



**HAL**  
open science

## Les arbres argumentatifs comme support à l'enseignement de l'argumentation en FLE

Chantal Claudel, Marianne Doury

### ► To cite this version:

Chantal Claudel, Marianne Doury. Les arbres argumentatifs comme support à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *L'enseignement du Français Langue Étrangère: approche actionnelle et pratiques numériques*, May 2018, Abu Dhabi, Émirats arabes unis. halshs-01790012

**HAL Id: halshs-01790012**

**<https://shs.hal.science/halshs-01790012>**

Submitted on 11 May 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.

## Les arbres argumentatifs comme support à l'enseignement de l'argumentation en FLE

[axe thématique : 1. Enseigner et apprendre le FLE à l'ère du numérique]

La place accordée à l'argumentation en didactique du Français Langue Etrangère a quelque chose de paradoxal.

En effet, dans le CECRL, la compétence argumentative est une composante qu'il convient d'introduire dès le niveau B1.

- ⇒ elle est même au cœur des objectifs d'apprentissage des niveaux avancés
- ⇒ avant même les séquences descriptive et narrative, qui jouent en revanche un rôle plus important aux premiers niveaux

Malgré cela, force est de constater que l'attention portée à l'argumentation est encore assez peu visible dans les travaux de didactique du FLE.

De plus, si l'on se penche sur les supports destinés à l'enseignement

- ⇒ en particulier, sur les manuels, le constat est encore plus éloquent :
- ⇒ peu de méthodes
  - comportent une section dédiée à la dimension argumentative
  - et identifient clairement les procédés qu'il conviendrait d'acquérir pour effectuer des tâches qui nécessitent d'argumenter

### Diapo 2

Pour cerner ces aspects plus précisément et faire des propositions, on va tout d'abord présenter

- ⇒ la place réservée à l'argumentation dans les recherches en didactique du FLE
- ⇒ et dans une quinzaine de manuels de FLE

On introduira ensuite

- ⇒ une proposition didactique visant à développer la compétence argumentative en FLE, à partir du logiciel *Rationale*

### Pour introduire le propos

Donc il est surprenant que le traitement réservé à l'argumentation soit peu présent dans les recherches en didactique et dans les manuels de FLE (cf. Kiran 2016 : 2-3)

### Diapo 3

Ça l'est d'autant plus que la dimension argumentative occupe une grande place dans les descripteurs du CECRL où l'on trouve

☞ 52 occurrences de « argument », « argumenter », « argumentation »

Alors que des entrées comme explication, narration et description sont beaucoup plus présentes

En effet, la référence à l'argumentation se trouve juste derrière celle qui renvoie

☞ à la description (=> 76 occurrences de « décrire » et « description »)

Mais alors que la composante argumentative ne concerne que les niveaux les plus avancés du CECRL (B2, C1 et C2), la description couvre tous les niveaux (de A1 à C2).

L'argumentation est donc la séquence discursive la plus largement préconisée par le CERCL aux niveaux avancés.

### Place de l'argumentation dans les recherches en didactique du FLE

Par ailleurs, en FLM, beaucoup de travaux ont été réalisés sur l'argumentation mais en FLE, lorsque le sujet est traité, l'argumentation est vue comme

→ un moyen de convaincre / de persuader

Cette façon de concevoir l'argumentation est identique à celle que l'on rencontre

→ en information-communication ou en rhétorique

→ où la persuasion est un critère central : elle sert à définir l'argumentation en discours

(Doury 2012 : 100)

C'est également cette conception qui domine en FLE

→ les auteurs semblent en effet considérer cette façon de traiter l'argumentation comme étant stabilisée

Elle est présentée comme un moyen de persuasion

→ et n'est généralement pas interrogée

→ bien qu'elle ne soit pas nécessairement adaptée à une réflexion sur l'enseignement du FLE [dès lors qu'aucune attention n'est apportée aux marqueurs langagiers permettant de construire une argumentation (cf. réf Moeschler 1994 : 95)]

En fait, les auteurs de ces travaux s'appuient généralement

- sur des modèles de l'argumentation peu élaborés<sup>1</sup>,
- qui peuvent parfois paraître surprenants

Pour plusieurs d'entre eux par ex.,

**Diapo 4**

- les composantes fonctionnelles de la séquence argumentative
- découlent de la tripartition entre
  - ☞ arguments
  - ☞ prémisses
  - ☞ et conclusions
- or, à notre connaissance, cette vision des choses ne fait pas consensus chez les spécialistes d'argumentation.

Les recherches qui nous ont semblé ouvrir les voies les plus intéressantes sur l'argumentation en contexte de FLE, adoptent des orientations différentes, comme celles

- de Kaneman-Pougatch (1996) ; Kaneman-Pougatch et Rossari (1996)
- ou de Bouchard (1996 a&b)

**Diapo 5**

#### ◇ Kaneman-Pougatch (1996) et Kaneman-Pougatch et Rossari

- ❖ Selon Kaneman-Pougatch et Rossari, les difficultés pragmatiques des non-francophones confrontés à la construction de discours argumentatifs oraux sont liées à :
  - une **structuration linéaire de l'argumentation** (absence d'enchaînement à portée globale et recours à des procédés de progression thématique élémentaires) ;
  - des stratégies argumentatives essentiellement basées sur des **cas concrets**, des particularisations ;
  - l'absence de **tournures concessives** et de structures **diaphoniques** permettant l'intégration de la voix de l'interlocuteur dans son propre discours (Kaneman-Pougatch et Rossari 1996 : 384)

#### ◇ Bouchard (1996a, b)

- ❖ Quant aux recherches de Bouchard sur des échanges oraux visant la rédaction conjointe d'un texte argumentatif par des apprenants adultes (natifs et non-natifs), elles montrent que

---

<sup>1</sup> Cette observation est beaucoup moins vraie pour les travaux en didactique de l'argumentation hors FLE, qui s'appuient très largement sur les travaux de Ducrot, Grize ou Plantin pour les reprendre ou les discuter.

- le ralentissement de la production argumentative écrite est dû au recours à une langue étrangère ce qui favorise le contrôle local de la production au détriment du contrôle global.
- Les tentatives d'amélioration de l'argumentation passent par l'accumulation de nouveaux énoncés plutôt que par la recombinaison du texte déjà produit,
  - d'où notamment, un emploi limité de connecteurs permettant de structurer l'argumentation (1996a : 174)<sup>2</sup>.

D'autres travaux portent sur le réinvestissement didactique de réflexions sur le marquage sémiotique (verbal ou multimodal) de l'argumentation,

- on pense aux travaux très classiques depuis Ducrot sur les connecteurs et opérateurs argumentatifs, ou à ceux de Montredon (2007) sur les gestes qui accompagnent la production de connecteurs comme *d'ailleurs*, *quand même* ou *du moins*, dans des argumentations orales

Enfin d'autres travaux encore s'attachent à définir les conditions qui favorisent l'apprentissage de pratiques argumentatives spécifiques en FLE

- Colombier (1988), préconise la familiarisation à des « modèles » de textes et discours argumentatifs, qu'il s'agit d'analyser et d'imiter
- Portine (1983) ouvre quelques pistes sur la didactique de l'argumentation écrite en recourant aux concepts d'auditoire, de situation, d'intertexte et d'opérations discursives et énonciatives

Suite à cet état des lieux, voyons la place de l'argumentation dans des manuels.

## Place de l'argumentation dans des manuels

Diapo 6 & 7

L'étude de l'argumentation dans les manuels de FLE, a été effectuée sur 15 manuels.

<b>Manuels généralistes</b>	
<b>Titre</b>	<b>Niveau</b>
1. <i>Club Ados 2. Méthode de français pour adolescents</i> , Maison des langues, 2013	A2.1
2. Di Giura Marcella, Beacco Jean-Claude, <i>Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences</i> , Paris, Didier, 2007	A2
3. Barthélémy Fabrice, Chein Sandrine, Etienbled Alice, Mimran Reine, Poisson-Quinton Sylvie, <i>Zénith Méthode de français 2</i> , Paris, Clé International, 2013	A2
4. Cocton Marie-Noëlle, Heu Elodie, Houssa Catherine, Kasazian Emilie, Dupleix Dorothée, Ripaux Delphine, <i>Saison 1, Méthode de français</i> , Paris, Didier, 2015	A1->A2

<sup>2</sup> Cette observation, qui distingue les comportements des locuteurs alloglottes de ceux des locuteurs natifs étudiés par Bouchard, les rapproche en revanche de ceux des jeunes enfants francophones, encore en cours d'apprentissage d'opérations de « bas niveau » (graphie, orthographe), étudiés par Brassart (1996) ; on trouve des notations similaires chez Masseron (1994).

5. Flumian Catherine, Labascoule Josiane, Lause Christian, Royer Corinne, <i>Nouveau Rond-point 1. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches</i> , Maison des Langues, 2011	A1-A2
6. Mérieux Régine, Loiseau Yves, <i>Latitudes 1. Méthode de français</i> , Paris, Didier, 2008	A1-A2
7. Mérieux Régine, Loiseau Yves, <i>Connexions. Méthode de français. Niveau 1</i> , Paris, Didier, 2004	A1-A2
8. Desjardin Nancy, Proulx Diane, Sauvé Rachel, <i>Par ici</i> , Québec, Éditions MD, 2016	B1
9. Dollez Catherine, Pons Sylvie, <i>Alter ego. Méthode de français 3, B1</i> , Paris, Hachette FLE, 2007	B1
10. Flumian Catherine, Labascoule Josiane, Royer Corinne, <i>Rond-point 2. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches</i> , B1, Grenoble, PUG, 2004	B1
11. Heu Elodie, Mabilat Jean-Jacques, <i>Edito. Méthode de français, niveau B2 du CECR</i> , Paris, Didier, 2006	B2
12. Bérard Évelyne, <i>Grammaire du français, comprendre, réfléchir, communiquer</i> , Paris, Didier, 2005	A1-A2

### **Manuels de FOS**

13. Bahmad Malika, Benameur Mounia, El Bekraoui Naïma, <i>Cap Université – Renforcement en langue française. Niveau B1 du CECRL, Economie. Droit. Filières Sciences Juridiques, économiques et de gestion. Module transversal de 1e année de licence</i> . Paris, Didier, 2009	B1
14. Dubois Anne-Lyse, Tauzin Béatrice, <i>Objectif Express 2. Le monde professionnel en français</i> , B1-B2, Paris, Hachette FLE, 2016	B1-B2.1

Le corpus rassemble des ouvrages de différents niveaux (de A1 à B2), conçus dans différents pays francophones (France, Maroc, Québec), à destination d'adolescents ou d'adultes.

Les manuels ont une visée généraliste ou spécialisée (Français sur objectifs universitaire, français des affaires)

☞ et sont parus au cours de ces douze dernières années (entre 2004 et 2016).

☞ Ils privilégient tous l'approche communicative-actionnelle.

### **Activités privilégiées aux niveaux A1-A2**

Donc, l'observation de ces manuels a montré qu'il n'y avait pas, aux niveaux A1-A2

⇒ d'unités ou de modules spécifiquement consacrés à l'argumentation

⇒ ni à une activité centralement argumentative.

Seul le manuel *Zénith* (3) fait exception, les savoir-faire des leçons 18 et 19 reposant des actes de parole comme

**Diapo 8**

- « exprimer son opinion », « argumenter » et « critiquer ».

Par ailleurs, le type d'activités proposées est varié.

**En compréhension et en production**, il peut s'agir d'exercices fermés ou guidés destinés :

**Diapo 9**

- au **repérage** des positionnements des locuteurs et/ou des raisons qui guident leur action
- au traitement d'expressions permettant la réalisation d'actes de parole pouvant entrer dans une séquence argumentative :
  - *donner un ordre, un conseil, exprimer l'accord/le désaccord, exprimer son point de vue, etc.*

- à l'expression d'opérations discursives classiquement à l'œuvre dans les composantes de la séquence argumentative :
  - o la comparaison, la cause (dans les arguments), l'obligation (conseil – modalité déontique)) (dans la conclusion), etc.

Les activités peuvent aussi permettre une **expression plus libre**

**Diapo 10**

- ⇒ à travers des questions ouvertes invitant l'apprenant à se positionner sur des sujets de débat ;
- ⇒ ou la production de messages ou de conversations dans des contextes fictifs propres à faire émerger une argumentation.

### **Activités privilégiées aux niveaux B1-B2**

Dans les manuels de niveaux B1-B2, les activités centrées sur l'enseignement de la composante argumentative se réalisent par

**Diapo 11**

- ⇒ des exercices écrits ou oraux destinés à **vérifier la compréhension du sens** d'un document
- ⇒ un travail sur des configurations précises : cause/conséquence ; concession/opposition ; comparaison
- ⇒ des exercices sur **l'utilisation de connecteurs** qui introduisent des arguments ou des objections (car/pourtant) ;
- ⇒ l'entraînement à l'expression des préférences (*Que préférez-vous et pourquoi ? Aimez-vous...? Pourquoi ?* (p.125 (11)). Ces exercices peuvent être le moyen de fournir des outils permettant la construction d'une argumentation (p. 75 (13) ; p. 59 (10)) ;
- ⇒ on rencontre aussi des activités qui nécessitent la mobilisation d'habiletés spécifiques (participer à un débat, défendre un projet, faire un commentaire à partir de données quantitatives (p. 80-81 et 105 (13))

Cet aperçu des contenus des manuels de B1-B2 met en relief la façon dont l'apprenant est mis en situation d'argumenter à partir de consignes comme

**Diapo 12**

- ☞ *selon vous...?*
- ☞ *pourquoi ?*
- ☞ *justifiez votre réponse*

Mais, on constate que l'expression de l'opinion est souvent le seul objectif réellement guidé

- ⇒ c'est cette entrée qui est proposée dans les sommaires (ex. *exprimer un doute, faire une réclamation...*)
- ⇒ alors que la partie des questions relatives au « pourquoi » et à la justification ne sont pas exploitées

Dans certains manuels, bien que les tâches proposées impliquent le recours à de l'argumentation (ex. *vendre un produit, rédiger une lettre de protestation ou répondre à une plainte (14)*), elles ne sont pas traitées sous cet angle

A la différence de ce que l'on pensait

**Diapo 13**

- ⇒ les manuels comportent peu de travaux sur les connecteurs
- ⇒ et comme on vient de l'observer, l'argumentation en général n'est pas constitué comme un objet à enseigner.

### ***Au-delà des manuels***

On la retrouve cependant dans un certain nombre de périphériques.

Comme le souligne Laurens, le manuel ne saurait être une finalité en soi. En effet, il prend appui sur

**Diapo 14**

- ⇒ « des présupposés théoriques avec lesquels l'enseignant n'est pas forcément en accord et indui[t] des pratiques de classe dans lesquelles l'enseignant n'est pas toujours à l'aise » aussi ce dernier doit-il « être en mesure de passer du stade de la consommation du manuel à la capacité à mettre en œuvre un cours de manière autonome. »
- ⇒ Finalement, « [l]'enseignant est le maître d'œuvre, le manuel est un outil parmi d'autres, qu'il faut savoir manipuler » et au besoin, compléter (2013 : 137).

Les ouvrages périphériques jouent ce rôle. Que ce soit pour

- ⇒ le développement de la compréhension ou de l'expression écrite ou orale,
- ⇒ l'introduction d'activités ludiques ou de chansons,
- ⇒ la présentation de jeux de rôles,

ils offrent à l'enseignant matière à enrichir son manuel et/ou les leçons qu'il élabore à partir de documents authentiques.

Ainsi il peut trouver sur le marché,

**Diapo 15**

⇒ des supports destinés à l'entraînement à l'argumentation ou y référant (cf. Garnier et Savage 2011 (Unité III, pp. 105-172) ; Glaud *et al.* 2015 (ex. pp. 136-141 ; pp. 172-181) ; Ruquet *et al.* 1988 ; Vignier 1996)

Les formateurs qui ont suivi un parcours universitaire en didactique du FLE sont en principe à même de compléter le contenu des manuels.

⇒ Ils peuvent en effet recourir à des supports variés et les didactiser en fonction des besoins de la classe et des objectifs poursuivis.

Sans doute est-ce la raison pour laquelle l'argumentation fait figure de parent pauvre dans les méthodes.

### **Apports du logiciel *Rationale***

Compte tenu de ce dénuement, dans cette partie, on va introduire quelques propositions didactiques visant à faire travailler les apprenants sur l'argumentation en contexte de FLE.

Mais avant cela, on va présenter

⇒ l'arrière-plan méthodologique qui s'appuie sur la *Trame Méthodologique Repère* proposée par Laurens (2013). Cette démarche de formation permet de structurer ses interventions d'enseignement en FLE

On proposera ensuite

⇒ des pistes d'exploitation de la composante argumentative, ce qui permettra de montrer les activités qui peuvent être conçues à l'aide du logiciel *Rationale*.

### **L'arrière-plan méthodologique – TMR**

Les phases de la *trame méthodologique repère* (TMR) synthétisées par Laurens (2013 : 193)<sup>3</sup>, impliquent qu'un apprenant,

⇒ avant de pouvoir produire un texte ou un dialogue,

⇒ doit être exposé aux matrices discursives représentatives des discours – écrits ou oraux – à reproduire.

Il s'agit de le guider dans sa réflexion sur le fonctionnement de la langue et des discours par l'analyse d'exemples et/ou de modèles,

---

<sup>3</sup> La TMR constitue un cadre méthodique destiné à guider l'enseignant dans ses choix de contenus à enseigner, de supports à sélectionner, d'activités à créer et dans leur articulation.

⇒ afin de lui faire acquérir des savoirs et des savoir-faire qu'il pourra mettre ensuite à contribution pour des activités de production.

## Diapo 16

La démarche proposée se décline en trois étapes aux finalités distinctes (*ibid.* 162-164 et cf. tableau *infra*)

Le début de l'unité constitue

⇒ la « première finalité pédagogique », elle correspond à la phase de *compréhension* ;

le second moment

⇒ est l'étape de *réflexion* sur la langue, elle porte sur des éléments repérés au cours de l'étape de compréhension ;

la dernière phase

⇒ renvoie à la *production*. C'est à cette étape que se concrétise l'objectif du cours au travers d'activités créatives (jeux de rôle, débats, rédaction à visée fonctionnelle, etc.).

La démarche proposée pose clairement la nécessité de

⇒ passer par une phase d'exposition – au lexique, aux structures morphosyntaxiques, aux séquences textuelles, aux actes de parole, au genre à acquérir –

⇒ avant d'envisager de passer à la production

Cependant, le passage de l'exposition à un document à sa production n'est pas un passage obligé. La démarche empruntée est à régler sur les objectifs pédagogiques.

→ Un travail sur un point de langue par exemple, peut conduire l'enseignant

- à soumettre à la classe un corpus
- à partir duquel sera entreprise une réflexion sur le fonctionnement d'un phénomène particulier (connecteurs, acte de parole, etc.)

→ En ce cas, les phases de repérage et de conceptualisation seront privilégiées.

Les propositions didactiques qui suivent permettent à l'enseignant

→ d'introduire successivement les étapes de la TMR de Laurens

→ ou de focaliser sur une entrée plus spécifiquement en fonction de son/ses objectifs d'apprentissage

## Le logiciel *Rationale*

Donc, on va maintenant présenter le logiciel *Rationale*

## Diapo 17

***“Rationale” : un logiciel dédié au développement de cartes argumentatives***

*Rationale* est un logiciel élaboré par Tim van Gelder, de l'université de Melbourne ; il a été conçu comme support à l'enseignement de la pensée critique [*Critical Thinking*]

définie comme « La mise en œuvre experte de méthodes générales et simples qui favorisent la formulation de jugements vrais ou judicieux. »<sup>4</sup> (ter Berg & van der Brugge 2013)

L'argumentation étant au cœur de la pensée critique, *Rationale* est

- un outil utilisé pour élaborer des cartes argumentatives.
- C'est un moyen qui permet de visualiser la façon dont discours et contre-discours s'articulent dans un discours argumentatif.

L'illustration que vous avez sous les yeux<sup>5</sup>,

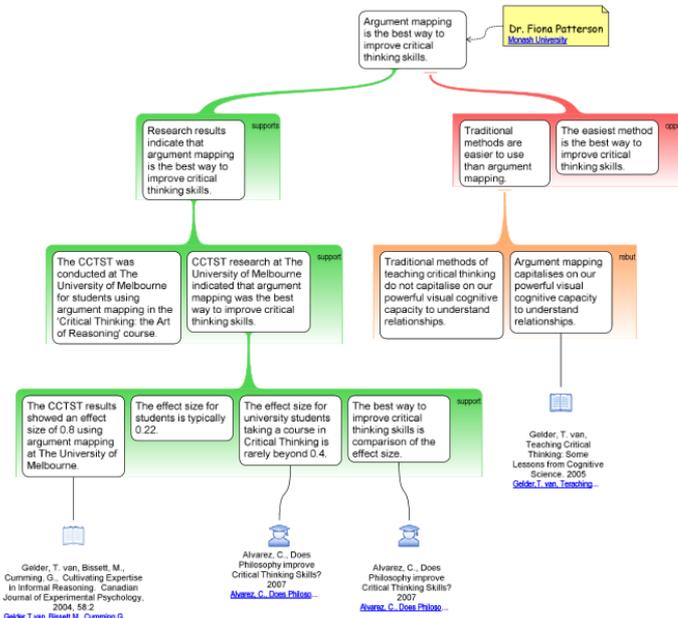
**Diapo 18**

- ⇒ créée par *Rationale*,
- ⇒ représente une carte argumentative construite à partir de l'affirmation suivante :
- ❖ "les cartes argumentatives sont le meilleur moyen de développer la pensée critique"
  - la case blanche contient la proposition en discussion
  - les vertes les arguments en faveur de la proposition placée dans la case du dessus (quand plusieurs cases sont réunies en une seule et même case verte, cela indique qu'on a affaire à des prémisses liées)
  - les cases rouges contiennent les objections aux affirmations placées dans la case du dessus
  - les oranges, récusent ces objections
  - les cases du bas indiquent les sources sur lesquelles s'appuient les prémisses.

---

<sup>4</sup> « the active, skilful deployment of simple, general methods most conducive to truth or accuracy in judgment »

<sup>5</sup> Tirée de ter Berg & van der Brugge 2013 ; on trouvera d'autres exemples de cartes argumentatives créées sous *Rationale* dans Botley 2014 : 60 et 63 ou Rider et Thomason 2008 : 18.



Les bilans d'expériences effectués suite à l'utilisation de *Rationale* pour l'enseignement du *Critical Thinking*, soulignent => ses apports **en termes cognitifs et matériels**

⇒ **en termes cognitifs**

**Diapo 19**

- ☞ ses atouts reposent sur les apports d'une représentation visuelle tabulaire par rapport à une approche linéaire, surtout en termes de
  - mémorisation
  - et d'appréhension globale de la structure argumentative

⇒ **en termes matériels**, les apports de *Rationale* reposent sur le fait

- ☞ qu'il facilite la révision des arbres argumentatifs grâce à la reconfiguration automatique de toute la carte suite à des modifications locales
- ☞ qu'il encourage la pratique par opposition aux approches basées sur la théorie d'abord
- ☞ qu'il permet des évaluations beaucoup plus efficaces et ciblées de la part des enseignants
- ☞ etc. (ter Berg & van der Brugge 2013, Davies 2009, Dwyer *et al.* 2015, Twardy 2004, van Gelder 2003)

**De la pensée critique à la didactique de l'argumentation en FLE**

Ceci posé, dans cette communication, on se centrera uniquement sur

- les bénéfices qu'on peut en tirer en didactique de l'argumentation en langue étrangère (Davies 2009, Maftoon *et al.* 2014, Eftekhari *et al.* 2016)

Ce positionnement a d'importantes conséquences.

**Diapo 20**

**La première** est que l'argumentation est considérée avant tout comme une activité verbale

- il s'agit d'un « mode de construction du discours qui vise à le rendre plus résistant à la contestation » (Doury 2003 : 13)
- ce qui implique la maîtrise d'habiletés linguistiques et communicatives diverses
- mais qui n'oriente pas vers un travail d'évaluation de l'argumentation

C'est donc une espèce de détournement de *Rationale* que nous proposons ici.

**Une autre conséquence** est liée à notre objectif premier qui vise

→ à enseigner à formuler des arguments

Aussi, dans cette communication, on s'intéressera uniquement

**Diapo 21**

→ aux avantages de *Rationale* en tant que dispositif au service d'un enseignement/apprentissage de l'argumentation en langue étrangère (Al-Shaer 2014, Davies 2009, Maftoon *et al.* 2014, Eftekhari *et al.* 2016).

❖ dans la mesure où, la situation d'extériorité culturelle dans laquelle se trouve l'apprenant non natif entraîne de sa part, une certaine inhibition de sa fonction critique (Beacco (1996 : 191)) que *Rationale* permet de réactiver

☞ dans la mesure où les apprenants sont amenés à représenter symétriquement les différentes positions sur le sujet, ce qui suspend momentanément la question de leur propre prise de position sur la question en discussion et les enjeux pour les faces qui s'y attachent – enjeux toujours présents dans la prise de position publique, mais plus cruciaux encore en contexte de FLE, où les risques pour la face liés à la prise de position se doublent des risques liés à une maîtrise imparfaite de la langue.

❖ les arbres argumentatifs permettent de dissocier

☞ les difficultés liées à l'analyse et l'élaboration d'une argumentation en termes de raisonnement,

☞ et les difficultés liées à une maîtrise insuffisante de la langue-cible (Finn 2015).

❖ les arbres argumentatifs

☞ favorisent un regard globalisant sur un texte argumentatif,

- ☞ cela peut aider à corriger l'attention excessive prêtée par les locuteurs allophones aux micro-enchaînements au détriment des articulations plus globales [soulignée par Kaneman-Plougatch & Rossari (1996) ou Bouchard (1996 a&b).]
- ❖ un logiciel de cartes argumentatives comme *Rationale*
  - ☞ oblige à formuler les composantes de l'argumentation de façon simple et concise (en effet, la taille des étiquettes est limitée)
  - ☞ et à expliciter leur fonction dans la structure argumentative (conclusions, prémisses, réclamations, assertions, raisons et objections) ;
  - ☞ ces choix analytiques fourniront une assise solide aux choix langagiers lors de la phase de production d'une prose argumentative.

### Proposition didactique visant à développer la compétence argumentative en FLE

**Diapo 22**

En prenant appui sur les potentiels du logiciel *Rationale*,

- on propose un cadre global à partir duquel un éventail d'activités allant des plus guidantes au moins ciblées peut être envisagé.

Ce cadre s'appuie sur les étapes de la TMR (cf. *supra*).

La démarche proposée vise

- 1- dans un premier temps **une exposition** au format argumentatif et au rapport qui lie ses différentes configurations.
- 2- Elle introduit ensuite une **étape d'analyse** reposant sur un travail de réflexion dans la perspective d'une production guidée.
- 3- Finalement, la dernière étape porte sur le travail de **réemploi** qu'il convient d'envisager.

#### **Exposition**

**Diapo 23**

A l'étape d'exposition,

- il s'agit de proposer aux apprenants un **document authentique** extrait d'un genre comportant de l'argumentation (débat, extrait d'un forum, conversation ordinaire, etc.),
- afin qu'ils en **extraient les composantes fonctionnelles (arguments, contre-arguments, conclusion)** et les **placent dans les boîtes** prévues par le logiciel.

Cette activité de manipulation doit permettre d'attribuer aux propositions relevées la fonction qui leur revient (ou de les exclure de la représentation graphique comme redondants ou non significatifs d'un point de vue argumentatif).

## Diapo 24

### Objectif général

- analyser le mode de construction d'une argumentation et identifier ses composants

### Objectifs spécifiques

- identifier les marqueurs et les modèles discursifs spécifiques d'une séquence argumentative : introduction d'un argument, d'une objection, mise en opposition, etc.
- identifier les actes de parole caractéristiques d'un type d'argumentation (ex. une conclusion peut se composer d'un conseil, d'un ordre, d'une interdiction)
- mener une réflexion sur les procédés permettant de construire une argumentation et les formes de mise en texte que cela suppose (mode de hiérarchisation des arguments, emploi approprié des marqueurs d'organisation textuelle, utilisation adéquate des formes d'axiologisation...)

## **Exposition et production guidée**

## Diapo 25

Après avoir choisi un document authentique extrait d'un genre comportant de l'argumentation (débat, extrait d'un forum, conversation ordinaire, etc.),

☞ **l'enseignant** le décompose

☞ et redistribue les arguments qui le composent dans les différentes boîtes du logiciel

L'étiquetage des arguments (argument, contre-argument, etc.) est proposé aux **apprenants**. Il s'agit pour ceux-ci

☞ de s'appuyer sur la carte argumentative élaborée par l'enseignant,

☞ de retrouver les orientations argumentatives du document d'origine

☞ pour composer un texte qui s'en rapproche le plus possible.

☞ Ce texte est ensuite comparé à l'original en vue d'une mise au jour des différences discursives dans les choix effectués.

## Diapo 26

### Objectif général

- analyser et structurer une argumentation ; identifier les procédés discursifs et les marqueurs d'argumentation récurrents qui marquent la structure argumentative d'un texte

### Objectif spécifique

- systématiser les observations effectuées durant le travail d'exposition et d'analyse de textes argumentatifs à travers un travail guidé destiné à utiliser les différents outils servant à structurer et à produire une argumentation

## **Production libre**

## Diapo 27

Proposer des thèses à partir desquelles les apprenants vont

- ☞ construire des arguments
- ☞ et les classer
- ☞ avant de visualiser leur carte argumentative.

La seconde étape consistera à rédiger un texte et/ou à participer à un débat en prenant appui sur les éléments posés sur la carte.

## Diapo 28

<p><b>Objectif général</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire produire une argumentation libre - phase de réflexion, de construction, d'agencement et de réemploi (étape moins guidée que les précédentes)</li> </ul> <p><b>Objectif spécifique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mobiliser les connaissances acquises au cours des activités d'exposition et de production guidée pour construire un texte argumenté</li> </ul>
---

## Conclusion

## Diapo 30

À ce stade de notre réflexion, certains points cruciaux doivent être soulignés.

Tout d'abord, le choix fait d'une étude de la manière dont l'argumentation est traitée dans les manuels de FLE

- ☞ ne signifie pas que nous considérons le recours aux manuels comme étant au cœur de tout enseignement de FLE
- ☞ Leur importance dans la pratique professionnelle des enseignants de FLE dépend beaucoup du contexte d'enseignement, de sa formation, de ses conditions d'enseignement (nombre d'heures, nombre et caractéristiques des apprenants, etc...).

En gros, plus un enseignant est formé à la didactique du FLE et/ou plus les conditions d'enseignement sont optimales, moins le manuel sera central dans la conception du syllabus.

En outre, les manuels sont des produits commerciaux

- ☞ qui doivent répondre à des exigences de rentabilité
- ☞ la plupart cible donc le plus grand nombre

Si ils s'adressaient à des communautés linguistiques mieux définies,

- ils pourraient adapter leur enseignement aux spécificités linguistiques et culturelles de la communauté concernée
- et gagneraient probablement en efficacité

Ces manuels existent et sont généralement publiés dans le pays où ils sont jugés nécessaires.

Mais les manuels publiés par des maisons d'édition françaises

- ☞ ciblent un public non spécifique ;
- ☞ leur adaptation au contexte d'apprentissage des apprenants dépend uniquement de l'enseignant.

Par conséquent, la présente étude devra être complétée de deux façons.

1- Tout d'abord, une **attention particulière** devra être accordée

- ☞ **aux stratégies pédagogiques complémentaires** mises en œuvre par les enseignants – en dehors de l'utilisation des supports d'apprentissage (manuels de grammaire, support de base en argumentation...) –
- ☞ pour former les apprenants à l'analyse et à la production de l'argumentation en FLE ;
- ☞ c'est dans cet esprit que nous avons exposé la possible utilisation de logiciels de *argument mapping* pour la didactique de l'argumentation en contexte de FLE.

2- Deuxièmement, le **type d'examen effectué sur le corpus** présenté ici devra être entrepris

- ☞ **sur des manuels destinés à des publics spécifiques,**
- ☞ afin de mettre en évidence la manière dont différents contextes culturels peuvent aboutir à des conceptions différentes de l'argumentation dans le cadre d'un enseignement purement linguistique et discursif des pratiques argumentatives.

Enfin, la démarche proposée pour l'utilisation de la cartographie des arguments comme soutien possible à l'enseignement de l'argumentation en FLE devra bien sûr être testée à travers des expériences en classe.