

“ Vous avez tort ... C'est très bien, le train ! ”

ou comment apprendre à argumenter en 6ème - 5ème.

A. NOYERE
Collège de la Bassée.

Si le parcours à suivre en classe de français peut sembler plus ou moins “ libre ” dans les premières années du collège, le brevet des collèges nous impose en fin de 3ème comme figure obligée le “ devoir de réflexion ”, exercice d'écriture fourre-tout, qui tient à la fois de la dissertation, de l'exposé, du débat, et de la conversation du “ Café du Commerce ” (exemple : “ On a pris l'habitude de parler des plaisirs de la neige, et pourtant vous avez sans doute pu constater que son action est souvent gênante et même terrible parfois. En vous appuyant sur des exemples précis, vous exprimerez votre opinion à ce sujet ” Aix-Marseille (!) 1987).

L'enseignant ne sera pourtant pas au bout de ses peines lorsqu'il aura fait le tour des “ annales ”. Sa bonne - ou sa mauvaise - conscience viendra alors lui rappeler qu'il faut aussi “LES préparer à la seconde !...c'est-à-dire à la dissertation, exercice à peine moins mystérieux que le “ sujet de réflexion ” du brevet.

Pour avoir bien souvent été guettée par le découragement devant l'ampleur de la tâche à accomplir en si peu de temps lorsqu'il s'agit d'aborder l'argumentation avec des élèves de 3ème, il m'a semblé opportun et intéressant de me lancer, un beau jour “ d'après stage ” sur les textes argumentatifs, dans l'écriture argumentative avec ma classe de 5ème.

1 – Mettre en place une démarche d'apprentissage adaptée.

Je retrouvais cette classe de 5ème pour la 2ème année. Classe hétérogène, dynamique et sympathique. En 6ème, nous avons mené à bien un projet d'écriture longue d'un conte, en relais avec une autre classe de 6ème. Le texte narratif étant bien maîtrisé et le travail de groupe bien rôdé en début de 5ème, j'ai donc mis en place une démarche d'apprentissage long en 6 étapes afin d'aborder le discours argumentatif.

Mon premier objectif était d'amener les élèves à différencier les deux types de textes, narratif et argumentatif, en insistant d'une part sur **la situation de communication** dans laquelle s'inscrit le discours argumentatif, et d'autre part sur **l'intention de communication** du scripteur-argumentateur. Pour ce faire, nous avons

abordé l'argumentation en ciblant l'apprentissage sur la **réfutation**. Cibler l'apprentissage sur la réfutation constitue une approche du texte argumentatif qui permet aux élèves de se forger plus facilement une représentation du schéma prototypique argumentatif que s'il se trouve dans la situation de produire des " dissertations " ou " devoirs de réflexion " où le destinataire n'est ni réel ni même simulé et où il s'agit davantage d'exposer un point de vue que de convaincre. Dans la mesure où réfuter c'est tenir un discours contre, c'est s'opposer à un interlocuteur en tenant compte de ses arguments, l'objectif de l'argumentation apparaît clairement : il s'agit pour le locuteur/énonciateur de convaincre " l'autre " qu'il a tort. Cette démarche a donc l'avantage de mettre en lumière pour les apprenants l'importance de la visée argumentative dans ce type de discours et son rôle dans la planification du texte à produire.

Si l'on considère, comme le font D. Bain et B. Schneuwly ⁽¹⁾, que " l'argumentation est une prise de position dans un champ controversé et non pas la discussion désincarnée, générale et abstraite d'un problème humain quelconque ", aborder le discours argumentatif avec des élèves jeunes en ciblant l'apprentissage sur la réfutation, c'est-à-dire en se situant d'emblée dans un débat contradictoire, me paraît pertinent et efficient.

Adopter une " entrée " unique, la réfutation, pour aborder l'argumentation suppose évidemment qu'on laisse provisoirement de côté d'autres problèmes, en particulier l'expansion argumentative, c'est-à-dire commentaires, explication, exemplification, afin d'éviter une surcharge cognitive à l'apprenant.

Pour la même raison, le thème retenu est simple et " bateau ", si je puis dire, puisqu'il s'agit des voyages en train. L'objectif n'est pas de faire acquérir à l'enfant des connaissances sur tel ou tel sujet, mais de développer ses compétences textuelles. Le thème du voyage en train a l'avantage de faire appel à l'expérience quotidienne de l'enfant et non à un savoir scolaire qui serait peu ou mal maîtrisé, ce qui entraînerait une surcharge de difficultés à résoudre et fausserait, pour l'élève, l'apprentissage et, pour le maître, l'évaluation des acquis. Il s'agit ici de recourir à des " techniques de facilitation procédurale ", évoquées par M. Charolles ⁽²⁾, et qui consistent à " entraîner les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de rédaction plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations ".

2 – Voyager en train ? ... Quelle horreur !

Les élèves sont d'abord mis en situation de production libre. La première consigne est de " dresser la liste des inconvénients des voyages en train ". Temps

imparti pour ce travail individuel : 30 mn. Vient ensuite une phase de mise en commun des productions (1h30). Chaque élève a trouvé 5 ou 6 arguments contre le train et les propose à la classe : on en retiendra 27, notés au tableau au fur et à mesure de la discussion, car discussion il y a ! Le critère de sélection des propositions est leur conformité à une réalité connue et repérable : les enfants raisonnant souvent en termes de vrai/faux plutôt qu'en termes d'avantages/inconvénients, cette première étape facilite leur "entrée" dans la démarche en utilisant leur propre mode de raisonnement. Au cours de cette phase de sélection des arguments, les propositions jugées erronées sont donc vivement rejetées (exemple : " dans le train on ne peut pas manger quand on a faim " / " ce n'est pas vrai, on peut acheter des sandwiches et quelquefois il y a un wagon-restaurant ") .

Le thème amène les enfants à confronter leur expérience, ou leur non-expérience, et ainsi se met spontanément en place une réelle situation de communication.

ETAPE N° 1 : LES INCONVENIENTS DES VOYAGES EN TRAIN.

1. C'est cher, surtout quand on est plusieurs, une famille.
2. Les trains arrivent en retard.
3. Quelquefois, on voyage debout.
4. Il faut réserver ses places à l'avance.
5. Il faut aller jusqu'à la gare.
6. Le confort n'est pas formidable, surtout pour dormir.
7. Le train, c'est trop bruyant pour dormir.
8. Il y a des déraillements de train.
9. Quand le train a un accident, il y a beaucoup de morts.
10. On est obligé de supporter des gens qu'on ne connaît pas.
11. On ne peut pas s'arrêter quand on veut.
12. Le train va trop vite, on n'a pas le temps d'admirer le paysage.
13. On doit rester assis.
14. Les enfants s'ennuient dans le train.
15. Dans le train, il n'y a pas de musique.
16. Les horaires des trains sont fixes, il ne faut pas arriver à la gare en retard.
17. Quelquefois, il y a grève des trains.
18. L'hiver, les trains peuvent être bloqués par le neige ou le verglas.
19. Dans le train, on ne peut pas ouvrir les fenêtres.
20. Dans les gares, les jours de grands départs, on est bousculé.
21. Dans le train, il n'y a pas beaucoup de place pour mettre ses bagages.
22. Dans la gare, on doit porter ses bagages qui sont quelquefois lourds.
23. Dans le train, la nourriture n'est pas bonne.
24. Pour aller aux toilettes dans le train, ce n'est pas pratique.
25. C'est difficile de se déplacer dans les couloirs du train : c'est étroit et ça bouge tout le temps.
26. Le train ne s'arrête pas partout.
27. Le train s'arrête souvent : on perd du temps.

Il est évident que certaines propositions retenues ont davantage valeur d'exemple que d'argument (" Dans le train, il n'y a pas de musique ") : les apprenants ne possèdent pas encore, à ce stade de leur apprentissage, la capacité de conceptualiser qui leur permettrait de faire la distinction argument/illustration de l'argument. L'acquisition de cette compétence me semble devoir se situer à un stade ultérieur de l'apprentissage, notamment au moment d'aborder l'expansion argumentative. La confusion argument/exemple ne me semble pas " gênante " à ce stade dans la mesure où les premières compétences à acquérir pour maîtriser le discours argumentatif me paraissent être la définition de la situation de communication et de la visée argumentative.

3 – S'informer.

La deuxième étape de la démarche consiste en un travail de lecture documentaire (2h). Il est évident que l'arbitraire de la première consigne n'avait échappé à personne et que la SNCF comptait quelques fans dans la classe de 5ème A. Les élèves se trouvent donc à ce moment de la démarche dans la situation de résoudre ce problème : comment " dire " que le train, c'est bien "aussi " et, par là même, comment " contredire " les détracteurs de la SNCF ? Pour argumenter valablement, il fallait aux élèves un certain nombre de données qu'ils ne possédaient pas, d'où la nécessité de s'informer. Et quoi de mieux pour découvrir tous les avantages du train que le " Guide pratique du voyageur SNCF " ? !

Ayant réuni 28 exemplaires de ce fascicule édité par la SNCF pour ses usagers (disponible gratuitement dans toutes les bonnes gares), je propose donc un questionnaire à remplir en équipe de deux élèves. Le rôle du questionnaire est de les guider dans leurs investigations documentaires. Chaque question renvoie directement à l'une ou l'autre des rubriques figurant au sommaire du guide. Une lecture sélective de cette brochure permet aux élèves de prélever toutes les informations nécessaires pour répondre au questionnaire. L'objectif de cette étape est de fournir à l'élève le matériau indispensable pour réfuter les arguments contre le train. Cette étape constitue une aide à la recherche de données et, en conséquence, une aide également à la planification de la tâche ⁽³⁾. En aval, le travail de l'élève consistera à réinvestir ses acquis en transformant les informations recueillies en arguments suffisamment convaincants pour réfuter les arguments contre le train.

LIRE POUR S'INFORMER : ETAPE N° 2.**“ Guide pratique du voyageur SNCF ”**

Consigne : Pour trouver les informations qui te permettront de répondre aux questions, tu t'aideras du “ Sommaire ” de la page 3.

1) De quelles réductions peuvent bénéficier

- les couples ?
- les familles ?
- les jeunes ?
- les groupes ?
- les enfants ?

2) Si tu voyages de nuit par le train, quels services te propose la SNCF pour dormir confortablement ?

3) Tu pars en vacances en train et tu veux emmener ta moto sur ton lieu de vacances. Comment vas-tu faire ?

4) Pour voyager en train, le meilleur moment c'est :

- un jour bleu ?
- un jour rouge ?
- un jour blanc ?

Explique pourquoi le jour que tu as choisi est le meilleur pour voyager.

5) Quelle est la période d'utilisation d'un billet ? (combien de temps est-il valable ?)

6) Est-ce que tu peux emmener ta bicyclette dans tes bagages ?

7) Tu veux aller en vacances en Corse par le train. Comment vas-tu faire pour traverser la mer Méditerranée ?

8) Tu habites dans un village où il n'y a pas de gare. Tu veux te renseigner rapidement sur les horaires de train. Comment vas-tu faire (2 réponses).

9) Cite deux trains pour lesquels le voyageur doit obligatoirement payer un supplément.

10) Si tu as faim dans le train, quels services de restauration te propose la SNCF ?

11) Est-ce que tu peux emmener ton chien avec toi dans le train ?

12) Tu veux réserver une couchette dans le train un jour rouge. Comment vas-tu faire ta réservation ? Combien de temps à l'avance ?

13) Pourquoi dois-tu composer ton billet le jour de ton départ ?

14) Ton voyage en train est terminé, tu es arrivé à destination. Mais comment vas-tu te déplacer pendant tes vacances ?

Le guide de la SNCF se présente comme un texte purement informatif, dont l'objectif est de donner des renseignements et des explications au lecteur candidat au voyage ; mais ce texte est en fait argumentatif dans la mesure où il est publicitaire : son véritable objectif est d'inciter son lecteur à prendre le train. Les frontières entre information, argumentation et explication sont souvent fluctuantes. Ce guide se présente à l'élève comme une " liste " d'avantages qui fait contre-pied à la liste d'inconvénients établie par la classe à l'étape 1. Au terme de ce travail de lecture, les bornes du champ controversé sont ainsi clairement posées.

4 – Réfuter.

4.1 – La troisième étape reprend la production commune de l'étape 1 : il s'agit de réfuter brièvement chacun des 27 arguments retenus contre le train à l'aide des informations recueillies au cours de l'étape 2. Le questionnaire corrigé et le guide SNCF sont à la disposition de l'élève pour mener à bien cette tâche (travail individuel réalisé sur 1h).

La consigne d'écriture est de " réfuter en une seule phrase courte ", d'une part parce que le nombre d'arguments à réfuter est assez important et, d'autre part, pour me permettre d'évaluer de façon rapide et précise les problèmes posés par la production des contre-arguments.

En dehors des propositions " aberrantes ", les confusions les plus fréquentes interviennent entre :

- contre-argumentation et développement du thème (" le train va trop vite, on n'a pas le temps d'admirer le paysage " – " le paysage n'est pas toujours beau ").
- contre-argumentation et explication (" il y a des déraillements " – " c'est à cause du gel ").
- contre-argumentation et approbation/dénégation (" les trains arrivent en retard " – " c'est vrai " ou " ce n'est pas vrai ").

Mon analyse de ces erreurs m'amène à penser qu'elles sont imputables au fait que la visée argumentative - convaincre l'interlocuteur que le train, c'est bien - n'a pas été prise en compte par les élèves qui les ont commises et qu'il faudra donc revenir sur cet élément fondamental, sinon fondateur, du discours argumentatif.

4.2 – Ces erreurs se trouvent évaluées et rectifiées par les élèves eux-mêmes au cours de l'étape 4 qui leur propose un travail sur leurs propres productions. J'ai

en effet réuni les contre-arguments les plus “ intéressants ” du travail individuel de l'étape 3 et je les soumetts au groupe classe avec la consigne de retenir les contre-arguments convaincants et d'éliminer les propositions qui n'ont pas valeur de réfutation (travail individuel + mise en commun = 2 h). Pour ce travail, j'ai retenu, d'une part, les “ bons ” contre-arguments (ex : 1a), et, d'autre part, un certain nombre de propositions qui posaient problème : réfutation non valable (4c, 5b), modification de la situation de communication (17b), détournement de la visée argumentative (6c, 9b).

Le premier objectif de cette étape est d'amener les élèves à repérer eux-mêmes les propositions n'ayant pas valeur de contre-argument et à se construire, à travers cette démarche, une représentation du couple argument/contre-argument. Le second objectif de ce travail est de permettre aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs propres écrits et ceux de leurs camarades et de produire, à partir de cette évaluation, une amélioration effective de ces écrits.

ETAPE N° 4

Consigne : Voici quelques-uns des contre-arguments proposés par tes camarades pour réfuter les inconvénients des voyages en train. Tu mettras un signe + devant les propositions qui te paraissent être des contre-arguments convaincants, et un signe – devant celles qui ne te semblent pas être une réfutation valable des arguments contre le train.

1 – C'est cher, surtout quand on est plusieurs, une famille.

- a. Il existe plusieurs sortes de réductions.
- b. Vous n'êtes pas obligés de voyager à plusieurs !
- c. Il faut voyager en période bleue.

2 – Les trains arrivent en retard.

- a. Arrivez en avance !
- b. C'est très rare.
- c. Il y a des trains comme le TGV qui arrivent toujours à l'heure.

3 – Quelquefois on voyage debout.

- a. Il y a beaucoup de places assises.
- b. Il faut prendre une réservation à l'avance.
- c. Vous pouvez vous asseoir à côté de quelqu'un qui est seul.

4 – Il faut réserver ses places à l'avance.

- a. Oui, c'est plus pratique.
- b. Comme ça, on est sûr de ne pas rester debout pendant le voyage.
- c. Sinon, il y aurait trop de monde aux guichets le jour du départ.
- d. Ce n'est pas obligatoire.

5 – Il faut aller à la gare.

- a. On peut prendre un taxi ou se faire conduire par un de ses amis.
- b. Oui, c'est un inconvénient, surtout quand on ne dispose pas d'autres moyens de locomotion.
- c. La gare se trouve à un endroit précis, on ne va pas la placer juste devant votre maison : et les autres passagers ?

6 – Le confort n'est pas formidable, surtout pour dormir.

- a. On ne peut pas faire mieux !
- b. Vous avez des couchettes 1ère et 2ème classe et des cabines.
- c. Vous n'avez qu'à prendre l'avion !
- d. La voiture est moins confortable.
- e. Pour une nuit, vous pouvez faire un effort !

7 – Le train, c'est trop bruyant pour dormir.

- a. Emportez des boules Quiès.
- b. Ce n'est pas vrai car, quand on dort, on n'entend rien.
- c. Effectivement, le bruit des roues sur les rails est gênant.
- d. C'est faux : il y a des compartiments spéciaux pour dormir.

8 – Il y a des déraillements de trains.

- a. Les accidents, ça peut toujours arriver.
- b. C'est très rare !
- c. Ne soyez pas trop pessimiste, il y a des systèmes de sécurité.

9 – Quand le train a un accident, il y a beaucoup de morts.

- a. Vous regardez trop la télé !
- b. Ce n'est pas de notre faute !
- c. C'est à cause du gel.
- d. Mais il n'y a pas beaucoup d'accidents.

10 – On est obligé de supporter des gens qu'on ne connaît pas.

- a. Ça fait des connaissances !
- b. Il y a des gens très sympathiques.
- c. Vous pouvez changer de place.
- d. Vous n'êtes pas obligés de les regarder !

11 – On ne peut pas s'arrêter quand on veut.

- a. Si on prend le train, ce n'est pas pour s'arrêter, mais pour se déplacer.
- b. Si vous demandez au conducteur, il s'arrêtera.
- c. Si le train s'arrêtait toujours, il serait en retard.

12. – Le train va trop vite, on n'a pas le temps d'admirer le paysage.
- Vous voyagez ou vous vous promenez ?
 - Le paysage n'est pas toujours beau.
 - Plus ça va vite, plus vite on est arrivé à destination.
 - On n'y peut rien.
13. – On doit rester assis.
- Ce n'est pas vrai, on peut se lever comme on veut, pour aller aux toilettes, au restaurant.
 - On n'a pas mal aux jambes.
 - Vous vous plaigniez de voyager debout et quand vous êtes assis, vous n'êtes pas contents !
 - Si tout le monde se levait, on ne pourrait plus bouger.
14. – Les enfants s'ennuient dans le train.
- Il y a un wagon avec jouets.
 - Ils peuvent apporter des livres d'images.
 - Moins que dans les voitures.
- 15 – Dans le train, il n'y a pas de musique.
- Vous pouvez emmener votre Walkman.
 - Mais il y a du cinéma.
 - C'est pour que l'on ne s'ennuie pas.
- 16 – Les horaires des trains sont fixes, il ne faut pas arriver à la gare en retard.
- Arrivez quelques minutes en avance, vous serez tranquilles.
 - C'est normal, car s'il n'y avait pas d'horaires !
 - Si vous arrivez en retard, un 2ème train passe peu après.
 - Je croyais que les trains arrivaient en retard !
- 17 – Quelquefois, il y a grève des trains.
- C'est rare.
 - C'est peut-être vrai, mais vous et certains professeurs aussi.
 - Tous les trains ne font pas grève.
- 18 – L'hiver, les trains peuvent être bloqués par la neige et le verglas.
- C'est la même chose en voiture (peut-être même pire).
 - Le matin, les ouvriers débloquent la voie.
 - On n'est pas dans le temps !

- 19 – Dans le train, on ne peut pas ouvrir les fenêtres.
- a. Il y a l'air conditionné.
 - b. C'est une mesure de sécurité : imaginez que quelqu'un vous pousse !
 - c. C'est faux, on peut les ouvrir, elles restent bloquées à une certaine hauteur à cause des enfants.
- 20 – Dans les gares, les jours de grands départs, on est bousculé.
- a. Il faut partir un jour bleu.
 - b. Chaque année, c'est pareil.
 - c. Il faut attendre que tout le monde soit passé.
 - d. Vous n'avez qu'à bousculer aussi.
 - e. Il faut arriver en avance.
- 21 – Dans le train, il n'y a pas beaucoup de place pour les bagages.
- a. Il y a des wagons spéciaux pour les bagages.
 - b. Il y a des porte-bagages au-dessus des sièges.
 - c. Il y a assez de place par rapport au nombre de voyageurs.
- 22 – Dans la gare, on doit porter ses bagages qui quelquefois sont lourds.
- a. Il y a des chariots exprès.
 - b. On peut les apporter à l'avance.
 - c. Il ne faut pas prendre trop de valises.
- 23 – Dans le train, la nourriture n'est pas bonne.
- a. Il faut apporter des sandwiches dans un sac en plastique.
 - b. Elle est quand même très comestible.
 - c. Mais c'est parce que vous ne savez pas apprécier la bonne nourriture !
 - d. Dans le train, vous pouvez acheter différentes sortes de repas.
- 24 – Pour aller aux toilettes dans le train, ce n'est pas pratique.
- a. En voiture, vous ne pouvez pas y aller du tout.
 - b. Prenez vos précautions avant de partir.
 - c. Il faut y aller quand le train s'arrête.
 - d. Oui, ce n'est pas pratique, le train bouge tout le temps.
- 25 – C'est difficile de se déplacer dans les couloirs du train : c'est étroit et ça bouge tout le temps.
- a. Maintenant, les trains sont plus stables.
 - b. On peut se tenir aux dossiers des fauteuils.
 - c. Ce n'est pas la peine de se déplacer.

26 – Le train ne s'arrête pas partout.

- a. On peut prendre le train pour une ville où il y a une gare et ensuite on prend un taxi.
- b. Heureusement !
- c. C'est un avantage, on ne perd pas de temps.
- d. Pourquoi auriez-vous besoin de descendre puisque vous avez déjà choisi votre destination.

27 – Le train s'arrête souvent : on perd du temps.

- a. Il faut bien prendre les autres voyageurs.
- b. En voiture on est obligé de s'arrêter pour dormir et on perd du temps, mais pas dans le train.
- c. On n'est pas à 5 minutes près !
- d. Si personne ne demande au conducteur, il ne s'arrêtera pas.

Ce travail d'évaluation des contre-arguments est l'occasion pour l'élève d'argumenter à l'oral : il doit justifier son choix et défendre son point de vue lorsque sa sélection ne fait pas l'unanimité au sein de la classe.

Au cours de cette étape, certaines contraintes du discours argumentatif émergent rapidement :

– la nécessité de **ne pas perdre de vue la visée argumentative de l'interlocuteur** : “ il faut réserver ses places à l'avance ” est un argument **contre** le train ; l'argumentateur sous-entend : “ quelle barbe ! encore une formalité à remplir ! ” L'élève qui réfute cet argument en disant “ oui, c'est plus pratique ” n'oublie pas sa propre visée argumentative - défendre la train - mais il ne tient pas compte de celle de “ l'adversaire ” et n'adopte donc pas une stratégie de réfutation. Sa proposition sera éliminée.

– la nécessité d'**explicit** certains arguments, sous peine de leur retirer toute validité : l'argument “ les horaires des trains sont fixes, il ne faut pas arriver en retard à la gare ” peut être réfuté par la proposition “ si vous arrivez en retard, un 2ème train passe peu après ” à condition de préciser “ dans les grandes gares ”.

5 – Généraliser, classer, hiérarchiser.

L'étape 5 reprend le même support que l'étape 4 : il s'agit maintenant d'un travail de lecture, préparatoire à la phase d'écriture finale. Ce travail s'effectue en groupe de 2 ou 3 élèves, sur 1 heure.

La 1ère consigne est de regrouper les arguments " qui vont ensemble ", d'opérer un regroupement thématique.

La 2ème consigne fait appel à la capacité à généraliser de l'élève : il donne un titre aux " paquets " d'arguments qu'il a constitués. Nous nous mettons alors d'accord sur les **6 rubriques** suivantes : le confort, la sécurité, l'agrément, les horaires, le coût, la commodité.

Enfin, la 3ème consigne est d'abord de classer " par ordre d'importance " les rubriques ainsi définies, et ensuite de classer les arguments, de les hiérarchiser, à l'intérieur des rubriques. Ce travail met en avant, pour l'élève, l'importance de l'intention de communication : il doit se demander quels sont les arguments les plus susceptibles de convaincre quelqu'un qui voyage de choisir le train comme moyen de transport. J'ai donc orienté le choix des **critères de classement en fonction de la pertinence des arguments**, de leur force et de leur irréfutabilité, et j'ai négligé les **critères de classement en fonction de la spécificité de l'auditoire à convaincre**. En privilégiant ce mode de classement, mon objectif était d'amener les élèves à généraliser et à conceptualiser leurs données, ce qui s'est avéré pertinent pour un certain nombre d'entre eux. Mais cette démarche a également eu des effets pernicieux puisqu'il me semble qu'elle est à l'origine de certains dysfonctionnements relevés ensuite dans les productions écrites, au niveau de la clarification de la situation de la communication. En effet, le " quelqu'un qui voyage " peut être assimilé à " l'auditoire universel " défini par Perelman ⁽⁴⁾, ce qui complique la tâche pour l'apprenant puisque s'adresser à un tel auditoire suppose qu'on se réfère à " la " vérité et qu'on se propose d'obtenir l'adhésion de tout être de raison, alors que l'argumentateur qui s'adresse à un auditoire particulier, bien défini, ne se réfère qu'à sa propre opinion et n'a pour objectif que de persuader son interlocuteur du bien-fondé de son opinion. L'argumentateur qui s'adresse à un auditoire particulier doit produire un discours plus orienté, donc plus facile à gérer, l'exigence de généralisation étant moindre.

6 – Convaincre.

6.1 Consigne.

L'étape finale est celle de l'écriture individuelle, au cours de laquelle sont réinvestis les acquis des étapes précédentes. La consigne d'écriture est la suivante : " Le train, c'est bien. Vous devez convaincre quelqu'un qui pense le contraire, en réfutant ses arguments contre le train. Vous choisirez un seul argument dans chacune des 6 rubriques ".

Les élèves ont à produire un texte **dans une situation de communication simulée** où l'élève a le statut de locuteur/énonciateur s'exprimant en tant qu'individu et s'adressant à un interlocuteur/destinataire dont il doit préciser l'identité, les caractéristiques individuelles et sociales. Dans la consigne, seule est définie la position de l'argumenté - ou argumentataire - dans le champ controversé : " quelqu'un qui pense le contraire ". Les productions qui dysfonctionnent sont en particulier celles qui n'ont pas donné de statut clair à leur destinataire/argumenté. Les copies les mieux réussies ont non seulement produit un destinataire " réel " et cohérent (la mère, le voisin, etc...), mais ont également défini le cadre dans lequel se déroule l'activité langagière (départ en vacances, par exemple).

Il semble donc que les dysfonctionnements de certaines productions soient induits par le fait que les données permettant de construire le contexte de la situation de production et de la situation de communication restent implicites dans le libellé de ma consigne, les élèves les plus compétents ayant, eux, décodé ces données.

6.2 Procédure.

Les élèves sont mis en situation de " rappel ", c'est-à-dire que, après avoir choisi leurs 6 arguments, ils n'ont plus à leur disposition les productions et documents des étapes précédentes. La contrainte de choisir 6 arguments impose dès l'abord une stratégie argumentative : il ne s'agit pas de " tout dire ". De plus, l'élève doit se donner un critère de choix : retiendra-t-il les arguments les plus faciles à réfuter, ou bien les plus intéressants d'un point de vue thématique ?

Les **aides à l'écriture** proposées sont d'une part une liste d'embrayeurs à l'écriture des arguments/contre-arguments, élaborée en commun, et d'autre part une liste de critères de réussite, également établie en classe (ces élèves de 5ème ont une pratique déjà ancienne de la " grille d'évaluation ").

Embrayeurs à l'écriture :**– verbes de communication**

Les arguments à réfuter seront
introduits par

vous pensez que
vous prétendez que
vous soutenez que
vous croyez que
vous imaginez que
vous supposez que
vous dites que
vous estimez que
vous redoutez que
vous craignez que
vous affirmez que

Les contre-arguments seront
introduits par

vous oubliez que
vous ignorez que
vous ne tenez pas compte de
Ne croyez-vous pas que
admettez que
je vous signale que
je vous informe que
je vous assure que
je soutiens que
je prétends que
je conteste

– connecteurs

mais, cependant, au contraire, en revanche, néanmoins, toutefois, par contre, pourtant, même.

Grille d'évaluation.**Critères de réussite.****Points (sur 40)**

1) Ma mise en page fait apparaître 8 paragraphes (introduction – 6 arguments – conclusion)	2
2) J'ai bien mis la ponctuation	2
3) J'ai fait moins de 5 fautes d'orthographe	3
4) Mes phrases sont grammaticalement correctes : elles ont un sens si on les lit seules.	4
5) Mon introduction présente le thème qui va être discuté	4
6) J'ai repris 6 arguments de la personne à convaincre.	3
7) J'ai réfuté ces arguments de façon convaincante.	12
8) J'ai bien utilisé les verbes de communication et les mots de liaison.	6
9) Ma conclusion réaffirme ma position en faveur du train.	4

Les aides à l'écriture proposées ici - et en particulier la grille d'évaluation - n'ont évidemment de valeur que dans le cadre spécifique de ce travail et de cette classe. La grille d'évaluation a été élaborée en fonction du travail exposé ici : le critère 7 - " j'ai réfuté ces arguments de façon convaincante " - n'a de sens que par référence au travail collectif de l'étape n° 4. La grille d'évaluation a d'autre part été construite en fonction du niveau d'apprentissage de la 5ème A à cette époque de l'année scolaire (février) : elle n'est donc pas réutilisable telle quelle dans une autre classe, ni dans un autre type de démarche.

7 – Evaluer.

Au terme de cette démarche, étalée sur environ un mois, à raison de 2 ou 3 heures par semaine, l'évaluation que j'ai pu faire des travaux d'écriture finale a eu pour moi une valeur de diagnostic dans la mesure où le recensement de toutes les compétences acquises, ainsi que de tous les problèmes posés par ces copies m'a permis de programmer d'autres démarches d'apprentissage et d'autres exercices plus ponctuels. J'ai d'autre part pu repérer comme je l'ai déjà indiqué, les erreurs induites par la démarche elle-même.

Je m'attarderai plus particulièrement sur les productions qui posent des problèmes révélateurs, soit environ un tiers du total des copies - je rappelle qu'il s'agit d'un groupe hétérogène.

7.1 Mise en page et mise en texte.

Dans certaines copies, le travail écrit n'est pas présenté comme une unité textuelle cohérente, mais comme une juxtaposition de phrases, de petits morceaux de texte :

- les numéros des arguments retenus ont été conservés
- ces arguments à réfuter sont soulignés
- il y a retour à la ligne à chaque fois qu'est introduit le contre-argument
- la ponctuation est souvent absente, surtout le point final.

A ce stade de leur apprentissage, ces élèves de 5ème maîtrisent habituellement assez bien, dans leurs écrits narratifs, les notions de séquence et de paragraphe, ainsi que l'utilisation de la ponctuation. Il semble donc que la difficulté de la tâche à accomplir ait entraîné chez eux une régression au niveau de la surface textuelle, par rapport à l'écriture de textes narratifs.

Il y a régression dans la mesure où la structure du paragraphe coïncide ici avec la structure de la phrase, ce qui correspond au niveau 1 de la mise en texte, c'est-à-dire au début de l'école élémentaire ⁽⁵⁾.

Chaque phrase correspond bien à une unité de pensée, et la numérotation conservée et les arguments soulignés montrent que le scripteur a eu la volonté d'organiser son texte. De plus, le passage d'une phrase à l'autre est cohérent sur le plan thématique et il y a bien alternance d'argument / contre-argument. L'absence de point final est le signe que le scripteur ne suspend pas son activité langagière, mais le continuum discursif n'est cependant pas assuré. L'absence d'organisateur textuels (paragraphe, point final, connecteurs, reprises anaphoriques) prouve que l'activité langagière du scripteur se déroule selon le principe d'une gestion des données " au coup par coup " et par accumulation. Le texte produit est planifié localement mais pas globalement, ce qui révèle une mauvaise appréhension de l'organisation des arguments et contre-arguments en texte, et un dysfonctionnement au niveau de la macro-structure du texte argumentatif dans la représentation qu'ont ces élèves de ce type de texte.

Certains élèves ont en fait hésité entre deux types de textes, sans résoudre leur hésitation :

- le **dialogue** entre deux personnes d'avis opposés, d'où le retour à la ligne systématique (mais l'absence de tiret indique que le scripteur a conscience de ne pas produire un " vrai " dialogue),

- le **texte argumentatif** qu'on lui demandait de produire et dans lequel le scripteur devait prendre en charge le discours de " l'autre ", c'est-à-dire " monologuer ", tout en énonçant les prises de position de l'adversaire ; d'où les numéros conservés et les arguments contre le train soulignés pour marquer typographiquement la distance entre le discours de l'autre et son propre discours.

Les couples arguments/contre-arguments sont présentés comme de petits problèmes isolés, à résoudre un par un, sans lien entre eux, d'où l'effet de " collage ", d'accumulation, et l'absence de cohésion textuelle. L'absence de connecteurs confirme dans ces copies les problèmes de macro-structure, même si les couples arguments/contre-arguments ont une cohérence interne.

Ces élèves de 5ème savent qu'un texte narratif les mène de la situation initiale à la situation finale en passant par des étapes obligées, alors que le texte argumentatif leur semble être une addition de propositions qui prend fin de façon arbitraire. Il me semble que l'étape 3 de la démarche - réfuter brièvement chacun

des 27 arguments contre le train - a pu induire, pour les élèves les moins compétents quant à la résolution de problèmes langagiers, cette absence de cohésion textuelle. Les problèmes de classement d'arguments de l'étape 4 étant plus difficiles à résoudre, car faisant appel à la capacité à conceptualiser, ces élèves n'ont pas franchi cette étape et ils ont reproduit dans la phase d'écriture finale le processus de l'étape 3 qui ne leur demandait de produire que des " réponses " sous forme d'énoncés fragmentaires.

Le problème qui reste à résoudre pour ces élèves est donc le passage d'une **stratégie de résolution ponctuelle** et de collage de propositions non cimentées entre elles et non rapportées à une unité textuelle cohérente à une **stratégie de planification** des opérations permettant la production d'un texte argumentatif cohérent, stratégie qui prendrait en compte à la fois une situation de communication définie en amont du texte, et une visée argumentative énoncée en aval.

Il est en ce sens significatif que les copies les moins bien réussies ne comportent ni introduction ni conclusion, comme si le texte restait " ouvert ", susceptible de recevoir des ajouts à l'infini. Comme dans les phrases sans point final, l'activité langagière n'est pas suspendue, close, lorsqu'on arrive à la " fin " du texte, signe que ce discours ne mène nulle part et n'a pas de finalité ni d'orientation.

7.2 L'alpha et l'oméga.

Les mêmes copies posent donc le problème de l'introduction et/ou de la conclusion. Quelques-unes de ces copies " oublient " l'une et l'autre ; un plus grand nombre offre une conclusion mais fait l'impasse sur l'introduction ; d'autres encore, rares cependant, proposent bien une introduction et une conclusion, mais les placent toutes les deux à la **fin** du texte. La fonction de l'introduction et de la conclusion dans le texte argumentatif est donc peu, ou mal, maîtrisée par ces élèves, alors qu'ils maîtrisent bien la fonction du premier paragraphe posant la situation initiale, c'est-à-dire le problème à résoudre, lorsqu'ils sont confrontés au texte narratif.

Il semble donc que le problème à résoudre dans le texte argumentatif - convaincre l'autre - ne se pose pas à ces élèves en termes clairs. La situation de communication reste vague pour eux, d'où l'impasse sur l'introduction qui doit poser " qui parle ? ", " à qui parle-t-il ? ", " de quoi parle-t-il ? ", c'est-à-dire donner un statut à l'argumentateur ainsi qu'à l'argumenté et problématiser les données.

Dans les copies qui n'ont pas omis purement et simplement l'alpha du texte, on trouve trois types d'introduction :

- **l'introduction qui énonce un certain nombre d'arguments** en faveur du train : pas de problématisation, mais plutôt une explicitation de la prise de position du scripteur . Exemple : “ Je pense que le train est un très bon moyen de transport car cela permet d'arriver plus vite à destination. Il y a toutes sortes de réductions. (...) On peut aussi emmener l'animal de son choix ”.

Le destinataire du discours est absent. La visée argumentative n'est pas clairement affirmée : le texte s'annonce plus explicatif qu'argumentatif.

- **l'introduction qui ébauche une problématisation** par le biais d'une comparaison avec la voiture et qui tente d'orienter son texte en fonction d'un contradicteur. Exemple : “ Voyager en train, c'est bien, surtout quand on n'aime pas conduire. En plus, il y a plus de confort que dans la voiture. C'est pour cela que je vais essayer de vous convaincre, vous les lecteurs, de prendre le train ”.

La situation de communication est certes posée de façon maladroite, mais le problème que doit résoudre l'écriture, convaincre, est, lui, clairement posé. L'utilisation d'une comparaison pour problématiser est une stratégie valable puisque le propos est effectivement, implicitement, le **choix** d'un bon moyen de transport.

- **l'introduction qui pose une situation de communication** par le biais de la **narration**. Exemple : “ Les vacances d'hiver arrivent bientôt. Quel moyen de locomotion choisir ? Excepté Papa, nous voulons tous partir en train. Essayons de le persuader que voyager en train, ce n'est pas si mal ”. Le problème est posé à travers le thème du choix, inscrit dans un énoncé narratif. L'argumentateur et l'argumenté sont clairement définis : je/Papa. La suite constitue un texte argumentatif cohérent, qui révèle une très bonne compétence textuelle dans la mesure où il intègre deux types de textes différents en un ensemble organisé.

La clarification de la situation de communication dans l'introduction donne son orientation au texte et semble donc être structurante dans la mesure où elle permet au scripteur d'organiser son texte de façon cohérente et de le faire aboutir.

Les meilleures productions écrites concluent souvent sur un slogan, preuve que l'enjeu de l'argumentation - convaincre - a bien été compris (exemple : “ Prenez le train ! c'est un moyen de déplacement bien plus tranquille que les autres !”) et sur la réactualisation de la situation de communication (exemple : “ Donc, voyagez en train n'est pas si désagréable que vous le prétendez ”.)

La gestion de la situation de communication dans le texte argumentatif connaît cependant, dans certaines copies, quelques dérapages, preuve que cette donnée n'est pas maîtrisée par tous les élèves :

- glissement du “ je ” du scripteur-argumentateur au “ nous ” de la SNCF (“ nous avons des compartiments-jeux pour les enfants ”),
- changement de statut de l'argumenté : Maman, interpellée à la deuxième personne du singulier, devient brusquement “ Madame, vous ...”,

Dans ces deux cas, la stratégie argumentative adoptée demeure incertaine et fluctuante, par manque de planification, en amont du travail.

7.3 Stratégies.

La clarification de la situation de communication, et en particulier du statut de l'argumenté, conditionne la stratégie adoptée pour réfuter les arguments de l'adversaire. En effet, la réfutation fonctionne ici selon des présupposés quant à la situation de l'argumenté : il ne suffit pas de la nommer, il faut également le mettre en situation, et définir quel type de discours il tient.

Quatre stratégies argumentatives se dégagent dans les productions :

- **l'argumenté n'a jamais pris le train** : l'argumentateur s'adresse à lui en utilisant des verbes de communication comme “ vous supposez que ”, “ vous croyez que ” ; son savoir, ses renseignements sont incomplets ou erronés, il s'agit donc pour l'argumentateur de réfuter ses arguments **en l'informant** et en donnant à ces informations une intention argumentative.
- **l'argumenté avance des arguments fantaisistes ou irrecevables** : l'argumentateur doit les dénoncer comme tels et replacer l'argumentation sur le terrain du raisonnement logique. Exemple : “ Vous dites que le train va trop vite et que vous ne pouvez pas admirer le paysage. Il faudrait savoir si vous voyagez ou si vous vous promenez ? ! ”. La stratégie de l'argumentateur consiste ici à recentrer la discussion par rapport à la visée argumentative qui est la sienne, convaincre que le train est la meilleure façon de voyager.
- **l'argumenté a des arguments valables contre le train** : il s'agit cette fois pour l'argumentateur de reprendre à son compte tout ou partie de l'énoncé adverse pour lui donner une autre orientation, et invalider ainsi l'argument qu'on lui oppose. Exemple : “ Vous dites que dans le train on est obligé de supporter des gens qu'on ne connaît pas. Je pense, pour ma part, que c'est une bonne occasion de faire de nouvelles connaissances ”.

- l'argumenté n'est pas un farouche détracteur du train, mais il préfère la voiture : l'argumentateur doit le convaincre en adoptant d'une part une stratégie de la comparaison et en tenant d'autre part un discours de type informatif. Les arguments sont alors introduits par des verbes de communication comme " vous craignez qu'avec le train... mais vous ignorez que...".

Il conviendrait d'activer, dans le cas d'une reprise de cette démarche avec une autre classe, les **opérations de planification** des stratégies argumentatives qui permettraient à l'apprenant de gérer son texte comme un ensemble cohérent, orienté vers un but et organisé en fonction d'une situation et d'un auditoire (6) : **clarifier** les situations de production et de communication, réelle ou simulée, **apprendre** à construire un schéma de communication pour construire une argumentation valide, **limiter** les sous-thèmes à développer pour éviter la dérive thématique au détriment de la stratégie argumentative, **circonscrire** strictement les données, **centrer** les activités sur la mise en texte, la segmentation en paragraphes, en travaillant la super-structure du texte argumentatif (thèse antérieure / argumentation / contre-argumentation / nouvelle thèse).

Conclusion.

Il apparaît à l'évidence que la démarche qui vient d'être exposée n'a pas valeur de modèle, n'est pas " reproductible " telle quelle, et se trouve susceptible de nouveaux aménagements et de nouvelles orientations, en fonction de l'analyse des productions écrites en phase terminale. Je tiens à souligner l'intérêt de travailler à partir des écrits d'élèves et d' **élaborer collectivement les contenus** : le but de l'enseignement du français est de donner à l'enfant la maîtrise des techniques du langage et des processus de production de textes, et non de fabriquer des créateurs imaginatifs et originaux, ou des " écrivains en herbe ", comme le préconisent la plupart des manuels scolaires.

Le processus de **relances** par la lecture, le tri-classement, l'amélioration, l'écriture, permet de faire aboutir une démarche d'apprentissage long sans lassitude, ni rupture.

L'intérêt de cette démarche lourde, en plusieurs étapes s'appuyant les unes sur les autres, adoptant des modalités différentes (travail individuel/collectif, lecture/écriture, production/amélioration) est d'amener l'apprenant à un réinvestissement progressif des acquis et à une réelle appropriation des savoirs, et d'amener également l'enseignant à une évaluation formative de sa stratégie didactique.

NOTES

- (1) “ Vers une pédagogie du texte ”, in *Le français aujourd'hui* n^o 79, p. 18.
- (2) “ L'analyse des processus rédactionnels ”, in *Pratiques* n^o 49, p. 13.
- (3) Voir l'article de M. Charolles précédemment cité, p. 15-16.
- (4) *Traité de l'argumentation*, Perelman et Olbrechts-Tyteca, p. 39, Editions de l'Université de Bruxelles.
- (5) “ Le découpage en paragraphes et ses fonctions ”, article de D. Bessonnat, *Pratiques* n^o 57.
- (6) Voir l'article de C. Garcia-Debanc, “ Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ”, in *Pratiques* n^o 49.