

APPRENDRE A ECRIRE DES TEXTES ARGUMENTATIFS AU CE 1, EST-CE POSSIBLE ?

D. BRASSART
E.N. de Lille
M. LEMOINE
Ecole de Bellaing.

“Les bonbons sont faits pour être mangés”
Guus Kuijer (1981. Paris, Bordas)

Nous présentons dans cet article quelques éléments pour une possible didactique du texte argumentatif écrit avec de jeunes élèves, ceux d'un CE 1 ordinaire... ou presque. D'une part, les élèves de cette classe ont, l'année précédente, au cours préparatoire, appris (commencer à apprendre) à construire des textes narratifs, apprentissage qu'ils ont poursuivi au CE 1 (cf. M. Lemoine et D. Brassart 1988 “ Ecrire du CP au CE 2” *Recherches* 8 p. 63-80). D'autre part, le travail sur les textes narratif et argumentatif s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une “expérience” portant sur la didactique des types des textes (écrits), sur leur réception et leur production, sur leur compréhension et leur composition-planification. C'est dire que les ateliers et les exercices d'écriture constituent des moments pédagogiques que ces élèves connaissent et attendent avec le plaisir que l'on peut prendre à apprendre et à savoir que l'on apprend. C'est dire aussi que, très vraisemblablement, un certain nombre de transferts et d'effets de clarification, sinon encore de prise de conscience, ont ainsi été rendus possibles qui ont pu faciliter le travail sur le texte argumentatif.

De manière plus précise, c'est autour de l'**argumentation dialogale**, du dialogue argumentatif écrit que se sont développées, comme en une spirale, les séquences didactiques. Une autre phase du travail devrait donc, nécessairement, porter sur la composition de textes argumentatifs monologiques. De multiples raisons à ce centrage qui n'a pas été initialement pré-déterminé par nous mais suggéré, soufflé par les premières productions des élèves.

D'abord, le dialogue écrit entretient une relation de ressemblance avec cette pratique langagière première qu'est le dialogue oral : il peut, en un premier temps, rassurer les élèves (...voire le maître).

Mais dans le même temps, le dialogue écrit n'est plus co-produit. Alors qu'à l'oral le discours dialogal d'ensemble est construit par la coopération de deux (ou plus) interlocuteurs, l'un prenant appui sur les paroles de l'autre pour réagir et apporter sa propre contribution à l'avancement de la conversation, à l'écrit le rédacteur est seul, il ne peut compter que sur ses propres forces pour faire avancer le texte de manière cohésive et cohérente. Avec le dialogue écrit spécifiquement, le rédacteur doit mettre en scène deux (ou plusieurs) "personnages", les faire parler selon leur "logique" propre, de leur point de vue, et donc s'engager dans un travail, coûteux pour de jeunes élèves, de **prises de rôle** (s multiples) et de décentration.

A l'inverse, la forme "dialogue" offre un cadre d'écriture facilitant. Elle permet de réfracter la tâche de composition d'ensemble du texte en une séquence de modules qui peuvent avoir une autonomie relative. Autrement dit, le rédacteur peut ici diminuer le coût cognitif que représente la composition écrite (monologique) en se donnant des **sous-buts** plus facilement appréhendables, en "retrouvant" aussi le format langagier court du "move", de l'"intervention orale". Elle permet également, comme on le verra, de ne pas se confronter réellement à la gestion contre-argumentative en la réduisant au simple conflit **polémique** "argument Pour avancé par X/argument Contre avancé par Y".

Comme on le remarquera sans doute à la lecture des quelques exemples que nous donnerons, on retrouve ici, avec l'argumentation écrite, un certain nombre des **symptômes de la non-expertise** déjà rencontrés dans le cadre du travail sur le récit. S'ils ont bien, souvent, une allure argumentative, s'ils indiquent que les élèves ont à l'évidence une pré-conscience épilangagière de l'orientation argumentative, de la relation "donnée-conclusion" simple, les textes écrits par ces rédacteurs novices sont peu ou pas dilatés-expansés et se présentent, du coup, plus comme des collages d'arguments mis bout à bout que comme des textes planifiés.

Deux types d'explications, de diagnostics non nécessairement exclusifs, peuvent être proposés pour rendre compte de ce phénomène.

On peut penser qu'il s'agit d'un problème trans-textuel, non spécifique au texte narratif ou argumentatif, et l'on cherchera alors à intervenir didactiquement, par exemple par une sorte d'"éveil aux textes", pour aider les élèves à se représenter plus clairement les contraintes textuelles générales.

Mais on peut également estimer que ces manifestations superficielles apparemment identiques sont les effets de processus mettant en jeu des compétences différentes. Ce serait parce que les jeunes élèves ne maîtrisent pas (encore) le

schéma textuel prototypique narratif ou argumentatif qu'ils ne parviennent pas à composer leurs textes comme un ensemble dilaté-expansé. L'intervention didactique serait alors orientée plus spécifiquement vers la maîtrise de tel ou tel type de texte et de ses propriétés "schématiques", quitte ensuite à favoriser une réflexion généralisante sur certains invariants trans-textuels, voire leur prise de conscience explicite, métalangagière.

La démarche qui a été suivie comporte plusieurs étapes que nous décrirons dans l'ordre de leur succession chronologique.

– ETAPE 1 (début novembre).

Tâche : "Ecris ce que tu penses des bonbons".

Objectifs : "dérouler" un/des point(s) de vue sur un "objet" discursif donné ;

construire une liste.

Il s'agit, en partant des pratiques "spontanées" des élèves, de les sensibiliser à une dimension de l'argumentation, la **prise de position** (personnelle), l'énoncé d'une opinion. Il n'y a pas d'autre forme de contrainte que d'essayer d'aller le plus loin possible dans le déroulement du point de vue, voire de l'épuiser. On s'attend donc à ce que les élèves écrivent des textes-listes, si possible en les organisant.

Deux remarques s'imposent ici.

Par rapport à une représentation "spontanée" de l'argumentation, la prise de position, orientée vers le "je" du destinataire, semble manquer de cette tension "conative" caractéristique des discours orientés vers le destinataire, qui prétendent agir sur lui et qui sont linguistiquement marqués "pour" cela (embrayeurs de la 2ème personne, par exemple).

Les choses sont en réalité un peu moins simples. Si l'on accepte la distinction, proposée par D. Brassart dans un autre article de ce même numéro, entre **texte** argumentatif et **discours** argumentatif, on dira que l'assertion d'une opinion personnelle peut avoir un effet (communicationnel, perlocutoire) argumentatif dans la mesure où toute assertion prétend être "vraie" et cherche à être crue par celui ou ceux en présence (et donc aussi, quasi inévitablement, en direction) de qui elle est énoncée. On retrouverait ainsi un des ressorts fondamentaux de l'argumentation-discours qui vise à agir sur les comportements des argumentés non pas directement comme dans l'ordre pur et simple, mais par le biais d'un changement de

leurs **systèmes de croyances** : c'est parce qu'ils croient maintenant telle " chose " que les argumentés devraient se conduire en cohérence avec leur nouvelle croyance. De ce point de vue, l'énoncé de l'opinion personnelle constituerait une forme **indirecte** de l'argumentation, sans doute un peu " faible " dans la mesure où elle peut déclencher la simple **polémique**, le choc frontal des opinions.

Mais, par ailleurs, même dans le cas de l'argumentation directe, celle qui s'appuie sur un texte argumentatif, les arguments qu'avance l'argumentateur pour soutenir sa " thèse " sont supposés être **crus** par lui, qu'il s'agisse d'opinions personnelles ou d'opinions communes, de doxai.

D'autre part, il va de soi pour un adulte compétent que la consigne-tâche qui est proposée exclut la pure et simple **description** " **on-vraie**" (i.e. " vraie " pour tout le monde, " objective ") de l'objet du monde " bonbon " et implique que l'on se réfère au **problème** " bonbon " qu'on le construise en tant qu'objet de discours, qu'on le situe dans des cadres interprétatifs plus larges (la nutrition, par exemple) et par rapport aux topoï que l'idéologie dominante ou l'idéologie de notre groupe d'appartenance y projettent. Cette " re-contextualisation " du " thème " est l'une des stratégies d'**invention** argumentative. Mais ce clivage de l' " objet " et le déplacement qu'il implique ne vont peut-être pas d'eux-mêmes pour de jeunes élèves, ce qui rend nécessaire un travail de clarification avant et après l'écriture proprement dite.

Productions d'élèves :

1.

Je pense que les bonbons ne sont pas bons pour les dents.

Je pense que les bonbons font grossir.

J'aime les bonbons.

Je pense que les bonbons peuvent faire l'indigestion.

Quand il n'y a pas de bonbons, il n'y a pas de fête.

Ludovic.

Comme prévu, Ludovic donne à son texte l'allure d'une liste. Il a collé et mélangé, sans évident souci de tri et de rangement, apparemment au fur et à mesure qu'ils lui venaient à l'esprit, des énoncés qui avancent des opinions plutôt favorables aux bonbons (phrase 3 - qui ressemble à une quasi " thèse " qui demanderait à être justifiée, soutenue par d'autres opinions - et 5) ou plutôt défavorables (1, 2 - en supposant que " grossir " soit péjoratif... - , 4). La prise d'appui sur la

formulation linguistique de la consigne est manifeste (reprise de “ penser ”, modulation de “ tu ” en “ je ”), à l’exception de la dernière phrase qui peut être interprétée comme l’indice d’un début de changement de stratégie d’écriture : dire ce que je pense sans nécessairement dire que je le pense, c’est-à-dire déjà argumenter ?

2.

Moi, je pense qu'on peut en manger, mais sans en abuser.

Il ne faut pas toujours en acheter.

Il ne faut pas jeter les papiers tout partout.

Il ne faut pas les manger en classe.

Mathieu

Mathieu lui aussi prend appui sur l’énoncé de la consigne, il l’intègre même en quelque sorte à son propre texte puisqu’il n’emploie jamais explicitement le mot “ bonbon ” alors que chacune de ses phrases contient un pronom (ou une ellipse en 3) qui y renvoie. En revanche, la marque “ je pense ”, renforcée ici par “ Moi ”, n’apparaît qu’une seule fois dans sa liste. C’est qu’en réalité Mathieu s’est très vite engagé dans une stratégie d’écriture qui n’est plus celle de l’énoncé de l’opinion mais “ pas encore ” celle de l’argumentation. Par un glissement de “ on-pouvoir (“ possible ” donc “ permis ” ?) ” à “ on-interdit ” (“ il ne faut pas ”) en passant par un possible “ on-ne ...pas pouvoir ”, il décline les tables de la loi, sans, précisément, les argumenter : il ordonne au nom de “ on ”.

– ETAPE 2 (mi-novembre).

Tâche : “ Tu écris un texte pour convaincre les enfants de ne plus manger de bonbons ”.

Objectifs :

la planification d’un dialogue argumentatif.

la conclusion argumentative, par rapport à la morale narrative.

Il s’agit donc d’écrire pour convaincre, d’argumenter, et non plus (seulement) de dire son opinion. Cependant les élèves disposent d’un stock d’ “ idées ”, une “ banque de données ” issus de la première étape qu’il conviendra de mobiliser et de traiter (trier, classer, etc...) dans un cadre argumentatif qui reste intuitif et que cette phase du travail a précisément comme but de commencer à clarifier.

Productions d'élèves :

3.

Les bonbons sont pleins de sucre. C'est très mauvais. Ils nous font grossir. Il ne faut plus en manger. Ça peut nous rendre malade, ça donne envie de vomir.

Amélie

Avant la généralisation du travail sur le dialogue argumentatif, le texte d'Amélie n'est plus typographiquement disposé comme une liste. Echappe-t-il pour autant à la " structure textuelle " du collage ? En réalité, l'analyse diagnostique de ce texte n'est pas facile. Du point de vue de la continuité, les bonbons et ses reprises pronominales forment-ils un thème constant ? Mais les " Ça " (" C ") des phrases 2, 5 et 5' renvoient-ils à " bonbons " ou, respectivement, à (" pleins de sucre ") et à " en manger (des bonbons) " ? D'autre part et surtout, les 3 premières phrases constituent-elles **pour l'élève** un module argumentatif expansé : " P1 – donnée, P2 – qualification péjorative de la donnée P1, P3 – justification de la qualification P2 ", le tout débouchant clairement sur la conclusion P4 ? Il s'agirait-là d'une manifestation assez précoce de la compétence textuelle argumentative. Pour en décider, il conviendrait de déterminer si Amélie dispose dans ses connaissances du monde, sa " compétence encyclopédique ", d'une " chaîne argumentative " préconstruite, un quasi " script argumentatif ", /BONBON-SUCRE-PRISE DE POIDS/, ou, à défaut, si elle est capable d'explicitier cet enchaînement, en concurrence éventuelle avec la chaîne/BONBON-SUCRE-CARIES/.

Enfin, on s'interrogera sur la fonction textuelle que peuvent remplir 5 et 5'. Tout se passe en effet comme si Amélie avait voulu, en un second temps de révision, développer un premier état, jugé trop court, de son texte, en ajoutant simplement 5 et 5' au module 1-2-3-4, pourtant bouclé sur une conclusion nettement marquée. Une des difficultés évidentes du texte argumentatif (mais aussi descriptif), à laquelle les jeunes élèves parviennent difficilement à faire face, réside précisément dans le fait de mettre un terme à l'enchaînement argumentatif. Si avec le texte narratif, dans la mesure sans doute où je peux me représenter la diégèse évoquée et ainsi me constituer comme un référent " externe et linéaire ", il m'est possible de décider qu'une action, un épisode est terminé, rien de si " simple " avec l'argumentation qui se situe massivement dans le monde du/des discours, qui est foncièrement de l'ordre de la reformulation et du métalangage. Dès lors **comment coordonner, articuler des chaînes argumentatives qui ne sont pas reliées entre elles dans le monde (des objets), comment construire une chaîne de chaînes ?**

Face à ce problème, Amélie choisit le collage par delà la frontière conclusive qui, du coup, paraîtra à la lecture jouer pour les deux versants argumentatifs : soit, dans le cas hypothétique où Amélie a effectivement produit 2 modules de Données (= D.)

D.A (d1 + d2 + d3) / Conclusion / D.B (d5 + d5')

et non

(D.A (d1 + d2 + d3) + D.B (d5 + d5')) / Conclusion.

4.

“ Ne mange pas les bonbons, mon petit enfant. Ce n'est pas bon de manger des bonbons, c'est mauvais de manger, c'est pas bon ”.

“ Si moi j'aime les bonbons. J'en veux un. C'est très bon les bonbons ”.

“ Non, ce n'est pas bon, les bonbons, Ça fait mal aux dents et après tu veras tu auras aussi (mal) au ventre ”.

Fin

Rachida

C'est à cette étape du travail que les élèves ont “ découvert ”, puis généralisé la stratégie du dialogue argumentatif. Il peut s'agir d'un transfert de compétences narratives : des **personnages** parlent dans une **argumentation rapportée** et donc, d'une certaine façon, indirecte par rapport à la consigne d'écriture et au lecteur potentiel. Mais transfert encore partiel comme on le verra plus loin. Dans la mesure où une conversation peut toujours rebondir dès lors qu'elle n'est pas close par les formules et les rituels de la séparation, on comprend qu'elle permet aux jeunes élèves de “ régler ”, **en le faisant disparaître !** le problème de la coordination argumentative (monologique) auquel s'était heurté Amélie.

Inversement, le dialogue permet et même implique une confrontation de points de vue argumentatifs : si les personnages se parlent c'est précisément parce qu'ils ne sont pas d'accord. Cependant, le texte de Rachida confirme que cela ne suffit pas, évidemment, pour “ déclencher ” la contre-argumentation. Aucune des interventions ne comporte ici la trace d'une quelconque reconnaissance de la validité même partielle du point de vue de l'autre. Rien n'est concédé. Qui plus est l'argumenté “ enfant ” n'oppose pas de réels arguments (Pour les bonbons) aux arguments (Contre les bons) de l'argumenteur “ adulte ” : Rachida ne peut lui donner une réelle “ existence ” argumentative et doit se contenter d'une position de refus.

– ETAPE 3 (fin novembre).

Tâche : “ Tu écris un texte pour convaincre les enfants de manger des bonbons”.

Objectifs :

rendre “ visible ” le travail de composition textuelle argumentative ;
faciliter l'émergence et la prise de pré-conscience de la stratégie contre-argumentative.

Demander aux élèves de défendre l'indéfendable nous a semblé constituer un outil didactique possible pour focaliser l'attention des élèves sur le texte argumentatif et les amener à contre-argumenter. D'une part en effet le caractère paradoxal (para-doxa, contre l'opinion commune) du contenu de la tâche devrait confirmer aux élèves qu'ils sont bien dans une situation de “ simulation ”, montée par le maître à des fins d'apprentissage, et faciliter l'évaluation formative métalingagière. D'autre part, dans la mesure où, dans l'idéologie dominante actuelle, ce sont des “ arguments ” Contre les bonbons qui sont massivement disponibles, l'argumentation paradoxale qui est demandée passe par un travail (presque) conscient d'invention d'arguments (paradoxaux) Pour les bonbons et, ce faisant, par la prise de conscience de ce qu'est un argument (Pour ou Contre, voire un argument et un contre-argument). Ce sont donc des effets de clarification cognitive qui sont visés.

Plus généralement, c'est cette option didactique qui justifie à nos yeux que nous ayons retenu le thème des bonbons pour cette série d' “ exercices ” d'écriture (contrairement, par exemple, à F. François 1986 L'étude de l'argumentation chez l'enfant, in A. Petitjean et H. Romian *Enseigner le français (74-78)*, Bruxelles, De Boeck-Duculot). Ce que l'on perd en termes d'implication personnelle voire de “ motivation pédagogique ”, puisqu'il n'y a pas de véritables enjeux de communication dans ces ateliers, on le gagne du côté de la **visibilité des tâches**, des enjeux d'apprentissage voire de la “ motivation didactique ”. Il n'est par ailleurs nullement exclu d'articuler ces deux types de situation (sur ces questions voir D. Brassart 1988 Arguments pour une didactique du texte *Recherches* 8 (5-18) et le numéro 1 de *Spirales*).

(Pour mémoire, on rappellera la distinction entre **argument Pour/Contre** et **argument/contre-argument**.

Un énoncé comme

“ manger beaucoup de bonbons, ça provoque des caries ”

est, hors co-texte, en fonction de notre idéologie actuellement dominante et de ses copoi, un argument Contre les bonbons : il enchaîne potentiellement avec une conclusion du type

“ Ne mangez pas (beaucoup) de bonbons ”.

Mais ce même énoncé intégré dans une argumentation effective sera traité comme un argument ou un contre-argument en fonction de la conclusion d'ensemble du texte argumentatif : argument si cette conclusion est quelque chose comme

“ Ne mangez pas de bonbons ”,

contre-argument concédé si cette conclusion est quelque chose comme

“ Mangez des bonbons ”.

Dans un cas, la propriété “ être un argument Pour/Contre appartient à l'énoncé, dans l'autre la propriété “ être un argument /contre-argument ” lui est attribuée conjoncturellement par la mise en texte).

Production d'élève :

5.

“ Voyons, mange des bonbons, n'écoute pas les autres, parce que dans les bonbons il y a du sucre ”

“ D'accord, je veux bien te croire que dans les bonbons il y a du sucre, mais il y a aussi des mauvaises choses ”

“ Mais non ! Ce que tu crois mauvais c'est des vitamines qui rendent intelligent ”.

“ Oui, mais le sucre, ça écoeure ”.

“ Mais non, ça rend léger ! ”

Mathieu

On le constate en comparant ce texte de Mathieu avec celui de Rachida (4), la tâche proposée, à la suite des étapes précédentes, permet à de jeunes élèves de travailler à un niveau de complexité textuelle que, vraisemblablement ils n'auraient pas atteint seuls autrement et, éventuellement, d'abstraire et de généraliser cette expérience sous la forme d'une (certaine) compétence argumentative.

La structure d'ensemble du dialogue est du type "embrassé" (comme pour les rimes ; "1x/y" = intervention dialogale de l'interlocuteur x, l'argumenteur, ou y, l'argumenté) :

11x : a -

12y : a + MAIS b -

13x : (MAIS) non b - = b +

14y : b + MAIS a -

15x : a +

Mathieu donne au "personnage" de l'argumenté une certaine existence langagière, d'autant plus facilement sans doute que ce rôle est celui de la doxa, du "choeur", précédemment exploré à l'étape 2. Il le maintient cependant dans une position dominée : toutes les interventions de "y" commencent par un acte de reconnaissance, d'acceptation de l'intervention antérieure de "x" et ce n'est qu'en 1y4 qu'il "osera", comme à retardement, contester directement un argument de 1x1. Aux yeux de Mathieu, cette "posture" convient peut-être bien à l'argumenté ; elle lui permet aussi de laisser l'initiative, le dernier mot et le gain de l'échange argumentatif à l'argumenteur et, en l'occurrence, d'accomplir la tâche demandée.

D'une certaine façon, donc, seul l'argumenté contre-argumente ici, l'argumenteur récusé. C'est sans doute la forme dialogale qui permet cette apparition de la contre-argumentation, sur un mode encore mineur cependant dans la mesure où elle est toujours "rétrospective" ("1.n.y" admet les arguments qui viennent d'être avancés en "1.n - 1.x"), jamais anticipée : jamais "x" ou "y" ne concède un argument que l'autre aurait pu employer avant qu'il ne l'ait fait. Le coût cognitif d'une telle stratégie argumentative est, sans doute, encore trop élevé pour ces jeunes élèves.

On notera enfin que Mathieu semble avoir saisi la relativité possible des arguments. Le sucre, qui était dans les textes précédents, un argument contre les bonbons, et donc un argument favorable à la conclusion "Ne mangez plus de bonbons", est cette fois argument orienté vers une conclusion "négative" et argument orienté vers une conclusion "positive". Il n'est pas sûr d'ailleurs que Mathieu ait parfaitement maîtrisé ce changement de perspective : est-ce que "1y4"

corrige et annule, “ contradictoirement ”, la première partie de “ 1y2”, ou bien faut-il inférer un enchaînement comme “ le sucre est bon (= 1y2) mais ça écoeu-re (= 1y4)” ?

C'est au cours de cette étape 3, que les élèves ont collectivement construit deux **argumentaires**, listes encore grossières sans doute, non triées-classées ni hiérarchisées, mais qui peuvent valoir comme indice d'une prise de conscience de ce qu'est un argument.

– ETAPE 4 (début décembre).

Tâche : “ Tu écris un texte qui se terminera obligatoirement par la phrase :
“ Vous voyez bien que, finalement, il vaut mieux ne plus manger de bonbons ”

et qui comprendra toutes les idées suivantes : 1, 2, 5, 7 et 9, mais pas forcément dans cet ordre ”.

Objectifs :

gérer la composition textuelle vers un but “ matérialisé ” par un énoncé terminal.

gérer la composition textuelle en tenant compte d'un contenu argumentatif imposé et en décidant de sa disposition.

Les arguments imposés sont extraits de l'argumentaire construit à l'étape précédente :

1. ce n'est pas bon pour les dents
2. ça fait grossir
5. indigestion
7. colorants
9. ça fait mal aux gencives.

Ils ne comprennent aucun argument Pour et sont tous co-orientés argumentativement vers la formule conclusive finale imposée. Par ailleurs, l'argumentaire-source et ce “ sous ” - argumentaire ne sont pas tels, en l'état actuel de leur formulation, qu'ils permettent d'envisager une **hiérarchisation** des arguments en fonction de leur force argumentative potentielle ni, du coup, la prise en compte de cette hiérarchisation dans la disposition argumentative. Sans doute aurions-nous pu/dû expanser ou reformuler 7 de manière à faire apparaître le risque de cancer, ou ajouter un argument mineur (“ les papiers de bonbons dans la cour ”, par exemple), mais tel n'a pas été le cas. De ce fait on peut s'attendre à ce que la gestion soit essentiellement thématique et conduise à des regroupements ou à des rapprochements entre 1 et 9 d'une part, 2, 5 et 7 de l'autre.

Production d'élèves :

6.

- *Les bonbons, ça fait grossir.*

- *Mais non, il y a aussi le chocolat !*

- *C'est indigeste !*

il y a du colorant.

Et en plus ça fait mal aux gencives.

Et ça n'est pas bon pour les dents !

Ah, c'est peut-être ça que j'ai ce gros trou, là devant. Vous voyez bien que finalement il vaut mieux ne plus manger de bonbons.

Amélie.

7.

“ Sais-tu que les bonbons ça fait mal aux gencives ? ”

“ Oui, mais après on se lave les dents ”.

“ D'accord, je veux bien te croire, mais ça donne une indigestion ”.

“ Mais non ! Au contraire, ça rend léger, si léger qu'on pourrait s'envoler ”.

“ Mais non, nous sommes beaucoup trop lourds et il y a beaucoup de colorants ”.

“ D'accord, je crois que j'ai mal au ventre ”.

Alors vous voyez bien que finalement il vaut mieux ne plus manger de bonbons.

Mathieu.

Comme prévu, c'est le regroupement thématique qui domine dans la gestion de la tâche, Mathieu prenant une certaine autonomie par rapport à la lettre des arguments imposés (et éventuellement par rapport à la consigne) en transposant l'argument Contre 1 en un argument Pour 1' et en jouant à nouveau sur la variation “ léger / lourd ” à partir de 2.

Dans les deux textes, une intervention de l'argumenté marque la fin de l'échange des arguments et assure une transition avec la phrase conclusive imposée : c'est parce que l'argumenté reconnaît qu'il porte effectivement un signe que l'argumenteur vient d'évoquer (carrie, mal au ventre) qu'il valide la dernière phrase de l'argumentation et rend à la fois licite et “ naturelle ” (non-plaquée) la formulation de la conclusion d'ensemble. On notera toutefois que le statut énonciatif de cette conclusion n'est pas clair, du fait du flou de la ponctuation dialogale

chez Amélie, du fait de la rupture de personne (tu/vous) chez Mathieu : est-ce l'argumenteur qui l'énonce, ou une voix off qui pourrait être celle de celui qui rapporte le dialogue ?

Dans le détail, Mathieu applique assez **mécaniquement** une compétence déjà affirmée à construire des dialogues argumentatifs : il traite la tâche " par concept ", en quelque sorte. Ceci peut expliquer le caractère morcelé (une seule intervention par argument nouveau, un seul argument nouveau par intervention) et parfois limite de ses enchaînements dialogaux, en particulier le " D'accord " de la dernière intervention de l'argumenté. Amélie est à cet égard apparemment moins " experte " que Mathieu. Elle abandonne vite le pas à pas dialogal et semble régresser vers la simple liste, vers un traitement " par données ", si l'on en juge par la disposition typographique. En réalité elle essaie de procéder à des regroupements, thématiques au moins, et de les marquer par quelques connecteurs argumentatifs (" et en plus ").

– ETAPE 5 (mi-décembre).

Tâche : " Tu écris un texte qui se termine obligatoirement par la phrase :
" Vous voyez bien que finalement, il vaut mieux manger des bonbons".

et qui comporte obligatoirement toutes les idées suivantes : 1, 2, 5, 7, 9, 10, mais par forcément dans cet ordre ".

Objectif : cf étapes 3 et 4.

Les arguments Pour les bonbons ont été extraits de l'argumentaire construit à partir des textes de l'étape 3 :

1. c'est bon pour la santé
2. ça donne bonne mine
5. c'est bon pour le sang
7. ça rend intelligent
9. ça donne des forces
10. plus on en mange, mieux on se sent.

Production d'élèves :

8.

Il était une fois, dans un appartement de la ville, deux enfants qui attendaient

leur mère. Soudain on frappe à la porte. C'était leur mamie avec un gros sac de bonbons. Maman vint et quand elle vit cela, elle dit :

“ Pourquoi as-tu ramené cela ? ”

“ Pour en donner aux enfants, ils adorent ça ”.

“ Mais tu sais bien qu'ils vont attraper une indigestion ! ”

“ Mais non, au contraire, plus on en mange, mieux on se sent ”.

“ Non, ils auront mal au ventre ”.

“ Non, c'est bon pour la santé ”.

“ Alors, essaye, ça marche ”.

“ Tu vois bien que finalement il vaut mieux manger des bonbons ”.

Mathieu.

L'intérêt de ce texte est qu'il manifeste une tentative de synthèse des habiletés et des compétences (en construction) travaillées en classe depuis le CP. Sous l'influence déclenchante possible de la lecture d'un extrait de *Mais je suis un ours !*, un “ récit argumentatif ”, Mathieu s'efforce d'intégrer le dialogue argumentatif dans un texte narratif englobant. De cette manière, il parvient à **naturaliser** les échanges en les plaçant en situation, en créant un contexte dans le même temps que l'avancée narrative n'est plus exclusivement d'ordre diégétique.

Ce qu'ainsi “ redécouvrent ” Mathieu et ses condisciples, c'est la **fable**, étape ultime, vraisemblablement, d'un travail sur l'argumentation écrite centré sur le dialogue.

Les quelques analyses qui précèdent ne prétendent nullement à l'exhaustivité, ni par rapport aux démarches et aux apprentissages qui se sont déroulés dans ce CE 1 ordinaire ... ou presque, ni par rapport à ce que pourrait/devrait être une didactique du texte argumentatif.

Comblé la première lacune impliquerait des moyens d'observation et de suivi dont nous ne disposons évidemment pas.

Envisager de répondre au second manque est sans doute chose moins difficile, a priori. Ainsi, il est assez évident qu'il conviendrait de diversifier les tâches d'écriture et de les articuler aussi bien à des activités de lecture “ manipulée ” de textes argumentatifs qu'à des pratiques provoquées de communication orales.

Les ressources didactiques commencent à exister en ce domaine, le plus souvent pour le texte narratif il est vrai mais la transposition n'est pas interdite. En revanche, il n'est pas évident de trouver des textes qui soient à la fois suffisamment structurés et proches des " types canoniques ", et lisibles par de jeunes élèves de CP - CE 1.