

LES ARBRES ARGUMENTATIFS COMME SUPPORTS À L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION EN FLE

Chantal Claudel et Marianne Doury

Université Paris Nanterre – MoDyCo & Université Paris Descartes – EDA

Mots-clés

didactique, français langue étrangère, argumentation, arbres argumentatifs

Keywords

didactic, french as a foreign language, argumentation, argumentative maps

Résumé

Les supports d'enseignement du français langue étrangère (FLE) actuellement disponibles reflètent une approche réductrice de l'argumentation et pourraient être enrichis, en classe, par le recours à des logiciels de cartes argumentatives, par exemple *Rationale*. Après un retour sur la place accordée à l'argumentation en didactique du FLE, nous examinons quatorze manuels et identifions des exercices et des activités qui, bien qu'ils ne visent pas à renforcer la compétence argumentative des apprenants, peuvent indirectement contribuer à les familiariser aux spécificités du discours argumentatif. Nous expliquons comment l'utilisation de cartes argumentatives peut contribuer à une formation efficace à l'argumentation en FLE. Enfin, nous proposons des activités complémentaires aux manuels.

Abstract

The material for teaching French as a foreign language (FFL) currently available reflects a reductive approach to argumentation and could be enriched, in the classroom, by the use of argument mapping technologies, e.g., *Rationale*. After a historical review of the place given to argumentation in the didactics of FFL, we examine fourteen textbooks in FFL, and identify exercises and activities that, though not explicitly directed towards enhancing learners' argumentative competence, may indirectly contribute to their training in understanding or producing argumentative discourse. Next section makes explicit how the use of argument mapping can contribute to an efficient training in argumentation in a FFL context. Finally, the paper puts forward some activities complementary to textbooks.

Introduction

L'avènement, dans les années 1970, de l'approche communicative a marqué un tournant en didactique des langues et en particulier, en français, langue étrangère (désormais FLE) suite aux répercussions qu'a connues la notion de compétence de communication (Hymes, 1984).

Si jusqu'alors l'enseignement de la langue reposait essentiellement sur l'étude du système linguistique avec une prédilection pour la composante grammaticale, par la suite, d'autres dimensions – sociale, culturelle, etc. – vont être considérées comme parties prenantes de la compétence communicative. C'est dans ce contexte que la pragmatique va peu à peu s'imposer. C'est aussi sur cette base que s'établiront les progressions proposées par les manuels qui, à titre d'exemple, dans les premières leçons, s'articuleront autour d'actes de langage comme *saluer* ; *se présenter* ; *demander son chemin* ; etc.

L'orientation fonctionnelle largement adoptée depuis ce tournant obéit aux préconisations du *Niveau-seuil* (Conseil de l'Europe, 1976)¹. Dirigé par Coste et al., cet ouvrage de référence s'inscrit dans un projet de cadrage identique à celui qu'offre aujourd'hui le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (désormais CECRL). Son programme repose sur un traitement de la langue structuré par les actes que les mots, les structures, les expressions, etc. d'une langue donnée permettent de réaliser. Dans cette approche, « les formes linguistiques valent moins en elles-mêmes que par rapport aux actes de paroles qu'elles permettent d'accomplir » (Conseil de l'Europe, 1976 : 19).

Les années 1970 sont également marquées par le renouvellement des supports pour la classe (cf. *Le français dans le monde* n°73, 1970). Ce bouleversement fait suite aux interrogations portant sur le « quoi enseigner » à des Niveaux 2, interrogations soulevées par le nombre croissant d'apprenants ayant atteint les bases de français visées par les manuels pour débutants. Arrivés à un niveau plus avancé, ceux-ci ne disposent plus d'aucun support pour poursuivre leur apprentissage du FLE (Debyser, 1970 : 6). Cette carence dans le matériel pédagogique disponible conduit à l'émergence d'une réflexion sur le bien-fondé du document authentique comme objet à travailler en classe, et l'investissement de ce type de supports dans l'enseignement du FLE vient partiellement répondre aux besoins jusque là non satisfaits. L'intérêt pour les documents authentiques conduit à préconiser des objets à enseigner relevant de genres discursifs diversifiés, et notamment des conversations, des tribunes, tables rondes, ou des discours polémiques issus d'émissions de radio ou d'éditoriaux de presse écrite (Coste, 1970 : 93-94).

Pour autant, la dimension argumentative, qui traverse nombre de ces documents authentiques, n'est pas encore au cœur du propos. Il faut attendre le développement d'approches pédagogiques plus adaptées à la prise en compte de problématiques

¹ Initié par le Conseil de l'Europe, le *Niveau-seuil* renvoie aux mêmes principes que *The Threshold Level* (van Ek (dir.), 1975)).

discursives pour la voir apparaître dans des formations à la didactique (Belc ou Crédif²) ou à l'université (en maîtrise FLE³). Les ouvrages périphériques, quant à eux, proposent des entrées qui, quoique rarement consacrées explicitement à l'argumentation, peuvent nourrir des activités ciblant l'enseignement-apprentissage de la composante argumentative.

Aujourd'hui encore, le traitement réservé à l'argumentation est on ne peut plus succinct dans les écrits relatifs à la didactique du FLE et dans les manuels de FLE (cf. Kiran, 2016 : 2-3). Ce constat est d'autant plus paradoxal que la dimension argumentative occupe une place de choix dans le CECRL et plus précisément, dans les descripteurs (particulièrement à partir du niveau B1). Un décompte des termes « argument », « argumenter », « argumentation » dans le CECRL, au regard de ceux renvoyant à l'explication, à la narration et à la description, montre que cette entrée, avec 52 occurrences, se situe juste derrière les termes renvoyant 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. Ce constat paradoxal du poids de l'argumentation dans les objectifs fixés par les textes officiels et de son effacement dans les recherches et manuels de FLE demande qu'on s'y arrête. Il invite également à réfléchir aux propositions didactiques qui pourraient être mises en œuvre pour combler le vide. C'est pour répondre à ces interrogations que l'on se propose, dans un premier temps, de faire un état des lieux de la place accordée au champ de l'argumentation en didactique du FLE. On examinera ensuite la façon dont la composante argumentative est traitée dans plus d'une douzaine de manuels, pour finalement introduire une proposition didactique visant à développer la compétence argumentative en FLE, à partir du logiciel *Rationale* (<https://www.reasoninglab.com/rationale/>), qui permet et contraint la schématisation de dynamiques argumentatives autour d'une question en débat sous forme d'un arbre argumentatif (*argument mapping*).

² Le BELC ou Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (créé en 1967 – anciennement BEL (Bureau d'Etudes et de Liaison) – créé en 1959) et le CREDIF ou Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (1966-1996 – anciennement Centre d'Etudes du Français élémentaire créé en 1952) sont des organismes publics chargés de mener des recherches et des formations en FLE. Avant l'apparition des filières FLE à l'université, ce sont ces structures qui assuraient la formation de formateurs en FLE.

³ La maîtrise FLE a été créée en 1983.

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

Alors qu'il existe une production académique importante sur l'argumentation en didactique du Français Langue Maternelle⁴, cette composante de la compétence de communication est peu abordée dans les travaux scientifiques en didactique du FLE⁵.

La conception de l'argumentation qui sous-tend, explicitement ou non, la plupart des travaux qui y sont consacrés, renvoie à une situation de discours dans laquelle un argumentateur cherche à convaincre ou à influencer son destinataire (Bouchard, 1996b : 88, Kiran, 2016 : § 6, Olmo Cazevielle, 2013 : 149). Ce positionnement rejoint une conception prédominante dans les recherches sur l'argumentation qui s'inscrivent dans le champ de la rhétorique ou des sciences de la communication. Pourtant, une définition de l'argumentation centrée sur sa visée persuasive n'est guère adaptée à une réflexion sur l'enseignement du FLE. Elle n'invite en effet à prêter attention ni aux marqueurs langagiers permettant de construire une argumentation (Moeschler, 1994 : 95), ni à la configuration propre à la séquence argumentative ; elle ne donne par ailleurs pas les moyens à l'enseignant d'amener l'apprenant à faire le partage entre les procédés proprement argumentatifs d'une part, et les procédés persuasifs non argumentatifs d'autre part.

Au-delà de ce socle définitionnel commun, les recherches présentent des orientations diversifiées. On rencontre ainsi des réflexions à objectif diagnostique chez des auteurs comme Kaneman-Pougatch (1996 ; voir aussi Kaneman-Pougatch & Rossari, 1996 ou Bouchard, 1996 a&b). Les premières partent d'une analyse pluridimensionnelle, basée sur le modèle genevois d'Eddy Roulet, d'un corpus de productions orales de quatre étudiantes (deux françaises et deux colombiennes). Elles cherchent à saisir comment se manifestent les difficultés d'ordre pragmatique auxquelles les non-francophones sont confrontés dans la construction de discours argumentatifs oraux. Ces difficultés peuvent être résumées ainsi : une structuration linéaire de l'argumentation, sans planification à portée globale, et le recours à des procédés de progression thématique élémentaires (« et puis... », « ensuite... ») ; 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 & Rossari, 1996 : 384).

Les recherches menées par Bouchard (1996a, b) portent quant à elles sur des situations de rédaction conversationnelle, où des adultes (natifs et non-natifs) discutent afin de rédiger ensemble un texte argumentatif. Bouchard constate que le ralentissement de la production argumentative écrite dû à l'expression dans une langue étrangère favorise le contrôle local de la production sur le contrôle global. Les tentatives d'amélioration de l'argumentation passent plus par l'ajout de nouvelles phrases que par la recomposition du texte déjà produit, ce qui se traduit par un déficit d'emploi de connecteurs marquant la

⁴ Voir notamment les trois numéros consacrés à cette question par la revue *Pratiques* (28, 73, 84) ; voir aussi Dolz (1996), Brassart (1996), Plantin (1989), Schneuwly (1992), Sitri (1996).

⁵ A l'exception des travaux d'étudiants francophones de magistère ou de doctorat (cf. Abbassene, 2012, Abong'o, 2015, Daas, 2013, Diarra, 2009, Truong, 2007).

structuration de l'argumentation, et rend « plus aléatoire l'élaboration d'un discours globalement satisfaisant » (1996a : 174)⁶. Bouchard indique que si l'on trouve bien, chez les alloglottes, l'orchestration de différentes voix qui portent des points de vue antagonistes sur la question discutée, la prise en charge d'une position spécifique par les scripteurs est souvent floue. Il souligne enfin l'inégal accès des locuteurs natifs et non-natifs à un intertexte ou interdiscours pertinent (« interdiscours » étant entendu ici comme un ensemble de textes génériquement similaires pouvant servir de modèles sur lesquels caler la production argumentative).

Quant aux travaux portant sur le réinvestissement didactique de réflexions sur le marquage sémiotique (verbal ou multimodal) de l'argumentation, on mentionnera l'attention portée par Montredon (2007) aux gestes qui accompagnent la production de connecteurs comme *d'ailleurs*, *quand même* ou *du moins*, dans des argumentations orales. La communication étant par essence multimodale, Montredon souligne à juste titre qu'une sensibilisation aux valeurs sémantiques des gestes et mimiques attachés à la parole argumentative participe pleinement de l'acquisition de la compétence argumentative⁷ ; il considère par ailleurs que l'observation des gestes peut aider les apprenants à mieux saisir le sens des connecteurs qu'ils accompagnent en situation d'oralité.

Certains travaux s'attachent enfin à définir les conditions favorisant l'apprentissage de pratiques argumentatives spécifiques en FLE ; pour Colombier (1988), c'est par la familiarisation à des « modèles » de textes et discours argumentatifs, qu'il s'agit d'analyser et d'imiter, que de telles compétences peuvent se développer efficacement. Portine (1983) ouvre pour sa part quelques pistes sur la didactique de l'argumentation écrite en contexte de FLE, 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.

2. Place de l'argumentation dans des manuels

L'étude de l'argumentation dans les manuels de FLE, a été effectuée sur 14 manuels.

⁶ 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).

⁷ Sur cette question, on peut voir aussi Calbris et Porcher 1989 (p.123-129 et 194-197), ou l'exploitation pédagogique de cette réflexion dans Calbris et Montredon 2011.

Manuels généralistes	
Titre	Niveau
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
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 A1-A2
12. Bérard Évelyne, <i>Grammaire du français, comprendre, réfléchir, communiquer</i> , Paris, Didier, 2005	
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

Tableau 1. Présentation du corpus de manuels

Le corpus est très diversifié puisqu'il comporte des ouvrages de différents niveaux (de A1 à B2), qui ont été conçus dans différents pays francophones (France, Maroc, Québec), à destination de deux profils distincts : adolescents ou adultes. Ces supports 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.

Pour compléter l'analyse, on s'est intéressé à la façon dont était introduite l'argumentation dans des ouvrages périphériques comme les grammaires d'apprentissage – soit des grammaires pour l'apprenant – et les manuels d'entraînement à l'écrit.

2.1. Activités privilégiées aux niveaux A1-A2

Dans les manuels de niveaux A1-A2, il n'y a pas 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 sur des actes de parole comme « 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 au repérage des positionnements des locuteurs et/ou des raisons qui guident leur action (p. 193 (2) ; p. 61, p. 66 (4) ; p. 93 (1)) ; au traitement d'expressions permettant la réalisation d'actes de parole à orientation argumentative : *donner un ordre, un conseil, exprimer l'accord/le désaccord, exprimer son point de vue*, etc. (p. 64, p. 90, p. 124 (7) ; p. 168 (2) ; p. 103 (4) ; p. 68 (6)) ; au réemploi de configurations destinées à argumenter : la comparaison (p. 108 – (3) ; p. 43 (1)), la cause (p. 69 (3)), l'obligation (conseil – modalité déontique) (p. 77 (5)), etc.

Les activités peuvent aussi permettre une expression plus libre à travers des questions ouvertes (*Préférez-vous X ? pourquoi ?* (p. 129 (6) ; p. 109 (1)) ; *Que pensez-vous de...* (p. 165 (2) ; p. 94 (7)) ou la production de messages ou de conversations (*Inventez des slogans pour inciter à...* (p. 69 (1)) ; jeux de rôles (p. 74, p. 172 (2))).

Notons que même quand il n'y a pas d'invitation à un développement argumentatif, on imagine mal que ça ne soit pas attendu, comme dans cet exercice : « *D'après vous, est-ce que les achats en ligne peuvent changer les habitudes des gens et l'organisation de leur environnement (villes, villages) ?* » (p. 29 (2)). En effet, une simple réponse par « oui » ou « non » n'est sans doute pas celle qui est attendue.

Par ailleurs, en expression écrite, la lettre est le genre le plus mobilisé pour un réemploi de certaines formes de l'argumentation aux niveaux A1-A2. Elle peut faire l'objet d'un travail de préparation plus ou moins guidé (p. 102 (2) ; p. 194-195 (2) ou encore, p. 177 (2) où est introduite la décomposition de la structure d'une lettre de candidature à un poste en 1^{er} argument, 2^e argument, 3^e argument). Mais c'est essentiellement sous la forme d'une consigne assez générale qu'est formulée la demande de production d'une lettre (p. 107 (5) ; p. 89 (3)), la matrice ayant pu être introduite au cours d'une leçon précédente (p. 26 (3)).

D'autres genres (dialogue, affiche publicitaire, enquête, note au directeur de son entreprise, etc.) peuvent également donner lieu à un réemploi des structures

argumentatives abordées dans les leçons (*Composer une présentation touristique*, p. 80 (2) ; p. 65, p. 118 (7) p. 135 (6)...).

Finalement, l'argumentation est une composante qui traverse les manuels de niveaux A1-A2 observés. Cependant, elle n'est pas abordée comme un objet d'enseignement à part entière. Il s'agit plutôt d'un ingrédient à la base d'activités ponctuelles de repérage, de systématisation ou de réemploi au service d'une entrée grammaticale, d'un acte de parole ou d'une tâche.

2.2. 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 dans des exercices écrits ou oraux destinés à vérifier la compréhension du sens d'un document (ex. quelle est la position de l'auteur ? (p. 121 (11) ; p. 37 (13) ; un travail sur des configurations précises : cause/conséquence (p. 52-53 et 60-61 (11) ; p. 68 (9)) ; concession/opposition (p. 178 (11)) ; comparaison (p. 39 (8) ; p. 53 (10)) ; des exercices sur l'utilisation de connecteurs qui introduisent des arguments ou des objections (car/pourtant (p. 81 (10)) ; l'entraînement à l'expression des préférences (*Que préférez-vous et pourquoi ? Aimez-vous... ? Pourquoi ?* (p.125 (11)). De tels exercices peuvent être le moyen de fournir toutes sortes d'outils permettant la construction d'une argumentation (p. 75 (13) ; p. 59 (10)) ; 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)).

En outre, certains manuels introduisent des exercices d'entraînement au DELF B2 ou à la fin de chaque leçon, une évaluation sommative portant sur la compréhension ou la production d'un texte argumentatif (p. 27 (11) ; p. 118 (11) ; p. 136, p. 152 (9)).

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 *selon vous... ? pourquoi ? justifiez votre réponse*. Cependant, on constate que l'expression de l'opinion est souvent le seul objectif poursuivi. 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 n'est pas exploitée. 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. C'est le cas dans *Objectif Express 2* (14) où toutes les sections qui introduisent des actes fonctionnels liés à de l'argumentation (*approuver ; exprimer son désaccord*) proposent uniquement des listes d'expressions toutes faites. A la différence de ce que l'on pensait, les manuels comportent peu de travaux sur les connecteurs et comme on vient de l'observer, l'argumentation en général ne constitue pas un objet à enseigner.

2.3. 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 « des présupposés théoriques avec lesquels l'enseignant n'est pas forcément en accord et induit 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 le manuel et/ou les leçons qu'il élabore à partir de documents authentiques. Ainsi il peut trouver sur le marché, 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 parfaitement 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.

3. Apports du logiciel *Rationale*

Compte tenu de ce dénuement, dans cette partie, on va introduire quelques propositions didactiques. 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 les 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*.

3.1. L'arrière-plan méthodologique – TMR

Les phases de la *trame méthodologique repère* (TMR) synthétisées par Laurens (2013 : 193)⁸ 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, afin de lui faire acquérir des savoirs et des savoir faire qu'il pourra mettre à contribution, à une étape ultérieure du travail, pour des activités de production.

Les étapes de la démarche proposées par Laurens se décomposent en trois étapes aux finalités distinctes (*ibid.* 162-164 et cf. tableau *infra*). Le début de l'unité réalise la « première finalité pédagogique » et correspond à la phase de *compréhension* ; le second moment consiste en une étape de *réflexion* sur la langue, et porte sur des éléments repérés au cours de l'étape de compréhension ; la dernière phase est celle de la *production*, étape

⁸ 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.

fédératrice puisqu'elle voit la concrétisation de 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. Il s'agit de sensibiliser les apprenants à des modèles discursifs représentatifs des séquences, des textes ou encore des genres qu'ils vont devoir produire. 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 de l'enseignant. 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, actes 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 ses objectifs d'apprentissage.

3.2. Le logiciel *Rationale*

On présentera brièvement le logiciel *Rationale*, avant de proposer quelques pistes de travail destinées à la mise en place, avec ce logiciel, d'activités de formation dédiées à la construction d'une argumentation et à la production de discours argumentés.

3.2.1. "*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. »⁹ (ter Berg & van der Brugge, 2013 ; notre traduction). L'utilisation de *Rationale* (ou de tout outil offrant les mêmes fonctionnalités), qui permet d'élaborer des cartes argumentatives, vise ainsi à développer le « Critical Thinking » en affûtant les compétences de raisonnement et d'argumentation des apprenants (Davies 2009).

Concrètement,

[u]ne carte argumentative est la représentation visuelle du classement hiérarchique des arguments contenus dans un texte, élaborée à partir d'énoncés placés dans des boîtes colorées et mises en lien à l'aide de flèches qui signalent les relations entre ces énoncés (parce que, mais et cependant).
(Dwyer et al., 2015 : 14, notre traduction)¹⁰

⁹ « the active, skilful deployment of simple, general methods most conducive to truth or accuracy in judgment »

¹⁰ « An argument map (AM) is a visual diagram that organises a text-based argument into a hierarchical representation, with propositions arranged in coloured boxes and connected by arrows that highlight the relations (i.e. because, but and however) between propositions. (Dwyer, 2015 : 14)

L'illustration ci-dessous¹¹, créée avec *Rationale*, est une carte argumentative construite à partir de l'affirmation : "les cartes argumentatives sont le meilleur moyen de développer la pensée critique". La case blanche contient l'affirmation de départ, les cases vertes¹² symbolisent les arguments en faveur de l'affirmation sous laquelle ils sont placés, les cases rouges contiennent des objections aux affirmations placées au-dessus d'elles, les cases oranges récusent ces objections ; les cases du bas spécifient la nature des sources sur lesquelles s'appuient les prémisses (livre, autorité, site internet, expérience personnelle...). L'interface graphique permet aussi de distinguer les arguments liés (arguments de même niveau qui ne soutiennent ou n'infirmement la proposition sous laquelle ils sont placés que pris ensemble) et les arguments libres (qui soutiennent ou réfutent une proposition indépendamment les uns des autres) ; sur cette carte, arguments et objections sont liés (ils apparaissent dans un même espace, vert, rouge ou orange), alors que ces espaces colorés seraient disjoints s'il s'était agi d'arguments libres.

Rationale comporte aussi un module d'évaluation des argumentations qui ne sera pas présenté ici.

¹¹ Inspirée et traduite 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 & Thomason (2008 : 18).

¹² L'information portée par les couleurs est redoublée par le prédicat qui se situe en haut à droite dans chaque étiquette (« soutient », « s'oppose »...).

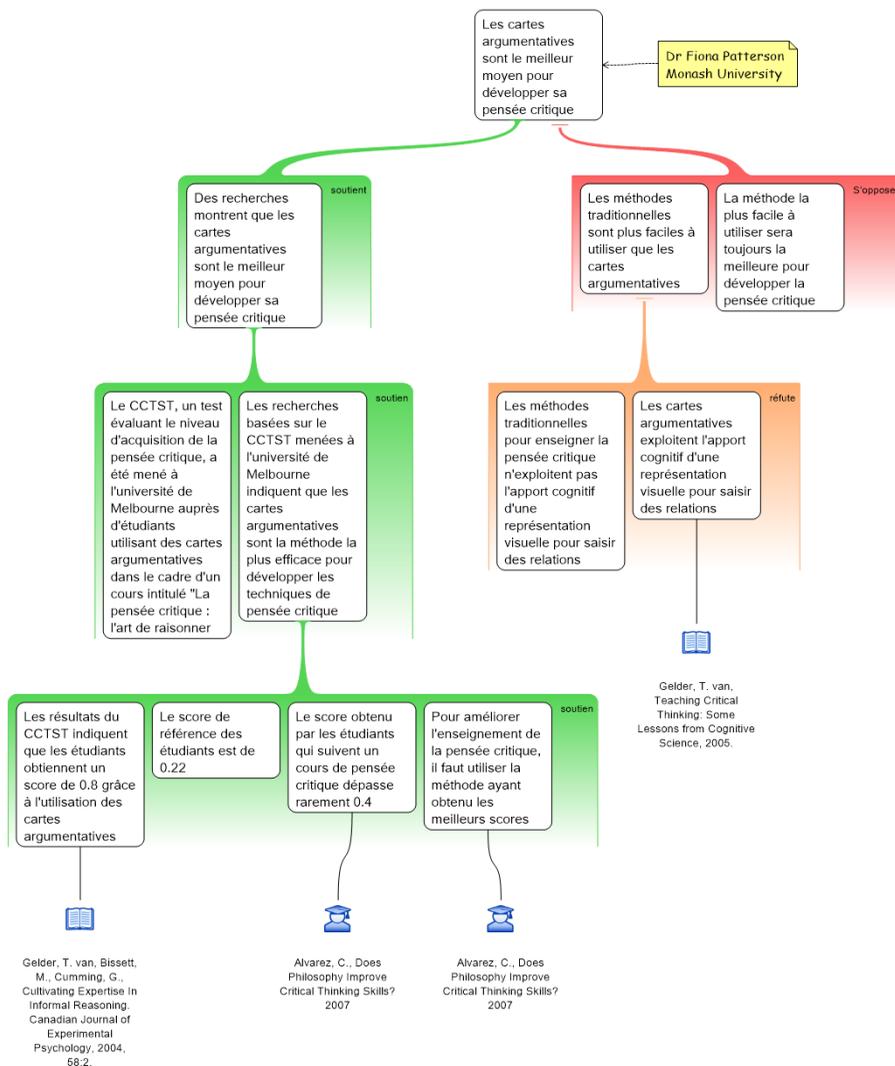


Schéma 1. Exemple de carte argumentative (d'après ter Berg & van der Brugge, 2013)

De nombreux articles proposent des bilans d'expériences relatifs à l'utilisation de *Rationale* dans l'enseignement du *Critical Thinking*, et pointent ses apports en termes cognitifs (intérêt de la représentation tabulaire par rapport à une approche linéaire, rôle de la visualisation dans la mémorisation et l'appréhension globale de la structure

argumentative), ses qualités ergonomiques (*Rationale* facilite des révisions des arbres argumentatifs grâce à une fonction efficace de reconfiguration automatique) et ses partis-pris pédagogiques (il encourage la pratique par opposition aux approches basées sur la théorie d'abord, et permet des évaluations plus efficaces et ciblées pour les enseignants) (ter Berg & van der Brugge, 2013, Davies, 2009, Dwyer et al., 2015, Twardy, 2004, van Gelder, 2003).

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

Dans cet article, on se centrera uniquement sur les bénéfices qu'on peut tirer de l'utilisation de *Rationale* en didactique de l'argumentation en langue étrangère (Davies, 2009, Maftoon et al., 2014, Eftekhari et al., 2016). Ce positionnement a d'importantes conséquences. La première est que nous envisagerons l'argumentation avant tout comme une activité verbale¹³, dont la pratique suppose la maîtrise d'habiletés linguistiques et communicatives diverses.

Cette perspective suppose un déplacement important par rapport au contexte pour lequel *Rationale* a été élaboré, dans la mesure où les auteurs se réclamant de la pensée critique s'intéressent avant tout aux capacités de *raisonnement* qu'ils placent au cœur de l'argumentation. Pour eux, les procédés cognitifs et logiques prennent le pas sur les dimensions linguistiques et communicatives.

Notre objectif premier vise moins à argumenter pour apprendre ou encore à apprendre à argumenter (ce qui est le but essentiel de la didactique de l'argumentation) qu'à enseigner à *formuler* des arguments. Nul doute que faire des exercices ou des activités en vue d'acquérir cette compétence linguistique permettra *aussi* aux apprenants d'améliorer leur capacité cognitive de raisonnement (ce n'est certes pas notre l'objectif premier, mais cela n'en demeure pas moins tout à fait bénéfique). Toutefois, dans cette étude, on s'intéressera uniquement aux avantages que l'on pourra retirer de l'utilisation 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). Les avantages attendus sont les suivants.

- Beacco (1996) souligne que dans la situation d'extériorité culturelle qui est celle de l'apprenant non natif, « tend à se trouver comme inhibée cette fonction critique qu'il est, par ailleurs, parfaitement à même de faire jouer dans sa propre communauté culturelle » (1996 : 191) ; la mise en évidence visuelle de l'articulation, dans la plupart des productions argumentatives, d'un discours à un contre-discours (par les cases vertes et rouges), et la sollicitation des apprenants pour qu'ils « remplissent » les cases « objection » dans des arbres argumentatifs partiellement esquissés contribueraient à corriger la « myopie culturelle » ainsi pointée par Beacco (voir aussi Davies, 2009 : 807).
- Les arbres argumentatifs permettent de dissocier nettement les difficultés liées à l'analyse et l'élaboration d'une argumentation en termes de

¹³ Dans le prolongement de la définition de l'argumentation comme « mode de construction du discours qui vise à le rendre plus résistant à la contestation » (Doury, 2003 : 13).

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

- Ces difficultés peuvent apparaître dès la rédaction du contenu des étiquettes ; elles peuvent intervenir en aval, lors du passage de la structure arborescente à la production d'un discours linéaire. Elles sont alors révélatrices d'une déficience dans la mise en mots des relations proprement argumentatives (attribution des positions à différents énonciateurs ; marquage des composantes fonctionnelles de l'argumentation – prémisses, conclusion – comme telles ; maîtrise des orientations argumentatives attachées au lexique...).

- De telles représentations favorisent un regard globalisant sur un texte argumentatif, et peuvent contribuer à corriger l'attention excessive prêtée par les locuteurs allophones aux micro-enchaînements au détriment des articulations plus globales.

- En élaborant une représentation visuelle de la dynamique d'un débat ou de la structure d'une argumentation (en analyse ou en préparation à la production), 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.

- Un logiciel de cartes argumentatives comme *Rationale* oblige à formuler les composantes de l'argumentation de façon simple et concise (puisque concrètement, la taille des étiquettes est limitée) et à expliciter leur fonction dans la structure argumentative (conclusions, prémisses, et objections), puisque l'utilisateur doit nécessairement choisir la couleur des boîtes et des flèches ainsi que leur position dans l'arborescence ; ces choix analytiques fourniront une assise solide aux choix langagiers lors de la phase de production d'une prose argumentative.

- Enfin, l'utilisation d'arbres argumentatifs peut permettre de mieux mettre en évidence les variations culturelles en matière d'argumentation (Davies, 2009 : 807).

4. Proposition didactique visant à développer la compétence argumentative en FLE

En prenant appui sur les fonctionnalités 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 dans un premier temps une exposition au format argumentatif et au rapport entre ses différentes composantes. Elle introduit ensuite une étape d'analyse qui nourrit une réflexion dans la perspective d'une production guidée. Finalement, la dernière étape porte sur le travail de réemploi qu'il convient d'envisager.

4.1. Exposition

A l'étape d'exposition, on soumet aux apprenants un document authentique relevant d'un genre qui comporte de l'argumentation (débat, extrait d'un forum, conversation ordinaire, etc.), afin qu'ils en extraient des propositions 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 (argument, contre-argument, conclusion, etc.).

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 consister en un conseil, un ordre, 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...).

4.2. Exposition et production guidée

On partira d'un document authentique extrait d'un genre comportant de l'argumentation (débat, extrait d'un forum, conversation ordinaire, etc.). L'enseignant décompose le document d'appui et redistribue les propositions qui le composent dans les différentes boîtes du logiciel. L'étiquetage des propositions (argument lié, 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 dans les choix discursifs effectués.

Variante 1 : les apprenants ont à disposition le texte de départ et une carte argumentative incomplète. Ils devront rechercher les éléments manquants et compléter les cases laissées vides sur la carte argumentative.

Variante 2 : à partir de la carte incomplète, les apprenants sont invités à construire un texte argumentatif (à l'écrit ou à l'oral) à l'aide de types d'arguments et de connecteurs qui peuvent leur être imposés.

Objectif général

- analyser et structurer une argumentation ; identifier les procédés discursifs et les indicateurs argumentatifs 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.

4.3. Production libre

Proposer des thèses à partir desquelles les apprenants vont construire des arguments et des contre-arguments et les classer avant de construire 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.

Objectif général

- faire produire une argumentation libre - phase de réflexion, de construction, d'agencement et de réemploi (étape moins guidée que les précédentes).

Objectif spécifique

- mobiliser les connaissances acquises au cours des activités d'exposition et de production guidée pour construire un texte argumenté. Ces propositions sont à moduler en fonction du niveau et du profil des apprenants, de l'objectif poursuivi (expression écrite ou orale) et du genre concerné.

Des activités de repérage peuvent être entreprises à partir d'une conversation ordinaire, de dialogues fictifs ou de ce qu'on peut imaginer de la position de l'adversaire, afin de montrer comment est mis en place un contre-discours. Dans une publicité, le repérage pourra concerner les présupposés discursifs orientant vers une préconisation d'achat, alors que dans des critiques d'objets culturels, il pourra porter sur les oppositions de termes axiologiquement marqués et dans le courrier des lecteurs, sur l'identification des différents points de vue mis en scène et hiérarchisés (lecteur / protagonistes en cause...) et sur l'identification des différents arguments (autorité, contre-arguments, etc. (cf. Plantin, 1989, 2016)).

Un travail par étapes devra aussi être proposé afin de familiariser les apprenants aux différentes catégories argumentatives (prémisse ou argument, thèse, mouvements argumentatifs comme la réfutation ou la concession, connecteurs, etc.).

Conclusion

À ce stade de notre réflexion, certains points cruciaux doivent être soulignés. Tout d'abord, le choix que nous avons fait de nous concentrer sur la manière dont l'argumentation est traitée dans les manuels de FLE ne signifie pas que nous considérons que le recours à des manuels est au cœur de *tout* enseignement de FLE. Comme on l'a mentionné précédemment, les manuels de langue ne doivent pas être considérés comme un pilier essentiel – ou même toujours nécessaire – de l'enseignement en FLE. L'importance des manuels dans la pratique professionnelle des enseignants de FLE dépend beaucoup du contexte d'enseignement, de la formation des enseignants, de leurs conditions d'exercice (nombre d'heures, nombre et caractéristiques des apprenants, etc.). Grosso modo, on peut s'attendre à ce que plus un enseignant est formé en français et en pratique pédagogique et 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 ; en tant que tels, ils sont régis par des préoccupations pédagogiques et doivent parallèlement répondre à des exigences de rentabilité. Ces obligations peuvent expliquer pourquoi la plupart des manuels ciblent 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.

De tels 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. 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. Deuxièmement, le type d'examen effectué sur le corpus présenté ici devra être entrepris également 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.

Bibliographie

- Al-Shaer, Ibrahim, M. R. (2014). Employing Concept Mapping as a Pre-writing Strategy to Help EFL Learners Better Generate Argumentative Compositions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (2), Article 10. Récupéré de <https://doi.org/10.20429/ijstol.2014.080210>
- Botley, S.-P. (2014). Argument structure in learner writing: a corpus- based analysis using argument mapping. *Kajian Malaysia*, 32 (1), 45-77.
- Bouchard, R. (1996a). L'étude de la production discursive. *Le français dans le monde. Recherches et applications* (numéro Spécial : Le discours : enjeux et perspectives), 172-182.
- Bouchard, R. (1996b). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle. *Langue française*, 112, 88-105.
- Brassart, D. G. (1996). Didactique de l'argumentation écrite : approches psycho-cognitives. *Argumentation*, 10, 69-87.
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Crédif/Hatier, collection LAL (Langue et apprentissage des langues).
- Chartrand, S.-G., (1993). Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français. *Revue des*

- sciences de l'éducation, 194, 679-693. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1993-v19-n4-rse1857/031672ar.pdf>
- Colombier, P. (1988). L'argumentation écrite pas à pas. *Le français dans le monde*, 220, 47-55.
- Conseil de l'Europe (1976), *Un Niveau-Seuil*, Paris, Didier, Hatier
- Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au Niveau 2. *Le français dans le monde*, 73, 88-95.
- Davies, M. (2009). Computer-assisted argument mapping: a rationale approach. *Higher Education*, 58, 799-820.
- Debyser, F. (1970), L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2. *Le français dans le monde*, 73, 6-14.
- Debyser, F. (1979), *Apprendre à communiquer. Exprimer son désaccord*. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger. Récupéré de www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/apprendre-a-communiquer-exprimer-son-desaccord/files/apprendre-a-communiquer-exprimer-son-desaccord.pdf
- Dolz, J. (1996). Learning Argumentative Capacities. A study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. *Argumentation*, 10, 227-254.
- Doury, M. (2003). L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires : le cas de l'accusation d'amalgame. *Langage et société*, 105, 9-37.
- Dwyer, C.P., Hogan, M. J. & Stewart, I. (2015). The effects of argument mapping-infused critical thinking instruction on reflective judgement performance. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 11–26.
- Ek, J.A. (van) (1975). *The Threshold Level in European unit/credit system for modern language learning by adults*. Council for cultural co-operation of the Council of Europe, Council of Europe.
- Eftekhari, M., Sotoudehnama E, Marandi, S.-S. (2016). Computer-aided argument mapping in an EFL setting: does technology precede traditional paper and pencil approach in developing critical thinking?. *Educational Technology Research and Development*. 64 (2).
- Récupéré de <https://link.springer.com/article/10.1007%2F978-94-007-9431-z> (19 p.).
- Finn, C. (2015). Anarchy in EFL: Introducing Simple Activities to Develop Critical Thinking Skills in Discussion Classes. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, 3, 77-85.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif / Hatier (1^e éd. 1972).
- Kaneman-Pougatch, M., Rossari, C. (1996). 'Si j'étais une pauvre paysanne' ou les difficultés pragmatiques dans l'argumentation orale des apprenants français langue étrangère. *Multilingua*, 15-4, 373-395.
- Kaneman-Pougatch, M. (1996). Pour évaluer l'argumentation orale. Une approche pluridimensionnelle. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 164-171.

- Kiran, A. (2016). Les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE en Turquie. *Pratiques* 169-170. Récupéré de <http://pratiques.revues.org/3127>
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant* [Thèse en Didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne nouvelle-Paris 3]. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01419749/document>
- Le français dans le monde*, 73. Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère. Juin 1970.
- Maftoon, P., Birjandi, P., & Pahlavani, P. (2014). The impact of Using Computer-aided Argument Mapping (CAAM) on the Improvement of Writing Achievement of Iranian Learners of English. *Theory and Practice in Language Studies*, vol.4 n°5, 982-988.
- Masseron, C. (1994). Entre argumentation et langue : propositions visant à la réécriture de fragments très locaux. *Pratiques*, 84, 41-54.
- Moeschler, J. (1994). Structure et interprétabilité des textes argumentatifs. *Pratiques*, 84 (« Argumentation et langue »), 93-111.
- Montredon, J. (2007). Joindre le geste à la parole, *Textes et documents pour la classe*, 927, (« Argumenter »), 14-17.
- Njah, M. (2011). *L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en Français sur Objectifs Spécifiques : l'exemple de l'enseignement supérieur tunisien* [Thèse de doctorat, Université Virtuelle de Tunis et Université Sorbonne nouvelle-Paris 3]. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01068162>
- Olmo Cazevielle, F. (2013). L'argumentation en français scientifique à un niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Lidil*, 47, 149-168.
- Plantin, C., (1989). *ARGUMENTER, De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.
- Portine, H. (1983). *L'argumentation écrite. Expression et communication*. Paris : Hachette/Larousse (coll. Le Français dans le monde).
- Rider, Y., Thomason, N. (2008). Cognitive and Pedagogical Benefits of Argument Mapping: L.A.M.P. Guides the Way to Better Thinking. 19 p. Récupéré de : http://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2013/10/riderthomason_cognitive_pedagical_benefits_of_am_2008.pdf
- Schnewly, B. (1992). Didactique de l'écrit en Français Langue Maternelle : une Approche Expérimentale. In R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. de Nuچهze & A. Millet (éds), *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des langues* (ed.). Grenoble : LIDILEM, 511-518.
- Sitri, F. (1996). Situations d'argumentation orales : la construction de l'objet de discours. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, « Le discours : enjeux et perspectives », numéro spécial, 156-163.
- ter Berg, T., van der Brugge, E. (2013). Teaching Critical Thinking with *Rationale*. INTED. Récupéré de http://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2013/10/INTED2013-Ter-Berg_Van-der-Brugge.pdf (6 p.)
- Twardy, C. R. (2004). Argument maps improve critical thinking. *Teaching Philosophy*, 27(2), 95-116.

van Gelder, T. J. (2003). Enhancing deliberation through computer supported argument mapping. In P. A. Kirschner, S. Buckingham-Shum, & C. Carr (Eds.), *Visualizing argumentation: Software tools for collaborative and educational sense-making*. London: Springer-Verlag, 97-115.

Thèses et magistères

Abbassene, H. (2012). *La compétence argumentative en français langue étrangère chez des élèves de 3ème A.S à Setif : utilisation des articulateurs et structuration de l'écrit* [Mémoire de magistère, Université Ferhat Abbas – Setif, Faculté des lettres et langues département de français]. Récupéré de www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF31.pdf

Abong'o, C. A. (2015). *Étude pragmatique des connecteurs argumentatifs luos et français : nature, distribution et effet de sens* [Thèse de doctorat en linguistique française, Université de Pau et des pays de l'Adour]. Récupéré de <https://www.theses.fr/2015PAUU1009.pdf>

Daas, S. (2013). *Enseignement/Apprentissage de l'argumentation à partir des fables en 4ème année moyenne* [Mémoire de magistère, Université Mohamed Cherif Messaadia Souk-Ahras]. Récupéré de <http://www.univ-soukahras.dz/fr/publication/article/202>

Diarra, B. (2009). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde (FLS) dans l'enseignement secondaire au Sénégal : l'exemple du résumé suivi de discussion* [Thèse de doctorat en didactique, Université Cheikh Anta Diop de Dakar]. Récupéré de fastef.ucad.sn/memthes/bakarydiarra.pdf

Truong, H.-I. (2007). *Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion, Perspectives didactiques du Français sur Objectifs Spécifiques au Vietnam* [Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université de Rouen]. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00589417>

Ouvrages de FLE cités dans l'article

Calbris, G., Montredon, J. (2011). *Clés pour l'oral. Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle. Manuel d'exploitation*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

Garnier, S., Savage, A. D. (2011). *Rédiger un texte académique en français, Niveau B2 à C1*. Paris : Ophrys.

Glaud, L., Loiseau, Y., Merlet, E. (2015). *Grammaire essentielle du français*. Paris : Didier.

Ruquet, M., Quoy-Bodin, J.-L., Cayol, M. (1988). *Comment dire ? Raisonner à la français, Étude des articulations logiques*. Paris : Cle International.

Vignier, G. (1996). *Ecrire pour convaincre, Observer...^{SEP}S'entraîner...^{SEP}Ecrire...* Paris : Hachette.

Corpus

Niveau A1_A2

- 1- (2013). *Club Ados 2. Méthode de français pour adolescents*. Paris : Maison des langues. (pas d'auteur mentionné)
- 2- Di Giura Marcella, Beacco Jean-Claude (2007). *Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris : Didier.
- 3- Barthélémy Fabrice, Chein Sandrine, Etienbled Alice, Mimran Reine, Poisson-Quinton Sylvie (2013). *Zénith Méthode de français 2*. Paris : Clé International.
- 4- Cocton Marie-Noëlle, Heu Elodie, Houssa Catherine, Kasazian Emilie, Duplex Dorothee, Ripaux Delphine (2014). *Saison 1, Méthode de français*. Paris : Didier.
- 5- Flumian Catherine, Labascoule Josiane, Lause Christian, Royer Corinne (2011). *Nouveau Rond-point 1. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris : Maison des langues.
- 6- Mérieux Régine, Loiseau Yves (2008). *Latitudes 1. Méthode de français*. Paris : Didier.
- 7- Mérieux Régine, Loiseau Yves (2004). *Connexions. Méthode de français. Niveau 1*. Paris : Didier.

Niveau B1_B2

- 8- Heu Elodie, Mabilat Jean-Jacques (2006). *Edito. Méthode de français, niveau B2 du CECR*. Paris : Didier.
- 9- Dubois Anne-Lyse, Tausin Béatrice (2016). *Objectif Express 2. Le monde professionnel en français, B1-B2*. Paris : Hachette FLE.
- 10- Dollez Catherine, Pons Sylvie (2006). *Alter ego. Méthode de français 3, B1*. Paris : Hachette FLE.
- 11- Bahmad Malika, Benameur Mounia, El Bekraoui Naïma (2009). *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*. Paris : Didier.
- 12- Flumian Catherine, Labascoule Josiane, Royer Corinne (2004). *Rond-point 2. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches, B1*. Grenoble : PUG.
- 13- Desjardin N., Proulx D., Sauvé R. (2016). *Par ici, Méthode de français, B1 CECR, 5-6 Échelle québécoise*. Québec : Éditions MD.
- 14- Bérard E. (2005). *Grammaire du français, comprendre, réfléchir, communiquer*. Paris : Didier.