot comme un synonyme de qualité quand il dénote une appréciation, une estimation positive et plus précisément comme « tout ce qui est axiologisé positivement par le sujet » (Leclaire- Halté, 2014, p. 5). On retrouve dans cette définition les notions de bien et de subjectivité qui soulignent la relativité des valeurs.

Il est possible de donner un sens plus fort en estimant que la valeur est « ce qui vaut la peine, ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose » (Reboul, 1989, cité par Dupeyron, 2016, p. 206). La valeur ne désigne plus seulement le caractère de ce qui est apprécié mais de ce qui pousse au sacrifice. De ce fait, la portée subjective est encore plus grande puisqu'elle engage l'intégrité de l'individu. Enfin, la valeur peut être perçue comme un référent qui permet d'évaluer une situation et comme un idéal à poursuivre. Elle constitue alors à la fois le moyen et le but du comportement de l'individu (cf. Terraz, 2016, p. 46).

Le terme de valeur étant très polysémique, comme nous venons de le montrer, il est difficile de déterminer ce que l'école doit transmettre concrètement : est-ce la notion du bien et du mal ? Des sentiments élevés qui engagent le sacrifice si nécessaire ? Des outils de réflexions ? Des buts à atteindre ? A ces interrogations s'ajoute la diversité des valeurs définies comme des concepts « posés comme vrai[s], beau[x], bien[s], d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui [sont] donnés comme un idéal à atteindre, quelque chose à défendre »⁶.

1.3. Des valeurs fluctuantes

Leclaire-Halté (2014, p.5) en citant Gérard Genette souligne que :

Valoir c'est inévitablement valoir-pour : toute valeur est en ce sens relative. Tel objet vaut beaucoup pour tel sujet, beaucoup moins, voire rien du tout pour tel autre. Il peut advenir par hasard ou par nécessité [...] qu'il vaille

⁶ Le Grand Larousse illustré (2017)

autant pour tous, mais il ne se peut qu'il vaille (quoi que ce soit) en lui-même, indépendamment d'un ou plusieurs sujets qui évaluent ou le valorisent.

Les valeurs sont subjectives et axiologiques et dépendent d'un ou plusieurs individus qui les incarnent. Or, depuis la fin du XXe siècle, avec la montée de l'individualisme et l'affaiblissement du patriarcat, les Idées telles que la famille, la nation, l'école, l'homme, la femme, etc., ne sont plus des essences stables mais des problématiques. Les valeurs s'établissent désormais dans le domaine éthique, dans un processus de perpétuelle interrogation. Le monde, devenu complexe suppose l'auto-questionnement qui interroge les valeurs transmises par la famille et l'école. Pour chaque génération, les valeurs sont remises en cause au nom d'autres jugées plus stables et acceptables (cf. Fabre, 2016, p.17). De ce fait, « le contexte éthique actuel, notamment dans le domaine de l'éducation, est marqué par ce que Jean Houssaye appelle le "pluralisme des valeurs", la perte de consensus, une certaine mise à mal de la solidité des fondements liés aux grandes valeurs humanistes : « plus rien ne semble aller de soi » (Terraz, 2016, p.45). Les valeurs, autrefois indiscutables parce que transmises par les figures d'autorité, sont remises en question par l'individu désormais tiraillé entre le devoir envers la collectivité et son épanouissement personnel. De ce fait, la notion de valeur est rendue encore plus complexe parce qu'infiniment plus fluctuante et subjective. Face à cela, il semble difficile d'établir une liste, même non exhaustive, de valeurs que l'école doit transmettre pour fonder une morale.

2. Le rôle des professeurs dans la transmission des valeurs selon les programmes

2.1. Le rôle privilégié du professeur de français

La question des valeurs est intimement liée à celle de l'éducation. En effet « l'éducation aux valeurs est consubstantielle à l'acte d'éduquer, et notamment à

l'acte d'éduquer à l'école. » (Kahn, 2016, p. 93). Il est de ce point de vue significatif que le ministère en charge de l'école se nomme Éducation nationale et non Instruction nationale. Pour l'État, il ne s'agit pas seulement de transmettre le savoir mais aussi d'éduquer les enfants, c'est à dire de leur apprendre à vivre en communauté selon les préceptes républicains. D'ailleurs, selon le programme d'éducation morale et civique (EMC) :

L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qui est celui de la République et de l'école. Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire (Programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4), Principes généraux, 1, NOR: MENE1511645A arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015)

Les professeurs sont invités à la transmission des valeurs républicaines pour garantir la possibilité de la vie en communauté. D'ailleurs, ceci est une compétence explicitement inscrite dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013). Cela semble justifié puisque l'école est un lieu républicain de socialisation et de cohabitation où les élèves doivent apprendre à vivre en communauté. Les valeurs à transmettre sont les suivantes : « la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations » (EMC).

Cependant, il n'est pas précisé la manière dont les professeurs doivent promouvoir ces valeurs et de quelle manière elles sont envisagées : sont-elles des principes ? Des éléments de valuation pragmatiques ? Enfin, le professeur se voit attribuer le rôle d'éducateur, rôle longtemps laissé à la famille ce qui n'est pas sans créer des tensions puisque certaines de ces valeurs comme la laïcité sont loin d'être consensuelles. Le professeur de français est particulièrement concerné par la problématique de la transmission des valeurs. En effet, la littérature est particulièrement propice à ce processus puisqu'elle « est à la fois objet et outil

d'éducation et d'enseignement, puisqu'elle est dans le même temps intimement liée aux « valeurs », à la langue et à son apprentissage et à la maîtrise des discours » (Fraisie, 2012, p. 36). On note que l'auteur prend le soin de distinguer l'éducation et l'enseignement et souligne que la littérature, en tant que discours est toujours le lieu de l'expression des valeurs, qu'elles correspondent ou non à l'idéal républicain. Il s'agit à la fois d'étudier le texte en lui-même, de déterminer les valeurs portées par l'instance énonciative mais aussi d'en transmettre grâce à lui. Cependant, « il existe une perspective axiologique de l'instance énonciative et [...] il est opportun de faire la part entre les valeurs objectivables à partir des données textuelles et les valeurs subjectives investies par le lecteur » (Leclaire-Halté, 2014, p. 3). Le professeur de français, en faisant étudier les textes, doit veiller à la différenciation entre les valeurs de l'instance énonciative et celles du lecteur pour conserver le sens du texte. Or, Kahn, qui a participé à l'élaboration du programme d'éducation morale et civique écrit que :

Si, comme on l'a dit, un tel enseignement [ndlr celui de l'EMC] s'appuie sur des savoirs, il ne faudrait pas croire ou faire croire que ces savoirs contiennent en eux-mêmes le principe d'un enseignement moral. Il ne suffit pas de faire par exemple une leçon de philosophie sur le devoir et la justice, ou un travail sur la peine de mort en littérature, pour délivrer un enseignement moral et civique. Celui-ci demande une réorientation normative et axiologique des connaissances qu'il mobilise (Kahn, 2016, p.98) [nous soulignons]

La réorientation axiologique du contenu d'un texte peut être dangereuse car elle peut conduire à occulter ou modifier les propos d'un auteur et à commettre des anachronismes. De plus, dans ce cas, on apprendrait aux élèves à voir des notions dans les textes et non pas à les comprendre pour ce qu'ils sont dans leur époque d'origine. D'ailleurs l'écart entre les valeurs portées par un texte et celles intériorisées par les lecteurs est fécond : c'est précisément ce qui permet d'engager un véritable débat autour des valeurs puisqu'il semble impossible d'appréhender la différence et d'argumenter autour de notions consensuelles et déjà axiologisées par le professeur.

2.2. Le programme d'éducation morale et civique

Ce programme à destination des élèves du CP à la terminale a été mis en place à la rentrée 2015 et rend explicite l'éducation aux valeurs. En 1882, dans le contexte de la défaite face à l'Allemagne, Jules Ferry avait déjà mis en place une éducation morale et civique mais celle-ci avait disparu en 1969, à peine un an après les manifestations antiautoritaires de mai 1968. C'est seulement en 2008 que le mot de « morale » est réintroduit dans le cadre scolaire avec le ministre de l'éducation Xavier Darcos. L'« instruction morale et civique » destinée aux élèves de primaire est en réalité peu appliquée par les enseignants qui craignent de tomber dans le moralisme. Le programme d'éducation morale et civique s'inscrit donc dans la tradition de l'école de la troisième république. Il prévoit un enseignement lié à des savoirs dans une perspective dialogique et plus pragmatique que la morale kantienne. En cela, la conception défendue de la morale est proche de l'éthique, ce qui permet à Pierre Kahn (2016) d'écrire que, dans le contexte du programme, les mots de morale et d'éthique peuvent être employés indifféremment.

Toutefois, la morale, comme nous l'avons montré plus haut, fait intervenir les notions relatives de bien et de mal alors que l'éthique ne se soucie que du bonheur (collectif ou individuel), ce qui constitue une différence fondamentale entre les deux termes. De plus, Pierre Kahn ajoute qu'il s'agit aussi, dans le programme, de « valoriser un certain modèle de vie et de comportements civiques, et également des dispositions et des attitudes individuelles (l'estime de soi, la sensibilité aux autres, le sens de l'engagement, le souci de l'intérêt général). En cela, le programme a indéniablement des aspects perfectionnistes » (Kahn, 2016, p. 96). Il s'agit grâce à ce programme de valoriser un modèle de vie, de donner un exemple à suivre. On note que ce "modèle de vie" est quelque peu indéfini, comme s'il était consensuel et connu de tous. Il n'est pas seulement question d'apprendre aux élèves à vivre ensemble mais aussi de leur transmettre un modèle sociétal, sans jamais mentionner la possibilité d'en faire la critique, puisque le dialogue n'est envisagé que dans ce même cadre sociétal qui est celui de la république telle qu'elle est construite aujourd'hui.

En outre, le programme d'éducation morale et civique, présenté sur le site *Eduscol*, se donne explicitement pour but de doter les élèves d'une « conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité » (Ministère de l'Education nationale, 2015). Or, la conscience morale, avant d'être un outil de tolérance est avant tout la faculté de juger du bien et du mal et de la valeur de nos actions et celles d'autrui. Elle ne consiste donc pas en l'acceptation de la différence d'autrui mais se rapporte au jugement selon notre propre système de valeurs. Cette ambiguïté sur le contenu de la morale scolaire, qui se situe entre la transmission de préceptes et le développement du débat, était déjà présente lors de la présentation du projet par M. Peillon qui déclarait dans une interview au *Journal du Dimanche* :

La morale laïque c'est comprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal, c'est aussi des devoirs autant que des droits, des vertus et surtout des valeurs. Je souhaite pour l'école française un enseignement qui inculquerait aux élèves la notion de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison. La république porte une exigence de raison et de justice. La capacité de raisonner, de critiquer, de douter, tout cela doit s'apprendre à l'école. Le redressement de la France doit être un redressement matériel mais aussi intellectuel et moral⁷.

Dans cette déclaration, la notion de bien et de mal est une nouvelle fois mobilisée en même temps que celles de morale et de valeur. Pour M. Peillon, il s'agit d'instaurer une morale laïque, sans doute par opposition à la morale religieuse, dont il reprend pourtant la rhétorique (comme les mots de vertu, de bien et de mal, extrêmement connotés). Ainsi, il mentionne une morale universelle mais qui permet la critique et le doute, ce qui semble ambigu. D'ailleurs, dans les programmes des cycles 2, 3 et 4 le mot de « morale » est mentionné 41 fois, celui de « valeur » 78 fois et les mots « d'esprit critique » seulement 22 fois. La mention du redressement intellectuel et moral de la France rappelle les mots de Renan au lendemain de la défaite face à l'Allemagne. Il s'agissait alors pour la France de former des patriotes prêts à se venger et à vaincre l'ennemi. De plus, cette l'idée du redressement s'appuie sur le postulat d'une déchéance et d'une perte de valeurs. Pour R. Ogien (2013, cité par Paveau, 2014, p. 6), le projet de la morale à l'école est socialement

⁷ 1 septembre 2012, URL : <http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018>

conservateur puisque c'est un projet qui semble sous-tendu par le fait qu'on pense que les difficultés sociales proviennent de l'immoralité des élèves défavorisés. Il dénonce un dispositif philosophiquement confus et naïf parce qu'il postule que la discussion et l'utilisation de la raison mènent toujours à un accord sur des valeurs finalement consensuelles. Enfin, cette morale est désignée comme politiquement dangereuse, puisque tous les termes sont au singulier alors qu'il existe des morales, des valeurs, des laïcités, des diversités culturelles qu'il s'agit de faire cohabiter et non pas d'effacer, sous peine de conflits.

3. Des valeurs non substantielles

3.1. Les valeurs sont liées à la pratique

Les valeurs sont liées à l'instance collective mais s'incarnent dans des individus, elles n'ont pas d'existence en elles-mêmes et ne peuvent être envisagées comme de purs concepts. Pour le professeur, la simple connaissance des principes de la République comme l'égalité, la liberté ou la fraternité, ne suffit pas à leur application. En effet, la morale est aussi une question de pratique et se définit avant tout par l'action (cf. Dupeyron, 2016, p.199-200). En éducation, on s'interroge le plus souvent sur les valeurs de la manière suivante : « quelles valeurs transmettre ? » ou « selon quelles valeurs éduquer ? ». Or ces questions mènent à deux types de réponse. La première consiste à analyser les valeurs et à démontrer leur importance. Ainsi, elles sont considérées comme existantes en elles-mêmes, comme substantielles. Cela suit plutôt la logique de l'impératif kantien qui ne prend que peu en compte l'aspect pratique de la morale et donc la nécessité de s'adapter à chaque situation. La deuxième réponse, celle du relativisme, montre que ces questions n'ont pas de sens ou cachent le projet de promouvoir certaines valeurs de manière arbitraire. On estime alors qu'il n'y a pas de caractère objectif des valeurs, elles sont totalement dépendantes du contexte et donc se valent toutes et aucune n'a plus de valeur éducative qu'une autre (cf. Gégout, 2016, p. 267-268). Il s'agit alors, comme le propose Gégout, de trouver une réponse du juste milieu qui, sans renoncer à la hiérarchisation des valeurs, n'en fasse pas des abstractions impuissantes à s'adapter aux situations.

3.2. La conception pragmatiste de la valeur

Dans son article « La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner » sur lequel nous nous appuyerons tout au long du paragraphe, Gégout propose une vision pragmatique des valeurs. Selon lui, « les valeurs servent à désigner certaines actions susceptibles de produire tels ou tels effets souhaitables » (2016, p. 272). Par exemple, la liberté est une valeur parce que le plus souvent la liberté a des effets souhaitables. Il ajoute que « la valeur est le produit d'un acte de valuation, c'est à dire d'un acte d'engagement envers un ensemble d'actions, de comportements dont on pense qu'ils auront des effets positifs » (p. 273). Les valeurs sont alors objectives dans le sens où elles constituent ou non une solution à un problème. Par exemple, la violence face à un danger de mort est objectivement une valeur. De ce fait, la transmission opérée par le professeur ne doit pas être conservatrice. Il doit être celui qui permet à ses élèves de développer une méthode d'enquête et qui le rend capable de résoudre les problèmes et donc de déterminer ce qui est une valeur dans un cas précis. Ainsi le professeur aurait pour rôle de développer l'esprit critique des élèves pour leur permettre de construire leurs systèmes de valeurs de manière pragmatique et non pas de transmettre des valeurs immuables et indiscutées qui fondent une morale collective. Il s'agit plutôt d'instaurer un système éthique qui repose sur la réflexion pour le bien commun face à une situation donnée.

III-Formulation de notre question de recherche

Nous étions initialement partis d'une interrogation sur la sélection opérée par l'Education nationale concernant les auteurs, enseignables, ou dignes de nourrir l'esprit anthropophage des oubliettes, que nous appelons plus communément le temps. À travers nos lectures, qui ont pérégriné de Nicole Denizot à Marie France Bishop en passant par Emmanuel Fraisse, l'idée de transmission s'est greffée à nos interrogations de départ. Cette pensée, se déployant en arborescence, nous a ensuite conduits sur le chemin des valeurs, et ce, à travers la notion de transmission développée précédemment. Bien des auteurs ont été abordés pour nourrir cette nouvelle piste mais nous retiendrons principalement Michel Fabre, Pierre Gégout et Pierre Kahn, véritable pilier sur la question des valeurs et de la morale dans l'éducation.

Nos postulats de base se sont enrichis en seconde année de master pour nous amener à notre question de recherche actuelle en lien avec les classes de collège dont nous avons eu la responsabilité à partir de septembre 2017.

D'un point de vue pragmatique, il nous est en effet apparu difficile de concevoir une méthodologie à mettre en œuvre dans des classes de collège afin de questionner la notion de patrimoine et le choix des textes par les professeurs. D'autre part, la dimension pédagogique suivante s'est également imposée à nous : qu'est-ce que nos expérimentations allaient pouvoir apporter aux élèves ? Là encore, le choix des auteurs, le processus de patrimonialisation, bien que ces questions soient passionnantes sur le plan de l'éthique et de la posture professionnelle, nous ont semblé des questions processus difficilement mesurables sur les résultats des élèves. Pour mener à bien notre mémoire en tant que professeurs stagiaires, nous avons donc orienté notre réflexion sur le second versant de notre cadre théorique de base : les valeurs.

La contrainte des classes qui nous ont été dévolues a également joué un rôle dans cette réorientation ; en effet, nous ne pouvons pas évaluer les mêmes hypothèses de recherche avec un collégien ou un lycéen. Nous avons considéré que prendre

une classe de quatrième pour mener une expérimentation sur la question des valeurs pouvait être judicieux dans la mesure où ce niveau de classe se situe dans une phase de transition où l'interprétation prend peu à peu le pas sur la compréhension. Nous avons fait ainsi le pari que la confrontation des valeurs d'un texte et celles des élèves amènerait ceux-ci sur le chemin d'une bonne compréhension et d'une interprétation personnelle.

Ainsi notre première réflexion théorique et les contraintes de terrain nous ont conduits vers une question de recherche explicitée comme telle : Les valeurs, un outil didactique et pédagogique dans le développement des compétences de l'élève ? Cette question va nous permettre d'explorer des hypothèses de recherche de nature didactique recouvrant un vaste champ. En effet, nous souhaitons interroger la complémentarité dialectique entre didactique et pédagogie à travers des hypothèses telles que la capacité du texte littéraire à engager les élèves dans une réflexion sur les valeurs ou bien la capacité des élèves à apprécier ou à comprendre un texte littéraire grâce aux valeurs qu'ils ont pu y identifier.

Ce large champ va également nous permettre d'engager des hypothèses axées sur des compétences de nature transversale, et ce, à travers une hypothèse de recherche qui questionne la pertinence des valeurs pour développer les capacités argumentatives de l'élève ainsi que ces compétences orales (qui, elles aussi, construisent les capacités argumentatives de l'élève). Nous allons désormais détailler la séquence expérimentale que nous avons mise en œuvre en lien avec notre question et nos hypothèses de recherche.

1. Présentation de la séquence expérimentale

La séquence que nous allons présenter a été bâtie autour de la thématique "Individu et société", un thème propice à expérimenter les hypothèses que nous cherchons à mesurer. Comme nous l'avons dit précédemment, cette séquence a été mise en œuvre dans une classe de quatrième, classe qui possède globalement un très bon niveau.

Cette séquence a été pensée dans une logique de progression annuelle et de tissage où la question des valeurs a été abordée sous des prismes différents. En effet, les valeurs telles que la liberté, le courage, la loyauté ou même l'amour ont déjà pu être discutées à travers une séquence consacrée à Cyrano de Bergerac. Les élèves ont ainsi pu tutoyer les prémices de notre futur projet et se forger ou renforcer une base conceptuelle et littéraire pour pouvoir penser cette question des valeurs. La séquence que nous avons construite est également un tremplin vers la séquence suivante puisque cette dernière traite de la pièce de Corneille, Le Cid, où la question des valeurs est centrale dans la compréhension du dilemme des jeunes amoureux. Cette séquence s'inscrit donc à la fois dans une démarche de progression et de continuité.

Notre scénario pédagogique s'articule autour de la problématique suivante : Confronter ses valeurs à celles des autres permet-il de se construire, de définir ce que nous sommes ? Sa structure repose sur huit séances, chacune appuyée d'une question ouverte sur les valeurs. La construction de cette séquence s'est faite autour de l'idée d'une déconstruction des *a priori* des élèves sur les valeurs. En effet, nous partons initialement de la définition des élèves du concept de valeur et particulièrement de celles qui leur sont chères. Il faut également préciser que chaque séance bénéficie d'une structure interne similaire qui prend la forme suivante : une étude de texte, un écrit des élèves sur une question ouverte, un débat oral dont la prédominance varie suivant la séance, le tout ponctué d'un écrit servant de bilan personnel de la séance. Nous les amenons, au fil de la séquence, à discuter la charge conceptuelle d'une valeur et sa charge pragmatique à travers des textes littéraires. Autrement dit, le but est de mettre en lumière la représentation qu'ils ont d'une valeur et la dichotomie qui peut exister à cultiver cette valeur en société. En ce sens ce dessein rejoint l'idée déconstructiviste de notre séquence.

Pour mettre à jour cette fission, le choix des textes a donc été particulièrement important à nos yeux. Ce choix s'avère d'autant plus primordial qu'il fait partie intégrante de nos analyses de recherche. En effet, ont été choisis, à dessein, des textes possédant une forte charge clivante, et ce, afin de créer un environnement propice au débat et à la mise en perspective de nos questions de séance. Le corpus, bien que l'accent soit mis sur les œuvres littéraires, se veut éclectique. Il se

compose d'un article de presse « un attentat sanglant évité dans le Thalys⁸ », un dessin de presse⁹, un document juridique¹⁰ ainsi que six extraits tirés d'œuvres littéraires, ces extraits empruntent différents genres : la nouvelle ("Boitelle", Maupassant), la fable ("Le chien et le loup", La Fontaine), le dialogue (*L'éducation d'un prince*, Marivaux) et le théâtre (*Incendies*, Wajdi Mouawad; *Cyrano de Bergerac*, Edmond Rostand ; *Alceste*, Euripide), ce dernier genre étant prédominant dans la séquence. Ce corpus est également accompagné d'une adaptation vidéo réalisée par Denis Villeneuve de la pièce de Wajdi Mouawad, *Incendies*¹¹. L'organisation des textes possède également une logique propre et encore une fois progressive. Le dessin de presse, l'article, le document juridique et la tirade des « non merci » de *Cyrano de Bergerac* viennent nourrir une définition et la représentation des valeurs par les élèves. Le texte de Maupassant et la fable de La Fontaine apportent de la matière pour réfléchir aux rôles des valeurs dans la construction d'un individu. Pour finir, *Incendies* et *Alceste* ont été exploités en fin de séquence et permettent aux élèves d'effectuer un retour sur la définition et les représentations qu'ils avaient ou pouvaient avoir d'une valeur.

1.1 Détail des séances

Nous allons décrire nos déroulés de séances sous forme tabulaire. Le tableau se présente en trois parties : la séance, l'hypothèse(s) et les activités permettant de répondre à celle(s)-ci

Lors de la séance 1, un corpus est proposé aux élèves pour définir la notion de valeur à partir d'exemples. Les documents défendent entre autres les valeurs de l'égalité, de la fraternité et de la liberté. Ceci permet de montrer que les valeurs font partie intégrante de la vie politique et sociale dès le début de la séquence. Une fois que le sens du terme "valeur" est explicité, chaque élève est invité à réfléchir sur les valeurs qui sont importantes pour lui et sur leur durabilité. Cette première séance

⁸ http://www.lemonde.fr/police-justice/article/2015/08/22/un-attentat-sanglant-evite-dans-le-thalys_4733478_1653578.html?xtmc=thalys_heros&xtcr=22

⁹ *Le racisme chez les zèbres*, Cartooning for peace, Kichka

¹⁰ *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, Olympe de Gouges, 1791

¹¹ Tous les textes sont disponibles en annexes (cf. Annexes, III- Corpus, p.166)

permet donc d'expliciter les représentations préalables des élèves et de les objectiver. A la fin de cette séance, l'intrigue de la pièce Alceste d'Euripide a été donnée et les élèves ont dû répondre de manière libre à la question suivante : Quel parti prenez-vous, celui du père ou du fils ? Les réponses à cette question ont été conservées afin de pouvoir les comparer avec celles du devoir final dans lequel on retrouve cette question mais cette fois accompagnée du texte.

Séance et problématique	Activités	Hypothèses à vérifier
<p>Séance 1 (1h) Mercredi 10.1</p> <p>Séance d'introduction</p> <p>Qu'est-ce qu'une valeur ?</p> <p>Supports :</p>	<p>Corpus de texte qui illustrent des valeurs : Résume chaque texte en quelques lignes</p> <p>Le corpus est donné aux élèves. Avant chaque résumé ils notent le nom et la nature du document. Mise en commun orale. On note au tableau les mots des résumés qui sont des valeurs. Puis on demande ce que désignent ces mots : valeurs</p> <p>Page support sur les valeurs :</p> <p>Qu'est qu'une valeur ?</p> <p>Repérer avec les élèves en échange oral la définition qui nous intéresse et la faire noter.</p>	<p>Recueil de données :</p> <p>1ere argumentation</p> <p>Hypothèses :</p> <p>le texte en tant que support permet d'engager une réflexion sur les valeurs : les questions finales seront de nouveau posées en fin de séquence pour permettre d'effectuer une comparaison</p>

<p>Article de Le Monde</p>	<p>Retour au corpus :</p> <p>Quelles sont les valeurs illustrées dans ces textes ?</p>	
<p>Dessin de presse</p>	<p>Échange oral et un élève note au tableau les valeurs identifiées pour chaque texte.</p>	
<p>Tirade des non merci Cyrano de Bergerac d'Edmond Rostand, 1897</p>	<p>Quelles valeurs sont les plus importantes selon toi ?</p>	<p>apprendre à argumenter permet de complexifier la pensée et de se positionner en tant qu'individu : nous comparerons la première argumentation sur le texte d'Euripide à l'argumentation finale du devoir et éventuellement aux argumentations intermédiaires de la séquence</p>
<p>Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, Olympe de Gouges, 1791</p>	<p>Penses-tu que tu les appliqueras toute ta vie ?</p>	

La séance 2 se construit autour du texte *Le Loup et le chien* de De La Fontaine, qui interroge la valeur de la liberté. Après analyse du texte et objectivation du point de vue de l'auteur, les élèves sont invités à prendre parti pour l'un des personnages. Comme pour toutes les séances de la séquence, un premier avis est proposé à l'écrit puis a lieu le débat oral et enfin l'avis définitif est donné au sein d'un écrit bilan individuel. Ceci permet aux élèves de développer leurs capacités argumentatives à

l'écrit et à l'oral mais aussi d'engager la réflexion à la fois sur le plan individuel et collectif. C'est au cours de cette première étude de texte que le schéma et le vocabulaire argumentatif ont été présentés formellement à la classe puisque les élèves ont dès le départ éprouvé le besoin de se reporter à une méthodologie.

Séance et problématique	Activités	Hypothèses à vérifier
<p>Séance 2 (1h45)</p> <p>Jeudi 11.1</p> <p>Se confronter à des valeurs différentes permet-il de s'affirmer, de se connaître soi-même ?</p> <p>Support</p>	<p>Etude du texte</p> <p>Résume le texte en deux lignes. (Faire surligner les paroles de chaque personnage pour que les textes soient clairs pour tous)</p> <p>Quelle valeur incarnent respectivement les deux personnages ?</p> <p>Selon toi, quel parti prend De la Fontaine ?</p> <p>Étude du texte en autonomie puis mise en commun au tableau avec un élève qui note à tableau les réponses de ses camarades.</p> <p>Débat : Et toi quel parti prendrais-tu ?</p>	<p>Recueil de données :</p> <p>les réflexions</p> <p>échange</p> <p>les bilans</p> <p>Hypothèses :</p> <p>les élèves perçoivent pourquoi la liberté est vue par le loup comme une valeur plus importante que le confort/ la sécurité</p>

<p>“Le loup et le chien” Les Fables, Livre I, Jean de La Fontaine 1668</p>	<p>Après un rappel des grandes étapes de l'argumentation, les élèves cherchent des arguments et exemples correspondant à leur thèse. Puis échange oral, débat.</p> <p>Après le débat, les élèves répondent à la question du débat par écrit + expliquent s'ils ont changé d'avis et pourquoi. + réponse à la question de séance.</p>	<p>les élèves sont capables d'identifier que La Fontaine prend le parti du loup, donc de la valeur « liberté »</p> <p>les élèves sont capables éventuellement de remettre en cause leurs 1ers positionnements individuels grâce au débat entre pairs</p>
--	--	--

Les séances 3 et 4 suivent le même déroulement que la séance 2 pour que les élèves puissent s'approprier la démarche réflexive progressivement. Le texte de Maupassant permet d'interroger les valeurs de l'égalité et de la conformité. Contrairement à la fable de la séance 2, dans ce texte, la confrontation des valeurs est montrée sous un jour plutôt négatif puisqu'elle aboutit à l'effacement de l'individu et à la mise en exergue de la bêtise humaine. Le texte, toujours très actuel dans son contenu (en lien avec le racisme et la couleur de peau), a particulièrement touché une des élèves de la classe qui a demandé à ne plus le lire. De ce fait, pour la protéger, la question du débat a été modifiée de manière à devenir plus générale et à ne plus faire directement référence au texte. C'est lors de la séance de débat que la fiche de vocabulaire sur les connecteurs logique a été donnée à la demande des élèves alors que cette étape était initialement prévue à la fin de la séquence.

Séance et problématique	Activités	<i>Hypothèses à vérifier</i>
<p>Séance 3 (1h)</p> <p>Vendredi 12.1</p> <p>La confrontation des valeurs peut-elle amener l'individu à s'effacer ?</p> <p>Support</p> <p>“Boitelle”, La Main gauche, Maupassant, 1889</p>	<p>Résume le texte en quelques mots.</p> <p>Place les étapes du schéma narratif sur le texte et donne un titre à chaque partie formée.</p> <p>Quels sont les éléments qui séduisent Antoine chez la jeune femme ? Cite le texte.</p> <p>Dans les lignes 40 à 60 relève et identifie un champ lexical qui montre qu'Antoine tombe amoureux.</p> <p>Quelle est la réaction des parents Boitelle face à l'amour des deux jeunes gens ? Cite le texte.</p> <p><i>Le texte est lu et les questions sont préparées pendant les vacances. Cette heure est consacrée à la mise en commun des réponses. Le texte est projeté au tableau, un élève souligne les citations et un autre écrit les réponses de la classe.</i></p> <p>Quelles sont les valeurs représentées dans</p>	<p>Séance de préparation sur le texte</p>

	<p>le texte ?</p> <p>Echange oral puis prise de notes</p>	
--	--	--

Séance et problématique	Activités	Hypothèses à vérifier
<p>Séance 4 (1h)</p> <p>Mercredi 17.1</p> <p>La confrontation des valeurs peut-elle amener l'individu à s'effacer ?</p> <p>Support</p>	<p>Débat : Que pensez-vous de la réaction des Boitelle ? Question finalement transformée : Les apparences sont-elles importantes ?</p> <p>Réflexion individuelle avec thèse, argument et exemple.</p> <p>Puis débat.</p> <p>Ecrit bilan individuel suivant le schéma argumentatif</p> <p>Réponds de nouveau à la question + pourquoi changement d'avis ou non ? + réponse à la question de séance</p>	<p>Recueil de données :</p> <p>Les réflexions</p> <p>Echanges</p> <p>Les bilans</p> <p>Hypothèses :</p> <p>les élèves sont capables de comprendre pourquoi les Boitelle n'acceptent pas la jeune femme.</p>

<p>“Boitelle”, La Main gauche, Maupassant, 1889</p>		<p>les élèves sont capables de comprendre que Maupassant se positionne contre la bêtise et le racisme</p> <p>les élèves sont capables de s'interroger sur les conditions de la vie en société</p>
---	--	---

La séance 5, construite autour du texte de Marivaux, permet de montrer que la confrontation des valeurs peut être positive lorsqu'elle permet une réflexion et un dépassement de soi. Les valeurs traitées par le texte sont celles de l'égalité et de la fraternité. C'est volontairement que les trois premiers textes proposés traitent des valeurs de la république française. Ceci permet aux élèves de s'interroger sur des valeurs qu'ils connaissent parce qu'elles sont fondatrices de la société dans laquelle ils vivent. Cette séance ne devait pas donner lieu à un débat oral parce que le texte était jugé plus complexe que les autres, mais les élèves ayant insisté pour s'exprimer, celui-ci a finalement eu lieu sur le modèle habituel à partir de la question suivante : un roi est-il l'égal de ses sujets ?

Séance et problématique	Activités	Hypothèses à vérifier
<p>Séance 5 (1h)</p> <p>Vendredi 19.1</p> <p>La confrontation des valeurs peut-elle être positive ?</p> <p>Support</p> <p>L'éducation d'un prince, Marivaux, 1754</p>	<p>Résume le texte l'intrigue du conte.</p> <p><i>Le texte est lu à voix haute par le professeur sans que les élèves n'aient le texte sous les yeux. Résumé à la suite de la lecture puis mise en commun sur le modèle 1, 2 puis tous</i></p> <p>Quel est le but de ce récit selon toi ?</p> <p>Que signifient les prénoms des deux personnages ?</p> <p><i>Après distribution du texte réflexion individuelle puis mise en commun avec prise de note guidé</i></p> <p>Réponse à la question de séance</p> <p><i>Réponse individuelle</i></p>	<p>Les élèves sont capables de repérer les procédés argumentatifs</p>

Lors de la séance 6, le texte *Incendies* de Wajdi Mouawad est étudié par extraits avant de faire l'objet d'un débat. Il s'agissait dans un premier temps pour les élèves de comprendre l'intérêt d'un texte proposant des situations limites et empruntes de cruauté humaine. Une fois ce travail effectué, le débat a pu être mis en place. Le dernier texte choisi est volontairement plus éloigné de l'univers quotidien des élèves que les autres textes pour permettre de mettre en discussion une valeur telle que l'amour maternel, jugée *a priori* immuable par les élèves comme le confirment leurs écrits préparatoires. Le but de ce dernier débat était de faire prendre conscience aux élèves que les valeurs ont un aspect pragmatique (cf.3.3.3 p.67-69).

Séance et problématique	Activités	Hypothèses à vérifier
<p>Séance 6 (2h)</p> <p>Jeudi 25.1</p> <p>Nos valeurs sont-elles immuables ?</p> <p>Supports</p> <p>Incendies, Wajdi Mouawad, 2003</p>	<p>Lecture de la promesse et identification des personnages avec les élèves</p> <p>Pensez-vous que la mère puisse tenir sa promesse ?</p> <p>A l'écrit en respectant le schéma argumentatif. Puis lecture de quelques avis.</p> <p>Lecture texte photographe : quelles sont vos impressions après cette lecture ?</p> <p>D'après vous qui est Nihad ?</p>	<p>Recueil de données :</p> <p>les réflexions</p> <p>Les échanges</p> <p>les bilans</p> <p>Hypothèses :</p> <p>les élèves sont capables de</p>

<p>Incendies, Denis Villeneuve, 2010</p>	<p>-> explication de l'intrigue de la pièce</p> <p>Echange oral</p> <p>D'après vous est-il possible d'aimer sans condition ?</p> <p>Réflexion écrite toujours avec le schéma argumentatif comme appui, puis débat.</p> <p>Diffusion de la fin du film Incendies. La mère tient-elle sa promesse ?</p> <p>Écrit sur mode argumentatif puis lecture de quelques avis.</p> <p>Bilan de séance</p> <p>Répondre de nouveau à la question + justifier l'éventuel changement d'avis + Répondre à la question de séance de manière individuelle</p>	<p>comprendre que le texte met en discussion des interdits sociaux universels</p> <p>les élèves sont capables d'interroger les valeurs de la liberté et de l'amour grâce une situation clivante</p>
--	--	---

La séance 7 est une séance bilan où les questions posées aux élèves en séance 1 sont de nouveau proposées afin de pouvoir mesurer l'évolution du rapport des élèves aux valeurs.

Séance et problématique	Activités	Hypothèses à vérifier
<p>Séance 7 (1h)</p> <p>Vendredi 26.1</p> <p>Séance bilan</p> <p>Support</p> <p>Fiche Bilan</p>	<p>Fiche bilan + tableau comparatif des valeurs et des avis complétés au fur et à mesure des séances</p> <p>Fiche à remplir en collaboration avec les élèves</p> <p>Les questions posées :</p> <p>Quelles sont les valeurs les plus importantes selon toi ?</p> <p>Penses-tu les appliquer toute ta vie ?</p> <p>Quel est l'intérêt de confronter ses valeurs à celles des autres ?</p> <p>Quels éléments peuvent nous pousser à interroger nos valeurs ?</p>	<p>Recueil de données :</p> <p>Tableau récapitulatif</p> <p>Feuille séance bilan</p> <p>Hypothèses :</p> <p>le texte en tant que support permet d'engager une réflexion sur les valeurs : comparaison des réponses aux questions de la première séance</p>

Le devoir proposé pour évaluer la séquence est construit de manière à vérifier que les élèves savent à la fois analyser un texte argumentatif et engager une réflexion

sur sa thèse principale tant à l'écrit qu'à l'oral avec les méthodes discursives adaptées. La question posée à l'issue de l'analyse du texte est la même que celle donnée en séance 1 mais cette fois, les élèves ont pu s'appuyer sur le texte ce qui permet de mesurer son utilité dans l'enrichissement d'un débat et d'une argumentation.

Séance et problématique	Activités	Hypothèses à vérifier
<p>Séance 8 (1h)</p> <p>Mercredi 31.1</p> <p>Séance d'évaluation</p> <p>Support</p> <p>Alceste, Euripide</p>	<p>Analyse du texte argumentatif et rédaction d'un paragraphe argumenté.</p> <p>Consigne pour le paragraphe :</p> <p>En te servant de la méthodologie étudiée en cours, explique lequel des deux personnages à raison selon toi. N'oublie pas que ta réponse doit être argumentée. Cette argumentation prend appui sur le texte et sur tes connaissances personnelles.</p> <p>A la suite du devoir écrit, débat oral sur cette question, lui aussi évalué.</p>	<p>Recueil de données :</p> <p>argumentation du devoir à comparer à celle de la première séance</p> <p>Hypothèses :</p> <p>la réponse à la question posée en séance 1 est devenue plus riche et construite grâce au texte et au travail mené tout au</p>

		<p>long de la séquence</p> <p>les élèves sont capables d'interroger la responsabilité en tant que valeur</p>
--	--	--

2. Le recueil de données et démarche d'analyse retenue

2.1. Présentation des données sélectionnées pour l'analyse

Notre recueil de données a été effectué uniquement dans une classe de quatrième (prise en charge par Clémence Fleurie), nos hypothèses de recherche nécessitaient un certain niveau de réflexion conceptuelle ne permettant pas à une classe de français de sixième (autre niveau de classe pris en charge par Allan Le Jean) de pouvoir échanger sur les mêmes problématiques et ainsi servir de classe témoin. Le recueil a été pensé de façon à mesurer au mieux la progressivité de l'élève et surtout à pouvoir dégager des pistes significatives nous permettant de voir concrètement un changement dans la posture de l'élève. En effet, notre recueil prend sa source dans la conception d'une première fiche bilan remplie par les élèves en début de séquence leur demandant de préciser les valeurs importantes pour eux et s'ils pensaient pouvoir les appliquer tout au long de leur vie. Le but est de pouvoir mesurer à la fin de la séquence si cette posture a changé, si de nouveaux éléments sont venus s'ajouter grâce à la lecture des textes et aux échanges organisés entre les élèves.

Chaque séance offre une source de mesure prenant des formes variées, cela va d'une fiche bilan à un paragraphe argumenté sur une question ouverte ; l'oral n'est ainsi pas en reste puisque nous disposons de trois enregistrements de débats

organisés tout au long de la séquence ayant été retranscrits (Cf. Annexes I, p.74). C'est d'ailleurs sur ces débats que notre analyse portera. Le recueil de toutes ces données nous a offert de grandes ressources à exploiter mais la multiplicité des supports engendre aussi le risque de se disperser, nous avons donc décidé de porter notre attention sur l'analyse des débats ; en effet, ce sont les éléments de suivi qui offrent, à nos yeux, les résultats les plus pertinents et signifiants pour mesurer nos hypothèses de recherche.

Les débats sont intervenus à trois périodes de la séquence. Le premier a eu lieu après l'étude de texte de Maupassant ; une modification du débat a dû d'ailleurs être envisagée : en effet, les commentaires sur la couleur de peau faits par les parents du jeune amoureux de la nouvelle ont mis mal à l'aise une élève de la classe. La question du débat, qui devait initialement porter sur le texte, a été légèrement modifiée pour porter sur une question plus générale, à savoir si l'apparence physique était importante en société. Le deuxième débat s'est ensuite concentré sur le texte de Wajdi Mouawad, la question posée aux élèves était la suivante : L'amour maternel est-il immuable ? Le contexte du texte est tel qu'il était évident qu'il susciterait un terrain propice au débat. Le troisième et dernier débat est venu ponctuer la fin de la séquence initiée, il faut également préciser que ce débat a été évalué, il avait comme support un texte de théâtre antique, *Alceste* d'Euripide. L'intrigue de cette pièce offre un dilemme tragique au personnage d'Admète que nous avons souhaité reproduire avec les élèves à travers un débat visant à se positionner en faveur ou d'Admète, qui a sacrifié sa femme pour continuer à vivre ou de son père Phérès, qui a refusé de mourir pour son fils. Les élèves devaient fournir des arguments en faveur du camp qu'ils avaient choisi, le tout était mis en commun au tableau par le professeur.

Afin d'être exhaustifs, il est important de nous attarder sur l'organisation, la mise en place et les évolutions qui sont intervenues lors de ces débats. Le professeur en charge a tout de suite mis en place une méthodologie que les élèves ont su adopter rapidement et même s'approprier. Un "maître de la parole" était désigné et renouvelé lors de chaque débat, son rôle était de distribuer la parole à ses camarades, ce dispositif a offert aux élèves un vrai sentiment d'autonomie et de liberté de parole. Cette volonté d'autonomie s'est révélée pertinente puisque, comme nous le verrons, les interventions du professeur pour réguler le débat ont

drastiquement diminué d'un débat à l'autre. Ce point va notamment nous permettre d'apporter celui des données mesurées lors de ces débats et qui feront l'objet de notre analyse.

2.2 Critères retenus pour analyser les trois débats sélectionnés

Les trois débats vont tous être analysés à partir d'une grille d'analyse qui est restée la même tout au long du processus, et ce, afin de garantir la pertinence des résultats. Ainsi, chaque débat a été analysé à partir des critères suivants :

- le **nombre total des interventions**

- le **nombre d'interventions du professeur et de chaque élève** afin de mesurer la progression d'un débat à l'autre.

- l'**identification des différents épisodes structurant chaque débat** : ce processus a été effectué afin de pouvoir mettre en lumière les trames du débat et voir si elles revenaient d'un débat à un autre.

- l'**identification des valeurs évoquées à chaque débat** : cette mesure a été par ailleurs extrêmement difficile à réaliser pour deux raisons. Tout d'abord parce que le langage oral est beaucoup plus déconstruit qu'à l'écrit ; en effet, lors du débat les élèves n'hésitaient pas à invoquer plusieurs valeurs dans une seule et même intervention, il a donc fallu faire des choix de classement suffisamment larges pour être à la fois exhaustif et concis. La seconde raison est particulièrement significative dans ce mémoire puisqu'elle réside dans la subjectivité même que l'analyste a de la valeur évoquée et les raisons qui le poussent à classer un argument sous l'égide d'une valeur plutôt qu'une autre. Le même problème est apparu sur l'analyse qui a suivi puisque nous avons mesuré les arguments donnés en faveur et contre la valeur. Il est ainsi étonnant de voir que, dans la même intervention, un élève pouvait donner crédit à une valeur et offrir matière à la contester la seconde d'après ; dans

ce cas particulier le nom de l'élève et le numéro de l'intervention apparaît donc à la fois dans le décompte des arguments en faveur de la valeur et celui des arguments contre la valeur.

- **les « outils » argumentatifs utilisés par les élèves** : nous avons répertorié le support de l'argumentation ; en effet, nous avons distingué les arguments dits d'autorité des arguments personnels ; les exemples exploitant le texte, faisant référence à un autre texte ou bien à la vie quotidienne ont également été départagés. La problématique précédente s'est présentée, là encore, dans une seule et même intervention, plusieurs supports d'argumentation se tutoyaient, nous les avons donc classés simultanément si l'intervention faisait référence à plusieurs types d'arguments. Pour finir, nous avons répertorié les marques de modalisations utilisés par les élèves lors de leurs échanges, le but étant de mesurer le nombre total de modalisateurs prononcés lors du débat, observer si une progression avait eu lieu d'un débat à l'autre mais aussi examiner si la diversité de ces modalisateurs avait évolué au cours des débats, ce qui a par ailleurs été le cas, comme nous allons le voir dans la suite de notre écrit.

IV. Présentation des résultats

La présentation de nos résultats s'articule autour de trois parties distinctes. Tout d'abord nous avons décidé de consacrer une première partie aux résultats de données dits globaux, nous nous attachons dans cette première partie à analyser les interventions des élèves et de l'enseignante sur les trois débats. Nous débiterons ensuite une seconde partie se concentrant sur une analyse plus détaillée de chaque débat. Nous finirons par une mise en perspective interprétative de nos résultats de données.

1. Résultats globaux

1.1. La participation des élèves

Tableau 1 Intervention élèves

PRÉNOM DE L'ELEVE	NOMBRE D'INTERVENTIONS PAR ELEVE
ISALYS	13
MARIE	12
LOUISE	6
RAPHAËL	6
HUGO	5
ANTONIN	5
LUCILE	4
BAPTISTE	4
ANTONIN	4
ESTHER	3
ALICE	3
GINETTE	2
THEO	2
LOUANN	1
CHLOE	1
LUCIE	1
PAULINE	1
EWEN	1

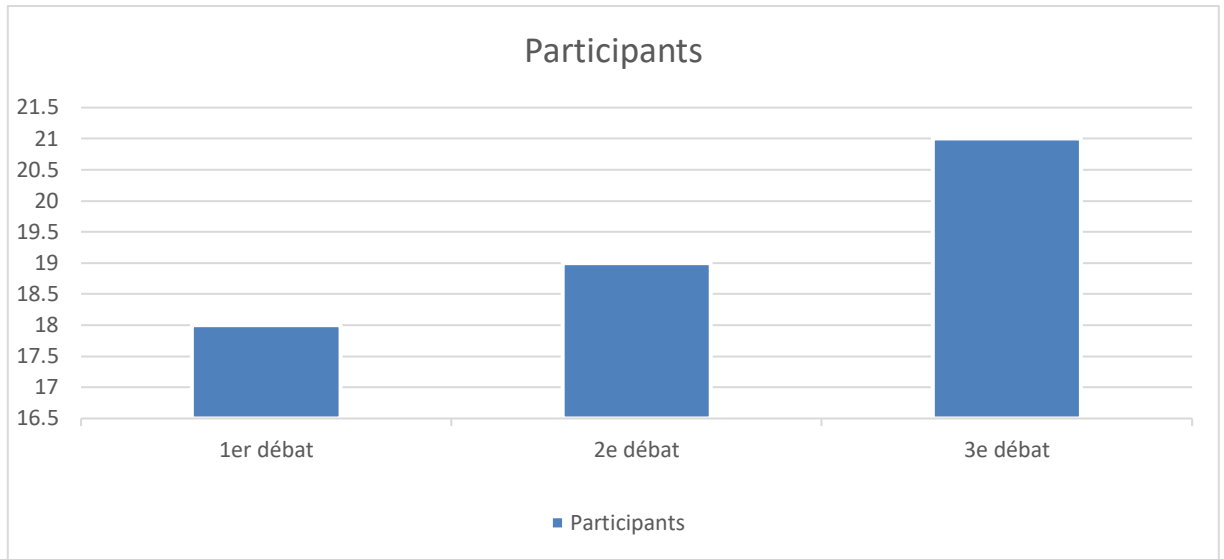
Tableau 2 Intervention élèves

PRÉNOM DE L'ELEVE	NOMBRE D'INTERVENTIONS PAR ELEVE
KARAM	19
MARIE	15
THEO	15
ISALYS	7
ANTONIN	7
LOUISE	6
BAPTISTE	5
GERMAIN	5
RAPHAËL	3
MATHIS	3
LUCILE P	2
HUGO	2
ALICE	1
ESTHER	1
LOUANN	1
EWEN	1
MAXIME	1
DAVID	1
PACO	1

Tableau 3 Intervention élèves

PRÉNOM DE L'ELEVE	NOMBRE D'INTERVENTIONS PAR ELEVE
ANTONIN	10
ISALYS	10
THEO	7
HUGO	7
ATTILA	6
BAPTISTE	6
MARIE	6
RAPHAËL	5
GINETTE	5
LOUISE	5
LUCILE P	4
EWEN	4
ALICE	4
PAULINE	4
GERMAIN	3
ADRIEN	3
ESTHER	3
CHLOE	2
LUCILE D	2
MAXIME	1
LOUANN	1

Tableau 4 Comparatif participants

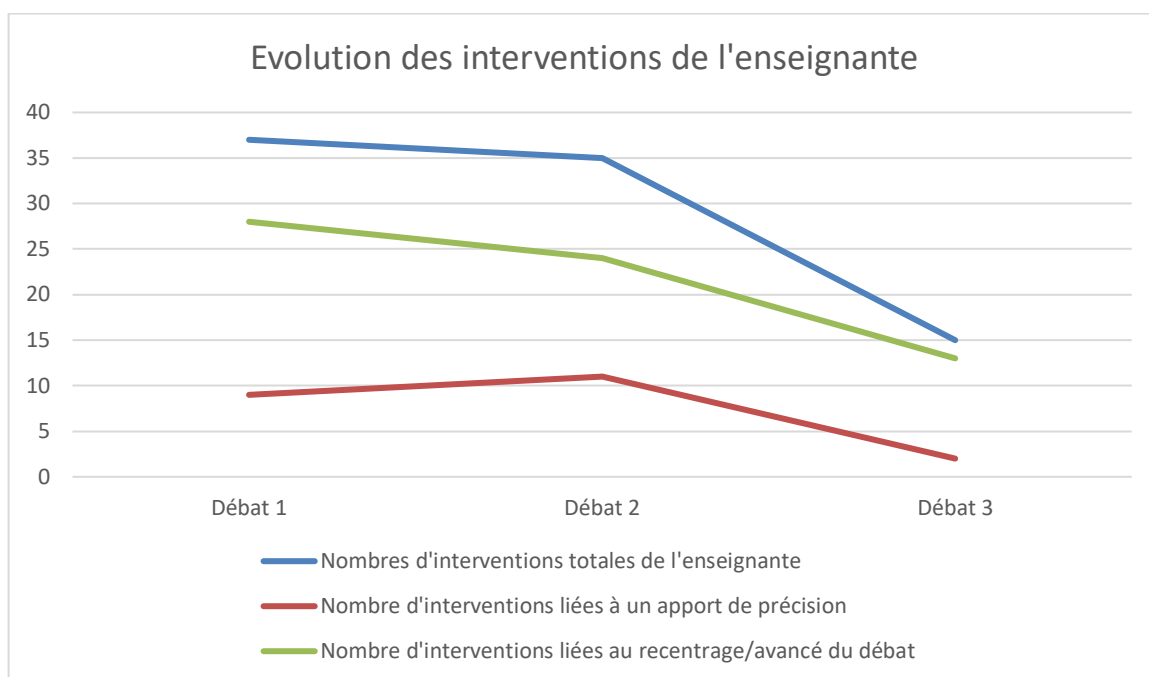


1.2. Intervention de l'enseignante

Tableau 5 Intervention enseignante

	débat 1	débat 2	débat 3
<i>nombre d'interventions totales de l'enseignante</i>	37	35	15
<i>nombre d'interventions liées à un apport de précision</i>	9	11	2
<i>nombre d'interventions liées au recentrage/avancée du débat</i>	28	24	13

Figure 1 Evolution intervention enseignante



2. Résultats détaillés des débats

Notre seconde partie se construit autour de quatre grands champs d'analyse appliqués à chaque débat à savoir :

- une macroanalyse détaillée de chaque débat
- une microanalyse détaillée des valeurs
- un relevé des supports d'argumentation
- un relevé des modalisateurs utilisés par l'élève

2.1. Macroanalyse des débats

Nous allons détailler ici les macroanalyses réalisées des trois débats sur lesquels se concentre notre analyse. Ces macroanalyses ont pour but de détailler, sous forme de tableau, les grandes trames narratives des débats de notre séquence. Nous avons distingué les grands épisodes des débats, regroupé ces épisodes sous l'égide d'un grand thème, détaillé les arguments discutés par les élèves. Pour finir ces arguments sont mis en regard du nombre d'interventions des élèves ou de l'enseignant.

Tableau 6 Episodes débat n°1

Épisodes	Thème	Arguments discutés par les élèves	Nombre d'interventions
1 Interventions 1 à 30	L'apparence est un moyen pour appréhender l'autre	L'apparence est importante dans la vie professionnelle	8 élèves (6 prof)
		On ne choisit pas ses amis en fonction de l'apparence	3 élèves (2prof)
		L'apparence est importante dans la vie professionnelle	1 élève
		L'apparence peut engendrer le jugement de l'autre dans la vie quotidienne	3 élèves (1 prof)
		L'apparence est importante dans la vie professionnelle	1 élève
		L'apparence peut engendrer le jugement de l'autre dans la vie quotidienne	3 élèves (2 prof)
			19 élèves (11 prof)
2 Interventions 31 à 36	Le respect de son propre corps est aussi un respect de l'autre	Certains éléments de l'apparence relèvent du minimum social	4 élèves (3 prof)
			4 élèves (3 prof)
3 Interventions 37 à 40	L'apparence est un moyen pour appréhender l'autre	L'apparence peut engendrer le jugement de l'autre dans la vie quotidienne	3 élèves (1 prof)
			3 élèves (1 prof)
4 Interventions 41 à 77	L'apparence se construit selon des normes sociétales	Les médias définissent une apparence "idéale" qui est vecteur de complexes	17 élèves (5 prof)
		Part de liberté dans notre choix d'apparence, de style	8 élèves (5 prof)
			25 élèves (10 prof)
5 Interventions 77 à 106	Le contrôle et l'exposition de l'apparence constitue un moyen d'obtenir l'approbation des autres	L'exposition sur les réseaux sociaux est avant tout narcissique	19 élèves (12 prof)
			19 élèves (12 prof)

Tableau 7 Episodes débat n°2

Episodes	Thème	Arguments discutés par les élèves	Nombre d'interventions
1 Interventions 1 à 7	Permanence de l'amour maternel	La mère aimera toujours son enfant	5 élèves (2prof)
2 Intervention 8	Responsabilité	La mère est responsable du comportement de son enfant	1 élève
3 Interventions 9 à 14	Raisons	Le personnage commet ses actes pour prendre une revanche sur la vie	6 élèves
4 Interventions 15 à 23	Responsabilité	Nous sommes responsables de nos actes	8 élèves (1 prof)
5 Interventions 24 à 36	Raisons	La violence du personnage est expliquée par le contexte de guerre	8 élèves (4prof)
		Le comportement du personnage est dû à son manque d'éducation	2 élèves (2prof)
6 Interventions 37 à 42	Responsabilité	Nous sommes responsables de nos actes	4 élèves (2prof)
7 Interventions 43 à 50	Conséquences des actes	Le jugement sur des actes violents doit être intransigeant peu importe le contexte	8 élèves (2prof)
8 Interventions 51 à 69	Responsabilité	La responsabilité revient à la mère qui n'aurait pas dû avoir d'enfant si elle ne pouvait pas l'élever	15 élèves (7 prof)
9 Interventions 70 à 91	Permanence de l'amour maternel	La mère n'aimera plus son enfant	11 élèves (7 prof)
10 Interventions 92 à 102	Questions sur le contexte	La mère aurait pu choisir de ne pas garder cet enfant, d'avorter	7 élèves (3 prof)
		Echange sur le statut du viol en fonction des pays	4 élèves (1 prof)

Tableau 8 Episodes débat n°3

Episodes	Thème	Arguments discutés	Nombre d'interventions
1 Interventions 1 à 21	Responsabilité	Phérès devrait se sacrifier pour son fils car il est plus vieux	1 élève
		Admète doit assumer la responsabilité de ses actes	6 élèves

		Si Admète est responsable de la faute il doit se sacrifier ; dans le cas contraire, le père devrait se sacrifier	1 élève
		Personne ne doit décider de la vie ou la mort d'une personne, la liberté de décision reste à l'intéressé	3 élèves
		Phérès a fait un enfant, il doit assumer lui aussi de son côté	1 élève
		Tout le monde tient à la vie	3 élèves
			15 élèves
2 Interventions 21 à 25	Raisons	Alceste a été sacrifiée pour permettre au trône de se pérenniser	5 élèves
			5 élèves
3 Interventions 26 à 30	Responsabilité	Admète a un comportement puérile et rejette sa lâcheté sur ses parents	4 élèves
			4 élèves
4 Interventions 30 à 36	But	Le sacrifice a un but pédagogique.	5 élèves
			5 élèves
5 Interventions 37 à 40	Amour	Admète aime-t-il réellement sa femme ?	3 élèves
			3 élèves
6 Interventions 40 à 64	Responsabilité /Ethique	Admète aurait dû sacrifier un inconnu à sa place.	3 élèves
	Eclaircissem ent du contexte		1 élève (1prof)
		Le sacrifice d'un personne qui a choisi de mourir est-elle la solution ?	9 élèves (1prof)
			13 élèves (1prof)
7 Intervention 65	But	Le sacrifice a un but pédagogique.	1 élève
			1 élève
8 Interventions 66 à 74	Responsabilité /Ethique	Le sacrifice d'un personne qui a choisi de mourir est-elle la solution ?	8 élèves (1prof)
		Admète agit comme un enfant.	2 élèves
		Mourir pour soi ou se sacrifier n'a pas la même finalité	8 élèves
			18 élèves (1prof)
9 Interventions 75 et 76	But	Le sacrifice a un but pédagogique	2 élèves
			2 élèves

10 Interventions 77 à 92	Responsabilité /Ethique	Mourir pour soi ou se sacrifier n'a pas la même finalité	9 élèves
		Admète agit comme un enfant	3 élèves
		Le sacrifice d'une personne qui a choisi de mourir est-elle la solution ?	3 élèves
			15 élèves
11 Interventions 93 à 118	Responsabilité	La valeur d'une vie n'est pas hiérarchisée.	2 élèves
		Demander à un autre de mourir est agir en enfant	2 élèves (2 prof)
		La valeur d'une vie n'est pas hiérarchisée.	2 élèves (1 prof)
		La valeur d'une vie est changeante selon les époques.	2 élèves (7prof)
			8 élèves (10prof)

2.2. Microanalyse : les valeurs discutées

Cette seconde partie, intitulée microanalyse, regroupe deux relevés distincts. Tout d'abord une première série de graphiques s'attache à dénombrer les valeurs discutées dans chaque débat, ensuite une série de tableaux regroupe le nombre d'arguments en faveur ou contre la valeur en cours de discussion.

2.2.1. La gamme des valeurs

Ces trois graphiques regroupent la palette de valeurs déployée à chaque débat, les valeurs qui brodent le secteur correspondent aux nombres d'argument entre faveur ou contre la valeur.

Figure 2 Les valeurs discutées débat n°1

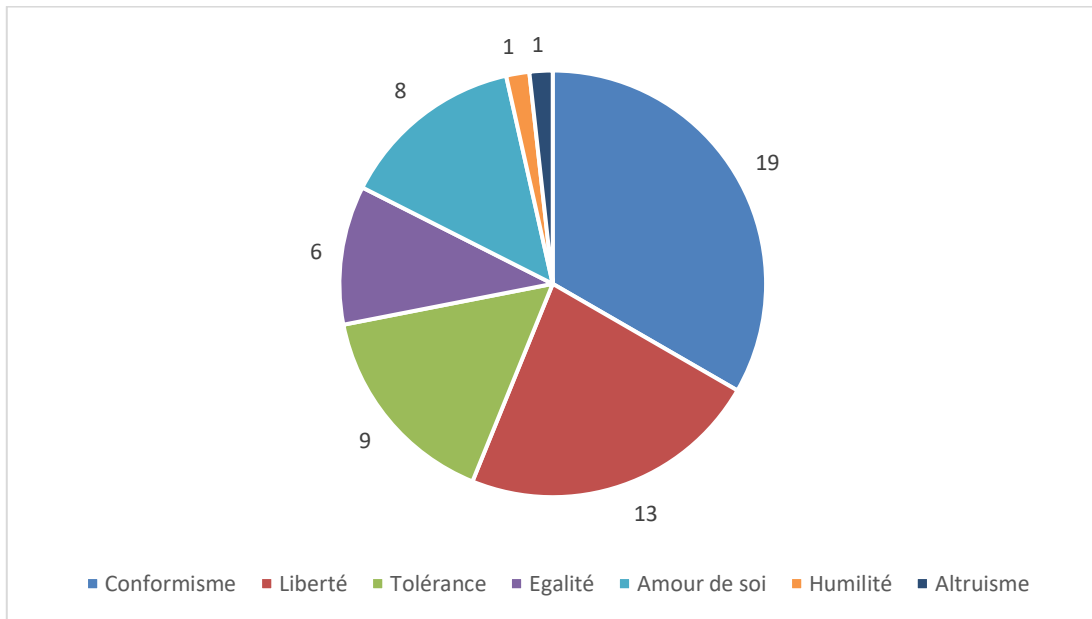


Figure 3 Les valeurs discutées débat n°2

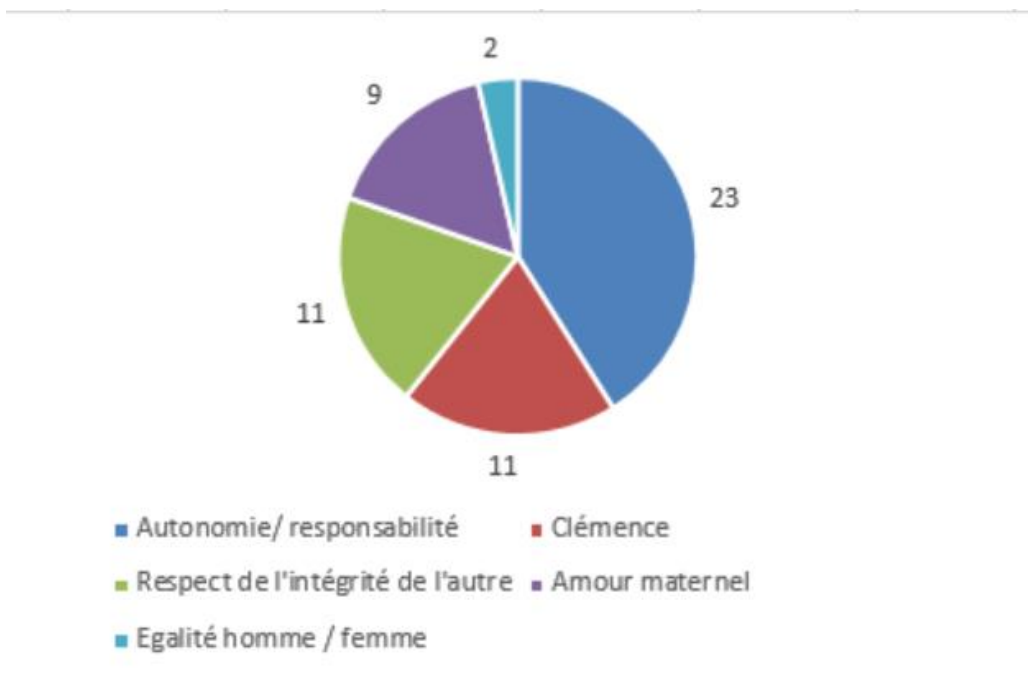
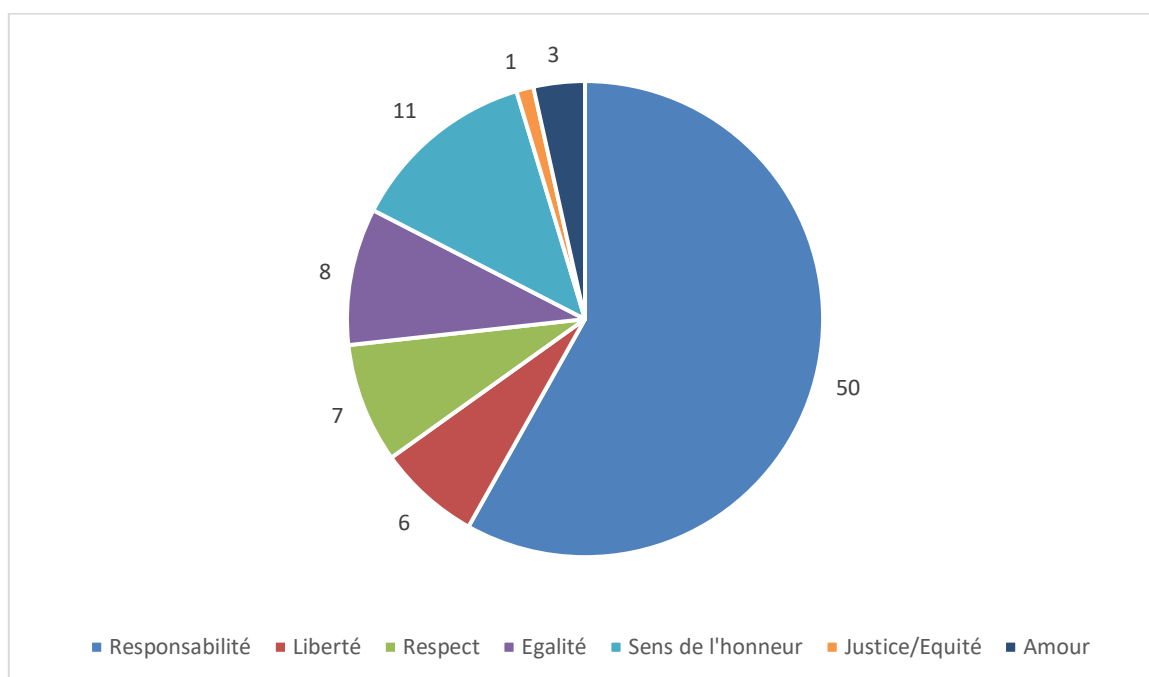


Figure 4 Les valeurs discutées débat n°3



2.2.2. Les argumentations pour/contre la valeur

La série de tableaux suivante regroupe le détail des arguments donnés pour ou contre une valeur, ce détail est agrémenté du prénom de l'élève ainsi que le numéro de l'intervention de l'élève qui pourra être retrouvée en annexe (cf. Annexes I p. 74).

Tableau 9 Argumentation valeur débat n°1

Valeurs	Arguments en faveur de la valeur	Arguments contre la valeur
Conformisme	Louann 1 Théo 1 ; Théo 2 Isalys 1; Isalys 4 Lucile P3	Louise 1 Baptiste 1; Baptiste 2; Baptiste 3 Ginette 2 Marie 3 : Marie 8 Alice 2 Lucile P4 Hugo 2 Louise 3 Chloé 1 Isalys 10
Liberté	Isalys 8; Isalys 9; Isalys 10 Alice 3 Lucile P 4 Marie 6 ; Marie 8	Alice 3 Marie 5 ; Marie 6 Antonin 3 Louise 4 Raphaël 3
Tolérance	Lucile D 1 Lucile P 1 Ewen 1 Isalys 5 Lucile P 3	Raphaël 1 Isalys 5 Marie 3 Lucile P3

Amour de soi	Pauline 1 Raphaël 3	Marie 3 ; Marie 9; Marie 10; Marie 11 Antonin 4 Isalys 11
Égalité	Marie 1 ; Marie 3 Hugo 1 Ewen 1 Esther 3 Isalys 10	
Humilité	Lucile P1	
Altruisme	Hugo 3	

Tableau 10 Argumentation valeur débat n°2

Valeurs	Arguments en faveur de la valeur	Argument contre la valeur
Autonomie / Responsabilité	Louise 2 ; Lucile P 1 ; Marie 4 ; Marie 5; Marie 6; Marie 12 Baptiste 2 ; Isalys 1 ; Isalys 2; Isalys 5 Théo 1 ; Karam 14;	Raphaël 1; Louise 1; Louann 1; Marie 4 ; Marie 5; Marie 13 Hugo 1 ; Hugo 2 Karam 1 ; Karam 6 ; Karam 7; Karam 9; Karam 14 Théo 14
Clémence	Antonin 4 ; Antonin 5 Esther 1	Marie 2; Marie 5; Marie 6; Marie 8 Isalys 2; Isalys 3 Baptiste 4; Baptiste 5
Respect de l'intégrité de l'autre	Marie 2; Marie 5; Marie 14 Isalys 2; Isalys 3 Mathis 3 Théo 15	Karam 2; Karam 4; Karam 5 Théo 1;
Amour maternel	Hugo 1 Théo 11; Théo 12; Théo 14 Marie 14	Baptiste 1 ; Hugo 1; Mathis 1 ; Maxime 1; Louise 4
Egalité homme/ femme	Marie 9 ; Marie 13	

Tableau 11 Argumentation valeur débat n°3

Valeurs	Arguments en faveur de la valeur	Argument contre la valeur
Responsabilité	Lucile P1; Isalys 1; Louise 1; Baptiste 1; Lucile P2; Théo 2; Raphaël 2; Antonin 2; Louise 2; Esther 2; Marie 3; Alice 2; Lucile P3; Antonin 4; Marie 4; Théo 4; Ginette 4; Baptiste 2; Lucile D2; Raphaël 4; Ewen 3; Baptiste 3; Hugo 3; Adrien 1; Louise 4; Hugo 5; Raphaël 5; Théo 6; Isalys 9; Marie 6; Esther 3; Hugo 6; Hugo 7; Adrien 3; Louise 5;	Raphaël 1; Louise 1; Pauline 1; Raphaël 2; Raphaël 3; Isalys 4; Isalys 5; Pauline 2; Pauline 3; Isalys 6; Germain 1; Antonin 7; Pauline 4; Adrien 2; Attila 1
Liberté	Antonin 1; Ewen 1; Alice 1; Ginette 1; Louise 3; Alice 4;	
Respect	Théo 1; Esther1; Isalys 1; Ginette 1; Louise 2; Ewen 2; Attila 1	
Egalité	Théo 1; Ginette 2; Antonin 10; Louise 5	Esther 3; Attila 2; Attila 4
Sens de l'honneur	Marie 2; Isalys 2; Chloé 2; Lucile P4; Antonin 8; Marie 5; Théo 6; Antonin 10, Attila 5; Attila 6	Isalys
Justice/Equité	Chloé 1	
Amour	Isalys 3; Isalys 4; Lucile P4	

2.3. Les supports d'arguments des valeurs

Dans la lignée de notre analyse précédente, nous nous sommes attachés à analyser le support argumentatif utilisé par chaque élève : nous avons distingué les arguments dits d'autorité, les arguments personnels, les arguments prenant appui sur le texte et les exemples tirés d'un autre texte ou bien de la vie quotidienne. Sur le même principe que les tableaux précédents, les occurrences sont accompagnées du prénom de l'élève ainsi que le numéro de l'intervention dans le débat, une colonne regroupant le total des occurrences a été ajoutée afin de distinguer plus facilement les différences numériques entre les supports de l'argumentation.

Tableau 12 Supports de l'argumentation débat n°1

Supports de l'argumentation	Occurrences	Total
Arguments d'autorité, principe présenté comme communément admis (pas modalisés + présent de vérité générale)	Louann 1; Raphaël 1; Hugo 1; Ginette 1; Baptiste 2; Marie 3; Hugo 2; Antonin 3; Marie 10	9
Argument présenté comme personnel, qui repose sur une connaissance personnelle (référence à des faits, modalisation)	Marie 1; Isalys 1; Louise 1; Lucile P 1; Lucile D1; Lucile P1; Baptiste 1; Ewen 1; Isalys 4; Isalys 5; Marie 3; Lucile P3; Alice 2; Isalys 8; Isalys 9; Pauline 1; Raphaël 3; Alice 3; Marie 5; Lucile P4; Louise 3; Chloé 1; Isalys 10; Marie 6; Marie 10; Théo 2; Louise 4; Antonin 4; Marie 9; Hugo 3; Marie 11	32
Référence au texte	Raphaël 1; Raphaël 2	2
Exemple tiré d'un autre texte, d'un autre média	Marie 1; Théo 1	2
Exemple tiré de la vie quotidienne	Louann 1; Marie 1; Lucile D1; Lucile P1; Baptiste 1; Isalys 5; Esther 3; Baptiste 2; Lucile P 4	9

Tableau 13 Supports de l'argumentation débat n°2

Supports de l'argumentation	Occurrences	Total
Arguments d'autorité, principe présenté comme communément admis (pas modalisés + présent de vérité générale)	Louise 1; Louann 1; Marie 2; Louise 2; Karam 2; Karam 4; Karam 5; Karam 6; Isalys 2; Isalys 3; Marie 6; Marie 14	12
Argument présenté comme personnel, qui repose sur une connaissance personnelle (référence à des faits, modalisation)	Baptiste1; Raphaël 1; Lucile P1; Marie 4; Hugo 1; Baptiste 2; Isalys 1; Marie 5; Karam 1; Karam 7; Isalys 3; Théo 1; Marie 6; Baptiste 4; Antonin 4; Marie 8; Antonin 5; Karam 9; Marie 9; Karam 14; Isalys 5; Marie 12; Marie 13; Mathis 1; Mathis 3; Maxime 1; Théo 12; Louise 4; Esther 1; Théo 14; Théo 15	31
Référence au texte	Raphaël 1; Louise 1; Marie 2; Karam 2; Karam 4; Karam 5 ; Karam 6 ; Karam 7; Karam 9; Marie 9; Karam 14; Marie 13 ; Mathis 1; Mathis 3; Maxime 1; Théo 12 ; Louise 4; Marie 14	18
Exemple tiré d'un autre texte, d'un autre média	Esther 1	1

Exemple tiré de la vie quotidienne	Marie 4; Théo 14	2
------------------------------------	------------------	---

Tableau 14 Supports de l'argumentation débat n°3

Supports de l'argumentation	Occurrences	Total
Arguments d'autorité, principe présenté comme communément admis (pas modalisés + présent de vérité générale)	Lucile P1; Théo 1; Antonin 1; Isalys 1; Ewen 1; Baptiste 1; Chloé 1; Lucile P2; Théo 2; Raphaël 2; Raphaël 3; Antonin 2; Hugo 1; Ginette 2; Isalys 4; Germain 1; Ewen 3; Louise 3; Antonin 8; Marie 5; Louise 4; Germain 4; Alice 4; Pauline 4; Théo 6; Adrien 2; Esther 3; Antonin 10; Louise 5; Attila 1; Attila 2; Attila 4	33
Argument présenté comme personnel, qui repose sur une connaissance personnelle (référence à des faits, modalisation)	Raphaël 1; Esther 1; Louise 1; Marie 2; Alice 1; Pauline 1; Isalys 2, Louise 2; Ewen 2; Chloé 2; Esther 2; Marie 3; Alice 2; Lucile P3; Isaly 3; Marie 4; Pauline, 2; Isalys 6; Lucile P4 ; Théo 4; Ginette 3; Ginette 4; Baptiste 2; Lucile D2; Raphaël 4; Louise 3, Isalys 8; Adrien 1; Hugo 5; Ewen 4; Antonin 9; Raphaël 5; Théo 6; Isalys 9; Marie 6; Attila 1; Attila 5; Attila 6	39
Référence au texte	Raphaël 1; Lucile P 1; Théo 1; Antonin 1; Esther 1; Isalys 1; Ewen 1; Louise 1; Marie 2; Ginette 1; Pauline 1; Baptiste 1; Chloé 1; Théo 2; Raphaël 2; Raphaël 3; Isalys 2; Louise 2; Ewen 2; Chloé 2; Marie 3; Alice 2; Isalys 3; Lucile P3; Lucile P4; Ginette 4; Raphaël 4; Antonin 8; Hugo 3; Marie 5; Adrien 1; Alice 4; Raphaël 5; Pauline 4; Théo 6; Adrien 2; Isalys 9; Hugo 7; Louise 5; Attila 1; Attila 2	41
Exemple tiré d'un autre texte, d'un autre média	Hugo 6; Adrien 3	2
Exemple tiré de la vie quotidienne	Marie 3	1

2.4. Les marques de modalisations dans l'ensemble du débat

La dernière série de notre analyse regroupe les tableaux analysant les marques de modalisations utilisés par les élèves lors de chaque débat, la mise en page regroupe des exemples de modalisation et le nombre d'occurrences.

Tableau 15 Marques de modalisation débat n°1

Marques de modalisation	Occurrences
(Moi) Je trouve que / je pense que	21
(Moi) Je suis d'accord avec	14
Pour moi	10
Je rebondis sur ce qu'a dit X	5
Ce n'est que mon point de vue / mon avis	2
Je ne suis pas tout à fait/ pas vraiment d'accord	2
Moi aussi	1
Moi je suis tout à fait d'accord	1
Je ne suis pas du tout d'accord	1
Je ne suis pas d'accord	1
TOTAL	58

Tableau 16 Marques de modalisation débat n°2

Marques de modalisation	Occurrences
(Moi) Je trouve que / je pense que	16
Pour moi	8
Peut-être	5
Moi je suis tout à fait/ complètement d'accord	3
(Moi) Je suis d'accord avec	2
Je serais d'accord avec toi si	2
On pense que	1
Je rebondis sur ce qu'a dit X	1
Je ne suis pas trop d'accord	1
Je suis un peu d'accord avec	1
Je voudrais revenir sur ce qu'a dit X	1
TOTAL	41

Tableau 17 Marques de modalisation débat n°3

Marques de modalisation	Occurrences
(Moi) Je trouve que / je pense que/je me dis que	37
Peut-être	21
(Moi) Je suis d'accord avec	17
Pour moi/moi/à mon avis	15
(Moi) je suis pas /pas du tout d'accord	12
Je rebondis sur ce qu'a dit X/comme le disait X	9
Je suis plutôt du côté de	7
Moi je suis tout à fait/ complètement d'accord	4
Je suis un assez/plutôt d'accord avec	4
Je voudrais revenir sur ce qu'a dit X	1
Je reste persuadée	1
Je rejoins l'avis de	1
TOTAL	129

3. Analyse des résultats

Nous allons débiter ici nos analyses de résultats ; pour ce faire, nous avons décidé d'engager notre analyse dans une logique progressive. En effet, notre postulat de départ prend sa source dans notre problématique de recherche à savoir : Les valeurs, un outil didactique et pédagogique dans le développement des compétences de l'élève ? Pour répondre à cette question, nous choisirons trois angles d'analyse : le premier se concentrera sur notre première hypothèse de recherche interrogeant l'efficacité des débats à augmenter les capacités discursives des élèves. Ensuite, nous questionnerons la nature des supports les plus propices à offrir un environnement pour discuter des valeurs. Après nous être concentrés sur l'environnement pédagogique, nous finirons cette analyse en interrogeant la possibilité pour l'enseignant de créer une posture éthique chez les élèves en leur permettant de se confronter à textes littéraires résistants.

3.1. Les capacités discursives de l'élève

3.1.1. Augmentation significative de la prise de parole des élèves

Le tableau comparatif n°4 nous montre que le nombre d'élèves qui participent au débat augmente progressivement. En effet, dix-huit élèves participent au premier échange contre vingt et un lors de l'échange qui clôt la séquence. La classe comportant 28 élèves, la participation passe donc de 64% à 75%. Ainsi, l'augmentation observée est significative par rapport au nombre d'élèves présents dans la classe. Cette évolution ascendante de la participation peut trouver deux explications. D'une part, les échanges menés au cours des quatre semaines précédant le débat final ont pu permettre aux élèves plus timides de prendre confiance en eux en constatant que la prise de parole ne les met pas en danger face au groupe puisque chacun a toujours pu donner son avis sans être jugé. La répétition des débats a peut-être eu pour conséquence d'installer un climat de confiance et de faire conscientiser aux élèves le fait que ce sont les idées qui y sont jugées et non les personnes qui les expriment. D'autre part, le débat final a été

l'occasion d'évaluer les élèves et l'envie d'obtenir la validation de compétences orales a peut-être poussé certains d'entre eux à participer. Cependant, on remarque que l'augmentation de la participation avait déjà eu lieu lors du second débat qui, lui, n'était pas évalué. De plus, si l'on analyse les tableaux 1, 2 et 3, on s'aperçoit que 12 élèves ont participé aux trois débats, 6 à deux débats dont quatre au premier et au troisième seulement et enfin, sur les sept élèves n'ayant participé qu'à un seul débat, seulement deux n'ont demandé la parole qu'au débat évalué. Ceci nous montre que la variation de la participation pour les élèves ne s'exprimant pas à chaque fois dépend sans doute plus du sujet abordé et du distributeur de parole qui pouvait donner la parole même à des élèves qui ne levaient pas la main (ce qui n'a été fait que deux fois) que de la volonté d'obtenir une évaluation positive.

3.2.2. Effacement progressif de la parole professorale

Corrélativement, comme nous le montrent le tableau n°5 et la figure n°2, au cours des débats, le nombre des interventions du professeur diminue de moitié. La prise de parole de l'enseignant concernant des précisions apportées aux réponses diminue de plus de deux tiers et les interventions destinées à recadrer le débat, elles, diminuent de plus de 50%. Ceci s'explique principalement grâce au climat de confiance qui s'est installé au cours des différents débats entre enseignant et élèves. En effet, le professeur s'est progressivement aperçu que le groupe classe parvenait à se réguler seul, tant au niveau collectif qu'individuel, ce qui a eu pour conséquence l'atténuation de son envie d'intervenir pour s'assurer que le débat soit régulé. L'analyse des tableaux portant sur les supports des arguments concernant les valeurs semble corroborer cette impression. En effet, si le nombre d'arguments d'autorité ne diminue pas, on constate cependant que le nombre d'élèves usant exclusivement de ce type d'argument est faible puisque cela concerne seulement trois élèves dans le premier débat, un dans le second et quatre dans le troisième. Il semble donc que la plupart des élèves, bien qu'ils utilisent parfois des arguments d'autorité, ne s'y limitent pas et sont capables d'opérer une régulation individuelle. La mise en retrait de l'enseignante a sans doute contribué à l'enrichissement des débats et à l'affirmation d'une prise de positionnement éthique plus marqué des élèves comme nous allons le montrer dans la suite de cette analyse. La capacité

discursive des élèves en tant que capacité à prendre la parole augmente donc grâce à la répétition des débats et la mise en retrait du professeur.

3.3.3. Enrichissement du vocabulaire argumentatif de l'élève

On remarque que la capacité discursive n'augmente pas seulement quantitativement mais aussi qualitativement. Si l'on analyse les tableaux 16, 17 et 18 de modalisation, on remarque qu'au cours des débats, les marques de modalisation se diversifient et deviennent plus précises. En effet, si l'on dénombre chacune des manières de modaliser utilisées au cours des débats, certaines ayant été regroupées pour plus de lisibilité dans les tableaux, on constate que dans le premier et le second débat 13 modalisateurs différents sont utilisés contre vingt dans le dernier. De plus, sept nouveaux modalisateurs font leur apparition dans le second débat et 8 dans le troisième. Enfin, si la fréquence des modalisateurs diminue de 29% entre le premier et le second débat, celle-ci augmente de 122% entre le premier et le troisième débat. Ainsi, que ce soit au niveau du type de modalisateurs ou de la fréquence de leur utilisation, la tendance est plutôt à la diversification et à l'augmentation. Ce phénomène s'explique sans doute de plusieurs manières. D'une part, la répétition des débats, l'entraînement à l'argumentation orale et écrite ainsi que la lecture de texte argumentatifs ont sans doute permis aux élèves de s'approprier le vocabulaire des opinions. D'autre part, cette volonté des élèves de nuancer leurs propos reflète peut-être la prise de conscience de la relativité des valeurs et de la nécessité de respecter une pensée qui serait différente de celle défendue. En outre, comme nous le montrerons dans la suite de l'analyse, le positionnement éthique des élèves se développe au fil des débats et implique de fait de prendre en considération les arguments avancés par les autres élèves et à se positionner clairement par rapport à ce qui a déjà été dit.

Il semble donc que la pratique du débat permet de développer les capacités discursives des élèves : le volume de la prise de parole augmente, celle-ci devient plus nuancée et se compose d'un vocabulaire plus varié permettant de mieux exprimer la subjectivité et d'obtenir un discours plus construit en réponse à un autre

discours. On note que ces capacités se développent à condition que les élèves possèdent une grande part d'autonomie qui les oblige à s'autoréguler.

Cette première partie d'analyse nous permet donc de confirmer notre première hypothèse de recherche, à savoir que le débat permet d'augmenter les capacités discursives de l'élève.

3.2. Discussion des valeurs

3.2.1. Des valeurs réellement mises en discussion grâce aux débats

Les figures n°2, 3 et 4 des trois débats nous permet de voir que le format du débat permet de discuter des valeurs. En effet, le premier débat offre une série de 55 occurrences liées aux valeurs, le deuxième une série de 56 occurrences et le dernier une série de 86 occurrences, on peut donc noter ici une augmentation de 56% par rapport au premier débat mené en classe. Il faut cependant préciser, afin que le constat de l'évolution ne soit pas biaisé, que le troisième débat a duré un peu plus de temps que les deux précédents. Cependant, on peut noter une nette évolution des occurrences sur le troisième débat, ce qui prouve qu'une confrontation orale régulière invoquant les valeurs permet aux élèves de développer une appropriation conceptuelle de la valeur et ce, de manière passive : en effet le fait d'offrir un terrain propice à débattre d'une valeur offre aux élèves deux éléments, d'une part un bagage d'arguments permettant de discuter ou contester une valeur grâce aux interventions de leurs camarades, par extension ce bagage intellectuel développe aussi la confiance permettant de s'engager dans un débat et de prendre position. Dans ce sens, ce même graphique nous permet de mettre en exergue la multiplicité des valeurs discutées par les élèves, le premier débat gravite autour de sept valeurs tandis que le deuxième débat se restreint à cinq valeurs, le troisième débat rejoint le premier débat avec sept grandes valeurs invoquées. On ne constate pas vraiment d'évolution ici. Cependant il est intéressant de noter que le deuxième débat se distingue par une diversification des valeurs plus faible.

3.2.2. Des valeurs discutées à chaque débat

Il est par ailleurs intéressant de noter que les valeurs reviennent d'un débat à un autre, les trois graphiques sous forme de « camemberts » nous permettent effectivement d'affirmer ce constat puisque de nombreuses valeurs font leur apparition dans les figures 2, 3 et 4. Bien que les textes littéraires traitent de sujets différents, possèdent une intrigue et un contexte spécifiques, les élèves invoquent des valeurs durant le débat et les réutilisent d'un débat à un autre. On peut noter la récurrence des valeurs comme le respect, l'égalité, la responsabilité ou bien l'amour qui sont présents à chaque débat. Cette dernière valeur est particulièrement intéressante puisqu'elle est invoquée à chaque débat mais sous des modalités différentes, ces modalités sont bien entendu dues au contexte du texte littéraire mais cela montre également qu'au fil des débats les élèves sont capables de s'approprier les caractéristiques d'une valeur, l'adapter à un contexte et s'en servir comme support d'argumentation, ce qui rejoint notre analyse sur le développement des capacités discursives de l'élève.

Les macroanalyses par épisodes (tableau 7, 8 et 9) permettent de mettre en lumière les cycles de prise de parole des élèves dominés par une valeur particulière. Par exemple le débat numéro trois est dominé par un grand cycle d'échanges tournant autour de la responsabilité du personnage, on ne note pas moins de 73 interventions liées à cette valeur sur un total de 120 interventions, ce qui représente 60 % du débat. Le contexte du débat joue bien évidemment sur la prédominance d'une valeur mais on peut également faire ce constat sur le deuxième débat avec quarante-quatre interventions liées à la responsabilité du personnage contre cinq interventions tournant autour de l'amour maternel qui était pourtant le thème du débat. La responsabilité prédomine donc ce débat à 43 % sur un nombre d'interventions totales de 102. Sur ce même total, l'amour, thème central du débat, ne représente que 5%. La grande place de cette valeur discutée dans le deuxième débat et sa prédominance dans le troisième débat montre que les élèves, à travers les échanges oraux, s'approprient la charge conceptuelle d'une valeur et la réinvestissent lors des autres débats. La récurrence systématique d'autres valeurs telles que la liberté, l'égalité permet de mettre en relief une sorte de socle commun auquel se rattachent les élèves lors de chaque échange. La permanence de ce

socle lors de chaque confrontation montre que les valeurs sont intimement liées au format même du débat, ce dispositif oblige les élèves à se positionner et donc, à incarner un *éthos*, une posture éthique qui fera l'objet du point suivant de notre analyse.

Ce constat nous permet de confirmer notre seconde hypothèse qui développait l'idée que le format du débat permettait de discuter des valeurs.

3.3. Débat sur les textes et positionnement éthique des élèves

3.3.1. Une réflexion éthique sur les valeurs

Le débat permet d'engager une réflexion éthique sur les valeurs. En effet, toutes les valeurs répertoriées dans les tableaux 10, 11 et 12 sont au départ des valeurs connotées positivement. Or, 64% d'entre elles sont remises en question au cours des débats. Par exemple, six arguments évoquent les limites de la liberté dans le débat numéro un, trois celles de l'égalité dans le débat numéro trois et quatre celles du respect dans le débat numéro deux. La réflexion engagée sur les valeurs par le débat dépend cependant de nombreux facteurs.

3.3.2. Spécificité des textes et positionnement éthiques des élèves

Le texte étudié avant le débat et la question posée permettent de cibler les valeurs en jeu dans l'échange. En effet, si certaines valeurs comme la liberté, l'amour, l'égalité, le respect et l'autonomie/la responsabilité reviennent dans plusieurs débats, elles ne sont pas discutées de la même manière en fonction des textes et de la question posée. Par exemple, dans le débat 1, on compte sept arguments en faveur de la liberté et six arguments qui en posent les limites alors que, dans le troisième débat, cette valeur semble consensuelle puisque qu'on ne trouve que des arguments en faveur de cette valeur et aucune limite. De même, alors que l'amour est une valeur discutée dans les débats 1 et 2 (respectivement deux pour, six contre et cinq pour et six contre), elle ne l'est pas dans le débat numéro 3 où l'on ne trouve

que des arguments en faveur de cette valeur. Ces deux exemples nous montrent que le texte et le sujet donné permettent de faire émerger les valeurs selon une hiérarchie et une modalité qui leur sont propres.

3.3.3. Une efficacité du dispositif liée à la proposition de situations concrètes

L'appui sur un texte proposant une situation concrète semble indispensable pour engager un positionnement éthique complexe et complet sur des valeurs. En observant les tableaux 13, 14 et 15 des supports d'argumentation, on constate que, dans les deux derniers débats, les références aux textes étudiés sont plus nombreuses dans les arguments qui servent à discuter les valeurs que dans le premier débat. En effet, dans le débat numéro un, on en dénombrait seulement deux, contre dix-huit dans le second et quarante et une dans le troisième. Or, comme nous l'avons montré précédemment grâce aux tableaux des micro-analyses en épisodes, lors du deuxième et du troisième débat, le nombre d'épisodes est au minimum doublé par rapport au premier échange proposé. De même, alors que dans le premier débat, on identifie seulement sept arguments différents discutés, il y en a dix dans le second et dix-sept dans le troisième. Ces résultats montrent que la complexité du débat est corrélative au nombre de références au texte. Ainsi, même si un débat sans support textuel est possible et permet de discuter les valeurs, la démarche se révèle plus efficace lorsqu'elle s'appuie sur une situation concrète donnée par le texte. D'ailleurs, les élèves semblent avoir l'intuition que des valeurs se discutent toujours dans une approche pragmatiste puisque dans le premier débat où le lien avec le texte était moins évident, neuf arguments reposaient sur des éléments de la vie quotidienne contre seulement deux dans le deuxième et un dans le dernier. Ainsi, on peut penser que les élèves ont ressenti le manque d'une situation concrète et ont tenté de le combler grâce à leurs connaissances du monde.

3.3.4. Richesse des débats et radicalité des textes

Si la complexité du débat est corrélative à la fréquence des références faites au texte, il faut s'interroger sur ce qui invite les élèves à s'y reporter. Les questions proposées lors des débats étaient respectivement les suivantes : "Les apparences

sont-elles importantes ?" ; " La mère de Nihad l'aimera-t-elle toujours ?"; "Quel parti prenez-vous ? Celui du père ou du fils ?". Les questions des débats 2 et 3 font directement référence au texte et incitent donc les élèves à s'y référer alors que la question du débat numéro un est intentionnellement plus générale. En effet, aucune situation concrète, aucun cadre n'y est posé, c'est à l'élève de reconstituer ce cadre. Ceci est sans doute une variable qui appauvrit le débat puisque l'élève doit d'abord chercher une situation de référence dans son univers personnel avant même de pouvoir discuter de la valeur. De plus, alors que les textes proposaient des situations extrêmes qui, de fait, obligeaient une approche pragmatiste des valeurs puisqu'elles devaient être examinées par les élèves dans une situation qui leur était étrangère, le premier débat, moins riche, était complètement centré sur l'univers de référence des élèves. En effet, alors que le débat numéro deux évoque le contexte de guerre et le numéro trois la question de la monarchie dans l'antiquité, le premier débat se cantonne à l'univers scolaire et professionnel. Or, ce sont précisément les deux derniers débats qui se sont révélés les plus convaincants au niveau de la discussion des valeurs. On note par ailleurs que ces textes n'étaient pas seulement en rupture avec la vie quotidienne par leur cadre spatio-temporel mais aussi par les situations extrêmes qu'ils évoquaient puisqu'il y était question de la mort. Il semble donc que la discussion des valeurs soit rendue plus aisée non seulement parce que le texte donne une situation concrète comme appui, mais aussi parce que cette situation est suffisamment intense et étrangère aux élèves pour les pousser à réviser leur système de valeur. C'est sans doute en partie pour cette raison que le nombre de modalisateurs augmente au fil des débats comme nous l'avons montré plus haut, traduisant un positionnement éthique pragmatiste face aux valeurs.

Il semble donc que la pratique du débat permet d'interroger les valeurs et de faire naître ou du moins d'exercer un jugement éthique à condition de s'appuyer sur une approche pragmatiste, comme le préconise Pierre Gégout (cf. II.3.2, p.25), grâce à un texte proposant des situations suffisamment étrangères et choquantes aux yeux des élèves pour les pousser à adopter une posture réflexive.

Cette troisième et dernière partie de notre analyse nous a permis de confirmer notre hypothèse de recherche soutenant l'idée que le texte littéraire permet à l'élève de se créer et de développer une posture éthique.

V-Conclusion

Nous voilà donc arrivés au terme de notre réflexion. Nos premières études prenaient leur source dans un désir de comprendre les choix qui avaient poussé un professeur en observation à évoquer la figure de Voltaire sous un angle particulier.

Il a paru évident que le terrain des valeurs et plus particulièrement des valeurs à transmettre était ici en jeu, c'est donc naturellement que notre question de recherche s'est orientée vers cette notion. Cependant, bien que la posture éthique du professeur semblait être un choix qui s'imposait, nous avons orienté notre analyse sous un prisme professionnel. En effet il était plus intéressant et pertinent dans le cadre de notre formation de se demander comment les valeurs pouvaient aider les élèves en classe de français, c'est donc dans cet optique que nous nous sommes demandés si les valeurs pouvaient être un outil à la fois didactique et pédagogique pour améliorer les capacités des élèves. Nos hypothèses ont été testées seulement sur des données spécifiques de notre corpus, à savoir les débats. Les résultats ont été probants puisqu'ils montrent que ce format permet de discuter des valeurs, de développer les capacités discursives de l'élève et le positionnement éthique de l'élève. Ce dernier point nous paraît le plus intéressant, en effet l'entrée au collège est bien souvent une étape difficile pour les élèves surtout en classe de français : fraîchement arrivés d'un enseignement relativement passif, il leur est subitement demandé de "partager leurs impressions", de "prendre position", autant de notions vagues pour un élève non-initié. Néanmoins ce dispositif a prouvé qu'il pouvait être envisagé pour amorcer ce positionnement éthique nécessaire pour aborder la plupart des textes littéraires puisque ceux-ci font bien souvent appel aux valeurs. Les données que nous avons récoltées vont d'ailleurs dans ce sens puisqu'elles montrent une amélioration des bilans de séance à l'écrit.

Même s'il faut relativiser la portée de ce dispositif, dont la réussite est soumise à de nombreux facteurs (niveau initial de la classe, motivation des élèves, expérience du professeur dans la pratique du débat...), le débat de valeurs de textes littéraires se montre particulièrement efficace en classe. En effet la forme du débat permet de travailler l'oral avec les élèves et ce de façon assez rapide et diversifiée. Ce travail oral amène quant à lui deux bénéfices : d'une part le fait de discuter des valeurs du texte offre aux élèves une meilleure compréhension de celui-ci, d'autre part cet étayage effectué à l'oral sera forcément un plus pour les élèves lors d'un travail à l'écrit sur le texte puisqu'il permet une première organisation et confrontation des idées. Travailler notre séquence en parallèle avec une classe témoin, ne bénéficiant pas de ce dispositif, aurait été intéressant pour souligner l'efficacité ou les limites de nos hypothèses. Nous pouvons cependant nous réjouir de la portée de cette entreprise sur les élèves enclins à s'effacer lors d'une étude de texte.

VI-Bibliographie

M-F. BISHOP, A. BELHADJIN. (2015). Les patrimoines littéraires à l'école: une notion à (ré)interroger. Dans M-F. BISHOP, A. BELHADJIN (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école, tensions et débats actuels*, p.17-27, Paris, Honoré Champion.

N. DENIZOT. (2015). Patrimonialisation de la littérature (XIXe siècle – Xxe siècle). Dans M-F. BISHOP, A. BELHADJIN (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école, tensions et débats actuels*, p. 107-121, Paris, Honoré Champion.

J-F. DUPEYRON (2016). La responsabilité morale des enseignants et éducateurs scolaires. Dans MICHEL FABRE, BRIGITTE FRELAT- KAHN, ANDRE PACHOD (dir.), *L'idée de valeur en éducation, sens, usage, pertinence*, p.195-209, Hermann, Paris.

M. FABRE (2016). Pour une éthique problématologique. Dans MICHEL FABRE, BRIGITTE FRELAT- KAHN, André Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation, sens, usage, pertinence*, p.45-60, Hermann, Paris.

E. FRAISSE. (2012). L'enseignement de la littérature un monde à explorer. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 61, 35-45, doi: 10.4000/ries.2664

P. GEGOUT. (2016). La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner. Dans MICHEL FABRE, BRIGITTE FRELAT- KAHN, ANDRE PACHOD (dir.), *L'idée de valeur en éducation, sens, usage, pertinence*, p.45-60, Hermann, Paris.

A. LECLAIRE- HALTE. (2014). Valeurs et rapport texte/ image dans l'album de littérature jeunesse : étude d'un exemple, Le Génie du pousse-pousse, *Pratiques* 163-164, doi : 10.4000/pratiques.2259

V. HOUDART-MEROT. (2015). Le patrimoine littéraire dans le secondaire en France : une histoire fluctuante et politique". Dans M-F. BISHOP, A. BELHADJIN (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école, tensions et débats actuels*, p.31-44, Paris, Honoré Champion.

P. KAHN. (2016). L'esprit du nouvel enseignement moral et civique. Dans Michel Fabre, Brigitte Frelat- Kahn, André Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation, sens, usage, pertinence*, p. 93-100, Hermann, Paris.

G. LABARTA. (2014). L'inacceptabilité morale des discours littéraires, *Pratiques* 163-164, doi : 10.4000/pratiques.2280

M-A PAVEAU. (2014). Le parfum de l'homme éthique, et autres questions touchant à la morale dans l'enseignement, la langue et les textes, *Pratiques* 163-164, doi: 10.4000/pratiques.2236

T.TERRAZ. (2016). Quand la *valeur* morale devient *vertu* non substantielle, *Le cas d'une éthique d'inspiration vertuiste dirigée vers l'altruisme dans le champ éducatif*. Dans Michel Fabre, Brigitte Frelat- Kahn, André Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation, sens, usage, pertinence*, p.45-60, Hermann, Paris.

VII-Annexes

I- Retranscription des débats

1. Débat n°1 : Boitelle, Maupassant

Nombre d'interventions	Intervenants	Intervention	Analyse
1	P1	Je vais vous noter au fur et à mesure les arguments que vous énoncez au tableau puisque le but aussi à la fin de l'heure, ce sera, avec les arguments que j'ai notés + de réécrire à l'écrit une argumentation. (Dialogue avec les élèves) ++ Donc logiquement on a un côté oui et un côté non+ donc je vais les écrire ici. Alors qui veut commencer à s'exprimer sur la question ? Est-ce que les apparences sont importantes ?	
2	Louann 1	Moi oui je trouve que les apparences sont importantes parce par exemple si on veut trouver du travail on peut avoir besoin des apparences comme par exemple être mannequin ou un entretien d'embauche.	

3	P2	<p>Alors ce qu'on va faire pour que je puisse écrire en même temps c'est que je vais désigner un maître de la parole, qui va donner la parole aux autres, comme ça ça circulera un petit peu plus rapidement+ Esther + donc tu désigneras qui parle comme ça moi je peux écrire en attendant.</p> <p>+Donc XXX un travail basé sur l'apparence, qu'est-ce que vous avez à dire par rapport à ce que vient de dire Louann ?</p>	
4	Marie 1	<p>Moi je suis d'accord avec Louann parce que par exemple l'histoire des entretiens d'embauche il y a des personnes en fonction de leur physique ils vont avoir plus de mal à décrocher un poste, par exemple ça peut être leur sexe, leur couleur de peau, leur + leur beauté ou par exemple il y a+ enfin ma mère m'avait dit récemment que quand on avait trop de tatouages qui pouvaient être trop voyants + on pouvait avoir plus de mal pour décrocher leurs postes, parce qu'il y avait certains clichés qui perduraient...</p>	
5	Antonin 1	des quoi ?	

6	Marie 2	<p>Certains clichés (<i>prononcé è à la fin</i>), je sais pas les gens vont peut-être te prendre pour des yakuzas (rires), les mafieux japonais.</p> <p><i>(Dialogue entre les élèves)</i></p>	
7	P 3	<p>Alors on va pas virer sur le <i>é</i> ou <i>è</i> en français, c'est pas le moment, ce serait très intéressant mais pas maintenant, alors par rapport à ce que dit Marie, est-ce que vous pouvez réagir ?</p>	
8	Théo 1	<p>Moi je suis d'accord avec Marie, j'ai vu un document en fait où ils disaient que généralement +celui qui est, employait, il regardait+ les deux premières choses qui regardait c'étaient les chaussures et + comment on s'habillait parce que enfin <i>c'est quand même le premier abord qu'on donne quoi donc c'est important pour eux.</i></p>	
9	Isalys1	<p>Moi je suis d'accord avec ++Louann et Marie et Théo parce</p>	

		que bah c'est vrai que maintenant bah l'apparence ça compte beaucoup pour tout ce qui est travail dans la mode et +pour moi en fait l'apparence ça se trouve plus dans tout ce qui est la mode enfin tout ce qui appartient à la mode, que dans les + dans le monde du travail universel enfin je sais pas comment dire ça.	
10	P4	Donc pour toi dans un monde du travail disons+ qui n'est pas relié à la mode, l'apparence ça a moins d'importance ?	
11	Isalys2	Ça a moins d'importance même si ça joue un petit peu mais vraiment pour la mode pour moi c'est vraiment LE enfin + l'endroit où le physique compte le plus.	
12	Louise 1	Moi je suis d'accord avec ce que Marie disait parce que + souvent ils regardent vraiment euh enfin les embaucheurs ils regardent... <u>employeurs...</u> euh les employeurs ils regardent surtout dès le début c'est le physique sauf que ça devrait pas enfin + c'est pas + quelqu'un qui peut + qui peut être habillé négli...négligemment bah il est pas	
13	P5		

		forcément +++ pas travailleur, qui fait pas d'efforts il peut très bien + être juste pas être, pas prendre de l'importance aux + juste s'habiller comme ça et puis voilà.	
14	P6	Donc ce que tu dis c'est que les apparences + peuvent être trompeuses. +++ Donc allez-y continuez à faire circuler la parole moi je suis secrétaire.	
15	Lucile D 1	Bah je suis d'accord avec tout ce qui a été dit mais quand je suis amie avec quelqu'un c'est pas pour son apparence c'est plus pour son mental enfin pour son caractère.	
16	Raphaël 1	Ça après c'est quand on est amis avec quelqu'un mais beaucoup d'impressions dès le début qui sont données par le physique comme justement dans le texte de Boitelle où il y avait la négresse qui été refusée...	
17	P 7	Alors nous on dit pas la négresse attention on a insisté là-dessus.	
18	Raphaël 2	la femme noire qui a été refusée par les parents + c'est parce qu'elle était	

		noire donc c'est le physique joue là dans ce texte.	
19	P 8	Alors si je peux me permettre dans le texte il n'y a pas seulement la question de la première impression on l'a dit hier ils ne passent pas au-dessus de leurs premières impressions ce qui les rend bêtes en fait + ce qui les marque un peu de la bêtise donc on n'a pas que la première impression dans le texte, + alors vas-y continuez.	
20	Hugo 1	Bah + en fait on prend les gens comme il sont, s'ils sont mal habillés ou bien habillés quoi puis ils méritent un travail donc voilà c'est comme il disait les apparences peuvent être trompeuses.	
21	Lucie P 1	Bah du coup moi aussi je pense que les apparences ça peut être important + surtout parce que il y en a euh + enfin qui vont se moquer de quelqu'un qui n'est pas habillé de la même façon qu'eux et + je sais pas tout le monde est habillé d'une certaine manière et que lui va avoir + enfin la personne va avoir des couleurs plus voyantes ou quelque chose comme ça et bah du coup ils	

		vont se ranger, on va dire, aux apparences des autres pour arrêter de se faire moquer donc pour moi quand on se moque des autres comme ça c'est qu'on sait même pas rire de soi-même de sa propre apparence.	
22	Isalys 3	C'est que ? J'ai pas entendu ...	
23	P 9	Alors vas-y répète la fin.	
24	Lucile P 2	C'est qu'on sait même pas rire de soi-même de sa propre apparence en fait.	
		<i>(Dialogue entre les élèves)</i>	
25	Baptiste 1	Bah l'apparence ça + ça peut être important oui et non parce que ça dépend pour quel métier enfin par exemple facteur on va pas forcément regarder son apparence <i>(rires)</i> .	
		<i>(Dialogue entre les élèves)</i>	

26	Ginette 2	(Le plus important c'est que c'est pas du tout important ?) parce qu'en fait soit on s'habille d'une manière comme les autres et on n'est pas jugé soit on s'habille de manière différente mais ça + c'est voilà.	
27	P 10	D'accord donc on retrouve l'idée de la différence, je vais le noter, est-ce que vous avez d'autres réactions, allez- y, Esther continue de distribuer.	
	Esther1	Moi j'étais...	
28			
29	P 11	Non continue de distribuer la parole je changerai après le distributeur de parole pour que tu puisses parler.	
30	Ewen 1	Moi je suis d'accord avec Ginette parce que + de toute façon au final on est tous des êtres humains+ on est tous euh enfin, ++ oui voilà on est tous pareils comme dirait Antonin + et puis bah après + enfin je trouve pas ça de juger juste sur le physique parce que comme Louise l'a dit bein c'est pas que l'extérieur qui compte...	

31	Isalys 4	<p>Pour moi on doit être propre sur soi parce que euh + par exemple+ enfin après c'est que mon point de vue hein vraiment mais par exemple mon oncle sort en pyjama (<i>dialogue entre élèves</i>) mais quand t'es dans un endroit public au collège ou quoi que ce soit au moins on vient pas en pyjama (<i>dialogue entre élèves et rappel de la règle d'écoute et de respect de l'avis des autres</i>) mais après pour Lucile quand t'as dit que le style vestimentaire euh + certes il peut être différent des autres mais pour moi enfin +il y a + encore une fois je répète c'est que mon avis + pour moi il y a un minimum à avoir sur + sur soi et un minimum de euh + +je sais pas comment dire ça en fait..</p>	
32	P 12	<p>Bah en fait il faut expliquer Isalys, après il faut trouver les mots, c'est pour ça que je vous demande d'écrire Baptiste d'ailleurs tu vois+ c'est que vous pouvez vous appuyer sur quelque chose parce que vous êtes obligés d'expliquer donc est-ce que tu peux un peu développer</p>	

33	Isalys 5	Bah je l'ai noté sur ma feuille mais en gros si le style de quelqu'un nous plaît pas on doit quand même pas le mettre à l'écart pour ne pas avoir envie de le connaître + mais + par exemple moi je vais pas aller voir quelqu'un qui euh + qui sent pas très bon, qui n'est pas + enfin qui a des vêtements qui où ça se voit qui sont sales et par exemple je vais avoir moins envie d'aller le connaître en fait.	
	P 13	Donc ce que tu dis c'est qu'il y a un minimum social ?	
34	Isalys 6	Voilà.	
	P 14	Pour que, quand même qu'on ne juge pas sur l'apparence mais que ce soit pas désagréable pour l'autre, pour l'autre. C'est un minimum social pour pouvoir vivre en société, c'est ça l'idée ? <u>oui</u> d'accord. ++ Alors +oui bah c'est très bien, alors est-ce que vous voulez réagir à ça ? On va peut-être faire un changement de donneur de parole comme ça	
35			
36	Isalys 7	Esther pourra parler aussi, Théo.	

37			
38	Alice 1	Bah moi je trouve que l'apparence c'est quand même assez important parce que c'est la première chose que les gens y voient + l'extérieur donc ça représente un peu soi-même de l'extérieur, c'est quand même un peu important.	
	Esther2	Bah moi je trouve que je pense pour certaines et pour certains elles peuvent être importantes mais pour moi elles sont pas trop importantes par exemple...	
39	P 15	Alors parle plus fort+ s'il te plait.	
40	Esther 3	...les apparences elles peuvent être aussi cibles de discrimination par exemple j'avais une amie l'année dernière, Lilou, elle m'a dit qu'elle avait pas été acceptée dans un groupe d'amis en 6e parce qu'elle était pas assez belle par exemple.	
41	Baptiste 2	Je rebondis sur ce qu'a dit Isalys	

42		c'est pas parce que on est, on a pas l'apparence qui faut par exemple il y a dans le mannequinat je sais que bein il y a des femmes un peu enrobées qui en font aussi, c'est pas forcément l'apparence qui compte, la roue tourne quoi, ça se démocratise.	
43	P 16	Petite nuance quand même, les femmes rondes qui sont choisies dans les, dans les magazines +justement où elles peuvent être mannequins il y a quand même des critères elles sont pas exemptes de critères, on prend pas n'importe quelle femme ronde, il y a quand même des critères.	
	Baptiste 3	Oui mais il faut pas être forcément que + mince pour faire mannequin.	
44 45	Marie 3	Du coup je pense , enfin je suis d'accord avec Isalys comme quoi faut minimum, faut prendre un minimum soin de nous pour + pour respecter les autres mais euh la chose que je trouve vraiment injuste c'est que c'est la première image qu'on va renvoyer donc aux autres et parfois on va être discriminé comme l'a dit Esther à	

		<p>cause de ça et + enfin dans la société actuelle enfin + qui est très narcissique je trouve à cause des réseaux sociaux, le fait de s'afficher, donner une image aux autres on a, il y a comme des genres de normes qui ont été instaurées par le cinéma, le mannequinat, la télévision qui renvoient des images de personnes qui sont surmaquillées, qui sont sur retouchées ou qui ont un physique très avantageux mais qui ne représentent pas du tout la majorité des personnes parce que c'est pas un physique qui est parfois quasiment impossible à avoir et en général ces personnes, enfin beaucoup de personnes veulent reproduire des physiques qui voient à la TV, au cinéma ou sur les réseaux sociaux mais ça, enfin c'est tellement, ça ne représente pas du tout les personnes + euh normales entre guillemets, les personnes de la vie de tous les jours enfin les personnes, la majorité de la population.</p>	
	P 17	<p>Alors attention par contre la mode + n'a pas attendu les réseaux sociaux, à l'époque romaine, grec antique on avait déjà une certaine mode, à la renaissance vous aviez déjà une mode, au XIXe aussi, il y a même</p>	

46		<p>un tableau assez célèbre qui a été condamné non pas parce que + enfin a été condamné entre autres parce que la femme n'était pas assez enfin justement n'avait pas, aujourd'hui dans les magazines on a plutôt des femmes assez maigres mais à l'époque c'était plutôt des femmes +bien en chair et on estimait que cette femme justement n'avait pas assez de poids et donc qu'elle n'était pas jolie et le tableau a été condamné en partie à cause de ça, donc la monde ça n'attend pas les réseaux sociaux quand même.</p>	
	Antonin 2	Il a eu quoi le tableau du coup ?	
	P 18	Il a été censuré. + Non il a pas été brûlé heureusement. Alors quelqu'un veut réagir par rapport à ça ?	
47 48	Lucile P 3	<p>Madame mais moi c'était par rapport à Isalys, + bah du coup je suis d'accord qu'il y ait un minimum à avoir enfin s'il y a quelqu'un, je sais pas qui a une dent noire ou voilà, ça va pas non plus nous donner l'envie d'aller le voir mais après c'est pas pour ça qu'on va se moquer de lui et donner une</p>	

		mauvaise image de lui aux autres.	
49	Louise 2	Moi je suis d'accord avec Marie parce que souvent euh+ les habits enfin ça nous influence+ on+ si les habits bah si ça influence quand on voit quelqu'un, bah après on a envie d'avoir le même haut, les mêmes chaussures ou les mêmes trucs+ c'est beaucoup influ.. enfin c'est beaucoup d'influence dans le monde de la mode.	
50	Alice 2	Moi j'étais d'accord avec Marie parce que souvent dans les catalogues de mode on voit des femmes très maigres et il y a plein de gens qui veulent leur ressembler mais souvent c'est des photos retouchées, donc c'est pas des vraies.	
51	Isalys 8	Mais après enfin on dit la mode et tout ça mais si les femmes ont envie d'être comme ça bah elles ont le droit d'être comme ça si, enfin si elles ont envie d'être dans des magazines de mode, si elles ont envie d'avoir ce corps-là, même les filles de télé-réalité parce que je pense que c'est ça dont tu parlais ?	

55		monde puisse s'exprimer un petit peu.	
	Pauline 1	Je suis d'accord avec Isalys, que quand tu t'aimes pas tu peux pas vivre ta vie normalement enfin + <i>(Dialogue entre les élèves)</i> je dis pas ça mais quand t'as un truc qui te gêne tu sais quoi tu vas pas dire oh mais c'est pas grave hein + enfin tu complexes à un moment.	
		<i>(Intervention du professeur par rapport à un conflit entre élèves)</i>	
56	Raphaël 3	Je suis d'accord aussi avec Isalys que, pour le, enfin pour le physique pour être à l'aise pour euh+ pour pouvoir donner XXX qu'on veut+ après le physique c'est important mais faut pas que ça encombre la vie de tous les jours, c'est, ça...+++	
	Alice 3	Moi je rebondis sur ce qu'a dit Isalys parce que d'accord les gens ils doivent être heureux mais si les filles elles ont envie d'avoir plein de maquillage elles ont le droit mais après qu'elles apparaissent pas dans des catalogues parce que du coup il y a tout le monde qui peut voir ça.	
57			

58	Marie 5	<p>Je suis pas tout à fait d'accord avec ce que tu dis, après c'est une liberté de toute façon elles vont forcément passer devant des genres de juges qui vont leur dire si ça correspond aux normes ou pas mais je rebondis aussi sur ce qu'a dit Isalys parce que certes il faut se plaire c'est une liberté euh de XXX ce à quoi on ressemble mais il y a certaines personnes qui vont s'imposer ce genre de choses pour euh pour rester dans les normes et pour ne pas être jugés et limite ça devient une obligation et + une + limite c'est des gens qui s'imposent ça alors qui enfin qui n'aurait pas forcément à le faire si on était moins + si l'apparence avait moins d'importance et les gens étaient moins regardant sur le physique.</p>	
59	Lucile P 4	<p>Après sur ce qu'a dit Marie je suis d'accord avec elle mais après ça commence un peu à changer quand même parce que par exemple avant c'était que des mannequins toujours vraiment très très très très maigres et maintenant bah il y en a des plus rondes. Pareil pour les jouets genre les barbies bah ils sont toujours,</p>	

60		elles étaient toujours très très fines et donc ça donnait dès qu'on est toute petite d'avoir envie d'être à peu près pareil, bon pas forcément moi (<i>rire</i>) mais après ça change aussi il y en a maintenant je crois qu'ils sont forcés d'en faire de toutes les tailles parce que ça influençait trop les jeunes filles + et les garçons.	
	P 20	En effet il y a eu des collections de barbies avec des proportions disons prises sur la réalité.	
	Hugo 2	Mais aussi ceux qui ressemblent à Barbie justement ça fait plein de changements, etc parce que, si les gens ils veulent faire de la chirurgie esthétique ils payent des milliers d'euros pour faire ça donc pour juste se plaire, c'est quand même + il y a une limite aussi.	
61	Louise 3	Moi je pense que + par exemple un garçon ou une fille qui + retouche son corps ou quelque chose comme ça, qui s'expose et qui est dans un magazine on n'a pas forcément ...un moment c'est nous le problème, on devrait pas le suivre enfin les suivre, c'est nous qui devons décider si on veut être comme eux ou si on + reste	

62		nous-mêmes, on est pas obligé de suivre la norme.	
63			
64	P 21	<p>Oui donc il y a quand même une part de liberté, alors j'aimerais rebondir la dessus, pour ceux qui ont pas encore parler, on va changer un petit peu encore d'optique, est-ce que vous êtes libres d'avoir l'apparence que vous voulez, que vous souhaitez, est-ce que vous, vous vous estimez libres de contrôler votre image comme vous le souhaitez et d'être + comme vous voulez, est-ce que vous êtes complètement libres à ce niveau-là ?</p>	
	Antonin 3	<p>Bah par rapport à nous comme on veut être, oui bien sûr qu'on est libres mais par rapport aux regards des autres comme disait Esther on veut pas se faire juger devant même des gens qui viennent vous le dire en face on est obligés d'opter pour une apparence qui peut leur plaire.</p>	

65	P 22	Donc il y a une sorte d'obligation comme on le disait tout à l'heure.	
66	Chloé 1	Moi je trouve que chacun doit avoir son style enfin que je dis ça avec des guillemets mais on n'a pas forcément besoin d'être jugé si on aime comme on est, on n'a pas à être jugé par les autres en disant qu'on est moches et tout ça enfin si on aime ce qu'on est.	
	P 23	Oui c'est contraire je note tout ce que vous évoqué par rapport à cette idée d'être jugé.	
67 68 69	Isalys 10	Bah pour moi euh + enfin par exemple moi je prends l'apparence que je veux enfin je veux être comme je suis + et alors certes il y a forcément un jugement des autres qui peut nous+ nous dire qu'on doit être dans certains critères alors qu'en réalité il y a pas de critères pour + être belle ou pour être beau et + qu'est-ce que je voulais dire ? <i>(rire)</i> Ah oui bah qu'en gros on doit pas avoir de, de critères pour pouvoir être comme on veut et par exemple il y a des filles qui peuvent	

		<p>pas sortir sans maquillage + par exemple bah comme disait Marie il y a des filles qui peuvent pas sortir sans maquillage + et moi je trouve que ça en fait c'est pas se gâcher la vie mais je trouve que c'est quand même euh ne pas profiter de la vie parce que bah on s'impose tout le temps euh quelque chose que on n'a pas forcément envie c'est juste que en fait pour pouvoir plaire aux gens, pour pouvoir plaire au regard des autres alors qu'en vrai le regard des autres on devrait euh rien n'avoir à faire + ne rien (rises) ne rien n'avoir à en faire et que d'être comme on veut parce qu'on peut trouver des défauts en fait si on veut trouver des défauts à quelqu'un+ on peut en trouver partout, il y a personne qui est parfait et voilà.</p>	
	Marie 6	<p>Alors moi je suis tout à fait d'accord avec ce qu'a dit Isalys après c'est vrai que il y a enfin beaucoup de gens s'imposent ce genre de choses et aussi sur ce qu'avait dit Lucile parce que je sais plus où j'avais lu ça c'est que si on devait avoir le même corps que Barbie on mourrait parce qu'on avait, on aurait des jambes trop longues et trop fines pour notre,</p>	

70		notre torse ça écraserait les gens voilà. (<i>Rires</i>)	
	P 24	Donc c'est ce qu'on disait tout à l'heure les stéréotypes qui sont finalement pas du tout, qui sont pas du tout réalistes finalement, on va prendre encore une ou deux prises de parole et après on passera au bilan. <u>Je n'avais pas fini.</u> Alors vas-y termine.	
71	Marie 7		
72	Marie 8	Sinon en ce qui concerne la beauté je pense que c'est, il y a pas, enfin vu que la, les réseaux sociaux, les magazines, etc qui imposent certaines normes, je pense qu'il y aura toujours quelqu'un qui sera beau pour une autre personne, on sera toujours beau aux yeux de quelqu'un après ça mettrait peut-être un temps à venir + mais c'est vrai qui a certaines personnes qui s'imposent ce genre de choses pour euh pour trouver un conjoint pour que quelqu'un tombe amoureux d'eux alors que c'est pas forcément obligé ils peuvent parfaitement être indépendants ou trouver leur propre	

		style parce que il y aura toujours quelqu'un à qui ils plairont forcément.	
	P 25	D'accord, donc pour toi tout le monde est tellement divers que finalement ça pourrait fonctionner. Alors une ou deux dernières prises de parole, Théo tu voulais dire quelque chose ?	
73	Théo 2	Bah je voulais dire que maintenant je trouve que parfois on fait, on se donne des contraintes pour avoir un physique un petit peu dans les codes, pour appartenir à un groupe parce que sinon on est rejeté quoi maintenant c'est juste pour appartenir à un groupe euh d'individus ou que ce soit pour autre chose.	
74	Louise 4	Mais en fait il y en a qui + euh qui peuvent être touchés par l'avis des gens et il y en a qui s'en fichent et en fait ça dépend des personnes, il y vivent avec qui passent, qui passent au-dessus et il y en a ça les blesse, ils essayent de, enfin ça les blesse donc ça dépend des personnes, on peut essayer de vivre avec mais euh des fois ça peut être dur pour	

		certaines personnes.	
75	P26	Oui donc ça dépend aussi du caractère de la personne qui, lorsqu'elle va se faire juger. J'ai une dernière question pour vous, d'après vous, comme on a parlé de l'apparence, d'après vous, pourquoi c'est si important par exemple sur les réseaux sociaux, puisqu'on a parlé de ça, puisque je vous ai fait écrire quelque chose là-dessus, pourquoi d'après vous c'est si important sur les réseaux sociaux ce qu'on appelle le nombre de "j'aime" donc je sais pas si tout le monde est sur les réseaux sociaux quand vous postez une photo, les gens ont la possibilité de mettre, de réagir à votre photo donc notamment sur Facebook et globalement sur les réseaux sociaux + sur les réseaux sociaux en général il y a la possibilité de montrer justement, une sorte de j'aime qui va pas s'appeler partout pareil sur les réseaux sociaux mais pourquoi d'après vous c'est si important, pourquoi on en parle autant lorsqu'on est sur les réseaux sociaux, à quoi ça sert cette chose finalement ? Pourquoi on a introduit cette notion-là on aurait très bien pu	
76			

		mettre des photos telles quelles et pas du tout la possibilité de mettre j'aime ou pas, d'après vous pourquoi ça a pris une importance ?	
	Raphaël 4	C'est pour changer l'image qu'on a si jamais il y a des gens qui aiment pas et c'est pour changer par rapport à XXX et du coup ça reste le regard des autres et ça nous donne un retour.	
	P 27	Ce que tu nous dis, c'est que ça permet d'influencer, ça permet aussi d'avoir l'assentiment des autres. Alors Théo vas-y.	
77	Antonin 4	Bah oui ça permet que, ça nous fait notre égo à nous ça nous fait plaisir que les autres euh aiment nos photos on va essayer de changer afin que eux aiment bien et c'est aussi un peu de la faute des des créateurs de l'application, c'est pour qu'on revienne et qu'on poste toujours plus de photos pour avoir de plus en plus de "j'aime".	
78			
79	P 28	Alors pour toi ça a un côté, un petit peu narcissique ou ça nous permet de nous dire les autres m'aiment	

		<p>bien ou ils aiment bien mon apparence en tout cas et ça a aussi un petit côté addictif dans ce que tu nous dis on va chercher à avoir toujours plus. Alors est-ce que d'autres personnes veulent réagir par rapport à ça ?</p>	
80	Isalys 11	<p>Alors moi je suis pas du tout, du tout d'accord avec ce qu'a dit Antonin (<i>rires</i>) je suis contre le fait qu'on dise qu'on va poster des photos sur les réseaux sociaux pour avoir des "j'aime" de certaines personnes, par exemple, enfin il y a des personnes qui postent euh pas beaucoup de photos mais qui quand même postent des photos bah c'est peut-être se créer des souvenirs pour avoir des souvenirs et peut-être pour partager si on a fait un voyage à ses abonnés, si on peut appeler ça comme ça, mais après il y a aussi une autre euh une autre facette des réseaux sociaux par exemple je vais prendre instagram comme, comme exemple, par exemple instagram ça va être beaucoup tout ce qui, enfin c'est un réseau qui comporte beaucoup de partenariat et de ++ (<i>rires</i>) et de (<i>dialogue</i>) et de placement de produits et en fait le but de ça c'est de poster plein de</p>	
81			

		<p>photos pour avoir le maximum de like et de après se faire référencer pour arriver à être dans des agences ou dans des agences de communication ou des agences de mannequins ou de publicité et + il y a deux personnes en fait il y a ton truc enfin ce que tu as dit et il y a une autre facette que des gens qui ont juste envie de partager des souvenirs et de ...</p>	
82	P 29	<p>Alors toi il faut différencier quelque chose de personnel et narcissique et quelque chose qui va être du côté professionnel ou on a des métiers où il faut avoir un certain assentiment d'un public assez large pour pouvoir exercer le métier, donc finalement ou pour pouvoir vendre un produit donc il y a un côté commercial et professionnel aussi pas seulement narcissique. Alors dernière prise de parole, Marie.</p>	
	Marie 9	<p>Alors moi je suis pas vraiment d'accord avec ce qu'a dit Isalys parce que enfin avant que les réseaux sociaux arrivent on pouvait parfaitement se créer ses propres souvenirs déjà dans la tête et aussi en prenant des photos avec nos,</p>	

83		<p>avec les appareils photos et puis ensuite se créer des albums ou les mettre sur un disque dur, les réseaux sociaux je pense que c'est vraiment un côté narcissique pour une genre de compétition pour montrer "ah je suis allé ici en vacances et pas vous vous êtes dans le métro ou des trucs comme ça" (rires) et ça a bien un côté commercial ou et très narcissique je trouve qui, c'est dommage parce que je pense qu'à la base les réseaux sociaux c'était, c'était un moyen de partage qui était censé être plutôt agréable mais enfin pour moi les, de parfaits inconnus qui sont abonnés à notre chaîne enfin je sais pas qui, vont pas forcément XXX et voir où on va et pour moi c'est à cause de ça qui a de plus en plus de cyber-harcèlement, d'insultes ou ...</p>	
	P 30	<p>Alors je crois qu'Isalys parlait, Isalys en l'occurrence parlait plutôt de personnes + de Youtubeurs ou personnes qui sont déjà connus qui font partager des choses à des abonnés qu'ils ont et donc pas forcément la personne normale qui va partir en voyage et qui va + montrer à tout le monde son voyage. Alors il y a Baptiste qui n'a pas</p>	

		encore trop parlé.	
84	Baptiste 4	Je suis pas vraiment du tout + enfin pour moi je suis pas d'accord avec toi parce que sur instagram si des gens ils veulent s'abonner à toi tu peux accepter en fait et tu peux mettre ton compte en privé du coup personne pourra voir ce que tu fais à part s'ils sont abonnés à toi, si par exemple je sais pas moi une personne que je connais pas me demande et bah je peux ne pas accepter sa demande, il pourra pas voir ce que j'ai sur mon compte.	
85	P 31	Alors on se méfie, je connais un site qui me permet si je vais sur vos comptes Facebook, je le ferais pas, de voir tout ce que vous avez aimé tous les groupes auxquels vous appartenez, tous ce que vous avez publié même si ce n'est pas en privé je peux voir tous vos photos même si c'est pas en privé, non je l'utilise pas ça m'intéresse pas, je n'ai pas que ça à faire le soir. Non je l'utilise pas mais sachez que ça existe donc même si vous mettez des choses en privé il faut toujours faire attention à ce que vous publiez puisque ça veut dire que n'importe qui pourrait	

		<p>y avoir accès potentiellement, de même ce que vous mettez sur Instagram certes ça reste quelques secondes vous voyez si une personne fait une capture d'écran + pensez toujours + sur Snapchat pardon++pensez toujours que ça reste sur le serveur et que la personne qui détient le serveur, si il y a quelqu'un d'autre qui le rachète ou qui modifie les paramètres de confidentialité il peut rediffuser tous vos snaps, tous. Les snaps que vous envoyez à des personnes, pour la personne elle reste quelques secondes + simplement à partir du moment où vous l'avez envoyé donc que vous l'avez diffusé sur le réseau tous vos snaps vont être gardés dans un serveur donc un endroit où tout va être stocké et du coup toute l'application Snapchat c'est à dire que si quelqu'un rachète l'application et décide de diffuser toutes les données qu'il possède, vos snaps vont XXX, donc faut faire attention à ce que vous envoyez même si ça reste pas pour l'autre personne, alors Théo.</p>	
86	Hugo 3	<p>Il y a aussi des gens sur les réseaux sociaux qui sont connus ou célèbres, qui peuvent se servir de cette</p>	

		<p>célébrité pour dénoncer des + des choses comme + au Bangladesh quoi, des gens connus qui sont allés là-bas et mettent des photos sur les réseaux sociaux et ça fait connaître aux gens la misère pour donner des dons et ça sert aussi.</p>	
87	P 32	<p>Alors on a des personnes aussi qui peuvent, qui peuvent montrer des conditions de vie difficiles dans certains endroits, attention à ce genre de choses parce qu'en général ce qui se passe c'est que quand quelque chose comme ça qui est diffusée les gens réagissent mais c'est beaucoup à l'émotion donc ils vont réagir une semaine et puis une semaine après on a oublié personne n'a rien fait donc il faut quand même faire attention faut que ça suive derrière et c'est pas toujours le cas parfois on a des actions comme ça qui sont finalement très très courtes puisqu'on n'en parle plus ensuite.</p>	
88	Antonin 5	<p>Pour rebondir sur ce qu'avait dit Isalys euh les réseaux sociaux c'est pas un endroit pour se faire des souvenirs, c'est pour partager euh ce qu'on a fait ou ce qu'on fait aux autres personnes c'est pas des</p>	

		photos tu les stockes dans un endroit, sur ton ordinateur ou tu veux mais les réseaux sociaux c'est pas un endroit pour stocker des souvenirs.	
89	P 33	Oui donc c'est un endroit de partage avant tout de toute façon après là ce sur quoi vous êtes pas vraiment d'accord c'est pourquoi on partage, il y en a certains d'entre vous qui pensent que c'est par égotisme, par narcissisme, par besoin d'être intégré à une communauté et certains d'entre vous qui pensent que c'est un moyen de partager des choses et finalement d'étendre le partage. On peut penser que c'est les deux, vous êtes pas obligés d'avoir une pensée complètement manichéenne.	
90	Marie 10	Bah après c'est vrai que je suis d'accord avec vous comme certaines informations qui vont divulguées et du coup être plus rapidement diffusée mais avant ça il y a avait la presse et la télévision pour ça faut pas l'oublier donc euh enfin c'est un endroit de partage il y a certaines choses très, très intéressantes et parfois amusantes	

		<p>qui permet, qui font changer un peu le quotidien ++enfin sur les réseaux sociaux mais il y a beaucoup de fakes, de choses enfin très narcissiques enfin après c'est vrai que certains youtubeurs pour, pour continuer à++ faire grossir leurs communautés vont poster certaines choses mais pour moi ça reste surtout, il y a beaucoup de négatif dans cette chose alors qu'à la base c'est censé être un endroit de partage je trouve que ça s'est beaucoup transformé + euh au fil des années ce genre de plateforme et je trouve ça vraiment dommage parce que c'est censé être quelque chose d'agréable, quelque chose où on pouvait partager et ça a beaucoup été commercialisé, c'est devenu un endroit où il y a beaucoup de personnes narcissiques qui s'y retrouvent et il y a des personnes normales hein qui postent des choses juste pour les montrer à leurs amis ou pour s'amuser ou pour changer leurs quotidiens mais il y beaucoup de négatif.</p>	
91	P 34	Voilà, il peut avoir des deux côtés.	

92	Isalys 12	Par exemple là sur la dernière phrase que Marie a dit par exemple si je vais un voyage bah si j'ai envie de poster une photo que je trouve super jolie et qui me plaît et que j'ai envie de partager sur les réseaux sociaux ça va pas être forcément enfin c'est pas du narcissisme, c'est juste en fait que j'ai envie de la partager parce que je la trouve belle parce qu'elle m'intéresse parce qu'elle me rappelle des souvenirs.	
93	Marie 11	Oui c'est de l'art par exemple la photographie ou la bande dessinée tu peux enfin tu peux diffuser de l'art, ça peut être du dessin, ça peut être de la photographie, ça peut être, ça peut être de nouvelles coutures là pour moi c'est plus de l'art c'est bien, faut partager l'art justement mais des personnes qui postent juste des photos par pure satisfaction je trouve ça enfin un peu égoïste de leur part.	
94	Isalys 13	Après il faut pas mettre tout le monde dans le même moule et ...	
95	Marie 12	Oui bien sûr...	

		(Dialogue entre les élèves)	
96	Hugo 4	Marie aussi elle a dit qui y a la presse et le journal télévisé qui diffusaient l'information mais la presse faut l'acheter et on l'achète pas et le journal télé enfin il y en a que trois par journée alors que les réseaux sociaux ça va vite.	
97	Louise 5	Mais aussi dans les journaux télé et dans la presse il y a des trucs forts hein (<i>rires</i>)	
98	P 35	On finit avec Hugo et après Louise.	
99	Hugo 5	Quand les gens font un reportage il y a des notifications c'est ça va beaucoup plus vite que regarder la télé, tu l'as pas, t'as pas de télé dans ta poche (<i>rires</i>)	
100	P 36	Alors vas-y Théo.	
101	Louise 6	Mais aussi dans les journaux télé, les journaux télévisés dans la et dans la presse il y a aussi des choses, il y a des gens qui mentent, euh ils font pas leur travail et on peut les croire,	

		il y a des chaînes ils disent tout et n'importe quoi hein.	
102	P 37	Ce sera le travail de séquence d'après les vacances d'ailleurs, on parlera de ça.	
104	Lucile P 4	Mais après dans XXX, dans les journaux télévisés c'est plus compliqué par exemple si quelqu'un veut se faire connaître, faire connaître son talent ou voilà sur les réseaux sociaux il aura presque rien à payer alors que la presse, etc ça prend du temps pour se faire engager par exemple dans une émission ou faire publier un article alors que là bah ça va très vite.	
105	Raphaël 5	Mais je suis pas d'accord avec ce qu'a dit Louise parce que il y a beaucoup plus de fakes news sur les réseaux sociaux que dans les journaux TV, dans les journaux TV c'est des gens qui font leurs travaux, leur travail ils sont payés pour le faire, ils le font bien, ils ont fait une formation mais sur les réseaux sociaux c'est un peu des gens inconnus qui sortent de chez eux et qui font des photos comme ça et qui la postent c'est un peu ... (<i>sonnerie</i>)	

106	P 37	C'est moins professionnel pour toi ?	
107	Raphaël 6	Bah oui.	

2. Débat n°2 : Incendies, Wajdi Mouawad

Nombres d'interventions	Intervenant	Intervention	Analyse
1	Marie 1	Pour moi l'amour maternel peut s'appliquer....(<i>sonnerie</i>) (<i>Reprise des cours</i>)	
2	P 1	Alors Marie nous a déjà parlé, alors est-ce que vous avez le même avis, des avis divergents, d'autres choses à dire ?	
3	Baptiste 1	Euh moi je pense que bah oui si tu tues quelqu'un, ta mère elle sera pas forcément contente et si tu as aucune raison ta mère elle te détestera donc euh.	
4	Hugo	Tout dépend aussi de la mère, de sa conscience, ça dépend des personnes.	
5	David 1	Je peux interroger des gens qui lèvent pas la main aussi ?	
6	P 2	Oui si tu veux	
7	Germain 1	Moi j'ai pas d'avis.	
8	Raphaël 1	Bah pour moi elle doit avoir des remords un petit peu quand même parce c'est elle qui l'a laissé tomber quand il était petit donc elle a pas pu avoir d'influence maternelle donc c'est un peu aussi de sa faute si il a tourné + il a mal tourné si on peut dire.	
9	Antonin 1	C'est tout de même pas de sa faute si elle l'a laissé elle avait 15 ans, elle pouvait pas l'élever + <u>oui mais elle était responsable</u>	
10	Raphaël 2	non elle pouvait pas elle était dans un pays en guerre donc + dans un pays pauvre elle voulait qu'il ait une enfance et une vie meilleure en le laissant partir dans un autre pays.	

11	P 3	Ah non là il était dans un orphelinat au Liban, toujours, c'est que ses parents l'ont obligé à l'abandonner en fait.+++	
12	David 2	Paco	
13	Paco 1	J'ai pas d'avis	
14	P 4	Alors moi il y a quelque chose qui me paraît intéressant il y a quelqu'un qui a dit que quand il y a un manque de cadre ça favorise la violence d'après vous pourquoi est-ce qu'on peut devenir violent ? Parce que là c'est quand même la question qui se pose avec ce texte-là, pourquoi la violence elle émerge ?	
15	Louise 1	Bah parce que quand on n'est pas quand on n'a pas appris les règles de la vie ou enfin + de tous les jours on a pas, on n'a pas conscience que ce qu'on fait c'est mal, peut-être que pour lui tuer des personnes comme ça c'est totalement normal et que il y a aucun mal, ++ il a jamais appris que c'était mal.	
16	Antonin 2	Chaud !	
17	Louann 1	Bah c'est surtout que ++ bah après il a été sans famille du coup il se sent abandonné il va faire les mêmes choses à tous, à toutes les personnes qu'il croise.	
18	Alice 1	Bah en fait c'est un peu comme s'il avait besoin de faire ressortir son mal qu'il a eu en fait + du coup il se venge sur les gens qu'il voit.	
19	Raphaël 3	Je suis un peu d'accord avec ce que disait Alice et Louan euh +++ parce que je pense que c'est un peu un moyen de faire ressortir sa colère et de se venger sur les autres et le fait de faire ses actes là ça lui a peut être fait sortir sa colère. <i>(Entrée d'un élève en retard)</i>	
20	Raphaël (suite)	C'est un moyen de faire ressortir sa colère XXX, il a aussi des remords ? parce qu'il garde son nez rouge dans sa poche quand il XXX il le garde, il l'a pas jeté, il le garde toujours depuis sa naissance donc c'est peut-être qu'il essayer de retrouver son passé.	
21	Marie 2	Alors moi je suis d'accord avec Raphaël comme quoi c'est, enfin il essaye peut-	

		être de retrouver sa vie passée mais je pense pas qu'il ait de remords quand on fait ce genre de choses enfin limite on n'a plus d'âme, on est sans cœur et le fait qu'il ait manqué de cadre ou que cette colère, qu'il a, qu'il a bouillonné en lui c'est comme une sorte de vengeance sur la vie c'est pas une excuse, ça n'excuse en aucun cas les meurtres ou les viols qu'il aura commis, c'est pas une excuse.	
22	Germain 2	Marie, j'ai une question ça veut dire quoi bouillonner ?	
23	Marie 3	Bouillonner ?	
24	Germain 3	Ah bouillonner !	
25	P 5	Alors là c'est une question intéressante, ça pose aussi une question intéressante, est-ce qu'on est toujours responsable des choix, de ce qu'on fait enfin pas forcément des choix ++ est-ce qu'on est toujours responsable de ce que l'on fait ? Est qu'on a une responsabilité en tout dans notre vie ? D'une manière plus élargie, est-ce que vous vous êtes responsables de tout dans votre vie ?	
26	Louise 2	Bah oui enfin ce qu'on fait on le sait sauf si on est sous hypnose ou qu'on va mais, ++ c'est rare hein et on décide enfin on décide ce qu'on fait si on le fait c'est qu'on sait ce qu'on fait.	
27	Lucile P 1	Bah pour moi on est toujours un peu responsable de ce qu'on fait on choisit de le faire + même si des fois on est forcé euh on, il y a toujours une solution pour bah pour ne pas faire ce à quoi on est forcé même si ça peut après tourner mal.	
28	Marie 4	Alors moi je pense que ça dépend de + ça dépend ++ la plupart du temps on est libre de nos choix, ça dépend aussi des pays où on habite parce que parfois il y a des véritables dictatures, ou aussi de la situation dans laquelle on est parfois c'est soit ce choix soit +soit c'est la mort et tout le monde n'a pas forcément envie de mourir ++ donc ça dépend du	

		pays où on habite et de la situation aussi.	
29	Hugo 1	Bein des fois on n'est pas vraiment responsable quand on est sous alcool ou ++ on est responsable mais c'est pas nous-mêmes c'est une sorte d'autre personne qui est en nous faut dire XXX.	
30	Baptiste 2	Quand t'es sous l'emprise de l'alcool je sais pas, t'as qu'à te contrôler, tu n'as qu'à pas boire trop aussi je sais pas tu te contrôles un minimum.	
31	Hugo 2	Oui mais après quand t'as trop bu XXX mais quand t'as de la colère, etc tu peux pas te contrôler.	
32	Isalys 1	Pour moi déjà quand on prend de l'alcool c'est qu'on est conscient qu'on prend de l'alcool et doit s'arrêter un moment donné et quand tu parles de la colère je crois que des gens ne peuvent pas se contrôler quand ils sont en colère ++ mais enfin on est quand même on est conscient de notre colère donc on peut un minimum se contrôler on devrait toujours avoir le contrôle de nous-mêmes en fait.	
33	Marie 5	Alors je suis d'accord avec Isalys sur ce point que quand on , enfin pour moi on se contrôle tout le temps même quand on est en colère à part quand on a bu ou qui s'est vraiment passé quelque chose d'horrible sous nos yeux mais en général on n'est pas en état de transe euh... ou quoi que ce soit, on est, on fait un choix faut ... et je pense aussi que ça dépend de l'éducation qu'on a eue et puis de la maturité qu'on a et ++ la nature mais à ce rythme-là enfin donc étant donné même si on est trop en colère ça justifie certaines choses. Moi je trouve qu'il a pas été éduqué. Oui mais en quoi ça justifie qu'il viole des femmes des hommes mêmes. Il tue des hommes sans raison +++	
34	Antonin 3		
35	Karam 1		
36	P 6	Alors...	
37	Karam 2	En plus c'est la guerre... donc si y a des gens qui meurent c'est normal	
38	Baptiste 3	A la guerre comme à la guerre.	

39	P 7	Alors développe un peu Karam c'est intéressant.	
40	Karam 3	J'ai développé là.	
41	P 8	Non c'est pas développé. Mais c'est intéressant c'est dommage.	
42	Karam 4	Beh oui c'est la guerre si c'est pas lui qui va tuer c'est quelqu'un d'autre.	
43	Marie 6	Pas forcément il aurait peut être eu une vie longue si y avait pas eu cet homme immonde qui se serait interposé devant.	
44	Karam 5	Oui mais il est là	
		(Dialogue entre les élèves)	
45	Karam 5	C'est bizarre.	
46	P 9	Alors là la seule petite différence c'est que effectivement je suis assez d'accord avec toi en temps de guerre on peut pas dire + un tel n'aurait pas fait ça ou moi je ne l'aurais pas fait+ on n'en sait rien + là par contre ce qui est un peu différent c'est que pour lui c'est un jeu+ là il dépasse le cadre de la simple guerre où les gens s'entretuent parce qu'ils sont face à des gens qui vont les tuer ++ il tue les gens par plaisir c'est assez différent quand même, on a une petite différence.	
47	Karam 6	Parce qu'il n'a pas été élevé, il n'a pas été éduqué...	
48	P 10	Mais ça c'était intéressant aussi mais il faut développer un petit peu	
49	Karam 7	Il a été abandonné donc euh je trouve il se dit + pourquoi eux ils vivraient	
50	P 11	Ah bah ça c'est intéressant par rapport à la vie qu'il a eue avant est-ce qu'on peut en reparler un petit peu justement, vas-y David redonne la parole.	
51	Isalys 2	Donc alors ça veut dire que une personne qui vit dans un pays en guerre ou quelqu'un qui n'a pas eu d'éducation va pouvoir faire tout ce qui veut et on va tout lui laisser passer parce que il n'a pas eu de cadre parce que il est en guerre, je suis désolée mais à un moment donné enfin ++ quand tu fais des choses comme ça, ça n'excuse strictement rien	

52		que tu sois pauvre, que tu sois dans la guerre, que tu sois euh + mal éduqué, rien excuse ton fait faut arrêter, enfin je trouve que au jour d'aujourd'hui	
53	P 12	Au jour d'aujourd'hui ? Pas ça+ aujourd'hui (<i>Rires</i>) Excuse-moi.	
54	Isalys 3	Aujourd'hui on excuse trop de choses même par exemple au collègue je trouve qu'on excuse trop de choses à une personne parce que elles sont euh + parce que en gros elles ont une situation difficile, je suis désolée mais en aucun cas ça n'excuse quelque chose enfin + un minimum on doit avoir un respect pour soi-même et pour moi si tu tues quelqu'un t'as pas de respect pour toi-même.	
54	Théo 1	Enfin pareil il y a des pays où ils sont en guerre et je pense que à la guerre un moment il faut enfin, pour survivre il faudra tuer quelqu'un alors ça n'excuse pas le fait qu'il tue pour le plaisir mais je pense qu' à la guerre enfin on peut pas dire je suis à la guerre mais j'ai tué personne enfin tu peux pas dire je me bats à la guerre mais j'ai tué personne c'est pas possible enfin+ faut survivre enfin +et pour moi pareil par exemple lui il tue mais c'est vraiment pour le plaisir et je pense qu' il faut assumer ses actes enfin s'il l'a fait c'est qu'il avait envie et qu'il avait choisi de la faire.	

55	Marie 6	<p>Pour revenir sur ce que tu avais dit Isalys je suis tout à fait d'accord avec toi et puis c'est vrai que de nos jours il y a beaucoup trop de choses qui sont pardonnées, même euh enfin par exemple il y a des personnes qui sont horribles, qui sont infectes et qui ont le droit, qui ont encore des droits limite, ils ont fait des choses inhumaines et puis on leur garde encore le fait d'avoir un avocat, le fait de + euh c'est vrai qu'à un moment je pense que certaines choses ne peuvent pas être pardonnées et ne peuvent pas + avoir + leurs + ils ne peuvent pas avoir le temps de réflexion pour + se repentir ou se + ou culpabiliser parce que tout simplement ils ne vont jamais regretter leurs actes, ils ont fait des choses horribles et puis même si on est +si on a été torturé si enfin + pas si on a été torturé mais (<i>rire</i>) si on a été dans un cadre vraiment affreux ça ne justifie pas qu'on fasse subir la même chose aux autres je dirai même que ça, que ça nous pousse à comprendre des personnes qui, à être plus + je sais pas comment dire++ oui enfin d'être plus ++ (<i>aide d'un autre élève</i>) oui empathique envers les autres et de, et de ne pas vouloir reproduire les choses que l'on a subies donc voilà qui ait un meilleur cadre surtout que Nihad il le fait, il est vraiment conscient de ce qui fait même si, c'est pas un accident c'est il le fait vraiment par pur plaisir donc c'est presque un loisir pour lui donc euh,</p>
56		
57	Germain 4	<p><u>chacun son loisir,</u></p>

58	Karam 8	Quand même pas...	
----	---------	-------------------	--

59 60	Théo 7 Ewen 1	Ouais mais, c'est pas drôle. C'est pas drôle	
61	P 13	Tu vois des fois Germain il vaut mieux se taire.	
62 63	Baptiste 4 Isalys 4	Mais je rebondis sur ce qu'à dit Marie je suis complètement d'accord avec toi c'est comme XXX le XXX il a pris que 20 ans de prison alors ce qu'il a fait il méritait d'avoir beaucoup plus. Bah il méritait d'avoir plus. <u>Tu es d'accord avec Marie alors,</u> bah c'est ce que je viens de dire ! (Dialogue entre les élèves)	
64	P 14	D'accord c'était pas bien articulé donc on a pas tout compris.	
65	Baptiste 5	Justement je suis complètement d'accord avec ce qu'à dit Marie, d'avoir beaucoup plus alors que + c'est n'importe quoi.	
66	Antonin 4	Bah Marie je suis pas trop d'accord avec toi sur le fait que tu dises que les, + ce que les personnes qui sont en situation difficile euh + qu'on soit pas plus	

67	Marie 7	clémentes avec elle, d'accord la loi est la même que tout le monde mais la conscience de ce qui nous XXX la loi elle existe aussi et il culpabilisera si, si il exécute la loi +++ <u>je comprends pas ce que tu me dis</u> la conscience de la loi elle existe aussi, il exécute la loi sur quelqu'un qui est en difficulté, ça, il sera, il +culpabilisera alors que si il le fait pour quelqu'un qui est, qui dans sa vie tout va bien euh il culpabilisera pas.	
68	Marie 8	C'est pour ça que la justice faut être neutre, faut pas avoir de différence	
69	Antonin 5	Faut être neutre mais quand tu connais la situation de la personne t'es forcé de, t'es forcément + même si tu te dis ouai c'est la même pour tout le monde la conscience elle est toujours là.	
70	P 15	Alors au niveau juridique ça s'appelle les circonstances atténuantes ça existe.	
71	Théo 8	Si t' as le droit en fonction de comment il vit et tout	
72	Karam 9	Je serais d'accord avec toi si ça aurait été une mère normale mais c'est de sa faute elle aurait pas du avoir d'enfant...	
73	Marie 9	Mais pourquoi tu parles pas de l'homme qui l'a fécondée ? Parce qu'on en parle jamais de ce genre de chose	
74	Karam 10	Bah il s'est fait tuer de toute façon...	
75	Marie 11	Non il s'est pas fait tué	
76	Théo 9	Si !	
77	Karam 12	Alors Marie on écoute pas ?	
78	P 16	Alors+++ il est pas mort il est en procès après, donc tu disais ? Parce que même moi j'ai pas entendu, parle plus fort.	
79	Karam 13	Je disais quoi déjà ?	
80	P 17	Je sais pas.	
81	Karam 14	Bah oui je serais d'accord avec toi si euh c'était une mère normale mais c'est de sa faute aux parents vu que + elle a qu'à pas avoir un fils à cet âge là. Et lui il aurait pas dû faire ça.	
82	P 18	Alors pour toi la responsabilité elle est au départ d'avoir eu déjà cet enfant qui devient +, qui devient quelqu'un qui n'est pas bien parce qu'elle l'a eu à 15 ans et donc elle pouvait de toute façon	

		ne pas s'en occuper ? Donc c'est de sa responsabilité à elle aussi au départ.	
83	Karam 15	Oui.	
84	P 19	D'accord, ++ tu voulais finir peut-être ?	
85	Karam 16	Non, c'est bon là.	
86	Isalys 5	Euh + je sais plus ce que je voulais dire ++ si peut-être qu'elle a eu un enfant à 15 ans alors certes enfin je trouve ça très très tôt mais euh après enfin la, si cette maman a pas pu l'éduquer c'est qu'y avait des raisons et c'est pas parce que, tu peux être mal éduqué, tu peux pas toi, c'est peut-être bête ce que je vais dire mais toi-même t'éduquer, enfin... se donner des limites.	
87	Marie 12		
88	P 20	Alors là ça pose la question quand on, quand on se construit une morale finalement est-ce que l'on se construit une morale nous-mêmes ou est-ce que il y a des choses extérieurs qui doivent être là, ++donc est-ce que vous avez la responsabilité de tout on vous a un petit peu à la même question. Tu avais quelque chose à dire Germain ?	
89		(Dialogue entre les élèves concernant l'âge de Nawal au moment où elle a eu le bébé)	
90	P 21	Si elle a eu le bébé à 15 ans...	
91		(Digression SVT sur la "période de grossesse")	
92	Lucile P 2	Après peut-être qu'elle a pas forcément voulu avoir cet enfant mais qu'elle avait pas soit le courage, soit que ça existait pas encore de pouvoir avorter ou qu'elle avait tout simplement pas le droit et du coup elle a quand même du l'avoir. Même si elle voulait le garder bah elle pas pu comme le disais Isalys pour diverses raisons.	
93	P22	Alors je re précise que l'avortement ça a toujours existé. Ce n'était pas sans risques mais ça a toujours existé.	

94	Marie 13	<p>Je voudrais revenir sur ce que dit Karam, tu mets tout sur les épaules de la femme alors que, <u>mais non!</u> laisse-moi parler ! (Rires) Elle ne l'a pas fait toute seule cet enfant il y avait une autre personne avec elle mais j'ai l'impression que, <u>c'est pas la vierge hein</u>, on a tendance à tout mettre sur les épaules de la femme parce que c'est elle qui a le fardeau de porter l'enfant alors que un mec dans tout ça, il y a certes un homme dans l'histoire, je vois pas pourquoi on ne parlerait pas, XXX. C'est très jeune d'avoir un enfant à 15 ans et c'est très tôt de ne plus être vierge à 15 ans mais c'est peut-être un accident je pense, non parce qu'ils disent qu'ils sont très amoureux, être un accident ça veut pas dire qu'elle n'était pas amoureuse, (dialogue) <u>tu m'as pas écouté</u>, donc voilà ce n'est pas de la faute de cette femme <u>j'ai pas dis ça</u> parce que, Nawal elle a pas fait le choix de tomber enceinte et elle n'a pas le choix que son amoureux meurt ni le choix de oui ou non garder l'enfant, elle, <u>on ne lui a pas laisser le choix donc ce n'est pas sa faute et c'est pour ça que ce n'est pas sa faute quand on laisse pas le choix on a pas forcément une certaine, euh responsabilité.</u></p>		
95	Karam 17			
96	Théo 10			
97	Théo 11			
98	Karam 18			
99	Karam 19			
100	P 23		Alors ?	
101	Louise 3		Tout à l'heure Marie tu disais que + c'était une excuse, qu'on disait que c'était une excuse qui ait pas eu de cadre mais c'est plutôt une explication pourquoi il a tué des gens on ne dit pas qu'il est excusé parce qu'il n'avait pas d'éducation c'est euh + c'est parce que il n'a pas eu d'éducation on pense qu'il a tué enfin, + c'est une des raisons mais c'est en aucun cas excusable d'avoir de ++.	
102	Mathis 1		<u>Bah moi je pense que la mère elle aime pas son fils après ce qu'il a fait.</u>	
103	P 24	Alors tu penses qu'elle l'aimera plus ?		
104	Mathis 2	Bah non parce que+++		

	P 25	Vas-y développe un petit peu.	
105	Mathis 3	Bah je sais pas moi+, sa mère va pas l'aimer parce que son fils il l'a violée !	
106	P 26	Oui parce qu'elle a vu qui pouvait être cruel effectivement, je vois pas ce qui a de drôle, ++c'est pas une histoire vraie c'est la réécriture d'un mythe antique mais ça pourrait + ça pourrait exister, bien sûr elle a vu qu'il était cruel est-ce qu'elle va pouvoir encore avoir de l'amour maternel après qu'elle ait vu à quel point il pouvait être cruel, ça s'est pas sûr. Justement ça c'est une pièce de théâtre, il faut bien que vous compreniez que la littérature ça exacerbe les choses, ça les rend beaucoup plus fortes pour qu'on se pose des questions qui soient fortes en retour donc bien sûr la situation est horrible on va pas dire le contraire mais c'est fait exprès c'est pour faire réfléchir, parce que si on prend une situation qui n'est pas horrible on ne peut pas réfléchir en fait , donc ça fonctionne pas c'est pour ça que c'est poussé à ce point là.	
107	Maxime 1	On dit que la mère elle a porté plainte ça veut dire qu'elle l'aime plus.	
108	P 27	Alors ça c'est intéressant elle a porté plainte à la fin. (Dialogue entre les élèves pour demander à ce que Maxime répète)	
109	Théo 11	Bah pour je sais pas moi j'avais pris ça pour peut-être aussi peut-être pour qu'il arrête de faire ces horribilités, euh ces choses qu'il a fait de mal, pour éviter qu'il aille en prison pour ces choses qu'il a fait de mal+++ , c'est aussi pour son bien qu'elle l'a mis en prison pas qu'il prenne encore plus que ce qui doit prendre.	
110	P 28	Alors ça c'est intéressant est-ce que on peut punir pour le bien de quelqu'un, est-ce que on peut être...	
111	Théo 12	Elle, elle a porté plainte pour lui	
112	P 29	Oui, justement est-ce qu'on peut un moment être sévère pour le bien de quelqu'un ?	

113	Théo 13	Oui.	
114	Hugo 3	Marie elle disait que le père bah il était responsable mais le père il peut prendre l'enfant quand il est majeur...	
115	P 30	Dans une société comme celle-ci c'est plutôt disons traditionnellement la mère qui s'occupe des enfants, ce qui peut expliquer un peu la situation.	
116	Louise 4	La mère si elle porte plainte pour son enfant c'est qu'elle veut qu'il soit emprisonné pour qu'il arrête de, de tuer des gens et qu'après elle continue à avoir des remords.	
117	Marie 14	Alors pour moi elle a porté plainte, quand on porte plainte contre quelqu'un c'est une genre de vengeance pour rendre la justice mais en l'occurrence +euh quand c'est une personne, un membre de notre famille ou un ancien ami euh c'est plus pour, pour le faire réfléchir et + du coup peut-être que dans cette situation-là mais Nawal a porté plainte contre son fils pour justement lui faire une genre de, d'éducation même si c'est surement trop tard et pas que pour elle, elle a pas été, enfin c'est pas de l'égoïsme + justement elle en a profité pour rendre la justice à toutes les personnes qu'il avait assassiné, violé en plus peut-être.	
118	P 31	D'accord on va faire les deux dernières prises de paroles et après on passera à la suite.	
119	Esther 1	Je voudrais revenir sur ce que Marie disait tout à l'heure à propos de ++ sur les condamnations euh+ bah elle ne sont pas de la même gravité selon les contextes par exemple j'ai vu un film avec ma cousine, ça démarre avec un enfant de 8 ans euh son père est parti et sa mère est alcoolique au début puis il fait une pyramide de canettes vides et une qui tombe de l'escalier sa mère monte, elle est fâchée, elle est ivre alors l'enfant il a peur alors il ferme la trappe+, vu il vit au grenier et du coup sans le savoir il a tué sa mère là mais il	

		va pas être condamné ni mis en prison juste pour ça (Dialogue entre les élèves : c'était un accident).	
120	Théo 14	Ca tombe bien parce que ma mère et mon père me disent toujours : Vas faire tes devoirs et moi j'ai pas envie (Rires) ça me soule et ils me disent euh et si je dis ça c'est pour ton bien hein donc pour moi c'est ça.	
121	P 32	Alors dernière prise de parole pour Isalys.	
122	Isalys 6	Mais pour l'avortement ils pourraient sauf que mais enfin ++ est-ce que c'était mal vu ?	
123	P 33	Alors je vais parler du côté en tous cas occident, catholique parce que c'est ce que je connais, euh oui c'était mal vu, c'est pas quelque chose qui se faisait,	
124	Antonin 6	c'est des choses enfin, l'avortement ça se faisait en secret dans des conditions sanitaires+ <u>déplorables</u> + déplorables on va dire, oui ça c'est bien dans des conditions sanitaires déplorables et la femme ou la jeune femme pouvait en mourir c'était extrêmement, extrêmement difficile et forcément c'était mal vu si la femme tombait enceinte hors mariage elle devait se marier et rester avec l'homme avec qui elle avait eu un enfant.	
125	Isalys 7	Donc dans ces cas-là elle a bien fait de ne pas avorter et de garder pour elle...	
126	P 34	En fait elle pensait le garder jusqu'au bout et c'est ses parents qui l'on vraiment forcé à l'abandonner, elle, elle pensait le garder, l'élever mais ses parents en ont décidé autrement.	
127	Louise 5	Mais pourquoi ils ne se sont pas mariés ?	

128	Antonin 7	Parce qu'il est mort.	
129	Louise 6	Il n'est pas mort.	
130	Marie 15	Mais non ils ne voulaient pas qu'ils se marient avec lui.	
131	Marie	C'était juste pour dire que dans certains pays le viol il est considéré comme un réconfort et que du moment qu'on se marie, <u>c'est quoi comme pays ?</u> , bah je serais plus te dire lequel mais XXX en inde (Intervention du professeur sur une blague de mauvais goût), du moment que l'homme force la femme à se marier avec lui ça ne mène pas à une plainte.	Germain ne donne pas son avis mais suit plus ou moins le débat : il pose des questions ou intervient régulièrement
132	Germain 5		
133	P 35	Il y a effectivement des pays où la femme dont l'homme, on en parle moins mais la femme qui est violée est obligée de se marier avec son violeur sans quoi se sont elles qui sont condamnés, ça existe encore, ce sont des choses qui existent encore.	
134	Théo 15	C'est une honte !	
135		(Mise en place d'un travail sur un paragraphe argumenté)	

3. Débat n°3 : Alceste, Euripide

Nombre d'interventions	Intervenants	Retranscription	Analyse
1	P1	Donc, est-ce que quelqu'un peut me rappeler la question du débat pour commencer, qu'on soit tous d'accord sur ce sur quoi on débat. Allez vas-y.	
2	Marie 1	De quel côté on se situe, soit celui + soit du côté de Phérès, du père, soit du côté d'Admète, le mari d'Alceste.	
3	P2	Voilà, donc Admète qui a refusé + enfin qui devait mourir, qui a passé un marché avec les Moires, donc les femmes qui régissent le destin pour ne pas mourir à condition que quelqu'un d'autre prenne sa place et se sacrifie à sa place. Il pense que son père aurait dû se sacrifier et son père lui explique qu'il n'a pas à	

		se sacrifier. Donc ça c'est le texte que vous avez lu hier, que vous avez globalement bien compris d'après ce que j'ai vu + donc maintenant dites-moi de quel côté + de quel côté vous êtes.	
4	Raphaël 1	Euh moi je serais plutôt du côté du fils parce que, son père en même temps il est vieux donc il a déjà goûté aux plaisirs de la vie, il a déjà pu vivre toute sa vie il a peut-être + peut-être+ peut être trois ans à vivre donc je pense qu'il aurait dû se sacrifier.	
5	Lucile P 1	Moi je suis pas d'accord personnellement puisque pour moi + c'est le fils qui a fait l'erreur et qui doit donc l'assumer et euh + bein en recevoir les conséquences, quel que soit bah le prix en fait à payer et c'est pas au père de se sacrifier ou à quelqu'un d'autre en fait c'est un peu une sorte de lâcheté ce qu'il a fait puisqu'il a + bah il a mis + toute sa faute sur une autre personne.	
6	Théo 1	Moi je suis d'accord avec Lucile parce que pour moi euh + il n'y a aucune vie qui mérite une autre vie et aussi parce que Admète il arrête pas de parler de courage, qu'il faut avoir du courage et se dévouer pour les autres mais il a quand même laissé mourir sa femme et après il vient donner des, enfin il vient critiquer son père.	
7	Antonin 1	Je suis d'accord avec Théo et Lucile, je trouve que ça se fait pas déjà il a demandé à personne hein de conclure le marché avec les Moires et + en plus le père il a une vie mais il y a tout le monde qui aime la vie il y a pas que, même si on a une vie plus courte on peut s'être autant amusé que si on serait plus vieux.	

8	Esther 1	<p>Bah moi je serais plutôt du côté du père parce que le père depuis que son fils est né il lui a tout donné, il lui tout appris, il lui offre des armées, des royaumes, mais son fils il veut toujours encore plus, là il lui demande même de mourir juste pour que+ pour que lui ne meure pas donc je trouve que ça se fait pas parce que le père lui donne tout ce qu'il peut et le fils il en veut encore plus + beaucoup plus.</p>	
9	Isalys 1	<p>Moi je suis d'accord avec tous ceux qui ont dit, dit que c'était à Admète de mourir parce que + c'est, on n'a pas à aller sacrifier des personnes qu'on aime quand nous-mêmes on a pris cette décision ou qu'on a fait, qu'on a fauté donc pour moi il doit pas aller faire sacrifier les gens qu'ils l'aiment et qui sont chers à ses yeux. Il a pas de leçon à donner à son père sachant que son père c'est quand même celui, celui qui lui a tout donné donc euh + il doit avoir minimum de respect et son père quand il remet en place son fils je suis d'accord avec lui parce que bein + un enfant pour moi ça doit toujours, pas donner raison, à ses parents mais ça doit toujours, euh enfin ça doit jamais justement donner des leçons à ses parents.</p>	
10	Ewen 1	<p>Moi je suis du côté du père aussi parce que + bah déjà Admète il a pas le droit de dire à son ... à obliger son père à mourir à sa place, son père est libre euh +bah euh de choisir si il veut continuer à vivre ou pas et puis bein ++ non.</p>	
11	Louise 1	<p>Moi je suis plus d'accord avec le père, si euh si c'est de sa faute si Admète, si son fils est euh si Admète est euh + condamné parce qu'il a fait un faute alors bah c'est à lui de mourir pour être pardonné</p>	

		<p>enfin pour euh assumer les conséquences mais par contre si il est condamné pas injustement bah je trouve que ce serait plus à son père de + se sacrifier parce que + comme il le disait + comme il le disait ++ comme il est + plus vieux bah il a moins de temps à vivre et quelqu'un de jeune bah ça a plus de temps à vivre et ils auraient pu vivre heureux avec euh + Alceste + mais puis des fois les personnes âgées elles ont pas forcément envie de continuer de vivre.</p>	
12	Marie 2	<p>Alors je suis pas vraiment d'accord avec toi Louise parce qu'en l'occurrence + Admète s'était permis de donner des leçons de morale sur l'honneur, le courage et + la vie à son père alors qu'il est quand même jeune et qu'il a sacrifié quelqu'un d'autre pour sauver sa misérable vie donc + pour moi c'était + enfin c'est pas juste qu'il s'est lui-même permis de décider qui devait mourir à sa place donc j'ai trouvé ça vraiment lâche de sa part, il avait pas à faire ça personne n'a a décidé qui va mourir, on peut décider si + si on veut mourir ou non, parfois qu'il y a certaines personnes qui le font malheureusement + mais en aucun cas on doit sacrifier quelqu'un à+ à notre place à part si cette personne + est volontaire mais en l'occurrence ça sera, ça sera toujours un peu lâche pour moi de laisser quelqu'un mourir. (Entrée d'un surveillant pour raison administrative)</p>	
13	Alice 1	<p>Bah moi je suis d'accord avec ce qu'a dit Marie je trouve que + on n'a pas à décider qui devrait mourir ou pas parce que on est tous libres de nos choix dans la vie, on a le</p>	

		droit de décider si on veut mourir ou pas et c'est nos choix on est libres, c'est notre vie+ donc les autres ont pas à décider de tout.	
14	Ginette 1	Je suis assez d'ac.. je suis sur..je suis du côté du père parce que + enfin Admète il a pas à décider euh + qui doit mourir à sa place et que, qui faut aussi penser à la famille euh de sa femme parce qu'ils ont quand même perdu quelqu'un de cher dans la famille.	
15	Pauline 1	Je suis d'accord, je suis aussi + en partie du côté du père mais je me dis aussi que euh+ Admète + il a mal agi mais à un moment quand Phérès il a décidé d'avoir un enfant faut se sacrifier en même temps pour lui.	
16	Lucile D 1	Euh bah j'ai trouvé aussi qu'Admète avait tout le temps les mêmes arguments, en fait on a l'impression qu'il est pas du tout de ce qu'il disait euh que Phérès lui euh + bah il avait plein d'arguments différents et que c'était intéressant je trouve+ bah je me mets plus du côté du père.	
17	Baptiste 1	Bah en fait c'est, c'est lui qui a fait la bêtise donc c'est à lui d'assumer c'est pas aux autres de prendre pour lui.	
18	Chloé 1	Après il y a euh il y a le fils qui dit qui tient énormément sa vie et qui devrait pas la donner mais s' il tient autant à sa vie pourquoi les autres ne tiendraient pas autant à leur vie donc euh soit + il aurait pas le droit+ enfin il aurait pas le droit de vivre sans mort à sa place.	
19	Lucile P 2	Moi je rebondis sur ce qu'a dit Pauline donc je suis d'accord que le père euh c'est quand même lui qui a élevé enfin son enfant+ avec la mère mais + et qui a forgé son caractère mais euh au bout d'un	

		moment il a grandi quand même, il a pris en maturité et euh + et en + en assurance normalement euh l'enfant et donc il fait ses propres choix et là euh bah c'était pas un choix euh+ très courageux, c'était vraiment lâche et puis +++ voilà (rire).	
20	Théo 2	Euh un moment dans le texte, euh il y a le père qu'il dit euh on vit pas pour soi etc et moi je relance sur ce qu'il a dit parce que en fait pour moi je suis d'accord avec lui , avant tout faut quand même penser aux autres , faut pas non plus être égoïste et centré sur soi-même+ et faut aussi, mais faut quand même vivre sa vie parce que sinon euh++ sinon si on se préoccupe trop de la vie des autres et des problèmes des autres euh + bah on vit pas la vie qu'on veut en fait, on vit la vie des autres.	
21	Raphaël 2	Je suis d'accord avec ce que vous avez dit comme quoi c'est un choix lâche et qu'il avait pas à demander à son père+ mais après le père c'est aussi le roi +et si son fils il était mort à sa place il aurait pas eu d'héritier donc il aurait été bien embêté je pense et + pour lui je pense que ça aurait été un choix judicieux + de se sacrifier après + je pense aussi que le père est + assez content que son fils ne se soit pas sacrifié.	
22	Louann 1	Oui.	
23	Raphaël 3	Son fils s'est pas sacrifié, enfin c'est quelqu'un d'autre qui s'est sacrifié à sa place, il s'est pas sacrifié, le père enfin il aurait pas eu d'héritier quoi.	
24	Antonin 2	Je suis pas du tout d'accord avec toi Raphaël parce que elle c'est + ça n'a aucun rapport avec l'héritage le fait de se tuer pour un autre même si c'est le roi il peut très bien	

		donner le trône à un de ses cousins ou de ses frères euh ou + il a de la famille donc il a pas, il a pas juste son fils pour reprendre le trône c'est pas un problème de trône.	
25	Hugo 1	Bah moi je suis d'accord avec Antonin c'est pas le but de savoir + d'avoir une descendance sur le trône ou d'avoir, de rester en vie + pour euh	
26	Isalys 2	Bah en fait pour moi justement vu que son père l'a élevé, il doit faire honneur, enfin + son père et sa mère l'ont élevé, il doit faire honneur bah + à son père et à sa mère en se tuant parce là ce qui veut faire en voulant tuer son père à sa place + pour moi c'est pas les remercier c'est pas leur+ donner + l'honneur qu'ils ont eu de l'élever et euh+ et vu les propos qu'il a dits à son père parce qu'il me semble si je me souviens bien qu'il a dit à un moment donné euh + qu'en gros qu'il considérait pas son père et sa mère, je suis plus très sûre, qu'il les considérait pas mais ça je trouve ça franchement que c'est une phrase ignoble à dire, quand tes parents t'ont + t'ont élevé pendant toute ta vie et puis quand + en juste parce qu'il y a+ enfin juste, il y a une mort et de là à retourner sa veste contre ses parents je trouve ça + enfin je trouve que c'est une preuve de lâcheté en fait.	
27	Louise 2	Bah je pense que dans le cas où+ qu'Admète est...s'il est coupable euh il dit à son père que + il aurait dû se sacrifier parce qu'à cause de lui sa femme est morte mais c'est lui qu'a choisi de, de la tuer, de la sacrifier + tout en disant qu'il aurait pu vivre heureux avec elle et je me dis que , bah comme le disait Louise c'est lâche, il rejette la faute sur ses parents alors que eux ils lui ont tout	

		donné et ils l'ont + ils l'ont élevé, ils lui ont appris le contraire de ce qu'il a, enfin ils lui ont pas appris ces valeurs, + bah je trouve ça un peu +bah lâche même très lâche.	
28	Ewen 2	Bah moi ce qui me fait être du côté du père aussi c'est que bah au début il vient au mariage bah à l'enterrement de sa, de la femme d'Admète et puis bah Admète il lui dit qu'il aurait pas dû venir, que + enfin c'est quand même, c'était sa belle-fille, et puis il a le droit de venir euh+lui +++ rendre hommage.	
29	Chloé 2	Je pense qu' Admète il devrait un peu se remettre en question en se disant quoi, si quelqu'un l'avait fait euh à sa place+ de se donner sa mort à la place de quelqu'un d'autre +est-ce qu'il aurait pas trouvé ça lâche, je sais pas ne serait-ce que aussi prendre un peu du recul et de se demander ce qu'il aurait pensé contre la personne.	
30	Esther 2	Bah moi ce que, ce que je trouve bizarre c'est que si il fait sa bêtise mais que quelqu'un d'autre en paye le prix par exemple si son père meurt pour la bêtise qu'il a fait qu'est-ce qu'il l'empêche + de, enfin rien ne l'empêche de refaire la même bêtise et de condamner un autre innocent.	
31	Marie 3	Alors moi je suis tout à fait d'accord avec Esther, justement dans le débat que j'avais mis, j'avais donné l'exemple d'un petit garçon qui volé des bonbons (<i>rires</i>) et, à un de ses camarades et qui se faisait gronder par son institutrice et en l'occurrence ses parents le défendaient ou essayer de faire gronder à sa place ça n'aurait pas donné de leçon à l'enfant de ne pas recommencer la même bêtise plus tard ; de façon même peut-être	

		plus grave comme un braquage de banque même si c'est peut-être (<i>rire</i>) + un peu extrême + mais en l'occurrence il va surement recommencer les mêmes erreurs et sacrifier des innocents donc il a été extrêmement égoïste surtout qui se permet de donner des leçons sur des valeurs qu'il n'a même pas + euh et de plus il a sac..sacrifié sa femme et il se permet de venir à son enterrement en accusant son père alors que dans tout ça c'est, c'est euh lui le coupable dans cette histoire il a été très égoïste et très lâche.	
32	Alice 2	Euh moi je rebondis sur ce qu'a dit avait dit Raphaël { <i>interruption de la vie scolaire</i> } je rebondis sur ce qu'a dit , avait dit Raphaël tout à l'heure je suis pas d'accord en effet je trouve que Admète en fait il est lâche, il aurait dû mourir et assumer ses fautes parce que il a pas le droit de sacrifier les gens qu'il aime à sa place alors que c'est lui qui a commis les bêtises.	
33	Ginette 2	Je suis assez d'accord sur ce qui a été dit parce que lui euh on peut pas remplacer les gens comme ça et il devrait être triste pour la vie qu'il vient de + de remplacer.	
34	Lucile P 3	Donc du coup moi je suis totalement du côté du père mais euh parce que c'est Admète le, qu'a fait l'erreur et je pense que enfin qu'il a passé le marché d'une vie pour une autre il avait déjà en tête que son père accepterait de se sacrifier + du coup ça a dû lui faire un choc euh que bah son père refuse+ et euh + il a dû être encore plus bouleversé quand Alceste bah s'est sacrifiée pour lui parce que c'est quand même une grande preuve d'amour et euh+ bah lui il s'y attendait pas forcément il	

		pensait pas que ça serait sa femme qui allait mourir pour lui	
35	Hugo 2	Bah aussi il doit sacrifier une personne tous les ans et bah du coup il sacrifiera + beaucoup de personnes par rapport, pour sauver juste cette personne.	
36	Antonin 3	Il doit sacrifier une personne tous les ans en plus ?	
37	Isalys 3	Mais en fait + enfin quand il laisse sacrifier sa femme je me suis posé la question de, est-ce qu'il aime vraiment sa femme pour la laisser se sacrifier parce que normalement +il y a un, enfin je pense je sais pas si c'est un proverbe mais il y a un truc quand on aime on le tient ou... XXX	
38	Théo 3	<u>C'est pas quand on aime on ne compte pas ?</u>	
39	P3	C'est pas grave (rires). C'est pas grave.	
40	Isalys 4	Euh oui et du coup je me demandais s'il l'aime réellement parce que normalement on doit tout faire pour retenir une personne qu'on {bavardages} et en fait il aurait pu la retenir et lui dit bah je me sacrifie à ta place, ou au pire pourquoi il a pas sacrifié un inconnu...	
41	E (?)	<u>Bah oh ça va pas ?</u>	
42	Antonin 4	<u>C'est encore pire, c'est encore pire.</u>	
43	Isalys 5	Non mais un inconnu qui avait envie de, enfin qui voulait s'ôter la vie et bah peut-être que, il aurait peut-être pu faire ça en fait.	
44	Marie 4	Alors moi je rebondis sur ce qu'a dit Isalys parce que (rire), à quel moment un inconnu qu'il ne connaissait pas du tout cet individu aurait accepté de se sacrifier, je trouve ça un peu illogique de dire ça parce que même si c'est le prince les gens vont rarement se tuer pour une personne qu'ils connaissent même pas	

		personnellement + je trouve ça un petit peu bizarre puis même si c'est un inconnu euh enfin je trouve quand même ça égoïste parce que cette personne a sûrement une famille, des proches, + et puis en l'occurrence il va toujours recommencer un autre, tous les ans il va tuer une personne donc pour moi il aura dû s'ôter la vie pour qu'il n'y ait plus d'autres sacrifices et puis qu'il n'est pas trop de sang sur les mains parce que à mes mains c'est comme si qu'il était un assassin.	
45	Antonin 5	Pourquoi tous les ans ? (<i>chuchote</i>)	
46	P4	Alors je vois qu'il y a un peu d'incompréhension parce que si vous avez bien lu le texte hier effectivement le père un moment lui dit de toute façon comme tu vas devoir refaire cette chose plusieurs fois à une période régulière donc à peu près tous les ans et si tu te maries à chaque fois avec une nouvelle femme il te suffit de sacrifier ta femme à chaque fois et c'est bon t'as trouvé une bonne solution, donc oui ça va devoir recommencer, ça se passera pas seulement une fois.	
47	Pauline 2	En fait faut qu'à chaque fois il trompe quelqu'un, un innocent, un innocent, quelqu'un va être sur le point de mourir, sur le point de sauter d'un pont par exemple, sur le point de se suicider et il dit euh tu peux le faire à ma place et comme ça c'est la même chose en final sauf qu'il sauve quelqu'un en même temps.	
48	Antonin 6	Il sauve ?	
49	Pauline 3	Mais si comme il se suicide, il sauve quelqu'un enfin il sauve la personne en même temps parce que il se suicide, dans tous les cas il allait se suicider mais là il se suicide	

		pour sauver en même temps la personne.	
50	E (?)	Holà c'est compliqué.	
51	E (?)	Tu peux (<i>Rires</i>)	
52	P	Moi je dis rien, je n'interviens pas c'est à vous de ...	
53	Isalys 6	Moi je suis tout à fait d'accord avec Pauline (<i>rires</i>) parce que quelqu'un qui veut s'ôter la vie pourquoi est-ce qui va pas le, parce qu'il va le faire pour lui, parce qu'il en a envie, je sais pas quelles sont ses sources de motivation mais pourquoi dans ces cas-là il va le faire dans son coin, pourquoi quand il y a quelqu'un qui veut s'ôter la vie, enfin qui doit sacrifier quelqu'un d'autre pourquoi est-ce qu'il doit + pourquoi est-ce qu'il l'appelle pas et qu'il lui dit bah si tu veux mourir, viens mourir à ma place...	
54	E (?)	<u>Oui mais si...</u>	
55	Germain 1	J'ai un sacrifice à faire tous les ans pourquoi tu viens pas le faire à ma place ? C'est ça en fait s'il a envie de + mourir + bah autant qu'il le fasse à bon escient.	
56	Lucile P 4	Bah moi je suis pas tellement d'accord parce que déjà lui il verrait ça comme une honneur de mourir pour lui euh peut-être qu'un étranger bah c'est pas, il est pas assez précieux enfin précieux pour lui euh + du coup bah en plus on n'en trouve pas très facilement des personnes qui veulent mourir enfin c'est plutôt (<i>rire</i>) bah oui c'est plutôt tout le monde veut garder sa vie et du coup en sacrifiant euh Alceste bah on peut remarquer que son amour pour Alceste était moins fort que son égoïsme en fait du coup	
57	Théo 4	Alors je comprends pas trop Isalys et je suis plutôt d'accord avec Marie enfin pourquoi euh tuer un	

		innocent alors qu'il a rien demandé enfin je comprends pas pourquoi ce serait pas normal que son père se sacrifie mais par contre qu'un innocent euh	
58	Antonin 7	C'est s'il veut se suicider	
59	Théo 4	Non mais même si il veut se suicider il y a quand même il lui dit un petit peu, tue-toi pour moi et c'est pas grave enfin il lui laisse un peu le sale boulot quoi quand même.	
60	Ginette 3	Moi je rebondis sur ce qu' Isalys a dit parce que ça se trouve la personne qui va se suicider elle aime pas du tout Admète, c'est pas très logique +++ parce que Admète ++ doit sacrifier une personne doit pas forcément faire tout ce qu'il dit.	
61	Isalys 7	J'entends rien Madame.	
62	P5	Alors il faut parler plus fort, alors vas-y, est-ce que tu peux redire ce que tu as dit un petit peu plus fort ?	
63	Ginette 4	Je suis pas d'accord avec toi parce que si, enfin si la personne veut se suicider elle va pas forcément le faire pour lui parce que euh la personne qui va se suicider, ça se trouve elle aime pas Admète euh bah elle va plutôt lui dire d'assumer ses conséquences.	
64	Baptiste 2	Bah je suis pas forcément d'accord avec Isalys parce que+ une personne qui a envie de se suicider il va pas aller forcément aller la voir et bah suicide-toi à ma place, je sais pas, une personne qui a envie de se suicider des fois tu lui dis bah non ça sert à rien de faire ça++ Ça sert à rien de se suicider.	
65	Lucile D 2	Je pense aussi le but euh de tuer son père enfin je, comment on dit ça, la règle qu'il a eue, l'arrangement qu'il a eu, c'était plus aussi pour euh + au final qu'il regrette ce qu'il a fait donc je	

		pense finalement qu'il aurait forcément recommencé donc du coup de tuer quelqu'un qu'il aime pas ça lui aurait rien fait, il aurait vraiment recommencer c'est sûr.	
66	Raphaël 4	Je pense que vous avez raison mais en même temps s'il a voulu tuer quelqu'un d'autre à sa place et que dans sa tête c'était son père qui allait mourir, peut-être il avait une intention de quelque chose, monter sur le trône par exemple et des trucs comme ça, alors que euh+ le fait que ce soit sa fiancé qui se+ meurt à sa place, ça lui a peut-être fait comprendre que, qu'on peut pas, que c'est pas le centre du monde.	
67	Ewen 3	Moi je reviens encore sur ce qu'a dit Isalys parce qu'en fait c'est pas la même chose de mourir parce que tu veux plus vivre que de mourir euh + bah pour quelqu'un d'autre + c'est pas euh+ enfin de mourir parce que toi il s'est passé des choses dans ta vie et t'as envie d'y mettre fin+ c'est pas, c'est pas pareil que si par exemple + tu veux sauver quelqu'un, c'est pas la même moralité.	
68	Louise 3	Moi je suis d'accord avec Ginette et Ewen parce que la personne qui veut se suicider elle se suicide pour elle et peut-être que + en se suicidant pour quelqu'un d'autre + qui a commis une faute elle va peut-être , je sais pas, culpabiliser et se dire je suis morte mais pas pour une bonne cause, c'est pas, c'est pas, enfin elle va , après elle va pas le savoir, mais au moment de mourir elle peut culpabiliser, on peut pas obliger quelqu'un qui veut se suicider pour lui, à se suicider pour quelqu'un d'autre.	
69	Isalys 8	Ça va peut-être vous paraître un peu sadique ce que je vais dire mais	

		dans tous les cas+ la finalité sera la même, la personne sera morte, (<i>rires</i>) mais qu'elle meurt pour quelqu'un enfin en sacrifice, enfin je crois c'est ce que tu as dit tout façon elle le sera pas bah ça revient à la même fin euh au moins il a fait une bonne action en faisant une mauvaise action, d'un côté il a fait du mal à ses proches en se suicidant et tout ça mais d'un côté il a fait une bonne action pour une action pour une famille parce que si il a voulu se suicider c'est qu'il a voulu mettre fin à sa vie donc + voilà.	
70	Antonin 8	Mais il se suicidera pas pour les mêmes raisons, même pour Admète, prendre quelqu'un qui veut se suicider et lui dire suicide-toi à ma place c'est vraiment que si ça lui pèse pas sur la conscience c'est qu'il en a pas de la conscience, faut vraiment que ce soit un homme cruel s'il fait ça.	
71	Baptiste 3	Je suis pas du tout d'accord avec toi Isalys, quelqu'un va se suicider et tu vas lui dire attends saute pas tu vas mourir pour moi, je sais pas, tu vas plutôt le voir et lui dire bah non te suicide pas ça sert à rien, saute pas en gros si toi tu croises quelqu'un dans la vie et qui va se suicider tu vas tuer quelqu'un pour te sauver, tu vas lui dire bah non meurs pour moi, bah non c'est inutile.	
72	Hugo 3	C'est pas la même morale la femme d'Admète elle est morte mais en l'honneur d'Admète, celui qui va se suicider bah on le connaîtra pas on sera pas qui se sera suicidé pour Admète, un inconnu ça servira à rien.	
73	Germain 2	Ça je suis d'accord, je suis d'accord avec lui (en chuchotant)	

74	Marie 5	<p>Je suis pas d'accord avec toi Isalys, je suis plutôt d'accord avec Baptiste et Hugo en l'occurrence tu peux pas demander à une personne, en général une personne qui se suicide c'est qu'elle se sent pas normale dans leurs têtes et ont vraiment, enfin elles ont des épreuves très dures et euh + c'est pas du tout la même chose en général cette personne-là cherche à avoir un impact et le fait de se suicider pour un inconnu c'est, ça a absolument aucun intérêt et puis, c'est pas, peut-être que le résultat serait le même mais le résultat ne sera pas le même et tu peux pas demander à une personne qui a envie de s'ôter la vie de se sacrifier pour lui c'est pas, c'est pas une bonne action qui fait, c'est encore plus lâche , c'est horrible de faire ça, t'as pas à demander à une personne euh dépressive ou je sais pas quoi de + mourir pour toi c'est extrêmement lâche faut qu'il assume ses actes et puis qu'il + bah qui meurt (<i>rires</i>).</p>	
75	Adrien 1	<p>Bah en fait je crois que la personne va se suicider va mourir pour Admète bah ça va rien lui faire puis si à chaque fois c'est un membre de sa famille bah il va se remettre en question.</p>	
76	Louise 4	<p>On a utilisé que, Isalys que euh qu'il allait faire une bonne action mais euh celui qui se suicide c'est pas une bonne action au départ c'est parce qu'il a fait une faute et là il laisse les autres se sacrifier pour lui donc là c'est pas une bonne action non plus parce qu'il va se suicider pour quelqu'un qui a fait des fautes donc euh c'est pas vraiment une bonne action, on lui apprend rien à part qu'il sera toujours sauvé par des, par des gens qui se suicident + enfin que</p>	

		normalement bah là il devrait un moment, faut peut-être qui se réveille et qui, et qu'il se tue enfin qu'il aille... qu'il se tue.	
77	Germain 3	Moi je suis d'accord avec Isalys + parce que si le gars il veut se suicider autant qu'il se suicide euh+ enfin pas autant mais qu'il se suicide pour quelqu'un, pour lui mais aussi pour quelqu'un comme ça il va sauver une personne et aussi il va, il va +enfin c'est pas le but premier qu'il meurt..	
78	Théo 5	Bah si	
79	Hugo 4	Bah non	
80	Germain 4	Bah si il veut mourir mais s'il meure autant mourir pour lui, +++ (<i>protestations de quelques élèves</i>) mais il meurt dans tous les cas !	
81	Hugo 5	Moi je suis pas d'accord avec Germain parce que si on se suicide c'est qu'on est tellement malheureux qu'on veut s'ôter la vie donc euh on doit pas encourager quelqu'un bah oui bah c'est bien t'es malheureux donc tu vas prendre ma place, cadeau (rires).	
82	Maxime 1	Et puis ça se trouve celui qui veut se suicider il aime pas Admète du coup et beh il va pas XXX.	
83	Ewen 4	Moi aussi pour moi, la personne en question et beh elle peut changer d'avis et dire non non, peut-être il va se passer quelque chose dans sa vie qui va remettre en question le suicide et qu'elle va changer d'avis alors que si elle passe le pacte avec Admète bah ce sera trop tard et elle mourra de toute façon.	
84	Alice 4	Moi je suis d'accord avec Baptiste parce que d'abord, déjà il aura du mal à trouver quelqu'un qui veut se suicider et puis s'il trouve cette personne il va pas lui demander de se sacrifier pour elle alors que, qu'elle est sur le point de mourir parce que si elle veut mourir pour	

		elle, elle a pas le droit de mourir pour lui donc euh je sais pas du coup, en gros la personne qui veut se suicider, elle va pas non plus mourir pour Admète, elle va mourir pour elle.	
85	Antonin 9	Bah Ewen je suis très d'accord avec toi, je trouve que le fait de dire que vas-y suicide toi pour moi ça, ça le pousse au suicide et si jamais comme tu dis , il y a quelque chose va changer euh qui va le faire changer d'avis, Admète il va quand même essayer de forcer justement pour ne pas avoir cette peine, contre cet arrangement qu'il a eu.	
86	Raphaël 5	Moi je pense que Admète en fait c'est un peu un + un enfant dans sa tête puisque il pense que son père va tout lui donner, il lui a déjà donné plein de choses et il va lui léguer encore plus je pense et donc là ce qu'il pense c'est qu'il va même lui donner sa vie pour le sauver lui donc euh je pense qu'il est un peu dans une modalité d'enfant et + faut qu'il se réveille.	
87	Pauline 4	Du coup Raphaël il disait que c'est encore un enfant et que aussi il disait qu'il est censé être mature du coup ça revient au fait que le père est censé être responsable de l'enfant si c'est encore un enfant.	
88	Théo 6	Bah moi avant d'habitude, j'étais pas d'accord avec Raphaël parce qu'il a dit que il a encore un comportement enfantin, c'est vraiment un enfant gâté et je pense que il se croit supérieur aux autres, il dit je suis le roi et tout mais ça reste quand même qu'un humain et euh enfin est-ce qu'il donne vraiment l'exemple à son peuple en demandant à des gens de se suicider enfin selon moi un roi c'est censé donner l'exemple et	

		là il le fait pas du tout et il a un comportement d'enfant.	
89	Adrien 2	En fait euh si Admète encore dans sa tête c'est un enfant, et qu'il est pas assez mature c'est un peu de la faute de son père parce qu'i l'a, il l'aura pas forcément mal éduqué mais il y aura peut-être des choses que, par exemple il lui aura trop données Admète du coup il va penser qu'il aura tout dans sa vie alors que bah non.	
90	Isalys 9	Euh alors pour répondre à la question de Louise, de pourquoi j'ai dit que c'était un mal pour un bien donc c'est plutôt une parole, en gros moi je dis que c'est plutôt une bonne action parce que ça va permettre à une famille de pas se détruire et de ne pas avoir un décès mais après quand même je reste persuadée de mon avis premier comme quoi c'est euh Admète qui devait se+ se sacrifier mais après quand je dis que une personne suicidaire irait se sacrifier pour lui c'est vraiment une personne qui est vraiment vraiment sur le point de se suicider. Par exemple il va trouver, je sais pas je vais dire une bêtise hein, qui va trouver sur un pont, bah qui lui donne bah oui mais tu veux te suicider, enfin peut-être essayer de le raisonner mais après si il veut pas se raisonner et s'il veut vraiment bah mettre fin à ses jours bah autant qu'il le fasse pour Admète.	
91	Marie 6	Bah c'est vrai que dans ce contexte- là t'as pas tort Isalys mais c'est quand même encourager au suicide, c'est quand même cruel quelque part à mon avis je pense qu'il faut qu'il assume ses actes, c'est encore... il a été très mal éduqué c'est pas forcément du fait du père parce qu'il a voulu ce qui	

		été le mieux pour lui, pour moi c'est encore un enfant capricieux qui a exigé certaines choses euh + vraiment ++ vraiment horribles et pour moi il faudrait que son père même si ça va pas être simple se mobilise pour le tuer pour qu'il cesse de faire des morts innocentes pour ses caprices d'enfant.	
92	Ginette 5	Je suis d'accord sur ce que Marie vient de dire parce que se mettre à la place du suicidaire et euh+ le raisonner un petit peu en lui disant pourquoi tu ferais avec moi, pense à tout ce que tu as fait il devrait se mettre à la place du suicidaire même selon les conséquences.	
93	Esther 3	Après en même temps si on se met à la place euh à l'époque le roi enfin le prince est un peu ce qui a de plus important donc peut-être pour l'inconnu s'il se suicide aussi c'est parce qu'il se sacrifie pour lui ça fera peut-être un honneur, peut-être que bah sa famille aura la reconnaissance de la famille royale et du coup bah pourra avoir quelques intérêts en plus mais après bah c'est quand même lui qui a fait la bêtise donc c'est pour, pour lui c'est lui qui devrait payer même si euh enfin même si c'est le roi en fait.	
94	Antonin 10	Je suis pas du tout d'accord avec toi t'as pas d'honneur à te sacrifier pour quelqu'un d'autre même si le prince se croit supérieur à toi il n'est pas supérieur à toi, chaque vie est égale tout le monde a le même sens pour la vie et euh une vie ça a pas de prix donc on va pas se sacrifier pour que sa famille ait des intérêts.	
95	Hugo 6	Bah après il disait que c'était un enfant dans son esprit donc moi je pense que si euh il demande à quelqu'un de se suicider pour lui il	

		ressemble un peu à Nihad dans <i>Incendies</i> il a pas vraiment d'esprit.	
96	P6	Tu peux développer oui oui.	
97	Hugo 7	Enfin euh il a pas d'esprit donc il pousse quelqu'un à se suicider pour lui, pour sa personne et bah comme c'est un enfant il prend ça pour un jeu.	
98	Baptiste 4	Moi je suis complètement d'accord avec Antonin il a raison on ...	
		(Rires)	
99	P7	Tu dois développer un petit peu Baptiste, tu ne peux pas t'arrêter là, il faut que tu développes un petit peu pourquoi tu es d'accord. Et pourquoi il a raison ?	
100	Baptiste 5	Ce que je veux dire c'est que c'est pas parce que tu te suicides pour quelqu'un que tu auras forcément sa reconnaissance.	
101	Adrien 3	Bah moi en fait je rejoins l'avis d'Hugo parce que si c'est encore un enfant peut-être au fur et à mesure où il va tuer des gens, au fur et à mesure des années et bah c'est comme Nihad il va pas regretter ses actes, pour en fait ça va, ça va devenir normal.	
102	Louise 5	Bah moi je suis pas d'accord avec ce que tu as dit Lucile parce que euh si euh cette personne se sacrifie enfin il sacrifie une famille moins riche que bah que Admète, ça veut dire que en fait il, c'est comme si il sacrifiait leur enfant pour vivre mieux et avoir de l'honneur enfin c'est pas normal c'est un peu hypocrite et euh + enfin on a pas à se tuer pour des gens qui bah déjà ils le méritent pas parce qu'il a fait une erreur parce qu'ils sont supérieurs et parce qu'on peut gagner de l'argent enfin on n'a pas à +si enfin ça se fait pas, déjà Admète il a pas à leur demander parce que déjà + enfin	

		c'est pas moral de demander à des gens moins enfin pauvres de se tuer pour comme ça ils auraient peut-être de l'argent ça se trouve il tiendra pas du tout sa promesse, il passera et il demandera à quelqu'un d'autre une autre année, bah dans ce cas-là il y aura des millions+ enfin plein de personnes qui meurent, qui, qui vont mourir devant ses yeux et lui euh ça lui fera rien tout le temps.	
103	P8	Alors on va faire une dernière prise de parole et après on arrête parce que ça fait déjà un moment. Tu peux interroger quelqu'un qui n'a pas parlé et qui ne lève pas la main aussi pour la dernière.	
		{Concertation entre les élèves}	
104	Baptiste 6	Marion elle n'a pas parlé Marion.	
105	P9	Justement laisse ils ont l'occasion de parler sinon moi je vais décider tout à l'heure Attila je te voyais parler et je ne sais pas c'était peut-être intéressant. Vas-y dis-moi ce que tu disais.	
106	Attila 1	Bah moi je trouve que qu'en gros si je serai père donc si + mon fils il va mourir moi sans hésiter moi je lui donnerai ma vie en fait mais je trouve que c'est un peu, le fils il a pas à demander à son père ouais tu peux mourir pour moi en gros c'est le père qui doit le faire tout seul parce que c'est son fils d'un côté et euh bah + comment il s'appelle le blond ? <u>Antonin</u> (Rires)	
107	Isalys 10	XXX	
108	P10	Parle plus fort parce que je n'ai pas entendu.	
109	Attila 2	Le prince il a pas une vie plus importante que les autres, ouais on pense ça maintenant mais à l'ancienne c'était pas comme ça.	
110	P11	A l'ancienne ?	
		(Rires)	

111	Attila 3	Ouais on dirait au moyen-âge et tout...	
112	P12	Oui alors là c'est à l'Antiquité donc encore plus loin	
113	Attila 4	Voilà dans la légende c'est pas tous comme ça puisque je veux dire là-bas un roi c'était forcément ++ une personne de plus grande valeur que les autres il faut le dire parce que maintenant c'est démocratie et tout ça mais c'est pas pareil en fait.	
114	P13	Bah tu vois faut lever la main t'en dit des choses intéressantes. Il ne faut pas le dire qu'à Baptiste nous on a besoin de partager aussi.	
115	Attila 5	Pour dire aussi même + quand Isalys et tout ça + moi je trouve que mourir pour quelqu'un d'autre + tu meurs mais avec euh + en gros t'es heureux de mourir parce que tu sais que t'as sauvé quelqu'un après ça après mais après il peut pas avoir si euh le mec avec qui il va se sacrifier...	
116	P14	Le mec ? (Rires) La personne.	
117	Attila 6	En gros ce que je voulais dire c'est que + bah moi si je veux me suicider je donnerai ma vie pour sauver quelqu'un d'autre parce que + je mourrai heureux d'avoir sauvé quelqu'un d'autre en fait.	
118	P15	Alors on va arrêter là, alors du coup c'est plus un suicide c'est un sacrifice, c'est ça qui vous a un peu, qui vous a un peu occupé c'est la question entre le suicide et le sacrifice + sachant que on l'a bien dit quand même si c'est véritablement un suicide ce n'est sans doute pas très moral de s'appuyer sur quelqu'un ++ qui va déjà pas bien pour lui dire, vas-y fais le mais là c'est pas vraiment un sacrifice on est un eu en entre-deux et c'est pour ça que ça vous un peu	

		gênés un petit peu alors + vous allez prendre une feuille et vous allez me noter ce que vous avez retenu du débat, pour que vous ayez une trace écrite, je ne demande pas de tout écrire parce qu'il y a beaucoup de choses, noter ce que vous avez retenu.	
119	Antonin 10	Sept arguments pour Admète et un million pour l'autre !	
120	Théo 7	Il a quand même pris cher Admète !	

II- Déroulé de séquence

2.1. Objectifs de séquence

Séquence 5 : individu et société, confrontation de valeurs ?

Problématique : Confronter ses valeurs à celles des autres permet-il de se construire, de définir ce que nous sommes ? Le dilemme permet-il une interrogation sur ses propres valeurs ?

Dominante écrit - oral

Enjeux littéraires et de formation personnelle

- Définir ce qu'on appelle une valeur
- engager une réflexion sur la notion de valeur à partir de textes littéraires
- s'interroger sur les conditions de réalisation et de durabilité des valeurs
- amener les élèves à engager une réflexion sur leurs propres valeurs à partir de textes littéraires
- apprendre à se confronter à l'avis d'autrui pour se construire
- apprendre à élaborer une pensée complexe
- apprendre à argumenter et à organiser ses idées

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Mémoriser ses éléments importants
- Exprimer ses sentiments, ses sentiments
- Formuler un avis pour partager son point de vue
- Interagir avec autrui

- Participer à un débat : exprimer une opinion argumentée (techniques argumentatives)

Lire

- Adapter sa lecture à l'objectif poursuivi
- Reconnaître l'implicite et faire les inférences et hypothèses de lecture nécessaires
- Connaître les caractéristiques des documents
- Différencier les genres littéraires
- Formuler des impressions de lecture
- Percevoir un effet esthétique, en analyser la source

Ecrire

- Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre
- Connaître les principales fonctions et caractéristiques des discours argumentatifs (expliquer pour faire comprendre, démontrer pour faire partager une démarche de résolution de problème, justifier pour prouver qu'on a eu raison de faire ce qu'on a fait, argumenter pour faire adopter un point de vue)
- Repérer et identifier les procédés destinés à étayer une argumentation (organisation du propos, choix des exemples, modalisation)

Comprendre le fonctionnement de la langue

- Les classes de mots
- Connaître le fonctionnement des chaînes d'accord
- Prendre en compte les caractéristiques des textes lus et à produire

Domaine 3

- Développer le vocabulaire des émotions et du jugement, la sensibilité et la pensée
- Savoir justifier ses choix
- S'insérer dans une controverse en respectant l'autre
- Savoir vivre et travailler dans un collectif et dans la société en général
- Différencier preuve et opinion
- Comprendre les enjeux éthiques
- S'imprégner des valeurs citoyennes à travers la littérature
- Nourrir les débats sur les grands questionnements

Domaine 5

- Se forger une culture littéraire vivante et organisée
- Reconnaître les aspects symboliques des textes, les comprendre dans un contexte historique et la pluralité de leurs réceptions, les interpréter et formuler sur eux un jugement argument

2.2. Tableau de séquence

Séance	Objectifs	Compétences	Activités	Supports	Evaluations	
<p>Séance 1 (1h) Mercredi 11.1</p> <p>Séance d'introduction</p> <p>Qu'est-ce qu'une valeur ?</p>	<p>Définir le terme "valeur" les élèves et l'appréhender de manière concrète en donnant des exemples</p> <p>Ecrire une première argumentation de manière libre pour évaluer le niveau des élèves.</p>	<p>Pratiquer le compte-rendu</p> <p>Interagir avec autrui</p> <p>Adapter sa lecture à l'objectif poursuivi</p> <p>Connaître les caractéristiques des documents</p> <p>Situer une œuvre dans son contexte et établir des relations entre les œuvres</p> <p>Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre</p>	<p>Corpus de texte qui illustrent des valeurs : Résume chaque texte en quelques lignes</p> <p>Page support sur les valeurs : Qu'est qu'une valeur ?</p> <p>Retour au corpus : Quelles sont les valeurs illustrées dans ces textes ?</p> <p>Texte Alceste : Quel parti prendrais-tu ?</p>	<p>Le corpus est donné aux élèves. Avant chaque résumé ils notent le nom et la nature du document. Mise en commun orale. On note au tableau les mots des résumés qui sont des valeurs. Puis on demande ce que désignent ces mots : valeurs</p> <p>Repérer avec les élèves en échange oral la définition qui nous intéresse et la faire noter.</p> <p>Échange oral et un élève note au tableau les valeurs identifiées pour chaque texte.</p> <p>Première argumentation. Forme libre.</p> <p><i>Agenda</i></p>	<p>Euripide Alceste <i>Article de presse</i> (courage) Dessin de presse (fraternité) Tirade des non merci Cyrano (liberté) Olympe de gouges (égalité)</p> <p>Page du manuel Fleur d'encre.</p>	

			Quelles valeurs sont les plus importantes selon toi ? Penses-tu que tu les appliqueras toute ta vie ?			
Atelier d'orthographe	Revoir les accords du participe et des adjectifs	Connaître le fonctionnement des chaînes d'accord	Exercice du livre Fleur d'encre (accords)	Exercice à faire à la maison et correction en classe		
Séance 2 (1h45) Jeudi 11.1 Se confronter à des valeurs différentes permet-il de s'affirmer, de se connaître soi-même ?	Apprendre à produire une argumentation organisée et complète pour donner un avis Apprendre à se positionner au sein d'un débat	Formuler un avis pour partager son point de vue Participer à un débat : exprimer une opinion argumentée Adapter sa lecture à l'objectif poursuivi Reconnaître l'implicite et faire les inférences et hypothèses de lecture nécessaires Utiliser l'écrit pour	Etude du texte Résume le texte en deux lignes. (Faire surligner les paroles de chaque personnage pour que le texte soit clair pour tous) Quelle valeur incarnent respectivement les deux personnages ? Selon toi, quel parti prend De la Fontaine ? Débat : Et toi quel parti prendrais-tu ?	Étude du texte en autonomie puis mise en commun au tableau avec un élève qui note à tableau les réponses de ses camarades. Après un rappel des grandes étapes de l'argumentation, les élèves cherchent des arguments et exemples correspondant à leur thèse. Puis échange oral, débat. Après le débat, les élèves répondent à la question du débat	Le loup et le chien, De la Fontaine	

		<p>penser et pour apprendre</p> <p>Repérer et identifier les procédés destinés à étayer une argumentation</p>	<p>Réponse à la question de séance</p>	<p>par écrit + expliquent s'ils ont changé d'avis et pourquoi.</p> <p>réponse individuelle à la question de séance</p>		
<p>Séance 3 (1h) Vendredi 12.1</p> <p>La confrontation des valeurs peut-elle amener l'individu à s'effacer ?</p>	<p>Comprendre le texte proposé avant d'engager le débat</p> <p>Expliciter la notion d'ordre du récit</p> <p>Continuer à apprendre à justifier des impressions de lectures</p>	<p>Interagir avec autrui</p> <p>Adapter sa lecture à l'objectif poursuivi</p> <p>Reconnaître l'implicite et faire les inférences et hypothèses de lecture nécessaires</p> <p>Percevoir un effet esthétique, en analyser la source</p> <p>Formuler des impressions de lecture</p>	<p>Résume le texte en quelques mots.</p> <p>Place les étapes du schéma narratif sur le texte et donne un titre à chaque partie formée.</p> <p>Quels sont les éléments qui séduisent Antoine chez la jeune femme ? Cite le texte</p> <p>Dans les lignes 40 à 60 relève et identifie un champ lexical qui montre qu'Antoine tombe amoureux.</p> <p>Quelle est la réaction des parents Boitelle face à l'amour des deux jeunes gens? Cite le texte.</p> <p>Quelles sont les valeurs représentées dans le texte ?</p>	<p>Le texte est lu et les questions sont préparées pendant les vacances. Cette heure est consacrée à la mise en commun des réponses. Le texte est projeté au tableau, un élève souligne les citations et un autre écrit les réponses de la classe.</p> <p>Echange oral puis prise de note</p>	<p>Boitelle, Maupassant</p>	

		Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre				
Séance 4 (1h) Mercredi 17.1 La confrontation des valeurs peut-elle amener l'individu à s'effacer ?	Pratiquer l'argumentation et le débat Expliciter les procédés argumentatifs	Connaître les principales fonctions et caractéristiques des discours argumentatifs Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre Participer à un débat : exprimer une opinion argumentée	Débat : Que pensez-vous de la réaction des Boitelle ? Autre question : est-ce que ce texte est toujours d'actualité aujourd'hui ? Est-ce que des parents pourraient encore réagir de cette manière ? <i>Agenda</i>	Réflexion individuelle avec thèse, argument et exemple. Puis débat. Ensuite à partir de l'échange on fait un point sur les procédés de l'argumentation utilisés par les élèves distribution de la fiche méthode : argumentation Bilan sur le débat (réponds de nouveau à la question + pourquoi changement d'avis ou non ?) + réponse à la question de séance	Boitelle, Maupassant	
Séance de langue (1h) Vendredi 19.1 Les expansions du nom	Revoir les expansions du nom	Les groupes syntaxiques et leur fonction	Corpus de phrase à partir du texte de Boitelle : supprime tous les éléments que tu peux et classes. A quoi servent ces éléments que tu as pu supprimer ? Ecriture de la leçon sous forme de carte mentale.	Réflexion individuelle puis mise en commun avec un élève qui vient au tableau. Projection de la carte au tableau et on complète de manière		

				collaborative.		
Séance 5 (1h) Vendredi 19.1 La confrontation des valeurs peut-elle être positive ?	comprendre le rôle de la confrontation des valeurs dans les relations humaines comprendre comment se construit une argumentation efficace aborder la notion d'argumentation indirecte	Comprendre et interpréter des messages oraux complexes. Interagir avec autrui Adapter sa lecture à l'objectif poursuivi Reconnaître l'implicite et faire les inférences et hypothèses de lecture nécessaires Formuler des impressions de lecture Percevoir un effet esthétique, en analyser la source Repérer et identifier les	Résume le texte l'intrigue du conte. Quel est le but de ce récit selon toi ? Que signifient les prénoms des deux personnages ? Réponse à la question de séance	Le texte est lu à voix haute par le professeur sans que les élèves n'aient le texte sous les yeux. Résumé à la suite de la lecture puis mise en commun sur le modèle 1, 2 puis tous Après distribution du texte réflexion individuelle puis mise en commun avec prise de note guidée Réponse individuelle	L'éducation d'un prince, Marivaux	

		procédés destinés à étayer une argumentation				
Séance de langue (1h) Mercredi 24.1 Dictée + Nature et fonction	Vérifier que la révision sur les accords est intégrée Revoir les notions de nature et de fonction	Connaître le fonctionnement des chaînes d'accord Connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique.	Dictée sur les accords dans le groupe nominal Carte mentale à remplir en collaboration avec les élèves pour rappeler les différentes natures et fonctions	Le support de la carte mentale est projeté au tableau et rempli avec les élèves. Ensuite, chaque jour une phrase sera analysée en début de cours.		Dictée
Séance 6 (2h) Jeudi 25.1 Nos valeurs sont-elles immuables ?	Comprendre le rapport entre les valeurs et les situations concrètes S'interroger sur la permanence de ses propres valeurs Pratiquer le débat	Formuler un avis pour partager son point de vue Participer à un débat : exprimer une opinion argumentée Reconnaître l'implicite et faire les inférences et hypothèses de lecture nécessaires	Lecture de la promesse et identification des personnages avec les élèves Pensez-vous que la mère puisse tenir sa promesse ? Lecture texte photographe : quelles sont vos impressions après cette lecture ? D'après vous qui est Nihad ? -> explication de l'intrigue de la pièce	A l'écrit en respectant le schéma argumentatif. Puis lecture de quelques avis. Echange oral	Incendies, Wajdi Mouawad Incendies, Denis Villeneuve	

		<p>Formuler des impressions de lecture</p> <p>Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre</p> <p>Comprendre les enjeux éthiques</p> <p>Développer le vocabulaire des émotions, de la sensibilité</p>	<p>D'après vous est-il possible d'aimer sans condition ?</p> <p>Diffusion de la fin du film <i>Incendies</i>. La mère tient-elle sa promesse ?</p> <p>Connecteurs logiques pour exprimer une idée nuancée à l'exemple de la mère.</p> <p>Bilan de séance</p>	<p>Réflexion écrite puis débat.</p> <p>Écrit sur mode argumentatif puis lecture de quelques avis.</p> <p>Répondre à la question de séance.</p>		
<p>Séance 7 (1h)</p> <p>Vendredi 26.1</p> <p>Séance bilan</p>			<p>Fiche bilan</p>	<p>Fiche à remplir en collaboration avec les élèves</p>		
<p>Devoir (1h)</p> <p>Mercredi 31.1</p>						<p>Paragraphe argumenté</p>

2.3. Déroulé de séances

- Séance 1 : Introduction (1h)

Temps 1 : Résume chaque texte en quelques lignes

- > Des hommes ont fait preuve de courage en arrêtant un terroriste armé.
- > Deux zèbres se pensent différents alors qu'il s'agit simplement d'une question de point de vue
- > Cyrano refuse la protection de Richelieu car il préfère garder sa liberté plutôt que d'être en sécurité
- > Olympe de Gouges défend l'égalité homme/femme dans un discours directement adressé aux hommes
- > Observer les registres : polémique, épideictique, satirique

Temps 2 : Page support sur les valeurs

Qu'est qu'une valeur ?

- > Qualité de ce qui est jugé objectivement estimable
- > Qualité physique, intellectuelle, morale d'une personne qui la rend digne d'estime

Temps 3 : **Quelles sont les valeurs illustrées dans ces textes ?**

- > courage
- > fraternité
- > liberté
- > égalité

Temps 4 : Quelles valeurs sont les plus importantes selon toi ?

Penses-tu que tu les appliqueras toute ta vie ?

Temps 5 : Quel parti prendrais-tu ? (texte Alceste)

Séance 2 : *Le loup et le chien* ,Se confronter à des valeurs différentes permet-il de s'affirmer, de se connaître soi-même ?

Temps 1 : Etude du texte

Résume le texte en deux lignes.

-> alors qu'il meurt de faim un loup rencontre un chien bien portant. Ce dernier lui propose alors de faire la même activité que lui pour ne plus avoir faim. Quand le loup comprend qu'il devra renoncer à sa liberté, il refuse.

Quelle valeur incarnent respectivement les deux personnages ?

-> liberté / sécurité

Selon toi, quel parti prend De la Fontaine ?

-> le loup est le dernier qui parle

-> le chien est celui qui vit

-> registre didactique (morale)

Temps 2 : débat

Et toi quel parti prendrais-tu ?

-> prix de la liberté

-> nécessité de se conformer aux règles

Temps 1 : rappel des étapes de l'argumentation (10min)

Temps 2 : recherche individuelle (10 min)

Temps 3 : échange (30min)

Temps 4 : bilan du débat (5min)

Séance 3 : *Boitelle*, La confrontation des valeurs peut-elle amener l'individu à s'effacer ?
(étude du texte)

Résume le texte en quelques mots.

-> Antoine tombe amoureux d'une femme mais il ne peuvent rester ensemble. Les parents d'Antoine s'opposent au mariage car la jeune femme est noire.

Place les étapes du schéma narratif sur le texte et donne un titre à chaque partie formée.

-> "Il était" à "envie" situation initiale : Antoine Boitelle

-> "or" à "retraite" élément perturbateur : la rencontre

-> "Mais" à "noire" : les négociations

-> "Et le fils" "jamais" dénouement : l'abandon

Le début et la fin du texte sont des cadres : Boitelle est vieux -> ordre du récit (analepse, prolepse)

Quels sont les éléments qui séduisent Antoine chez la jeune femme ? Cite le texte

-> exotisme et qualités de femme “ce goût de l’exotique” “foulard rouge” “les idées de cette négresse étaient pareilles aux bonnes idées des filles du pays”

Dans les lignes 40 à 60 relève et identifie un champ lexical qui montre qu’Antoine tombe amoureux.

-> bonheur “plaisir” “fête” “riaient”

Quelle est la réaction des parents Boitelle face à l’amour des deux jeunes gens ? Cite le texte.

-> “inquiets, perplexes, craintifs” “stupéfaite” “paralysée par l’émotion” “on causa” “alle trop noire” “le repas fut long gai” “seulement un p’tieu moins je m’opposerais pas” “faut qu’alle retourne”

-> refusent alors même qu’ils reconnaissent ses qualités, le coup de grâce est le regard des autres “les vieux Boitelle prirent la fuite”

Séance 4 : *Boitelle*, La confrontation des valeurs peut-elle amener l’individu à s’effacer ?
(débat)

Que pensez-vous de la réaction des Boitelle?

regard des autres

facile d'interroger ses valeurs ?

Antoine a-t-il raison de se conformer à l'avis de ses parents ?

Temps 1 : réflexion individuelle

Temps 2 : échange

Temps 3 : les procédés de l'argumentation (universel, particulier, adresse directe, concession, valorisation, modalisation, question rhétorique) à partir des arguments utilisés par les élèves

Temps 4 : bilan sur le débat (réponds de nouveau à la question + pourquoi changement d'avis?)

Séance 5 : Texte des deux enfants, La confrontation des valeurs peut-elle être positive ?

Résume le texte l'intrigue du conte.

-> un prince se pense supérieur au reste des hommes à cause de son statut, avec l'accord du roi un des conseillers lui montre que ce n'est pas le cas en lui demandant de différencier son fils nouveau-né d'un autre nourrisson. Il n'y parvient pas et convient en effet que son pouvoir ne vient pas d'une supériorité donnée par la nature.

-> morale "la nature ne fait que des hommes et point de princes" (lien avec le programme d'histoire)

-> c'est l'égalité qui l'emporte sur la hiérarchisation / la race

Quel est le but de ce récit selon toi ?

-> récit didactique à l'intention de Théodose futur roi, il ne doit pas oublier qu'il n'est pas supérieur aux autres hommes au niveau de la nature.

-> fonctionne grâce à la mise en abîme : il est question d'un prince comme Théodose dont on ne connaît pas le nom (identification) + on ne peut adhérer à la pensée du prince du récit "fier" "orgueilleux" "méprisant" traite un enfant de "vile créature" au contraire la personne qui s'oppose à lui est un "vénérable seigneur" + Théodose se dit intéressé + conte rendu vivant par le discours direct

-> point sur le discours direct et indirect

Lorsque les paroles sont rapportées telles qu'elles ont été prononcées (ou telles qu'un personnage imaginaire les aurait prononcées) on parle de discours direct. Le discours direct se caractérise le plus souvent par la présence de guillemets qui encadrent les paroles rapportées, de tirets avant chaque prise de parole et d'un verbe de parole avant ou après les paroles prononcées.

Lorsque les paroles rapportées ne sont pas citées directement mais transformées pour être intégrées dans le récit, on parle de discours indirect. Il se caractérise par l'utilisation d'un verbe de parole pour introduire les paroles rapportées. Le narrateur ou le personnage rapporte les paroles d'un autre personnage en l'intégrant à son propre discours.

-> argumentation indirecte

Que signifient les prénoms des deux personnages ?

-> Théophile : celui qui aime dieu

-> Théodose : don de dieu

Séance 6 : Nos valeurs sont-elles immuables ?

Lecture de la promesse et identification des personnages avec les élèves

Pensez-vous que la mère puisse tenir sa promesse ?

Lecture texte photographe : **Quelles sont vos impressions après cette lecture ?**

D'après vous qui est Nihad ?

-> explication de l'intrigue de la pièce : Nawal accouche à quinze ans et sa famille la pousse à abandonner l'enfant. Des années plus tard alors qu'elle est à sa recherche la guerre éclate au Liban et elle est faite prisonnière. Elle subit des sévices et deux enfants naissent. Son bourreau n'est autre que son premier fils Nihad, qui ne l'a jamais reconnue.

D'après vous est-il possible d'aimer sans condition ? La mère va-t-elle tenir sa promesse ?

Diffusion de la fin du film *Incendies*. **La mère tient-elle sa promesse ?**

Connecteurs logiques pour exprimer une idée nuancée à l'exemple de la mère.

Séance 1 : Sur quel sujet repose l'intrigue du Cid ?

Un conflit insolvable éclate entre un de vos parents et votre petit.e ami.e vous obligeant à choisir entre l'amour et votre famille. Quel parti prenez vous ?

la famille

l'amour

Étude de la liste des personnages : schéma construit par Matthias Girardeau-Bourmaud

Quelles sont les valeurs entre lesquelles Rodrigue doit choisir ?

honneur et amour : notion de dilemme cornélien

Pour quelles raisons Rodrigue devrait-il venger son père ?

il doit absolument venger son père pour sauvegarder l'honneur de la famille

citations de Don Diègue (désignation de son fils + arguments)

étude de l'impératif dans les répliques de Don Diègue et du présent de vérité générale

Étude de la répartition de la parole

Pourquoi ce combat s'annonce-t-il terrible pour Rodrigue ?

l'offenseur est fort (hyperboles)

père de Chimène

Mets-toi à la place de Rodrigue : écris un monologue dans lequel il pèse le pour et le contre.

III- Corpus

I. Article de presse

Un carnage a sans doute été évité vendredi 21 août dans un train Thalys reliant Amsterdam à Paris. Un homme torse nu, armé d'un pistolet automatique et d'un fusil d'assaut kalachnikov, a ouvert le feu sur les passagers avant d'être maîtrisé par des militaires américains en vacances(...)

Il est environ 17 h 45 lorsqu'un coup de feu retentit dans un wagon de queue du train à grande vitesse Thalys 9364, qui circule alors à hauteur d'Oignies (Pas-de-Calais). Un homme vient de tirer au pistolet sur un passager, touché à la gorge(...)

Un premier voyageur français a tenté de le désarmer en le croisant sortant des toilettes arme à la main. Mais l'homme réussit à lui échapper et « *plusieurs coups de feu* » sont partis, selon des précisions apportées par le ministre de l'intérieur Bernard Cazeneuve samedi midi (...)

L'assaillant « s'est arrêté entre les deux wagons, il a tiré, ça a fait clic-clic-clic, sans faire de coup de feu comme dans les films. Le mec torse nu est ensuite retourné dans le wagon 12 et une personne avec un tee-shirt vert, rasé, l'a vu, s'est jeté sur lui et l'a plaqué au sol ».

L'homme au tee-shirt vert est l'un des deux militaires américains qui vont maîtriser l'agresseur et éviter le pire. « On a entendu un coup de feu et le bruit d'une glace brisée. Nous avons vu un employé de la compagnie traverser en courant la voiture après un coup de feu », raconte Anthony Sadler, un étudiant en dernière année à l'université de Sacramento State. Ce Californien de 23 ans voyage en compagnie de deux amis d'enfance, Alek Skarlatos, 22 ans, un membre de la Garde nationale, originaire de l'Oregon rentré en juillet d'une affectation en Afghanistan, et Spencer Stone, natif de Sacramento et membre de l'Air Force basé dans les Açores. « J'ai levé la tête et j'ai vu un gars avec un AK-47 », complète Chris Norman, un Britannique de 62 ans, assis dans la même voiture.

« Alek a dit à Spencer : “Occupe-toi de lui” »

Le sexagénaire anglais et l'étudiant américain décrivent alors la même scène : « Alek a dit à Spencer : “Occupe-toi de lui”. Spencer s'est précipité et l'a plaqué au sol. Ils ont commencé à maîtriser le terroriste. » L'un des deux héros, Alek Skarlatos, a confirmé : « Spencer et moi avons couru sur une dizaine de mètres, nous ne savions pas si son arme marchait ou pas. Nous avons eu beaucoup de chance que personne ne se fasse tuer. » A terre, le tireur porte des coups de cutter à Spencer Stone. Alek Skarlatos, lui, ramasse l'arme du tireur. Les militaires le frappent jusqu'à ce qu'il perde connaissance. Durant la quarantaine de secondes qu'a duré son assaut, l'agresseur n'a pas prononcé un mot. Tandis que ses amis surveillent le tireur évanoui, Spencer Stone porte secours au passager qui a été touché à la gorge par le coup de feu(...)

Article de LeMonde http://www.lemonde.fr/police-justice/article/2015/08/22/un-attentat-sanglant-evite-dans-le-thalys_4733478_1653578.html?xtmc=thalys_heros&xtcr=22

II. Dessin de presse



III. Tirade des non merci *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand, 1897

CYRANO

Et que faudrait-il faire ?

Chercher un protecteur puissant, prendre un patron,

Et comme un lierre obscur qui circonvient un tronc

Et s'en fait un tuteur en lui léchant l'écorce,

Grimper par ruse au lieu de s'élever par force ?

Non, merci ! Dédier, comme tous ils le font,

Des vers aux financiers ? se changer en bouffon

Dans l'espoir vil de voir, aux lèvres d'un ministre,

Naître un sourire, enfin, qui ne soit pas sinistre ?

Non, merci ! Déjeuner, chaque jour, d'un crapaud ?

Avoir un ventre usé par la marche ? une peau
Qui plus vite, à l'endroit des genoux, devient sale ?
Exécuter des tours de souplesse dorsale ?...
Non, merci ! D'une main flatter la chèvre au cou
Cependant que, de l'autre, on arrose le chou,
Et donneur de séné par désir de rhubarbe,
Avoir son encensoir, toujours, dans quelque barbe ?
Non, merci ! Se pousser de giron en giron,
Devenir un petit grand homme dans un rond,
Et naviguer, avec des madrigaux pour rames,
Et dans ses voiles des soupirs de vieilles dames ?
Non, merci ! Chez le bon éditeur de Sercy
Faire éditer ses vers en payant ? Non, merci !
S'aller faire nommer pape par les conciles
Que dans des cabarets tiennent des imbéciles ?
Non, merci ! Travailler à se construire un nom
Sur un sonnet, au lieu d'en faire d'autres ? Non,
Merci ! Ne découvrir du talent qu'aux mazettes ?
Être terrorisé par de vagues gazettes,
Et se dire sans cesse : « Oh ! pourvu que je sois
Dans les petits papiers du Mercure François » ?...
Non, merci ! Calculer, avoir peur, être blême,

Préférer faire une visite qu'un poème,
Rédiger des placets, se faire présenter ?
Non, merci ! non, merci ! non, merci ! Mais... chanter,
Rêver, rire, passer, être seul, être libre,
Avoir l'œil qui regarde bien, la voix qui vibre,
Mettre, quand il vous plaît, son feutre de travers,
Pour un oui, pour un non, se battre, – ou faire un vers !
Travailler sans souci de gloire ou de fortune,
À tel voyage, auquel on pense, dans la lune !
N'écrire jamais rien qui de soi ne sortît,
Et modeste d'ailleurs, se dire : mon petit,
Sois satisfait des fleurs, des fruits, même des feuilles,
Si c'est dans ton jardin à toi que tu les cueilles !
Puis, s'il advient d'un peu triompher, par hasard,
Ne pas être obligé d'en rien rendre à César,
Vis-à-vis de soi-même en garder le mérite,
Bref, dédaignant d'être le lierre parasite,
Lors même qu'on n'est pas le chêne ou le tilleul,
Ne pas monter bien haut, peut-être, mais tout seul !

IV. Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, Olympe de Gouges, 1791

LES DROITS DE LA FEMME.

HOMME, es-tu capable d'être juste ? C'est une femme qui t'en fait la question ; tu ne lui ôteras pas du moins ce droit. Dis-moi ? Qui t'a donné le souverain empire d'opprimer mon sexe ? Ta force ? Tes talents ? Observe le créateur dans sa sagesse ; parcours la nature dans toute sa grandeur, dont tu sembles vouloir te rapprocher, et donne-moi, si tu l'oses, l'exemple de cet empire tyrannique [\[1\]](#).

Remonte aux animaux, consulte les éléments, étudie les végétaux, jette enfin un coup d'œil sur toutes les modifications de la matière organisée ; et rends-toi à l'évidence quand je t'en offre les moyens ; cherche, fouille et distingue, si tu peux, les sexes dans l'administration de la nature. Partout tu les trouveras confondus, partout ils coopèrent avec un ensemble harmonieux à ce chef-d'œuvre immortel.

L'homme seul s'est fagoté un principe de cette exception. Bizarre, aveugle, boursoufflé de sciences et dégénéré, dans ce siècle de lumières et de sagacité, dans l'ignorance la plus crasse, il veut commander en despote sur un sexe qui a reçu toutes les facultés intellectuelles ; il prétend jouir de la Révolution, et réclamer ses droits à l'égalité, pour ne rien dire de plus.

V- Le chien et le loup, Les Fables, Livre I, Jean de La Fontaine

Le Loup et le Chien

Un Loup n'avait que les os et la peau,

Tant les chiens faisaient bonne garde.

Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau,

Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.

L'attaquer, le mettre en quartiers,

Sire Loup l'eût fait volontiers ;

Mais il fallait livrer bataille,
Et le Mâtin était de taille
A se défendre hardiment.
Le Loup donc l'aborde humblement,
Entre en propos, et lui fait compliment
Sur son embonpoint, qu'il admire.
" Il ne tiendra qu'à vous beau sire,
D'être aussi gras que moi, lui repartit le Chien.
Quittez les bois, vous ferez bien :
Vos pareils y sont misérables,
Cancres, haïres, et pauvres diables,
Dont la condition est de mourir de faim.
Car quoi ? rien d'assuré : point de franche lippée :
Tout à la pointe de l'épée.
Suivez-moi : vous aurez un bien meilleur destin. "
Le Loup reprit : "Que me faudra-t-il faire ?
- Presque rien, dit le Chien, donner la chasse aux gens
Portants bâtons, et mendiants ;
Flatter ceux du logis, à son Maître complaire :
Moyennant quoi votre salaire
Sera force reliefs de toutes les façons :
Os de poulets, os de pigeons,

Sans parler de mainte caresse. "

Le Loup déjà se forge une félicité

Qui le fait pleurer de tendresse.

Chemin faisant, il vit le col du Chien pelé.

" Qu'est-ce là ? lui dit-il. - Rien. - Quoi ? rien ? - Peu de chose.

- Mais encor ? - Le collier dont je suis attaché

De ce que vous voyez est peut-être la cause.

- Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas

Où vous voulez ? - Pas toujours ; mais qu'importe ?

- Il importe si bien, que de tous vos repas

Je ne veux en aucune sorte,

VI- Boitelle, La Main gauche, Maupassant, 1889

Le père Boitelle (Antoine) avait dans tout le pays, la spécialité des besognes malpropres. Toutes les fois qu'on avait à faire nettoyer une fosse, un fumier, un puisard, à curer un égout, un trou de fange quelconque, c'était lui qu'on allait chercher.

Il s'en venait avec ses instruments de vidangeur et ses sabots enduits de crasse, et se mettait à sa besogne en geignant sans cesse sur son métier. Quand on lui demandait alors pourquoi il faisait cet ouvrage répugnant, il répondait avec résignation :

— Pardi, c'est pour mes enfants qu'il faut nourrir. Ça rapporte plus qu'autre chose.

Il avait, en effet, quatorze enfants. Si on s'informait de ce qu'ils étaient devenus, il disait avec un air d'indifférence :

— N'en reste huit à la maison. Y en a un au service et cinq mariés.

Quand on voulait savoir s'ils étaient bien mariés, il reprenait avec vivacité :

— Je les ai pas opposés. Je les ai opposés en rien. Ils ont marié comme ils ont voulu. Faut pas opposer les goûts, ça tourne mal. Si je suis ordureux, mé, c'est que mes parents m'ont opposé dans mes goûts. Sans ça j'aurais devenu un ouvrier comme les autres.

Voici en quoi ses parents l'avaient contrarié dans ses goûts.

Il était alors soldat, faisant son temps au Havre, pas plus bête qu'un autre, pas plus dégourdi non plus, un peu simple pourtant. Pendant les heures de liberté, son plus grand plaisir était de se promener sur le quai, où sont réunis les marchands d'oiseaux. Tantôt seul, tantôt avec un pays, il s'en allait lentement le long des cages où les perroquets à dos vert et à tête jaune des Amazones, les perroquets à dos gris et à tête rouge du Sénégal, les aras énormes qui ont l'air d'oiseaux cultivés en serre, avec leurs plumes fleuries, leurs panaches et leurs aigrettes, des perruches de toute taille, qui semblent coloriées avec un soin minutieux par un bon Dieu miniaturiste, et les petits, tout petits oisillons sautillants, rouges, jaunes, bleus et bariolés, mêlant leurs cris au bruit du quai, apportent dans le fracas des navires déchargés, des passants et des voitures, une rumeur violente, aiguë, piaillarde, assourdissante, de forêt lointaine et surnaturelle.

Boitelle s'arrêtait, les yeux ouverts, la bouche ouverte, riant et ravi, montrant ses dents aux kakatoès prisonniers qui saluaient de leur huppe blanche ou jaune le rouge éclatant de sa culotte et le cuivre de son ceinturon. Quand il rencontrait un oiseau parleur, il lui posait des questions ; et si la bête se trouvait ce jour-là disposée à répondre et dialoguait avec lui, il emportait pour jusqu'au soir de la gaieté et du contentement. À regarder les singes aussi il se faisait des bosses de plaisir, et il n'imaginait point de plus grand luxe pour un homme riche que de posséder ces animaux ainsi qu'on a des chats et des chiens. Ce goût-là, ce goût de l'exotique, il l'avait dans le sang comme on a celui de la chasse, de la médecine ou de la prêtrise. Il ne pouvait s'empêcher, chaque fois que s'ouvraient les portes de la caserne, de s'en revenir au quai comme s'il s'était senti tiré par une envie.

Or une fois, s'étant arrêté presque en extase devant un araraca monstrueux qui gonflait ses plumes, s'inclinait, se redressait, semblait faire les révérences de cour du pays des perroquets, il vit s'ouvrir la porte d'un petit café attenant à la boutique du marchand d'oiseaux, et une jeune négresse, coiffée d'un foulard rouge, apparut, qui balayait vers la rue les bouchons et le sable de l'établissement.

L'attention de Boitelle fut aussitôt partagée entre l'animal et la femme, et il n'aurait su dire vraiment lequel de ces deux êtres il contemplait avec le plus d'étonnement et de plaisir.

La négresse, ayant poussé dehors les ordures du cabaret, leva les yeux, et demeura à son tour éblouie devant l'uniforme du soldat. Elle restait debout, en face de lui, son balai dans les mains comme si elle lui eût porté les armes, tandis que l'araraca continuait à s'incliner. Or le troupière au bout de quelques instants fut gêné par cette attention, et il s'en alla à petits pas, pour n'avoir point l'air de battre en retraite.

Mais il revint. Presque chaque jour il passa devant le café des Colonies, et souvent il perçut à travers les vitres la petite bonne à peau noire qui servait des bocks ou de l'eau-de-vie aux matelots du port. Souvent aussi elle sortait en l'apercevant ; bientôt, même, sans s'être jamais parlé, ils se sourirent comme des connaissances ; et Boitelle se sentait le cœur remué, en voyant luire tout à coup, entre les lèvres sombres de la fille, la ligne éclatante de ses dents. Un jour enfin il entra, et fut tout surpris en constatant qu'elle parlait français comme tout le monde. La bouteille de limonade,

dont elle accepta de boire un verre, demeura, dans le souvenir du troupier, mémorablement délicate ; et il prit l'habitude de venir absorber, en ce petit cabaret du port, toutes les douceurs liquides que lui permettait sa bourse.

C'était pour lui une fête, un bonheur auquel il pensait sans cesse, de regarder la main noire de la petite bonne verser quelque chose dans son verre, tandis que les dents riaient, plus claires que les yeux. Au bout de deux mois de fréquentation, ils devinrent tout à fait bons amis, et Boitelle, après le premier étonnement de voir que les idées de cette négresse étaient pareilles aux bonnes idées des filles du pays, qu'elle respectait l'économie, le travail, la religion et la conduite, l'en aimait davantage, s'éprit d'elle au point de vouloir l'épouser.

Il lui dit ce projet qui la fit danser de joie. Elle avait d'ailleurs quelque argent, laissé par une marchande d'huîtres, qui l'avait recueillie, quand elle fut déposée sur le quai du Havre par un capitaine américain. Ce capitaine l'avait trouvée âgée d'environ six ans, blottie sur des balles de coton dans la cale de son navire, quelques heures après son départ de New-York. Venant au Havre, il y abandonna aux soins de cette écaillère apitoyée ce petit animal noir caché à son bord, il ne savait par qui ni comment. La vendeuse d'huîtres étant morte, la jeune négresse devint bonne au café des Colonies.

Antoine Boitelle ajouta :

— Ça se fera si les parents ne s'y opposent point. J'irai jamais contre eux, t'entends ben, jamais ! Je vas leur en toucher deux mots à la première fois que je retourne au pays.

La semaine suivante en effet, ayant obtenu vingt-quatre heures de permission, il se rendit dans sa famille qui cultivait une petite ferme à Tourteville, près d'Yvetot.

Il attendit la fin du repas, l'heure où le café baptisé d'eau-de-vie rendait les cœurs plus ouverts, pour informer ses ascendants qu'il avait trouvé une fille répondant si bien à ses goûts, à tous ses goûts, qu'il ne devait pas en exister une autre sur la terre pour lui convenir aussi parfaitement.

Les vieux, à ce propos, devinrent aussitôt circonspects, et demandèrent des explications. Il ne cacha rien d'ailleurs que la couleur de son teint.

C'était une bonne, sans grand avoir, mais vaillante, économe, propre, de conduite, et de bon conseil. Toutes ces choses-là valaient mieux que de l'argent aux mains d'une mauvaise ménagère. Elle avait quelques sous d'ailleurs, laissés par une femme qui l'avait élevée, quelques gros sous, presque une petite dot, quinze cents francs à la caisse d'épargne. Les vieux, conquis par ses discours, confiants d'ailleurs dans son jugement, cédaient peu à peu, quand il arriva au point délicat. Riant d'un rire un peu contraint :

— Il n'y a qu'une chose, dit-il, qui pourra vous contrarier. Elle n'est brin blanche.

Ils ne comprenaient pas et il dut expliquer longuement avec beaucoup de précautions, pour ne les point rebuter, qu'elle appartenait à la race sombre dont ils n'avaient vu d'échantillons que sur les images d'Épinal.

Alors ils furent inquiets, perplexes, craintifs, comme s'il leur avait proposé une union avec le Diable.

La mère disait : – Noire ? Combien qu'elle l'est. C'est-il partout ?

Il répondait : – Pour sûr : Partout, comme t'es blanche partout, té !

Le père reprenait : – Noire ? C'est-il noir autant que le chaudron ?

Le fils répondait : – Pt'êtré ben un p'tieu moins ! C'est noire, mais point noire à dégoûter. La robe à m'sieu l'curé est ben noire, et alle n'est pas pu laide qu'un surplis qu'est blanc.

Le père disait : – Y en a-t-il de pu noires qu'elle dans son pays ?

Et le fils, convaincu, s'écriait :

— Pour sûr !

Mais le bonhomme remuait la tête.

— Ça doit être déplaisant ?

Et le fils :

— C'est point pu déplaisant qu'aut'chose, vu qu'on s'y fait en rin de temps.

La mère demandait :

— Ça ne salit point le linge plus que d'autres, ces piaux-là ?

— Pas plus que la tienne, vu que c'est sa couleur.

Donc, après beaucoup de questions encore, il fut convenu que les parents verraient cette fille avant de rien décider et que le garçon, dont le service allait finir l'autre mois, l'amènerait à la maison afin qu'on pût l'examiner et décider en causant si elle n'était pas trop foncée pour entrer dans la famille Boitelle.

Antoine alors annonça que le dimanche 22 mai, jour de sa libération, il partirait pour Tourteville avec sa bonne amie.

Elle avait mis pour ce voyage chez les parents de son amoureux ses vêtements les plus beaux et les plus voyants, où dominaient le jaune, le rouge et le bleu, de sorte qu'elle avait l'air pavoisée pour une fête nationale.

Dans la gare, au départ du Havre, on la regarda beaucoup, et Boitelle était fier de donner le bras à une personne qui commandait ainsi l'attention. Puis, dans le wagon de troisième classe où elle prit place à côté de lui, elle imposa une telle surprise aux paysans que ceux des compartiments voisins montèrent sur leurs banquettes pour l'examiner par-dessus la cloison de bois qui divisait la caisse roulante. Un enfant, à son aspect, se mit à crier de peur, un autre cacha sa figure dans le tablier de sa mère.

Tout alla bien cependant jusqu'à la gare d'arrivée. Mais lorsque le train ralentit sa marche en approchant d'Yvetot, Antoine se sentit mal à l'aise, comme au moment d'une inspection quand il ne savait pas sa théorie Puis, s'étant penché à la portière, il reconnut de loin son père qui tenait la bride du cheval attelé à la carriole, et sa mère venue jusqu'au treillage qui maintenait les curieux.

Il descendit le premier, tendit la main à sa bonne amie, et, droit, comme s'il escortait un général, il se dirigea vers sa famille.

La mère, en voyant venir cette dame noire et bariolée en compagnie de son garçon, demeurait tellement stupéfaite qu'elle n'en pouvait ouvrir la bouche, et le père avait peine à maintenir le cheval que faisait cabrer coup sur coup la locomotive ou la négresse. Mais Antoine, saisi soudain par la joie sans mélange de revoir ses vieux, se précipita, les bras ouverts, bécota la mère, bécota le père malgré l'effroi du bidet, puis se tournant vers sa compagne que les passants ébaubis considéraient en s'arrêtant, il s'expliqua.

— La v'là ! J'vous avais ben dit qu'à première vue alle est un brin détournante, mais sitôt qu'on la connaît, vrai de vrai, y a rien de plus plaisant sur la terre. Dites-y bonjour qu'à ne s'émeuve point.

Alors la mère Boitelle, intimidée elle-même à perdre la raison, fit une espèce de révérence, tandis que le père ôtait sa casquette en murmurant : « J'vous la souhaite à vot'désir. » Puis sans s'attarder on grimpa dans la carriole, les deux femmes au fond sur des chaises qui les faisaient sauter en l'air à chaque cahot de la route, et les deux hommes par devant, sur la banquette.

Personne ne parlait. Antoine inquiet sifflotait un air de caserne, le père fouettait le bidet, et la mère regardait de coin, en glissant des coups d'œil de fouine, la négresse dont le front et les pommettes reluisaient sous le soleil comme des chaussures bien cirées.

Voulant rompre la glace, Antoine se retourna.

— Eh bien, dit-il, on ne cause pas ?

— Faut le temps, répondit la vieille.

Il reprit :

— Allons, raconte à la p'tite l'histoire des huit œufs de ta poule.

C'était une farce célèbre dans la famille. Mais comme la mère se taisait toujours, paralysée par l'émotion, il prit lui-même la parole et narra, en riant beaucoup, cette mémorable aventure. Le père, qui la savait par cœur, se dérida aux premiers mots ; sa femme bientôt suivit l'exemple, et la négresse elle-même, au passage le plus drôle, partit tout à coup d'un tel rire, d'un rire si bruyant, roulant, torrentiel, que le cheval excité fit un petit temps de galop.

La connaissance était faite. On causa.

À peine arrivés, quand tout le monde fut descendu, après qu'il eut conduit sa bonne amie dans la chambre pour ôter sa robe qu'elle aurait pu tacher en faisant un bon plat de sa façon destiné à prendre les vieux par le ventre, il attira ses parents devant la porte, et demanda, le cœur battant :

— Eh ben, quéque vous dites ?

Le père se tut. La mère plus hardie déclara :

— Alle est trop noire ! Non, vrai, c'est trop. J'en ai eu les sangs tournés.

— Vous vous y ferez, dit Antoine.

— Possible, mais pas pour le moment.

Ils entrèrent et la bonne femme fut émue en voyant la négresse cuisiner. Alors elle l'aida, la jupe retroussée, active malgré son âge.

Le repas fut bon, fut long, fut gai. Quand on fit un tour ensuite, Antoine prit son père à part.

— Eh ben, pé, quéque t'en dis ?

Le paysan ne se compromettait jamais.

— J'ai point d'avis. D'mande à ta mé.

Alors Antoine rejoignit sa mère et la retenant en arrière :

— Eh ben, ma mé, quéque t'en dis ?

— Mon pauv'e gars, vrai, alle est trop noire. Seulement un p'tieu moins je ne m'opposerais pas, mais c'est trop. On dirait Satan !

Il n'insista point, sachant que la vieille s'obstinait toujours, mais il sentait en son cœur entrer un orage de chagrin. Il cherchait ce qu'il fallait faire, ce qu'il pourrait inventer, surpris d'ailleurs qu'elle ne les eût pas conquis déjà comme elle l'avait séduit lui-même. Et ils allaient tous les quatre à pas lents à travers les blés, redevenus peu à peu silencieux. Quand on longeait une clôture, les fermiers apparaissaient à la barrière, les gamins grimpaient sur les talus, tout le monde se précipitait au chemin pour voir passer la « noire » que le fils Boitelle avait ramenée. On apercevait au loin des gens qui couraient à travers les champs comme on accourt quand bat le tambour des annonces de phénomènes vivants. Le père et la mère Boitelle effarés de cette curiosité semée par la campagne à leur approche, hâtaient le pas, côte à côte, précédant de loin leur fils à qui sa campagne demandait ce que les parents pensaient d'elle.

Il répondit en hésitant qu'ils n'étaient pas encore décidés.

Mais sur la place du village ce fut une sortie en masse de toutes les maisons en émoi, et devant l'attroupement grossissant, les vieux Boitelle prirent la fuite et regagnèrent leur logis, tandis qu'Antoine soulevé de colère, sa bonne amie au bras, s'avancait avec majesté sous les yeux élargis par l'ébahissement.

Il comprenait que c'était fini, qu'il n'y avait plus d'espoir, qu'il n'épouserait pas sa négresse ; elle aussi le comprenait ; et ils se mirent à pleurer tous les deux en approchant de la ferme. Dès qu'ils y furent revenus, elle ôta de nouveau sa robe pour aider la mère à faire sa besogne ; elle la suivit partout, à la laiterie, à l'étable, au poulailler, prenant la plus grosse part, répétant sans cesse

: « Laissez-moi faire, madame Boitelle », si bien que le soir venu, la vieille, touchée et inexorable, dit à son fils : « C'est une brave fille tout de même. C'est dommage qu'elle soit si noire, mais vrai, elle l'est trop. J'pourrais pas m'y faire, faut qu'elle r'tourne, elle est trop noire. »

Et le fils Boitelle dit à sa bonne amie :

— Alle n'veut point, elle te trouve trop noire. Faut r'tourner. Je t'aconduiraijusqu'au chemin de fer. N'importe, t'éluge point. J'vas leur y parler quand tu seras partie.

Il la conduisit donc à la gare en lui donnant encore bon espoir, et après l'avoir embrassée, la fit monter dans le convoi qu'il regarda s'éloigner avec des yeux bouffis par les pleurs.

Il eut beau implorer les vieux, ils ne consentirent jamais.

Et quand il avait conté cette histoire que tout le pays connaissait, Antoine Boitelle ajoutait toujours :

— À partir de ça, j'ai eu de cœur à rien, à rien. Aucun métier ne m'allait pu, et j'sieus devenu ce que j'sieus, un ordureux.

On lui disait :

— Vous vous êtes marié pourtant.

— Oui, et j'peux pas dire que ma femme m'a déplu pisque j'y ai fait quatorze éfants, mais c'n'est point l'autre, oh non, pour sûr, oh non ! L'autre, voyez-vous, ma négresse, elle n'avait qu'à me regarder, je me sentais comme transporté...

“Boitelle”, *La Main gauche*, Maupassant,

1889

VII- L'éducation d'un prince, Marivaux, 1754

Théophile, précepteur du prince Théodose, lui raconte l'histoire suivante : un jeune prince orgueilleux et méprisant vient d'avoir un fils. Au moment de la naissance, un deuxième enfant, fils d'une esclave, en tous points semblable au premier, a été placé dans la chambre.

THÉOPHILE. - Sur ces entrefaites, le prince, impatient de voir son fils, arrive et demande qu'on le lui montre. « Hélas ! seigneur, on ne saurait », lui dit-on, d'un air consterné ; « il ne vous est né qu'un prince, et nous venons de trouver deux enfants l'un auprès de l'autre ; les voilà, et de vous dire lequel des deux est votre fils, c'est ce qui nous est absolument impossible ». Le prince, en pâlisant, regarde ces deux enfants, et soupire de ne pas savoir à laquelle de ces petites masses de chair encore informes il doit ou son amour ou son mépris. « Eh ! quel est donc l'insolent qui a osé faire cet outrage au sang de ses maîtres », s'écria-t-il ? À peine achevait-il cette exclamation, que tout à coup le roi parut suivi de trois ou quatre des plus vénérables seigneurs de l'Empire. « Vous me paraissez bien agité, mon fils », lui dit le roi ; « il me semble même avoir entendu que vous vous plaignez d'un outrage ; de quoi est-il question ? ». « Ah ! seigneur », lui répondit le prince, en lui montrant ces deux enfants, « vous me voyez au désespoir : il n'y a point de supplice digne du crime dont il s'agit. J'ai perdu mon fils, on l'a confondu avec je ne sais quelle vile créature qui m'empêche de le reconnaître. Sauvez-moi de l'affront de m'y tromper ; l'auteur de cet attentat n'est pas loin, qu'on le cherche, qu'on me venge, et que son supplice effraie toute la terre. »

THÉODOSE. - Ceci m'intéresse.

THÉOPHILE. - « Il n'est pas nécessaire de le chercher : le voici, prince, c'est moi », dit alors froidement un de ces vénérables seigneurs, « et dans cette action que vous appelez un crime, je n'ai eu en vue que votre gloire. Le roi se plaint de ce que vous êtes trop fier, il gémit tous les jours de votre mépris pour le reste des hommes ; et moi, pour vous aider à le convaincre que vous avez raison de les mépriser, et de les croire d'une nature bien au-dessous de la vôtre, j'ai fait enlever un enfant qui vient de naître, je l'ai fait mettre à côté de votre fils, afin de vous donner une occasion de prouver que tout confondus qu'ils sont, vous ne vous y tromperez pas, et que vous n'en verrez pas moins les caractères de grandeur qui doivent distinguer votre auguste sang d'avec le vil sang des autres. Au surplus, je n'ai pas rendu la distinction bien difficile à faire ; ce

n'est même pas un enfant noble, c'est le fils d'un misérable esclave que vous voyez à côté du vôtre : ainsi la différence est si énorme entre eux, que votre pénétration va se jouer de cette faible épreuve où je la mets. »

THÉODOSE. - Ah ! le malin vieillard !

THÉOPHILE. - « Au reste, seigneur », ajouta-t-il, « je me suis ménagé un moyen sûr de reconnaître votre fils, il n'est point confondu pour moi ; mais s'il l'est pour vous, je vous avertis que rien ne m'engagera à vous le montrer, à moins que le roi ne me l'ordonne ». « Seigneur », dit alors le prince à son père, d'un air un peu confus, et presque la larme à l'oeil, « ordonnez-lui donc qu'il me le rende ». « Moi ! prince », lui repartit le roi ; « faites-vous réflexion à ce que vous me demandez ? est-ce que la nature n'a point marqué votre fils ? si rien ne vous l'indique ici, si vous ne pouvez le retrouver sans que je m'en mêle, eh ! que deviendra l'opinion superbe que vous avez de votre sang ? il faudra donc renoncer à croire qu'il est d'une autre sorte que celui des autres, et convenir que la nature à cet égard n'a rien fait de particulier pour nous. »

THÉODOSE. - Il avait plus d'esprit que moi, s'il répondit à cela.

THÉOPHILE. - L'histoire nous rapporte qu'il parut rêver un instant, et qu'ensuite il s'écria tout d'un coup : « Je me rends, seigneur, c'en est fait : vous avez trouvé le secret de m'éclairer ; la nature ne fait que des hommes et point de princes : je conçois maintenant d'où mes droits tirent leur origine, je les faisais venir de trop loin, et je rougis de ma fierté passée ». Aussitôt le vieux seigneur alla prendre le petit prince qu'il présenta à son père, après avoir tiré de dessous les linges qui l'enveloppaient un billet que le roi lui-même y avait mis pour le reconnaître. Le prince, en pleurant de joie, embrassa son fils, remercia mille fois le vieux seigneur qui avait aidé le roi dans cet

innocent artifice, et voulut tout de suite qu'on lui apportât l'enfant esclave dont on s'était servi pour l'instruire, et qu'il embrassa à son tour, comme en reconnaissance du trait de lumière qui venait de le frapper. « Je t'affranchis », lui dit-il, en le pressant entre ses bras ; « on t'élèvera. avec mon fils ; je lui apprendrai ce que je te dois, tu lui serviras de leçon comme à moi, et tu me seras toujours cher, puisque c'est par toi que je suis devenu raisonnable. »

VIII- Incendies, Wadji Mouawad, 2003

Extrait 1

8.Promesse

Nuit. Accouchement de Nawal.

Elhame donne l'enfant à Nawal (15 ans).

ELHAME. C'est un garçon.

NAWAL. Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours ! Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours ! Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours !

*Nawal glisse un nez de clown dans les langes de l'enfant.
On reprend l'enfant.*

ELHAME. Je vais vers le sud. J'emmènerai l'enfant avec moi.

Extrait 2

31. L'homme qui joue

Un jeune homme en haut d'un immeuble.

Seul. Walkman (modèle 1980) sur les oreilles.

Fusil à lunette en guise de guitare, il interprète avec passion les premiers accords de The logical Song de Supertramp.

NIHAD. (marquant la guitare puis chantant à tue tête).

Kankinkan, boudou

Kankinkan, boudou

Kankinkan, boudou

Kankinkan, boudou

Lorsque la chanson débute, son fusil passe du statut de guitare à celui de micro.

Son anglais est approximatif.
Il chante le premier couplet.

Soudain, son attention est attirée par quelque chose au loin.
Il épaule son fusil, rapidement, vise tout en continuant à chanter.

Il tire un coup, recharge très rapidement

Tire de nouveau en se déplaçant. Tire de nouveau, recharge, s'immobilise et tire encore.

Très rapidement, Nihad se saisit de son appareil photographique. Il le braque dans la même direction, il fait le point, prend la photo.

Il reprend la chanson.

Il s'arrête soudainement. Il se plaque au sol. Prend son fusil et vise tout près de lui.

Il se lève et d'un coup tire une balle. Il court vers l'endroit où il a tiré. Il a laissé son walkman qui continue à jouer. Nihad revient, tirant par les cheveux un homme blessé. Il le projette au sol.

L'HOMME. Non! Non!

NIHAD. Quoi "Non! Non!"

L'HOMME. Je ne veux pas mourir!

NIHAD. "Je ne veux pas mourir!" "Je ne veux pas mourir!" C'est la phrase la plus débile que je connaisse!

L'HOMME. Je vous en prie, laissez moi partir ! Je ne suis pas d'ici. Je suis photographe.

NIHAD. Photographe ?

L'HOMME. Oui... de guerre... photographe de guerre.

NIHAD. Et tu m'as pris en photo...?

L'HOMME. ...Oui... Je voulais prendre un franc tireur... Je vous ai vu tirer... je suis monté... mais je peux vous donner les pellicules...

NIHAD. Moi aussi, je suis photographe. Regarde. C'est moi qui ai tout pris.

Nihad lui montre photo sur photo.

L'HOMME. C'est très beau...

NIHAD. Non! Ce n'est pas beau. La plupart du temps on pense que ce sont des gens qui dorment. Mais non. Ils sont morts. C'est moi qui les ai tués. Je vous jure.

L'HOMME. Je vous crois...

Fouillant dans le sac du photographe, Nihad sort un appareil photographique à déroulement automatique muni d'un déclencheur souple. Nihad regarde dans le viseur

et mitraille l'homme de plusieurs photos. Il tire de son sac un gros ruban adhésif et attache l'appareil photo au bout du canon de son fusil.

L'HOMME. Qu'est-ce que vous faites...

NIHAD. J'améliore mes conditions de travail.

L'appareil est bien fixé.

Nihad relie le déclencheur souple à la gâchette de son fusil.

Il regarde dans le viseur de son fusil et vise l'homme.

Prendre en photo quelqu'un qui va mourir c'est facile. Prendre quelqu'un qui vient de mourir, c'est facile, un peu ennuyant. Prendre en photo quelqu'un qui meurt. C'est plus difficile. C'est plus rare. C'est plus beau.

L'HOMME. Qu'est-ce que vous faites ?!

NIHAD. Un test.

L'HOMME. Ne me tuez pas ! Je pourrais être votre père, j'ai l'âge de votre mère...

NIHAD. Ca tombe mal, je ne connais ni l'un ni l'autre.

Nihad tire. L'appareil se déclenche en même temps. Apparaît la photo de l'homme au moment où il est touché par la balle du fusil. Il s'adresse à l'homme mort.

Kirk, I am very happy to be here at "Star TV Show"....

Thank, you to you, Nihad. So Nihad, what is your next song ?

My next song will be a love song.

A love song !

Yes, a love song, Kirk.

It is new on you carrière, Nihad.

You know, well, I wrote this song when it was war. War on my shouting by a sniper. Yes, one day a woman that I love die. Yes.

Shouting by a sniper. It feel a big crash in my heart. My heart collapse. Yes.

I cry. And I wrote this song.

It will be a pleasure to hear your love song, Nihad.

No problem, Kirk.

Nihad se lève de nouveau, se place, son fusil en guise de micro. Il ajuste ses écouteurs, fait démarrer son walkman.

One, two, one, two, three, four !

Il sonorise les trente-deux coups de batterie de Roxane de The Police faisant des Nin, nin, nin, nin, nin ... puis chante la chanson en déformant les paroles.

Incendies, Wajdi Mouawad, 2003

IX- Alceste, Euripide

ADMÈTE.

Ce n'est point appelé par moi que tu es venu à ces funérailles ; et, je le dis, ta présence ne m'est pas agréable. Jamais Alceste ne revêtra les ornements que tu lui offres ; elle n'a besoin de rien qui vienne de toi, pour être ensevelie. Il fallait pleurer, alors que j'allais mourir. Mais tu te tins à l'écart, laissant mourir une autre plus jeune, vieux comme tu es ; et maintenant tu viens gémir sur ce cadavre. Non, tu n'es pas réellement mon père, et celle qui dit m'avoir enfanté, et qu'on appelle ma mère, ne m'a pas enfanté ; mais, issu d'un sang esclave, j'ai été furtivement attaché au sein de ta femme. Par les effets tu as prouvé qui tu es, et je crois fermement que je ne suis pas ton fils. Certes, il faut que tu sois le plus lâche des hommes, toi qui, si avancé en âge, et touchant au terme de la vie, n'as pas voulu, n'as pas osé mourir pour ton fils, mais as laissé cet honneur à une femme, à une étrangère, que seule aujourd'hui j'ai droit de regarder comme ma mère et comme mon père. Certes, c'eût été pour toi une glorieuse épreuve, de mourir pour ton fils : le temps qui te restait à vivre était bien court ; Alceste et moi nous aurions passé sans crainte le reste de nos jours, et je n'aurais pas à pleurer mon veuvage. Cependant tu avais eu en partage tout le bonheur permis à un homme ; ta jeunesse s'est passée sur le trône ; tu avais en moi un fils, héritier de tes états ; tu n'avais donc pas à craindre de mourir sans enfants, et de laisser ta maison en proie à des étrangers. Et ne me dis pas que, méprisant ta vieillesse, je t'ai livré à la mort, moi qui eus toujours tant de respect pour toi ; et telle est la reconnaissance que toi et ma mère vous m'en avez témoignée ! Aussi tu ne peux trop te hâter d'engendrer des enfants qui nourrissent ta vieillesse, et qui, à ta mort, t'ensevelissent et prennent soin de tes funérailles ; car, pour moi, ma main ne t'ensevelira pas ; je suis mort pour toi ; et si j'ai rencontré un autre sauveur à qui je dois la lumière, je suis son fils, et je dois être le soutien de sa vieillesse. C'est donc fausement que les vieillards invoquent la mort, se plaignent de la vieillesse et de la longue durée de la vie ; si la mort approche, aucun d'eux ne veut plus mourir, et la vieillesse n'est plus pour eux un si pesant fardeau.[...]

PHÉRÈS.

Mon fils, qui prétends-tu invectiver ainsi ? Est-ce quelque esclave lydien ou phrygien acheté à prix d'argent ? Ne sais-tu pas que je suis Thessalien, fils d'un père thessalien, et né libre ? Tes outrages passent les bornes ; tu lances contre moi d'insolents propos de jeune homme ; mais ce ne sera pas impunément. Je t'ai donné le jour et je t'ai élevé, pour être après moi le maître de ma maison ; mais rien ne m'oblige à mourir pour toi. Ni les coutumes de nos ancêtres, ni les lois de la Grèce, n'imposent aux pères de mourir pour leurs enfants : chacun vit pour soi, heureux ou malheureux. Tout ce que je devais te donner, tu l'as reçu de moi : tu commandes à un grand nombre d'hommes, et je te laisserai de vastes domaines : je les ai reçus de mon père. En quoi t'ai-je fait tort ? de quoi t'ai-je privé ? Ne meurs pas pour moi, ni moi pour toi. Tu aimes à jouir de la lumière ; et crois-tu que ton père ne l'aime pas ? Je songe que le temps de notre séjour dans les enfers sera long, et que cette vie est courte, mais douce. Toi-même tu as bataillé sans honte pour ne pas mourir, et tu vis, tu as franchi le terme fatal, en sacrifiant ton épouse. Et tu me reproches ma lâcheté, infâme, vaincu par une femme qui est morte pour toi, beau jeune homme ! Tu as trouvé là un heureux moyen de ne jamais mourir, si tu peux toujours persuader à l'épouse que tu auras, de mourir pour toi. Et ensuite tu fais un reproche à tes amis qui se refusent à le faire, quand toi-même tu n'en as pas le courage. Tais-toi : songe que si tu tiens à la vie, les autres y tiennent de même ; et si tu m'outrages, tu entendras de moi des vérités peu agréables.

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e Fleurie Clémence et Le Jean Allan

professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 07/05/18

Signature :

4^{ème} de couverture

Mots clés : Patrimoine, valeur, littérature, enseignement, éthique.

Ce travail de recherche part d'un questionnement initial sur la procédure de patrimonialisation des textes et le choix exercé par les professeurs. Ce choix est bien évidemment influé par les valeurs véhiculées par le texte. L'objectif de ce mémoire est donc de mettre en avant la capacité des valeurs à développer les compétences des élèves. L'analyse de cette recherche tend à montrer l'efficacité du débat à offrir un terrain propice pour discuter des valeurs, développer les capacités discursives et influencer un positionnement éthique chez l'élève.

This research work comes from an initial questioning about the texts' heritage and the choice made by professors. That choice is obviously influenced by the values conveyed by the text. This thesis' goal is to put forward the values capacity to develop student's skills. The research's analysis tends to show the debate's efficiency to offer a propitious field of discussions about values. It also tends to help developing discursive capacities and influences an ethical positioning in student's behavior.