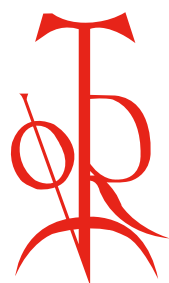


Géraldine Durand

LES PERSPECTIVES DE L'ARGUMENTATION
EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
EN ESPAGNE : VERS UN MODÈLE POUR L'ACQUISITION
D'UN SAVOIR-FAIRE ARGUMENTATIF À L'ÉCRIT

DOI: <https://doi.org/10.14201/0VI0468>

COLECCIÓN



VÍTOR

Ediciones Universidad
Salamanca

GÉRALDINE DURAND

LES PERSPECTIVES DE L'ARGUMENTATION
EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE EN ESPAGNE : VERS UN MODÈLE
POUR L'ACQUISITION D'UN SAVOIR-FAIRE
ARGUMENTATIF À L'ÉCRIT



Ediciones Universidad
Salamanca

COLECCIÓN VÍTOR

468

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y Géraldine Durand

1.^a edición: noviembre, 2024
I.S.B.N.: 978-84-1091-038-6
DOI: <https://doi.org/10.14201/0VI0468>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Realizado por:
Cícero, S.L.U.
Tel. +34 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

- ⓘ Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.
- Ⓒ NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.
- Ⓔ SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es



Accesible en:
<https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/book/978-84-1091-038-6>



Catalogación de editor en ONIX disponible en <https://www.dilve.es/>

RÉSUMÉ

L'écrit et l'argumentation occupent une place de choix dans la communication en français, dans l'enseignement et dans l'évaluation du Français Langue Maternelle et du Français Langue Étrangère (FLE). Les enseignants et les apprenants de FLE sont donc voués à les côtoyer malgré les difficultés qu'ils rencontrent. L'objectif de cette thèse qui comprend trois parties est alors de proposer un modèle d'application didactique visant à développer un savoir-faire argumentatif à l'écrit pour de grands adolescents ou de jeunes adultes hispanophones, scolarisés en Espagne en tant qu'apprenants de FLE.

Dans la première partie, un parcours chronologique au sein des théories de l'argumentation permet de percevoir plusieurs approches de l'argumentation. Les différentes théories montrent que les perspectives logique, dialectique ou rhétorique de l'argumentation sont plus ou moins privilégiée selon les époques et selon l'approche de l'argumentation adoptée. Au XX^e siècle, se fraient le chemin de la tradition francophone où prédomine la perspective rhétorique et celui de la tradition anglophone. En définitive, les deux traditions offrent différentes approches où sont présentes les manifestations prototypiques de l'argumentation nécessaires pour définir une approche didactique de l'argumentation pour le FLE, jusqu'alors pas disponible. Cette dernière approche est proposée dans la thèse en se situant dans le cadre de l'enseignement général du FLE.

Dans la deuxième partie, le contexte d'enseignement et d'évaluation est ausculté pour vérifier si le bagage des apprenants en langue première ne représente pas une source de difficultés face aux attentes existantes en langue seconde. L'objectif est de percevoir si les attentes et les exigences sont les mêmes et si la même conception de l'argumentation est partagée dans l'enseignement et l'évaluation du français et de l'espagnol, langue première et langue seconde. Les études menées révèlent que la manière d'appréhender le discours en langue seconde subit l'influence de la façon de l'envisager en langue première, soulignant ainsi l'impact de la culture éducative transmise à l'École dans la formation de l'identité discursive.

Le modèle de dispositif didactique proposé dans la troisième partie vise à développer un savoir-faire argumentatif à l'écrit. Adapté au public ciblé, ce modèle met l'accent sur les mécanismes rédactionnels à automatiser pour la rédaction d'un texte à dominante argumentative. Le plan d'intervention présenté incite à suivre les trois phases du processus d'écriture (la planification, la mise en texte et le retour sur le texte) tout en respectant les conventions d'écriture appliquées en français et en aidant à surmonter les difficultés liées aux limitations linguistiques et à la culture discursive du scripteur. Privilégiant l'approche rédactionnelle, ce plan d'intervention incite également à fixer comme priorité le développement de la compétence sociolinguistique et de la capacité d'adaptation de l'apprenant. La proposition de placer au centre du dispositif didactique le développement de la compétence pragmatique est une invitation à respecter l'originalité discursive et rhétorique du français.

MOTS-CLÉS : théories de l'argumentation - perspective rhétorique - savoir-faire argumentatif - compétence scripturale - plan d'intervention - FLE - conventions d'écriture - identité discursive - compétence sociolinguistique - compétence pragmatique

ABSTRACT

Writing and argumentation activities play a key role in communication in French and in the teaching and assessment of French as a mother tongue and French as a foreign language (FFL). Teachers and learners of FFL are therefore bound to come into contact with them despite the difficulties they encounter. The aim of this thesis, which consists of three parts, is therefore to propose a model of didactic application aimed at developing argumentative skills in writing for Spanish-speaking older teenagers and young adults who attend school in Spain as FFL learners.

In the first part, a chronological survey of the theories of argumentation reveals several approaches to argumentation. The different theories show that the logical, dialectical, or rhetorical perspectives of argumentation are more or less favoured depending on the period and the adopted approach to argumentation. In the 20th century, the French tradition of argumentation, where the rhetorical perspective predominates, and the English tradition of argumentation stand out. Ultimately, both traditions offer different approaches that include the prototypical manifestations of argumentation necessary to define a didactic approach to argumentation for FFL, hitherto unavailable. This latter approach is proposed in this thesis within the framework of general FFL teaching.

In the second part, the teaching and assessment context is examined to ascertain whether the learners' backgrounds in their first language represents a source of difficulties in meeting the existing expectations in the second language. The aim is to find out whether the expectations and requirements are the same and whether the same concept of argumentation is shared in the teaching and assessment of French and Spanish, as first and second languages. The studies carried out reveal that the way in which discourse is approached in the second language is not isolated from how discourse is tackled in the first language, thus highlighting the impact of the educational culture transmitted at school on the formation of discourse identity.

The didactic model proposed in the third part aims to develop argumentative skills in writing. Adapted to the target audience, this model focuses on the writing mechanisms that need to be automated in order to write an argumentative text. The intervention plan presented encourages students to follow the three phases of the writing process (planning, drafting, and reviewing), while respecting the writing conventions applied in French and helping to overcome the difficulties associated with the writer's linguistic limitations and discourse culture. By emphasizing the writing approach, this intervention plan also encourages focusing on the development of the learner's sociolinguistic competence and ability to adapt. The proposal to place the development of pragmatic competence at the centre of the teaching process is an invitation to respect the discursive and rhetorical originality of French.

KEY WORDS: theories of argumentation - rhetorical perspective - argumentative skills - writing skills - intervention plan - FFL - writing conventions - discursive identity - sociolinguistic competence - pragmatic competence

À Antonio, Yann et Julia

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu voir le jour sans la collaboration de celles et ceux qui ont apporté leur contribution et avec qui j'ai pu discuter et partager mes recherches :

Jesús Alcolea, Departamento de Filosofía, Universitat de València

Lilian Bermejo, Departamento de Filosofía, Universidad de Granada

Patrick Charaudeau, Professeur Émerite, Université Paris XIII

Antonio Fernández Conde, Cursos Internacionales, Universidad de Salamanca

Vicenta Hernández Álvarez, Departamento de Filología Francesa, Universidad de Salamanca, directrice de cette thèse, qui a su m'encourager, m'orienter et me conseiller.

Hubert Marraud, Departamento de Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad Autónoma de Madrid

Andrei Moldovan, Departamento de Filosofía, Lógica y Estética, Universidad de Salamanca

Ana Paula de Oliveira, Departamento de Filología Francesa, Universidad de Salamanca

Paula Olmos, Departamento de Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad Autónoma de Madrid

Javier de Santiago Guervós, Departamento de Lengua Española, Universidad de Salamanca

Sophie Sarrazin, Département d'Études hispaniques, Université Paul Valéry, Montpellier III

Muriel Auguste, professeure d'espagnol langue seconde, Collège Gaston Doumergue, Sommières

Miguel Sánchez Marugán, professeur d'espagnol langue première, Collège María Auxiliadora, Salamanque

Des professeurs de FLE de la région de Salamanque

Les professeurs d'ELE de Cursos Internacionales de l'Université de Salamanque

Mes étudiants et mes élèves qui sont le moteur de ce travail et qui en donnent tout le sens.

Je les remercie vivement.

« Human reason is essentially argumentative. [...] To be “rational” for contemporary man means (to know) to argue. »

Henrique J. Ribeiro

*« Hâtez-vous lentement, et, sans perdre courage,
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage:
Polissez-le sans cesse et le repolissez;
Ajoutez quelquefois, et souvent effacez. »*

Nicolas Boileau

TABLE DES MATIÈRES

Sigles et acronymes	17
Introduction	18
1. Les théories de l'argumentation et la didactique du FLE : perspectives adoptées.....	24
1.1. Les théories de l'argumentation de l'antiquité au XIX ^e siècle : perspectives adoptées	25
1.1.1. L'Antiquité	25
1.1.1.1. Corax et Tisias, les sophistes	26
1.1.1.2. Platon	32
1.1.1.3. Aristote.....	34
1.1.1.3.1. La doxa et les <i>topoi</i>	34
1.1.1.3.2. Les trois genres oratoires.....	35
1.1.1.3.3. Les syllogismes et les paralogismes.....	37
1.1.1.3.4. <i>Rhétorique</i>	40
1.1.1.4. Cicéron et Quintilien.....	44
1.1.1.5. Les trois disciplines classiques de l'argumentation	49
1.1.2. De l'Antiquité à la Renaissance	58
1.2. Les théories de l'argumentation contemporaines : perspectives adoptées	65
1.2.1. Les années 50 : les perspectives de Chaim Perelman et de Stephen E. Toulmin	65
1.2.1.1. La perspective rhétorique de Chaïm Perelman	65
1.2.1.2. La perspective logique de Stephen E. Toulmin	69
1.2.2. A partir des années 70 : les perspectives des traditions anglophone et francophone	73
1.2.2.1. La tradition anglophone	74
1.2.2.1.1. L'approche de la logique informelle	74
1.2.2.1.2. L'approche pragma-dialectique.....	76
1.2.2.2. La tradition francophone.....	79

1.2.2.2.1.	L'approche de la logique naturelle.....	79
1.2.2.2.2.	L'approche linguistique.....	81
1.2.2.2.3.	L'approche sémantique	84
1.3.	Les perspectives de l'argumentation en didactique du FLE.....	89
1.3.1.	Le déclenchement de la situation argumentative	91
1.3.2.	Les objectifs communicatifs d'un discours marqués argumentativement	92
1.3.3.	L'activité argumentative	94
1.3.3.1.	Trois types d'activité argumentative.....	94
1.3.3.2.	La structure, les éléments et les intervenants de l'activité argumentative..	95
1.3.3.3.	Le contre-discours et la réfutation intégrés dans le discours	100
1.3.3.4.	La façon d'aborder l'activité argumentative.....	102
1.4.	Conclusions préliminaires	105
2.	Les perspectives de l'argumentation dans l'enseignement et l'évaluation du français et de l'espagnol actuellement	107
2.1.	Le champ d'étude	107
2.1.1.	Une mise au point terminologique	111
2.1.2.	Le savoir-faire argumentatif en démocratie	114
2.2.	Les perspectives de l'argumentation dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première en France et en Espagne	117
2.2.1.	Le savoir-faire argumentatif à l'école	117
2.2.1.1.	Le savoir-faire argumentatif pendant l'étape de scolarisation obligatoire	117
2.2.1.2.	Le savoir-faire argumentatif au lycée	120
2.2.2.	Le savoir-faire argumentatif dans les programmes et les examens du cycle terminal	122
2.2.2.1.	Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de français du cycle terminal	125
2.2.2.2.	Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de langue castillane et littérature du cycle terminal.....	128

2.2.2.3.	Le savoir-faire argumentatif dans les examens de français du cycle terminal	135
2.2.2.4.	Le savoir-faire argumentatif dans les examens de langue castillane et littérature du cycle terminal.....	139
2.2.2.5.	Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de philosophie et de l'histoire de la philosophie du cycle terminal	141
2.2.2.6.	Le savoir-faire argumentatif dans les examens de philosophie et de l'histoire de la philosophie du cycle terminal.....	145
2.2.3.	Conclusions préliminaires	148
2.3.	Les perspectives de l'argumentation dans l'enseignement et l'évaluation du français et de l'espagnol langue seconde	152
2.3.1.	Le savoir-faire argumentatif dans le CECRL.....	152
2.3.1.1.	Le savoir-faire argumentatif dans les objectifs généraux du CECRL	152
2.3.1.1.1.	Unité et citoyenneté européenne	152
2.3.1.1.2.	Des acteurs sociaux compétents.....	155
2.3.1.2.	Le savoir-faire argumentatif dans la communication en langue seconde .	160
2.3.1.2.1.	Le savoir-faire argumentatif dans les échelles de descripteurs de la compétence pluriculturelle du CECRL	161
	L'impact de la rencontre de plusieurs cultures sur le discours en langue seconde	161
	La personnalité de l'apprenant	163
	La capacité d'adaptation.....	165
	La médiation.....	166
2.3.1.2.2.	Le savoir-faire argumentatif dans les échelles de descripteurs des compétences communicatives langagières du CECRL.....	170
	La compétence sociolinguistique	171
	La compétence pragmatique.....	172
2.3.2.	Le savoir-faire argumentatif dans les examens officiels de FLE et ELE.....	178
2.3.2.1.	Le niveau B1	181

2.3.2.1.1. Le savoir-faire argumentatif dans la production écrite des examens du DELF et du DELE.....	182
Le DELF B1	182
Le DELE B1.....	183
2.3.2.1.2. Le savoir-faire argumentatif dans la production orale des examens du DELF et du DELE.....	185
Le DELF B1	185
Le DELE B1.....	187
2.3.2.2. Le niveau B2	191
2.3.2.2.1. Le savoir-faire argumentatif dans la production écrite des examens du DELF et du DELE.....	192
Le DELF B2	192
Le DELE B2.....	193
2.3.2.2.2. Le savoir-faire argumentatif dans la production orale des examens du DELF et du DELE.....	195
Le DELF B2	195
Le DELE B2.....	196
2.3.3. Conclusions préliminaires	197
3. Vers un modèle d'application didactique pour l'acquisition d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit en FLE.....	201
3.1. L'argumentation écrite en FLE dans un contexte d'enseignement espagnol	201
3.1.1. Le champ d'étude : de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral	201
3.1.1.1. Le facteur de l'âge de l'apprenant	202
3.1.1.2. Pour la construction d'un savoir-faire argumentatif	205
3.1.1.3. En fonction de l'air du temps.....	206
3.1.2. Des difficultés liées à l'acte d'écriture	208
3.1.2.1. La complexité inhérente à l'acte d'écriture	208
3.1.2.2. Les limitations linguistiques du scripteur	218

3.1.2.3.	Les limitations liées à l'identité discursive du scripteur.....	223
3.1.2.3.1.	Les règles rhétoriques.....	226
3.1.2.3.2.	Les règles discursives.....	232
3.2.	Éléments pour un modèle d'application didactique pour l'acquisition d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit en FLE.....	243
3.2.1.	L'approche méthodologique choisie.....	244
3.2.1.1.	Réflexion sur la notion de transfert.....	244
3.2.1.2.	Diverses approches méthodologiques.....	245
3.2.1.3.	Réflexion sur l'approche didactique par les genres.....	247
3.2.1.4.	Au-delà de l'approche linguistique.....	252
3.2.2.	Les étapes du processus rédactionnel.....	258
3.2.2.1.	La phase de planification du texte : l' <i>inventio</i> et la <i>dispositio</i>	258
3.2.2.1.1.	Des outils.....	259
3.2.2.1.2.	L'étape argumentative : l' <i>inventio</i>	264
	L'analyse et l'interprétation de la dimension pragmatique : les « fondations ».....	265
	L'exploration d'un univers thématique émergent du sujet.....	270
	La recherche et la compilation d'informations pour les analyser.....	270
	L'analyse de textes.....	272
	La création d'un univers thématique autour du sujet : les « briques ».....	277
	La prise de position, la thèse à défendre et la problématique.....	278
3.2.2.1.3.	L'étape textuelle : la <i>dispositio</i>	279
3.2.2.2.	La phase de mise en texte : l' <i>elocutio</i>	284
3.2.2.3.	La phase de retour.....	286
3.2.2.4.	Trois phases interdépendantes du processus rédactionnel.....	295
3.3.	Conclusions préliminaires.....	297
	Conclusion.....	299
	Bibliographie.....	306

Annexes	323
Annexes 1 à 3 : Le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première en France et en Espagne	323
Annexe 1 : Matières évaluées au baccalauréat	323
Annexe 2 : Sujets de l'épreuve de langue première (corpus)	324
Annexe 3 : Sujets de l'épreuve de philosophie (corpus).....	328
Annexes 4 à 10 : Le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation du FLE et de l'ELE.....	330
Annexe 4 : Le savoir-faire argumentatif dans les échelles de descripteurs du CECRL .	330
1. La compétence plurilingue et pluriculturelle	331
2. Les compétences communicatives langagières.....	332
2.1. La compétence sociolinguistique	332
2.2. La compétence pragmatique.....	332
3. Les activités et les stratégies langagières.....	334
3.1. La réception.....	334
3.1.1. Les activités de réception	334
La compréhension orale	334
La compréhension de l'écrit.....	334
La réception audiovisuelle	334
3.1.2. Les stratégies de réception.....	335
3.2. La production	335
3.2.1. Les activités de production	335
La production orale	335
La production écrite	336
3.2.2. Les stratégies de production	336
3.3. L'interaction	336
3.3.1. Les activités d'interaction.....	336
L'interaction orale	336

L'interaction écrite	338
L'interaction en ligne	338
3.3.2. Les stratégies interactives	338
3.4. La médiation.....	339
3.4.1. Les activités de médiation	339
La médiation de textes.....	339
La médiation de concepts.....	340
La médiation de la communication	341
3.4.2. Les stratégies de médiation.....	342
Annexe 5 : Le savoir-faire argumentatif dans les examens du DELF-DELE B1	343
DELF B1 et DELE B1	343
DELF B1 : Production écrite.....	344
DELE B1 : Expression et interaction écrites.....	348
DELF B1 : Production orale.....	351
DELE B1 : Expression et interaction orales.....	354
Annexe 6 : Le savoir-faire argumentatif dans les examens du DELF-DELE B2.....	358
DELF B2 et DELE B2	358
DELF B2 : Production écrite.....	359
DELE B2 : Expression et interaction écrites.....	362
DELF B2 : Production orale.....	366
DELE B2 : Expression et interaction orales.....	369
Annexe 7 : Questionnaire de l'enquête aux professeurs	373
Annexe 8 : Productions écrites d'apprenants.....	377
Copie 1	378
Copie 2	380
Copie 3	381
Copie 4.....	382

Copie 5	382
Copie 6	383
Copie 7	383
Copie 8	384
Copie 9	385
Annexe 9 : Feuille de route du plan d'intervention	386
Plan d'intervention : feuille de route	386
I. La phase de planification.....	386
1. Le moment de sensibilisation.....	386
A. Donner son avis.....	386
B. ... à l'écrit.....	386
2. Le moment de pré-écriture	386
A. Analyser et interpréter la dimension pragmatique du sujet : explorer le sujet et émettre un diagnostic	388
B. Explorer un univers thématique émergeant du sujet : rechercher les idées	390
C. Créer un univers thématique autour du sujet : générer les idées	396
D. Définir la position à défendre dans la thèse et problématiser le sujet	396
E. Organiser les idées dans un plan à suivre.....	396
II. La phase d'écriture	397
III. La phase de retour.....	397
A. Évaluer la production écrite	397
B. Corriger entre pairs.....	397
C. Corriger la production écrite avec un logiciel de correction.....	397
D. Corriger la production écrite grâce aux appréciations de l'enseignant	397
E. Corriger et évaluer la production écrite avec un assistant conversationnel	399
Annexe 10 : Exemples d'exercices intermédiaires contribuant à l'acquisition d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit	400
Resumen	403

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : La notion de compétence	112
Figure 2 : La communication envisagée par le CECRL.....	159
Figure 3 : Les contenus de l'argumentation à lister et à étiqueter.....	274
Figure 4 : Les mécanismes argumentatifs déterminant la forme de l'argumentation	276
Figure 5 : L'agencement des moments argumentatifs	282
Tableau 1 : La conception platonicienne de la dialectique et de la rhétorique sophiste	33
Tableau 2 : Les trois disciplines classiques de l'argumentation	57
Tableau 3 : Quota horaire hebdomadaire de la langue première en France et en Espagne....	123
Tableau 4 : La compétence communicative dans les programmes de la LOMLOE et de la LOMCE.....	129
Tableau 5 : La compétence littéraire dans les programmes de la LOMLOE et de la LOMCE	132
Tableau 6 : Quota horaire hebdomadaire de la philosophie en France et de la philosophie et histoire de la philosophie en Espagne (dans les régions où il n'y a pas de langue co-officielle) pendant le cycle terminal.....	143
Tableau 7 : Aspects déterminant le profil de l'individu.....	157
Tableau 8 : Les examens DELF et DELE du niveau B1.....	181
Tableau 9 : Les examens DELF et DELE du niveau B2.....	191
Tableau 10 : Relevé de défaillances dues aux limitations linguistiques	221
Tableau 11 : Relevé de déviations significatives aux règles rhétoriques.....	228
Tableau 12 : Relevé de défaillances touchant les règles discursives	237
Tableau 13 : La grille d'évaluation du texte à la dimension argumentative	289

SIGLES ET ACRONYMES

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DELE : Diploma de Español Lengua Extranjera

DELFF: Diplôme d'Études en Langue Française

ELE : Español Lengua Extranjera

FEI : France Éducation International

FLE : Français Langue Étrangère

IAG : Intelligence Artificielle Générative

INTRODUCTION

Ce travail de recherche naît de plusieurs constats effectués au fil de nombreuses années d'intervention dans le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du FLE en Espagne. Les enseignants et les apprenants se trouvent face à des situations courantes jonchées de contradictions. D'abord, l'argumentation occupe une place de choix dans la communication à partir du niveau seuil, aussi bien dans le CECRL que dans les programmes scolaires et dans les examens de certification officielle. Ensuite, avec la généralisation du numérique, la communication écrite s'est largement répandue et vulgarisée dans la vie quotidienne, concurrençant la communication orale et conduisant à un retour de l'écrit dans la didactique des langues secondes. D'ailleurs, l'écrit a autant de poids que l'oral dans les examens de certification officielle comme le DELF. Cependant, les ateliers d'écriture visant à développer le savoir-faire argumentatif ne trouvent pas le même engouement que les ateliers d'écriture créative, qui sont devenus à la mode. Seules quelques initiatives scolaires et universitaires pour développer les habiletés oratoires en castillan sont en marche actuellement en Espagne. Et enfin, une autre contradiction troublante pointe, alors que nos apprenants de FLE, grands adolescents ou jeunes adultes, hispanophones scolarisés en Espagne sont inlassablement confrontés à des difficultés, dès le niveau B1, pour produire des textes à dominante argumentative de qualité, notamment pour étayer les arguments présentés : dans l'enseignement général du FLE, il n'est pas coutume de considérer l'écrit comme un objet d'apprentissage dans les démarches pédagogiques où l'insistance ne porte pas sur le développement de la compétence scripturale. Dans les pratiques de classe, l'écrit reste une activité marginale de clôture et un outil d'évaluation où l'apprenant doit employer le vocabulaire et les structures grammaticales d'une séquence et où ne compte que le produit final. Nos apprenants de FLE sont donc demandeurs de réponses qui correspondent à leurs besoins de disposer de stratégies rédactionnelles et argumentatives à appliquer dans le cadre d'une communication interculturelle.

Pour répondre aux besoins des apprenants, plusieurs domaines de recherche doivent être explorés : celui de la didactique de l'écrit en langue seconde et celui de l'argumentation. Au sein des sciences du langage, l'argumentation s'intègre dans les branches linguistique et philosophique. L'argumentation représente un domaine interdisciplinaire qui est traité par la linguistique textuelle et qui reprend et actualise les concepts présentés par les philosophes de l'Antiquité. Par ailleurs, les sciences du langage nourrissent les sciences de l'éducation où se développe notre discipline : la didactique.

L'ampleur du cadre théorique vient alimenter la liste d'obstacles qui se présente pour traiter la question qui nous occupe. D'une part, dans le vaste domaine des théories de l'argumentation, l'approche didactique est boudée et demande à être développée. Et d'autre part, la didactique de l'écrit en langue seconde reste un domaine de recherche peu exploré, alors que les travaux sur le processus rédactionnel en langue première abondent. Le besoin d'un dispositif pour améliorer la qualité des textes produits et le besoin de propositions de démarches adaptées au profil des apprenants de FLE existent, mais l'enseignant ne dispose que de peu de ressources qui présentent les éléments suffisants pour un modèle d'application didactique. Les plans d'intervention complets et détaillés ne sont pas monnaie courante.

Afin d'enseigner à nos apprenants de FLE à argumenter à l'écrit, nous devons porter un éclairage sur les difficultés de nos apprenants pour essayer de les comprendre. En plus des difficultés liées à un apprentissage superficiel de l'argumentation écrite, surviennent celles qui sont liées à leur identité discursive forgée au sein de la culture éducative dans laquelle ils évoluent et qui créent un décalage avec l'identité discursive cible. Pour pallier ces difficultés, l'enseignant doit connaître les éléments que fournit la rhétorique contrastive sur les conventions d'écriture qui impliquent les communautés linguistiques francophones de France et hispanophones d'Espagne afin de parvenir à détecter celles qui sont spécifiques à une langue et qui constituent un point problématique. Mais, pour l'heure, elles ne sont pas disponibles.

C'est pourquoi, pour élaborer un dispositif contribuant à développer le savoir-faire argumentatif à l'écrit des apprenants de FLE, sont à considérer les éléments conditionnant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation du français langue seconde. Cette étude du terrain que nous devons mener nous autorisera à sélectionner les éléments pertinents pour un dispositif didactique adapté à l'enseignement et à l'apprentissage de l'argumentation en FLE.

Ainsi, nous voulons structurer notre travail en trois volets où nous adopterons une méthodologie analytique où les données relevées seront étudiées, synthétisées et interprétées de façon critique pour en générer de nouvelles. Nous nous tiendrons à vérifier systématiquement les hypothèses formulées et les résultats obtenus.

Dans la première partie, notre objectif est de bénéficier de la fonction épistémique des théories de l'argumentation pour déterminer la perspective à privilégier en FLE et les concepts clés de l'approche didactique de l'argumentation que nous adopterons. Sans chercher une théorie de référence applicable dans notre discipline, nous serons donc amenée à explorer le cadre qu'offrent les théories de l'argumentation apparues dans la tradition occidentale. Notre

présentation du panorama des théories de l'argumentation, qui n'inclura pas tous les grands théoriciens, sera loin d'être exhaustive. Mais, elle permettra d'appréhender la variété des théories de l'argumentation depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours et les manières d'argumenter établies par les perspectives logique, dialectique et rhétorique. Pour être en mesure d'évaluer la place qu'occupent la logique, la dialectique et la rhétorique dans les théories et de percevoir la fluctuation de ces trois perspectives de l'argumentation au fil du temps, nous préférons élaborer un parcours chronologique, plus adapté à notre objectif, plutôt qu'un parcours structuré par les concepts. Nous n'envisageons pas de trouver des cloisonnements rigoureux, mais des perspectives qui se complètent et se rencontrent parfois, marquant ainsi les définitions de l'argumentation, répondant à la diversité des théories et déterminant une manière d'argumenter.

Dans la deuxième partie, nous voulons détecter la conception et les perspectives de l'argumentation adoptée en langue première dans les cultures éducatives française et espagnole et en langue seconde dans le cadre de la certification officielle. Nous cherchons à savoir si la langue détermine la façon d'argumenter en poussant vers une argumentation logique ou dialectique ou rhétorique. Ainsi, nous pensons cerner l'identité discursive véhiculée par le français et le castillan et être alors en mesure de proposer les outils dont l'apprenant de FLE a besoin pour apprivoiser une autre identité discursive et pour faire face à une communication interculturelle.

Nous devons commencer par vérifier la place qu'occupe le développement du savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation du français et de l'espagnol langue première et langue seconde et nous observerons ensuite comment il y est traité. Nous dresserons une étude comparative où nous confronterons les contextes académiques de nos deux langues premières décrits dans les textes réglementaires et dans les programmes scolaires de leur pays respectif et qui trouvent leur concrétisation dans les examens de fin de cycle terminal de l'enseignement secondaire.

Afin de détecter les convergences et les divergences entre la façon d'argumenter en français et en espagnol langue seconde, nous examinerons le cadre établi par le CECRL et les exigences auxquelles se soumet un candidat se présentant à un examen de certification officielle pour l'obtention du DELF-DALF et du DELE. Nos deux langues partagent le même cadre théorique marqué par les théories de l'argumentation. Leur enseignement, leur apprentissage et leur évaluation, en application des politiques linguistiques des pays européens et dans le cadre des différentes institutions éducatives, s'inscrivent dans la lignée du CECRL. Malgré cette base commune pour le français et l'espagnol langue seconde, il convient de vérifier si le discours va

être appréhendé de la même manière et si la perspective qui va marquer l'argumentation dans le discours va être la même.

De par le souci d'exhaustivité du CECRL, nous sommes consciente que nous allons être confrontée à un texte de référence dense. Les échelles de descripteurs proposées dans le CECRL et dans son volume complémentaire sont le résultat d'une recherche approfondie de plusieurs décennies sur les mécanismes mobilisés pour communiquer. Dans le CECRL, les descripteurs se multiplient de façon à répondre au plus grand nombre possible de situations de communication. Les compétences sont activées en fonction des situations et des besoins qui en découlent. Nous devons alors effectuer une sélection la plus concise possible que nous présenterons en annexe pour parvenir à analyser le traitement du savoir-faire argumentatif dans le CECRL sachant que les mêmes compétences et les mêmes notions sont multipliées en étant mobilisées dans des situations de communication différentes. Par conséquent, nous examinerons les échelles de descripteurs proposées dans le volume complémentaire du CECRL portant sur les activités langagières qui vont se retrouver dans les descripteurs de la compétence pluriculturelle et des compétences communicatives langagières.

C'est ainsi que nous serons amenée à étudier comment s'appliquent les descripteurs du CECRL impliquant un savoir-faire argumentatif dans les examens de certification officielle pour le français et l'espagnol étudiés comme langue étrangère, c'est-à-dire dans les examens DELF-DALF et DELE. Nous pourrons alors détecter la perspective que les candidats sont invités à adopter dans leur discours en analysant les modèles d'examens que FEI et l'Institut Cervantes mettent à disposition des utilisateurs.

Enfin, les conclusions tirées pour les langues premières confrontées à celles tirées pour les langues secondes permettront de détecter jusqu'à quel point la culture éducative établie en langue première fixe les exigences en langue seconde. Et nous serons probablement en mesure de pointer les difficultés liées à l'identité discursive déterminée par la culture éducative que rencontrent nos apprenants de FLE.

Dans la troisième partie, nous devons nous tenir à établir notre approche didactique du processus rédactionnel pour un texte à dominante argumentative et nous réfléchirons sur son approche méthodologique, notamment celle par les genres. Nous pourrons ainsi proposer un plan d'intervention visant à déterminer les automatismes rédactionnels à créer chez l'apprenant. Nous envisagerons un plan d'intervention qui s'inscrit dans notre approche didactique de l'argumentation pour le FLE et où notre conception de l'argumentation est partagée avec celle

de FEI, qui régit la certification officielle en français et qui s'aligne, à son tour, avec celle que transmet la culture discursive française. Le plan d'intervention sera pensé pour servir de base à l'élaboration de dispositifs didactiques et à la mise en place de démarches pédagogiques visant à développer le savoir-faire argumentatif chez l'apprenant. Il sera adapté au profil de l'apprenant, hispanophone et scolarisé en Espagne, en considérant son bagage et sa capacité à communiquer.

Pour dessiner le profil de l'apprenant, nous devons prendre en compte plusieurs aspects que nous illustrerons en analysant leurs écrits, qui seront de type argumentatif, au genre peu codifié et culturellement peu marqué. Nous effectuerons une sélection de copies de nos apprenants représentatives, écrites en français et qui n'auront reçu l'effet d'aucune intervention didactique. Notre sélection que nous joindrons dans un fascicule annexe pour en faciliter la consultation permettra de relever les éléments conflictuels les plus significatifs de pratiques d'apprenants de FLE que nous voulons comprendre et auxquels nous voulons apporter des réponses didactiques pour qu'ils puissent ajuster leur discours à la manière de dire et de concevoir l'argumentation en français. Nous adopterons une démarche empirique en situation naturelle, en nous appuyant sur notre très large connaissance du profil d'apprenants ciblé, qui s'est développée au fil d'une vingtaine d'années de très nombreuses pratiques de classe. Nous évitons de mener une étude longitudinale, qui serait possible, mais pas nécessaire pour notre objectif d'élaborer un plan d'intervention. Nous compléterons notre sélection de copies par un lot d'écrits scolaires rédigés en castillan, du même type que ceux écrits en français, pour détecter aussi les limitations discursives de l'apprenant quand il s'exprime dans sa langue première.

Nous essaierons d'évaluer en quoi les limitations linguistiques en français de nos apprenants et leur identité discursive affectent leur compétence scripturale et leur savoir-faire argumentatif. Nous devons détecter les conventions d'écriture appliquées en français qu'ils ne respectent généralement pas en nous appuyant sur les références de l'ethnographie de la communication pour les règles rhétoriques et sur celles de la rhétorique contrastive pour les règles discursives.

Arrivés à ce stade, nous prévoyons de disposer d'éléments suffisants pour élaborer un plan d'intervention qui fournit les outils nécessaires pour que l'apprenant puisse écrire un texte argumentativement efficace. Nous imaginons un plan d'intervention flexible, qui se structurera en trois phases et où de nombreuses étapes seront proposées, sans que toutes soient indispensables ou sans que l'ordre à suivre soit immuable. Pour mieux situer les étapes

présentées et pour s'éloigner de possibles confusions, nous inclurons le plan dans le fascicule annexe dans un format schématique, qui sera développé dans la troisième partie. Déterminant la phase d'écriture, la phase de pré-écriture se verra accorder un protagonisme particulier et sera pensée pour stimuler la capacité de raisonnement afin d'aboutir à une prise de position définie pour un sujet donné et à la formulation d'une problématique. Parallèlement, nous chercherons de nouvelles propositions pour enrichir la phase de retour sur le texte, qui est présente au cours de tout le processus rédactionnel.

Nous voulons donc proposer un plan d'intervention qui est adapté au profil de nos apprenants et qui considère leurs limitations dont beaucoup naissent des règles rhétoriques et discursives particulières au français. À partir de tous les éléments que nous aurons à notre disposition, nous espérons pouvoir discerner s'il convient de conduire les apprenants de FLE vers une conception de l'argumentation spécifique au français ou vers une conception globale homogénéisante où se limeraient les particularités.

1. LES THÉORIES DE L'ARGUMENTATION ET LA DIDACTIQUE DU FLE : PERSPECTIVES ADOPTÉES

Le cadre théorique qui permet de cerner les éléments à prendre en compte pour la mise en place du dispositif didactique adapté à l'enseignement et à l'apprentissage de l'argumentation en FLE est ample. L'argumentation constitue un point de rencontre entre les sciences de l'éducation, si sa didactique est envisagée, et les sciences du langage, si celles-ci sont examinées depuis la philosophie et la linguistique.

La didactique des langues désigne globalement le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et aboutit au développement pratique des processus impliqués dans ces domaines. La portée épistémique de la didactique comme discipline ne se confond ni avec la linguistique ni avec la linguistique appliquée. Dans la deuxième moitié des années 70, en revendiquant « l'autonomie du domaine de l'enseignement des langues vis-à-vis de la linguistique » (Moirand : 1988, 403), la didactique confirme son statut de discipline émancipée. Un éloignement provisoire des descriptions théoriques se produit « pour envisager le point de vue plus empirique des pratiques d'enseignement et des objets d'apprentissage » (Masseron : 1997, p. 35) sans que la didactique soit « une application simplifiée des modèles théoriques » (Masseron : 1997, p. 35). En tant que discipline des sciences de l'éducation, la didactique des langues élabore ses propres hypothèses théoriques à partir des apports d'autres branches des sciences du langage, comme la philosophie et la linguistique avec toutes ses ramifications.

Aussi, pour pouvoir définir notre conception didactique de l'argumentation et cadrer la tradition dans laquelle s'inscrit notre travail sur le savoir-faire argumentatif en FLE, envisageons-nous de parcourir les théories de l'argumentation depuis leur variété et leur diversité, comptant sur leur fonction épistémique pour la didactique. Face à la contrainte de mener à bien une sélection, le critère choisi est celui de la fluctuation des perspectives logique, dialectique et rhétorique qui marque toutes les théories de l'argumentation tout au long de leur histoire et qui sont déterminantes pour cerner les orientations et les démarches à mettre en place en didactique du FLE.

1.1. LES THÉORIES DE L'ARGUMENTATION DE L'ANTIQUITÉ AU XIX^E SIÈCLE : PERSPECTIVES ADOPTÉES

1.1.1. *L'Antiquité*

C'est à l'Antiquité gréco-latine que le système théorique de l'argumentation s'installe et se tisse, d'abord en Grèce pour se développer ensuite à Rome. Le contexte politique et social de cette époque-là a une influence directe sur la perspective qui y est adoptée. Le contexte (López Eire : 2003, p. 110) permet, en effet, l'assimilation de la rhétorique à l'argumentation. Au V^e siècle av. J.-C., se produit une révolution « démocratique » en Grèce : la parole acquiert un rôle majeur dans la cité parce qu'elle est celle qui donne le pouvoir. La démocratie grecque prend vie dans ses discours, qui se construisent autour de trois genres oratoires : le délibératif, l'épidictique et le judiciaire. La technique pour convaincre fait appel à des procédés spécifiques à chaque genre et elle s'applique dans trois situations d'argumentation différentes (Remy : 2020, p. 51-52).

Les trois genres se matérialisent dans les institutions grecques qui invitent à des pratiques où un rapport de réciprocité et d'égalité s'établit entre les citoyens, c'est-à-dire entre les Grecs qui peuvent participer à la vie démocratique. D'un côté, l'agora se constitue comme l'espace politique où s'érige le Parlement et où se rencontrent les citoyens grecs. C'est là où les orateurs s'adressent à l'assemblée dans des discours qui appartiennent au genre délibératif, afin que celle-ci prenne les décisions pour le futur. La parole devient alors l'outil politique par excellence dans un système où « hablar bien proporcionaba indefectiblemente poder » (López Eire : 2003, p. 110). Mais c'est aussi là où les sophistes prononcent les discours d'exaltation des valeurs prônées à ce moment-là par la cité comme les félicitations ou les éloges funèbres. Ces discours qui appartiennent au genre épictique se rapprochent des discours de genre délibératif dans le sens où ce sont des discours à forte orientation politique. D'un autre côté, le tribunal permet une nouvelle forme de justice où les différents acteurs interagissent par le biais de discours qui appartiennent au genre judiciaire : le plaignant et l'accusé ne sont pas représentés par un avocat, chacun attaque et se défend lui-même en présentant des faits passés afin de prouver son innocence pour que justice soit faite. Pour ce faire, ils ont recours aux logographes, qui écrivent des discours et des plaidoiries dont l'objectif est de convaincre le juge et le jury populaire souvent très nombreux.

1.1.1.1. Corax et Tisias, les sophistes

Selon le mythe, le premier « traité » de l'argumentation remonte au V^e siècle av. J.-C., concrètement à 476 av. J.-C. et il naît en Sicile avec Corax de Syracuse et son disciple Tisias, qui sont « tenus pour les inventeurs de la rhétorique et les premiers maîtres en cet art » (Cicéron : Or., I, 91). La proposition de la première méthode raisonnée pour parler au tribunal que formulent Corax et Tisias ne surgit pas d'une volonté de théoriser, mais d'un besoin de la société. En effet, la chute des tyrans Gélon et Hiéron, qui avaient exproprié les terres de la population de Syracuse, donne lieu à des litiges populaires dont le but est la récupération des biens perdus. La société syracusaine se rend compte que la maîtrise de l'art de bien parler permet d'atteindre l'objectif persuasif du discours. Elle comprend aussi que cet art n'est pas seulement un don inné, mais qu'il répond à des règles qui peuvent être systématisées. C'est ainsi qu'elle ressent le besoin de maîtriser la technique de la rhétorique pour mieux se défendre lors des procès (López Eire : 2003, p. 115-116). La rhétorique est donc une manifestation typiquement occidentale liée dès son apparition à un processus judiciaire.

L'Antiquité est effectivement une période qui voit naître toute une réflexion et une pratique autour de l'argumentation, à tel point que c'est à ce moment-là que se construisent les théories de l'argumentation. La première théorie s'érige au sein de la rhétorique, le système rhétorique en étant une partie intégrante. La rhétorique se constitue comme une discipline à double face. D'abord, elle étudie la construction des discours persuasifs efficaces, et ensuite, elle s'occupe de théoriser sur comment on obtient ce type de discours. Elle a un côté pratique et un autre théorique.

Dès le départ, la rhétorique se propose de chercher les moyens pour convaincre le tribunal et l'assistance (Murphy : 1989, p. 9-13). La contribution de Corax et Tisias à la construction d'une théorie de l'argumentation consiste à exposer des techniques d'argumentation et un ensemble de règles pratiques pour que le débat soit plus efficace devant les tribunaux. « El discurso argumentativo [...] tenía un lugar de honor en la retórica clásica, disciplina cuyo objetivo principal consistía en establecer los principios del arte de persuadir » (Cuenca : 1995, p. 23). La rhétorique se développe comme une technique légitime des débats dans l'espace public et elle participe à la formation de l'opinion. Cette première rhétorique se penche aussi bien sur l'importance d'organiser un discours pour maîtriser la situation oratoire que sur les modes de raisonnement argumentatif type.

D'une part, pour organiser un discours, Corax distingue quatre étapes dans le discours judiciaire, créant ainsi un précédent que reprendra Cicéron, quand il développe les étapes à

suivre pour produire un discours et parmi lesquelles se trouve la *dispositio*. Connaissant un grand succès, ce premier schéma de construction du discours caractérisé par sa dominante argumentative que propose Corax sera repris par les logographes. Corax contribue à donner une structure et un ordre à ces discours-là. Offrir pour la première fois un schéma de construction du discours dont la dimension argumentative est marquée représente une contribution de premier ordre. On commence par un préambule où on prétend captiver l'auditoire constitué par les juges et les membres du jury en faisant appel à leur bienveillance. On raconte ensuite clairement les faits, tout en étant concis : c'est le moment de la narration. C'est alors que vient la discussion où se développe l'argumentation : on confirme et on réfute en apportant des preuves. Pour finir, on résume la question du litige dans un épilogue où on cherche à émouvoir le jury (Risco del Valle : 2015, p. 87).

À partir des préceptes de Corax, il est recommandé de suivre des règles bien précises, par exemple pour la composition d'un préambule. Après avoir fait l'éloge de soi-même, on accuse d'abord l'adversaire et on détruit ensuite les accusations reçues. On flatte alors les juges et on présente la question traitée comme une question d'intérêt général, qui est d'une grande importance. On termine par opposer sa propre faiblesse à la force et au prestige de l'adversaire afin de faire voir que la lutte est inégale. Le préambule prépare donc le terrain de la persuasion et a pour objectif d'amadouer l'auditoire et de le rendre docile. Cet exemple veut montrer jusqu'à quel point les préceptes de Corax aident à ce que s'établisse la rhétorique comme technique au service de la persuasion. Mais on remarque aussi que dès Corax, l'*ethos* et le *pathos* sont présents et ils sont utilisés dans des fins manipulatoires.

D'autre part, les modes de raisonnement argumentatif que proposent Corax et Tisias placent la vraisemblance et le croyable au-dessus de la vérité. Ils instaurent le fait que les choses peuvent être vues de plusieurs manières parce que, pour eux, « la retórica no admite verdades definitivas e inmutables » ni « pretensiones de verdad » (López Eire : 2003, p. 120-121). L'exemple suivant dont ils sont les protagonistes montre que tout point de vue est légitime s'il est fondé. Corax accepte d'enseigner ses techniques à Tisias. Ils font alors un pacte : si Tisias gagne son premier procès, il doit payer Corax pour lui avoir dispensé des enseignements si effectifs. Mais Tisias construit son propre discours : s'il gagne, son statut de gagnant lui donne le droit de ne pas payer et s'il perd, il ne paie pas non plus parce que les enseignements reçus n'ont pas permis d'atteindre les objectifs proposés. Le contrat préalablement établi n'est pas respecté. Bref, il ne paie dans aucun des cas. C'est alors que Corax réagit et construit son contre-discours : si Tisias gagne, il paie parce que c'est ce qui était convenu et s'il perd, il paie aussi

pour avoir reçu des enseignements. Bref, il paie dans les deux cas (Risco del Valle : 2015, p. 91). Ici, on est face à une situation traitée par syllogismes pour résoudre une divergence d'opinions. C'est l'art d'exposer la vérité la plus croyable pour que le tribunal s'incline vers une des deux positions, qui n'est autre qu'une opinion qui s'impose comme une vérité sociale. Le dilemme est difficile à résoudre, puisque les deux arguments sont acceptables et raisonnables. Seuls les aspects rhétoriques et stylistiques permettent de faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre pour persuader le tribunal. L'objectif est plus d'avoir raison pour gagner que d'atteindre la vérité, qui est perçue comme relative. Ce concept de relativisme de la vérité est assidûment critiqué par ceux qui ne conçoivent qu'une seule vérité, comme Socrate et Platon.

Selon cette approche, on part du principe que si une vérité n'est pas croyable, elle sera difficilement acceptée. Au lieu d'établir des vérités abstraites et universelles, il est préférable de s'appuyer sur des arguments de probabilité et de vraisemblance, qui sont plus efficaces pour les cas concrets. Ce qui semble vrai a beaucoup plus de poids que ce qui est vrai. La rhétorique est bien une technique d'argumentation du vraisemblable, elle ne permet pas d'atteindre la vérité. D'ailleurs, Corax instaure l'argument de probabilité, un type d'argument qui se trouve loin des faits scientifiques indiscutables et qui fonctionne de la manière suivante : une chose est invraisemblable si elle est trop vraisemblable. Voyons un exemple illustrateur : une femme est tuée. Du fait que tout le monde sait que je la détestais, je suis le principal suspect. Les soupçons sont vraisemblables, mais si je prévois ces soupçons, ne m'abstiendrais-je pas de commettre le crime ? Depuis Corax, la probabilité est acceptée comme une possibilité ou comme une stratégie argumentative. Cette contribution est toujours en vigueur aujourd'hui.

De plus, nos deux logographes proposent des formules « clé en main », élaborées à l'avance, pouvant être mémorisées pour être prononcées au bon moment dans une plaidoirie. Cette idée des lieux communs est reprise et amplement modifiée par Aristote dans sa théorie des *topoi*.

Corax et Tisias peuvent donc être considérés comme les précurseurs et les maîtres de la rhétorique qui systématisent l'efficacité de la parole et instaurent la culture du convaincre. Cette première théorie de la rhétorique est une systématisation d'avant-garde, qui se construit sur une réflexion faite sur la langue. Elle montre le pouvoir du discours et des mots puisqu'un discours peut en modifier un autre et finir par s'y opposer diamétralement.

Ensuite, à l'époque de Socrate (469 - 399 av. J.-C.), les sophistes adoptent les préceptes rhétoriques de Corax et Tisias dans le contexte de la démocratie athénienne. Le terme « sophiste » voulant dire « porteur de la vérité » est assez neutre. Cependant, cette neutralité ne s'accorde pas avec la mauvaise réputation des sophistes que Platon commence à cultiver au IV^e siècle av. J.-C. Pendant l'époque moderne et contemporaine, ce sont eux qui sont tenus pour responsables de la considération si négative qui a accablé la rhétorique.

Pourtant, au V^e siècle av. J.-C., les sophistes ont un grand succès. Ce sont des théoriciens et des hommes de pouvoir. Par leurs discours, ils sont les porte-parole de la cité et, en tant que tels, ils ont les armes pour exercer une grande influence dans les prises de décisions qui tracent le devenir de la cité parce qu'ils savent convaincre l'assemblée ou les juges. Le discours est alors au centre de tout et l'orateur jouit d'un grand prestige.

Mais ils sont surtout des professeurs de rhétorique et des professeurs réputés¹, qui se faisaient payer cher pour leur savoir-faire et leurs compétences. Étant appelés à être les maîtres de la nouvelle école publique, les sophistes parcourent la Grèce pour divulguer leur pratique. Ce sont eux qui institutionnalisent l'enseignement de la technique oratoire pour répondre à la « fuerte demanda de la enseñanza de la elocuencia » (López Eire : 2003, p. 110) de l'époque de la part de ceux qui voulaient triompher dans leur carrière politique. La rhétorique sera d'ailleurs présente dans l'enseignement jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Au sujet de la considération de l'enseignement qu'ont les sophistes et les philosophes, un contraste s'établit. Les savoirs des sophistes se veulent éminemment pratiques et techniques et les leçons sont payantes tandis que la philosophie est une science qui manipule des concepts abstraits et universels. Les philosophes, dans leur sagesse et leur noblesse, ne pouvaient rabaisser leur science au niveau d'une marchandise avec laquelle on faisait commerce.

Christian Plantin qualifie les sophistes d'« authentiques savants » (1998, p. 7). D'ailleurs, leur nom vient du grec *sophos*, qui veut dire savant. Ils sont tenus de former les jeunes de la Grèce classique et de les préparer à la vie publique. La base de leurs enseignements est l'oratoire, qui est intimement liée à la rhétorique. Pour ces créateurs de la science de l'esprit, le raisonnement et la réflexion doivent être placés au centre de l'éducation. Afin de pouvoir répondre aux besoins de la société, le point de vue adopté est pratique. Leurs savoirs étant une technique, ils ne sont pas considérés comme des savoirs scientifiques ou philosophiques. Leurs

¹ On retiendra une anecdote citée par J. D. Pujante (2002, 140) qui illustre bien le prestige des sophistes : Bindusâra, dont l'Empire se trouvait en Inde, était soucieux de connaître le monde occidental. Il entretenait une correspondance avec Antiochos I^{er}, à qui il demanda de lui envoyer un sophiste pour lui apprendre à argumenter.

programmes, dépourvus de l'éducation éthique du citoyen, prévoient une formation qui sert à réussir dans la société, à gagner, à argumenter et à persuader. Ils ont pour tâche la formation des gens aptes à réfléchir, à prendre des décisions et à gouverner. À l'époque des sophistes, il était impossible de triompher si on ne maîtrisait pas l'art de parler. La rhétorique est un outil utilisé dans tout discours politique et elle revêt alors toute sa dimension sociale. Les sophistes établissent l'argument comme étant un instrument privilégié pour résoudre les divergences d'opinions dans la vie quotidienne. L'art de la persuasion se déploie surtout dans un contexte public ou politique, dans les tribunaux et les assemblées.

Un bon rhétoricien est celui qui, en premier lieu, sait choisir le bon moment pour dire ce qu'il a à dire, et il sait ensuite adapter son lexique aux circonstances. Il fait preuve d'esprit critique et il maîtrise la grammaire et le vocabulaire de la langue qu'il utilise. De plus, il sait se taire et emphatiser, il sait faire en sorte que le vrai paraisse faux et que le faux paraisse vrai.

Les sophistes sont les maîtres de l'éloquence. Ils sont tout particulièrement intéressés par la démonstration qui s'élabore à partir des mots et ils apportent quelques éléments pour la recherche sur le langage. Par exemple le sophiste Prodicos de Céos (465-395 av. J.-C.) est un sémanticien qui s'intéresse à la polysémie et à la synonymie distinctive dans son *Essai de synonymie*. Ce fut probablement le premier (García Hernández : 1997, p. 8) à proposer une réflexion rhétorique sur l'impact du choix des mots et sur les nuances fines de sens qui peuvent être décelées (Doualan : 2014), aspect que Platon ridiculise dans son dialogue avec *Protagoras* (1871, p. 61). Prodicos considère le mot comme un outil indispensable pour avoir un raisonnement élaboré et analyse le langage en tant que moyen de persuasion. Cette place donnée au mot conduit à l'étude des figures de style et de la grammaire.

Gorgias de Léontinoi (480 - 375 av. J.-C.), un autre sophiste dont se moque Platon dans le dialogue qui porte son nom, insiste sur la convenance d'utiliser des tropes et des figures pour prétendre à une plus grande effectivité persuasive (López Eire : 2003, p. 121). Les sophistes ont certainement été les premiers à théoriser sur le pouvoir des mots et sur leur influence. Leur réflexion dont on retrouve les traces dans l'approche sémantique des études contemporaines est le fruit de leur intérêt pour la portée persuasive du langage et pour son esthétique.

Les sophistes commencent à souligner le besoin d'adapter le discours à un auditoire prédisposé à écouter certaines choses et pas d'autres. Ils constatent qu'un discours persuasif est plus efficace si on connaît l'auditoire, pouvant ainsi tenir en ligne de compte ses idées, ses valeurs et ses besoins pour mieux le cerner et s'adapter. Le lien avec la pragmatique est évident.

Les sophistes développent des méthodes argumentatives et, suivant le modèle de Corax, ils opposent les discours : un discours possède un contre-discours produit depuis le point de vue contraire, projetant ainsi une réalité différente. Un discours peut en contrer un autre pour le neutraliser. Dans ce cas, s'instaure le principe antilogique où s'opposent deux thèses et où deux voix adverses créent une situation antiphonique (Plantin : 1998, p. 8) : systématiquement, un argument peut être retourné et pris dans le sens contraire pour se transformer en contre-argument. Les sophistes rendent légitime le contre-discours et établissent le paradoxe comme une manière valide de résoudre un conflit d'opinions. Le paradoxe est vu comme une possibilité de contre-argumentation.

La sophistique enseigne à présenter le pour et le contre des questions posées et à voir les choses sous des angles différents. Dans ce domaine, Protagoras (490 - 420 av. J.-C.) est probablement le sophiste le plus célèbre : il est remarqué comme étant celui qui enseigne comment défendre en même temps deux points de vue opposés dans un débat rhétorique (Asensi Pérez : 1998, p. 149). En définitive, toutes les doctrines peuvent être défendues, l'objectif étant de faire triompher une cause et de rendre croyable ce qui est probable. Il ne s'agit pas de démontrer la vérité, mais de parler pour convaincre. Il ne s'agit pas de rechercher la vérité, mais d'établir une interaction dans un dialogue raisonné où il y a un perdant et un gagnant. L'échange argumentatif a inévitablement un caractère dialogique, car l'approche est dialectique : un proposant s'affronte à un opposant devant un public dont les réactions arbitrent le débat. Les questions et les réponses se succèdent en suivant un ordre établi.

Parallèlement, la moralité des sophistes est discutée. Si toutes les doctrines peuvent être défendues et s'il s'agit d'avoir raison à tout prix, la voie est ouverte aux esprits dont la noblesse est douteuse. D'ailleurs, des démagogues, exerçant l'art de la discussion, de la controverse et du débat, s'appuient sur une argumentation éristique, qui crée la confusion et qui n'a pour but que de venir à bout de ses contradicteurs. Ces charlatans, avec leur verbiage dans des discours vides, font perdre tout le prestige dont la rhétorique bénéficiait. Socrate et Platon sont contraints d'attaquer durement la flexibilité excessive et le relativisme prônés par leurs grands adversaires.

Malgré ces dérives, les contributions des sophistes à la construction des théories de l'argumentation sont considérables et elles se retrouvent postérieurement, soit pour être reprises, soit pour être contrecarrées.

1.1.1.2. Platon

S'étant éloignés des sciences et de la philosophie, les sophistes contribuent à développer une technique éminemment pratique en s'appuyant sur la rhétorique dans un cadre politique et législatif. Avec Platon (427-347 av. J.-C.), la rhétorique sophiste ne peut que tomber en disgrâce et perdre de son prestige. Pour mieux la critiquer, il l'oppose à la dialectique « que persuade de la verdad y que ennoblece el alma del oyente (del discípulo [...]) » (López Eire : 2003, p. 124) et il évite de s'appuyer sur l'opinion pour argumenter, mais il maintient, comme point de départ du discours, l'apparition d'un désaccord. Il qualifie la rhétorique de pseudoscience qui n'a plus de lien avec la philosophie : se situant dans le domaine du vraisemblable, plausible et probable, la base n'est pas la vérité, mais exclusivement l'opinion. Pour Platon, la vraisemblance représente une imposture et l'opinion est l'ombre déformatrice de la réalité. La rhétorique conduit irrémédiablement à l'erreur puisqu'elle est « l'ouvrière d'une persuasion qui fait croire, mais qui n'instruit pas, par rapport à ce qui est juste et injuste » (1877, IX, p. 56). Pour lui, elle est immorale et dépourvue de référent éthique, car elle utilise les mots pour dominer le public, pour mieux le manipuler au lieu de former l'esprit et d'apporter la connaissance philosophique des idées. Qualifiée de « flatterie » (1877, XXI, p. 116 ; LVII, p. 344), elle joue avec les sentiments pour influencer, elle réveille les émotions reléguant au deuxième plan les raisonnements rationnels. Elle en arrive même à s'appuyer sur l'ignorance, si la situation le permet. Pour ce, elle a recours à des formules vides et décoratives dans le but de persuader à tout prix et d'avoir toujours raison, sans éprouver le moindre remord si les propos sont démagogiques. Le langage est manipulé dans un souci d'efficacité. Elle se vante d'être un art, qualité que Platon lui refuse : « je ne donne pas le nom d'art à ce qui n'est nullement fondé en raison » (1877, XIX, p. 110).

Pour Platon, tel un artisan, l'orateur doit être habile et capable de placer « dans un certain ordre tous les matériaux qu'il emploie, [...] jusqu'à ce que le tout compose un ouvrage convenablement rangé et ordonné dans son ensemble » (1877, LIX, p. 352). Dans son discours, cet orateur doit également avoir recours à des connaissances encyclopédiques, philosophiques et abstraites présentées dans un style dépuré et concis, ce qui conduit Platon à rapprocher l'art oratoire de la philosophie. Pour convaincre, la voie empruntée est la dialectique, « ese reflexivo diálogo filosófico » (López Eire : 2003, p. 125), car c'est par la discussion qu'on développe l'esprit critique et qu'on parvient à découvrir la vérité. Inévitablement marqué par le sceau de l'élitisme, un échange dialectique est conduit par le maître qui s'adresse à son disciple, lui aussi

cultivé. Platon prévoit un outil intellectuel pour arriver à ses fins. Une simple technique qui part du relativisme comme la rhétorique n'est pas suffisante.

Le tableau suivant que nous avons élaboré pour notre étude permet de visualiser plus facilement l'opposition que propose Platon entre la dialectique et la rhétorique sophiste.

Selon la conception platonicienne	La dialectique	La rhétorique sophiste
Considération de la vérité	La vérité est le centre de cette discipline.	La base de cette discipline n'est pas la vérité, mais ce qui est vraisemblable, plausible et probable.
Rapport avec la rationalité	La rationalité est un instrument de vérification scientifique, c'est la base.	Le pouvoir des émotions est pris en ligne de compte.
Elle a un lien avec la philosophie.	Oui. C'est de la philosophie.	Non. C'est une technique auxiliaire à la philosophie.
C'est une science.	Oui	Non
C'est une théorie.	Oui	Non. C'est une pratique. Suppose de l'habileté.
L'art de...	... penser. ... la discussion.	... parler.
Objectifs principaux	<ul style="list-style-type: none"> - chercher la vérité. - convaincre en apportant des raisons d'ordre philosophique. - améliorer la dimension éthique de l'homme, rechercher la sagesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - défendre ses idées et ses opinions face à un auditoire. - persuader de façon démagogique en distrayant, en séduisant, en flattant le public auquel on s'adresse. - influencer et manipuler l'ignorant ou le naïf.
Rapport avec la moralité	Elle a une fonction noble pour l'humanité.	Elle est immorale, nocive, inutile.
Les conséquences de l'utilisation des mots sont ...	<ul style="list-style-type: none"> ... qu'elle cultive les idées et forme l'esprit. ... qu'elle apporte la connaissance philosophique des idées. 	... qu'elle permet de manipuler l'auditoire en faisant une mauvaise utilisation des mots.
Moyens mis à disposition	<ul style="list-style-type: none"> - Style dépuré et concis. - Les connaissances sont encyclopédiques, philosophiques et abstraites. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est un exercice formel avec des formules vides, des flatteries. - Les connaissances sont empiriques. - Elle joue sur les émotions et les sentiments.

Source : élaboration propre

Tableau 1 : La conception platonicienne de la dialectique et de la rhétorique sophiste

Platon s'impose donc en contrecarrant les sophistes. Sa contribution à la construction des théories de l'argumentation s'élabore par opposition et rejet de la conception sophiste.

1.1.1.3. Aristote

La grande rhétorique héritée de l'Antiquité est celle d'Aristote (384-322 av. J.-C.). Grâce à lui, les bases théoriques sont posées et l'immense splendeur de la rhétorique s'est répandue, bien que ce fût éphémère. Les écrits qu'il a laissés et qui constituent une œuvre plurielle montrent que sa compréhension de la rhétorique a largement évolué et s'est profondément modifiée. C'est pourquoi un flou conceptuel pèse sur la notion aristotélicienne de rhétorique. Mais ce qui est certain, c'est que les enseignements de son maître, Platon, duquel il va s'éloigner progressivement, sont le point de départ.

Maître et disciple n'ont pas la même perception du rapport qu'on peut établir entre l'opinion et la vérité. Pour Aristote, les hypothèses dialectiques sont discutables et elles se construisent à partir de l'opinion parce qu'elles naissent de la mise en doute d'un point de vue. Une confrontation d'opinions est alors possible. Plus Aristote se rapproche de la sophistique, plus il s'éloigne de la conception platonicienne de la dialectique. Mais il ne propose pas pour autant une rhétorique qui se limite à la mécanique sophistique qu'impliquent les lieux communs préfabriqués. La rhétorique d'Aristote se distingue de toutes les précédentes.

1.1.1.3.1. La doxa et les *topoi*

Pour Aristote, les opinions constituent un système qui est un double du système de la réalité et l'homme est capable d'atteindre ce système grâce au langage. Le langage est utilisé pour modifier la façon de percevoir la réalité qu'ont les autres et il permet la confrontation d'énoncés subjectifs. Les opinions sont considérées comme étant l'expérience sur laquelle se base le raisonnement, de la même manière que la doxa est considérée comme étant des déductions fondées sur des contenus vraisemblables sur lesquelles l'argumentation dialectique et rhétorique se construit. La crédibilité d'une proposition peut être confrontée au système des opinions communes. On obtient des propositions vraisemblables à partir de la doxa. Pour Aristote, la doxa est l'opinion dominante et générale constituée de prérequis que tout le monde connaît, qui sont communs à tous et qui sont admis par tous. La doxa est « un ensemble de représentations socialement prédominantes, floues, parfois contradictoires, dont la vérité est incertaine » (Plantin : 2016, p. 221) et qui sont partagées. Ce savoir commun est constitué de *topoi*, c'est-à-dire de « cliché ou stéréotype vus comme du 'prêt-à-penser' donc, de façon tout aussi mécanique, du 'prêt-à-dénoncer' » (Plantin : 2016, p. 212). La doxa est donc un fonds

commun et réel de savoirs, même si les vérités universelles ne sont pas toujours vérifiables de façon empirique et même si les hommes croient plus que ce qu'ils ne savent.

Les *topoi* ou lieux communs auxquels fait référence Aristote représentent les éléments qui constituent l'opinion commune et ils servent de critère de vraisemblance pour tous les cas auxquels ils peuvent être assimilés. Ils sont une notion fondamentale de la théorie de l'argumentation rhétorique. « Emmagasinés [...] dans la sagesse collective » (Ducrot : 1982, p. 147), ils représentent également les composantes d'un savoir attribué à la voix d'une communauté, attribué à un « on » qui inclut le locuteur. Ils ne sont pas inventés pour le discours qui se construit, car ils sont hérités et disponibles dans des « magasins où l'on cherche des arguments » (Cicéron : Top., 7). Ils existent avant que le discours ne soit pensé et ils peuvent être considérés comme des éléments intertextuels. Ils peuvent être inventoriés et choisis pour un discours qui se caractérise par sa dimension argumentative pour lequel ils fournissent des prémisses pour les raisonnements de probabilité. Ils sont utilisés pour la formulation d'énoncés généraux, communs à toutes les matières et qui n'appartiennent concrètement à aucune science. Ils s'analysent comme des probabilités, ce qui est probable étant compris comme ce qui est plausible. Ils permettent de discriminer les inférences valides des non-valides. Étant des éléments efficaces de manipulation de la réalité (Vicente Pérez : 2007, p. 368), ils sont pertinents pour un discours persuasif.

Grâce à la doxa et aux *topoi*, la connexion s'établit entre l'orateur et son auditoire parce que le discours se base sur l'opinion et les croyances qui se forment à partir des évidences. Aristote envisage donc le discours comme un acte communicatif. La raison d'être d'un discours n'est pas de rechercher la vérité, mais plutôt qu'il y ait de la communicabilité entre l'orateur et son auditoire.

1.1.1.3.2. Les trois genres oratoires

Cet intérêt pour la communication amène Aristote à théoriser sur le discours persuasif, qui est déterminé par la situation d'argumentation. La situation d'argumentation prend en ligne de compte l'auditoire et des règles qui sont spécifiques à chaque genre. Comme les genres oratoires conditionnent la forme qu'adopte le discours, Aristote propose, dans sa théorisation, des types de raisonnement différents qui s'adaptent prototypiquement mieux aux trois genres oratoires qu'il distingue et examine (Rhét, I, 1358b), même si les frontières peuvent être franchies.

D'abord, le genre délibératif est celui des discours politiques prononcés à l'assemblée où l'avenir est prévu à partir du passé et dont le raisonnement répond, entre autres, à une argumentation par l'exemple. L'objectif de ce type d'argumentation, qui s'appuie sur un ou plusieurs cas semblables, est la recherche du bien. L'argumentation par l'exemple permet d'inférer une règle générale plausible à partir d'un cas particulier et pratique. Le rapport de similitude entre le cas présenté dans l'exemple qui appartient à une expérience vécue et celui pour lequel une décision doit être prise accorde une grande légitimité et une grande force à l'argumentation.

Ensuite, le genre épideictique est celui des discours qui vantent des valeurs prêchées dans la cité. La doxa y est particulièrement présente dans le sens où les valeurs célébrées dans les éloges sont celles qui sont embrassées par l'opinion. Aristote serait le premier à avoir théorisé ce genre oratoire, le distinguant clairement des autres genres, mais lui reconnaissant sa portée politique et son pouvoir au sein de la société. Il considère que l'argumentation par amplification ou par minoration est le type de raisonnement à appliquer dans ces discours afin de rendre plus convaincante une opinion.

Enfin, le genre judiciaire est celui des discours prononcés au tribunal, qui recherchent la cause et qui invitent à émettre un jugement. Pour ce genre oratoire, l'enthymème est le procédé argumentatif de prédilection, car il permet un raisonnement formellement flexible, ni rigoureux ni allusif, étant un argument auquel il manque une prémisse qui est sous-entendue. Le dictionnaire Universalis en donne l'exemple suivant : « Que voulez-vous ! L'empereur est un homme. » On comprend que l'empereur a des faiblesses humaines et il a donc pu commettre telle ou telle bévue. L'enthymème est un véritable syllogisme dialectique (Aristote : Rhét, I, 1356b).

Chaque genre oratoire² se voit confier un type de discours selon la situation argumentative donnée où se développe un type de raisonnement spécifique avec des procédés argumentatifs propres.

² Au Moyen Âge, on voit apparaître le genre épistolaire et à l'époque contemporaine, la publicité et l'information médiatique. Le discours politique peut aussi évoluer vers un discours de propagande idéologique.

1.1.1.3.3. Les syllogismes et les paralogismes

Pour développer un raisonnement argumentatif, qu'il soit marqué par la logique, par la dialectique ou par la rhétorique, un moyen utilisé peut être le syllogisme, qui est le degré zéro de la séquence argumentative de base et qui est une forme d'argument contraignant qui comprend des prémisses. Ce sont les prémisses qui conduisent à une conclusion. Pour les trois disciplines, les syllogismes ont tous la même rigueur formelle, mais leur trait distinctif se trouve dans leur contenu.

Depuis la dialectique, la vérification par syllogisme est un instrument pour argumenter. Le syllogisme dialectique est un syllogisme de probabilités dont les conclusions sont seulement probables et pas nécessairement vraies parce qu'il part de prémisses communément admises et pas de vérités. Le syllogisme dialectique permet de résoudre méthodiquement une question en s'appuyant sur des preuves vraisemblables, probables et plausibles. Par exemple pour résoudre la question « être riche, est-ce une bonne chose ou non ? », une interaction normée élimine une des alternatives pour privilégier l'autre et l'instaurer comme vraie. Lors d'une interaction dialectique, deux partenaires interviennent : le questionneur et le répondant. Ils procèdent par un jeu de questions-réponses. Le répondant doit choisir une thèse, par exemple « être riche est une bonne chose », et le questionneur doit la réfuter en posant des questions totales, c'est-à-dire des questions auxquelles le répondant ne peut répondre que par oui ou par non. Le questionneur doit amener le répondant à affirmer la proposition contradictoire de celle qu'il a acceptée au début du jeu. S'il atteint cet objectif, il gagne, dans le cas contraire le répondant est le vainqueur³. Le jeu dialectique rappelle l'interrogatoire mené par l'accusation ou par la défense auquel est soumis un témoin, un expert ou l'accusé lors d'un procès.

La rhétorique est intrinsèquement liée à la logique et à la dialectique. La rhétorique est subordonnée à la dialectique, elles sont imbriquées l'une dans l'autre, tels des siamois. Elles vont de pair, comme les deux côtés d'une même pièce de monnaie. La persuasion et la justification y sont mises en rapport direct. Ainsi, dans l'introduction à la *Rhétorique* d'Aristote, Quintin Racionero remarque que :

diatéctica y retórica constituyen dos disciplinas paralelas o, mejor, dos técnicas complementarias de una misma disciplina, cuyo objeto es la selección y la justificación de enunciados probables con vistas a construir con ellos razonamientos sobre cuestiones

³ Par ailleurs, on précisera que la dialectique aristotélicienne procède par élimination du faux, et dans ce sens elle diffère de la dialectique hégélienne qui procède par synthèse ou encore de la dialectique conversationnelle qui se veut plus souple étant faite de négociations et d'ajustements.

que no pueden ser tratadas científicamente. El objeto es el mismo [...]. Lo que cambia es el punto de vista. (1999, p. 36)

Depuis la dialectique, on raisonne sur ce qui est plausible, on attache une attention toute particulière à la vraisemblance des énoncés et depuis la rhétorique, à leur capacité persuasive. D'ailleurs, un syllogisme rhétorique est différent du syllogisme dialectique dans le sens où les inférences probables qu'il comporte persuadent. Le parallélisme est très fort. Quand l'approche est rhétorique, on prend pour point de départ ce qui est possible et on s'appuie sur des arguments de probabilité. Ce qui est possible, c'est ce qui peut se réaliser ou pas ou ce qui peut être de deux manières différentes ou plus. La notion de juste milieu intervient.

Pour Aristote, et contrairement à Platon, la dialectique n'est donc pas suffisante pour établir la vérité, la portée épistémologique de la dialectique s'en trouve réduite et retombe sur le compte de la logique, qui est la seule à donner les moyens de vérifier la validité des raisonnements. S'appuyant sur la théorie du syllogisme catégorique, Aristote introduit alors la logique, lui étant nécessaire pour rechercher la vérité et pour systématiser la pensée. L'argumentation proposée n'est pas seulement rhétorique et dialectique, car « dans la grande architecture aristotélicienne, la rhétorique s'articule à la dialectique et à l'analytique⁴ syllogistique » (Plantin : 2016, p. 73). Dès l'Antiquité, l'argumentation peut être aussi scientifique et s'insérer dans le cadre de la logique. Les syllogismes démonstratifs ou apodictiques sont plus caractéristiques de la démonstration scientifique, qui s'adapte tout particulièrement au raisonnement logique. Ces syllogismes s'inscrivent dans une procédure analytique, qui, s'établissant sur une base déductive, relève de l'ordre du calcul. La conclusion est une conséquence tirée à partir d'un agencement particulier des prémisses qui autorise une déduction.

En logique, l'argument est analysé et sa validité est évaluée selon les règles établies qui sont données par la théorie du syllogisme valide. Depuis un point de vue neutre, est étudiée l'inférence correcte, c'est-à-dire la validité des arguments. Si une proposition est démontrable, elle est vraie et si les prémisses sont vraies, la conclusion est nécessairement vraie. Les propositions se matérialisent dans des syllogismes démonstratifs, qui doivent être valides eux aussi, pour être un bon fondement du raisonnement : le point de départ est l'utilisation de prémisses valides et cohérentes. Pour que la structure minimale d'un argument soit complète, il faut compter trois éléments : deux prémisses, la majeure et la mineure, qui sont deux propositions permettant d'arriver à une conclusion. La conclusion dérive de la combinaison des

⁴ Aristote parlait d'« analytique » pour se référer à la logique.

deux prémisses. Chaque prémisses comprend deux termes : le grand, le petit ou le moyen terme, qui sont soit sujet, soit prédicat de leur prémisses ou de la conclusion. Les différentes combinaisons envisageables donnent lieu à plusieurs formes de syllogismes possibles et dépendent aussi de chaque proposition, qui peut indiquer une idée universelle ou particulière, à la forme affirmative ou négative. Le nombre de formes de syllogisme se multiplie alors considérablement. À titre d'exemple, le célèbre syllogisme valide cité dans tous les cours de logique aristotélicienne, qui a pour protagoniste Socrate, illustre la forme de syllogisme suivant : la prémisses majeure transmet une idée universelle et signale une généralisation (notée en majuscule) et la mineure indique une particularité (notée en minuscule), d'où résulte la conclusion qui est une autre particularité.

Tout <i>A</i> est <i>B</i> . (première prémisses : généralisation)	Tous <u>les hommes</u> sont <u>mortels</u> . Tout <i>A</i> (sujet) <i>B</i> (prédicat)
Or, <i>c</i> est un <i>A</i> . (seconde prémisses : particularité)	Or, <u>Socrate</u> est un <u>homme</u> . <i>c</i> (sujet) <i>A</i> (prédicat)
Donc <i>c</i> est <i>B</i> . (conclusion : particularité)	Donc <u>Socrate</u> est <u>mortel</u> . <i>c</i> (sujet) <i>B</i> (prédicat)

Le syllogisme catégorique est la forme parfaite du raisonnement déductif et il implique une démarche de catégorisation : un individu, un cas particulier entre dans une classe, une catégorie. On conclut une particularité à partir d'une généralité.

À partir de cette étude, Aristote est amené à proposer une description des paralogismes, surtout dans *Réfutations sophistiques* où il élabore une liste de treize arguments fallacieux qui sera la référence pour l'étude que Charles Hamblin présente à ce sujet en 1970. Un paralogisme est un discours où le raisonnement est erroné, sans que l'intention soit celle de tromper comme dans le cas des sophismes. L'argumentation n'est pas valide, elle n'est pas concluante, bien qu'elle rappelle le format d'une argumentation valide. C'est effectivement un syllogisme, mais « which break one or another of a well-known set of rules » (Hamblin : 1970, p. 44), puisque la règle syllogique n'est pas respectée comme quand la conclusion n'est pas tirée des prémisses. Un syllogisme peut aussi être considéré comme fallacieux s'il ne respecte pas les règles de la particularité et de la généralisation, comme le montrent les exemples suivants que nous avons élaborés à partir de paralogismes souvent cités :

<p>1. Tout A est B. (première prémisses : généralisation)</p> <p>Or, tout C est B. (seconde prémisses : généralisation)</p> <p>Donc C est A. (conclusion : généralisation)</p>	<p>Tous <u>les hommes</u> sont <u>des omnivores</u>. Tout A B</p> <p>Or, <u>tous les chiens</u> sont <u>des omnivores</u>. C B</p> <p>Donc <u>tous les chiens</u> sont <u>des hommes</u>. C A</p>
<p>2. Certains a sont B. (première prémisses : particularité)</p> <p>Or, tout B est C. (seconde prémisses : généralisation)</p> <p>Donc tout A est C. (conclusion : généralisation)</p>	<p><u>Certains immigrants</u> sont <u>des délinquants</u>. Certains a B</p> <p>Or, <u>les délinquants</u> sont <u>nombreux dans notre ville</u>. Tout B C</p> <p>Donc <u>les immigrants</u> sont <u>nombreux dans notre ville</u>. Tout A C</p>

Et dans ce dernier exemple fallacieux, implicitement, par assimilation à la conclusion tirée, on comprend que tous les immigrants sont des délinquants parce qu'on conclut une généralité (A) à partir d'une particularité (a) exprimée dans la prémisses majeure. La règle qui consiste à conclure une particularité à partir d'une généralité n'est pas respectée.

En analysant les syllogismes et les paralogismes, la logique offre donc un instrument de vérification scientifique qui entre dans le cadre du raisonnement démonstratif ou apodictique, c'est-à-dire un raisonnement que l'Académie française définit dans son dictionnaire comme énonçant « une vérité incontestable, de droit et non seulement de fait. » S'appuyant sur le syllogisme, le raisonnement démonstratif s'élabore à partir de l'application d'un système de règles qui fonctionne comme un système d'algorithmes.

1.1.1.3.4. Rhétorique

La logique, la dialectique et la rhétorique sont trois arts du discours qui reflètent une façon de raisonner, mais depuis trois façons de faire. C'est pourquoi ils sont différenciables. Mais Aristote marie ces trois dimensions de l'argumentation dans le système qu'il développe dans *Rhétorique*. Pour pouvoir accepter une démonstration, la rhétorique est indispensable, la rhétorique est nécessaire à la logique parce que c'est celle qui apporte la beauté et c'est grâce à

elle que l'interlocuteur ne se disperse pas. La rhétorique est simplement une manière spécialisée de codifier la langue naturelle.

De plus, Aristote considère que la rhétorique est utile parce qu'elle est essentielle dans l'éducation des citoyens. En étudiant la rhétorique, un savoir et un savoir-faire spécifiques et fondamentaux s'acquièrent, car il ne suffit pas de savoir parler pour argumenter. Elle permet de faire entendre sa voix et d'être considéré dans la vie publique. Grâce à elle, on peut aussi arriver à comprendre les argumentations scientifiques et on peut acquérir la technique pour pouvoir participer profitablement à un débat et pour pouvoir prononcer un discours persuasif. Tout le poids de la responsabilité de la possibilité de communication entre les hommes retombe sur la rhétorique. Contrairement à Platon, pour Aristote, la rhétorique se charge alors d'une finalité moralisatrice.

Au cours des trois livres qui constituent *Rhétorique*, il montre comment s'associent le fond et la forme pour produire un discours le plus convaincant possible. Les livres I et II ou *Téchne rhetoriké* constituent une unité. C'est à ce moment-là qu'Aristote propose une réflexion sur l'art de l'argumentation en s'intéressant spécialement aux trois genres oratoires, à l'*ethos* et au *pathos*, aux *topoi* et au caractère de l'auditoire dans un « traité » de psychologie, tandis que dans le livre III ou *Peri léxeos*, il étudie l'ordre, la construction et l'organisation des discours. Il reprend Corax et Tisias en distinguant quatre parties, qui sont « tout au plus, l'exorde, l'exposition, la persuasion et l'épilogue » (Rhét., III, 1414b). Il étudie « la forma de los discursos, y el modo cómo ésta puede hacer que resulten más persuasivos » (Oreja : 1992, p. 425). Pour offrir un ensemble cohérent et harmonieux, l'orateur organise tous les éléments du discours constituant des parties proportionnées qui suivent un ordre logique. Dans le livre III, il s'intéresse aussi à l'expression. Dans le cadre de l'argumentation rhétorique, il s'agit de cibler, d'ajuster et de choisir l'expression adéquate, il s'agit de trouver dans l'expression la forme la plus pertinente et dans la composition la forme la plus opportune. Ainsi, Aristote signale que l'expression a des vertus essentielles de cinq types :

- la clarté, ce qui met la loupe sur le choix des formules les plus aptes pour que l'orateur arrive à transmettre son idée⁵ (Rhét., III, 1404b)
- l'évitement de la stérilité, car un discours devient stérile si les termes employés sont inappropriés ou malvenus (Rhét., III, 1406a)
- la correction linguistique, ce qui suppose une utilisation correcte du langage (Rhét., III, 1407a-b)
- l'adéquation entre ce qui est dit et comment on le dit (Rhét., III, 1408a-b)

⁵ Cette vertu rappelle la maxime de clarté (maxime IV) de Grice.

- l'élégance, c'est-à-dire le bon goût dans la formulation et la finesse et l'intelligence avec lesquelles on transmet ce que l'on dit (Rhét., III, 1410b).

Les mécanismes qui permettent la mise en place de ces vertus sont l'utilisation de figures de style et l'attention portée au rythme des phrases qui dépend de la construction choisie.

Dans le livre III, Aristote propose un traité sur la prose « artistique » qui se situe entre la poésie et le discours scientifique. On se situe dans le domaine de l'interprétation où il faut déchiffrer ce qui est impliqué dans l'acte de nommer. Comme chez les sophistes, le langage est utilisé comme moyen de persuasion et l'utilisation de phrases subjectives est à l'ordre du jour. Savoir ce qu'il faut dire n'est pas suffisant, il faut aussi le dire comme il se doit. L'expression transforme un discours en arme de persuasion. Elle transforme une argumentation abstraite en apportant des faits concrets, des images qui créent un lien avec la réalité concrète pour que la cause défendue devienne évidente et acceptée. La métaphore est, dans ce cas précis, une figure de prédilection. L'auditoire est persuadé parce qu'il voit clairement ce qu'on lui dit et ce qu'on lui dit devient une vérité évidente qui lui saute aux yeux.

Depuis la rhétorique, Aristote étudie les moyens dont on dispose pour persuader. Et pour persuader, il faut prouver ce qu'on avance. Pour prouver, le *logos*, l'*ethos* et le *pathos* sont mobilisés. La situation d'argumentation est celle qui détermine la manière dont sont formulés les arguments et la manière dont se construit le *logos* ou le discours où se matérialisent les arguments grâce à un raisonnement rationnel. Un discours sera celui qu'il est parce qu'il a un orateur et un auditoire déterminés. Contrairement aux sophistes qui développent une rhétorique des passions et pour qui l'*ethos* et le *pathos* sont les outils qu'utilise le discours pour manipuler, pour Aristote, ce sont des modes d'influence et des moyens de persuasion qui sont intégrés dans le discours et qui sont « susceptibles de toucher l'auditeur de manière à le séduire, à inspirer sa confiance » (Wojciechowska : 2016, §10).

On persuade par l'*ethos* parce que la figure de l'orateur et son caractère interviennent. L'orateur fait appel aux « medios morales que proceden del talante con que [...] se presenta en el discurso » (Alcolea Banegas : 2015, p. 134), il s'engage et se projette dans le discours en thématissant sa personne. Il atteint une position d'autorité qui garantit des savoirs et des aptitudes et qui le valorise. Pour Aristote, l'orateur doit faire preuve de bon sens associé à trois grandes qualités : la prudence, la vertu et la bienveillance. Par exemple dans le livre II de *Rhétorique*, Aristote précise que l'orateur voulant transmettre une image positive de lui-même, cherche l'empathie et la confiance de son auditoire, qui peut s'identifier plus facilement à lui et à son discours (Rhét., II, 1378a). Pour ce, il utilise des éléments intra-discursifs qui orientent

l'opinion de l'auditoire, c'est-à-dire qu'il utilise des énoncés qui sont conditionnés lexicalement et syntaxiquement par ce qu'il veut dire afin de faire un autoportrait ou l'éloge implicite de lui-même. Il complète ces éléments intra-discursifs avec des éléments extra-discursifs en jouant sur sa réputation et sur son charisme. Il peut être engagé ou adopter un rôle d'arbitre, qui se distingue par son impartialité et qui analyse, explique et éclaire un problème. L'orateur engagé tend à orienter les croyances de son auditoire et à l'amener à adhérer à la thèse qu'il présente tandis que l'orateur neutre permet à l'auditoire de se faire une opinion personnelle nuancée. L'*ethos* définit donc la tonalité du discours. Aristote reconnaît l'action de la figure de l'orateur sur son auditoire. Il considère l'*ethos* comme un moyen de persuasion très efficace et dans ce sens, la force persuasive se trouve plus dans l'*ethos* que dans la valeur logique de l'argument ou même, que dans la manière idéale de le construire. L'*ethos* crée une structure émotionnelle et un lien avec l'affect, donc avec le *pathos*. L'orateur travaille stratégiquement son image dans le but de créer une relation avec son destinataire, comme quand il utilise un argument d'autorité, qui met en scène sa personne et où ses mots ont une valeur de citation servant de « prueba o garantía a favor de su propia opinión » (Cros : 1995, p. 100) et conduisant à la vérité.

On persuade aussi par le *pathos*. En ayant recours aux « medios emotivos que intentan influir sobre el auditorio tras reconocer su carácter y estado de ánimo » (Alcolea Banegas : 2015, p. 134), le discours persuasif prend en ligne de compte les passions, les émotions et les réactions émotionnelles du destinataire. Grâce à des énoncés subjectifs, le discours est ajusté à ce que l'auditoire est disposé à entendre et à sa capacité de compréhension et d'analyse. Il est adapté au caractère moral, aux valeurs de l'auditoire et à sa situation sociale. Après Aristote, Blaise Pascal le remarque également :

Quoi que ce soit qu'on veuille persuader, il faut avoir égard à la personne à qui on en veut, dont il faut connaître l'esprit et le cœur, quels principes il accorde, quelles choses il aime ; ensuite remarquer, dans la chose dont il s'agit, quels rapports elle a avec les principes avoués, ou avec les objets délicieux par les charmes qu'on lui donne. (1871, p. 176)

Par conséquent, « todo el proceso de producción del texto queda envuelto y directamente afectado por el proceso de recepción » (Santiago Guervós : 2012, minute 10:52), l'auditoire étant celui qui détermine le style du discours et l'argumentateur étant celui qui développe sa compétence pragmatique du langage.

Aristote développe une conception de ce qui est persuasif comme un mécanisme d'influence sur les facteurs irrationnels de la conduite humaine. L'orateur veut conduire son auditoire à prendre des décisions pratiques. Dans sa *Rhétorique*, Aristote invite à harmoniser

les opinions les plus variées dans un système de références communes. Pour lui, la rhétorique philosophique a le pouvoir d'agir comme un facteur de régulation sociale dépourvu de toute implication idéologique. Elle permet de ne pas se voir soumis au pouvoir des mots, c'est une arme contre cette rhétorique qui est au service de la manipulation abusive et de la domination. La rhétorique, telle que la conçoit Aristote, ne va donc pas à l'encontre de la morale. Elle permet d'atteindre des objectifs nobles et de prendre des décisions justes.

Aristote est celui qui théorise tout ce que la rhétorique englobe, tout ce qui détermine le discours en formulant un ensemble de règles. C'est à partir de lui que la théorie de l'argumentation est dictée par une réflexion faite sur la rhétorique qui se veut globalisante et dont le cœur est le langage vu comme un art. De par son étroite relation avec la dialectique, la rhétorique acquiert une portée générale et développe une dimension morale et philosophique que Socrate et Platon avaient niée. Le rhétoricien est alors plus qu'un technicien, il est aussi philosophe. Aristote théorise l'art de persuader qui se base sur la rhétorique et sur sa technique empirique. La rhétorique est effectivement une pratique et une technique s'appliquant dans une société démocratique qui utilise le pouvoir de la parole pour persuader et pour défendre ses opinions. L'argumentation qu'il développe dans sa rhétorique du raisonnement est une technique qui atteint le statut d'un savoir théorisé. Pour argumenter, l'orateur propose une quasi-démonstration, un raisonnement, il donne des raisons en appliquant une technique. La mise en place de cette technique suppose la prise en ligne de compte de l'orateur et de l'auditoire. Elle suppose aussi la mobilisation de procédés argumentatifs qui conditionnent le contenu du discours et la langue employée avec son lexique et sa syntaxe.

1.1.1.4. Cicéron et Quintilien

Les théoriciens latins héritent le système rhétorique grec, mais contrairement aux Grecs, ils accordent plus de poids à *l'ethos* qu'au *logos* (Remy : 2020, p. 51) et ils parviennent à le développer davantage et à le perfectionner. Ainsi, Cicéron (106-43 av. J.-C.) et Quintilien (35-96 apr. J.-C.) contribuent au prestige de la rhétorique. Déjà avec Cicéron, elle est institutionnalisée et elle atteint le rang d'art libéral : le premier art est la grammaire, le deuxième la rhétorique et le troisième la dialectique.

Contrairement à Platon, Cicéron et Quintilien considèrent la rhétorique comme un art indissociable de la philosophie. Avec eux, la rhétorique est plus intégrante que jamais, c'est une somme de différentes disciplines. Ils ne proposent pas d'opposer la rhétorique à la dialectique, mais plutôt de les associer. Et ils établissent une connexion inévitable avec la logique. D'abord,

dans *Topiques*, Cicéron avance qu'un argument est « un moyen servant à convaincre d'une chose douteuse » (Top., 8), puis, dans *Divisions de l'art oratoire*, qui est un traité sur la technique oratoire destiné à son fils, la définition est complétée et elle nous situe définitivement dans le cadre de la dialectique : un argument est « une raison plausible inventée pour convaincre » (Div., 5). Et il ajoute que l'« argumentation est la manière de développer les arguments ; [...] elle part de propositions non douteuses ou vraisemblables, et en tire ce qui, considéré seul, paraît douteux ou moins vraisemblable » (Div., 46). L'argumentation invoque donc les trois disciplines et elle est vue comme le fruit d'un art qui développe les arguments à la visée inévitablement persuasive de manière à les rendre, pour ainsi dire, vrais et crédibles.

Cette approche révèle que Cicéron considère la rhétorique comme une forme de savoir. D'ailleurs, dans le livre I de *De l'Orateur*, il formule cette question rhétorique : « Qu'y a-t-il en effet de plus extravagant qu'un assemblage de mots, lesquels, même les mieux choisis et les plus brillants, ne sont qu'un vain bruit, quand il n'y a par-dessous ni science ni pensée ? » (Or., I, 51). Le maniement des techniques argumentatives n'est pas suffisant. Pour que le discours soit efficace, l'orateur doit connaître et maîtriser le sujet abordé, en plus de manipuler les techniques argumentatives. Pour argumenter, il faut savoir de quoi on parle et être sûr de ce qu'on avance. Ainsi, dans le paragraphe 16, il affirme que « l'éloquence [...] demande une plus grande réunion de connaissances et d'études préalables » et il ajoute ensuite qu'il « faut, en effet, avoir embrassé et posséder une foule de notions, sans lesquelles il n'y a plus qu'un vain et ridicule verbiage » (Or., I, 17). L'orateur doit donc savoir « l'histoire des temps passés, pour s'appuyer de l'autorité des exemples ; il ne négligera pas non plus l'étude des lois et du droit civil » (Or., I, 18) ni l'étude de la philosophie. Définitivement, pour Cicéron, la rhétorique est l'art de savoir, et en tant que tel, elle suppose de vastes connaissances encyclopédiques et de profondes convictions morales. L'orateur doit s'appuyer sur « toutes les vertus [qu'il possède n'étant] autre que le sage » (Or., I, 83) et sur son « talent oratoire » (Div., 78). Il doit être un homme vertueux pour « faire croire à son auditoire qu'on est précisément l'homme que l'on voudrait être, résultat qui ne s'obtient que par la dignité de la vie » (Or., I, 87).

Dans *Divisions de l'art oratoire*, Cicéron précise clairement que la rhétorique est aussi l'art de bien dire faisant que « l'art de la rhétorique forme un tout si bien lié » (Div., 137). En plus de devoir transmettre des savoirs (*docere*) et de persuader, il faut « parler avec élégance » (Top., 67) et facilité pour que le discours puisse avoir l'effet attendu, c'est-à-dire enchanter (*placere*) et émouvoir (*movere*). L'art de l'éloquence ne peut s'exercer sans le savoir, sans « posséder une foule de notions » (Or., I, 17) et sans que l'orateur détienne la sagesse.

« Personne ne saurait arriver à la véritable éloquence, s'il n'a commencé par s'instruire à l'école des philosophes. » (Or., I, 84). Par conséquent, l'art de savoir et l'art de bien dire sont deux arts qui se conjuguent et se retrouvent dans la rhétorique. La bonne connaissance du sujet traité est aussi importante que la maîtrise de l'expression. D'ailleurs, pour ce dont Nicolas Boileau se fera l'écho dans le premier Chant de *L'Art poétique* où il écrit :

« Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément »,

Cicéron affirme qu'on ne sait que ce qu'on est capable de verbaliser, d'exprimer avec des mots. Pour atteindre son objectif, l'orateur doit maîtriser la langue et avoir un style propre, clair et précis. Cicéron considère la syntaxe et le lexique : « il faut les bien choisir [les mots] [...] et] les bien placer » (Div., 16) et il ajoute qu'« il faut [...] une certaine harmonie dans l'emploi des tours grammaticaux » (Div., 18), car pour lui, le style « doit recevoir sa forme, non seulement du choix, mais de l'heureux arrangement des mots dans la phrase » (Or., I, 17). Il prône « la belle ordonnance du langage, l'éclat et la richesse de l'expression » (Or., I, 48) et les « beautés du style » (Or., I, 144) en faisant la « recommandation d'être d'abord pur et correct, d'être ensuite net et clair, puis de viser à l'élégance, enfin d'adapter le langage avec une parfaite convenance à la dignité du sujet » (Or., I, 144). La rhétorique est donc vue comme un ensemble de règles et un instrument technique au service pragmatique de la langue.

Par ailleurs, en rhétorique, les aspects liés aux émotions dans le discours sont étudiés. Comme pour Aristote, pour Cicéron, l'orateur doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et doit ajuster la manière de parler en fonction de l'auditoire. Le discours n'est pas le même s'il est prévu pour une assemblée « ignorante et grossière, qui préfère toujours l'utile à l'honnête » ou pour une assemblée « éclairée et cultivée, qui met la dignité morale au-dessus de tout » (Div., 90). C'est pourquoi il considère que l'orateur doit être « prudent et prévoyant » (Div., 15) et capable de tenir en ligne de compte l'état émotionnel du public pour pouvoir reconduire les émotions dans le cas où ce serait nécessaire, pour pouvoir les exciter, pour pouvoir les stimuler grâce aux procédés dont la rhétorique dispose. L'orateur, qui a pour outil la parole, doit savoir « agir sur les âmes des auditeurs, pour les calmer ou les émouvoir » (Or., I, 17). Les émotions sont alors un instrument de persuasion et de manipulation. Le discours doit dégager une force et créer de l'émotion parce qu'un discours froid ne persuade pas. D'ailleurs, un discours sans émotions, étant un cas d'alexithymie (Plantin : 2013, minute 1:03:00), est considéré comme un discours pathologique. L'orateur doit être capable d'utiliser stratégiquement les émotions, de se mettre à la place de son public et de s'identifier

émotionnellement avec lui : il doit sympathiser avec lui. Ainsi, pour Cicéron, l'orateur doit se proposer deux objectifs : d'abord, « trouver le moyen de convaincre ceux qu'il voudra persuader » (Div., 5) et, ensuite, « toucher les passions de leur âme » (Div., 5). Pour lui, argumenter consiste à avancer des raisons et à exposer un point à faire admettre, en plus de conclure ou d'émouvoir. En fonction de la modalité d'argumentation adoptée, Cicéron donne des préceptes qui considèrent le pouvoir de persuasion pour agencer ces étapes de la manière la plus efficace.

Dans ses règles, Cicéron propose aussi de produire, en cinq étapes, les *partes artis*, un discours éloquent et persuasif bien structuré avec des arguments bien placés et bien choisis. La première est une étape argumentative, qui correspond à l'élaboration d'un inventaire de ressources et d'idées. Les arguments sont recherchés et classés en fonction de leur utilité, de leur pertinence, de leur force, de leur originalité et de leur convenance. Cette étape appelée *inventio* est le moment où il est décidé du format et du genre qui vont être adoptés. Il est aussi prévu à qui le discours s'adresse et ce qui va être dit. La deuxième est une étape textuelle, nommée *dispositio* : tout le matériel rassemblé lors de l'*inventio* « is ordered and structured in the most appropriate way to achieve the intended goals » (Santiago Guervós : 2019, p. 8). Les arguments sont alors organisés. Ensuite, vient l'*elocutio*, l'étape linguistique où « the words and the syntactic structures that channel the arguments are chosen » (Santiago Guervós : 2019, p. 8). Pour produire le discours, s'opère de façon intentionnée la sélection lexicale et syntaxique. C'est alors que l'argumentation prend forme au travers des mots qui doivent être bien choisis et employés dans des figures. Pour finir, le travail de l'orateur est comparable à celui de l'acteur, car il doit encore mémoriser son discours (*memoria*) et enfin, il entre en action (*actio*) en le mettant en scène devant l'auditoire et en le prononçant. C'est la dernière étape⁶. Cicéron offre donc une théorie qui « fournit un canon de composition du discours persuasif dont la validité reste entière jusqu'à aujourd'hui » (Breton et Gauthier : 2000, p. 29).

Quintilien, lui, explique scrupuleusement les procédés de style : il propose un grand répertoire de tropes et de figures. C'est à partir de Quintilien que la rhétorique commence à perdre sa place au sein des théories de l'argumentation parce que c'est à ce moment-là que la

⁶ Dans le livre I de *De l'orateur*, Cicéron définit les cinq parties traditionnelles de la rhétorique par des périphrases : « découvrir d'abord les arguments convenables ; ceux-ci une fois trouvés, non seulement les ranger, mais les répartir suivant leur degré d'importance et les disposer avec sagacité ; puis les revêtir des ornements du style ; ensuite les fixer dans sa mémoire ; enfin les faire valoir par une action noble et gracieuse » (Or., I, 142). Dans *Divisions de l'art oratoire*, il ajoute : « Invention s'applique proprement aux idées ; pour les mots on dit élocution. Quant à la disposition, quoiqu'elle vaille pour les idées comme pour l'expression, cependant on la joint à l'invention. La voix, le geste, les jeux de physionomie, et même l'action en général accompagnent l'élocution ; la mémoire est le dépôt de tous ces éléments » (Div., 3).

rhétorique privilégie davantage les procédés esthétiques et ornementaux du discours et laisse au second plan les stratégies de persuasion et d'argumentation. Tout ceci, n'empêche pas Quintilien d'insister sur la force persuasive qu'ont l'humour, le comique, l'utilisation modérée du rire. Il fait même remarquer que le mensonge peut être une vertu quand il œuvre dans le sens de l'innocent. Dans ce cas, il est accepté.

Dans son *Institution oratoire*, Quintilien propose toute une réflexion sur ce qu'est la rhétorique. Comme pour Cicéron, pour lui, la rhétorique est la science de bien dire : « Rhetoricem esse bene dicendi scientiam. » (§34). Il considère que « la fin de la rhétorique est de penser et de parler comme il faut » (§37). La maîtrise de cette discipline permet de persuader en parlant bien et la dimension éthique est centrale. L'orateur doit être habile en parlant, il doit être vertueux, efficace, énergique et éloquent. Il doit être pourvu de toutes ces qualités qui caractérisent tous les métiers ayant pour outil de travail les mots : les dialecticiens doivent être dotés de finesse analytique, les philosophes de profondeur de raisonnement, les poètes d'habileté verbale, les hommes de lois d'une mémoire considérable, les comédiens d'une voix puissante et enfin les meilleurs acteurs d'expressivité (Hernández Guerrero et García Tejera). Cicéron et Quintilien proposent donc une vision globalisante de la rhétorique, lignée dans laquelle s'inscrivent les théories contemporaines. La rhétorique est une technique normative de la parole qui est garantie par la qualité de l'orateur.

Ce qui reste inchangeable depuis Corax, c'est l'importance que revêt l'organisation discursive : l'ordre est une des qualités du discours que ce soit pour Aristote qui distingue quatre moments ou pour Cicéron qui en détermine deux de plus. D'ailleurs, pour ce dernier, un discours doit commencer par l'*exordium* pour présenter le sujet dont on va parler et captiver le public. Ensuite, dans la *partitio*, il faut « établir le point à débattre » (Cicéron : Or., I, 143), c'est-à-dire annoncer la thèse qui va être défendue et le plan qui va être suivi et présenter l'approche qui va être adoptée pour résoudre le cas⁷. Après cette phase d'introduction, dans la *narratio*, les faits sont racontés brièvement et clairement en suivant l'ordre chronologique ou en les analysant. C'est alors que l'argumentation est développée dans la *confirmatio* (quatrième partie) pour présenter les arguments constructifs et dans la *refutatio* (cinquième partie) pour contester les preuves contraires et « réfuter les objections de l'adversaire » (Cicéron : Or., I, 143). On termine enfin par la péroraison (*peroratio*) qui rappelle ce qu'on a dit afin d'orienter

⁷ Aussi bien Cicéron que Quintilien s'intéressent plus au genre judiciaire.

l'auditoire vers la thèse défendue. La mobilisation des émotions du public tombe essentiellement sous la responsabilité de la première et la dernière partie du discours.

1.1.1.5. Les trois disciplines classiques de l'argumentation

Après ce parcours au sein des théories de l'argumentation nées à l'Antiquité, les trois disciplines qui marquent chacune la perspective prise dans une argumentation se dessinent clairement. « La retórica nos permitiría mejorar creativamente el discurso, la lógica nos dotaría de los criterios analíticos más rigurosos para garantizar la contundencia de nuestros argumentos y la dialéctica con el mejor procedimiento para facilitar la interacción y promover la crítica » (Alcolea Banegas : 2015, p. 140). Nous avons alors besoin de mettre en évidence les éléments clés auxquels nous ferons référence ultérieurement pour appuyer notre réflexion sur la perspective de l'argumentation privilégiée en français. Pour ce faire, nous avons été amenée à élaborer le tableau suivant afin d'en faciliter le repérage et d'éviter des commentaires trop denses.

L'argumentation (1/8)

Les trois disciplines sont	la logique	la dialectique	la rhétorique
Le type d'argumentation de prédilection est	l'argumentation démonstrative.	l'argumentation explicative.	l'argumentation persuasive.
Le format	les colloques, les expertises, les écrits scientifiques.	<ul style="list-style-type: none"> - les discours délibératifs (pour prendre des décisions). - les discours judiciaires (les jugements). - l'information, l'enseignement dans un discours biface. 	<ul style="list-style-type: none"> - les discours délibératifs et épидictiques (les louanges, les blâmes). - les discours politiques, les débats, les discussions, les conversations ordinaires.
Le discours est d'ordre	public.	privé (conversationnel).	public.
Il y a une certaine flexibilité.	Non	Oui	Oui
Le modèle est	monologal.	dialogal.	monologal, dialogique (la parole de l'autre est reconstruite dans la parole de l'orateur).

L'argumentation (2/8)

Les trois disciplines sont	la logique	la dialectique	la rhétorique
L'art ...	<ul style="list-style-type: none"> - de penser correctement. - de démontrer. - de calculer. 	<ul style="list-style-type: none"> - du discours. - de bien dialoguer, de façon raisonnée, critique et cohérente, en respectant des règles bien précises. - d'argumenter par questions-réponses. - de raisonner, de donner un enchaînement de raisons. - de justifier des hypothèses. - de défendre des positions discutables avec des arguments et des contre-arguments. - de calculer des probabilités, de montrer la probabilité d'une proposition. - de la controverse. 	<ul style="list-style-type: none"> - du discours. - de bien parler. - de persuader par le discours, en raisonnant. - de défendre la thèse la plus probable.

L'argumentation (3/8)

Les trois disciplines sont	la logique	la dialectique	la rhétorique
Les participants sont	celui qui démontre (le philosophe) et celui qui reçoit le discours qui est universel et passif. L'argumentateur n'a pas d'opposant.	le répondant qui défend et le questionneur qui attaque (le maître et l'étudiant). Ils sont cultivés.	le rhétoricien et l'auditoire civique qui est ignorant ou amateur en termes de stratégies argumentatives.
L'approche envisagée est critique.	Non	Oui	Oui
Le positionnement est	fixé.	celui d'un porte-parole de chaque position.	engagé dans une prise de position.
Le point de départ (ou la cause) est	- un problème qui n'est pas résolu. - une vérité pas encore établie, par manque de preuves.	la mise en doute d'un point de vue. Il y a un différend ou un désaccord exprimé dans deux assertions qui s'opposent.	un point de vue discutabile qui donne lieu à une délibération et qui est susceptible de recevoir deux solutions opposées.
Les conclusions sont	invariables, pas négociables et ont une portée épistémique.	variables, négociables et ont une portée qui est de l'ordre de l'opinion.	variables, négociables et ont une portée qui est de l'ordre de l'opinion.

L'argumentation (4/8)

Les trois disciplines sont	la logique	la dialectique	la rhétorique
Le but est	<ul style="list-style-type: none"> - d'établir une nouvelle vérité qui est indiscutable. - d'ôter l'ambiguïté en apportant de nouvelles preuves. - d'analyser et évaluer des arguments. - de systématiser la pensée. - de fixer des règles et des critères. 	<ul style="list-style-type: none"> - de rechercher la vérité, le bien commun (propre au genre délibératif), ce qui est juste (propre au genre judiciaire). - de prendre des décisions de façon critique (propre au genre délibératif). - d'éliminer ce qui est faux. - de résoudre des différences de point de vue. - de produire des connaissances générales (faire savoir). - de connaître ce qui est probable. 	<ul style="list-style-type: none"> - de persuader et d'imposer un cadre de questionnement. - de faire triompher la thèse défendue et de détruire l'autre vérité. - de faire de l'effet sur l'autre (propre au genre délibératif et épideictique) pour faire faire. - de produire des croyances et d'influencer les croyances de l'autre (faire croire). - de rechercher l'esthétique en s'appuyant sur des valeurs comme le beau et le laid, la vertu et le vice (propre au genre épideictique).
La méthode est	démonstrative, déductive, normative.	argumentative, basée sur la justification.	argumentative, basée sur la justification.

L'argumentation (5/8)

	la logique	la dialectique	la rhétorique
Les trois disciplines sont			
La raison est	théorique.	pratique.	pratique.
Le raisonnement est	scientifique. court.	humaniste, philosophique. à partir d'opinions généralement acceptées. court.	humaniste, autonome de la philosophie, mais contrôlé par la philosophie. long.
Le sujet est	sur une question scientifique concrète.	d'ordre philosophique sur un problème concret.	d'ordre social ou politique sur des questions particulières.
La dynamique du discours est	continue.	basée sur l'interaction, c'est-à-dire conversationnelle avec questions-réponses, coopérative.	continue.
Le style est	simple et concis.	simple et concis.	exubérant et orné.
Le recours à la répétition.	Non.	Oui.	Oui.
Le langage utilisé est	artificiel, formel et calcateur.	naturel.	naturel.
L'interprétation des données manipulées.	Il n'y a pas de problème d'interprétation. On est dans le domaine de l'objectivité.	L'interprétation peut varier.	Leur interprétation dépend du processus de sélection des données et des émotions. On est dans le domaine de la subjectivité.

L'argumentation (6/8)

Les trois disciplines sont	la logique	la dialectique	la rhétorique
Les preuves	<ul style="list-style-type: none"> - sont irréfutables, rationnelles. - sont l'évidence. - sont valides et correctes. - sont basées sur des axiomes, l'observation, le calcul, l'expérience, les principes scientifiques. - servent à exposer une vérité pas encore établie. 	<ul style="list-style-type: none"> - sont vraisemblables, probables, plausibles, discutables. - sont pertinentes. - sont faibles ou ont un grand impact. - s'appuient sur les opinions communément acceptées. - servent à expliquer des vérités déjà établies, un phénomène particulier. 	<ul style="list-style-type: none"> - sont probables, plausibles, raisonnables, préférables, les meilleures (donc persuasives). - sont pertinentes. - sont faibles ou ont un grand impact, elles ne sont pas neutres. - s'appuient sur les opinions communément acceptées, sur les mêmes référents. - relèvent de la raison ou de la passion. - servent à faire accepter une vérité déjà établie.

L'argumentation (7/8)

Les trois disciplines sont	la logique	la dialectique	la rhétorique
Le syllogisme est	<ul style="list-style-type: none"> - démonstratif, par déduction. - fondé sur des prémisses qui sont vraies dans l'absolu. 	<ul style="list-style-type: none"> - dialectique, par induction. - fondé sur des prémisses qui ne sont pas vraies dans l'absolu, qui sont probables, qui sont des idées admises. 	<ul style="list-style-type: none"> - rhétorique, par induction. - fondé sur des prémisses qui ne sont pas vraies dans l'absolu, qui sont probables. - persuasif.
<p><i>Les topoi</i></p> <p>La doxa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sont le point de départ des nouvelles propositions qui s'ajoutent. 	<ul style="list-style-type: none"> - sont des opinions supervisées par des experts. - se matérialisent dans les prémisses. - sont appliqués à des énoncés plausibles. - sont mis à l'épreuve pour faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> - sont des opinions populaires. - sont utilisés pour sélectionner les énoncés persuasifs. - se matérialisent dans des arguments concrets, dans des arguments de probabilité. - sont appliqués à des énoncés plausibles. - sont exploités au profit de la thèse défendue.

L'argumentation (8/8)			
Les trois disciplines sont	la logique	la dialectique	la rhétorique
La contradiction (présence du pour et du contre / d'arguments et de contre-arguments)	Non. C'est une démonstration.	Oui. C'est un conflit discursif rigide où des arguments sont apportés pour soutenir chaque position et où il y a un gagnant et un perdant.	Seulement le pour ou le contre. Argumentation unidirectionnelle.
Théorie de l' <i>ethos</i> : la manifestation dans la langue du caractère de l'orateur est	réduite : le locuteur ne s'implique pas personnellement dans son discours, il est impassible. Le contexte est dépersonnalisé.	réduite : le locuteur n'a pas la prétention que l'interlocuteur s'identifie à lui. Il n'y a que la conversation qui compte.	importante : le locuteur porte une attention toute particulière à son image pour que la confiance et l'empathie règnent, pour que l'interlocuteur puisse s'identifier à lui. L' <i>ethos</i> influence l'interprétation des données.
Théorie du <i>pathos</i>	Les émotions sont rejetées et sont considérées comme polluant le discours. Le destinataire n'est pas pris en ligne de compte.	Il peut y avoir des émotions, mais le but n'est pas la manipulation.	Le locuteur instrumentalise les émotions pour persuader et manipuler son interlocuteur. Le <i>pathos</i> influence l'interprétation des données.

Source : élaboration propre

Tableau 2 : Les trois disciplines classiques de l'argumentation

1.1.2. De l'Antiquité à la Renaissance

Dès l'époque post-cicéronienne, la rhétorique commence à couper les liens avec la philosophie. Elle commence à perdre non seulement sa dimension philosophique, mais aussi sa dimension dialectique. Elle perd aussi sa fonction politique, qui organisait la vie publique de la même manière que l'éloquence n'est plus un instrument politique essentiel. Lors de l'avènement de l'Empire romain (27 av. J.-C. - 476), la société perd son caractère démocratique : la souveraineté de l'auditoire est transférée dans la figure de l'empereur et le droit de décision n'appartient plus à l'auditoire. La rhétorique se limite à un exercice d'école et elle se centre sur son côté ornemental. Peu à peu, la rhétorique n'est présente qu'au sein des élites cultivées. Le grand édifice que constituait la rhétorique se démantèle. Il perd sa dimension sociale pour ne préserver que sa dimension formelle.

La rhétorique prend son indépendance vis-à-vis de la théorie de l'argumentation de cette époque qui se trouve déformée et vidée de grande partie de son contenu. C'est à ce moment-là que la rhétorique abandonne le côté technique pour défendre des idées et des opinions spécifiques de l'argumentation pour se voir progressivement réduite à un répertoire de figures de style. Elle se trouve dépouillée de ses éléments constitutifs et de sa substance primitive. Le discours est de moins en moins rhétorique. Il peut avoir une teinte littéraire et se nourrir de quelques composantes de la rhétorique, à savoir les figures de style et les modalités d'expression. La rhétorique n'inclut plus les règles d'invention et de disposition des arguments et elle cesse de s'appuyer sur un raisonnement. Elle propose l'étude des techniques discursives et des structures des textes en insistant surtout sur l'étude des ornements et des figures de style. La dimension argumentative du discours, essentielle jusqu'alors, passe au second plan. La partie littéraire de la rhétorique prend le dessus sur la partie argumentative. La fusion de la rhétorique et de la poétique se fait au détriment de la dimension argumentative dont elle était pourvue. L'art oratoire décline de la même manière que l'écriture progresse, la mémorisation du discours et l'entrée en action du rhétoricien perdent du sens. On va s'intéresser plus à l'esthétique du discours qu'à son caractère convaincant.

Depuis Cicéron et Quintilien et au Moyen Âge, la rhétorique se situe parmi les sept arts libéraux : elle est inscrite, avec la grammaire et la dialectique au programme d'enseignement de base du *trivium*⁸. Elle assure une formation libérale ou autrement dit, une formation

⁸ Depuis l'Antiquité, les arts libéraux étaient considérés comme indispensables pour l'acquisition d'une haute culture et ils se divisent en deux catégories : le trivium et le quadrivium. Trivium signifie trois chemins ou trois voies et intègre les disciplines suivantes : la grammaire, la rhétorique et la dialectique. Ce sont les trois matières

professionnelle à long terme. Elle est néanmoins peu utilisée. Mais, elle a sa place presque uniquement dans le domaine du savoir religieux où le grand pouvoir de conviction des mots s'avère très intéressant.

À la Renaissance, les humanistes réhabilitent l'art oratoire. Les rhéteurs romains et surtout l'enseignement d'Aristote sont redécouverts, bien que la rhétorique se cantonne à l'étude du style et de l'élégance littéraire. La rhétorique est une discipline littéraire de formation de l'honnête homme européen. Les humanistes ont la même ouverture d'esprit que requiert une société démocratique. Par exemple pour Érasme (1466-1536), la grammaire qui, au sens classique du terme, est l'étude de la langue et l'explication des auteurs (Chomarat : 1980, p. 43), « n'a pas sa justification en elle-même, elle trouve son sens dans la rhétorique » (Chomarat : 1980, p. 47), cette dernière étant « la méthode permettant d'atteindre l'éloquence » (Chomarat : 1986, p. 67). Érasme suit la pensée de Cicéron : l'éloquence doit être la base de l'éducation. Pour lui, « ce que l'homme est à l'animal, l'orateur l'est à l'homme ordinaire » (Chomarat : 1986, p. 69). L'orateur entre en scène pour s'adresser à des auditeurs avec qui il veut partager son point de vue. La parole, en plus de servir à instruire (*docere*) et à produire du plaisir (*placere*), sert surtout à provoquer une décision. Érasme associe l'éloquence et l'art de persuader. À cette époque, pour transmettre une pensée plus libre et novatrice qu'au Moyen Âge, l'essai devient le genre de prédilection. L'auteur peut défendre explicitement sa thèse par cette voie en donnant des arguments illustrés d'exemples précis. La dimension argumentative émerge à nouveau, mais ce sera de courte durée.

1.1.3. *Du Classicisme à la fin du XIX^e siècle-début du XX^e siècle*

Aux XVII^e et XVIII^e siècles, avec le Classicisme et les Lumières, on assiste à un tournant. Au XVII^e siècle, règne la raison et au XVIII^e siècle, la rigueur intellectuelle est revendiquée pour lutter contre l'obscurantisme religieux. En réaction à la critique que subit la logique aristotélicienne, les sciences expérimentales apparaissent et le rationalisme ainsi que l'empirisme prédominent dans la philosophie. Le champ de la rhétorique se rétrécit sous l'avancée des sciences et c'est alors que commencent réellement le discrédit de la rhétorique et la décadence des pratiques dialectiques. La rhétorique instrumentale qu'Aristote décrit dans les livres I et II de *Rhétorique* est reléguée et par conséquent, l'argumentation éclipsée. La

centrales d'une formation humaniste au Moyen Âge. Quadrivium signifie quatre chemins ou quatre voies et intègre l'arithmétique, la musique, la géométrie et l'astronomie. Il s'agit là d'une formation mathématique et scientifique qui regroupe les sciences exactes.

rhétorique perd peu à peu sa place au sein de la théorie de l'argumentation de cette époque pour laisser entrer la logique avec la démonstration rationnelle, notamment avec René Descartes.

Dans le *Discours de la Méthode*, René Descartes (1596-1650) instaure l'impérialisme de la logique formelle qui, jouant un rôle normatif, établit des règles afférentes aux démonstrations et désigne les modes corrects et incorrects du raisonnement. Il privilégie les vérités évidentes, nécessaires et démontrables, combinées à des preuves irréfutables et rationnelles pour imposer le rationalisme qui va dominer la philosophie occidentale pendant près de trois siècles. Ce qui est vraisemblable ou probable s'oppose à ce qui est vrai et devient alors faux, car il n'entre pas dans le cadre de la démonstration rationnelle. Seulement ce qui est démontrable par des calculs et par des preuves jouissant de valeur scientifique est rationnel et permet d'atteindre la vérité. Les conditions psychiques et sociales ne sont évidemment pas prises en ligne de compte. Pour Descartes, il ne peut y avoir divergence d'opinions, un désaccord est un signe d'erreur. Ainsi, dans sa deuxième règle pour la direction de l'esprit, signale-t-il que « toutes les fois que deux hommes portent sur la même chose un jugement contraire, il est certain que l'un des deux se trompe. » (1826, p. 205). La composition des arguments retombe sous la responsabilité de la logique qui, de par sa rigueur, en garantit la rationalité et la validité. Devenant l'antithèse de la logique, la rhétorique perd irrémédiablement sa dimension argumentative. La rhétorique se limite à être la vitrine de la politesse et de la bienséance où domine le *pathos*. Une langue qui use de la rhétorique doit plaire et toucher, elle produit un discours marqué par la créativité. Cette langue est la langue du pouvoir royal et de la Cour.

Dans le domaine de l'argumentation, John Locke (1632-1704) ne s'oppose pas à Descartes. Dans son *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, il prend pour référence les règles marquées par la logique formelle pour l'argumentation scientifique, applicables aux questions humanistes et philosophiques et il rejette une conception rhétorique de l'argumentation. Locke propose une réflexion où sont présentés des arguments en *ad* dont la dénomination en latin s'impose depuis lors et perdure aujourd'hui. Il distingue les arguments probants, dignes de l'argumentation scientifique, des non probants, considérés comme fallacieux, classés dans la catégorie des sophismes et établis dans le cadre de la rhétorique.

Les arguments probants nommés *ad iudicium* impliquent le jugement et « nous avance[nt] dans le chemin de la connaissance » (1735, p. 571-572). Ils portent sur le fond des choses, sur les idées et fournissent un contenu pour atteindre la vérité. Un argument *ad iudicium*

« consiste à employer des preuves tirées de quelqu'une des sources de la connaissance ou de la probabilité » (1735, p. 571).

Contrairement à l'argument *ad iudicium*, les arguments non probants ne sont pas valides parce qu'ils ne permettent pas de produire de connaissance sur le monde et de se rapprocher de la vérité. Ils se développent dans des situations en interaction et ils prennent en ligne de compte non pas des preuves et des choses, mais la personne de l'argumentateur ou du récepteur. Locke en signale trois types (1735, p. 571). D'abord, les arguments *ad verecundiam* ou de modestie se fondent sur l'autorité que représente une personne sur le sujet en question, c'est-à-dire sur ce qu'elle sait. Modeste et soumis, le récepteur ne réfute pas ces arguments par timidité, bien que le raisonnement ne s'appuie pas sur la rationalité qui conduit à la vérité. La personne ne s'impose pas grâce à ses connaissances d'expert, mais par son charisme, en se jouant des émotions du récepteur. Ensuite, les arguments *ad ignorantiam* sont de nature épistémique et se basent sur le manque d'argument et l'absence d'alternative, c'est-à-dire sur ce que l'interlocuteur ignore. L'interlocuteur montre des difficultés pour construire un contre-discours et pour apporter de meilleures preuves ou des objections. Il se voit dans l'incapacité de défendre une autre conclusion que celle de l'argumentateur et dans l'obligation de l'accepter. Enfin, les arguments *ad hominem* se matérialisent en une condamnation des actes, des valeurs ou des croyances de la personne du locuteur, c'est-à-dire en ce qu'il fait, considéré comme un signe de manque de vertu et dont le but est de provoquer l'embarras.

En revanche, la rhétorique est incluse dans la pédagogie des jésuites, elle en devient même la base. En Espagne, le jésuite Baltasar Gracian (1601-1658) prône, à travers le conceptisme, un retour à la rhétorique d'Aristote en associant logique, dialectique et rhétorique, afin d'éviter les hypocrisies courtisanes et la corruption morale de la Cour. Il ressent le besoin de forger les règles des concepts de la même manière que les règles du syllogisme se sont forgées dans la logique et la dialectique et celle de l'ornementation dans la rhétorique. Pour B. Gracian, la dialectique et la rhétorique sont deux arts du discours qui complètent la grammaire. Il conceptualise et théorise le passage de l'esthétique de la Renaissance à l'esthétique du Baroque. Avec son traité *Agudeza y arte de ingenio*, il propose une nouvelle rhétorique qui se construit sur les préceptes d'Aristote, mais il les remodèle pour arriver à un nouvel art qui a les qualités de la logique et de l'élocution. Grâce à la nouvelle rhétorique, il marie les subtilités et la beauté dont l'élocution arrose les discours (« agudeza ») avec les raisonnements offerts dans les arguments inventés et disposés habilement (« ingenio »).

Malgré tout, la rhétorique du XVII^e et du XVIII^e siècle est celle de l'*elocutio*, celle du livre III de *Rhétorique* d'Aristote, qui s'intéresse essentiellement au choix et à l'arrangement des mots. Elle s'éloigne considérablement de l'univers argumentatif. Elle se limite à être exclusivement l'art de bien dire, l'art de convaincre étant éclipsé. Elle est réduite à une sorte de stylistique, à de simples aspects élocutifs où les figures de style et les procédés poétiques sont le seul contenu. La rhétorique est disloquée en disciplines indépendantes comme la stylistique, qui se centre sur l'étude des figures de style, ou encore comme la logique formelle, qui se focalise sur les mécanismes de démonstration. L'approche grammaticale gagne le terrain que la rhétorique est contrainte de lui céder. La loupe est mise sur l'art de parler correctement plus que sur l'art de bien parler. Cet *ars recte dicendi* qui se développe grâce à la maîtrise de la grammaire supplante l'*ars bene dicendi* induit par la rhétorique. Il ne reste qu'une rhétorique littéraire qui ne se base plus systématiquement sur l'argumentation ni sur les mécanismes complexes de la construction d'un discours persuasif.

Au XIX^e siècle, le Romantisme attaque frontalement la rhétorique. Victor Hugo offre même le vers suivant dans *Les Contemplations* : « Guerre à la rhétorique et paix à la syntaxe ! » (1983, p. 55) La rhétorique dont le but est d'embellir les discours, n'est plus qu'ornementale et elle ne concerne que l'enseignement littéraire.

En France, par exemple elle symbolise l'Ancien Régime et le cléricisme. Elle est en dissonance avec le progrès qu'amènent les vagues révolutionnaires et la révolution industrielle. Elle finit inévitablement par être délégitimée et par ne plus être enseignée. Au début de la III^e République, en 1885, Jules Ferry supprime la rhétorique des programmes d'enseignement universitaire. Et c'est au début du XX^e siècle que le coup de grâce est donné : en 1902, la « classe de rhétorique »⁹, qui précédait la classe de philosophie, change de dénomination officiellement et prend le nom de « classe de première », lors du retrait de la rhétorique des programmes scolaires¹⁰. Avec la suppression de la rhétorique des programmes de tous les niveaux, les théories de l'argumentation et la pratique argumentative disparaissent alors du cadre de l'enseignement.

Quand la rhétorique est éliminée des programmes, les manuels d'histoire littéraire remplacent les manuels de rhétorique. Les élèves se nourrissent alors d'extraits choisis et

⁹ Pour la classe de Khâgne, on parlait de la « classe de rhétorique supérieure ».

¹⁰ Il ne reste que la Belgique qui utilise encore actuellement la dénomination « classe de rhétorique » pour faire référence à la dernière classe de l'enseignement secondaire, officiellement appelée « sixième », mais où la discipline n'est pas enseignée.

ordonnés chronologiquement et ils se soumettent à l'exercice du commentaire de textes et de la dissertation et celui de la composition est délaissé. Les élèves ne doivent plus faire des exercices pratiques de littérature ni des exercices de style, basés sur l'imitation comme la production de poèmes ou de discours. L'étude n'est plus normative, mais descriptive et critique. Avant de disparaître, la rhétorique est, au XIX^e siècle, la discipline qui conduit à l'apprentissage de l'art d'écrire, elle est utilisée pour apprendre à bien écrire. Au début du XX^e siècle, « la littérature a cessé d'être un modèle pour devenir un objet » (Genette : 1966, p. 297).

Ainsi, une considération négative se forge au fil du temps à tel point que le discrédit en arrive à être total. Même actuellement, la langue quotidienne en témoigne : par exemple la phrase répertoriée dans le dictionnaire de l'Académie française « ce n'est que rhétorique » pour définir un « discours creux, [...] où domine l'emphase » est sans appel. Les théories du discours n'y échappent pas non plus. Parler de rhétorique, dans ce contexte, c'est faire référence à un « système rigide de règles pédantesques » (Genette : 1966, p. 295). Le raisonnement rhétorique n'a plus aucun lien avec la logique. Jusqu'au début du XX^e siècle, la rhétorique est vue comme un art oublié et mal-aimé, comme un ensemble de techniques stylistiques et comme des stéréotypes inventoriés. Elle est considérée comme « una disciplina cuyo nombre levantaba un olor a telarañas, polvo milenario y humedad de siglos » (Pujante Sánchez : 2002, p. 136). Les études de rhétorique sont des théories de l'ornementation et elles se réduisent à un ensemble de figures de style connues grâce à un apprentissage mnémotechnique. Un profond gouffre s'est creusé entre cette approche et l'approche procédurale et actionnelle que suppose la rhétorique instrumentale qui permet de construire un discours persuasif ou de former des opinions. La rhétorique du XIX^e siècle s'inscrit dans la langue et elle perd la trace de l'art de la persuasion de la rhétorique aristotélicienne. Le résultat n'est rien d'autre qu'un style fleuri, éloquent dont la splendeur verbale ne peut être prise au sérieux. Dans ce contexte, une prise de position basée sur le bon sens, sur le consensus, sur l'opinion, sur les *topoi* n'est pas solide. La rhétorique est devenue un synonyme d'artifice, de falsification, de vide conceptuel.

Supposant un savoir-faire, le savoir rhétorique n'est plus considéré, à cette époque-là, comme un savoir ni comme une discipline scientifique. C'est au tour de la science positive de jouir d'un grand prestige, car ce sont les raisonnements scientifiques qui sont reconnus comme persuasifs. Les émotions comme facteur persuasif, l'adaptation du discours et de l'orateur à l'auditoire n'ont pour visée que la manipulation abusive. Ces compétences pragmatiques sont alors blâmées et considérées comme un paralogisme, comme une pratique fallacieuse de la rhétorique. La logique est formalisée, car les démonstrations se développent dans le cadre de la

logique formelle. La logique du début du XX^e siècle est bien différente de la logique aristotélicienne qui établit un lien étroit avec la rhétorique. La logique s'éloigne de cet art de penser et elle devient plutôt l'art de calculer parce qu'elle se rapproche plus des mathématiques. C'est une discipline de mathématique formelle où la langue mobilisée est artificielle aux dépens de la langue naturelle. Elle ne propose ni une argumentation discursive ni un discours rationnellement argumenté parce que le raisonnement est basé sur l'observation, sur le calcul et sur l'expérience. Sa fonction n'est pas de faire preuve d'esprit critique.

À la fin du XIX^e siècle, l'argumentation est une forme périmée de la syllogistique et on assiste à la destruction des théories de l'argumentation et d'un ensemble disciplinaire que constituent la logique, la dialectique et la rhétorique. La situation d'abandon est totale. Seuls le droit et la théologie sont encore intéressés, mais la logique formelle a réussi à délégitimer l'argumentation.

Finalement, ce parcours chronologique au sein des théories de l'argumentation jusqu'au début du XX^e siècle montre que les théories s'occupent de deux aspects qui s'imbriquent l'un dans l'autre et la portée de la rhétorique peut arriver à englober ces deux mêmes aspects. Mais cette portée varie au fil du temps selon le regard qu'elle reçoit. En effet, d'un côté, les études portent sur la structure et la composition du discours où l'ordre des idées apportées a une conséquence directe sur l'efficacité du discours persuasif. Elles permettent de comprendre comment les stratégies argumentatives et les différents types d'arguments sont mobilisés. Mais, d'un autre côté, les études s'intéressent à comment la manière de dire a un impact sur la portée persuasive du discours.

1.2. LES THÉORIES DE L'ARGUMENTATION CONTEMPORAINES : PERSPECTIVES ADOPTÉES

1.2.1. Les années 50 : les perspectives de Chaïm Perelman et de Stephen E. Toulmin

Après la II^e Guerre Mondiale, une communauté d'étude de l'argumentation se constitue et les travaux de Chaïm Perelman et Stephen Toulmin incarnent une volonté de retrouver un discours sensé, rationnel et démocratique, pour éviter les discours fous totalitaires. Perelman et Toulmin proposent alors pour l'argumentation une nouvelle thématique qui se cristallise dans une méthode de régulation rationnelle et des modèles normatifs. Ils n'ont pas de prédécesseurs et représentent les piliers des études de l'argumentation de cette époque-là. Ils publient la même année, en 1958, respectivement le *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* (en collaboration avec Lucie Olbrechts-Tyteca) et *The uses of Argument*. Bien que les deux études soient remarquables pour leurs différences de perspectives, elles offrent un travail sur l'argumentation monologique et elles se rejoignent sur le fait qu'elles ont la prétention de se dresser face aux limitations qu'impose la logique formelle qui est trop contraignante. Perelman et Toulmin « coincidieron en restar importancia al estudio de los componentes formales del razonamiento y enfatizaron la necesidad de detenerse en el despliegue real de la actividad argumentativa. » (Santibañez et Marafioti : 2010, p. 9). Les deux théoriciens montrent un intérêt particulier pour une bonne argumentation et ils donnent une stabilité à l'activité argumentative tout en considérant les possibles fluctuations inhérentes au contexte. Distinguant l'argumentation de la démonstration, ils établissent une rupture avec la logique formelle, car ils acceptent deux mouvements argumentatifs : l'un qui justifie une thèse et l'autre qui la réfute. Ils envisagent, en effet, comme caractéristique fondamentale de l'argumentation celle qui lui permet d'être soumise à la réfutation. Ils proposent une étude normative de l'argumentation en langue naturelle, qui lie philosophie et pragmatique et qui se veut une alternative au modèle cartésien de rationalité.

1.2.1.1. La perspective rhétorique de Chaïm Perelman

Dans les années 50, pendant la guerre froide, on assiste à une refondation des études de l'argumentation et à une rénovation de la tradition rhétorique. Dans ce contexte politique et social, on ressent le besoin de rénover le formalisme logique et la rhétorique est vue d'un bon œil parce que c'est un moment où l'intérêt pour la théorie de l'argumentation plus rhétorique que démonstrative est croissant. L'intérêt est porté sur le discours persuasif efficace qui parvient à ce que quelqu'un adhère à sa thèse. La rhétorique n'est plus vue comme un ensemble de techniques stylistiques et elle retrouve sa place au sein de l'art de la persuasion. Bien que dans

les années 50, il y a déjà une longue tradition démocratique en Europe, le prestige de la logique formelle, qui persuade grâce à des raisonnements scientifiques, a retardé sa réinstauration dans les sociétés démocratiques. Mais rhétorique et démocratie sont inséparables et, comme tout au long de l'histoire, la rhétorique surgit pour répondre aux besoins de la société.

Ainsi, Chaïm Perelman est amené à se tourner vers la rhétorique. Il établit les bases de la tradition francophone en concevant l'argumentation comme un processus rhétorique qui permet une communication raisonnable. Grâce à lui, la rhétorique renoue ses liens avec la philosophie et dépoussière sa dimension humaniste et éthique, qui lui permet de lutter contre l'irrationalisme et le dogmatisme. Perelman rompt avec la conception cartésienne de la raison et du raisonnement, avec la logique démonstrative qui manque de flexibilité et qui a une portée réduite. Il réagit au rationalisme du *Discours de la Méthode*, qui n'accepte pas la variabilité des choses et qui, comme le précise Michel Meyer dans la préface au *Traité*, ne propose que « l'unicité *a priori* de la thèse valable » (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 1992, p. 2-3). Les preuves irréfutables, les vérités démontrables et évidentes ferment les portes au dialogue et au pluralisme d'opinions et de valeurs. « Perelman développe sa théorie rhétorique contre le rationalisme (Descartes) en cherchant à valoriser le vraisemblable par rapport au nécessaire et à dégager l'importance des opinions par comparaison aux faits » (Breton et Gauthier : 2000, p. 35). Pour Perelman, « le domaine de l'argumentation est celui du vraisemblable, du plausible, du probable, dans la mesure où ce dernier échappe aux certitudes du calcul » (1992, p. 1). Il propose « la possibilité d'une argumentation, qui fournit des raisons, mais des raisons non contraignantes » (1992, p. 682), car il attaque la logique pour se tourner vers la rhétorique.

Perelman part donc de la rhétorique et plus précisément de celle d'Aristote. Il l'actualise pour proposer un traité d'argumentation judiciaire et pour insister sur la capacité persuasive du discours marqué par sa dimension argumentative dans le domaine des sciences humaines, du droit, de la philosophie, de la politique et de la publicité. Avec Perelman, raisonner ne se limite plus au domaine logico-mathématique, mais s'étend aussi au domaine humaniste et philosophique. Il exclut les discours qui touchent aux sciences et qui se construisent à partir de la démonstration. Contrairement à l'argumentation démonstrative qui déduit les conséquences de certaines prémisses, l'objectif de la nouvelle rhétorique est l'étude des mécanismes persuasifs. Le *Traité* est le fruit d'une réaction contre la réduction de techniques persuasives utilisées par la logique formelle.

Dans ce sens, la rhétorique de Perelman suit le chemin tracé par la rhétorique ancienne, mais il focalise sur le *logos*. Perelman propose une théorie dans le discours où, comme dans la

rhétorique d'Aristote, le discours à dominante argumentative se veut persuasif : « dans le dialogue habituel, les participants tendent tout simplement à persuader leur auditoire en vue de déterminer une action immédiate ou future » (1992, p. 51). Le discours est vu selon les approches pragmatique et communicationnelle et il invite à faire quelque chose, c'est-à-dire à prendre une décision et à agir. En inscrivant l'argumentation dans une perspective essentiellement rhétorique, Perelman s'intéresse aussi et surtout à l'argumentation « qui vise à orienter l'esprit d'une certaine façon » (1992, p. 191), et où l'auditoire est « l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influencer » (1992, p. 25). Oswald Ducrot reprendra cette idée et fera la même distinction : l'argumentation rhétorique est une activité de persuasion et une « activité verbale visant à faire croire quelque chose à quelqu'un » (2004, p. 18) et qui « ne prend en considération le *faire faire* que si celui-ci est appuyé sur un *faire croire* » (2004, p. 18). L'argumentation conçue comme « activité visant à *faire faire* quelque chose » (2004, p. 18) s'inscrit davantage dans une perspective dialectique. Ainsi, dans une perspective rhétorique, l'orateur doit s'adapter à son auditoire pour pouvoir exercer une influence sur lui.

L'important, dans l'argumentation, n'est pas de savoir ce que l'orateur considère lui-même comme vrai ou comme probant, mais quel est l'avis de ceux auxquels elle s'adresse. Il en est d'un discours, pour reprendre une comparaison de Gracian « comme d'un festin, où les viandes ne s'apprêtent pas au goût des cuisiniers, mais à celui des conviez ». (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 1992, p. 31)

Perelman insiste, effectivement, sur l'idée que le discours persuasif se modèle en fonction de l'auditoire. Par ailleurs, pour lui, argumenter c'est parler sans démontrer et sans s'émouvoir (Plantin : 2005, p. 76), c'est parler en convainquant ou en persuadant. C'est pourquoi il ne va reprendre que les étapes de la construction et de l'élaboration du discours marquées par les Classiques : l'*inventio* et la *dispositio*, qui lui permettent d'étudier les techniques argumentatives, et l'*elocutio* pour les moyens linguistiques. L'*actio* et la *memoria* ne sont pas analysées, puisque la nouvelle rhétorique n'est pas centrée sur l'art oratoire, contrairement à l'Antiquité.

Dans le cadre de l'*inventio* et de l'*elocutio*, Perelman étudie les moyens discursifs et les procédés linguistiques. Il élabore un inventaire des formes argumentatives et il renouvelle la typologie des arguments. Il considère que les structures linguistiques et le vocabulaire choisis dans un discours persuasif ont des propriétés argumentatives puisqu'ils guident et orientent. Dans le chapitre III de la deuxième partie du *Traité*, Perelman précise que les termes sont choisis en fonction de l'usage argumentatif du terme et de l'intention de l'orateur.

D'abord, concernant l'usage argumentatif d'un terme, il propose l'exemple de la tragédie de Shakespeare *Jules César* où Antoine, dans son discours, préfère parler de ceux dont « les poignards ont percé César » que de ceux qui ont « tué » César comme pour ne pas entacher davantage l'honorabilité des auteurs de l'assassinat et pour décharger le poids de l'accusation sur les armes. La métonymie rend la portée argumentative plus faible et infère un degré de culpabilité moindre (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 1992, p. 198). En effet, pour lui, « le choix des termes, pour exprimer sa pensée, est rarement sans portée argumentative » (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 1992, p. 200).

C'est pourquoi, ensuite, Perelman considère qu'il est possible de détecter l'intention de l'orateur grâce au choix porté sur un terme plutôt que sur un autre : par exemple il est possible d'avoir recours à la périphrase suivante : « personne ayant une disposition à induire en erreur », pour éviter l'emploi d'un terme qui peut être interprété négativement comme « le menteur ». Évidemment, la portée argumentative est différente si l'orateur emploie la périphrase qui a ici une valeur euphémistique par rapport au substantif, car « il va sans dire que le choix du terme habituel peut également avoir une valeur d'argument » (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 1992, p. 201). En effet, la force argumentative varie en fonction de la nature des mots. « Il écrit des romans » n'a pas la même force argumentative que « il est écrivain ». Cet exemple montre que « nouns have greater argumentative force than verbs » (Portolés et Yates : 2014, p. 220). En outre, les adjectifs, les adverbes et les conjonctions ont le pouvoir de changer l'orientation argumentative : s'ils sont des modificateurs réalisants, ils accroissent la force argumentative et s'ils sont des modificateurs déréalisants, ils l'abaissent (Ducrot : 1995, p. 146). Dans l'exemple suivant : « Il n'est pas gentil, au contraire, il est détestable », il devient évident que « au contraire » fonctionne comme un modificateur réalisant puisqu'il accroît l'orientation argumentative marquée par la négation du premier élément de la phrase.

Dans le cadre de la *dispositio*, ce sont l'ordre de présentation des arguments et sa valeur argumentative qui sont l'objet de l'analyse. Perelman établit aussi une distinction entre le fond et la forme qui s'imbriquent dans le discours et qui répondent à des mécanismes argumentatifs différents. Il propose une étude des mécanismes persuasifs conduisant à trouver un terrain d'entente ou à renforcer un accord déjà existant qu'il définit comme une « étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses que l'on présente à leur assentiment » (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 1992, p. 5).

Les émotions étant considérées comme des impuretés qui polluent le discours rationnel, Perelman les rejette. Ce rejet devient même une stratégie argumentative : un locuteur qui

prononcerait une phrase comme « Moi, je raisonne, vous, vous vous énervez » peut s'imposer sur son auditoire en faisant prévaloir le raisonnement et en méprisant les émotions telles que l'emportement.

D'ailleurs, Perelman envisage un auditoire universel qui n'admet pas de rétroaction et qui est essentiellement rationnel. Il considère le discours persuasif sans contre-discours, sans échange ni rétroaction. En excluant le *pathos* et l'affect, le geste et la voix, sa nouvelle rhétorique se distancie de la rhétorique d'Aristote. Mais comme Aristote, il admet la force persuasive de l'*ethos*.

Perelman ouvre donc une nouvelle voie dans les années 50 dans la théorisation de l'argumentation inaugurant l'une des deux grandes traditions dans lesquelles s'inscrivent les théories contemporaines de l'argumentation : la tradition francophone qui se définit par sa dimension rhétorique dont elle est empreinte. Michel Meyer et Olivier Reboul sont les théoriciens de la recherche contemporaine qui suivent ses pas en proposant une approche rhétorique dans leurs études sur l'argumentation. Mais le rayonnement de l'apport de Perelman aux études de l'argumentation est plus large. Par exemple la définition de l'argumentation que donne quelques décennies plus tard Ruth Amossy reprend et élargit celle de Perelman. Pour elle, l'argumentation est constituée par :

les moyens verbaux qu'une instance de locution met en œuvre pour agir sur son allocataire en tentant de le faire adhérer à une thèse, de modifier ou de renforcer les représentations et les opinions qu'elle leur prête, ou simplement d'orienter leurs façons de voir ou de susciter un questionnement sur un problème donné. (Amossy : 2016, p. 47)

Ici, l'auditoire n'est pas obligatoirement universel et le composant fonctionnel de l'argumentation admet une variété de possibilités puisqu'il ne se limite pas à « provoquer ou accroître l'adhésion » (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 1992, p. 5). Les bases posées par Perelman permettent d'élargir le champ d'étude de l'argumentation. En effet, en général, la finalité de l'argumentation est convaincre ou persuader, mais il apparaît certains cas particuliers où il peut en être autrement. Par exemple les discours où l'orateur présente des raisons à un auditoire déjà persuadé, car l'auditoire partage les mêmes convictions que l'orateur qui, en s'appuyant sur leurs affinités, prétend renforcer les liens qui les unissent.

1.2.1.2. La perspective logique de Stephen E. Toulmin

En revanche, en opposition à la tradition francophone, se dessine la tradition anglo-saxonne, d'abord avec Stephen E. Toulmin qui se positionne depuis la perspective de la logique : au lieu de proposer une théorie, il soumet un modèle d'argument qui se construit sur

des mécanismes logiques parce qu'il a des propriétés logiques. Mais il soutient que le syllogisme analytique est peu représentatif de l'ensemble des arguments, contrairement à ce que laisse croire la logique formelle qui ne considère comme valide que ce type d'argument. Le syllogisme analytique est vu comme le fondement de l'activité argumentative essentiellement dans le domaine des sciences, mais il n'est pas la norme, surtout si une volonté de sortir du domaine strictement mathématique est présente : il existe d'autres types d'arguments, tout aussi probants et qui, en plus, ouvrent la porte au discours potentiellement réfutateur. Toulmin établit une métaphore : « An argument is like an organism. [...] the chief anatomical units of the argument – its organs » (Toulmin : 2003, p. 87). Il assimile l'argument à un organisme dont la structure est composée d'organes où certains sont absents dans le syllogisme analytique. La microstructure standard d'un argument, proposée par Aristote, qui comprend la prémisses majeure et la prémisses mineure qui aboutissent à la conclusion, ne tient pas en compte certains organes qui, pourtant, le constituent. Toulmin voit que cette logique fonctionne comme une discipline autonome qui est coupée de la vie quotidienne et qu'elle a un champ d'application limité aux mathématiques excluant ainsi un bon nombre d'arguments couramment utilisés. Il met en cause le formalisme logique parce qu'il établit une séparation avec les normes qui le régissent et celles qui régissent l'expression des arguments en langage naturel. La logique formelle accapare les mécanismes de la raison. Selon la perspective traditionnelle, avant Toulmin, on ne peut raisonner qu'en appliquant les principes de la logique. Toulmin veut rompre avec cette vision en proposant un schéma d'argument plus complexe, mais il ne rejette pas pour autant l'argumentation hors de la logique et il s'insère dans une vision traditionnelle de l'argumentation. Ainsi, « al contrario que Perelman, Toulmin considera que es en la lógica donde debemos buscar un modelo normativo para la argumentación » (Bermejo Luque : 2010, p. 21). En effet, il critique la logique formelle, mais il ne la dénie pas, il veut la désenclaver du formalisme mathématique et en propose « une réforme [...] dans le but de la rendre plus applicable aux situations quotidiennes de discussion rationnelle » (Breton et Gauthier : 2000, p. 35). Comme il s'intéresse à l'argumentation correcte et rationnelle, il suggère une logique pratique et informelle, une logique appliquée et opérationnelle qui suppose une argumentation considérée comme un raisonnement révisable, comme un discours de réfutation potentielle. Il envisage un discours qui reste monologal, mais qui réfléchit, qui prédit les conditions de réfutation et le contre-discours et qui se matérialise dans une constellation d'énoncés. Il ouvre ainsi la logique à une vision rhétorique de l'argumentation. Depuis les raisonnements qui ne sont pas définitifs, il pose les fondements de la logique informelle et il développe une théorie normative de l'argumentation autour de l'argument.

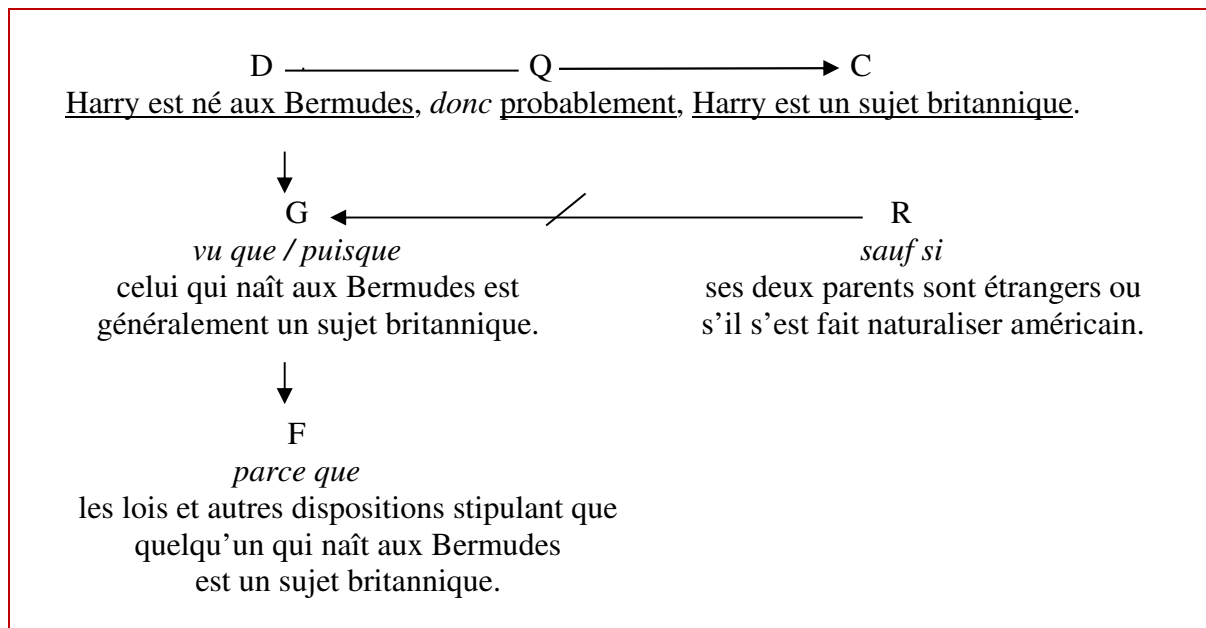
Pour que l'argument puisse s'appliquer aussi à des situations quotidiennes, il part de la structure aristotélicienne du syllogisme analytique comme structure argumentative minimale, mais en l'enrichissant, il rompt avec sa forme trop contraignante. La structure de laquelle il part est la suivante :

Les gens qui naissent aux Bermudes sont généralement des sujets britanniques. Tout <i>A</i> est <i>B</i>	(première prémisse : généralisation)
Or, Harry est né aux Bermudes. <i>c</i> est <i>A</i>	(seconde prémisse : particularité)
Donc Harry est un sujet britannique. <i>C</i> est <i>B</i>	(conclusion : particularité)

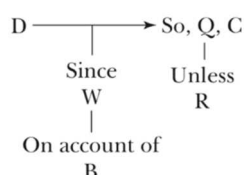
Le modèle de Toulmin repose sur l'argument et l'argument est principalement vu dans sa fonction justificatrice. Il étudie les mécanismes justificatoires des arguments et laisse de côté l'étude des mécanismes persuasifs ou délibératifs. L'argument sert à justifier les raisons apportées. Comme Aristote pour le discours logique, Toulmin préconise un discours fondé sur des lois issues de l'expérience et de l'observation. Il propose un schéma d'argument qui repose sur la notion de *topos*, étendant ainsi la théorie de l'argumentation formelle à celle de l'argumentation rhétorique. La rationalité se trouve dans la cohérence de l'enchaînement organisé des énoncés et la qualité de l'argument dépend du rapport établi entre la prémisse et la conclusion.

Toulmin analyse l'organisation interne des arguments : son modèle d'argument présente une organisation discursive qui correspond à une structure conceptuelle et relationnelle constituée par une constellation d'énoncés. Au sein d'un même argument, entre eux, les énoncés ont une relation établie par leur agencement et par leur signification. Un énoncé en étaye un autre et se dessinent alors deux statuts : les énoncés étayants où apparaissent les raisons et les énoncés étayés où la conclusion est formulée, les raisons justifiant la conclusion. Ce modèle d'argument s'ajuste à l'énoncé et il est aussi applicable à une argumentation dont la dimension textuelle s'étend au paragraphe ou au texte.

Selon Toulmin, les arguments valides ont des qualités formelles qui répondent à la structure du schéma suivant :



En anglais, Toulmin parle de « data » (D), « modal qualifier » (Q), « claim » (C), « warrant » (W), « rebuttal » (R), « backing » (B). Le schéma représentant tous ces maillons est le suivant (2003, p. 97) :



Le schéma d'un argument comprend donc une prémisse et une conclusion constituant un enchaînement qui peut compter jusqu'à six maillons. La prémisse fournit une donnée (D), explicite, considérée comme un prérequis, qui permet de soutenir une conclusion (C), à laquelle on peut attribuer une qualification modale (Q). La donnée est une raison qui, par le biais d'un enchaînement structuré d'énoncés, autorise une affirmation qui est la conclusion. Le discours de réfutation met en doute la donnée et sa validité et, par la même occasion, il fait tituber la conclusion. La donnée et la conclusion sont donc le noyau de l'argumentation.

La donnée fournie dans la prémisse peut être étayée grâce à la garantie (G) et au fondement (F). La garantie, appelée aussi loi de passage parce qu'elle rend légitime le passage de la donnée à la conclusion, est la base de l'édifice argumentatif. La garantie est une règle ou une justification d'une raison qui a une fonction généralisante et qui aide à éviter une possible réfutation. La garantie rend l'argument plus solide et résistant. Le fondement, quant à lui, est un support de la garantie qui s'appuie sur les *topoi*. En cas de crise, l'explication de la garantie et du fondement est indispensable.

La qualification modale étant un indicateur qui apporte de la force de persuasion et à travers lequel est exprimé le degré de conviction sert de point d'ancrage de la réfutation. Plus la force de cet indicateur est élevée, pires sont les conditions de réfutation (Adam : 2004, p. 82). L'indicateur modal facilite la prise en compte du point de vue opposé qui est exprimé dans les réserves ou les restrictions (R). La réserve fait ressortir des exceptions qui ne vont pas dans le sens des généralités exprimées dans la garantie. La réserve alimente les conditions de réfutation et fournit les circonstances qui annulent l'autorité générale de la garantie.

Par ailleurs, le modèle de Toulmin n'exclut pas des arguments où est possible l'omission de certains éléments du schéma comme la garantie, le fondement ou la conclusion. Dans ce cas, ces éléments omis sont sous-entendus et une place est accordée à l'implicite. Toulmin n'est pas imperméable aux instruments linguistiques et extralinguistiques utilisés pour les arguments. Il tient compte du langage non verbal, des influences sociales et psychologiques, mais il ne pose pas la question de l'affect. Ne prétendant pas évaluer les arguments, Toulmin présente des travaux considérés comme un pilier des théories contemporaines de l'argumentation où il propose des normes à suivre pour qu'un discours soit rationnel.

1.2.2. A partir des années 70 : les perspectives des traditions anglophone et francophone

Par rapport aux années 50, la perspective change dans les années 70. La recherche contemporaine part des théories proposées dans l'Antiquité pour les reconstruire et leur donner une nouvelle interprétation que la perspective soit plutôt rhétorique, ou dialectique, ou même logique. Les études se placent sous le signe de la logique informelle ou naturelle : elles travaillent sur l'argumentation en langue naturelle et elles reconnaissent la composante pragmatique de l'argumentation. Les théories sont variées et diverses, les chercheurs sont nombreux et adhèrent à deux grandes traditions : d'un côté, la tradition anglo-saxonne qui privilégie l'approche communicationnelle avec, essentiellement, la logique informelle et la pragma-dialectique et de l'autre côté, la tradition francophone, marquée par l'héritage laissé par Perelman, qui, insistant sur les aspects linguistiques et sémantiques, se distingue de par son approche rhétorique. Dans les années 70, quelle que soit la tradition, la rupture avec la logique formelle reste évidente. Les études ne portent pas que sur les arguments valides, mais aussi sur ceux dont la validité est douteuse ou rejetée. Les structures et les règles ne sont plus indépendantes de l'énonciation et du contexte comme dans la conception formelle de la langue. Définitivement, le raisonnement syllogistique qui se développe dans un discours monologal n'est plus la référence. Progressivement, dans les années 80, l'intérêt pour les modèles purement monologiques de l'argumentation décroît pour laisser place aux modèles dialogaux où l'aspect

biface du discours est privilégié pour défendre des positions discutables. L'énonciatif, mais aussi l'interactionnel sont reconnus. Un modèle mixte est même accepté en situant l'argumentation entre monologue et dialogue. Un « argument seems to be a mode of discourse which is neither purely monologic nor dialogic » (Schiffirin : 1987, p.17). Actuellement, les théories se veulent plus intégrantes et montrent une volonté globalisante qui essaie d'intégrer des concepts propres à la logique avec ceux de la dialectique ou de la rhétorique, rappelant ainsi Cicéron et Quintilien. Nous insistons ici sur quelques-unes des approches que comptent les théories de l'argumentation.

1.2.2.1. La tradition anglophone

1.2.2.1.1. L'approche de la logique informelle

Les chercheurs qui inscrivent leurs études de l'argumentation dans le cadre de la logique informelle, tels que Ralph Johnson, Antony Blair, Douglas Walton ou encore Howard Kahane, proposent une théorie normative dont la perspective est pragmatique et plus largement communicationnelle et dont la dimension dialectique est empreinte de la logique classique. Ils suivent le chemin tracé par Toulmin qui insère sa théorie hors de la logique formelle qui, étant contraignante, est confrontée à ses limites pour s'adapter au langage naturel et pour rendre compte des situations habituelles et des arguments non-valides. La logique devient alors quotidienne, informelle. Il s'agit d'une pragmatique logique, d'une logique en contexte où les arguments sont moins catégoriques, car ils servent à justifier et à fonder une opinion, mais aussi à la réfuter, considérant ainsi l'argumentation comme un instrument pédagogique pour la formation de l'esprit critique. Par exemple Douglas Walton propose une théorie dialogique et totalisante de l'argumentation en considérant les conditions argumentatives d'un dialogue idéal (Garssen : 2009, Walton et Krabbe : 2017).

Le champ de recherche est élargi, car la théorie de l'évaluation qui se développe dans le cadre de la logique informelle est essentiellement la théorie des arguments fallacieux. L'étude s'étend ensuite à l'analyse de procédés argumentatifs particuliers et à l'analyse de l'ensemble des arguments et leur validité, c'est-à-dire les arguments valides et les non-valides passant de la schématisation pour interpréter les arguments à leur évaluation.

Charles Hamblin ouvre une tendance dialectique-critique en établissant un lien avec la philosophie et en soulignant la capacité critique et de raisonnement de l'argumentation. Cette dimension accorde une place fondamentale à la pratique de la réfutation et donne à l'argumentation une fonction essentielle dans la formation de l'esprit critique. Il met aussi au

premier plan la question éthique du discours en désapprouvant les sophistes. Hamblin publie en 1970 *Fallacies* où il articule sa théorie sur le fait que les arguments fallacieux, bien que fallacieux, sont réellement des arguments. Il reconnaît que ce type d'argument est pourvu d'un pouvoir argumentatif. Un argument fallacieux est effectivement un argument, il est apparemment valide, mais en fait il ne l'est pas. C'est un argument défectueux. Dans sa réflexion, Hamblin se penche sur ce qui donne de la validité à l'argumentation et il inclut le concept de bon argument.

En plus d'étudier les mécanismes selon lesquels un argument n'est finalement pas valide, malgré les apparences qui voudraient faire croire le contraire, il répertorie et multiplie les types d'arguments fallacieux signalés par Aristote et par Locke, d'abord, pour savoir les identifier et, ensuite, pour pouvoir les éliminer. Il distingue trois types d'arguments fallacieux : ceux de type formel, ceux de type informel et ceux de type linguistique.

Les arguments fallacieux de type formel ne respectent pas les règles du raisonnement déductif et logique, comme les arguments *ad hominem* et *ad personam*. L'argument *ad hominem* « is committed when a case is argued not on its merits but by analysing (usually unfavourably) the motives or background of its supporters or opponents » (Hamblin : 1970, p. 41), c'est-à-dire que l'argument *ad hominem* consiste à attaquer ce que fait son adversaire plutôt que le contenu de ses arguments. Les arguments *ad hominem* se distinguent des arguments *ad personam* qui sont des attaques à la personne, telles que des insultes, supposant une décharge émotionnelle et dont le but est de disqualifier le locuteur.

Les arguments fallacieux de type informel sont externes au langage : par exemple la pétition de principe (Hamblin : 1970, p. 32-35) met en scène un raisonnement circulaire dont la conclusion répète en d'autres termes le contenu des prémisses. Pour finir, les arguments fallacieux de type linguistique dépendent du langage comme l'équivoque (Hamblin : 1970, p. 13-16) ou l'amphibologie (Hamblin : 1970, p. 16-18), qui sont respectivement une expression ou une construction grammaticale qui peut avoir deux sens différents.

À travers son analyse des arguments, Hamblin voit l'argumentation comme un procédé dialectique qui englobe tout de même la logique. Les arguments valides répondent à une rigueur formelle et prétendent rechercher l'adhésion à une croyance mesurant la variabilité du degré d'acceptabilité des prémisses et de leur conclusion. Pour Hamblin, « la validité des arguments ne dépend pas de critères logiques relatifs à la vérité des prémisses ou de critères épistémiques relatifs à la reconnaissance de la vérité des prémisses, mais à des critères dialectiques relatifs à

leur acceptabilité » (Breton et Gauthier : 2000, p. 72). Un argument est donc valide s'il est bien construit et s'il est porteur d'un pouvoir de conviction et de persuasion, mais pas parce qu'il est porteur de vérité.

1.2.2.1.2. L'approche pragma-dialectique

La tendance dialectique-critique tracée par Hamblin influence les deux plus grands représentants de l'École d'Amsterdam qui est significative pour son approche pragma-dialectique de l'argumentation. Frans van Eemeren et Rob Grootendorst sont les chercheurs qui synthétisent les positions rhétoriques et dialectiques de l'argumentation et qui font que la pragma-dialectique s'érige comme une discipline autonome.

Pour eux, l'argumentation est « a verbal, social, and rational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of propositions justifying or refuting the proposition expressed in the standpoint » (Eemeren et Grootendorst : 2004, p. 1). Van Eemeren et Grootendorst proposent un modèle normatif de l'argumentation qui évalue les arguments et qui permet d'étudier de façon systématique l'argumentation dialoguée, les conditions pragmatiques de « disputabilité » d'une proposition, ainsi que l'acceptabilité des points de vue d'une discussion critique et controversée, distinguant différents types d'arguments fallacieux ou non. Leur théorie de l'argumentation se situe dans le cadre de la pragmatique, l'argumentation étant conditionnée par l'incidence qu'a l'adéquation des énoncés à la situation externe. Dès 1984, dans leur ouvrage *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*, ils proposent une nouvelle dialectique où ils examinent comment se construit une discussion critique idéale vue comme un échange méthodique avec des arguments concrets et logiques. Ils remarquent quatre étapes : d'abord, l'étape de la confrontation, puis, celle de l'ouverture de la discussion, ensuite, celle de l'argumentation et, enfin, celle de la conclusion. Ils conçoivent un modèle de discussion critique qui permet d'analyser, d'évaluer et de produire des discours argumentatifs et dont l'objectif est d'arriver à un consensus pour pouvoir clore l'échange, dispensant les participants de rester sur leur position, c'est-à-dire évitant un désaccord perpétuel.

Ils présentent ainsi une synthèse des modèles pragmatiques conversationnels dans un système de règles pour pallier les différences d'opinions et résoudre raisonnablement les différends qui sont présents lors d'une discussion critique comme le débat. Ce type de discussion est rationnel, il veut convaincre du bien-fondé d'une opinion en prétendant gagner

l'adhésion de l'auditoire et il recherche la vérité. La rationalité de l'argumentation est déterminée par les règles générales de la politesse linguistique et de la conversation honorable, qui dépend du comportement du proposant envers son opposant. Le principe de politesse sert à maintenir un équilibre dans la conversation en préservant les bonnes relations et en se gardant de prononcer des propos qui pourraient être blessants. L'argumentation est vue comme un discours par lequel les locuteurs défendent ou attaquent une opinion qui représente une position discutable, ils la justifient ou ils la réfutent grâce à une constellation de propositions et à un agencement d'énoncés.

Van Eemeren et Grootendorst appliquent au domaine de l'argumentation des aspects de la théorie de la conversation que Paul Grice propose dès 1975 dans le cadre de la pragmatique. Dans leur ouvrage *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*, ils dictent dix règles pratiques qui constituent un « code de conduite pour les argumentateurs rationnels » (2004a, p. 187-196) : le lien avec Grice est palpable.

En effet, en exposant le principe de coopération, Grice présente des règles générales de la politesse linguistique, des maximes qui permettent un échange compréhensible, raisonnable, rationnel et cohérent. Un participant à l'échange qui ne respecte pas le principe de coopération se soumet au risque d'être réprimandé ou même exclu du dialogue par les autres participants. Parmi les quatre maximes conversationnelles que propose P. Grice (Grice : 1975, p. 45-47 ; Escandell Vidal : 1996, p. 79), se distinguent celles qui portent sur le fond de celle qui s'attache à la forme :

a) Les maximes qui spécifient ce qu'il faut dire (le fond) :

- I. « The category of quantity ». La quantité de données apportées doit être suffisante au dialogue, il doit y en avoir ni trop ni trop peu.
- II. « The category of quality ». La qualité des données apportées réside en leur véracité. Il ne faut pas transmettre de fausses données ou des données pour lesquelles on ne dispose pas de preuves suffisantes.
- III. « The category of relation ». Le rapport : il doit y avoir un rapport entre ce qu'on dit et le sujet discuté. Les idées développées doivent être pertinentes¹¹.

b) La maxime qui spécifie comment on le dit (la forme) :

- IV. « The category of manner ». Les choses doivent être dites clairement, c'est-à-dire brièvement, sans ambiguïté et de façon ordonnée.

¹¹ D'ailleurs, dans les années 90, dans le cadre de la théorie de la communication et dans une perspective pragmatique et cognitive, Sperber et Wilson développent les maximes de Grice en proposant la théorie de la pertinence.

Partant du principe de coopération de P. Grice, van Eemeren et Grootendorst proposent les dix règles suivantes que les participants à un débat argumentatif doivent respecter.

1. La règle de liberté : les protagonistes ne doivent pas s'empêcher l'un l'autre d'afficher et de contester les positions. (Un parallélisme peut être établi avec la maxime I de Grice)
2. La règle d'obligation de défendre : un protagoniste qui affiche une position est tenu de la défendre à la demande de son opposant.
3. La règle du point de vue : la contestation d'une position doit porter effectivement sur cette position (telle qu'elle est affirmée).
4. La règle de pertinence : un protagoniste doit défendre une position seulement en fournissant une argumentation reliée à cette position. (Un parallélisme peut être établi avec la maxime III de Grice)
5. La règle de la prémisses implicites : un protagoniste ne peut pas attribuer à l'opposant une prémisses implicites ni nier une prémisses que lui-même laisse implicites.
6. La règle du point de départ : un protagoniste ne peut pas faussement présenter une prémisses comme point de départ ni nier une prémisses constituant un point de départ accepté.
7. La règle de validité : dans son argumentation, un protagoniste ne peut recourir qu'à des arguments logiquement valides ou susceptibles d'être valides par l'explication de prémisses implicites. (Un parallélisme peut être établi avec la maxime II de Grice)
8. La règle du schéma argumentatif : un protagoniste ne peut pas considérer qu'une position est établie si elle n'a pas été défendue par un schéma argumentatif approprié et adéquatement appliqué. (Un parallélisme peut être établi avec la maxime II de Grice)
9. La règle de la conclusion : l'échec de la défense d'une position doit entraîner son retrait et la défense réussie d'une position doit entraîner l'élimination de signes de doute dans le point de vue qui lui était opposé.
10. La règle de l'utilisation de la langue : un protagoniste ne doit pas avoir recours à une formulation confuse ou ambiguë et il doit interpréter les propos de l'opposant de la manière la plus soignée et la plus pertinente possible. (Un parallélisme peut être établi avec la maxime IV de Grice)

Van Eemeren et Grootendorst établissent ces dix règles qui régissent une conversation qui est définie comme « raisonnable » grâce à un choix d'idées rationnelles et appropriées au contexte et à la façon dont ces idées sont formulées et organisées. Pour eux, ce qui est raisonnable implique l'attitude particulière d'une personne dont l'objectif est de créer un terrain d'entente. Cette attitude est dominée par les bonnes intentions, par la bonne foi et par un esprit de collaboration. Cette attitude constructive est également dictée par des valeurs telles que le respect et la tolérance envers les interlocuteurs.

1.2.2.2. La tradition francophone

1.2.2.2.1. L'approche de la logique naturelle

Jean-Blaise Grize est le représentant de la logique naturelle qui, comme la logique informelle, prétend réformer la logique formelle afin de dépasser ses limites. Ainsi, Grize s'inscrit dans la continuité de Toulmin parce qu'il s'intéresse au fonctionnement du raisonnement avec une logique qui est celle du quotidien, qui est « naturelle ». Cependant, il ne s'appuie pas sur le modèle de Toulmin, au contraire : il remet en question le fonctionnement d'un modèle d'argument qui le réduit à se soumettre à des mécanismes logiques.

La logique naturelle se différencie de la logique informelle, car cette dernière envisage l'argumentation comme une activité communicative localisée dans le discours tandis que pour Grize, le discours a par nature une dimension argumentative. L'argumentation est généralisée dans le discours, elle est partout, « elle fait partie intégrante du discours comme tel » (Amossy : 2016, p. 298). En effet, Ruth Amossy rejoint, dans ce sens, Grize parce que, pour elle aussi, « l'argumentation n'est pas un type de discours parmi d'autres » (Amossy : 2016, p. 298). L'argumentativité d'un discours se trouve dans l'agencement des énoncés et des différentes séquences qui peuvent le constituer.

Dès les années 80, dans le cadre de l'argumentation, Grize étudie les processus cognitifs sous-jacents dans le langage qui se cristallisent dans la schématisation. La schématisation est l'activité essentielle de la logique naturelle, elle est la représentation globale de la situation discursive et elle rend compte des opérations qui s'effectuent sur les énoncés et leur enchaînement s'il n'est pas démonstratif. Étant principalement une activité logico-discursive, l'argumentation est vue sous l'angle d'une composition d'énoncés. L'ensemble argument-conclusion représente un seul bloc argumentatif, une seule réalité. Le sens est créé sur le fond, à partir de l'argument qui est un discours raisonné. La manière de dire les choses et le savoir encyclopédique ne font qu'un. Comme le signalait déjà Cicéron, il faut savoir dire les choses et savoir quoi dire (Or., I, 17-18-51-84).

La théorie de Grize est pragmatique et elle se développe dans un cadre discursif, mais aussi dans un cadre dialogique et communicationnel. Contrairement à Perelman, il ne rejette pas la logique, il propose de la compléter et de l'améliorer en empruntant une voie qui « consiste à assouplir encore les structures logiques utilisées » (Grize : 1982, p. 113). C'est ainsi que la logique naturelle est une logique qui prend en compte le dialogue, c'est-à-dire un discours biface avec le locuteur et le locuté. Il se rapproche alors d'Aristote, car il considère un discours

persuasif où l'orateur interagit avec l'auditeur et où le dialogue est envisagé depuis une conception rhétorique. D'ailleurs, pour lui, argumenter suppose que le locuteur partage sa vision avec l'interlocuteur pour orienter son regard et lui faire voir certains aspects plus que d'autres. C'est l'amener à adopter une certaine conduite en agissant « sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en en occultant d'autres, en en proposant de nouvelles, et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée » (Grize : 1990, p. 40).

L'*ethos* et le *pathos* sont intégrés dans le discours. Le locuteur construit son discours en fonction de la représentation qu'il a de son interlocuteur en anticipant ses refus et ses incompréhensions qui se produisent au cours de l'interaction. C'est la théorie du raisonnement révisable. Ainsi, la logique naturelle a un lien avec l'argumentation rhétorique. Locuteur et interlocuteur ont les mêmes référents, ce qui leur permet de construire ensemble le discours qui présente la réalité sous un angle bien précis. Ils co-construisent l'objet du discours.

De plus, Grize se rapproche également de Perelman quand il reconnaît la finalité persuasive de l'argumentation et la nécessité de s'appuyer sur le vraisemblable et pas sur le vrai.

Une argumentation répond à un projet bien précis : amener son destinataire à approuver certaines thèses. Il ne s'agit pas de les démontrer, mais de montrer une situation dans laquelle elles s'imposent, ce qui explique d'ailleurs pourquoi de simples narrations sont si souvent présentes au sein des argumentations (Grize : 2002, p. 15).

Cependant, pour Perelman un discours est persuasif grâce à des techniques discursives spécifiques tandis que pour Grize, il l'est surtout grâce à une succession d'énoncés descriptifs et narratifs reliés « par une activité de type inférentiel » (Grize : 2002, p. 20) qui s'organise de façon cohérente et qui acquiert un caractère argumentatif. Les énoncés fondateurs permettent d'arriver à la conclusion. D'ailleurs, dans la perspective de la logique naturelle, « le fait est le meilleur des arguments » (Grize : 1990, p. 44) : s'il n'est pas mis en doute, il provoque l'adhésion du destinataire qui est alors plus disposé à admettre la conclusion présentée. Depuis la linguistique textuelle où le caractère séquentiel de l'argumentation est étudié et dont le cadre théorique est compatible avec la logique naturelle et « le champ général de l'analyse des discours » (Adam : 2004, p. 80), il est aussi admis que « tout récit [...] comporte, dans sa définition même, une composante argumentative » (Adam : 1987, p. 57), car il représente « une expansion descriptive nécessaire à remplir de chair sémantique les arguments de la chaîne de raisonnement » (Charaudeau : 1998, p. 7). Pour J.-B. Grize, autant la description que la

narration permettent de construire un point de vue et, par conséquent, elles sont dotées d'une valeur argumentative, puisque tout discours peut être une argumentation.

1.2.2.2.2. L'approche linguistique

Christian Plantin fournit un grand travail de divulgation des théories de l'argumentation à partir duquel des concepts clés de l'approche linguistique de l'argumentation sont développés, comme celui du modèle dialogal. Parallèlement, il est le chef de file des études qui s'inscrivent dans cette approche où il propose une conception particulière de l'argumentation en la considérant comme « l'ensemble des activités verbales et sémiotiques produites dans une situation argumentative » (Plantin : 2016, p. 76). C'est pourquoi les travaux de l'approche linguistique offrent des études de cas caractérisées par une claire dimension descriptive qui s'insèrent dans le cadre de l'analyse du discours. Ils sont attachés « à l'analyse des formes langagières de l'argumentation plus qu'à celle des structures logiques qui la sous-tend » (Doury : 2003, p. 14). S'occupant du fonctionnement du discours et moins du fonctionnement du raisonnement et de la logique de la pensée, cette approche a un lien plus menu avec la philosophie, mais elle ne rompt pas avec elle, car elle analyse la mécanique et la logique des enchaînements d'énoncés qui constituent les arguments. Les normes qui régissent l'argumentation et qui sont établies par d'autres théories, notamment celles de la tradition anglophone, sont « un objet d'étude plus qu'un outil d'analyse » (Doury : 2003, p. 15-16). L'étude des effets produits sur le destinataire où sont considérées les notions à portée psychologique, telles que la persuasion, n'est pas menée dans l'idée de prioriser la réflexion portant sur les mécanismes de l'argumentation.

Quand l'approche est linguistique, d'abord, le contexte est passé à la loupe : les conditions suffisantes pour qu'une situation argumentative puisse s'établir et se développer doivent être réunies. La condition initiale est l'émergence d'une question, généralement polémique, qui présente un dilemme difficile à trancher. Ensuite, la question posée présente un problème et provoque un désaccord, considéré comme « le déclencheur de l'activité argumentative » (Plantin : 2016, p. 78). C'est alors qu'au moins deux intervenants sont impliqués dans une dynamique en interaction et ils sont invités à participer au processus d'élaboration du discours et du contre-discours. En construisant leur discours qui transmet leur opinion, les argumentateurs prennent finalement position et offrent une réponse à la question dont la présentation est binaire, comme dans la conception des Classiques tels que Corax et Tisias, Aristote et Cicéron où la *confirmatio* et la *refutatio* sont les moments structurants de la discussion.

Dans l'approche linguistique, le discours qui se développe est donc élaboré sur les bases de la confrontation et des discours pouvant suivre. L'intérêt n'est pas particulièrement porté sur le discours du doute. Ce sont les mécanismes et les opérations linguistiques par lesquels se construisent les antilogies qui sont analysés. Le versant de l'argumentation exploré dans cette approche est celui où s'établit un modèle dialogal qui prend corps grâce à l'opposition entre un discours et un contre-discours. Ces deux discours s'articulent autour d'une question et présentent deux voix opposées, qui se rencontrent, pouvant être comparées à « des jumeaux antagonistes » (Plantin : 2011, p. 64). Le proposant et l'opposant font partager leur vision en apportant chacun un « éclairage subjectif » (Plantin : 2016, p. 78) au sujet abordé. Ils produisent une argumentation antiphonique où le discours n'existe que par le contre-discours. Le discours représenté globalement inclut le discours du proposant et celui de l'opposant et acquiert alors un caractère hétérogène. « Il faut parfois aller chercher le contre-discours assez loin hors du discours, mais se priver du contre-discours authentique, c'est se priver d'une aide, car chacun des discours en opposition constitue *un analyseur de l'autre* » (Plantin : 2011, p. 64). Explicitement formulé ou pas, le contre-discours est toujours un élément du contexte qui répond au discours et qui aide à comprendre comment il est construit.

S'inscrivant dans une perspective dialectique, C. Plantin envisage même une structure du discours argumentatif dialogal qui établit une temporalité discursive en quatre moments où les interventions du proposant et de l'opposant s'alternent dans une discussion (Plantin : 1998, p. 124-125). D'abord, le proposant offre son discours auquel l'opposant répondra ensuite. Le contre-discours se construit à partir du discours en prenant le contre-pied des arguments du proposant et en présentant un discours de réfutation. Si le proposant prévoit le contre-discours et l'insère dès le début de son intervention dans son discours, il prend les devants, il formule à son avantage les objections que l'opposant pourra peut-être avancer ou qu'il devra renoncer à avancer. Même si l'opposant reformule ces objections prévues par le proposant dans son discours de réfutation, ce discours devient un discours de justification qui reconnaît l'impact et l'efficacité du discours du proposant. Si un discours n'est pas efficace et s'il n'a pas de poids dans la discussion, il n'est pas relevé et ne « mérite » pas de recevoir une réponse élaborée. Insérer le contre-discours dans le discours produit un effet et pousse l'opposant à construire son discours en fonction des arguments avancés par le proposant. En prenant les devants, le proposant empêche l'opposant de prendre la parole ou il l'oblige à changer ou à ajuster ses arguments.

Dans un troisième moment, le proposant apporte d'abord un discours de réfutation et ensuite un autre de rectification qui acquiert une portée de justification. En tant que réaction au contre-discours qui vient d'être présenté, le discours de réfutation implique la recherche de raisons solides pour prouver qu'une proposition est fautive et qu'il y a une erreur de calcul ou des contradictions dans le raisonnement qui permet d'arriver à une autre conclusion. Une réfutation limite la force argumentative du discours et peut le détruire en éliminant rationnellement l'opinion de l'argumentateur, ce qui en fait un moyen d'évaluer les arguments du discours. Dans le discours de rectification, il apporte des précisions et des nuances et il rejette les déformations et les exagérations que l'opposant a pu exposer. Il est invité à réagir aux contraintes du contre-discours et à apporter des réponses divergentes avec les justifications les plus pertinentes possibles. Se développe « un discours dit de justification autour d'un point de vue » (Plantin : 2008, p. 738) pour « rendre [le discours] plus résistant à la contestation » (Doury : 2021, min 06). Le proposant détecte et dénonce les arguments fallacieux utilisés intentionnellement, dévoilant la mauvaise foi de l'opposant, qui perd alors de sa crédibilité. Le but de ce troisième moment est à chaque instant d'affaiblir le discours de l'opposant. Facilitant le jeu d'alternance des interventions et introduisant le quatrième moment, le proposant passe le relais à l'opposant en lui exigeant qu'il produise lui aussi un discours de justification, qui apporte des données objectives.

Dans un dernier moment, parfois omis, l'opposant use du métalangage de l'argumentation et donne des appréciations sur la prestation du proposant, notamment celle du troisième moment. Il interprète les précisions apportées par le proposant comme des clarifications et des explications nécessaires qui prouvent l'existence de faiblesses dans les arguments de son adversaire et l'impact de sa critique.

L'organisation des éléments composants la discussion inscrit l'ensemble du discours dans une perspective dialectique, sans l'écarter de la perspective rhétorique parce que les preuves apportées étant plausibles et vraisemblables, l'objectif n'est pas d'atteindre la vérité et parce que la manière dont les procédés linguistiques et discursifs sont utilisés détermine quel discours a le plus de force.

Par ailleurs, l'argumentation est un mode de construction d'un discours qui a recours à des arguments considérés comme le moyen pour mettre en place des séquences argumentatives. Une séquence ou une « cellule argumentative » (Plantin : 1990, p. 33) de base est une structure qui comprend un argument et un contre-argument pour arriver à une conclusion. Un argument et un contre-argument regroupent les éléments du discours et du contre-discours qui constituent

des réponses étayant les conclusions exprimées. Les arguments étayent et représentent les éléments qui construisent une position qui veut être solide ou renforcée.

Cette conception de l'argumentation s'accorde parfaitement avec celle de Jérôme Jacquin et Raphaël Micheli, qui rendent tribut à Jean-Michel Adam. Dans le cadre de la linguistique textuelle, une séquence argumentative s'applique aussi bien à l'énoncé qu'au paragraphe, qu'au texte et a de préférence une dimension textuelle et discursive. Pour eux, l'« argumentation peut être saisie comme un mode spécifique de traitement verbal du désaccord qui consiste en la construction de positions solides, c'est-à-dire étayées par un travail textuel de justification et situées par un travail interactionnel et dialogique de positionnement » (Jacquin et Micheli : 2012, p. 600). Ici aussi, le point de départ d'une situation argumentative est l'existence d'un désaccord qui se cristallise et s'installe dans un discours sur lequel le contre-discours correspondant fait peser ses contraintes. Les arguments justifient et construisent la vision de chacun des argumentateurs qui définissent leur position, opposée à celle de l'autre, en résistant au discours de contestation et d'opposition que représente le contre-discours. Les deux discours, qui se construisent l'un par rapport à l'autre, se répondent dans une dynamique interactionnelle et offrent une représentation dichotomique du sujet abordé.

1.2.2.2.3. L'approche sémantique

Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombe sont un pilier et un référent de l'approche sémantique. Ils développent une théorie qui vient nourrir les sciences du langage et où la pragmatique est intégrée à la sémantique : ce qui prime c'est l'adéquation des énoncés par rapport au contexte linguistique où ils apparaissent. Dans l'ouvrage publié en 1983, *L'argumentation dans la langue*, on est loin de la théorie de Perelman dont la perspective n'est pas langagière, mais discursive et où le discours est analysé. Avec Ducrot, l'argumentation est généralisée, mais pas dans le discours comme avec Grize, elle est partout dans la langue parce que le langage est intrinsèquement argumentatif et il n'y a que du sens. La langue est par nature argumentative parce que « tout énoncé, tout mot « argumente » dans la mesure même où il signifie » (Jacquin et Micheli : 2012, p. 601), il fournit une information qui oriente vers la conclusion. La théorie de l'argumentation dans la langue se démarque aussi de l'approche linguistique, car son originalité se trouve dans la considération de l'argumentation comme étant construite sur un plan exclusivement langagier et dans le cadre de l'énoncé. Dans l'approche linguistique, les mécanismes et les procédés linguistiques reflètent un fonctionnement du langage où se développent un discours et un contre-discours qui naissent à partir d'un désaccord et qui sont le fruit d'une confrontation. En revanche, dans l'approche sémantique, sont

décortiqués des énoncés produisant du sens, dont les éléments répondent à des mécanismes argumentatifs.

Depuis un point de vue structuraliste, il propose une théorie de la signification où l'implicite et la connotation ont toute leur place. La question de l'affect n'est pas posée parce que cette question ne fait pas partie intégrante de la langue. La langue est étudiée sans que d'autres critères soient considérés. Le problème de la rationalité discursive ne se présentant pas non plus, l'analyse des arguments fallacieux est écartée. D'ailleurs, Ducrot ne voit pas l'argumentation comme une solution aux divergences d'opinions. Pour lui, l'argumentation dans la langue est la « théorie de la non-argumentation » (Ducrot : 1993, p. 234), ou encore une théorie de la « pseudo-argumentation », ou de « l'illusion argumentative » (Ducrot : 1993, p. 247) parce que la véritable argumentation devrait contenir la rationalité de la démonstration et les enchaînements dits « argumentatifs », en réalité, ne la contiennent pas, mais ils donnent l'illusion de la contenir.

Ducrot n'insiste pas sur la perspective rhétorique de l'argumentation, c'est-à-dire sur l'argumentation comme activité de persuasion, mais sur l'approche sémantique où l'étude porte sur l'enchaînement d'énoncés dont les premiers servent d'arguments pour le dernier considéré comme leur conclusion. Pour lui, l'argumentation est avant tout une activité langagière qui prend forme grâce à la relation inférentielle établie entre les segments ou les blocs sémantiques (Carel : 1994) qui s'enchaînent. Sa conception de l'argumentation rompt donc avec les conceptions classiques, même si, pour lui, l'argumentation est la combinaison d'énoncés, la concaténation de deux segments du discours : l'argument et la conclusion. Un discours marqué par sa dimension argumentative comprend un segment discursif présenté comme justification d'un autre segment, ce dernier étant considéré comme la conclusion du premier. Le sens d'un énoncé ou d'un argument est donné par l'énoncé suivant, c'est-à-dire par la conclusion. L'enchaînement d'énoncés est rendu possible grâce au système d'inférences. Le premier énoncé infère le suivant parce que ce premier énoncé contient un ingrédient qui permet d'arriver au deuxième. Dans les enchaînements argumentatifs, l'argument peut déterminer sémantiquement la conclusion, mais la conclusion peut, elle aussi, déterminer l'argument si elle est déjà présente dans l'argument. La conclusion est alors une reformulation de l'argument. Dans l'approche sémantique, ce qui est étudié, c'est bien les « capacités projectives des énoncés » (Plantin : 2005, p. 25), c'est-à-dire la capacité à prédire ce qu'un individu va dire. Pour comprendre les intentions et le sens qui va au-delà des mots, l'analyse de la logique de la pensée est laissée de côté pour focaliser sur la logique d'enchaînements d'énoncés.

Ducrot soutient qu'en général on laisse parler la langue et on ne fait que développer des contenus sémantiques, alors qu'on a l'impression de raisonner et d'argumenter. L'argumentation est inscrite dans la langue, et plus précisément dans la phrase qui représente une argumentation minimale. Pour lui, argumenter, c'est signifier, c'est construire un énoncé plausible à partir d'un énoncé vrai. La langue parle, c'est elle qui fait les inférences, comme dans cet exemple : « Il est célibataire, il n'est pas marié ». L'argumentation est localisée dans l'énoncé et c'est l'énoncé, en lui-même, qui détient une orientation argumentative. Le potentiel argumentatif de l'énoncé se trouve dans sa capacité à orienter le sens et à préciser l'idée exprimée.

La priorité absolue est alors donnée à l'aspect subjectif du sens des énoncés qui font l'objet de l'étude de l'argumentation dans la langue et qui ne se caractérisent pas par leur intention persuasive. Dans un même énoncé, plusieurs sujets sont présents, ainsi qu'un certain nombre de points de vue. L'interprétation d'un énoncé peut varier selon le point de vue adopté. Le sens d'un énoncé étant polyphonique, le sujet parlant ne représente pas une unité.

La théorie de l'argumentation dans la langue emphatise l'importance de la langue pour comprendre comment la dynamique du discours se construit. Elle n'insiste pas sur le fait que choisir ce qu'on va dire oriente la lignée argumentative. En effet, pour Georges Vignaux « argumenter cela revient à énoncer certaines propositions qu'on choisit de composer entre elles. Réciproquement, énoncer revient à argumenter, du simple fait qu'on choisit de dire et d'avancer certains sens plutôt que d'autres » (1981, p. 91). Dans la théorie de l'argumentation dans la langue, il en est autrement : les principes qui régissent les enchaînements argumentatifs ne dépendent pas que du contenu des énoncés, mais aussi de leur structure linguistique et du vocabulaire. De nombreux cas montrent que les structures linguistiques et le vocabulaire sont ceux qui conditionnent l'orientation argumentative et la dynamique du discours.

Par exemple on retiendra que le choix des mots conditionne aussi le sens et l'interprétation du discours. Choisir un verbe ou un substantif du même champ lexical n'aura pas la même portée. La force argumentative ne sera pas la même dans « il a menti » que dans « c'est un menteur » où une caractéristique définitoire d'un individu est signalée alors que le verbe donne à croire que le mensonge n'est qu'un élément circonstanciel. Ducrot démontre que la force argumentative des substantifs est plus grande que celle des verbes.

L'omission ou l'utilisation d'un mot comme un adverbe ou d'un groupe de mots à valeur adverbiale conditionne aussi le sens et l'interprétation. Dans cette lignée, les exemples suivants sont révélateurs (Portolés et Yates : 2014, p. 204) :

- a. The price of gas has gone up.
- b. The price of gas has gone up less than we expected.

Dans les deux exemples, les faits sont les mêmes, c'est-à-dire, l'essence augmente, mais en choisissant de mentionner « less than we expected », la conclusion discursive est différente. Ce qu'on attend comme conclusion de la phrase a, c'est que les conducteurs se plaignent et comme conclusion de la phrase b, c'est que les conducteurs ne se plaignent pas. L'orientation argumentative est changée par « less than we expected ».

D'ailleurs, l'emploi de phrases stéréotypées dirige la perception de l'interlocuteur vers une interprétation défavorable (Portolés et Yates : 2014, p. 218).

- a. C'est un immigrant et il a le droit d'avoir un bon salaire.
- b. C'est un travailleur et il a le droit d'avoir un bon salaire¹².

Les inférences et les conséquences discursives seront différentes si on utilise « immigrant » ou « travailleur ».

Ce pouvoir de changement de l'orientation argumentative peut aussi être attribué aux adjectifs dont la charge lexicale peut avoir une orientation sémantique positive ou négative, comme dans « une décision habile » qui va s'opposer à « une décision maladroite ». De plus concernant les adjectifs, leur charge lexicale permet une gradation dans les énoncés. Prenons par exemple les adjectifs « frais », « froid » et « glacial » et imaginons une séquence discursive lors d'un procès où sont décrites les circonstances dans lesquelles se trouve le protagoniste quand il se perd dans l'obscurité de la forêt. Ces circonstances sont déterminantes pour l'affaire. Le locuteur qui fait en sorte qu'un petit vent frais devienne un vent froid pour finir par être un vent glacial, montre une intention : la gradation qui marque ici une intensité croissante est porteuse de sens, elle infère une situation difficile où une fin tragique peut être facilement envisagée, mais où le vent est le seul responsable.

Ducrot commence une réflexion sur le sens qu'acquièrent les énoncés en fonction des mots choisis et de leur enchaînement dont la résonance dépasse le domaine de l'argumentation. Ainsi, dans le domaine de la linguistique, une réflexion sur la force des mots est menée. Les

¹² Nous avons élaboré cet exemple à partir de l'exemple 9 proposé par José Portolés et Jean Yates (2014, p. 218).

orthophémismes se distinguent des euphémismes et des dysphémismes. Un orthophémisme « is typically more formal and more direct (or literal) than the corresponding euphemism » (Allan et Burrige : 2006, p. 33). Il transmet une certaine neutralité, une certaine formalité. Direct, il donne, sans fard, le sens littéral des mots. En revanche, l'euphémisme est favorable et insiste sur le sens figuré des mots, étant une forme d'atténuation qui évite des formulations trop crues. L'euphémisme représente « an alternative to a dispreferred expression » (Allan et Burrige : 1991, p. 11) et il permet de masquer et d'enrober des vérités dérangeantes ou blessantes. Il permet d'éviter certains sujets qui pourraient être gênants ou source de polémique. Le dysphémisme, lui, est défavorable, parfois vulgaire et désobligeant, appartenant au « abusive language selected to insult or offend » (Jay : 1992, p. 519). C'est un mot dégradant, critique ou orienté qui, selon l'intention du locuteur, peut être remplacé par un orthophémisme.

Si le locuteur utilise le terme « prostituée », l'intention ne sera pas la même que s'il utilise le terme « pute » ou le syntagme nominal « fille de compagnie ». La même échelle graduelle se retrouve avec les termes « clochard », « clodo », « SDF ». Dans le domaine de l'argumentation, le choix de la formulation est déterminé par l'argumentateur qui considère la dimension pragmatique du discours et définit ses objectifs. Il joue sur le fait qu'une réalité peut être communiquée de manière différente, conscient que les mots « possèdent en eux-mêmes une force d'orientation sémantique » (Charaudeau : 1998, p. 8) et conditionnent la conclusion.

Les mots jouissent également d'une force qui oriente argumentativement. La formulation choisie dépend de l'intention du locuteur. La linguiste Françoise Nore insiste par exemple sur les références faites aux métiers qui font partie des catégories socio-professionnelles se trouvant en bas de l'échelle sociale, parfois jugés dévalorisants. Elle relève, entre autres, les formulations « agent de nettoyage » et « balayeur », « conseiller clientèle » et « vendeur » ou « hôtesse de caisse » et « caissière » (Grelier, 2024). Pour elle, l'euphémisme peut être un « cache-misère » et un moyen de faire tomber un rideau opaque sur les malheurs du monde, permettant de changer des appellations pour éviter la stigmatisation de groupes ou de minorités. Le locuteur qui oriente son discours en sélectionnant des euphémismes fait preuve de pudeur lexicale qu'il transmet au destinataire. Il a le choix de préférer un mot à un autre pour cacher ou pas une vérité qui pourrait être blessante. Il doit décider d'enjoliver le réel ou pas et de choisir une manière de dire en fonction de son intention envers son destinataire et en fonction de l'orientation adoptée dans son discours. Pour l'efficacité de son discours, il l'adapte en portant son choix sur certains mots dont la force oriente argumentativement les idées qu'il avance. Au-delà du sens des mots, se trouve leur capacité à orienter un discours.

1.3. LES PERSPECTIVES DE L'ARGUMENTATION EN DIDACTIQUE DU FLE

Un parcours à travers l'histoire des théories de l'argumentation permet de mieux comprendre l'approche essentiellement philosophique de cette branche des sciences du langage et finalement, de mieux comprendre ce qu'est l'argumentation. « Les études sur l'argumentation sont variées du point de vue de la perspective d'analyse » (Ntirampeba : 2003, p. 160) et les différentes théories, montrant chacune une conception particulière de l'argumentation, ne se penchent que sur une de ses dimensions, soit dans le langage, soit dans le discours. C'est autour des trois perspectives classiques de l'argumentation, qui perdurent au fil des siècles, que se modèlent les théories. La logique, la dialectique et la rhétorique alternent et fluctuent. Parfois l'une est privilégiée pour s'effacer par la suite et ressurgir plus tard.

L'argumentation est un objet d'étude complexe, pouvant être vu sous divers angles. Même au sein d'une même tradition, certains théoriciens s'occupent davantage de quelques aspects pour en délaissier d'autres. Par exemple la tradition francophone voit Grize s'intéresser spécialement au fonctionnement du raisonnement et Ducrot à l'implicite des énoncés ou encore Perelman accorder un grand protagonisme à l'auditoire. Ainsi, depuis sa conception particulière, afin de cerner au mieux la perspective adoptée, chaque théoricien soumet sa propre définition, ce qui donne lieu à un réseau de définitions. Ici, notre prétention ne va pas être celle d'en proposer une autre. Ce serait en ajouter encore une à un réseau déjà bien fourni. On ne va pas non plus donner une définition globale de l'argumentation parce que ce serait inéluctablement réducteur. De la même manière qu'il est inévitable de parler DES théories de l'argumentation, on donne DES définitions de l'argumentation malgré les nombreux points de convergences qui donnent une unité. Ici, vu « l'éclatement disciplinaire et théorique des recherches en argumentation [, il s'] impose de préciser, avant toute analyse, à quelle conception de l'argumentation on se réfère » (Doury : 2003, p. 11). Grâce au rayonnement des sciences du langage sur les sciences de l'éducation, notamment sur notre discipline, la didactique des langues et plus concrètement la didactique du FLE, notre conception de l'argumentation se dessine. Elle est conditionnée par les pratiques d'enseignement et par les objets d'apprentissage tels que la production de discours marqués argumentativement, formulés en français par des apprenants hispanophones d'Espagne. De par notre discipline, l'approche est plus pratique que théorique.

Le parcours à travers l'histoire des théories de l'argumentation est donc un cheminement qui passe par les sciences du langage, où l'approche est principalement philosophique, et qui conduit aux sciences de l'éducation, où nous abordons l'approche

didactique. Les théories de l'argumentation fournissent les éléments nécessaires pour élaborer notre conception de l'argumentation sous le prisme de la didactique de l'argumentation en FLE.

D'ores et déjà, étant donné que nous considérons nos apprenants comme des acteurs qui étudient le français pour agir dans la société actuelle, nous sommes à même d'avancer que nous envisageons l'argumentation dans une situation quotidienne. Les genres de textes purement scolaires comme la dissertation ou le commentaire de texte, étant « acommunicatifs » (Érard : 1998, p. 45), pourraient être des objets d'apprentissage si le Français sur Objectifs Spécifiques était en jeu. Mais dans notre cadre d'enseignement du FLE, qui est général, les genres sociaux qui répondent à une pratique sociale et à une situation de communication authentique particulière sont plus adaptés. L'interlocuteur est pris en ligne de compte dans un discours qui peut plus ou moins s'ajuster aux domaines de connaissance que côtoie l'apprenant.

Dans une approche didactique, l'activité argumentative se réalise dans un discours dont l'étendue dépend du niveau de l'apprenant. L'unité minimale de l'argumentation est la phrase, mais, notamment en FLE, une séquence argumentative se développe surtout au sein d'une cellule qui peut correspondre à un paragraphe ou à un texte. L'activité argumentative est présente dans les niveaux où l'apprenant est indépendant ou expérimenté, à partir du niveau B1, même si elle existe sous forme de bribes chez les apprenants des niveaux A1-A2.

Pour nous, le discours a inévitablement une charge argumentative parce qu'une orientation argumentative est conférée à tout énoncé qui compose tout discours. L'argumentation y est généralisée et « tout acte de langage serait de quelque manière que ce soit argumentatif » (Charaudeau : 1998, p. 6). Quel que soit le type de discours, il a toujours une intention qui vise à influencer le destinataire. Qu'il soit médiatique, journalistique, juridique, politique, religieux, publicitaire, littéraire ou scientifique, il prend corps dans un texte oral ou écrit, c'est-à-dire dans une unité complexe caractérisée par son hétérogénéité séquentielle.

Un texte qui peut être implicitement ou explicitement argumentatif se structure en parties et en sous-parties généralement composées de plusieurs types de séquences, parmi lesquelles certaines sont dominantes et d'autres dominées. Dans les situations de communication quotidienne, le texte polymorphe dont le schéma est pluriséquentiel s'impose sur celui qui est monoséquentiel. Ainsi, nous entendons l'argumentation dans son sens le plus ample parce que les sept types de séquences (narrative, injonctive-instructionnelle, descriptive, argumentative, explicative-expositive, dialogale-conversationnelle, poétique-autotélique) que

distingue J.-M. Adam (Adam : 1987, 1992) ont de façon plus ou moins explicite une visée argumentative. Par exemple l'introduction d'une séquence narrative dans un texte à dominante argumentative peut constituer une argumentation sous-jacente et « presentar una orientación argumentativa » (Camps et Dolz-Mestre : 1995, p. 6). Elle fonde alors une pratique persuasive efficace.

Selon notre conception de l'argumentation, aucune séquence textuelle n'est à exclure lors du processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE qui met à l'honneur une didactique de l'argumentation. Ainsi, comme N. Muñoz et M. Musci, nous estimons que :

trabajar la argumentación como situación y no como estructura mejora las posibilidades de éxito en su enseñanza, no sólo porque el formato textual no es fácilmente detectable (por su versatilidad), sino porque muy a menudo el texto representa una pieza incompleta dentro de un juego más complejo de discursos opuestos. (Muñoz et Musci : 2010, p. 186)

C'est pourquoi notre démarche didactique, qui se veut facilitatrice, envisage d'abord le déclenchement d'une situation argumentative propice à la communication, pour ensuite fixer les objectifs communicatifs correspondants qui, pour finir, sont atteints lors de l'activité argumentative telle que nous la concevons.

1.3.1. Le déclenchement de la situation argumentative

Dans un premier temps, en didactique des langues, l'apprenant a besoin d'être confronté à « une véritable situation de communication où argumenter est une nécessité » (Flot-Dommergues : 1998, p. 67) pour que les conditions énonciatives du discours argumentatif soient réunies. Une situation propice doit être provoquée pour que l'activité argumentative se développe. Sans situation argumentative, le cadre de l'activité étant tout à fait artificiel, l'apprenant ne dispose pas de moyens suffisants pour traiter la question.

En plus d'être impliqué dans une situation argumentative, l'apprenant doit être capable de l'identifier et d'appréhender la dimension pragmatique du discours, c'est-à-dire son contexte immédiat : il doit reconnaître l'éventuelle présence d'un différend ou d'un désaccord et la possibilité d'exposer plusieurs positions dans la situation de communication dans laquelle il se trouve. Si la situation est argumentative, elle montre des variations possibles dans la considération de la doxa et elle prête à discussion du fait qu'il peut exister un différend et un contre-discours où les valeurs et le cadre idéologique ne sont pas partagés. Une situation argumentative provoque le besoin de prendre position en faisant valoir son point de vue. Sans ce besoin, la situation argumentative ne se déclenche pas et toute démarche pédagogique est difficilement effective.

Selon le degré de polémique de la situation, l'argumentateur choisit une des deux directions qui se présentent à lui. Soit il évite le différend, soit il y fait face en proposant une alternative ou en imposant son point de vue, mais dans les deux cas, il est invité à se mettre à la place de celui qui pense différemment. Si la situation est peu polémique, les intervenants partagent le même cadre de valeurs et les contraintes du contre-discours pèsent peu sur le discours. Le contre-discours est présent, mais il a peu de poids. En revanche, si la polémique est installée, le discours s'oppose à un contre-discours qui oriente les arguments vers un autre point de vue et qui justifie et développe de bonnes raisons pour douter dans la prise de position. Le doute est créé sur les points de vue présentés et sur le positionnement à adopter. L'argumentateur est contraint à traiter une crise ou un conflit discursif qui est provoqué par une suspension de l'assentiment. Il défend une thèse qui s'oppose à une autre qu'il réfute et le différend prend la forme d'un désaccord. Tel qu'il est signalé dans l'approche linguistique, dans une situation polémique, le désaccord est le point de départ de l'activité argumentative et il donne lieu à la confrontation de deux visions différentes et en contradiction, où chaque partie en présente une seule.

La présentation d'une situation argumentative conduit irrémédiablement l'argumentateur à décider les objectifs communicatifs à atteindre les mieux adaptés à la situation. Le fait de fixer les objectifs communicatifs contribue à situer le discours par rapport à différentes conceptions de l'argumentation, et notamment la nôtre.

1.3.2. Les objectifs communicatifs d'un discours marqués argumentativement

Alors que l'argumentateur se trouve face à une situation argumentative, il est amené, dans un deuxième temps, à définir les objectifs communicatifs de son discours pour pouvoir argumenter. Le plus souvent, ce sera démontrer, convaincre ou persuader. Le discours marqué argumentativement se distingue du point de vue sur ce trait particulier. Celui qui formule un point de vue présente ce qu'il pense sans que son explication soit nécessairement une démonstration. Il ne cherche pas obligatoirement non plus à convaincre ou à persuader celui à qui il s'adresse. Formuler un discours marqué argumentativement suppose une démarche plus élaborée que la formulation d'un point de vue. La formulation d'un point de vue amorce les mécanismes argumentatifs et l'exercice est difficilement neutre. Celui qui prend la peine de formuler un point de vue est à un pas de franchir le seuil du discours élaboré pour démontrer, convaincre ou persuader.

Lorsque l'objectif du discours marqué argumentativement est celui de démontrer, la démonstration s'appuie sur un raisonnement logique et sur des preuves irréfutables pour établir la vérité.

En revanche, si l'objectif est celui de convaincre, l'argumentateur est engagé dans une dynamique dialectique où des preuves vraisemblables, probables et plausibles nourrissent une confrontation d'opinions différentes qui sont évaluées pour éliminer les malentendus, pour réduire l'incertitude et finalement pour s'approcher de la vérité. Le domaine du contestable où il est accepté que les choses n'aillent pas de soi est instauré. L'objectif détermine l'approche didactique à adopter.

Si l'objectif est celui de persuader, le discours acquiert une dimension rhétorique et l'approche varie encore. Comme dans la perspective dialectique, des preuves discutables sont apportées pour faire admettre un fait. Mais dans la perspective rhétorique, moyennant différentes classes d'arguments qui fournissent uniquement des raisons, l'argumentateur soutient et défend un point de vue qui prédomine parmi d'autres. Il ne prétend pas détenir la vérité, mais faire passer du vraisemblable pour du vrai, c'est-à-dire rendre croyable et acceptable une conclusion. Il cherche à produire un effet sur l'autre, à provoquer l'adhésion du destinataire à la thèse présentée en renforçant la position de celui qui est déjà convaincu ou en faisant changer d'avis celui qui a une opinion différente ou opposée. Il veut faire croire que sa position est celle qu'il faut suivre.

Un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons). (Adam : 1992, p. 104)

Le linguiste francophone J.-M. Adam, dans sa conception rhétorique du discours argumentatif, envisage l'argumentateur comme celui qui a l'intention de faire croire, mais il ajoute un élément fondamental. Cette intention d'intervenir sur les opinions et de coloniser les esprits pour aboutir à un compromis s'il y a lieu est redoublée d'une seconde intention : celle d'intervenir sur les attitudes ou sur le comportement de son destinataire, celle d'influencer l'action de l'autre. L'objectif est de persuader, c'est-à-dire de faire croire pour faire éventuellement agir.

En didactique des langues, cette conception du discours argumentatif prend les mêmes formes. D'ailleurs, depuis les sciences de l'éducation, Dominique Brassart adhère à cette conception du discours sur laquelle nous nous alignons.

Le *discours argumentatif* se définit comme la tentative d'un argumenteur de modifier ou renforcer par le biais du langage les représentations, croyances et valeurs d'un individu ou d'un groupe (l'argumenté) en espérant qu'ensuite les comportements observables de l'argumenté seront conformes à ces croyances nouvelles ou renforcées (Brassart : 1996, p. 72).

Un discours efficace qui se distingue de par sa dimension rhétorique de l'argumentation influence et persuade pour faire faire autant que pour faire croire. Quand l'argumentation parvient à influencer ou à persuader le récepteur du discours, elle l'entraîne dans le cadre de questionnement de l'argumentateur. C'est alors qu'elle agit sur son comportement, sur la subjectivité de son opinion ou même sur ses intérêts et ses valeurs. Pour nous, l'argumentation est intrinsèquement liée à l'action.

Nous nous situons au sein de la tradition francophone, dans le cadre de la didactique du FLE et sous la coupe de la linguistique et de la linguistique textuelle où la perspective rhétorique de l'argumentation prédomine dans la façon d'élaborer le discours. Mais nous refusons de cloisonner complètement cette perspective de la perspective dialectique en admettant que celle-ci est l'autre face de la première, notamment dans les échanges basés sur l'interaction.

1.3.3. *L'activité argumentative*

1.3.3.1. Trois types d'activité argumentative

Argumenter consiste donc à intervenir dans une situation argumentative pour atteindre les objectifs fixés, qui peuvent être démontrer, convaincre ou persuader. Dépendant de la situation dans laquelle elle évolue, l'activité argumentative se décline sous trois formes différentes.

Ce peut être une activité de pensée où des opérations de raisonnement sont réalisées par la pensée, indépendamment du langage. Le langage est considéré comme une simple manifestation de la pensée. Cette forme d'activité, caractéristique de la logique formelle où le recours au syllogisme est représentatif, n'est pas celle qui est à la base des pratiques d'enseignement pour l'apprentissage du FLE où, précisément, le langage et la langue française sont mis à l'honneur.

Dans l'approche didactique, les apports des théories dont l'approche est linguistique et sémantique sont déterminants parce que dans les situations quotidiennes proposées pour l'apprentissage du FLE, l'activité argumentative est avant tout langagière : le raisonnement y est saisi grâce au langage, c'est-à-dire grâce à la maîtrise de la compétence linguistique des intervenants. L'activité argumentative se présente comme un mode spécifique de traitement des

divergences d'opinions, qui est abordé linguistiquement, excluant d'autres méthodes non-linguistiques comme l'appel à la violence, l'appel à l'élimination physique de l'adversaire ou du discours en ayant recours à la censure, l'appel au tirage au sort ou au vote.

Cette activité langagière est doublée par une activité discursive : le langage agit dans le discours. Il intervient dans trois dimensions : dans la dimension pragmatique en adaptant le discours au cadre communicationnel déterminé par la situation, dans la dimension socioculturelle en appliquant pour la construction du discours les règles établies dans la communauté dont il est question et dans la dimension textuelle en utilisant des mécanismes organisationnels qui mettent en jeu la cohésion dans l'enchaînement des idées et la cohérence dans la structuration du discours. Dans l'approche didactique de l'argumentation, argumenter n'est pas un phénomène strictement langagier. C'est un phénomène également discursif qui se développe généralement au sein d'une séquence textuelle ou d'un texte. L'argumentation est abordée à la fois comme un fait localisé et généralisé dans le discours, conjuguant les apports des approches linguistique et sémantique et faisant compatible l'approche de la logique naturelle représentée par J.-B. Grize ou R. Amossy avec le cadre posé par la linguistique textuelle dont J.-M. Adam est la référence. L'argumentation envisagée sous cet angle-là est tout à fait propice à accueillir une dimension rhétorique où le discours a un rôle persuasif marqué.

L'activité argumentative est donc une activité qui se réalise dans le discours en tant que pratique langagière communicative qui consiste à avancer de bonnes raisons en les défendant et en les justifiant dans un but déterminé, qui sera le plus souvent démontrer, convaincre ou persuader.

1.3.3.2. La structure, les éléments et les intervenants de l'activité argumentative

Dans la conception didactique de l'argumentation, l'argumentation répond à une structure où au moins deux personnes et deux choses sont nécessairement impliquées.

D'une part, l'implication d'au moins deux personnes dont l'une produit l'argument et l'autre le reçoit dote l'activité argumentative d'un caractère social. La terminologie pour faire référence aux intervenants varie en fonction de la situation et des objectifs de communication. Certains termes sont plus neutres : le sujet argumentant, également appelé « argumentateur » ou encore « locuteur », est l'apprenant qui se trouve dans une activité de production. Quant au terme « scripteur », il s'applique exclusivement à celui qui produit un discours écrit et le terme « proposant » fait référence à celui dont les interventions sont des échanges en interaction. Celui qui reçoit le discours est le « récepteur » appelé aussi, sans donner de précisions sur la manière

dont il intervient dans l'activité argumentative, le « destinataire » ou le « sujet cible ». Le récepteur peut être présent, invoqué ou simplement implicite. Si le terme choisi est « l'auditoire », le récepteur est privé d'interventions. En revanche, « l'interlocuteur » et surtout « l'opposant » sont les voix du contre-discours, notamment dans des situations argumentatives interactionnelles. Par exemple lors d'un débat, l'opposant n'accepte pas les conclusions du proposant.

Notre approche didactique adhère à la conception de l'*ethos* et du *pathos* d'Aristote où le rapport établi entre l'argumentateur et le récepteur détermine le discours, tel que le soutient Perelman dans son *Traité* (nous l'avons vu dans la sous-partie 1.2.1.). En tant qu'argumentateur, l'apprenant doit montrer ses « capacités à évaluer l'importance/la force que peut avoir une idée pour un destinataire donné, à orienter argumentativement les arguments qui supportent ou s'opposent à un point de vue, à articuler plusieurs perspectives dans un texte cohérent » (Golder et Pouit : 1998, p. 39). L'apprenant est amené à distinguer les différents cas de figure qui peuvent se présenter à lui. Nous en avons répertorié quatre. Les deux premiers montrent le destinataire qui peut s'opposer à l'argumentateur et éventuellement être borné ou, au contraire, qui peut adhérer à la même thèse. Si le public est borné, dans une situation argumentative alors facilement tendue, le rôle de l'argumentateur est d'adopter un discours d'interpellation pour insister sur certains aspects boudés du destinataire, dans l'intention de faire nuancer son point de vue. Si le public fait valoir la même position que l'argumentateur, il est déjà convaincu et partage avec lui les mêmes convictions et affinités. Dans cette situation argumentative, comme dans un meeting politique, l'argumentateur veut renforcer les liens avec son public et les valeurs communes dans un discours de légitimation. Dans les deux derniers cas de figure envisageables, la position initiale du destinataire est encore différente. Il est possible que l'argumentateur se trouve face à un public qui a un point de vue mitigé. C'est alors que le gros enjeu consiste à parvenir à ce que ce public ne se confirme pas dans la vision opposée et tout pousse à adopter un discours de persuasion. Et enfin, la possibilité d'un public qui ne se sent pas concerné peut se présenter. Dans ce cas, l'intention de l'argumentateur est plus proche de la sensibilisation que de vouloir provoquer l'adhésion à la thèse soutenue.

Par conséquent, l'argumentateur a à se faire une représentation de son destinataire avec ses principes moraux et éthiques pour pouvoir sélectionner les arguments les plus convaincants pour celui qu'il vise. « Pour argumenter, il ne suffit pas d'exprimer ce que l'on pense être le cas, il faut encore le faire de telle sorte que le lecteur accède à ce qui est dit et interprète les choses dans le sens voulu » (Grize : 2002, p. 15). Il faut connaître son destinataire dont

l'interprétation de la réalité dépend « des préjugés, des idéologies, des vécus et des passions » (Grize : 2002, p. 15) qui lui sont propres. Dans un contexte interculturel, l'étudiant de FLE apprend à maîtriser des usages de la langue en vigueur dans la communauté francophone, à connaître le récepteur avec ses représentations de la réalité concernant le sujet à traiter et à anticiper ses réactions et ses réponses. En définitive, il remodèle la connaissance, il fixe ses intentions et ses objectifs en fonction du profil du récepteur.

En plus, il existe une troisième figure qui n'est pas nécessairement représentée. C'est la figure du tiers qui crée une situation trilogale. Sa position ne s'aligne ni sur le discours ni sur le contre-discours. Le tiers est l'auditoire à convaincre, car il est indécis et sceptique. Il incarne le discours du doute. Il est placé au premier plan dans deux types basiques d'interaction argumentative. Le premier type est la situation posée lors d'un débat. Par exemple au cours d'un débat politique, le tiers est représenté par les électeurs. Le deuxième type est la situation qui requiert une consultation à celui qui a une position neutre. Le tiers peut avoir le rôle d'arbitre qui tranche la question comme lors d'un procès, au tribunal, lorsqu'il est assumé que le juge maintient le doute afin de pouvoir se prononcer en connaissance de cause. Le tiers peut prendre aussi le rôle de médiateur ou encore de conseiller. Dans tous les cas, le tiers est celui qui considère les deux discours et qui décide s'il opte pour les conclusions du proposant ou de l'opposant. Il dynamise et donne une stabilité à l'activité argumentative en jugeant la pertinence des arguments présentés dans le discours et le contre-discours.

En revanche, dans un discours persuasif, à la dimension rhétorique, en prenant le rôle de patient, le tiers est réduit au silence et il reçoit l'influence du discours. Contrairement à l'argumentateur, mais tout comme le récepteur, il n'est pas acteur.

Par ailleurs, lorsque les perspectives rhétorique et surtout dialectique sont adoptées, l'argumentation est par antonomase dialogique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, car elle permet la présence du point de vue de l'autre. Au moins deux voix se répondent dans une situation dialogique, puisque s'établit un jeu dichotomique où le discours rencontre le contre-discours. Notamment dans une situation gérée en interaction, les intervenants peuvent échanger les rôles au cours de la même situation argumentative parce que le récepteur peut devenir argumentateur et vice versa, sans oublier le tiers. L'interaction argumentative implique une confrontation qui n'est pas obligatoirement polémique puisqu'elle peut être coopérative. Les acteurs peuvent s'allier pour soutenir et ratifier leur discours. Ils mettent alors en place des procédures d'ajustement et de négociation dont le but est de limer le différend et d'arriver peut-être à un consensus.

D'autre part, dans la structure de l'activité argumentative, au moins deux choses sont mises en rapport : quelque chose est une raison pour une autre chose. Argumenter se distingue alors du fait d'affirmer, d'expliquer ou d'exprimer une opinion ou une croyance qui ne sont que quelques pratiques langagières auxquelles a recours l'argumentateur pour étayer son argumentation. Il est amené à donner et à défendre un point de vue, probablement le sien, en conceptualisant, en expliquant, en décrivant et en mettant en relation des éléments. Dans la structure de l'activité argumentative, une composante obligatoire et supplémentaire apparaît par rapport à d'autres pratiques langagières : c'est la conclusion sur le sujet en question qui permet de prendre position. L'activité argumentative consiste à présenter un raisonnement en fournissant des raisons qui constituent l'argument pour que le locuteur arrive à une conclusion et pour que le récepteur adopte cette conclusion.

L'activité argumentative implique donc nécessairement au moins deux personnes et deux choses. Mais notamment en didactique du FLE, un élément supplémentaire intervient : la problématique. La communication est pleinement argumentative quand deux réponses ou des nuances sont apportées à un sujet qui est problématisé (Charaudeau : 2007, p. 22). Argumenter est une activité problématisante où se pose une question sur laquelle l'argumentateur va prendre position. Les bien-fondés d'une proposition sont mis en doute, provoquant ainsi l'apparition d'un différend qui s'installe. Pour répondre à la question initialement posée dans un discours à dominante argumentative, l'argumentateur passe par un processus d'élaboration du discours et du contre-discours. Il développe une activité discursive et propose son raisonnement en offrant une suite d'arguments, qui apportent des données et des clarifications, afin d'aboutir à une conclusion qui s'impose. L'intention est de produire un discours qui résiste mieux à la contestation.

Cependant, un raisonnement n'est pas un argument à proprement parler, car un raisonnement implique une activité cognitive individuelle tandis que l'argument est toujours tourné vers une autre personne en plus d'être produit par celui qui le propose. Ainsi, argumenter suppose une manière de raisonner grâce à des arguments et des contre-arguments étayants et étayés qui permettent de justifier les raisons avancées. Les arguments se dotent alors d'une valeur justificatoire. Argumenter implique un raisonnement où l'argumentateur se doit d'« expliquer le pourquoi et le comment des faits » (Charaudeau : 1998, p. 7). En revanche, raisonner n'implique pas nécessairement une argumentation.

Quelles que soient les modalités d'intervention des personnes impliquées et leur rôle, l'apprenant de FLE est placé dans une situation de communication propice à trouver un terrain

d'entente où il se situe et se positionne par rapport à l'autre et par rapport aux raisons que ce dernier avance. Dans l'approche didactique, l'acte d'argumenter n'implique pas une attitude impositive, comme elle peut l'être dans d'autres approches où l'objectif de l'argumentateur est de « créer en l'autre une adhésion obligée » (Charolles : 1980, p. 10) et de le contraindre à accepter « son mode de raisonnement et ses arguments » (Charaudeau : 1998, p. 7). Pour nous, l'acte d'argumenter est contraire à l'imposition, il est tourné vers l'autre pour l'influencer et il s'inscrit volontiers dans le cadre d'activités de médiation où la flexibilité est de rigueur. En didactique du FLE, argumenter est l'occasion de faire cohabiter des opinions différentes et en cas de divergences, de trouver des solutions possibles. Les propos sont amenés à être nuancés, l'imposition d'une vision ne s'accordant pas avec l'objectif d'atteindre un consensus. L'idée de construction d'une citoyenneté européenne implicite en didactique du FLE suppose de céder parfois, mais pas toujours et encore moins sur tout. Accepter les différences est perçu comme une richesse et pas comme un instrument de division. La réussite d'une activité argumentative conduit à l'adhésion du destinataire, tout du moins partielle, n'étant pas forcément inconditionnelle. Des idées sont discutables et des points de vue opposés sont acceptables s'ils s'appuient sur des arguments valides dont la justesse, la vérité et la légitimité en sont le fondement.

Pour nous, en didactique du FLE, la conduite argumentative qui vise à amener l'autre vers la position de l'argumentateur respecte les valeurs démocratiques fondamentales. À l'écrit ou à l'oral, l'argumentateur construit, partage et fait valoir sa position en la confrontant à d'autres pour répondre à la question soulevée. Il juge la validité des arguments avancés et la solidité du positionnement exposé pour construire sa propre pensée et avoir un point de vue sur un sujet donné. Après avoir réfléchi sur la vision de la doxa, qui peut converger ou pas avec celle de l'autre, il construit sa propre vision sur le sujet. Les idées de l'autre représentent des pièces maîtresses dans la construction de l'édifice. C'est alors qu'il est à même de présenter son raisonnement et ses arguments. Et ce n'est que par la suite qu'il dispose de tous les éléments pour décider s'il adhère totalement ou partiellement à la thèse de l'autre ou s'il s'y oppose. C'est grâce à un questionnement et à un raisonnement que l'argumentateur construit son discours et évolue vers celle qui sera finalement sa position. L'élaboration d'un discours qui a au moins une dimension argumentative est une activité langagière et discursive qui suppose un cheminement de la pensée dont le moteur est le raisonnement et où le centre de gravité se situe là où se trouve la rationalité.

1.3.3.3. Le contre-discours et la réfutation intégrés dans le discours

Tout discours a ses points faibles, bien que les intervenants cherchent des arguments valides et de bonne qualité pour être efficaces. L'argumentateur doit maîtriser les procédés linguistiques et discursifs pour faire preuve d'assertivité et permettre la progression thématique. Cette efficacité se mesure dans la proportion selon laquelle le discours supporte la critique et la réfutation.

Lors de l'activité argumentative, l'apprenant essaie de détecter les faiblesses de son discours, notamment celles qui affectent la cohérence et la force des raisons avancées et leur enchaînement, pour envisager comment il peut résister au poids du discours d'opposition. Il se soumet à une double contrainte : d'abord, celle de répondre à la question qui pose le problème à résoudre et, après, celle de faire face à la pression que suppose le contre-discours. La stratégie qui se cimente sur la capacité à se mettre à la place du destinataire ou de l'opposant reprend la logique de la dynamique de l'argumentation où l'argumentateur se situe par rapport à l'autre.

Pour augmenter la force argumentative de son discours, l'argumentateur en formation développe la capacité à produire un discours hétérogène où il intègre des opinions contraires à celles qu'il défend et où il les réfute. « Pour convaincre, il faut donc non seulement donner des arguments en faveur de la position défendue, mais aussi ceux qui soutiennent la ou les positions adverses (contre-arguments) de manière à les réfuter » (Golder et Pouit : 1998, p. 32). L'apprenant devient capable d'introduire, d'un côté, un contre-discours qui représente la formulation des limitations des arguments qu'il expose et, d'un autre côté, un discours de réfutation qui montre les erreurs présentes dans le contre-discours pour le démonter.

D'un côté, quand l'argumentateur intègre le contre-discours à son discours, il anticipe les arguments de celui qui a une autre vision de la même situation. Il se décentre par rapport à l'autre en le prenant en compte et en appréhendant ses arguments, qui peuvent être contraires aux siens. En choisissant des raisons que fournit le contre-discours, il donne un éclairage particulier sur certaines et il en laisse d'autres dans l'ombre. C'est lui qui est à même de réduire la force argumentative de ces raisons-là et de le faire dans les conditions qui lui sont le plus favorables, par exemple en montrant que l'autre s'oppose à la doxa. Cette stratégie permet d'affaiblir la voix de l'opposition, qui est alors celle qui supporte la charge de la preuve. En intégrant habilement le contre-discours, si sa compétence linguistique le lui permet, il peut l'orienter à son avantage et augmenter la force argumentative de la proposition.

D'un autre côté, si l'argumentateur conteste et réfute le contre-discours qu'il a lui-même présenté, s'offre à lui la possibilité d'examiner la position adverse en conduisant la discussion vers la direction qui l'intéresse. Le discours de réfutation répond à deux configurations possibles, indépendantes l'une de l'autre, chacune étant possible, mais pas obligatoire au sein d'un même discours. La première configuration prend forme quand l'argumentateur adopte une réaction argumentative d'opposition en défaisant le contre-discours. Il détecte, il montre et il relève les points du contre-discours qui constituent une faiblesse ou une erreur et il rétorque à partir des éléments fournis. Dans la seconde configuration, l'argumentateur suit le modèle de Toulmin : il construit un discours de réfutation en introduisant des conditions et des exceptions qui n'ont pas encore été prises en compte et qui compromettent la conclusion. Il ajoute des objections qui ont été omises.

L'intégration du contre-discours est une opération délicate. Le contre-discours doit être maintenu au second plan afin de ne pas empêcher de croire au discours qui conduit à accepter une conclusion. Pour qu'il soit possible d'atteindre l'objectif recherché, c'est-à-dire affaiblir la portée des arguments du discours d'opposition, il ne doit jamais devenir un élément central de l'argumentation. Pour y parvenir, l'argumentateur fait preuve d'une habileté suffisante pour « coordonner deux perspectives opposées dans une vision cohérente des choses » (Golder et Pouit : 1998, p. 39). Il tient compte du contre-discours pour ôter la parole à la voix de contestation et pour éviter que ce discours adverse ne se retourne contre lui. Par exemple grâce à la modalisation, il apporte des nuances au contre-discours et il se garde de créer une contradiction argumentative très forte, difficile à affronter, en provoquant une situation ambivalente où se contredisent deux positions. Lorsque l'intégration du contre-discours n'est pas réussie, le mécanisme du paradoxe de l'argumentation s'active. L'argumentateur se réserve le droit de défendre certaines idées et de refuser de réfuter un contre-argument parce que réfuter P rend légitime et renforce P tandis qu'argumenter pour P affaiblit P. Commencer à discuter ou commencer à défendre sa position, c'est admettre ses points faibles et c'est admettre que la position adverse existe et qu'elle détient des arguments qui ont du poids. C'est pourquoi Saint Thomas d'Aquin, considérant que la religion ne peut être mise en doute, conseille, dans la *Somme théologique*, de ne pas discuter en public avec les incroyants fermes dans leur position et de ne pas répandre le discours des infidèles qui induit en erreur (IIa, IIae, q10, a7). Refuser explicitement de commencer à discuter, notamment dans une situation en interaction, est une forme de négation de l'existence d'un contre-discours valide et rationnel. L'utilisation

stratégique du paradoxe de l'argumentation et du contre-discours est significative dans l'approche didactique de l'argumentation en FLE.

1.3.3.4. La façon d'aborder l'activité argumentative

En didactique du FLE, l'activité argumentative est envisagée au sein des activités communicatives langagières de réception, de production, d'interaction et de médiation auxquelles l'apprenant est exposé. Contrairement à la production et à l'interaction, les activités langagières de réception et de médiation ne sont pas celles qui configurent la façon d'aborder l'activité argumentative : la réception du discours dépend de la production et l'activité de médiation portant sur des concepts et se déployant au sein de la communication s'insère dans un cadre d'échanges en interaction. C'est lors de la production et de l'interaction qu'il est déterminé, d'abord, qui orchestre l'activité argumentative et, après, comment les acteurs gèrent l'intervention de la voix énonciative dans le discours.

D'abord, concernant les intervenants qui orchestrent présentiellement l'activité argumentative, ils peuvent être face à deux types de situation. D'un côté, l'argumentateur se trouve dans une situation monolocutive, qui est monogérée, il est le seul locuteur à mener le discours et il n'a pas « à tenir compte de ce que dit l'interlocuteur. » (Golder : 1992, p. 108). Cette configuration est celle d'un monologue oral ou écrit qui n'est pas conditionné par les possibles réponses d'interlocuteurs. Le destinataire qui reçoit le discours n'est pas un interlocuteur présent.

Un discours élaboré qui se développe dans une situation monogérée ne cesse pas pour autant d'être polyphonique et ne perd pas sa dimension interdiscursive. L'argumentateur qui produit un monologue est le seul intervenant présent, mais il peut intégrer une autre voix porteuse de visions autres que les siennes pour relativiser différents points de vue. Il montre ainsi sa capacité de décentration. Quand il représente « d'autres discours au sein de son propre discours » (Jacquin et Micheli : 2012, p. 600), quand il considère les arguments des autres dans son propre discours, l'argumentation acquiert un degré plus haut d'intertextualité en montrant une hétérogénéité énonciative. Les différentes instances énonciatives, qui constituent un ensemble de voix ou de points de vue, sont représentées soit dans le discours, soit dans le contre-discours.

D'un autre côté, en contexte d'apprentissage, les échanges en interaction qui s'établissent entre le locuteur et l'interlocuteur sont fréquents. Quand l'apprenant est dans une situation interlocutive qui est polygérée, en tant que locuteur, il fait face à un interlocuteur

présent qui a un point de vue différent du sien, comme lors d'un débat ou d'une conversation synchrone par messages écrits. La présence explicite du destinataire du discours établit donc que l'apprenant de FLE doit intervenir dans une situation polygérée. Dans le cas contraire, si le destinataire n'est pas présent, l'apprenant s'affronte à une situation monogérée.

Après, au cours de son apprentissage, l'apprenant de FLE qui développe sa capacité à argumenter se trouve confronté à deux configurations dialogiques de l'argumentation pour gérer l'intervention de la voix énonciative dans le discours : l'argumentation dialogale et monologale.

La façon d'aborder le discours est déterminée par le statut des instances énonciatives. Nous distinguons ceux qui se manifestent directement de ceux qui le font par intermédiaire. Nous qualifions les premiers d'« acteurs » et les seconds d'« agents ». Dans l'argumentation monologale, l'argumentateur est acteur, il mène, sans personne interposée, de façon autonome le discours aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il choisit les arguments en fonction de leur orientation et de leur corrélation avec les contre-arguments qu'il pense apporter. Contrairement à l'argumentation dialogale, l'argumentation monologale s'inscrit dans la perspective rhétorique et implique que l'apprenant de FLE s'entraîne à « considerar y refutar una posición opuesta a la propia sin la posibilidad [...] de recibir *feed-back* inmediato del receptor » (Castelló et Monereo : 1996, p. 41). L'opposant n'intervient pas, mais il est tout de même agent parce que le contre-discours est intégré par l'intermédiaire de l'argumentateur. La présence du point de vue de l'autre accorde au discours monologal de type argumentatif un caractère intrinsèquement dialogique (Camps : 1995, p. 53). L'argumentateur peut accepter et assumer totalement ou partiellement un contre-argument ou il peut le présenter pour le détruire et le rejeter. Il prévoit et introduit les contre-arguments pour y répondre, pour les nuancer et les réfuter avec ses propres arguments afin de neutraliser et réduire la force des contre-arguments. Le manque de possibilité d'objections augmente la force des arguments exposés. Introduire des contre-arguments répond à une démarche stratégique en proie d'efficacité. La présence du contre-discours rend l'argumentation monologale plus complexe et lui concède une plus grande force argumentative ou la lui limite dans le cas où les arguments sont peu efficaces. L'argumentation monologale n'a donc rien d'évident et justifie un apprentissage explicite où l'apprenant est invité à relever le défi cognitif qu'elle représente, d'autant plus qu'un discours formulé en français est socioculturellement propice à se développer conformément à cette configuration.

Si l'argumentation monologale s'inscrit dans la perspective rhétorique, l'argumentation dialogale s'inscrit dans la perspective dialectique. L'aspect biface du discours est privilégié.

Des propositions discutables sont défendues dans une situation d'interaction où plusieurs acteurs interviennent et où le point de vue de chacun est représenté. Le locuteur construit « sa position en réponse aux discours d'autres locuteurs avec qui il interagit et qui sont en mesure de l'interrompre et de s'opposer directement à lui » (Jacquin et Micheli : 2012, p. 600). Il adapte les arguments à l'interlocuteur en fonction de ce que ce dernier dit pendant l'échange. Dans le cas de l'argumentation dialogale, l'opposant et son contre-discours n'interviennent pas non plus de la même manière que dans le cas de l'argumentation monologique. L'opposant réfute les arguments du proposant pour en détruire son discours et pour ensuite apporter un contre-argument.

1.4. CONCLUSIONS PRÉLIMINAIRES

Les théories de l'argumentation développées au sein de la branche philosophique des sciences du langage sont aussi diverses que nombreuses. Les études contemporaines se nourrissent des bases posées depuis l'Antiquité, il y a près de 2 500 ans, quand la rhétorique classique établit les principes de l'art de persuader. Malgré la longueur de la période pendant laquelle les théories s'élaborent, on observe deux constantes qui subissent des variations au fil du temps et selon les théoriciens, mais qui sont un signe identitaire des théories de l'argumentation et un fil conducteur dans leur construction. On remarque, d'une part, la manière dont sont considérées l'opinion et l'idée de vérité et, d'autre part, le regard qui est porté sur la rhétorique par rapport à la logique et à la dialectique. Lors de son apogée, dans l'Antiquité, rhétorique et argumentation sont synonymes et au début du XX^e siècle, l'argumentation est conçue sans la rhétorique, la rhétorique n'étant qu'un inventaire de figures de style. Et dans la dernière moitié du XX^e siècle, la logique voit sa facette moins contraignante se développer et cède de son protagonisme dans des théories plus intégrant et globalisantes.

Dans le cadre des sciences de l'éducation, une conception didactique de l'argumentation peut être envisagée et définie seulement si une sélection et une classification des théories sont effectuées. Leur disparité si caractéristique nous y pousse. La sélection proposée ici de certaines d'entre elles montre que la logique, la dialectique et la rhétorique sont trois perspectives classiques de l'argumentation fixées par Aristote qui connaissent des va-et-vient et qui représentent un possible critère de classification.

Une autre classification possible aurait été celle consistant à distinguer deux cultures intellectuelles marquant l'argumentation. Cependant, les deux traditions correspondant à ces deux cultures ne couvrent que les études contemporaines et ont tendance à avoir une prédilection pour des discours où est adoptée une perspective déterminée. Dans la tradition anglophone, prédominent les perspectives logique et dialectique où se met en place une démarche normative. Depuis les pays anglophones d'Outre-Atlantique et depuis l'École d'Amsterdam, les théoriciens rendent tribut à S. Toulmin et optent pour une approche empirique où les arguments et les procédés argumentatifs sont évalués en fonction de leur validité d'un point de vue normatif et où une approche pragmatique qui met au premier plan le contexte de communication est adoptée.

En revanche, dans la tradition francophone, les travaux sur l'argumentation sont menés en Europe et sont d'inspiration rhétorique et linguistique. Dans cette tradition, l'argumentation est appréhendée d'un point de vue plus descriptif, sans exclure pour autant la dimension

normative sur laquelle elle s'appuie. L'« observation des faits langagiers » (Doury : 2003, p. 9) représentatifs de mécanismes argumentatifs s'insère dans le cadre de l'analyse du discours où les études de cas prennent forme. Le chemin choisi est celui tracé par C. Perelman où la perspective rhétorique s'impose.

Notre approche didactique de l'argumentation se construit sur les fondements offerts par les théories présentées ici et considère les apports de la linguistique et de la linguistique textuelle. L'approche pour le FLE que nous avons choisie et pour laquelle nous souhaitons détecter les éléments utiles pour développer un modèle d'application didactique ne recommande pas d'envisager l'argumentation comme une activité s'exerçant dans un genre de textes à la structure figée, mais plutôt comme une activité dont la structure répond à un schéma universel que la rhétorique classique a ébauché. Elle est sous l'aura de la perspective rhétorique. Dans sa dimension socioculturelle, le discours qui s'inscrit dans la perspective rhétorique est adapté au contexte global de la culture intellectuelle définie par la langue française. Mais notre approche didactique de l'argumentation considère aussi la perspective dialectique, car elle sert de pont pour les apprenants de FLE dont la langue première est le castillan. La perspective dialectique, adoptée en langue castillane, est également sous-jacente en langue étrangère. Notre approche didactique pour le FLE veut être également adaptée au contexte de la culture éducative espagnole, qui enferme des conditions spécifiques qui sont à tenir en ligne de compte pour implanter la culture discursive propre du français.

2. LES PERSPECTIVES DE L'ARGUMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DU FRANÇAIS ET DE L'ESPAGNOL ACTUELLEMENT

2.1. LE CHAMP D'ÉTUDE

Notre objectif final étant de trouver un modèle didactique pour l'acquisition d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit, en FLE, adapté au contexte d'apprentissage du système éducatif espagnol, nous avons besoin d'identifier les perspectives de l'argumentation présentes dans le discours en français et en castillan et la conception de la communication particulière à chaque langue. Ainsi, en insistant toujours plus sur les aspects qui impliquent le français, nous proposons d'analyser les textes de référence définis par la politique éducative en place en France et en Espagne pour le français et l'espagnol langue première et langue seconde et les sujets d'examens qui en sont la concrétisation. Concernant l'Espagne, étant dans une étape de transition entre la LOMCE et la LOMLOE, nous sommes tenus d'étudier les textes des deux lois. Par ailleurs, nous partons du postulat que les sujets d'examens choisis, notamment ceux qui sont des modèles de sujet de démonstration, sont représentatifs des sujets proposés au fil des années et sont fidèles aux spécifications apportées dans les textes de référence. Ces documents, qui constituent notre corpus pour cette deuxième partie, sont des sources très objectives pour décrire comment l'enseignement se met en place, bien qu'une possible marge d'interprétation donne lieu à des situations qui peuvent être particulières, mais qui s'inscrivent tout de même dans un contexte qui marque une tendance. Notre souci sera bien de mettre en valeur les différences et les similitudes sans porter de jugement sur aucune des deux politiques éducatives.

Le corpus de notre deuxième partie est constitué par :

- Les textes de référence
 - o Annexe de la Section 1 du Livre Ier, Titre II, Chapitre II, dans la partie réglementaire du *Code de l'éducation* du 17 mars 2023, p. 430-438
 - o Une sélection de descripteurs du volume complémentaire du CECRL (présentée en annexe)

LOMCE

- o L'article 7 du décret royal 126/2014 du BOE n°52 du 1^{er} mars 2014 où sont précisés les objectifs pour le primaire

- L'article 11 du décret royal 1105/2014 du BOE n°3 du 3 janvier 2015 où sont précisés les objectifs pour l'enseignement secondaire obligatoire
- L'article 15 du décret royal 1105/2014 du BOE n°3 du 3 janvier 2015 où sont précisés les objectifs pour le lycée

LOMLOE

- L'article 7 du décret royal 157/2022 du BOE n°52 du 2 mars 2022 où sont précisés les objectifs pour le primaire
- L'article 7 du décret royal 217/2022 du BOE n°76 du 30 mars 2022 où sont précisés les objectifs pour l'enseignement secondaire obligatoire
- L'article 7 du décret royal 243/2022 du BOE n°82 du 6 avril 2022 où sont précisés les objectifs pour le lycée

- Les programmes

- L'annexe 1 du BO n°8 du 25 juillet 2019 où se trouve le programme de philosophie de terminale générale
- L'annexe 2 du BO spécial n°1 du 22 janvier 2019 où se trouve le programme de français de première des voies générale et technologique
- La note de service n°2019-042 du 18 avril 2019
- L'annexe I.B de la Orden EDU/362/2015 du BOCYL n°86 du 8 mai 2015 où se trouve le programme d'histoire de la philosophie, p. 32685-32693
- L'annexe I.B de la Orden EDU/362/2015 du BOCYL n°86 du 8 mai 2015 où se trouve le programme de langue castillane et littérature, p. 32732-32732 et p. 32739-32746
- L'annexe I du décret royal 1105/2014 du BOE n°3 du 3 janvier 2015 où se trouve le programme d'histoire de la philosophie, p. 328-333
- L'annexe I du décret royal 1105/2014 du BOE n°3 du 3 janvier 2015 où se trouve le programme de langue castillane et littérature, p. 357-359 et p. 375-378

- Les sujets d'examen (présentés en annexe)
 - o Les sujets d'examen de l'épreuve écrite de français du baccalauréat général de la session 2018 pour les séries ES et S
 - o Le sujet B d'examen de l'EBAU de la session de juin 2019 pour l'épreuve de langue castillane et littérature
 - o Le sujet 0 n°1 de l'épreuve de philosophie du baccalauréat général de la session 2021
 - o Le sujet A d'examen de l'EBAU de la session de juin 2019 pour l'épreuve de philosophie
 - o Les sujets de démonstration pour le DELF et pour le DELE B1 et B2

Grâce à l'analyse de ce corpus, nous souhaitons évaluer plusieurs aspects à tenir en ligne de compte lors de l'élaboration d'un modèle didactique. Le premier aspect à observer est l'intérêt porté sur le développement du savoir-faire argumentatif dans l'enseignement du premier et du second degré de chacun des deux pays en question. Les aspects suivants sont, d'un côté, la conception et la perspective de l'argumentation adoptées en langue première et attendues en langue seconde et, d'un autre côté, les conséquences qui en dérivent et qui affectent le discours.

En langue première, dès lors que l'observation des textes de référence est envisagée, le problème des formats se pose. La France et l'Espagne adoptent des formats si différents que les points de convergence et de divergence sont loin d'être faciles à détecter. Les textes français sont fractionnés par matière enseignée. Les programmes spécifiques à chaque matière ressortent dans l'ensemble des directives, comme étant les plus accessibles puisqu'ils sont publiés dans les annexes d'un bulletin officiel de façon complètement isolée les uns des autres. Par ailleurs, un texte de référence conséquent permet de créer une unité : il s'agit du *Code de l'éducation*, qui représente une source d'information précieuse et sur lequel nous nous appuyons pour analyser notre corpus. Ce texte est relativement récent dans l'histoire de l'éducation étant donné qu'il a vu le jour en 2000 et, contrairement aux programmes spécifiques à chaque matière qui sont établis pour plusieurs années, il est régulièrement modifié et actualisé. Ce vaste document, qui regroupe les dispositions législatives et réglementaires concernant l'éducation en général,

porte un éclairage utile sur de nombreux aspects, notamment sur les principes généraux, l'organisation, les situations particulières, les objectifs et les missions de l'enseignement du premier et du second degré ainsi que de l'enseignement supérieur.

En revanche, en Espagne, les textes sont regroupés dans un décret royal, qui s'applique dans tout le pays, et dans un bulletin officiel spécifique à chaque région, qui comprend plusieurs annexes offrant un grand nombre de détails, comme les programmes spécifiques à chaque matière. Dans un souci de clarté, les énumérations et les tableaux organisant l'information transmise sont fréquents. Ces différences de format rendent donc difficile la comparaison de deux situations éducatives, qui ont chacune leurs spécificités, mais qui partagent certains objectifs.

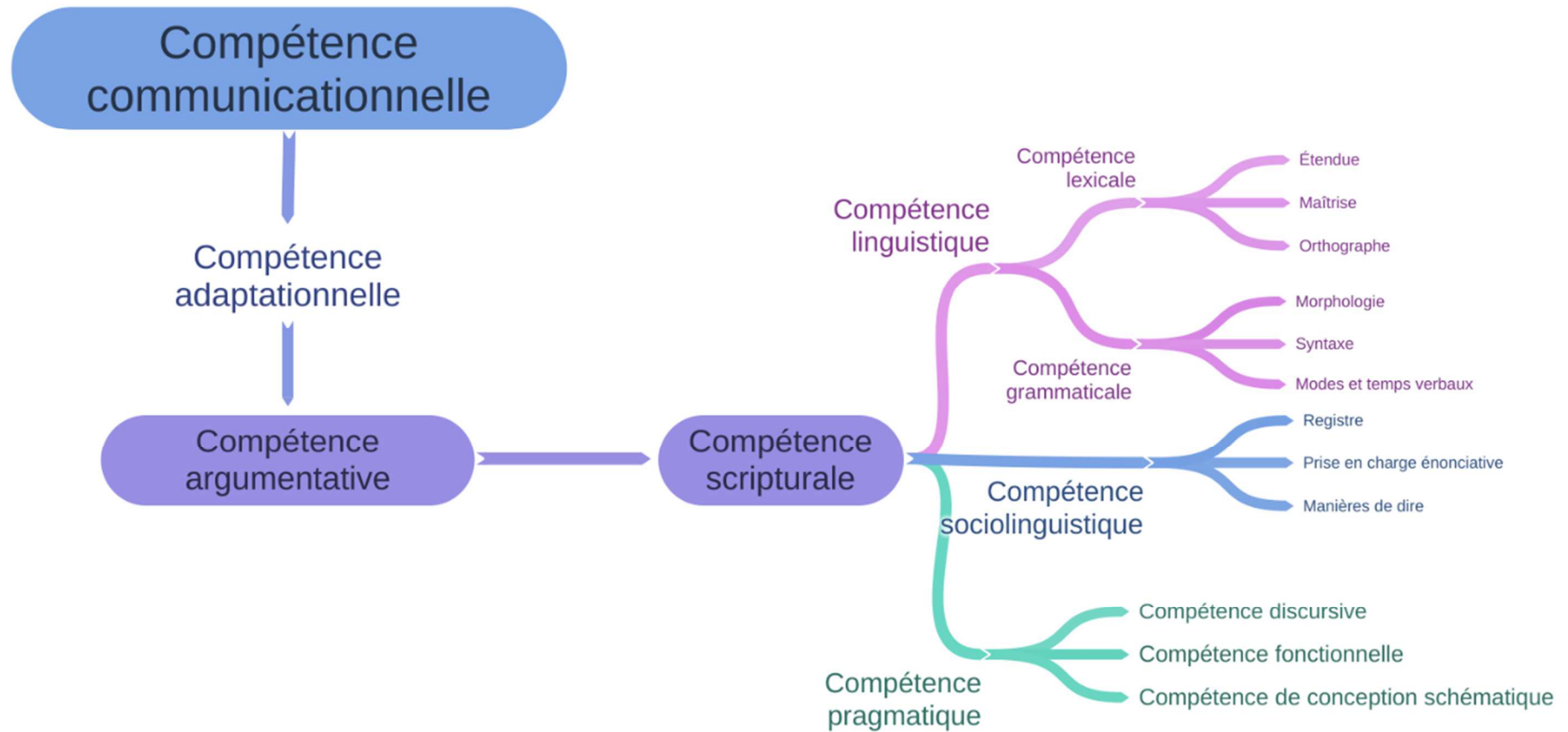
Pour les langues secondes comme le français (FLE) et l'espagnol (ELE), qu'elles soient enseignées dans le système éducatif français ou espagnol, les programmes ont pour référence le CECRL et son volume complémentaire. Le niveau à atteindre dans les classes est précisé dans les programmes qui font écho aux niveaux de compétences décrits dans les nombreuses échelles proposées dans le CECRL. C'est à partir du volume complémentaire que nous avons sélectionné notre corpus de descripteurs portant sur le savoir-faire argumentatif. Selon les paramètres qui entrent en jeu, le traitement de la capacité à argumenter varie. Le CECRL et son volume complémentaire ont des intentions dans des objectifs bien précis, qui vont recevoir diverses applications en fonction de la langue, de la situation et du contexte culturel et discursif. Des outils pour uniformiser les méthodes d'enseignement et d'évaluation sont donnés, sans pour autant avoir une portée dogmatique. La neutralité adoptée par le CECRL envers les différentes approches d'enseignement n'en fait pas un outil de standardisation, mais plutôt d'uniformisation. Les recommandations données en 2001, actualisées et augmentées en 2018, laissent transparaître une volonté de cohérence qui se soutient dans un souci d'exhaustivité pour atteindre la plus grande unité possible parmi la diversité des situations d'enseignement.

2.1.1. Une mise au point terminologique

Avant d'entrer dans le vif du sujet, afin de lever toute ambiguïté, une mise au point terminologique s'impose. Nous souhaitons préciser comment nous comprenons deux notions : celle de « savoir-faire » et celle de « compétence ».

Par « savoir-faire », nous comprenons une habileté pratique et maîtrisée particulière, développée lors d'une période d'apprentissage. Cette habileté permet la réalisation d'une action dans une situation de communication qui est marquée par le contexte dans lequel cette action se déroule. Le savoir-faire argumentatif est le fait de savoir argumenter. Pour nous, le savoir-faire est un savoir procédural, appris grâce à des savoirs théoriques qui peuvent être oubliés au fil du temps, mais qui permettent l'acquisition d'automatismes en réalisant des activités pratiques. Le savoir-faire communicationnel est la capacité à mobiliser les aptitudes et les ressources à disposition, verbales ou non verbales, pour communiquer efficacement. Plus restreint que le savoir-faire communicationnel, le savoir-faire langagier est la capacité à utiliser la langue pour communiquer. Notre conception du savoir-faire s'aligne avec notre conception de la notion de compétence.

La notion de compétence peut être représentée par des ramifications, qui se tissent dans un système d'arborescence, comme dans le schéma suivant que nous avons élaboré. Nous refusons d'être exhaustifs en n'y insérant que les éléments que nous mentionnerons ultérieurement.



Source : élaboration propre

Figure 1: La notion de compétence

La notion de compétence, introduite en linguistique par Chomsky dans les années 60 (Chomsky : 1965), a parcouru un long chemin. Elle s'est généralisée et elle intègre de nombreuses nuances en fonction du domaine dans lequel elle s'inscrit. Dans notre étude, cette notion est utilisée dans le domaine de l'éducation, notamment dans le domaine de la didactique des langues. Elle fait référence à la somme des savoirs et du savoir-faire mis en œuvre pour réaliser une activité. Un individu s'appuie sur ses connaissances, il les mobilise et les utilise pour activer des stratégies qui, grâce à ses aptitudes, lui permettent d'entrer en action. Les compétences sont diverses. Dans la didactique des langues, une arborescence de compétences se dessine. En tête, se trouve la compétence communicationnelle comme étant la capacité à réaliser des activités communicatives dans une situation donnée et qui suppose une compétence adaptative, surtout dans les activités de production, c'est-à-dire une capacité à s'adapter au cadre fourni en tant que locuteur qui agit et intervient dans la communication en prenant des décisions sur le type de discours et de séquence textuelle à produire, sur le contenu et sur la manière de le formuler. Viennent ensuite des sous-compétences. Nous signalerons celles auxquelles nous faisons le plus référence : la compétence scripturale, linguistique, pragmatique, discursive et argumentative.

Dans le cadre de la compétence communicationnelle, la compétence scripturale (Durand : à paraître) cible une activité langagière particulière puisqu'elle se rapporte à la capacité à produire des textes écrits en mobilisant des mécanismes linguistiques et pragmatiques pour mettre en place un processus rédactionnel.

La compétence linguistique concerne la capacité à utiliser la langue en tant que système, ce pour quoi sont mobilisées des connaissances lexicales et grammaticales. Dans cette perspective, la compétence lexicale, qui porte sur l'étendue, la maîtrise et l'orthographe du lexique ne peut être dissociée de la compétence grammaticale, où s'inscrivent la morphologie, la syntaxe et les modes et temps verbaux.

Quant à la compétence pragmatique, elle touche le fait de savoir utiliser la langue pour construire un discours dans un contexte donné. Elle intègre la compétence discursive, qui est la capacité à produire un message où les éléments s'enchaînent de façon organisée, structurée et adaptée à la situation. La qualité du développement thématique dépend du degré de cohérence du discours, de cohésion établie entre ses composantes et de leur pertinence. La compétence argumentative est une sous-compétence de la compétence discursive.

La compétence argumentative comprend des connaissances et un savoir-faire concernant le fait d'argumenter. C'est la capacité à mobiliser ses connaissances sur l'argumentation et sur le dispositif à mettre en place pour produire un discours oral ou écrit à dominante argumentative ou dont la dimension argumentative est marquée. C'est aussi la capacité à avoir recours à son habileté pour analyser les éléments pragmatiques et pour utiliser les mécanismes linguistiques et discursifs.

2.1.2. *Le savoir-faire argumentatif en démocratie*

Dans le schéma précédent, nous avons représenté que le développement de la compétence communicationnelle peut intégrer la compétence argumentative. Argumenter est une activité langagière qui s'inscrit dans le cadre du savoir-faire communicationnel. Le savoir-faire argumentatif est une habileté innée, apprise inconsciemment dès l'enfance, le plus souvent rudimentaire et dont le degré de développement dépend de la facilité naturelle du locuteur, de la fréquence et de la qualité d'exposition à des situations argumentatives. Un contexte propice au développement d'un savoir-faire argumentatif est un contexte démocratique qui, en tant que tel, permet la confrontation d'opinions. D'ailleurs, les théories de l'argumentation fleurissent au moment où la société accepte les visions contraires ou nuancées d'une même réalité. Au V^e siècle avant J.-C., la démocratie athénienne le permettant, Corax et Tisias proposent un « traité » de l'argumentation pour se défendre au tribunal grâce à la réflexion et au raisonnement et où les divergences de points de vue sont exposées. Plus récemment, alors que se produit la construction européenne après la II^e guerre mondiale, Chaïm Perelman et Stephen Toulmin réamorcent les études du cadre des théories de l'argumentation. Ils se libèrent du poids contraignant de la logique formelle qui rejette le contre-discours. En effet, dans son *Traité de l'argumentation* publié en 1958, Perelman porte un éclairage particulier à la contribution de la rhétorique dans la construction d'un discours qui se développe naturellement dans une société démocratique. Et Toulmin aussi. Dans *The Uses of Argument*, également publié en 1958, bien que partant de la logique, il offre un modèle qui présente une organisation discursive où la rationalité se trouve dans l'enchaînement organisé des énoncés proposant ainsi un raisonnement qui intègre un discours de réfutation.

L'existence des théories de l'argumentation, en plus des apports que celles-ci fournissent, montre que l'activité argumentative peut être étudiée et compte sur des mécanismes logiques, langagiers et discursifs à assimiler si l'objectif est le perfectionnement du savoir-faire argumentatif acquis inconsciemment. Un autre type de savoir-faire argumentatif se distingue

alors du premier. Il s'agit du savoir-faire qui se développe consciemment lors d'un processus d'apprentissage explicite et planifié.

Deux parcours complémentaires se présentent à celui qui acquiert des habiletés et des mécanismes pour argumenter : l'acquisition du savoir-faire argumentatif passe par une démarche naturelle et spontanée ou provoquée étant le fruit d'un apprentissage programmé. Argumenter est donc une activité ordinaire, quotidienne et complexe à la fois. « La necesidad de argumentar de forma correcta es crucial en múltiples ocasiones de la vida cotidiana de cualquier persona adulta (reclamaciones, demandas de trabajo, opiniones fundamentadas de un artículo o una película, etc.) » (Castelló et Monereo : 1996, p. 41). Dans les sociétés démocratiques, la maîtrise d'un savoir-faire argumentatif développé donne la possibilité de se faire comprendre, de défendre sa position et de se faire reconnaître en tant qu'individu actif et réflexif et en tant qu'« acteur social responsable et capable d'agir » (Érard : 1998, p. 52). Celui qui argumente montre sa capacité à penser et à « construire un point de vue » (Decron : 1998, p. 62). « Saber argumentar constituye, para todos los actores de la democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses » (Camps et Dolz-Mestre : 1995, p. 7). Détenir un savoir-faire argumentatif est un moyen efficace de prendre une part active dans la sphère publique ou privée. « Le discours argumentatif est d'essence démocratique » (Brassart : 1996, p. 72) quand l'individu est locuteur, mais aussi quand il est le récepteur du discours. Connaître les mécanismes du discours argumentatif, c'est disposer d'armes contre les affirmations gratuites et contre les opinions peu solides.

Le savoir-faire argumentatif s'érige alors comme un besoin qui justifie qu'il soit objet d'apprentissage en milieu scolaire. L'élève se construit comme citoyen en apprenant à se forger une opinion et en créant un système de convictions grâce à l'échange de points de vue différents. L'enseignement de la capacité à argumenter répond à un besoin pour que les individus, dans l'expression de leur citoyenneté, puissent faire entendre leur voix et persuader les indécis ou ceux qui pensent différemment. Ce besoin, détecté par les Grecs de l'Antiquité, reste actuellement intact (Remy : 2020, p. 44-49 ; 54). Dans les sociétés plus ou moins démocratiques qui appellent de façon plus ou moins contrôlée et soutenue à la capacité à argumenter, la responsabilité de programmer l'enseignement d'un savoir-faire argumentatif retombe logiquement sur l'école. De nos jours, dans des pays comme la France ou l'Espagne, l'école a le devoir de former les citoyens dans une perspective démocratique, qui rejette le dogmatisme et l'irrationalisme et qui accueille le discours rationnel et persuasif où des points de vue

différents et variables sont amenés à être partagés et respectés. La capacité à argumenter prend toute sa place dans une société qui promeut idéalement le rapport de réciprocité et d'égalité entre les citoyens qui ont la possibilité de s'exprimer et de prendre des décisions. L'école est le bras exécuteur du système sociétal en place jouant un rôle déterminant dans la transmission institutionnelle de la perception de la réalité, de la doxa et des valeurs partagées dans la société. L'école où il est enseigné à argumenter devient « l'outil principal de la formation de l'opinion publique » (Charaudeau : 1998, p. 15). La séquence argumentative « traite d'idées, de notions, de valeurs et de croyances » (Brassart : 1996, p. 76) qui participent à la construction de l'identité de l'élève qui s'inscrit dans l'identité nationale.

La pratique du discours argumentatif scolaire fait partie de la formation d'un sujet pour qu'il puisse mettre en œuvre son savoir-faire argumentatif dans la vie quotidienne, en tant qu'acteur social. Idéalement, la formation reçue à l'école est prévue pour être mise en pratique dans la société, dans le quotidien de la vie privée et de la vie professionnelle. L'enseignement de l'argumentation s'inscrit dans une démarche pragmatique, pour répondre aux besoins de la société. De plus, en milieu scolaire, cette démarche pragmatique s'appuie sur une démarche intellectuelle qui, concrètement, prend corps dans des exercices qui se déroulent dans des situations parfois artificielles. L'élève argumente alors « pour faire l'examen critique et objectif d'un fait ou d'une question » (Bucheton et Chabanne : 1998, p. 18) et contribue à la construction des savoirs.

2.2. LES PERSPECTIVES DE L'ARGUMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DE LA LANGUE PREMIÈRE EN FRANCE ET EN ESPAGNE

2.2.1. *Le savoir-faire argumentatif à l'école*

2.2.1.1. Le savoir-faire argumentatif pendant l'étape de scolarisation obligatoire¹³

En France, le *Code de l'éducation* est le texte qui établit la conception de la communication à adopter dans les institutions éducatives. Selon ses directives précisant les objectifs et les missions de l'enseignement dans l'article annexe de la partie réglementaire (Livre Ier, Titre II, Chapitre II, Section 1, Annexe), la principale tâche de l'enseignement qui structure toute l'étape de scolarisation obligatoire, lorsque les élèves ont entre trois et seize ans, est de mettre en œuvre les dispositifs nécessaires pour que « l'élève engagé dans la scolarité [apprennent] à réfléchir [...] pour penser » (2023, p. 430). La réflexion est considérée comme un ingrédient indispensable et irremplaçable pour atteindre l'objectif final, c'est-à-dire être capable d'élaborer un raisonnement. En France, pour garantir les valeurs fondamentales « qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté » (2023, p. 430), le fait d'argumenter devient une activité incontournable dans le processus d'apprentissage. La tolérance est entendue comme devant passer par le respect de la liberté d'autrui : les citoyens ont le droit de choisir et d'exprimer leurs opinions et leurs convictions. L'exercice de ce droit appelle à la réflexion qui conduit au raisonnement, qui justifie ces choix. C'est pourquoi le *Code de l'éducation* établit une étroite corrélation entre les concepts « d'expression, de communication et d'argumentation » (2023, p. 434), imposant ainsi une conception du discours où l'argumentation y est généralisée, comme en logique naturelle. La communication s'appuie sur la réflexion qui est transmise dans la formulation d'un raisonnement rationnel, qui, en tant que moteur de tous les apprentissages, s'élabore grâce à la « maîtrise de l'argumentation » (2023, p. 435). Le développement de la compétence argumentative est alors un objectif transversal.

Ainsi, « le socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (2023, p. 430), présent de la maternelle au collège, apparaît comme étant tenu d'ouvrir « à la connaissance, [de former] le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde » (2023, p. 430). De façon progressive et continue, pour modeler sa pensée et son jugement, l'élève apprend à élaborer une réflexion qui se veut nourrie de connaissances et de l'opinion d'autrui. Son opinion se définit en confrontant « ses propres jugements avec ceux des autres [et en remettant] en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté » (2023, p. 435). Un raisonnement ne se construit que par autrui et pour autrui, c'est-

¹³ L'étape de scolarisation obligatoire s'étend de l'âge de 3 à 16 ans en France et en Espagne de 6 à 16 ans.

à-dire grâce à des sources externes et en s'adaptant au destinataire. Finalement, en partant d'un principe de l'argumentation dialectique et rhétorique, le *Code de l'éducation* pose les bases des mécanismes de la dissertation.

Les langages, parmi lesquels figurent, entre autres, la langue française et le langage mathématique, sont considérés comme « des objets de savoir et des outils » (2023, p. 431) qui permettent de penser et de communiquer. Maîtriser la langue française aide les élèves à comprendre et à s'exprimer dans la réalité où ils se meuvent. Le *Code de l'éducation* adhère à une conception de la communication où « argumenter de façon claire et organisée » (2023, p. 431) est une capacité centrale, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En France, engageant les principes démocratiques, qui s'appuient sur des citoyens qui s'expriment et se prononcent, un des objectifs d'enseignement est bien de développer la capacité à argumenter chez les élèves de l'étape de scolarisation obligatoire, qui se décline en activités de compréhension et d'expression, où est requise une capacité à évaluer pertinemment une situation grâce à un raisonnement construit de connaissances. En plus de la langue française, le langage mathématique est désigné comme celui permettant d'aiguiser « l'aptitude à démontrer, à argumenter » (2023, p. 435), montrant que le *Code de l'éducation* adopte une vision globalisante de l'argumentation en coordonnant le versant logique avec les versants dialectique et rhétorique de l'argumentation.

De la même manière, pour l'école primaire espagnole, parmi les objectifs généraux signalés dans l'article 7 du décret royal 157/2022, implantant la LOMLOE et reprenant presque mot pour mot ceux de l'article 7 du décret royal 126/2014 de la LOMCE, ressortent les deux premiers qui pointent du doigt la pensée critique et démocratique :

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

Pour l'étape obligatoire du secondaire, l'article 7 du décret royal 217/2022 de la LOMLOE, tout comme l'article 11 du décret royal 1105/2014 de la LOMCE, indique :

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Pendant l'étape de scolarisation obligatoire, dès les premières classes, que ce soit en France ou en Espagne, la capacité à argumenter en voie de développement chez les élèves prend corps dans l'élaboration de leur capacité à percevoir de façon critique la réalité qui les entoure, bien que les objectifs établis dans chaque pays orientent vers des approches différentes de l'argumentation. Les textes soulignent donc l'importance de la pensée critique que les élèves manifestent dans un environnement démocratique où sont considérés différents points de vue. Les textes vont dans le même sens dans les deux pays malgré quelques nuances.

Les textes français insistent plus sur l'importance de l'expression : quatre objectifs touchant la maîtrise de la langue française portent sur l'expression et deux sur la compréhension (*Code de l'éducation*, 2023, p. 431). Grâce à leur maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation, les élèves doivent être capables de mettre en œuvre leur « aptitude à l'échange et au questionnement » (*Code de l'éducation*, 2023, p. 431) et de s'exprimer pour pouvoir développer leur esprit critique. En faisant usage de leur capacité à argumenter, ils doivent être amenés à comprendre le monde qui les entoure, apprenant ainsi à réfléchir et à penser, sans écarter la démarche dialectique. Pour l'écrit, privilégiant le modèle monologal, les objectifs marqués invitent davantage à adopter les perspectives logique et rhétorique de l'argumentation. Par ailleurs, tout en adoptant une vision globalisante de l'argumentation, le *Code de l'éducation* incite à établir une configuration de la société qui s'instaure depuis l'individualité du citoyen et depuis l'individualité de l'autre. Il ouvre ainsi une voie préférentielle pour la perspective rhétorique.

Si en France, le concept de liberté est la colonne vertébrale de la construction citoyenne des élèves, en Espagne, la valeur structurante est celle du respect du pluralisme qui constitue la société. Cette valeur mobilise les qualités à promouvoir chez les membres de la communauté, telles que l'empathie, la coopération, la solidarité, la tolérance et l'aptitude au dialogue. La société est conçue depuis la pluralité que donne l'ensemble des citoyens qui composent une communauté marquée par la diversité. Ainsi, les textes espagnols incitent à inscrire le développement de l'esprit critique dans une perspective dialectique de l'argumentation. Ils préfèrent signaler l'importance de l'attitude à adopter dans un contexte démocratique, confiant au système éducatif la responsabilité de l'établissement d'une dimension éthique notable dans les échanges, sans quoi, tel que le reconnaissent tous les théoriciens de l'argumentation après les sophistes, une communication valide ne peut s'instaurer. Plus propices à se situer dans une

perspective dialectique, les compétences à développer au primaire et au collège espagnols invitent à établir une communication dans une réalité où règne le pluralisme d'opinions et de valeurs et une attitude tolérante. La tolérance est une valeur qui est prônée dans les deux pays : en Espagne, elle implique l'acceptation de la diversité présente dans une société plurielle alors qu'en France, elle est motivée par le respect de la liberté d'autrui. Dans la réalité espagnole, que les élèves ont à percevoir également de façon critique, les objectifs fixés insistent sur le fait que la rationalité de l'argumentation dépend du comportement des intervenants.

2.2.1.2. Le savoir-faire argumentatif au lycée

Partant des bases posées pendant l'étape de scolarisation obligatoire, l'intérêt pour le développement de la pensée critique à l'école suit le processus évolutif des élèves et se fait encore plus particulièrement ressentir à la fin de l'enseignement secondaire, au lycée. Cependant, dans le cycle terminal¹⁴, au moment où les élèves devraient être le plus à même de faire reluire leur savoir-faire argumentatif, il est intéressant de se poser la question si les perspectives adoptées pour développer le savoir-faire argumentatif et pour répondre aux exigences matérialisées dans un examen externe à l'établissement de scolarisation¹⁵ se voient consolidées dans les deux pays.

En France, le *Code de l'éducation* laisse sous-entendre que la mission de la formation initiale, qui correspond à la période obligatoire de scolarisation, est reconduite au lycée : « La formation secondaire assurée dans les lycées aux élèves prolonge celle qui est acquise dans les collèges, en développant la culture générale et les connaissances spécialisées des élèves. » (2023, p. 619). L'article annexe, qui fait partie de notre corpus et que nous venons d'analyser, nous a donc fourni tous les éléments pertinents qui s'appliquent également au lycée. Pour avoir plus de précisions, il faut se reporter aux programmes de chaque matière enseignée dans cette étape.

En Espagne, aussi bien dans l'article 25 du décret royal 1105/2014 de la LOMCE que dans l'article 7 du décret royal 243/2022 de la LOMLOE, sur les quatorze ou quinze points (selon la loi) qui explicitent les objectifs généraux du lycée espagnol, six mentionnent le développement de la pensée critique et de la citoyenneté responsable comme devant être un moteur de l'enseignement à cette étape.

¹⁴ En France, le cycle terminal comprend les classes de première et de terminale et en Espagne, les classes de « primero » et « segundo de bachillerato ».

¹⁵ En France, cet examen est appelé Baccalauréat, abrégé « Bac » et en Espagne EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad).

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y *adquirir una conciencia cívica responsable*, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y *desarrollar su espíritu crítico*. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y *valorar críticamente las desigualdades existentes*, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

[...]

h) *Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo*, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

[...]

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. *Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida*, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) *Afianzar el espíritu emprendedor* con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y *sentido crítico*.¹⁶ [...]

Les textes de référence français et espagnols insistent sur l'importance de la formation de l'esprit critique et de l'apprentissage de la capacité à argumenter des lycéens dans l'ensemble des enseignements qu'ils soient communs ou de spécialité. Cette tendance, qui s'inscrit dans un contexte démocratique, reprend l'idée de la possibilité d'envisager la même chose sous des angles différents et rejette cet aspect caractéristique de la perspective logique de l'argumentation. Cependant, l'approche adoptée pour développer l'esprit critique des futurs citoyens des deux sociétés qui nous concernent n'est pas présentée de la même manière.

En France, comme les collégiens, les lycéens sont formés pour être capables de comprendre les discours, de les évaluer et d'exprimer leur opinion raisonnée et critique. On se situe donc dans la perspective plus rhétorique de l'argumentation. Les textes insistent sur le besoin de développer un esprit critique pour que les citoyens français de demain soient plus que des êtres conformistes qui pourraient être manipulés. L'idée est de créer un terrain propice où la capacité critique et de raisonnement des lycéens se développe au sein d'un savoir-faire

¹⁶ Nous avons signalé ici en italique les éléments les plus représentatifs du développement de la compétence argumentative au lycée espagnol.

argumentatif pour qu'ils ne soient pas soumis à la manipulation abusive. Cette invitation au non-conformisme n'a de sens que si toute opinion s'appuie sur le rationalisme et la réflexion.

En revanche, en Espagne, doter les lycéens d'esprit critique s'inscrit dans une dynamique de transmission de valeurs humanistes pacifistes et solidaires basées sur le respect du monde, des personnes et des idées différentes. Comme au collège, l'idée est de créer une conscience civique dans un terrain d'entente propice à la résolution de conflits où le pluralisme d'opinions est la norme. Les propositions d'une discussion critique étant disputables et les points de vue différents acceptables, on se situe dans une perspective plus dialectique de l'argumentation.

L'examen des textes de référence, qui donnent les directives générales à l'enseignement du premier et du second degré, permet de détecter que le savoir-faire argumentatif est mentionné et qu'il est requis tout au long de la formation offerte et de façon encore plus évidente lors du cycle terminal. Pendant toute l'étape de scolarisation obligatoire, nous y retrouvons les différentes perspectives de l'argumentation, notamment la perspective dialectique et rhétorique et c'est en fin de parcours que ce savoir-faire est plus sollicité.

2.2.2. Le savoir-faire argumentatif dans les programmes et les examens du cycle terminal

Pour mieux appuyer cette idée, l'étude des programmes et des épreuves auxquelles se soumettent les lycéens en fin de cycle s'impose (Durand : 2022b, p. 224-237). Afin d'établir une comparaison dans des conditions les plus semblables possible, des choix doivent être faits : d'abord, celui de la voie, ensuite, celui de la région espagnole où se développent les programmes puisqu'en Espagne les régions ont un grand pouvoir de décision dans le domaine de l'éducation et, enfin, celui des matières à observer où se mettent en œuvre les programmes.

D'abord, l'enseignement secondaire est dessiné à partir de la distinction de trois voies : la professionnelle, la technologique et la générale. D'un point de vue de l'organisation et de la classification des formations, les convergences concernant la voie générale sont beaucoup plus nombreuses.

Ensuite, en Espagne, l'application des lois concernant le système éducatif a des spécificités en fonction des régions. Dans les régions n'ayant pas de langue co-officielle, le système d'implantation des programmes est similaire à celui de la France et les variations entre les programmes publiés dans les textes régionaux (décrets, bulletins officiels...) et le décret royal sont pratiquement insignifiantes. Nous prendrons comme référence la région de Castille

et Léon qui, comme la plupart des autres régions sans langue co-officielle, applique le décret royal sans apporter aucune modification significative de son contenu.

Enfin, il convient de vérifier si les conditions d'enseignement et d'évaluation permettent une comparaison portant sur le développement du savoir-faire argumentatif. D'une part, en France et en Espagne, conformément aux tableaux suivants, que nous avons élaborés, le quota horaire attribué à l'enseignement de la langue première l'année où ont lieu les épreuves externes est le même (à l'exception de deux régions espagnoles), s'élevant à quatre heures par semaine.

	France		Andalousie		Aragon		Asturies		Cantabrie		Castille et Léon	
Classe	1 ^{re}	Tle	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e
Langue 1 ^{re}	4h	0h	4h	3h	3h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h

	Castille La Mancha		Estrémadure		Îles Canaries		La Rioja		Madrid		Région de Murcie	
Classe	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e
Langue 1 ^{re}	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	5h	3h

Source : élaboration propre

Tableau 3 : Quota horaire hebdomadaire de la langue première en France et en Espagne (dans les régions où il n'y a pas de langue co-officielle) pendant le cycle terminal

D'autre part, l'enseignement est conditionné par l'évaluation à laquelle doivent se soumettre les lycéens : les épreuves externes de fin de cycle terminal réduisent la marge d'interprétation des programmes et finissent de déterminer l'enseignement dispensé. En France, depuis la réforme du lycée et du baccalauréat dont l'implantation s'est échelonnée de 2018 à 2021, selon la note de service du 23 juillet 2020, deux modalités d'évaluation sont proposées pour le cycle terminal : l'évaluation continue, qui a lieu tout au long des deux années scolaires et qui représente 40 % de la note finale du baccalauréat, et les épreuves finales orales et écrites, qui représentent les 60 % restants et qui se déroulent en juin des classes de première et terminale¹⁷. En Espagne, les lycéens sont aussi sujets à cette double modalité d'évaluation, bien que les épreuves finales soient exclusivement écrites et concentrées en juin de la dernière année. Elles représentent 40 % de la note finale du baccalauréat. Le poids attribué à l'évaluation

¹⁷ Voir l'annexe 1.

continue et aux épreuves finales est donc inversé par rapport à la France : l'article 34 du décret royal 1105/2014 du 26 décembre et l'article 11 de l'Orden PCM/63/2023 du 25 janvier stipulent que 60 % de la note est obtenue par le biais du contrôle continu. Vu les pourcentages en question, l'incidence n'est pas notoire.

Cependant, une différence est à tenir en ligne de compte : en Espagne, l'évaluation continue se réalise exclusivement à partir de l'apprentissage quotidien des élèves évalué par leurs professeurs tandis qu'en France, 30 % de la note finale du baccalauréat apporté par le contrôle continu¹⁸ correspond aux résultats obtenus lors d'épreuves qui se déroulent en trois sessions au cours des années de première et terminale. Les copies de ces évaluations communes sont anonymes et les sujets, qui sont corrigés par d'autres professeurs, sont issus d'une banque nationale de sujets. Mais cette différence portant sur les modalités d'évaluation n'affecte pas le français et son homologue la langue castillane et littérature dans le sens où, dans les deux pays, ce sont des matières évaluées en juin lors d'épreuves finales écrites externes obligatoires pour tous les candidats.

Après cette étude comparative du contexte, en plus du français et de son homologue la langue castillane et littérature, il est possible de considérer la matière de la philosophie, qui est l'objet d'une épreuve écrite obligatoire du baccalauréat au même titre que le français et qui est également présente dans les programmes et les examens espagnols.

Le choix des matières à observer est donc conditionné par l'évaluation à laquelle doivent se soumettre les lycéens. Vu que l'évaluation de la langue première en France et en Espagne s'inscrit dans un contexte où les conditions sont similaires, l'étude de la manière dont le savoir-faire argumentatif est sollicité dans l'enseignement de cette matière est possible. Pour l'Espagne, nous prendrons comme référence les sujets des examens externes aux établissements scolaires proposés en Castille et Léon. Par ailleurs, afin de vérifier la tendance marquée dans cette matière et pour avoir une vision plus globale, l'étude sera étendue à la philosophie, qui est l'autre matière où l'évaluation a lieu dans les mêmes conditions.

¹⁸ Les 10% restants correspondent à la note du livret scolaire des classes de première et terminale.

2.2.2.1. Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de français du cycle terminal

En France, les élèves de première reçoivent quatre heures par semaine d'enseignement de français pour compléter leur apprentissage dans cette matière, qui est présente tout au long de leur cursus scolaire, mais qui disparaît en terminale. En fin d'année scolaire, en juin, ils se soumettent aux épreuves anticipées du baccalauréat à l'oral et à l'écrit.

Il est intéressant de voir que l'enseignement de cette matière suit l'organisation en quatre modes de communication des activités langagières, à savoir la réception, la production, l'interaction et la médiation. Le volume complémentaire du CECRL avance que cette organisation qu'il propose pour le domaine des langues secondes est celle qui est la « plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, [étant] fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens » (2018, p. 30). Or le programme de français de première des voies générale et technologique de 2019 prévoit de proposer des textes et des œuvres de la littérature de préférence française pour que le lycéen développe sa capacité à comprendre la langue française présentée comme langue première : le mode de communication est alors basé sur la réception. Il est aussi invité à partager son analyse et son interprétation des textes. Ceci crée une situation très complète où s'imbriquent la production, l'interaction et la médiation. Ce constat rapproche l'enseignement des langues maternelles et des langues étrangères et il montre que le CECRL et le programme de l'Éducation nationale française pour l'enseignement du français ont des points de convergence, situant inévitablement les langues dans la dynamique de la communication.

En classe de première, l'enseignement du français est envisagé dans le but de développer la sensibilité et la créativité des lycéens. Mais le programme de français de première des voies générale et technologique de 2019 mentionne aussi, de façon très claire à la page 2, qu'ils doivent acquérir des « compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation. » Cette matière contribue manifestement au développement de la pensée critique, poursuivant ainsi la tendance marquée dès la maternelle, mais aussi d'un savoir-faire argumentatif qui dépasse, à ce niveau, le stade de la présentation d'une opinion. Comme chez les sophistes qui étaient chargés de la formation des citoyens grecs qui voulaient avoir une place respectable dans la société, le raisonnement et la réflexion sont placés au centre de l'éducation.

Pour atteindre cet objectif, l'accent n'est pas mis sur l'étude de la langue, même si cet aspect inhérent à la matière n'est pas ignoré parce que, comme il est indiqué dans le programme,

à la page 3, « c'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral. »

Au lycée, l'analyse grammaticale se limite à un apprentissage anecdotique voué à améliorer la compréhension et l'expression des élèves. Le programme lie cet exercice à la formation littéraire et à certains exercices concrets d'une grande envergure comme le commentaire ou l'explication de texte et la dissertation, où la correction de la langue est prise en compte dans l'évaluation. La maîtrise du vocabulaire technique est requise pour pouvoir « décrire le fonctionnement de la langue et des discours, [...] et accéder à l'implicite » (2019, p. 3), mais « l'étude de la langue ne doit pas se limiter à l'acquisition de connaissances théoriques permettant de décrire les textes. » (2019, p. 6). La langue fait objet d'étude, mais « l'étude de la grammaire n'est pas une fin en soi » (2019, p. 3), « l'objectif n'étant pas de faire des élèves des linguistes, mais des locuteurs possédant une maîtrise satisfaisante de la langue » (2019, p. 6). La langue est étudiée, la terminologie grammaticale doit être maîtrisée pour que ces connaissances portant sur la langue soient instrumentalisées afin d'arriver à une compréhension fine des textes littéraires. L'accent est plutôt mis sur une approche du français par la littérature. À la page 6, le programme reconnaît que les « compétences de compréhension et d'expression (orthographe, expression écrite et orale) sont généralement évaluées au lycée de manière globale et indifférenciée à l'occasion des travaux de production écrite (commentaire de texte, dissertation, etc.) » dont l'objectif est de tirer un bilan comme lors d'un examen final. Dans le programme, l'étude de la langue a pour visée « le respect des codes qui règlent une communication claire et précise » (2019, p. 7) et l'amélioration de la compréhension et de l'expression, l'importance n'étant pas accordée à la technicité que suppose une analyse syntaxique d'une phrase ou une analyse morphologique d'un mot, mais à la correction et à la précision lexicale et grammaticale dans l'utilisation de la langue. Déjà les sophistes avaient proposé une réflexion naissante faite sur la langue qui semble reconduite dans le programme de français, car cette réflexion portait sur le pouvoir des mots, sur le style et sur la syntaxe. Aristote concrétise davantage cette considération en énumérant ce qui constitue les vertus de l'expression dans le deuxième chapitre du troisième livre de *Rhétorique* (1404b). Il y mentionne la clarté, l'adéquation des termes et la correction toutes surplombées par l'élégance¹⁹. Il perçoit déjà que la syntaxe et le lexique choisis orientent l'opinion de l'auditoire, idée que reprend Perelman dans le chapitre III de la deuxième partie du *Traité*, quand il examine les propriétés argumentatives de la langue. D'ailleurs, Cicéron signale l'*elocutio*, cette étape linguistique qui

¹⁹ Aristote mentionne aussi l'adéquation du contenu qui est moins pertinente pour cet aspect de notre étude.

consiste à mettre en mots le discours pensé, comme étant une des cinq étapes à suivre pour produire un discours persuasif. Manifestement, reconnaissant qu'une bonne maîtrise de la langue est requise pour le développement d'un savoir-faire argumentatif, le programme de français adopte les réflexions faites par les théoriciens.

Méthodologiquement, le programme de français de première invite à étudier la langue à partir de la mobilisation des compétences pragmatiques, spécialement des compétences discursives : « une attention portée aux subordonnées trouverait sa place au terme d'un travail sur les relations logiques, ou bien une observation des formes de reprise, notamment pronominales, conclurait utilement un travail sur l'organisation du paragraphe et du texte » (2019, p. 5).

Cette approche rejette une étude de la langue proposée comme une fin en soi, l'accent n'étant pas mis sur la réflexion linguistique. La langue est étudiée en amont et elle est vue comme un instrument qui permet de comprendre et de s'exprimer en se pliant aux exigences des étapes à respecter pour construire un discours. Selon le programme de français de première, grâce à la langue, les arguments peuvent être présentés dans un ordre qui démontre une capacité à « développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante » (2019, p. 2) sur un sujet dont la dimension est littéraire. Cette approche met un point d'honneur à l'organisation du discours, qui est essentielle pour le développement du savoir-faire argumentatif. En effet, Cicéron²⁰ appelle cette étape textuelle *dispositio* et montre qu'un texte doit répondre à une structure où la présentation des idées et des arguments doit suivre un ordre bien précis pour être le plus efficace possible.

L'enseignement du français en première instrumentalise la langue française pour atteindre son objectif précisé à la page 8 : « poursuivre la construction et l'appropriation personnelle d'une culture littéraire, ainsi que l'acquisition des capacités d'expression, d'analyse, d'interprétation et de réflexion ». La littérature est mise au centre de l'enseignement qui propose une étude approfondie de quatre œuvres intégrales. Ces œuvres sont situées dans leur vaste contexte, qui considère des aspects proprement littéraires, mais aussi culturels, artistiques ou historiques en les associant à un parcours. Le lycéen est invité à recevoir l'influence des écrivains qui ont construit le patrimoine littéraire français. Dans ce sens-là, les idées qu'ils transmettent et la manière qu'ils adoptent pour les transmettre sont la référence. On pourrait considérer que ce travail sur les textes contribue à fournir l'étape argumentative que

²⁰ Comme Cicéron, de nombreux théoriciens introduisent cette notion dans leurs études, par exemple Corax et Tisias, Aristote, Quintilien, ou encore Perelman.

Cicéron appelle *inventio* et qui permet de chercher des arguments pour construire ensuite le discours. Cependant, à aucun moment, n'est mentionnée l'étude de la typologie des arguments, qui se trouve limitée par le hasard de l'utilisation de certains types d'arguments dans certains textes de certains auteurs.

Comme dans l'étape de scolarisation obligatoire, au lycée, l'enseignement privilégie l'expression comme moyen permettant de développer la capacité à argumenter des élèves. Le français est une matière qui contribue amplement à atteindre cet objectif où le développement de la capacité critique et de raisonnement est priorisé, même si le format privilégié ne semble plus être ni le débat ni le dialogue. Le programme n'incite pas particulièrement à la formulation d'un discours de confrontation où s'affrontent plusieurs positions discutables. Il invite à adopter de préférence une perspective plus rhétorique où la réflexion, l'analyse et l'interprétation unilatérales priment et il accepte aussi des aspects de la logique en invitant à adopter une méthode démonstrative qui permet ainsi de systématiser la pensée.

2.2.2.2. Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de langue castillane et littérature du cycle terminal

En Espagne, la matière de la dernière année du lycée dénommée « *lengua castellana y literatura* » répond jusqu'en 2023 au programme de la LOMCE établi dans le décret royal 1105/2014, pour ensuite s'inscrire dans celui de la LOMLOE précisé dans le décret royal 243/2022, alors que le modèle d'évaluation compétentielle de la EBAU s'implante progressivement à partir de 2024 pour s'appliquer complètement en 2028. Dans les deux décrets, l'apprentissage est organisé en deux unités d'enseignement, chacune comptant sur des objectifs à atteindre : d'un côté se trouve la langue et de l'autre la littérature. Dans la plupart des régions n'ayant pas de langue co-officielle, les lycéens disposent de quatre heures d'enseignement de cette matière en première et de quatre heures également l'année suivante. Par rapport à la France, ils bénéficient d'une année supplémentaire pour compléter leur formation.

La langue castillane est l'unité d'enseignement la plus ample. Dans le programme de la LOMCE, elle regroupe trois objets d'étude sur quatre qui s'imbriquent et se complètent : la communication orale, la communication écrite et la connaissance de la langue. Dans le programme de la LOMLOE, huit compétences spécifiques sur dix et trois groupes de savoirs sur 4 sont réservées pour cette partie de la matière. Dans les deux programmes, l'objectif général de l'enseignement de la langue castillane est le même, c'est-à-dire, tel que le précise le décret royal 1105/2014 à la page 357, « *el desarrollo de la competencia comunicativa del*

alumnado ». Ce décret insiste à la page 358 sur « el enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua [que] se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares. ». L'enseignement de la langue castillane doit fournir les connaissances nécessaires autour desquelles se mettent en place « los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro » pour « ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita ».

Concernant ce dernier point, nous constatons que le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire), qualifié par le volume complémentaire du CECRL d'« inadéquat pour saisir la réalité de la communication » (2018, p. 30), est maintenu dans le programme de la LOMCE, alors que dans celui de la LOMLOE, s'impose celui qui est adopté dans le CECRL et dans le programme de français en France. À la page 217 du décret royal 243/2022, le décalage qui existait s'efface : il est considéré que la compétence communicative se développe par le biais d'activités de « producción, recepción e interacción oral, escrita y multimodal », sans omettre certaines activités de médiation.

Au lycée, le développement de la compétence communicative envisage l'oral et l'écrit. Le programme de la LOMLOE reprend les objets d'études du programme de la LOMCE pour leur appliquer une approche compétentielle. Dans un souci de clarté, nous représentons les premières équivalences entre les deux programmes sous forme de tableau.

LOMLOE, décret royal 243/2022				LOMCE, décret royal 1105/2014	
Compétences spécifiques	Pages	Savoirs basiques	Pages	Objets d'étude	Pages
2 : compréhension orale 3 : production orale	219- 220	Groupe B	229- 230	1 : communication orale (écouter et parler)	375
4 : compréhension écrite 5 : production écrite	220- 221	Groupe B	229- 230	2 : communication écrite (lire et écrire)	376
9 : compétence métalinguistique	222- 223	Groupe D	231	3 : connaissance de la langue	377

Tableau 4 : La compétence communicative dans les programmes de la LOMLOE et de la LOMCE

Dans le programme de la LOMCE, les deux premiers objets d'étude sont consacrés au développement de la compétence communicative, tous deux englobant la compréhension et l'expression et conduisant à un troisième objet d'étude qui touche la connaissance de la langue. La configuration du programme de la LOMLOE permet d'établir facilement des équivalences avec celui de la LOMCE, mais ce troisième objet d'étude n'est pas envisagé de la même manière. Dans le programme de la LOMCE, il est structuré en deux grands axes : « la palabra » et « el discurso ». D'un côté, dans le premier axe, se trouve l'étude de la langue en soi qui permet, quand le niveau de maîtrise est suffisamment élevé, un travail sur la formulation d'un discours relevant du cadre de l'*elocutio* observée par les théories de l'argumentation. D'un autre côté, dans le deuxième axe, les mécanismes nécessaires pour la construction d'un discours sont examinés, ce qui situe l'effort fourni dans le cadre de la *dispositio*. Ce programme espagnol se distingue alors du programme français de la langue première, ce dernier aspirant à fusionner ces deux axes d'études en mettant la langue au service des mécanismes discursifs. En revanche, annulant la distance avec le programme français, le programme de la LOMLOE intègre les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques dans les activités de réception et de production où se développent les compétences spécifiques 2, 3, 4, 5 et 6. Il considère à la page 223 que la compétence métalinguistique permet d'étayer l'« interpretación crítica de las producciones ajenas » et d'améliorer la qualité des activités de compréhension et de production réalisées par les élèves.

Dans le cadre de la LOMCE, d'une part, la langue est étudiée en soi afin d'atteindre une maîtrise de la langue suffisante pour communiquer de manière précise et correcte à l'oral et à l'écrit. Les considérations grammaticales, lexicales et orthographiques portant sur les objets d'étude, détaillés à la page 377 dans le tableau du décret royal 1105/2014 pour la dernière année du lycée, qui se concrétisent dans des analyses syntaxiques et morphologiques sont mises au centre de l'enseignement afin de contribuer au développement de la compétence communicative. Dans le cadre de la LOMLOE, ce n'est plus le cas : l'exigence d'analyse de la langue se trouve à mi-chemin entre ce qui est proposé dans le programme de la LOMCE et dans le programme français de la langue première. Ce type d'analyse n'est que timidement abordé dans l'enseignement en France qui propose des analyses portant sur la langue beaucoup moins poussées et moins exigeantes, mais pas pour autant moins utiles, puisqu'elles sont mises au service du commentaire de texte, qui prétend éclairer le sens du texte en question. Dans des régions comme Castille et Léon, dans l'enseignement de la langue castillane, la réflexion linguistique est considérée comme nécessaire pour connaître la langue et pour développer la

compétence communicative et, par conséquent, pour s'exprimer dans la plus grande correction grammaticale et précision lexicale. En France aussi, l'enseignement du français invite à élaborer une réflexion sur la langue, mais de façon moins poussée.

D'autre part, toujours dans le cadre de la LOMCE, les mécanismes à manipuler pour construire un discours sont étudiés à partir de la lecture critique de textes littéraires ou d'autres types, comme les textes journalistiques et publicitaires pour que les lycéens puissent se les approprier. Ils sont invités à produire ensuite un discours de plus en plus élaboré et à construire enfin une pensée créative et critique, répondant ainsi aux objectifs généraux exposés dans l'article 25 du décret royal 1105/2014 du 26 décembre. En effet, à partir des deux premiers objets d'étude, l'enseignement envisageant le développement de la compétence communicative prévoit un apprentissage basé sur l'imitation : d'abord, les textes sont travaillés pour être compris et, ensuite, les élèves, imprégnés des structures linguistiques et discursives des textes, doivent être capables de présenter une opinion personnelle et argumenter, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Le point 4 des critères d'évaluation de la communication orale précisé à la page 375 est révélateur : « Realizar una presentación académica oral sobre un tema controvertido, contraponiendo puntos de vista enfrentados, defendiendo una opinión personal con argumentos convincentes [...] ». À la page 376, les points 2 et 3 pour la communication écrite vont dans le même sens : les lycéens doivent pouvoir « escribir [...] con rigor, claridad y corrección, empleando argumentos adecuados y convincentes » (point 2) « [...] planificando su realización, contrastando opiniones enfrentadas, defendiendo una opinión personal [...] » (point 3).

Dans le cadre de la LOMLOE, la capacité à comprendre et à interpréter des textes qui sont, cette fois, académiques et des moyens de communication s'appuie également sur une évaluation critique du contenu et sur une littératie informationnelle développée (sixième compétence spécifique), aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, grâce aux informations transmises dans les textes, les élèves élaborent leurs opinions et se donnent la possibilité d'avoir, d'après la description de la deuxième compétence spécifique de la page 219, une « participación activa en la vida social ». Ensuite, tout du moins à l'oral, ils sont amenés à « realizar exposiciones y argumentaciones [...] en las que se recojan diferentes puntos de vista » (critère de la page 228 évaluant la troisième compétence spécifique) en utilisant des stratégies pour « la búsqueda de consensos » (critère de la page 229 évaluant la dixième compétence spécifique).

L'enseignement de la langue castillane selon la LOMCE et la LOMLOE prévoit dans les régions qui n'ont pas de langue co-officielle que les lycéens développent leur capacité à

argumenter en leur proposant des situations de communication où règne le pluralisme d'opinion. Les conditions pragmatiques conversationnelles que présente la pragma-dialectique sont alors posées : des points de vue qui peuvent être différents sont exposés dans une discussion critique où la disputabilité et l'acceptabilité des propositions sont mises en avant afin d'atteindre le consensus, de résoudre raisonnablement de possibles différends et de défendre une position discutable. Le modèle suivi est celui proposé par van Eemeren dans l'approche pragma-dialectique. Les discours bornés étant évités, la prédisposition à transformer son regard sur un sujet et à accepter de moduler sa position n'est donc pas rejetée. Le point de vue est amené à se construire et à évoluer dans la confrontation d'autres points de vue. Mais le spectre dans lequel se situent les programmes est plus ample : ils reprennent les concepts incontournables étudiés par les théories de l'argumentation contemporaines, qui, avec l'introduction de la pragmatique, réagissent contre la logique formelle, incarnée par Descartes, rejetant les divergences d'opinions considérées comme un signe d'erreur d'appréciation. D'ailleurs, dans la description de la dixième compétence spécifique, à la page 223, une allusion est faite à la notion de confrontation coopérative de deux visions pouvant être en contradiction qui s'appuie sur « la escucha activa, la comunicación asertiva, la deliberación argumentada y la resolución dialogada de los conflictos ». Contrairement au programme français, la perspective proposée est plus dialectique que rhétorique.

Comme dans le programme français, le décret royal 1105/2014 rejette à la page 358 l'utilisation des « conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua ». Aussi les mêmes termes sont-ils employés dans les deux programmes qui indiquent que la fin recherchée est effectivement l'amélioration de la compréhension et de l'expression, mais le chemin emprunté n'est pas le même. En France, l'apprentissage passe par la littérature tandis qu'en Espagne, il passe d'abord par la langue parce que l'approche de l'enseignement de cette matière est essentiellement communicative et linguistique.

La littérature est la deuxième unité d'enseignement. Elle est présente dans les deux programmes, ce qui nous permet d'établir le second tableau d'équivalences suivant :

LOMLOE, décret royal 243/2022				LOMCE, décret royal 1105/2014	
Compétences spécifiques	Pages	Savoirs basiques	Pages	Objets d'étude	Pages
7 et 8 : compétence littéraire	221-222	Groupe C	230-231	4 : éducation littéraire	378

Tableau 5 : La compétence littéraire dans les programmes de la LOMLOE et de la LOMCE

Dans cette deuxième unité d'enseignement, les objectifs à atteindre sont divers : développer d'abord la capacité à comprendre les textes littéraires en s'appuyant sur la maîtrise de la langue travaillée dans la première unité d'enseignement, développer ensuite la capacité critique et créative grâce à la lecture de textes littéraires ou provenant d'autres horizons qui sont sujets à être analysés et interprétés et fournir enfin et surtout une ample culture littéraire pour que les lycéens deviennent des lecteurs cultivés. L'art de savoir et l'art de bien dire se conjuguent ici, de la même manière que Cicéron souligne que pour qu'un discours soit persuasif, la bonne connaissance du sujet est aussi importante que la maîtrise de l'expression. Le lycéen est amené à comprendre en profondeur les textes et à se forger une opinion. Par ailleurs, dans le décret 1105/2014, à la page 359, même s'il est reconnu à la littérature sa faculté à améliorer l'expression et la communication en général, il est tout de même souligné l'importance de l'acquisition d'une culture littéraire basée essentiellement sur le savoir encyclopédique qu'ont les personnes cultivées. Un des principaux objectifs de l'enseignement de la littérature est : « hacer de los escolares lectores cultos y competentes ». Le décret 243/2022 insiste également sur l'objectif de créer l'habitude de lire chez les élèves pour qu'ils deviennent des personnes à l'esprit critique cultivées, mais l'idée d'acquérir une vaste culture littéraire est moins forte. « No se trata de acometer una historia de la literatura de pretensiones enciclopédicas, sino de seleccionar un número reducido de obras que serán objeto de lectura guiada » : la priorité est accordée à l'idée de dessiner un itinéraire de lectures afin de provoquer « momentos de reflexión que permitan establecer relaciones entre los textos leídos » et « vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas ». La lecture d'œuvres littéraires conduit désormais au développement de la capacité à fournir une « interpretación personal y argumentada » des textes et à émettre « un juicio de valor argumentado sobre las lecturas » et sur les goûts de lecture personnels.

Encore une fois, la démarche proposée dans le programme de la LOMLOE est plus proche de la démarche française que ne peut l'être celle de la LOMCE qui lui est opposée. En France, le lycéen accède à la culture littéraire par certaines œuvres qui sont interprétées en analysant les procédés d'écriture, tandis que le lycéen de la LOMCE accède aux œuvres fondamentales de la littérature espagnole par la culture littéraire, qui se veut générale. Cette transmission de la culture littéraire dans l'Espagne de la LOMCE, moins particularisante qu'en France, bénéficie de l'avantage de fournir une vision globale de l'histoire de la littérature pour acquérir une vaste culture générale. En revanche, le programme de la LOMLOE conduit le

lycéen à analyser et à interpréter de façon plus approfondie une sélection d'œuvres et de textes en établissant des croisements thématiques et en élaborant la réflexion qui en découle.

Les programmes proposés pour l'enseignement de la langue castillane et littérature se veulent donc particulièrement ambitieux en dernière année du cycle terminal : ils aspirent à couvrir une étude approfondie de la langue et le développement de la compétence communicative des lycéens, qui implique un savoir-faire argumentatif caractérisé par son exigence et sa technicité. Mais il envisage aussi de transmettre une culture littéraire qui invite également à analyser et à interpréter les textes.

L'étude des programmes du français et de la langue castillane et littérature montre que la capacité à argumenter n'est pas développée selon la même perspective en France et en Espagne, même si le point de départ est toujours la langue comme instrument utilisé afin d'améliorer la compétence communicative pour arriver à l'expression de la pensée critique. L'approche française privilégie la perspective rhétorique et certains aspects de la logique et elle s'appuie sur des textes et des œuvres littéraires pour éduquer la capacité à présenter un discours construit, élaboré et argumenté. En revanche, l'approche adoptée en Espagne, à partir d'une perspective plus dialectique, insiste sur la fonction communicative de la langue et désormais, avec la LOMLOE, envisage l'histoire de la littérature comme un outil permettant de comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent les œuvres littéraires et permettant d'émettre une interprétation critique issue de croisements thématiques et culturels. Il est alors considéré que les œuvres littéraires offrent la possibilité aux lycéens de construire une réflexion, de se confronter à diverses opinions pour se constituer la leur et émettre un jugement.

Ainsi, après cette conclusion préliminaire qu'apporte l'étude des programmes, reste à voir comment ces derniers sont interprétés dans les examens externes à l'établissement de scolarisation proposés en fin de cycle terminal. La nature des exercices à réaliser au cours de ces examens conditionne l'enseignement dispensé, qui ne sort pas pour autant du cadre dessiné par le programme. Comme l'évaluation régule le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'analyse de ces exercices, qui repose sur les sujets d'examen que nous avons sélectionnés pour notre corpus²¹, permet de mieux délimiter l'ampleur des différences concernant le savoir-faire argumentatif exigé aux lycéens français et espagnols.

²¹ Voir les annexes 2 et 3.

2.2.2.3. Le savoir-faire argumentatif dans les examens de français du cycle terminal

Les candidats au baccalauréat sont évalués à l'oral et à l'écrit, au cours des épreuves anticipées du français, dont les objectifs se recourent : tel qu'il est indiqué dans la note de service n° 2019-042, les candidats doivent être capables de s'exprimer correctement, de lire, de mobiliser leurs connaissances et de mettre en rapport la littérature avec l'art et d'autres champs du savoir, de prendre en compte d'autres points de vue et d'analyser et interpréter des textes littéraires. Ces objectifs se font écho avec le programme de la LOMLOE que nous venons d'analyser et ils se situent clairement dans le développement de la pensée critique et du savoir-faire argumentatif, d'autant plus que les exercices proposés sont, à l'oral, l'explication linéaire d'un texte²² et la présentation d'une œuvre et, à l'écrit, le commentaire de texte ou la dissertation.

L'épreuve orale est très structurée comprenant plusieurs exercices qui se succèdent et s'enchaînent selon un ordre établi dans la note de service n° 2019-042. Après trente minutes de préparation, essentiellement pensées pour planifier la première partie de l'oral, le candidat dispose d'un total de vingt minutes pour s'exprimer et interagir avec l'examineur. Dans un premier temps, il doit expliquer un des six textes littéraires travaillés en classe et résoudre une question de grammaire posée à partir d'une phrase du texte. La place de la question de grammaire dans l'ensemble de l'épreuve, qui est noté sur vingt, est tout aussi anecdotique que celle qui lui est concédée dans l'enseignement du français dans le cycle terminal, puisque la note maximale pour cette question est de deux points. Dans un second temps, le candidat doit présenter l'œuvre littéraire qu'il a choisie parmi celles qu'il a étudiées avec son professeur ou parmi celles qu'il a retenues comme lecture obligatoire. L'épreuve se termine par un entretien avec l'examineur. Le candidat n'est donc pas confronté à des textes inconnus, il est amené à proposer des analyses préalablement préparées et encadrées par l'enseignant au cours de l'année scolaire. Même la question de grammaire est prévisible : elle doit porter sur un des trois sujets d'étude de la langue programmés pour la classe de première²³ puisqu'un seul aspect grammatical doit être traité. En revanche, lors de l'entretien avec l'examineur, tel que le signale la note de service n° 2019-042, la connaissance d'une œuvre littéraire doit être instrumentalisée pour évaluer « les capacités à dialoguer, à nuancer et à étoffer sa réflexion, à défendre son point de vue ». La compétence argumentative est donc requise et les apports de la logique naturelle ne sont pas négligeables puisque au cours de cet oral, le locuteur et

²² Cet exercice est accompagné d'une question de grammaire.

²³ Les trois sujets programmés en première sont l'interrogation, l'expression de la négation et les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels.

l'interlocuteur co-construisent un discours qui accepte la révisabilité du raisonnement étant donné que le candidat doit montrer sa capacité à développer un propos et à dialoguer avec l'examineur. L'objectif n'étant pas de confronter des points de vue qui peuvent être différents dans une discussion critique ni d'atteindre raisonnablement un consensus, l'influence de la pragma-dialectique est minime. Au cours de cette épreuve orale, à aucun moment, l'examineur ne doit déstabiliser le candidat, le dialogue doit s'établir pour qu'il fasse part de la réflexion suscitée par ses expériences de lecture grâce à la capacité critique de l'argumentation qui est le fruit d'un processus raisonné. Pour montrer son « implication personnelle » qui est explicitement requise dans la note de service n° 2019-042, le candidat est invité à faire de l'effet et à influencer les croyances de l'examineur en apportant des arguments concrets et pertinents qui justifient ses propos. Comme dans le programme, la perspective qui plane sur cette épreuve est celle de la rhétorique.

Ainsi, ressort le point fort de cette épreuve orale, qui reste fidèle au programme de français : elle part de textes littéraires pour offrir la possibilité d'évaluer la maîtrise de la langue à l'oral et la capacité à argumenter en faisant face à l'imprévu de l'interaction et de la médiation.

À l'écrit, le candidat des voies générale ou technologique dispose de quatre heures pour présenter un commentaire de texte ou une dissertation. Nous appuyons notre analyse sur les sujets d'examen que nous avons sélectionnés pour notre corpus.

Le texte à commenter est un texte littéraire en rapport avec les objets d'étude du programme de première, mais il ne fait pas partie du corpus d'œuvres et de textes étudiés en classe. Par le commentaire de texte, les lycéens sont amenés à soumettre des analyses fines portant sur les procédés d'écriture qui, pertinemment interprétés, montrent une bonne compréhension du texte littéraire. La forme ou les procédés linguistiques et stylistiques sont donc vus comme un moyen d'arriver au fond ou au sens. L'analyse des procédés stylistiques est perçue comme incontournable étant donné que ces procédés sont porteurs de sens et, en tant que tels, ils invitent à proposer une analyse thématique qui conduit à une profonde réflexion et demande une grande capacité de raisonnement, digne de la capacité à argumenter. Il est évident que l'enseignement du français suggère une approche de l'étude de la langue et de la littérature qui donne une place prépondérante aux procédés stylistiques. L'étude du style consiste à détecter le sens donné par le choix porté sur des éléments lexicaux et syntaxiques et leur agencement. L'intérêt pour ce type d'étude montre qu'il est reconnu que les procédés stylistiques orientent le discours et que l'expression rhétorique détient un grand pouvoir. Cette considération des procédés stylistiques est celle que partageaient les sophistes ou Quintilien en

les envisageant comme porteurs de sens et comme laissant transparaître une façon de bien parler et de bien penser. On retrouve ici l’empreinte de l’enseignement de la littérature du début du XX^e siècle, après la disparition des cours de rhétorique.

Dans la dissertation aussi, le candidat est invité à apporter une réflexion nuancée et structurée, autour d’arguments pertinents et d’exemples variés en répondant à une question qui porte sur l’une des œuvres du programme associée à son parcours. En réalisant cet exercice, le candidat est immergé dans une activité où les manifestations prototypiques de l’argumentation étudiées par les théories sont présentes : en effet, cet exercice exige de maîtriser la *dispositio* et l’*inventio*, insistant sur l’organisation et la valeur justificatoire des arguments. Pour produire un discours dont la visée est argumentative, le candidat doit savoir problématiser le sujet qui lui est proposé. Autrement dit, il doit savoir réaliser

une activité cognitive qui consiste à proposer à quelqu’un, non seulement ce dont il est question, mais aussi ce qu’il faut en penser. D’une part, faire savoir à l’interlocuteur (ou à l’auditoire) de quoi il s’agit, c’est-à-dire quel domaine thématique on lui propose de prendre en considération ; d’autre part, lui dire quelle est la question qui se pose à son propos. (Charaudeau : 2007, p. 16).

La dissertation est un exercice qui invite à cerner le sujet et à proposer un questionnement qui laisse le destinataire s’interroger.

La dissertation et le commentaire de texte sont deux exercices qui font appel à la capacité réflexive des lycéens. La dissertation se présente comme « le plus bel exemple de pratique argumentative que l’école ait instituée et codifiée » (Charolles : 1980, p. 22). Les lycéens doivent avoir acquis les compétences nécessaires pour pouvoir argumenter et ils doivent le démontrer lors de la réalisation des exercices proposés pour l’obtention du baccalauréat. Ils doivent présenter un discours de justification qui est problématisé et qui accepte d’être discuté. Cependant, le but n’est pas de modifier ou d’accroître les convictions du récepteur. Ce sont des exercices qui s’appuient sur la capacité à réfléchir, mais où la situation d’argumentation n’est pas réellement créée. La dissertation est conçue comme un moment de réflexion hors de toute situation de communication. Il s’agit d’argumenter sans situation d’argumentation authentique, puisque le destinataire n’est ni défini ni identifiable. Étant peu exposés à un discours où les opposants font entendre leur voix, les lycéens s’adressent à un auditoire fantôme (Charolles : 1980, p. 24). La construction d’une position argumentative est empêchée étant donné que les positions d’un éventuel interlocuteur n’entrent pas en jeu (Baudart, Cariou et Faure : 1998, p. 81). Il est impossible de partager des références, de repérer des lieux communs et d’adapter un discours à un destinataire qui n’est pas connu. Un terrain de

confrontation d'opinions où le respect des autres est central n'est pas créé. Faisant écho au programme de français, la conception du discours adoptée pour l'épreuve écrite du baccalauréat est loin d'être dialectique.

Manifestement, les épreuves anticipées de français mettent à l'honneur la littérature comme instrument qui promeut le développement de la capacité à élaborer une réflexion argumentée et convaincante, dans une perspective moins dialectique que rhétorique avec certains aspects de la logique, où interviennent les principales notions étudiées par les théories de l'argumentation.

Malgré ce bémol, il convient de voir que le point fort de ces exercices est la possibilité d'évaluer la réflexion personnelle que le candidat construit grâce à ses connaissances de la littérature française et d'autres manifestations culturelles et artistiques. Comme lors de l'épreuve orale, la littérature permet l'évaluation des capacités analytique et interprétative qui sont mises ainsi au premier plan, respectant naturellement les directives du programme. En tant qu'activités d'écriture, ces exercices qui se situent dans le cadre de l'argumentation académique tendent à intégrer trois dimensions :

la dimensión lógica exige la articulación entre marco teórico, interrogantes / hipótesis, datos y conclusiones ; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, la dialéctica se abre a la consideración de otros resultados de investigación, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible (Padilla : 2017, p. 23).

Ces exercices permettent effectivement une réflexion dans un contexte académique où se rencontrent les trois dimensions de l'argumentation, à savoir la logique en offrant un raisonnement scientifique qui suit une méthode déductive et normative pour démontrer, la dialectique en défendant des opinions discutables avec des arguments et des contre-arguments et la rhétorique en proposant, par moments, une argumentation unidirectionnelle et, toujours, un raisonnement dans une langue correcte et précise qui fait appel à divers procédés d'écriture. La dissertation s'aligne sur ce que « hoy entendemos por teoría de la argumentación [que] surge de la integración de las perspectivas retórica, lógica y dialéctica. Esas tres perspectivas se remontan, como no podría ser menos, a Aristóteles » (Marraud : 2015, p. 47). Cet exercice suit la tendance actuelle, en vigueur depuis les années 70, où les théories de l'argumentation se veulent intégrantes et globalisantes et évitent les distinctions catégoriques entre les différentes perspectives.

L'apport des théories est perceptible sans qu'un théoricien ou une approche en particulier soient définitivement choisis comme modèle de prédilection. En adaptant et en

développant les concepts présentés dans l'Antiquité, les théories de l'argumentation du dernier demi-siècle font sentir leurs apports étant donné qu'elles ne sont pas cloisonnées ni indépendantes les unes des autres. Selon l'analyse de notre corpus, l'enseignement du français comme langue première en France et son évaluation en cycle terminal laissent une place prépondérante au développement du savoir-faire argumentatif. Tout en respectant les connexions qui s'établissent actuellement entre les différentes théories et les différentes perspectives, ils invitent à créer un terrain où règne une conception rhétorique de l'argumentation en mettant en scène la langue française qui reluit, alors qu'il est présenté un raisonnement et une réflexion.

2.2.2.4. Le savoir-faire argumentatif dans les examens de langue castillane et littérature du cycle terminal

En Espagne, pour évaluer les objectifs atteints dans la matière de langue castillane et littérature, les lycéens de la dernière année du cycle terminal se soumettent en juin, à une épreuve écrite dont nous avons choisi un exemple de 2019 pour notre corpus. Cette épreuve se trouve en totale restructuration et essaie de s'adapter au format compétentiel préconisé par la LOMLOE. Cette phase intermédiaire, devant se prolonger jusqu'en 2028, nous oblige à considérer le modèle actuellement en vigueur qui s'inscrit dans le cadre de la LOMCE. Dans l'épreuve que nous examinons, tous les aspects de la communication ne sont pas considérés : pour une question logistique, seules la compréhension et l'expression écrites sont évaluées. Aucune épreuve orale n'est proposée, éclipsant ainsi une bonne partie du programme, mais en 90 minutes, ils doivent répondre à des questions réparties sur trois exercices indépendants les uns des autres et d'une valeur à peu près égale. En Castille et Léon, quatre points maximum sur dix sont attribués au premier exercice, trois au deuxième et trois au dernier.

Le premier exercice comprend quatre questions portant sur un texte journalistique récent. En fractionnant et en signalant les étapes à suivre pour identifier les éléments constitutifs du texte proposé, ces questions aident à évaluer la compréhension du sujet actuel suggéré. Cet exercice se distancie alors du commentaire de texte littéraire auquel peuvent être confrontés les candidats français. Cet exercice ne fait que peu appel à la capacité d'analyse du candidat privilégiant sa capacité d'identification des mécanismes discursifs présentés dans la *dispositio*. Par ailleurs, son esprit de synthèse, qui laisse transparaître sa compréhension du texte, est requis. La présentation de sa réflexion sous la forme d'une opinion a une place insignifiante dans l'ensemble de l'examen, ne permettant d'obtenir au maximum qu'un demi-point. Les capacités argumentative, réflexive et critique ne sont finalement que très peu sollicitées malgré

les mentions faites sur ce point dans le programme. Cet aspect marque une profonde différence avec l'examen français, même si un tel écart n'était pas ressorti lors de la comparaison des programmes. En effet, en France, l'examen invite à développer la capacité à argumenter de façon convaincante, mais en Castille et Léon, cette capacité devient réellement secondaire et ne dépasse pas le stade de la formulation d'une opinion qui, de par sa brièveté imposée, ne peut se construire autour d'arguments et d'exemples variés.

Quant au deuxième exercice, le candidat est confronté à l'analyse syntaxique d'une phrase du texte et à l'analyse morphologique de deux mots, montrant ainsi l'importance donnée à la maîtrise de la langue basée sur l'analyse linguistique. Ces analyses très poussées et techniquement complexes ne sont pourtant pas exploitées pour étayer un commentaire de texte qui devient pour lors inexistant. Pour finir, le candidat est invité à développer un sujet portant sur un genre littéraire lié à un courant et à un auteur. Cet exercice suppose la mobilisation de connaissances mémorisées préalablement qui impliquent un savoir encyclopédique, sans susciter nécessairement une réflexion ou une réflexion critique.

D'une région à l'autre, des variations apparaissent, mais en général, les exercices proposés permettent d'évaluer le degré de compréhension du texte et la capacité à résumer. Ils portent aussi sur l'organisation et la hiérarchie des idées développées dans le texte et sur l'identification de la typologie textuelle et, occasionnellement, sur l'identification de l'intention de l'auteur, du courant littéraire et du contexte. Quelle que soit la région, le commentaire de texte ou la formulation de l'opinion reste presque toujours sommaire et peu étayée, puisque le temps imparti pour toute l'épreuve est toujours de 90 minutes et les consignes précisent parfois le nombre de lignes à rédiger. Par exemple dans le cas de l'épreuve proposée dans la Rioja, il est spécifié : « Extensión aconsejada: entre 10 y 15 líneas ».

Dans le cas de l'enseignement de la langue première en France et en Espagne, les programmes soulignent l'importance de la maîtrise de la langue pour comprendre et s'exprimer afin de construire une pensée critique, mais ces objectifs ne se matérialisent pas de la même manière dans les examens externes à l'établissement de scolarisation. Les examens proposés aux lycéens sont bien différents selon les pays. En Espagne, tous les aspects de la communication ne sont pas évalués et en France, l'analyse syntaxique et morphologique n'occupe que très peu de place. Le temps imparti à l'écrit conditionne la nature des exercices et la manière dont ils sont réalisés, mais aussi les compétences et les capacités requises. Contrairement à l'examen français, les examens espagnols sollicitent que très succinctement la capacité à apporter une argumentation convaincante et une réflexion critique. Le programme

implantant la LOMCE étant extrêmement ambitieux et les moyens mis en place pour l'évaluation externe étant limités puisqu'elle consiste en un seul examen qui est écrit et d'une durée de 90 minutes, des choix sont faits. L'évaluation du savoir-faire argumentatif est sacrifié en grande partie, alors que c'est un élément fondamental du programme. Il est sous-entendu que ce savoir-faire est évalué lors du contrôle continu qui représente en Espagne 60 % de la note finale, considérant que la pression que suppose la préparation à un examen externe ne fait pas perdre de vue cet objectif essentiel signalé par les programmes dans la formation des lycéens. Nous devons attendre 2028 pour découvrir comment se concrétise le nouveau format de cet examen et comment l'évaluation du savoir-faire argumentatif en langue première est envisagée.

Les faits que nous venons d'analyser grâce à notre corpus concernent l'enseignement et l'évaluation de la langue première en France et en Espagne. Il est intéressant de voir maintenant si cette tendance est un cas isolé ou, au contraire, si elle est généralisée. C'est pourquoi nous allons examiner une autre matière qui s'évalue dans les mêmes conditions dans les deux pays.

2.2.2.5. Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de philosophie et de l'histoire de la philosophie du cycle terminal

La philosophie est une matière doublement intéressante pour notre étude. En plus de réunir les conditions nécessaires pour être sélectionnée, en soi, son enseignement dans le secondaire a pour objectif de développer la pensée critique et la capacité à réfléchir de façon raisonnée, faisant que la contribution de cette matière pour le développement du savoir-faire argumentatif n'est pas négligeable.

En France, la philosophie est une matière enseignée seulement en classe de terminale à raison de quatre heures par semaine. Le programme de cette matière proposé lors de la dernière réforme ne comporte pas de grands changements par rapport à celui de 2003, si ce n'est qu'il est le même quelles que soient les spécialités choisies étant donné que la philosophie est une matière incluse dans les enseignements communs, puisque avec la réforme les séries disparaissent dans la voie générale. Avant le « bac 2021 », le programme était plus ou moins étendu en fonction de la série. Mais la perspective adoptée de la formation philosophique pour les lycéens reste inchangée par rapport à 2003, l'objectif de l'enseignement marqué par le programme de philosophie de terminale générale de 2019 étant de « former le jugement critique des élèves » en faisant « usage de la culture philosophique » (2019, p. 2). Dans ce texte, il est important que l'élève soit invité, au cours de l'apprentissage de la réflexion philosophique, « à analyser des notions, à les interroger, à les distinguer les unes des autres, à les articuler de

manière pertinente » (2019, p. 2). L'enseignement proposé est basé sur les notions et moins sur les auteurs, puisque le lycéen est amené à développer sa pensée pour pouvoir « appréhender la complexité du réel » (2019, p. 2). Plus que transmettre d'amples connaissances philosophiques, l'enseignement fournit les notions que le lycéen doit manipuler pour enrichir sa pensée, qui est déjà au moins partiellement construite. La pensée du lycéen n'est pas censée être construite grâce aux notions étudiées, mais simplement enrichie en recevant des orientations et des références. En effet, « la visée encyclopédique et la recherche de l'exhaustivité » (2019, p. 2) sont exclues. S'agissant moins d'avoir de vastes et de solides connaissances que de savoir bien en utiliser quelques-unes, cette matière est vouée à transmettre une simple culture philosophique.

De plus, pour faire part de sa pensée et de son jugement, le programme de philosophie de terminale générale recommande que le lycéen suive une démarche bien précise :

- examine ses idées et ses connaissances pour en éprouver le bien-fondé ;
- circonscrit les questions qui requièrent une réflexion préalable pour recevoir une réponse ;
- confronte différents points de vue sur un problème avant d'y apporter une solution appropriée ;
- justifie ce qu'il affirme et ce qu'il nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits ;
- mobilise de manière opportune les connaissances qu'il acquiert par la lecture et l'étude des textes et des œuvres philosophiques. (2019, p. 2)

Mis à part la rigueur et la méthode structurante que transmettent ces recommandations, l'enseignement de la philosophie compte étayer les connaissances préalables que le lycéen mobilise pour développer sa capacité à argumenter et à penser. Par ailleurs, la place laissée au contre-discours est minime : des points de vue différents doivent être envisagés, mais ils ne sont pas obligatoirement opposés frontalement. L'accent est plutôt mis sur l'importance de la valeur justificatoire des arguments avancés. La perspective adoptée est donc de préférence rhétorique avec certains aspects de la logique. La présence de la dialectique est extrêmement timide.

En Espagne, la situation de l'enseignement de la philosophie est différente parce que cette matière est obligatoire en première. Dans presque toutes les régions d'Espagne, trois heures par semaine d'enseignement y sont consacrées. L'année scolaire suivante, la matière dénommée « Historia de la filosofía » jusqu'alors matière spécifique à choisir devient obligatoire²⁴ pour tous les lycéens soumis à la LOMLOE qui complètent et enrichissent ainsi

²⁴ En Espagne, dans le cadre de la LOMLOE, les matières communes et obligatoires pour tous se distinguent des matières spécifiques de modalité et des enseignements optionnels. Dans le cadre de la LOMCE, les matières du lycée sont classées en quatre catégories : « troncal general » qui est dispensée à tous les lycéens quelles que soient

leur formation. Avec la LOMLOE, le quota horaire passe de quatre heures hebdomadaires à trois heures dans la plupart des régions.

	France		Andalousie		Aragon		Asturies		Cantabrie		Castille et Léon	
Classe	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e
Philosophie ou Histoire de la philosophie	0h	4h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h	3h

	Castille La Mancha		Estrémadure		Îles Canaries		La Rioja		Madrid		Région de Murcie	
Classe	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e	1 ^{re}	2 ^e
Philosophie ou Histoire de la philosophie	3h	3h	3h	3h	3h	3h	4h	4h	4h	4h	3h	3h

Source : élaboration propre

Tableau 6 : Quota horaire hebdomadaire de la philosophie en France et de la philosophie et histoire de la philosophie en Espagne (dans les régions où il n'y a pas de langue co-officielle) pendant le cycle terminal

Pouvant s'appuyer sur les notions vues l'année précédente, cette matière permet d'insister sur les différents systèmes de pensée véhiculés par les auteurs pour comprendre l'histoire de la pensée philosophique et pour donner la possibilité de prendre position sur des questions en considérant l'approche diachronique des notions. Dans les programmes de la LOMCE et de la LOMLOE, « el conocimiento de la Historia de la Filosofía contribuye » (décret 1105/2014, p. 497) « al logro de su autonomía [del alumno] y madurez intelectual, moral y cívica » (décret 243/2022, p.187). L'objectif ultime de la matière se trouve dans « el ejercicio de la ciudadanía democrática y desarrollo de una conciencia cívica » (décret 1105/2014, p. 497) de l'élève qui sont rendus possibles grâce à une capacité développée « para adoptar una posición propia, dialogante, crítica y activa ante los problemas del presente y los retos y desafíos del

les spécialités choisies, « troncal de modalidad », « troncal de opción », « específica ». De plus, lors des épreuves externes de fin de cycle qui permettent l'accès à l'enseignement supérieur, les lycéens ont l'obligation de se soumettre à quatre épreuves concernant les trois matières communes appelées « troncales generales », à savoir histoire d'Espagne, langue castillane et littérature, langue vivante A et la matière commune de spécialité appelée « troncal de modalidad ». En plus de ces quatre épreuves, ils ont la possibilité de se présenter à des épreuves supplémentaires, le nombre allant de deux à quatre, concernant des matières de spécialité appelées « troncales de opción » dans le but d'améliorer la note finale obtenue à l'EBAU.

siglo XXI » (décret 243/2022, p. 186), contribuant ainsi à la formation intégrale du lycéen, et aussi au développement de son savoir-faire argumentatif. En effet, le point 2 des critères d'évaluation du premier axe d'étude précisé à la page 498 du décret royal 1105/2014 indique que la transmission des connaissances philosophiques doit pouvoir se concrétiser et se vérifier dans la capacité des lycéens à argumenter : « Argumentar con claridad y capacidad crítica, oralmente y por escrito, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la Filosofía, dialogando de manera razonada con otras posiciones diferentes. » Les programmes invitent à élaborer une réflexion critique autour d'auteurs remarquables dans l'histoire de la philosophie qui, associés à leurs textes, offrent une vision du monde qui incite le lycéen à se poser des questions sur les grands problèmes de l'être humain et à éclairer la perception qu'il en a. L'approche choisie privilégie un contexte où règne la pensée plurielle, créant des situations polémiques qui peuvent être conduites de façon raisonnée dans une argumentation dialogale. Le programme de la LOMLOE insiste encore plus sur l'idée de favoriser la mise en place d'un « diálogo filosófico con los demás » propice au débat qui exige un « diálogo respetuoso y constructivo » où l'unanimité et l'unilatéralité ne sont pas possibles. Cette approche inscrit le discours produit dans une perspective plus dialectique.

En soi, selon les programmes, les objectifs à atteindre à l'issue du parcours des lycéens français et espagnols ne sont pas si éloignés. Quel que soit le côté de la frontière où on se trouve, les programmes respectent naturellement l'aspect fondamental de la matière qui consiste à développer la pensée critique. Comme pour l'enseignement de la langue première, en France, la perspective privilégiée est rhétorique avec certains aspects de la logique et en Espagne, elle est plutôt dialectique.

Cependant, pour confirmer ces légères différences, et pour suivre le même schéma d'étude que nous avons développé pour l'enseignement du français et celui de la langue castillane et littérature, la confrontation des programmes avec les examens externes à l'établissement de scolarisation proposés en fin de cycle terminal²⁵ s'avère utile pour arriver à une conclusion fondée concernant la philosophie et l'histoire de la philosophie, étant donné que, pour ces matières aussi, le type d'exercice demandé a une incidence évidente sur l'orientation prise dans les enseignements.

²⁵ Voir l'annexe 3.

2.2.2.6. Le savoir-faire argumentatif dans les examens de philosophie et de l'histoire de la philosophie du cycle terminal

Lorsque les lycéens français de terminale se soumettent en juin à l'examen de philosophie, ils disposent de quatre heures pour réaliser un seul des deux types d'exercices proposés : une dissertation ou un commentaire de texte, comme dans le sujet 0 de la session 2021. Comme l'indique le programme de philosophie à la page 6, la dissertation implique une réflexion construite et « étayée par des analyses conceptuelles, des références et des exemples pertinents », mais pas obligatoirement pris du domaine de la philosophie. La dimension argumentative où la perspective logique n'est pas rejetée est donc bien présente. La rationalité et la cohérence sont requises pour pouvoir faire part d'un raisonnement qui transmet une réflexion construite et solide.

Quant à l'explication de texte, l'objectif est de présenter un devoir organisé de façon raisonnée et aussi de dégager le problème posé et le sens des concepts mis en œuvre. La réalisation de cet exercice suppose la mobilisation des grands concepts définitoires qui constituent l'activité argumentative insistant particulièrement sur la *dispositio*, sur la cohérence du raisonnement et sur la problématisation d'un sujet. Un savoir-faire argumentatif est alors également sollicité dans cet exercice-là, d'autant plus qu'est soulignée l'importance d'avoir acquis une autonomie et une capacité à analyser un document qui invite à développer la pensée critique. D'ailleurs, l'exercice de l'explication de texte est accompagné de la mention suivante : « La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question. » Restant fidèle au programme, cette mention insiste sur le fait que la réalisation de cet exercice n'exige à aucun moment un apprentissage basé sur la mémorisation de savoirs de la culture philosophique. Ce qui prime, c'est bien la capacité d'analyse, obligeant la mobilisation de connaissances maîtrisées, mais pas nécessairement étendues, délaissant ainsi l'exigence de l'acquisition de savoirs encyclopédiques. La conception tracée par Cicéron qui souligne l'importance de l'ampleur des connaissances n'est donc pas privilégiée dans cet exercice.

En revanche, les lycéens espagnols ne disposent que de 90 minutes pour réaliser les exercices proposés. La différence de temps imparti pour les épreuves, qui n'est pas sans conséquences, est une constante et un signe identitaire de nos deux cultures éducatives. Un étudiant espagnol est plus habitué à des examens d'une à deux heures où ses connaissances sont testées qu'à des examens plus longs, comme ceux généralement proposés en France en lettres et en sciences humaines, où est évaluée la capacité de rédaction à partir d'une réflexion

analytique. L'écriture d'un seul jet est ainsi encouragée, faisant en sorte que le scripteur est peu sensibilisé à la nécessité de revoir son texte pour y apporter des corrections. En France, une certaine planification étant préconisée, le passage par le brouillon est une routine, même si l'évaluation ne prend en compte que le produit fini et ignore le processus rédactionnel. Cependant, avec l'implantation de la LOMLOE, vu que l'approche préconisée est compétentielle, il reste à attendre un changement sur certains de ces aspects en Espagne.

En Castille et Léon, selon notre corpus constitué par le sujet A de la session de juin 2019, le lycéen est confronté à quatre exercices qui requièrent la capacité à argumenter et à exposer une pensée critique et la capacité à mémoriser. Il est intéressant de voir à quel point chacune des capacités doit être développée.

D'un côté, dans l'exercice 1.1. et dans l'exercice 4, le candidat doit faire preuve principalement d'une capacité à argumenter et d'un jugement critique pour obtenir un maximum de quatre points sur dix. Dans cette première partie de l'exercice 1, le candidat est sollicité pour démontrer sa compréhension du texte en suivant le raisonnement philosophique de l'auteur proposé. Dans son analyse, il doit s'appuyer sur l'examen du développement argumenté présent dans le texte et savoir identifier un raisonnement philosophique articulé autour d'une thèse et de ses arguments. Mais le candidat n'étant pas amené à s'exprimer, le degré de développement du savoir-faire argumentatif exigé n'est pas extrêmement élevé. Par ailleurs, la question 4 requiert une certaine capacité à argumenter et à juger de façon critique : le candidat est amené à reprendre la philosophie de l'auteur du texte à expliquer afin de la contraster avec celle d'un autre philosophe. Il est invité à entrecroiser des connaissances et à faire appel à sa pensée critique. Cependant, la comparaison ne peut être menée à bien sans une connaissance de la philosophie des auteurs. En France, la perspective est différente, puisque les candidats doivent s'exprimer et démontrer leur capacité de raisonnement et de réflexion comprise dans leur savoir-faire argumentatif.

D'un autre côté, cette connaissance de la philosophie des auteurs est également exigée pour répondre à la question 1.2. La question 2 consiste à donner des définitions de notions sans avoir à les connecter à une quelconque exposition. La dissertation que choisissent certains lycéens français suppose aussi la connaissance de définitions de notions et de la pensée de philosophes, mais il est demandé qu'elle soit instrumentalisée et intégrée dans la construction d'une réflexion et d'un raisonnement. La question 3 du sujet espagnol consiste à présenter un aspect de la philosophie d'un auteur sans avoir à réfléchir sur un problème. Ces trois exercices qui représentent un maximum de six points, plus de la moitié des points de l'examen, requièrent

essentiellement la capacité de mémorisation du candidat. L'examen est fractionné en quatre questions, la deuxième et la troisième n'ayant pas de rapport avec le raisonnement qui pourrait s'ébaucher à partir du texte dont l'explication faite dans la question 1 s'avérerait éclairante.

Les exercices se succèdent sans être réellement connectés les uns aux autres, rendant difficile l'appréciation de la construction d'une pensée critique. Bien que la matière en question implique indubitablement un jugement critique, cet examen d'histoire de la philosophie demande un savoir mémorisé où la dimension de la capacité à argumenter est secondaire. La nature des exercices proposés montre que la priorité est donnée à l'acquisition d'un savoir encyclopédique grâce auquel le lycéen doit arriver à comprendre la pensée des auteurs et les notions véhiculées. Il reste à supposer que l'implantation de la LOMLOE imposera une distance avec la LOMCE en refusant que la matière d'histoire de la philosophie soit évaluée comme « un mero compendio erudito de conocimiento » (décret 243/2022, p. 185). L'examen auquel se soumettent les candidats de la LOMCE s'appuie inévitablement sur le savoir philosophique qui invite à considérer un aspect inhérent à la matière : le développement de la pensée critique. Cependant, le format de l'examen n'est pas propice au développement de cette pensée et il conditionne le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette approche qui aboutit dans une évaluation du savoir plus que de la capacité argumentative a l'avantage de privilégier une vision panoramique et globale du savoir, tandis que, dans l'approche française, la connaissance tend à se dissiper au profit de la réflexion. Ainsi, dans le programme de Castille et Léon, à la page 32685 du Bulletin officiel de Castille et Léon n°86, il est explicite que le sujet proposé aux lycéens doit exiger « el conocimiento y empleo del vocabulario técnico filosófico, la comprensión de las ideas del sistema de cada autor, corriente filosófica y de la evolución histórica del pensamiento filosófico. » Incontestablement, le point prédominant de cette épreuve est l'obligation de démontrer un savoir à la dimension encyclopédique que le système français manie dans l'enseignement, mais qui n'est pas exigé dans son évaluation. Lors de l'examen, le développement de la pensée critique et de la capacité à argumenter est sollicité, mais il reste secondaire.

En France et en Espagne, les programmes de l'enseignement de la philosophie vont dans le même sens : ils mettent le doigt sur l'importance du développement de l'esprit critique des lycéens et sur leur capacité à argumenter et ils n'insistent pas sur l'importance de la maîtrise de la langue qui est pourtant fondamentale puisqu'elle affecte directement l'efficacité du discours persuasif. Nous n'avons détecté que quelques nuances dans la perspective adoptée qui est en France plus rhétorique, tout en acceptant certains aspects de la logique et plus dialectique en

Espagne, l'approche espagnole privilégiant la confrontation raisonnée de points de vue différents. Mais les différences qui ne sont que des nuances dans les programmes s'accroissent dans le système d'évaluation externe. Au cours de l'examen, le candidat au baccalauréat doit démontrer qu'il a développé un savoir-faire argumentatif en général et sa capacité de réflexion et d'analyse en particulier et le candidat à l'EBAU n'a, jusqu'à présent, que peu l'occasion de révéler sa capacité à argumenter, puisque l'examen est encore pensé pour mesurer les connaissances philosophiques qu'il possède.

2.2.3. *Conclusions préliminaires*

Nous avons été amenée ici à étudier comment est abordé le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et dans l'évaluation, surtout au lycée, en France et en Espagne et quelles perspectives de l'argumentation développées dans les théories y sont privilégiées. Sans distinction géographique, il ressort que les textes de référence qui constituent notre corpus insistent sur l'importance du développement d'un savoir-faire argumentatif et de la pensée critique dès le début de la scolarisation des enfants. Les deux sociétés démocratiques que nous observons comptent sur leur institution conçue pour transmettre des savoirs, pour développer et évaluer les compétences et les capacités des personnes qui sont considérées comme les acteurs sociaux de demain qui doivent être en mesure de comprendre le monde qui les entoure et de participer aux prises de décisions.

Dès le départ, nous avons pu observer dans notre corpus quelques nuances dans l'approche choisie. En France, les textes orientent l'enseignement vers un travail sur l'expression comme étant l'activité priorisée où un savoir-faire argumentatif est à mobiliser. Le débat et l'argumentation dialoguée sont les formules privilégiées au primaire et au collège, mais elles perdent du terrain au lycée. Effectivement, la communication requiert des savoir-faire communicationnels assez généraux, disponibles très tôt, qui, une fois consolidés, permettent d'envisager, surtout au lycée, un apprentissage à l'argumentation écrite. Ainsi, au lycée, en France, comme le montre l'examen des programmes de français et de philosophie, la perspective adoptée est plus rhétorique, acceptant tout de même certains aspects de la logique, l'enseignement étant plus centré sur l'expression d'un point de vue qui est né d'une réflexion critique dans un contexte peu polémique qui ne vise pas à confronter une pluralité d'opinions. En revanche, en Espagne, les textes orientent l'enseignement vers un travail sur l'attitude des élèves qui doivent apprendre à manier un discours argumenté dans un contexte démocratique dominé par la pensée plurielle où cohabitent plusieurs points de vue. Dans cette perspective qui est plus dialectique, l'éthique des intervenants est valorisée. En dépit de ces nuances, nous

pouvons affirmer que l'école travaille pour le développement de la capacité à argumenter des élèves.

Pour le lycée, en plus des textes de référence, nous avons aussi étudié les programmes pour l'enseignement de la langue première afin de voir concrètement comment y est traité le savoir-faire argumentatif. Nous pouvons conclure qu'en classe de première, le programme de français qui se base sur les trois étapes proposées par Cicéron pour produire un discours, à savoir l'étape argumentative, textuelle et linguistique, invite à travailler la capacité à faire des croisements thématiques à partir desquels se forment une réflexion et la capacité à argumenter. En effet, le débat qui permet la confrontation d'opinions n'est pas le format privilégié au lycée, en France. La littérature incite à développer une réflexion argumentée et convaincante où les procédés stylistiques, étant porteurs de sens, sont mobilisés et où la pertinence de la valeur justificatoire des arguments permet de prouver la capacité à problématiser une question. Le savoir-faire argumentatif est réellement au centre de l'enseignement du français en classe de première et au centre de l'enseignement de la philosophie en terminale qui privilégie aussi la réflexion, l'analyse et la pertinence des croisements des domaines de connaissance plutôt que le savoir purement philosophique.

Comme en France, en Espagne, les concepts inhérents à l'argumentation sont présents dans les textes de référence de notre corpus sans qu'un modèle théorique de prédilection soit détecté. Les textes de référence orientent la mise en place d'un savoir-faire argumentatif qui prend forme dans l'expression d'une pensée offrant une réflexion construite à partir d'un raisonnement. Concernant l'enseignement de la langue première, la langue est un instrument pour améliorer la capacité à communiquer et pour arriver à l'expression de la pensée critique, surtout au lycée, même si, à aucun moment et dans aucun des programmes, l'étude systématique de la typologie des arguments n'est proposée. Cependant, dans l'enseignement de la langue première en Espagne, contrairement à la France, la capacité à argumenter n'accapare pas toute la capacité à communiquer : aucune typologie textuelle n'est privilégiée ni le texte expositif ni le texte argumentatif et un équilibre entre les activités de réception et de production semble établi. Les croisements thématiques sont moins demandés dans les programmes de la LOMCE que ceux de la LOMLOE, les textes sont pris comme des modèles ou des prétextes pour une réflexion personnelle qui peut se nourrir de points de vue différents. La capacité à argumenter se développe à partir de situations qui invitent à la réflexion.

Étant consciente que la marge d'interprétation qu'il existe dans la lecture des programmes peut nous éloigner un tant soit peu de la réalité, nous avons aussi étudié les sujets

des examens externes qui permettent l'accès à l'enseignement supérieur, sachant que le rapport d'interdépendance entre l'évaluation et l'enseignement est fort et que la préparation à ces examens conditionne inévitablement l'enseignement dispensé. Dans les deux pays, les sujets actuellement proposés pour évaluer la langue première, mais aussi une matière comme la philosophie, supposent la mobilisation des mêmes compétences et des mêmes capacités, mais dans des proportions bien différentes. Les programmes sont interprétés de façon à privilégier certains aspects de l'apprentissage plus que d'autres, et qui, dans le cas de la France et de l'Espagne, ne convergent pas dans le même sens.

En France, les deux exercices de prédilection des épreuves de lettres et de sciences humaines étant la dissertation et l'analyse de documents où s'entrecroisent des connaissances, des réflexions et des raisonnements, il est manifeste que l'enseignement a pour objectif de forger les esprits dans la construction de propos cohérents et construits dans une perspective rhétorique qui accepte certains aspects de la logique, évitant la mémorisation mécanique du savoir. Les examens français s'inscrivent dans la lignée du programme : ils sont plus exigeants du point de vue de l'acquisition d'un savoir-faire argumentatif et moins du point de vue de l'acquisition de la capacité à mémoriser, l'accent étant mis sur la capacité à argumenter et sur la faculté à utiliser pertinemment un certain nombre de connaissances. L'objectif est l'évaluation de la capacité réflexive des candidats.

Dans ce sens-là, la plupart des examens proposés en Espagne sont le contre-pied des examens français. Ils sélectionnent certains aspects signalés dans les programmes et ils ciblent aléatoirement certaines connaissances afin d'évaluer le savoir. Ainsi, le degré de subjectivité dans l'évaluation est moins élevé et moins de moyens doivent être mis en place lors de l'organisation dans les centres d'examens. Cette manière de résoudre l'épineuse question d'une évaluation externe donne une importance particulière au contrôle continu qui représente 60 % de la note finale. Mais elle laisse planer le doute sur la place qu'a réellement l'apprentissage d'un savoir-faire argumentatif dans l'enseignement en Espagne. Malgré la pression qu'implique la préparation d'examens externes et malgré l'ampleur des programmes, les textes insistent trop fortement sur l'importance du savoir-faire argumentatif pour que son enseignement soit omis. Mais sa place étant secondaire dans l'évaluation externe, elle va s'en retrouver inévitablement réduite dans l'enseignement.

Grâce à ces analyses qui s'appuient sur notre corpus, la lumière est mise sur le traitement de la dimension argumentative présente dans le processus d'enseignement et d'évaluation, notamment de la langue première. Les résultats de notre étude permettent d'affirmer que cet

aspect n'est pas abordé exactement de la même manière en fonction du pays, reflétant une conception de la communication particulière qui s'inscrit dans une façon de communiquer marquée culturellement à laquelle adhèrent l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage dispensé. La conception de la langue et de la culture comme étant deux facettes d'une même médaille n'est plus suffisante. L'idée qui défend que la dimension culturelle s'intégrant à la dimension langagière dans la langue-culture où « la langue peut être révélatrice de la culture » (Benveniste : 1974, p. 23) est dépassée par l'idée que la dimension culturelle est incluse dans le discours. L'enseignement des langues étrangères se trouve confronté au problème « des manières de dire propres à la culture » (Charaudeau : 2001, p. 347) du/des pays où la langue est utilisée parce que « ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais le discours » (Charaudeau : 2001, p. 343). Lors de la définition des choix didactiques et de la mise en place de démarches pédagogiques portant sur l'apprentissage d'un savoir-faire argumentatif en langue seconde, ces considérations qui signalent l'identité discursive comme étant définie culturellement sont à prendre en compte, car un apprenant qui a appris à développer sa capacité à argumenter d'une certaine manière en langue première devra s'adapter à une autre manière d'appréhender l'argumentation en langue seconde.

2.3. LES PERSPECTIVES DE L'ARGUMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DU FRANÇAIS ET DE L'ESPAGNOL LANGUE SECONDE

L'étude des textes de référence pour l'enseignement de la langue première en France et en Espagne, soutenue par l'analyse de sujets pour les examens institutionnalisés sanctionnant la fin des études secondaires, permet de voir qu'en fonction de la langue, un discours privilégie une perspective de l'argumentation ou une autre. Maintenant, nous sommes en mesure de procéder à l'analyse des exigences présentes lors de l'évaluation d'un apprenant qui produit un discours, en ayant recours au français et à l'espagnol considérés, cette fois, comme des langues secondes. L'objectif est de définir la perspective de l'argumentation attendue dans chacune des deux langues secondes qui nous occupent pour établir les convergences avec les règles du discours en vigueur en langue première et pour déterminer si un discours en langue seconde répond aux mêmes règles. Suivant la même démarche comparative et le même critère de sélection que dans la sous-partie précédente, les sujets d'examen à analyser doivent avoir leur homologue dans l'autre langue et doivent avoir pour base un texte de référence. Ainsi, les sujets d'examens retenus sont ceux qui permettent l'obtention de diplômes certifiant officiellement à l'international. Pour le français et l'espagnol, ces diplômes de prestige sont respectivement le DELF et le DELE et les deux s'alignent sur la politique linguistique marquée par le texte de référence que représentent le CECRL et son volume complémentaire. C'est pourquoi nous essayons ici de cerner, d'abord, la conception de l'argumentation qu'adopte le CECRL en analysant notre sélection de descripteurs qui font allusion au savoir-faire argumentatif et, ensuite, la manière dont elle s'applique dans les examens de certification officielle d'un niveau en français et en espagnol, pour enfin observer les particularités propres du discours dans chacune de ces deux langues secondes.

2.3.1. *Le savoir-faire argumentatif dans le CECRL*

2.3.1.1. Le savoir-faire argumentatif dans les objectifs généraux du CECRL

2.3.1.1.1. Unité et citoyenneté européenne

De nombreux liens se tissent entre le CECRL et les théories de l'argumentation, entre l'apprentissage des langues secondes et des langues premières, notamment lorsque le savoir-faire argumentatif est en jeu. Bien des notions sont partagées. D'un côté, le CECRL et les théories de l'argumentation se développent dans un contexte similaire. En effet, le CECRL est le résultat d'un long parcours commencé à l'issue de la II^e Guerre Mondiale quand son promoteur, le Conseil de l'Europe, est créé à Londres le 5 mai 1949 après le congrès de l'Europe célébré à la Haye un an plus tôt pour « encadrer la collaboration européenne dans les domaines

politique, économique, social, culturel, scientifique, juridique ou administratif » (Centre Virtuel de la Connaissance sur l'Europe : 2016). Comme lors de la renaissance des théories de l'argumentation, le contexte dans lequel apparaît le Conseil de l'Europe, qui réunit aujourd'hui 47 pays membres, est celui d'une Europe détruite qui veut faire bloc face au matérialisme américain et au totalitarisme soviétique et qui refuse de revivre un conflit qui a mis non seulement l'Europe, mais aussi le monde à feu et à sang. L'intérêt pour l'argumentation ressurgit de ses cendres dans le même contexte et à la même époque marquant un profond désir de fuir des discours irrationnels qui n'envisagent pas la diversité des points de vue. L'idée de l'unification européenne qui a perduré jusqu'à nos jours, pendant près de 70 ans, s'impose afin d'éviter les divisions et les adversités qui ont été destructrices. Lors de sa parution en 2001, après deux décennies de recherches, le CECRL veut promouvoir cet idéal d'unité et de cohésion en donnant des outils pour parvenir à une communication fluide dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Aussi l'objectif général du Conseil de l'Europe dans le CECRL est-il explicite et vise-t-il à « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » (Conseil de l'Europe : 2001, p. 9). Les langues secondes sont donc mises au centre de cet idéal d'unité européenne et de ce désir de paix entre les peuples. Les politiques linguistiques de chaque pays européen se situent par rapport au CECRL qui a donc des objectifs très ambitieux et dont l'application est sélective. Par exemple en France, la deuxième langue étrangère a vu son quota horaire réduit passant de trois heures par semaine à deux heures et demie au collège et en Espagne, elle est classée dans les matières optionnelles, ce qui donne lieu à un apprentissage plurilingue et pluriculturel limité.

D'un autre côté, l'objectif de l'enseignement des langues secondes rejoint l'objectif de l'enseignement de la langue première en France et en Espagne, qui montre son intérêt pour la capacité à communiquer et pour la capacité à argumenter en particulier. Comme il est signalé dans ses premières pages, le CECRL a avant tout pour but « d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes » (2001, p. 4) de la même manière que les textes de référence de la langue première fournissent les éléments pour mieux comprendre le monde qui nous entoure et mieux se comprendre au sein d'une même nation. Le programme de français de première de la voie générale de 2019 indique à la page 1 que les lycéens doivent acquérir des « compétences fondamentales de compréhension et d'expression » et celui de langue castillane mentionne aux pages 357 et 358 du décret royal 1105/2014 que les élèves

doivent développer leur compétence communicative et leur capacité à comprendre et à s'exprimer grâce au langage²⁶.

D'ailleurs, le CECRL signale que la maîtrise de langues secondes permet une plus grande mobilité, une meilleure compréhension et tolérance entre les différentes nations et un plus haut degré de coopération et de respect de la diversité. En effet, le volume complémentaire souligne à la page 21 que « l'engagement dans les langues a été un moyen d'accroître la compréhension internationale ». Les langues secondes, en offrant la possibilité de confronter des visions, des valeurs, des cultures et des normes culturelles différentes, sont utilisées pour lutter contre la pensée unique et bornée conditionnée par des frontières qui enferment une seule culture. Il s'établit alors tout naturellement le parallélisme entre l'enseignement des langues secondes et l'intérêt pour le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement de la langue première, car ce dernier invite à réfléchir de façon argumentée et convaincante ou à proposer un discours argumenté dans un contexte démocratique dominé par la pensée plurielle. Le Conseil de l'Europe valorise la diversité et l'ouverture à l'altérité culturelle, mais aussi à d'autres croyances, à d'autres points de vue et à d'autres pratiques. En définitive, il vise à donner les outils nécessaires pour le développement d'une culture démocratique qui n'envisage pas la diversité culturelle et linguistique comme une difficulté pour la communication, mais comme une source d'enrichissement et de compréhension réciproque. Dès le XIX^e siècle, la France a encouragé la généralisation de l'usage d'une seule langue sous le slogan « une langue, un peuple, une nation » pour favoriser la création d'une conscience nationale, étant convaincue qu'« une langue commune [...] serait le garant d'une identité collective » (Charaudeau : 2001, p. 342) et un moyen puissant d'intégration et de cohésion sociale. Dans un contexte monolingue ou plurilingue, au XIX^e ou au XXI^e siècle, il est reconnu que la langue est un moyen qui peut être mis au service d'une communauté. Effectivement, « enseigner une langue n'est pas du tout un fait 'neutre' » (de Carlo : 2009, p. 67) : dans le CECRL, est pointé du doigt « la xénophobie et les réactions ultranationalistes brutales non seulement comme [étant] l'obstacle principal de la mobilité et de l'intégration européennes, mais également comme [étant] la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la démocratie » (2001, p. 10).

Dans le CECRL, le discours marqué par sa dimension argumentative a toute sa place (Durand, 2021, p. 107). L'objectif général du Conseil de l'Europe qui insiste sur la promotion de l'unité entre les pays membres se concrétise dans un objectif éducatif qu'il considère comme prioritaire et qui concerne la promotion de la citoyenneté démocratique à une échelle

²⁶ Le texte parle de « *competencia comunicativa* » et de « *capacidad de comprender y de expresarse* ».

européenne. Comme les programmes français et espagnols de langue première, le CECRL prétend promouvoir « des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux » (2001, p. 11). Ainsi, il est proposé comme étant un « outil pour un enseignement plurilingue cohérent, transparent et effectif qui permette de favoriser la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel » (2018, p. 25), car « l'éducation linguistique peut jouer un rôle de premier plan dans la construction de la citoyenneté européenne » (de Carlo : 2009, p. 69). Les textes de référence pour l'enseignement du français en France insistent également sur l'importance d'éduquer la capacité à dialoguer et de favoriser la formation du jugement comme il est indiqué dans le premier point mentionné dans l'article annexe de la partie réglementaire du *Code de l'éducation* (Livre Ier, Titre II, Chapitre II, Section 1), à la page 345 : le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui couvre la période de scolarité obligatoire des élèves ayant entre trois et seize ans « ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde. » Dans cette lignée, les textes espagnols considèrent pour l'enseignement au primaire un contexte communicationnel propice au « pluralismo propio de una sociedad democrática », mentionné dans l'article 7 du décret royal 126/2014, du 28 février, qui suscite l'exercice d'une citoyenneté responsable.

Le contexte posé suppose la prise en compte de différents points de vue et l'action d'un citoyen impliqué. Le contexte communicationnel qui est présenté dans le CECRL pour les langues secondes est propice à développer un discours marqué par une dimension argumentative. Comme en langue première, mais de façon plus insistante, les mêmes valeurs et les mêmes notions d'un discours argumenté sont partagées. Les textes de référence pour les langues premières en France et en Espagne et pour les langues secondes s'appuient sur l'enseignement de la langue pour promouvoir un sentiment d'appartenance qui va au-delà des frontières nationales dans les cas des langues secondes. L'invitation au dialogue et au partage d'opinions et de visions différentes des réalités particulières accorde à la langue et au discours une force d'intégration et de cohésion au sein d'une communauté qui peut s'étendre à l'échelle européenne et qui est marquée par des signes identitaires communs.

2.3.1.1.2. Des acteurs sociaux compétents

Dans la lignée des objectifs généraux, dans le CECRL, l'apprenant est considéré comme un citoyen européen qui agit dans des situations de communication concrète de la vie réelle. Cette approche actionnelle de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation invite à faire

un compromis entre les tâches que la vie réelle demande de réaliser et les tâches pédagogiques qui s'inscrivent de préférence dans un contexte authentique. Un interlocuteur qui décide d'argumenter entre en action pour inviter l'autre à agir ou pour avoir une influence sur lui. Comme cet interlocuteur, l'apprenant d'une langue seconde est amené à avoir un rôle dans la société, c'est un acteur social qui développe des compétences et des capacités et apprend la langue pour l'utiliser et pour réaliser des tâches. Le CECRL établit des connexions entre le processus d'enseignement et d'apprentissage, le monde réel et le monde du travail en considérant les langues comme « un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude » (2018, p. 27). Déjà dans *Un niveau seuil*, l'ouvrage préliminaire au CECRL publié en 1976, étaient proposées des réflexions allant dans ce sens en soulignant les usages sociaux de la langue et sa composante socioculturelle. En 1976, le Conseil de l'Europe présentait des objectifs fonctionnels établis à partir des besoins des apprenants, considérant que « les formes linguistiques valent moins en elles-mêmes que par rapport aux actes de parole qu'elles permettent d'accomplir » (Coste, Courtyllon, Ferenczi, Martins-Baltar, Papo et Roulet : 1976, p. 19). Comme la langue est un « instrument de communication » (1976, p. 15), la grammaire a une fonction tournée vers la communication, les connaissances grammaticales qu'acquiert l'apprenant sont un élément à mobiliser pour pouvoir utiliser la langue parce qu'« on ne cherche pas à savoir une langue pour la savoir mais bien pour s'en servir dans une pratique communicante » (1976, p. 9).

Ainsi, les échelles de descripteurs qui donnent un cadre pour l'approche actionnelle préconisée dans le CECRL ne s'inscrivent pas dans une perspective de déficience basée sur ce que l'apprenant n'a pas acquis, mais dans une perspective de compétence basée sur ce qu'il sait et sur ce qu'il est capable de faire. La langue est donc mise au service de la tâche, c'est un outil pour la réalisation de la tâche, ce qui fait que « l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue », mais la réalisation en soi de la tâche, car « il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue » (Conseil de l'Europe : 2018, p. 27). Manifestement, les textes de référence à partir desquels se dessinent les programmes du français et de l'espagnol considérés comme langue première adoptent la même vision pragmatique de la langue que celle que le CECRL divulgue : la langue est envisagée comme devant être utilisée pour communiquer (2019, p. 3-6, p. 358). En français et en espagnol langue première et langue seconde, la langue n'est pas traitée comme un objet d'étude, l'acquisition de connaissances linguistiques n'est pas une fin en soi, puisque la compétence linguistique côtoie bien d'autres compétences. En effet, l'enseignement des langues secondes peut ne pas se limiter au développement de la compétence

linguistique. Selon les objectifs d'enseignement marqués, il a la possibilité d'être plus global et intégrant et il conduit au développement de toutes les compétences nécessaires pour la réalisation de la tâche. C'est ainsi que le CECRL perçoit l'apprentissage comme une opportunité pour développer chez les acteurs sociaux leur capacité à communiquer qui suppose la mobilisation de savoirs et de savoir-faire. Invitant à dispenser un enseignement fondé sur « des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle [...] [qui transmet] ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir-faire avec le langage » (Conseil de l'Europe : 2018, p. 26), le CECRL préconise un apprentissage par compétences. La perspective de l'apprentissage adoptée est plus pratique que théorique, faisant de la langue un outil au service de la communication. Les compétences à développer se multiplient et dépassent amplement le stade de la compétence linguistique parce qu'une situation de communication se déroule si de nombreuses compétences sont mobilisées. Cette conception du CECRL de la communication semble répondre à une volonté d'être en phase avec les exigences du monde du travail qui a besoin de personnes qui offrent leurs compétences pour réaliser des activités professionnelles.

Le monde du travail, lui aussi, comme les théories de l'argumentation et comme le CECRL, sollicite des individus qui font preuve d'aptitudes déterminées pour réaliser des tâches. Pour ce, les recruteurs accordent une importance toute particulière à la personnalité des travailleurs. D'ailleurs, il est possible d'établir une correspondance entre les facteurs pris en compte par le CECRL et ceux pris en compte par les experts en ressources humaines pour dessiner le profil d'un individu. Cette correspondance peut être représentée schématiquement de la façon suivante :

Selon le CECRL,	Selon les experts en ressources humaines,
le profil de l'individu est déterminé par :	
le savoir (connaissance du monde)	le savoir (les études)
le savoir-faire	les compétences professionnelles
le savoir-être	la manière d'être (des qualités comme l'intelligence émotionnelle, la résistance à la frustration, la capacité à travailler en équipe, la flexibilité, la patience et la tempérance sont très prisées)
le savoir-apprendre	la capacité d'adaptation (où prime la capacité à accepter les défis et les changements)

Tableau 7 : Aspects déterminant le profil de l'individu

En effet, lors du processus de sélection pour un poste de travail, les candidats sont évalués en fonction de ce qu'ils savent grâce aux études qu'ils ont faites et en fonction de ce qu'ils sont capables de faire grâce à leur expérience professionnelle. Mais, ces deux facteurs ne sont pas suffisants. Les experts en ressources humaines, réunis par l'association Diálogo à Madrid la semaine du 23 octobre 2019, le confirment : « Les compétences traditionnelles ne suffisent plus » (Pape Van Dyck : 2019). Le travailleur doit faire preuve de compétences professionnelles, mais aussi de qualités personnelles pour réaliser des tâches. Comme la capacité d'adaptation et la manière d'être sont aussi mesurées, le processus de recrutement s'établit à partir de quatre facteurs autour desquels se dessine le profil des candidats et où les qualités personnelles sont aussi déterminantes que les compétences professionnelles pour juger le candidat qui, par ailleurs, doit partager les mêmes valeurs avec l'entreprise, car les employeurs recherchent des profils en phase avec l'esprit de l'entreprise et des professionnels dont les valeurs coïncident avec les leurs.

En adoptant l'approche d'un apprentissage par compétences, le CECRL et son volume complémentaire adhérent à cette perspective, préparant ainsi l'apprenant au monde du travail. Pour répondre à leur conception de la communication, ils offrent de nombreuses échelles de descripteurs où sont classées en deux grandes catégories les compétences à développer : d'un côté, les compétences communicatives langagières qui sont celles qui peuvent être en relation avec la langue et, d'un autre côté, les compétences générales qui sont celles qui ne le sont pas directement. Nous avons élaboré le schéma suivant pour regrouper les paramètres que retient le CECRL dans sa conception de la communication :

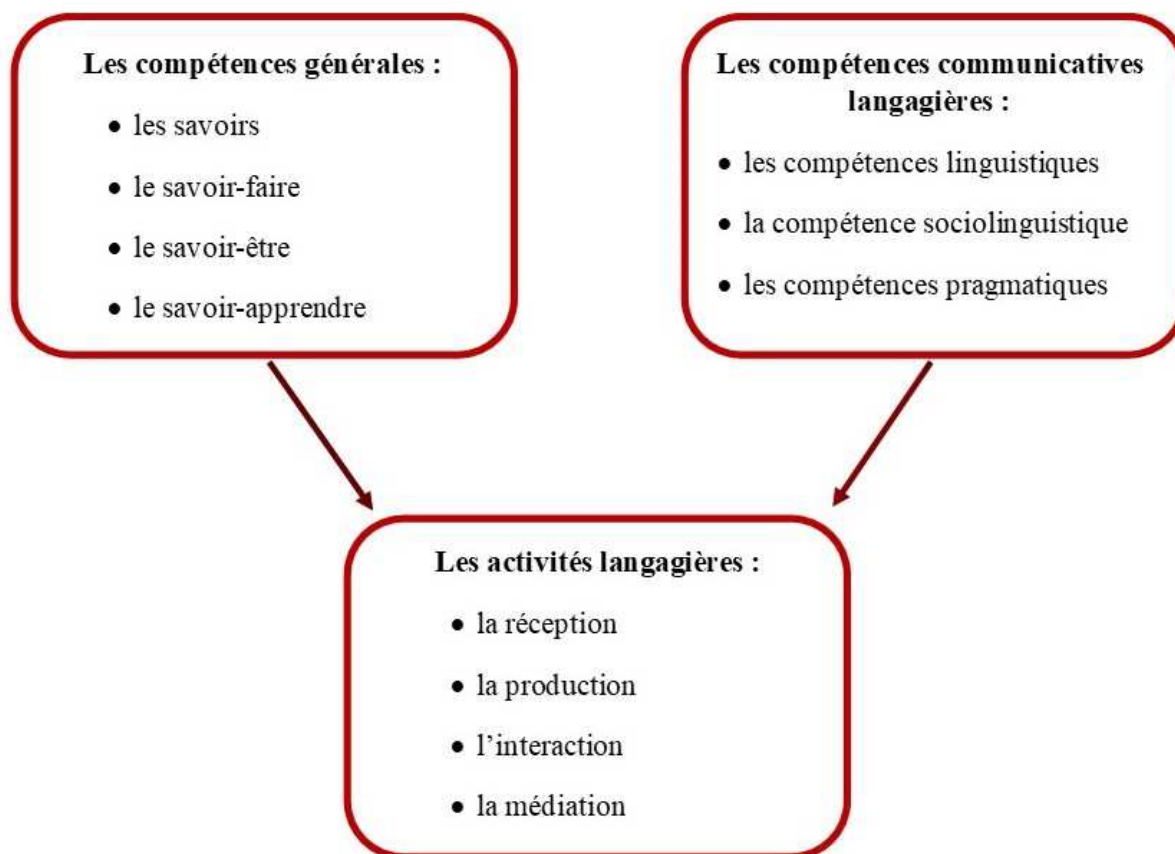


Figure 2 : La communication envisagée par le CECRL

Dans le deuxième et le cinquième chapitre du CECRL, les compétences générales sont décrites : sans être en rapport direct avec la langue, le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre permettent la réalisation des tâches. Comme les spécialistes en ressources humaines qui mentionnent quatre facteurs, le CECRL mentionne ces quatre savoirs qui aident à tracer le profil de l'individu. Dans ce sens, la capacité à communiquer est conditionnée par de nombreux facteurs.

Les échelles de descripteurs du CECRL essaient d'englober le plus grand nombre de facteurs, dépassant ainsi la capacité à communiquer d'un locuteur natif sans formation. La référence pour élaborer les échelles n'est pas le locuteur natif qui, en langue étrangère, est souvent idéalisé. L'enseignement des langues secondes peut contribuer à la formation intégrale de l'apprenant qui apprend à développer des compétences et des capacités qui peuvent être transférées à la communication en langue première, car les contextes plurilingues et pluriculturels démontrent que « les langues sont interdépendantes et interconnectées [...] [et avec les cultures, elles] ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés » (Conseil de l'Europe : 2018, p. 164). Mis à part les compétences strictement linguistiques, toutes les

autres compétences qui permettent que la communication s'établisse répondent à des mécanismes qui sont les mêmes quelle que soit la langue. Par exemple un apprenant qui démontre son intelligence émotionnelle et sa compétence pluriculturelle dans un contexte de médiation en langue étrangère pourra faire preuve des mêmes facultés en langue de naissance. S'il ne maîtrise pas les stratégies argumentatives, un enseignement des langues étrangères centré sur le savoir-faire argumentatif va lui permettre de transférer et d'utiliser en partie ce savoir-faire en langue de naissance.

2.3.1.2. Le savoir-faire argumentatif dans la communication en langue seconde

Dans le CECRL, la communication est donc conditionnée par des compétences qui sont ou ne sont pas directement en relation avec la langue, mais qui rendent toutes possibles les différentes activités langagières données dans une situation de communication (Figure 9). Le développement du savoir-faire argumentatif s'inscrit dans cette conception de la communication, sans oublier que le niveau de développement des différentes compétences qui entrent en jeu est difficilement homogène. En effet, pour réaliser une tâche, l'apprenant mobilise les compétences générales et les compétences communicatives langagières, bien qu'il les ait développées de façon inégale, pouvant passer d'un niveau à un autre selon la compétence en question. Un apprenant aura rarement le même niveau dans toutes les compétences sollicitées au cours d'une activité langagière et par conséquent, il ne saura pas obligatoirement faire tout ce que définissent les descripteurs d'un niveau. Ainsi, les compétences sont complémentaires les unes par rapport aux autres et elles peuvent se développer de façon transversale.

Afin de pouvoir analyser plus en profondeur le traitement du savoir-faire argumentatif dans le CECRL, nous avons été amenée à constituer un corpus en procédant à une sélection de descripteurs qui peut être beaucoup plus ample que celle que nous proposons en annexe²⁷, mais qui veut être concise pour pouvoir atteindre l'objectif recherché. Les descripteurs sélectionnés ici sont classés en trois catégories qui correspondent à celles proposées dans le volume complémentaire du CECRL. Seul l'ordre selon lequel ces catégories interviennent dans notre étude est modifié par rapport au CECRL. En effet, pour suivre le schéma que nous avons dessiné (Figure 9) pour percevoir où intervient le savoir-faire argumentatif, nous analyserons en un premier temps les descripteurs de la compétence pluriculturelle qui sont fortement représentés dans les compétences générales. En un second temps, nous nous occuperons des descripteurs des compétences communicatives langagières, notamment ceux de la compétence

²⁷ Voir l'annexe 4.

sociolinguistique et ceux des compétences pragmatiques. Les compétences générales et les compétences communicatives langagières se mettent en œuvre lors des activités langagières, de nombreuses notions sont présentes dans les descripteurs de ces trois domaines autour desquels se structure la communication. Les activités langagières supposent des compétences intégrées les unes aux autres dont l'analyse complète celle des compétences générales et celle des compétences communicatives. La sélection de descripteurs que nous proposons en annexe montre que l'apprenant se sert de toutes les compétences que nous allons analyser pour développer sa capacité à argumenter aussi bien quand il reçoit un message que quand il le produit, dans une situation d'interaction ou de médiation.

2.3.1.2.1. Le savoir-faire argumentatif dans les échelles de descripteurs de la compétence pluriculturelle du CECRL

Les descripteurs de la compétence pluriculturelle fournissent des éléments intéressants, d'abord, pour comprendre l'impact de la culture des intervenants sur le discours, ensuite, pour cerner ce de quoi doit être capable l'apprenant de langue seconde, sachant que sa personnalité est déterminante dans le déroulement d'une activité langagière et, enfin, pour entrevoir la manière dont le CECRL conçoit l'argumentation. Une personnalité capable d'être flexible et perméable aux différentes perceptions de la réalité est requise aussi bien chez un argumentateur qui intervient dans un contexte culturel qu'il connaît que chez l'apprenant de langue seconde qui se trouve dans un contexte culturel qui ne lui est pas familier. Dans les deux cas, des qualités concrètes touchant la personnalité de l'apprenant, comme la capacité d'adaptation et celle d'agir en tant que médiateur, sont exigées pour communiquer, notamment pour argumenter.

L'impact de la rencontre de plusieurs cultures sur le discours en langue seconde

Lors d'une situation de communication où le locuteur utilise une langue seconde et où les touches argumentatives sont facilement fréquentes, l'apprenant est amené à mobiliser des connaissances relatives à une culture dans une perspective communicationnelle. La langue lui permet de connaître une culture différente et l'autorise aussi à envisager d'autres visions des réalités qui l'entourent en établissant un contact avec un interlocuteur d'une autre culture. Son discours et sa façon d'agir s'en trouvent influencés. Par conséquent, dans un contexte d'enseignement d'une langue seconde, le langage est « une de nos sources principales de connaissance sur la culture [...] d'un peuple » (Harris : 1951, *Methods in structural linguistics*, p. 188, cité par Benveniste : 1966, p. 12) et la langue peut être utilisée comme « un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (Conseil de l'Europe : 2001, p. 12). C'est pourquoi

l'apprentissage d'une langue seconde modifie la compétence culturelle qui devient, pour lors, pluriculturelle.

Le discours du locuteur est conditionné par sa culture, ses valeurs et ses croyances et par celles de son destinataire qu'il prend en compte. Ces cultures qui modèlent le discours se définissent comme

un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité (Benveniste : 1966, p. 30).

Le contexte culturel que le locuteur connaît marque le contenu du discours et sa manière d'agir. Sa propre culture dessine son discours et dans un contexte pluriculturel, la culture de l'autre est aussi un élément conditionnant, dans une plus ou moins large mesure. C'est en fonction de sa culture et du degré d'intégration et d'assimilation de la culture de l'autre que le locuteur adapte ce qu'il dit et ce qu'il fait. En définitive, la représentation que se fait le locuteur de lui-même et des intervenants détermine le fond et la forme du discours persuasif.

L'apprenant est conduit à considérer des habitudes discursives culturellement marquées et des points de vue variés provenant de cultures différentes. Sa compétence discursive se développe en prenant en ligne de compte celle de l'interlocuteur et parallèlement, est sollicitée sa capacité à agir dans un contexte culturel qui n'est pas le sien.

Dans le sous-chapitre 5.1.1. intitulé « Savoir », le CECRL insiste sur le fait que, pour communiquer, l'apprenant de langue seconde s'appuie sur sa culture générale et sur sa connaissance du monde. Il est amené à mobiliser des savoirs de connaissance de différentes cultures qui sont des savoirs communs correspondant aux « définitions plus ou moins objectives du monde » (2001, p. 345).

En plus de « savoirs », le discours se vaut de « savoirs socioculturels » (point 5.1.1.2. du CECRL) qui portent sur les traits distinctifs et caractéristiques d'une société. En effet, les savoirs communs peuvent être d'un autre type : cohabitant avec les savoirs de connaissance, ils peuvent être des savoirs de croyance qui reposent sur l'expérience de vie en société et qui englobent le système de valeurs et les opinions collectives. Si pour communiquer ces deux types de savoirs communs sont mobilisés, pour argumenter aussi, car l'apprenant s'appuie sur la doxa et les *topoi*. Effectivement, le pouvoir persuasif du discours s'établit grâce à ce savoir partagé par la société, créant des points de rencontre, où les mêmes référents peuvent être acceptés, permettant ainsi de co-construire le discours dans un processus dynamique.

Dans son volume complémentaire, à la page 167, le CECRL considère qu'aux niveaux B2-C1 un apprenant compétent pluriculturellement « peut décrire et juger des points de vue et des pratiques de son groupe social ou d'autres groupes, en tenant compte des valeurs implicites qui fondent souvent les jugements et les préjugés ». Cette flexibilité dont il fait preuve pour prendre en compte une vision communément admise dans son entourage et une perception différente de la sienne est celle qui est requise lorsque le savoir-faire argumentatif entre en jeu dans un discours. Par ailleurs, considérant encore l'impact de la culture sur la situation de communication, un autre descripteur de la compétence pluriculturelle signale qu'au niveau C1, un apprenant est capable de discuter les généralisations abusives et réductrices fréquentes quand on est confronté à des stéréotypes. À ce niveau-là, le candidat « peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien. » Ainsi, l'enseignement des langues secondes peut se responsabiliser de doter l'apprenant d'une compétence pluriculturelle qui requiert des connaissances du monde et des savoirs socioculturels qui lui permettent d'éviter les visions schématiques, caricaturales et superficielles.

D'ailleurs, pour que l'apprenant ne soit pas conduit à voir la réalité sous le prisme des stéréotypes et des préjugés, il est préférable que l'enseignement des langues secondes se fasse au pluriel. Connaître plusieurs langues étrangères permet plus facilement d'éviter de telles réductions, basées sur la simplification et la généralisation d'une idée à un groupe tout entier. L'apprentissage d'une seule langue et le contact avec une seule culture étrangère ouvrent la possibilité d'une approche binaire manquant de contrastes et de nuances, si bien que le CECRL admet que « la connaissance d'une langue et d'une culture étrangères [...] peut même avoir l'effet inverse » (2001, p. 106).

La personnalité de l'apprenant

Les descripteurs de la compétence pluriculturelle que propose le volume complémentaire du CECRL à la page 167, laissent donc transparaître que le discours est modelé par la culture de l'apprenant de langue seconde et par celle de son destinataire. Il est également modelé par sa personnalité qui peut évoluer au cours de l'apprentissage. Dans une situation de communication où il met en œuvre sa compétence pluriculturelle, il doit réaliser une activité cognitive où la gymnastique de l'esprit à exercer est la même que lors de l'élaboration d'un discours à dominante argumentative.

Tout au long de son apprentissage, rencontrant des mondes linguistiquement et culturellement différents, l'apprenant peut être invité à travailler sa flexibilité et à accepter des dynamiques basées sur des visions contrastives pertinentes qui lui permettent d'étoffer un discours argumenté et d'avoir une position rationnelle ouverte à d'autres points de vue. Le CECRL rejoint ceux qui adoptent une vision humaniste et qui reconnaissent qu'un « sujet bi- ou plurilingue est potentiellement plus préparé à accueillir une pluralité de visions » (de Carlo : 2009, p. 75). L'apprenant de langue seconde, développant sa compétence pluriculturelle en étant en contact avec « tant d'humeurs, de sectes, de jugements, d'opinions, de lois et de coutumes [qui] nous apprennent à juger sûrement des nôtres, et [qui] apprennent notre jugement à reconnaître son imperfection et sa naturelle faiblesse » (Montaigne : 1847, p. 112) aiguise l'esprit critique et la capacité à nuancer un point de vue.

En développant sa capacité à établir un lien entre sa culture et la culture étrangère et acquérant ainsi un savoir-faire interculturel (point 5.1.2. du CECRL), l'apprenant apprend à prendre en compte son interlocuteur. Dès le niveau A1, il développe une sensibilité envers ce qui lui est étranger lui permettant, au fil de son apprentissage qui peut aller jusqu'au niveau C2, de prendre ses distances par rapport aux différences culturelles et de relativiser son point de vue et son système de valeurs conditionnés par sa culture.

En outre, l'expérience de la pluralité des cultures développant la capacité à entrer en contact avec l'autre et avec ce qui est nouveau fait que la personnalité de l'apprenant soit enrichie et plus complexe. Dans le sous-chapitre 5.1.3. du CECRL intitulé « Savoir-être », il est souligné que les traits de personnalité de l'apprenant, ses motivations, ses valeurs, ses croyances et son style cognitif²⁸ conditionnent son attitude dans l'activité de communication. Les facteurs personnels et comportementaux affectant la communication, l'enseignement des langues secondes a une incidence dans le développement de la personnalité.

Les théories de l'argumentation, dès l'Antiquité, étudient ce fait et insistent sur l'importance de la figure de l'*ethos* dans un discours argumentativement marqué. « On persuade par le caractère [...] C'est le caractère qui, peut-on dire, constitue presque la plus efficace des preuves » (Aristote : Rhét., I, 1356a). Dans le premier livre de *Rhétorique*, déjà Aristote souligne que le talent et le charisme de l'orateur qui doit répondre à une éthique honorable selon les canons marqués par la société ont un grand pouvoir persuasif. Dans le deuxième livre, il ajoute : « Il s'ensuit donc nécessairement que, si l'orateur semble avoir toutes ces qualités [la

²⁸ Dans ce sous-chapitre, le CECRL propose les styles cognitifs suivants : convergent et divergent ; holistique, analytique et synthétique.

prudence, la vertu et la bienveillance], il inspire confiance à ceux qui l'écotent » (1378a). Pour que l'orateur puisse orienter l'opinion, il doit créer une relation émotionnelle avec son destinataire et tenir compte de ses valeurs, comme l'apprenant qui met en œuvre sa compétence pluriculturelle en ayant recours à ses savoirs de croyance. Dès Aristote, et même avant, mais en d'autres termes, la personnalité de l'orateur est un facteur déterminant dans la communication en général et dans le discours argumentativement marqué en particulier.

La capacité d'adaptation

Dans une situation de communication, surtout si elle est argumentative, le locuteur joue sur l'*ethos* et maîtrise le *pathos*. Il démontre son habileté pour mettre en valeur certains aspects choisis de sa personne, pour s'adapter à son public et pour prendre en compte ses particularités, notamment son système de valeurs et sa culture.

La capacité à argumenter suppose la prise en compte du destinataire et des circonstances. C. Perelman considère que « tout orateur qui veut persuader un auditoire particulier ne peut que s'y adapter » (1992, p. 27) parce que, « comme l'argumentation vise à obtenir l'adhésion de ceux auxquels elle s'adresse, elle est, tout entière, relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer » (1992, p. 24) et sur qui un effet est recherché. Un locuteur qui fournit des raisons dans un discours pour arriver à une conclusion et pour que son interlocuteur adopte cette conclusion, fournit des raisons en fonction de son destinataire. Pour être efficace, le locuteur est amené à adapter ce qu'il dit et la manière qu'il a de le dire à son public et à ses réactions, en les prévoyant et en les considérant. Il prend en compte les motivations et la capacité de compréhension et d'analyse de son destinataire. En effet, un discours, quel qu'en soit le domaine, qui s'adresse à un expert ne sera pas le même que celui qui s'adresse à un débutant (Cicéron : Div., 90).

Le locuteur doit mettre en avant un trait de la personnalité qui vise à développer la capacité à se mettre à la place de son public et à comprendre les états émotionnels des participants, car « les choses ne paraissent pas les mêmes à qui aime ou qui hait [...] ; celui qui aime trouve que celui qu'il doit juger n'est pas coupable ou l'est peu ; celui qui hait juge de façon opposée » (Rhét., II, 1378a). Pour être persuasif, l'orateur doit non seulement percevoir les passions qui meuvent l'auditoire, mais il doit aussi savoir se mettre à sa place : « il y a grand avantage pour la persuasion [...] à se montrer soi-même sous un certain jour et à faire supposer aux auditeurs que l'on est à leur endroit en une certaine disposition » (Rhét., II, 1377b). Le processus de production d'un discours étant conditionné par le processus de réception devient

« un trabajo de pura empatía » (Santiago Guervós : 2016, minute 3'20). Comme l'orateur de l'Antiquité, l'apprenant est amené à faire preuve d'intelligence émotionnelle et d'empathie pour être compétent socialement.

Cependant, dans les théories de l'argumentation, les émotions sont souvent perçues négativement dans le sens où elles peuvent être un instrument de manipulation. Dans le discours, le locuteur a la possibilité d'instrumentaliser ses émotions ou de jouer avec les émotions de son interlocuteur, toujours dans l'objectif de manipuler. Depuis les sophistes, le concept de manipulation par le langage a une connotation clairement négative, puisque la manipulation abusive prive l'interlocuteur de croire et de penser librement, même s'il pourrait être interprété comme une invitation à prendre une autre orientation, comme une opportunité pour retrouver le droit chemin. Par exemple une mère peut jouer de l'innocence et de la confiance de son enfant pour qu'il adopte l'attitude désirée. Dans le CECRL, l'apprenant n'est évidemment pas amené à manipuler de façon abusive, mais à « recentrer » (2018, p. 108), à « recadrer » (2018, p. 125), à reconduire un discours en suscitant le raisonnement et différentes façons d'analyser un problème. Cette perspective ne blâme pas les émotions. Comme dans certaines théories de l'argumentation, elles font partie du discours, elles le déterminent, mais dans le CECRL, les émotions positives sont explicitement sollicitées pour faciliter la communication.

La médiation

La médiation est une activité langagière qui requiert une capacité d'adaptation certaine de la part de l'apprenant. En tant que locuteur qui est invité à intégrer un discours de médiation, l'apprenant est amené à se mettre à la place de l'autre, à comprendre l'autre et à se faire comprendre par l'autre, ce qui « demande un effort de transposition de sa propre perspective à celle de l'autre, en gardant présentes à l'esprit les deux perspectives » (Conseil de l'Europe : 2018, p. 128). Cette conception du discours embrassée par le CECRL est celle de C. Perelman, pour qui « le fond et la forme de certains arguments, appropriés à certaines circonstances, peuvent paraître ridicules dans d'autres » (1992, p. 33). En effet, au niveau B1, l'échelle de descripteurs pour la compétence pluriculturelle du volume complémentaire souligne à la page 167 que l'apprenant « peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes ». Et ensuite, au niveau B2, il « peut identifier et étudier les ressemblances et les différences dans des schémas de comportements d'origine culturelle (par ex. les gestes et le volume de la voix) et discuter de leur signification pour trouver un terrain d'entente », démontrant qu'il peut

comprendre que les actions peuvent être perçues de manière différente par des personnes d'autres cultures et que les cultures peuvent entraîner des différences de comportement, alors que la situation est la même. Pour le CECRL aussi, se situant loin de la logique formelle, « la signification de quelque message que ce soit dépend de l'identité de ceux qui conversent, de leur histoire interpersonnelle et des circonstances dans lesquelles ils communiquent » (2001, p. 345).

Notre lecture de l'échelle des descripteurs de la compétence pluriculturelle qui partage de nombreuses notions avec celles de la médiation et de l'interaction relève de nombreux parallélismes avec la capacité à argumenter²⁹, non seulement aux niveaux B, mais aussi aux niveaux C où, le degré de formation étant déjà élevé, la mise en place de la dimension argumentative d'un discours qui est cognitivement exigeante est facilement sollicitée. Au niveau C1, l'apprenant « peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles [...] » et il « peut gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate pour clarifier la situation. » Et au niveau C2, il peut « montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels. ». La compétence pluriculturelle ouvre facilement la porte à la médiation et intègre naturellement l'argumentation qui est

una actividad colaborativa en la que las personas se involucran mutuamente para ofrecer razones en favor de sus posiciones, que en principio no tienen por qué ser simultáneamente correctas, sopesar sus respectivos méritos, resolver si es posible, el desacuerdo y, cuando menos, comprender las posiciones de las otras personas (Alcolea Banegas : 2015, p. 139).

Comme dans un discours à dominante argumentative, cette compétence suppose effectivement une capacité d'adaptation et une intention de collaboration pour que l'activité communicative se déroule rationnellement.

Ainsi, les descripteurs de la médiation accordent une large place à la personnalité de l'apprenant comme étant déterminante pour réaliser une tâche. Plus que jamais, l'apprenant est considéré comme un citoyen qui agit dans la société. Pour contribuer à faire avancer la communication, à faciliter l'accès à l'information et la compréhension entre les participants d'une situation communicative, il doit montrer un esprit ouvert et coopératif. L'art est dans la

²⁹ Avec les échelles de descripteurs portant sur la médiation, celle portant sur la compétence pluriculturelle sont celles où il y a le plus de références permettant de développer la capacité à argumenter. C'est pourquoi, dans l'annexe 4, nous avons transcrit dans son intégralité l'échelle de la compétence pluriculturelle proposée dans le volume complémentaire du CECRL.

manière de s'exprimer, de choisir le contenu à transmettre et d'orienter la conversation. Les descripteurs de la compétence pluriculturelle montrent que le CECRL reçoit l'influence du principe de coopération où Grice présente des règles générales de la politesse linguistique, des maximes qui permettent un échange compréhensible, raisonnable, rationnel et cohérent. Un participant à l'échange qui ne respecte pas le principe de coopération se soumet au risque d'être réprimandé ou même exclu du dialogue par les autres participants et montre qu'il n'a pas développé la compétence pluriculturelle, telle qu'elle est décrite dans le CECRL.

Comme en pragma-dialectique où il est reconnu que le comportement des participants a une influence directe sur la conversation, les descripteurs signalent des attitudes dictées par la raison et la rationalité, telles que la politesse, le respect, la tolérance, la diplomatie et le tact. Le CECRL adhère au modèle pragmatique que proposent van Eemeren et Grootendorst pour une conversation idéale, car les descripteurs de la compétence pluriculturelle qu'il présente définissent une situation de communication réussie si le comportement des intervenants s'inscrit dans un schéma rationnel et si l'objectif proposé est celui d'atteindre le consensus en résolvant les différends raisonnablement.

En développant sa compétence pluriculturelle, l'apprenant est naturellement amené à prendre le rôle de médiateur. Il n'est donc pas étonnant que les descripteurs de cette compétence et de cette activité langagière soient en consonance. En effet, la capacité à envisager plusieurs cultures et la capacité à intervenir dans un contexte de médiation supposent être tourné vers l'autre et traiter l'altérité pour faire avancer la discussion dont l'objectif est de faciliter la compréhension et limer les différends s'il y a lieu. Ainsi, comme l'argumentation, la médiation revêt un aspect social où les individus établissent une relation entre eux dans une situation communicative qui requiert cette activité. L'argumentation, elle aussi, peut être également considérée comme « una actividad social que incluye a las personas y cuya función principal es crear la comprensión de los elementos implicados por parte de las personas implicadas » (Alcolea Banegas : 2015, p. 139). L'intervention du médiateur est justifiée quand une communication s'établit entre des personnes aux « perspectives individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles éventuellement différentes » (Conseil de l'Europe : 2018, p. 110).

Comme dans une situation de communication marquée par une intention argumentative, dans une activité langagière de médiation, les participants jouent chacun un rôle dans « un dispositif à trois partenaires » (Charaudeau : 2004b, p. 22). Comme dans une situation où la capacité à argumenter est sollicitée, ils peuvent adopter le rôle de proposant, d'opposant ou de

tiers ou encore changer de rôle au cours de la même situation. La figure du tiers peut facilement s'identifier avec celle du médiateur qui peut être de trois types : le médiateur peut être intercesseur ou animateur ou encore juge-arbitre (Charaudeau : 2004b, p. 22-23). Selon le CECRL, ce dispositif peut se mettre en place dans une situation de communication marquée par la médiation et par une dimension argumentative avec trois partenaires, mais l'un d'eux peut être implicite, car le médiateur, comme représentant de sa culture et de sa langue, peut intervenir comme intermédiaire avec une autre culture et une autre langue. Il peut assumer deux rôles à la fois : celui de proposant et de tiers. Dans le cadre des langues secondes, les descripteurs du volume complémentaire du CECRL tissent alors un lien entre le savoir-faire du médiateur et la compétence interculturelle, soulignant l'objectif d'améliorer la compréhension entre les participants et faciliter la communication et l'accès à l'information.

La compétence pluriculturelle que décrit le CECRL pour les langues secondes est présente dans d'autres domaines, notamment dans le monde du travail qui, étant toujours plus mondialisé, recherche des travailleurs avec une certaine agilité culturelle qui leur permet de se sentir à l'aise pour travailler dans un autre environnement culturel. Le CECRL reconnaît que les traits de la personnalité qui peuvent être prédéterminés par l'individu et son caractère et son expérience personnelle du monde peuvent aussi se développer grâce au contact avec d'autres cultures et d'autres langues que permet l'enseignement des langues secondes. La rationalité de la communication est déterminée par le comportement des intervenants qui dépend de son savoir-être, de sa capacité à mobiliser son savoir-faire dans un contexte interculturel. Ainsi, les intervenants sont amenés à adopter l'attitude d'un médiateur conditionnant tous les aspects du discours, allant du fond à la forme. En effet, surtout à partir du niveau B2, un utilisateur d'une langue seconde communique en créant un climat favorable, une ambiance positive dans un environnement interactif positif invitant à la coopération et au repérage de terrains d'entente. Les descripteurs dénotent un rejet des situations polémiques, qui, si elles se présentent, supposent que l'apprenant parvient à mettre en œuvre les attitudes et les connaissances qui vont bien au-delà des compétences strictement linguistiques et qui sont nécessaires pour trouver un compromis et des solutions aux situations conflictuelles. Cohérent, le CECRL présente une mise en abyme. Il veut créer un espace neutre d'harmonisation des méthodes d'enseignement et il invite l'apprenant à créer un espace neutre qui facilite l'évolution des positions en désaccord dans des discussions sensibles et délicates vers le consensus où les tensions sont désamorçées. Ainsi, en tant que médiateur qui est doté d'une compétence pluriculturelle, il peut, avec plus ou moins d'agilité selon le niveau, affronter et « anticiper les malentendus » (2018,

p. 108), des problèmes de communication dus à des points de vue culturels contrastés ou à une mauvaise maîtrise de la langue de son interlocuteur, expliquer des références culturelles, clarifier le sens de mots ou structures ou de situations culturelles qui ont créé des ambiguïtés.

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, le CECRL considère donc la compétence pluriculturelle comme une compétence qui peut être sollicitée dans toutes les activités langagières et dont le développement est difficilement évitable, d'autant plus, que cette compétence intervient dans le développement de la capacité à argumenter. La lecture que nous faisons de l'échelle de descripteurs de la compétence pluriculturelle montre que le CECRL ne peut envisager la communication qu'avec des discours qui ont une dimension argumentative, si petite soit-elle. S'entrecroisent et se complètent les notions mobilisées dans une situation où la compétence pluriculturelle se développe dans le discours dont la dimension argumentative lui est inhérente. La rencontre de plusieurs cultures et de différentes visions implique que la communication s'établisse sur la base de l'échange de points de vue, accordant une place de choix à l'argumentation dans le discours. La coïncidence avec l'approche de la logique naturelle est alors évidente. Les connexions qui s'établissent entre les différentes échelles de descripteurs du CECRL et celle de la compétence pluriculturelle dévoilent la complexité de la communication humaine, concrètement en langue seconde. Cependant, la complexité est plus profonde, puisque d'autres compétences et capacités entrent en jeu, notamment les compétences communicatives langagières.

2.3.1.2.2. Le savoir-faire argumentatif dans les échelles de descripteurs des compétences communicatives langagières du CECRL

Comme les différentes compétences mises en œuvre dans la communication se rejoignent et s'additionnent, le nombre d'incidences d'un même descripteur portant sur un aspect du savoir-faire argumentatif peut être grand. Selon le CECRL, par exemple un apprenant doit savoir exprimer ses points de vue ou appréhender ceux d'autres personnes dans toutes les situations suivantes qui représentent une activité langagière différente : quand il s'adresse à un auditoire lors d'une production orale (2018, p. 77), quand il propose un essai à l'écrit (2018, p. 80), quand il participe à une discussion formelle dans une situation d'interaction orale (2018, p. 90), quand il est médiateur et qu'il intervient pour faciliter la communication (2018, p. 131). Dans son intention de prendre en compte un grand nombre de situations, le CECRL propose davantage d'échelles de descripteurs qui font allusion au savoir-faire argumentatif pour toutes les activités langagières. Ainsi, cet exemple révélateur montre que les échelles de descripteurs où est mentionnée la capacité à argumenter insistent moins sur l'activité de réception et plus

sur celle de production. Et il montre aussi qu'une même action qui implique la formulation d'une argumentation peut apparaître dans les échelles de descripteurs de plusieurs activités langagières et peut amener à mobiliser plus d'une compétence. Concernant les compétences communicatives langagières, celles qui intègrent le plus le savoir-faire argumentatif sont la compétence sociolinguistique et les compétences pragmatiques. Dans ce chapitre, le volume complémentaire du CECRL développe différentes échelles à partir desquelles nous avons constitué notre corpus de descripteurs qui font référence au développement de la capacité à argumenter : concrètement, il en propose une seule pour la compétence sociolinguistique et six pour la compétence pragmatique.

La compétence sociolinguistique

D'un côté, dans l'échelle de descripteurs qui porte sur l'« adéquation sociolinguistique » et qui se trouve à la page 144 du volume complémentaire apparaît une complémentarité évidente entre la compétence sociolinguistique et la compétence pluriculturelle, puisque surtout à partir du niveau B2, l'apprenant doit être capable de s'adapter au contexte sociolinguistique qui est conditionné par le contexte socioculturel. En effet, dès le niveau B2, un descripteur précise qu'il doit pouvoir « identifier et interpréter des codes socioculturels et sociolinguistiques et modifier en connaissance de cause sa façon de s'exprimer pour qu'elle corresponde à la situation ». Il doit connaître les règles d'usages sociaux pour pouvoir adapter son discours et doit savoir repérer ces aspects prévisibles des échanges. Effectivement, comme quand il a besoin de son savoir-faire argumentatif, en reconnaissant les indices socioculturels et ceux qui relèvent des différences en particulier, il est invité à tenir compte des règles de politesse spécifiques à chaque culture et à adopter un registre approprié à la situation de communication à laquelle il est confronté, ayant recours à une « adaptation continue de l'orateur à l'auditoire » (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 1992, p. 30) qui est requise dans un discours persuasif efficace où le locuteur ajuste son discours en fonction de la nature du récepteur et du lien qu'il crée avec lui. D'ailleurs, au niveau C2, se mêle aussi avec la compétence sociolinguistique la capacité à « jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. »

Pour réaliser une activité langagière telle que la médiation, l'apprenant doit faire appel à ses compétences, comme la compétence sociolinguistique. Étant une activité essentiellement tournée vers l'autre, l'activité de médiation se nourrit de toutes les compétences qui supposent la capacité à s'adapter à son auditoire et l'échelle de descripteurs de la compétence

sociolinguistique signale qu'un locuteur expérimenté doit pouvoir adapter son discours en tenant compte des circonstances socioculturelles et sociolinguistiques.

La compétence pragmatique

D'un autre côté, la forme du discours déterminant son efficacité argumentative, la compétence pragmatique est inévitablement sollicitée dans une situation de communication qui envisage l'expression d'au moins un point de vue que ce soit en langue seconde ou en langue première. Le CECRL développe six échelles de descripteurs pour cette compétence qui va être plus centrée sur la production que sur la réception. Elle concerne, en effet, des aspects de capacités particulières de l'apprenant pour intervenir dans une situation de communication qui peut être résolument argumentative, à savoir la souplesse, les tours de parole, le développement thématique, la cohérence et la cohésion, la précision et l'aisance à l'oral.

D'une part, le CECRL accorde une place non négligeable à certains aspects de la compétence pragmatique qui correspondent concrètement à la compétence discursive. En effet, en langue seconde un apprenant est amené à structurer sa pensée et à répondre au schéma de construction du discours développé par les toutes premières théories de l'argumentation qui mettent en avant l'ordre selon lequel les arguments sont organisés et la structure autour de laquelle se construit le texte. Aussi l'échelle de descripteurs de la page 148 concernant le « développement thématique » insiste-t-elle sur la façon dont les idées sont organisées logiquement dans un texte et s'inspire-t-elle des règles de la *dispositio*, déjà posées à l'Antiquité entre autres par Aristote ou Cicéron, où une introduction et une conclusion sont requises ainsi que la présence de points principaux, complémentaires et secondaires accompagnés d'exemples pertinents. Considérant la valeur justificatoire des arguments et des exemples, on retrouve le schéma argumentatif « thèse – arguments – exemples » adopté définitivement par les humanistes de la Renaissance pour convaincre efficacement.

Notamment dans l'échelle de descripteurs de la compétence pluriculturelle qui se trouve à la page 167, mais aussi dans celles de la compétence discursive des pages 147 à 149, le CECRL accepte également la vision des choses sous des angles différents, considérant les nuances d'interprétation et voulant éviter les perceptions trop schématiques et caricaturales. Dans le volume complémentaire du CECRL, dès que l'apprenant devient un utilisateur indépendant, il est invité à « évaluer les avantages et les inconvénients de différentes options » (2018, p. 148) et à « reconnaître la structuration d'un texte discursif : arguments et contre-arguments, présentation d'un problème et de sa solution et relations de cause à effet » (2018, p.

66). Entrent alors en jeu la validité des arguments, aspect central de la logique informelle, ainsi que la mise en place d'un discours biface comme étant la référence et se développant facilement dans les situations d'interaction. Le contre-discours est envisagé et intégré dans le discours, le discours de l'opposant apparaît dans le discours du proposant offrant facilement une structure binaire où les interventions du proposant et de l'opposant s'alternent, acceptant les rectifications et les clarifications. La théorie du raisonnement révisable de J.-B. Grize est naturellement amenée à être appliquée. La compétence discursive décrite dans le CECRL reprend donc les grandes notions concernant les schémas de construction du discours étudiées par les théories de l'argumentation.

Par ailleurs, l'échelle de descripteurs du volume complémentaire du CECRL concernant la « cohérence et cohésion » (2018, p. 149) montre l'intérêt porté pour considérer la communication dans une perspective rationnelle. Dès les niveaux les plus bas, focalisant, d'abord, sur la phrase pour arriver, plus tard, au texte, l'apprenant doit être capable d'adhérer à une cohésion textuelle qu'offrent les marqueurs du discours conduisant ainsi à un enchaînement cohérent des énoncés, tel que le propose le modèle de Toulmin. À partir du niveau B1, il doit pouvoir adopter des structures organisationnelles cohérentes que donnent les paragraphes facilitant la rétention d'information et la compréhension. Au niveau B2, il doit aussi pouvoir « planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s) » (2018, p. 81). La clarté et la fluidité recherchées sont les mêmes que celles que signalaient déjà Aristote et Cicéron qui préconisaient cohérence et harmonie pour que le discours soit convaincant, mariant le pouvoir de la bonne maîtrise de la langue et celui de l'organisation textuelle.

D'autre part, dans le cadre de la compétence pragmatique, il est évident que le degré de maîtrise de la langue a une grande incidence. Les échelles de descripteurs du volume complémentaire du CECRL portant sur la souplesse (2018, p. 146), sur la précision (2018, p. 150) et sur l'aisance à l'oral (2018, p. 151) en sont la preuve. Comme le rhétoricien de l'Antiquité qui doit savoir choisir le bon moment pour intervenir ou savoir se taire et qui doit faire preuve d'éloquence pour pouvoir convaincre, l'utilisateur d'une langue seconde doit apprendre à respecter les tours de parole et doit se montrer à l'aise à l'oral pour pouvoir intervenir dans une conversation. Le CECRL reconnaît aussi qu'un apprenant qui maîtrise suffisamment la langue, c'est-à-dire surtout à partir du niveau B2, peut faire preuve de « précision » et de « souplesse » dans l'utilisation de la langue qui laissent transparaître une capacité d'adaptation en fonction de l'auditoire. Comme dans les descripteurs de la compétence

pluriculturelle, la prise en compte de l'interlocuteur est fondamentale pour que le discours soit persuasif et cette prise en compte se cristallise dans le choix du lexique et de la syntaxe. Le locuteur fait preuve de précision en choisissant des mots et des tournures qui ont un effet sur son interlocuteur, mais aussi de souplesse s'il parvient à reformuler, s'il insiste sur certains points plutôt que d'autres. Rejoignant d'autres théoriciens de l'argumentation, Perelman souligne que choisir l'expression et la formulation adéquate a un impact sur l'auditoire (1992, p. 191-248). Et selon un descripteur du CECRL, un apprenant du niveau C1 « peut avoir un impact positif sur un auditoire choisi en variant de façon efficace le type d'expression et la longueur des phrases, et en utilisant un vocabulaire et un agencement de mots recherchés » (2018, p. 146). Ces choix s'opèrent dans l'interaction directe ou indirecte qui s'établit entre le locuteur et l'interlocuteur où l'expression de ses convictions et de son niveau d'engagement concernant un sujet donné est possible. D'ailleurs, les échelles de descripteurs de l'interaction qui expliquent les compétences requises lors de discussions formelles ou informelles (2018, p. 89-90) donnent les détails de ce que peut être capable de faire un utilisateur indépendant ou expérimenté dans une situation argumentative, tant l'interaction est intrinsèquement liée à l'argumentation, car les deux impliquent au moins deux personnes qui communiquent. Par exemple dans le cadre de discussions formelles, dès le niveau A2, l'apprenant doit être capable de formuler une opinion et au niveau B2, il doit pouvoir « exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec précision, sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui de façon convaincante. » L'utilisateur indépendant doit pouvoir faire face à la confrontation des discours et intégrer le contre-discours dans son discours pour en faire ressortir les points faibles et avoir ainsi une meilleure réfutation.

Le CECRL envisage donc la présence de l'argumentation dans les échanges en général, acceptant une vision globale du discours qui est dialogique où « **la co-construction du sens**³⁰ (grâce à l'interaction) [est] au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement » (2018, p. 28) qui a opté pour une approche actionnelle. Dans les niveaux les plus bas, surtout dans le cas de l'utilisateur élémentaire, le discours privilégié est factuel, mais le discours à dominante argumentative gagne rapidement du terrain, envisageant que le discours soit systématiquement marqué par sa dimension argumentative, répondant ainsi à la perspective adoptée par la logique naturelle où l'argumentation est dans le discours.

Dans le volume complémentaire du CECRL, comme dans le cas de la compétence sociolinguistique, cette capacité à s'adapter à son auditoire mentionnée dans les échelles de

³⁰ C'est le volume complémentaire du CECRL qui souligne en caractère gras.

descripteurs des compétences pragmatiques se retrouve aussi dans les échelles de descripteurs de la médiation, notamment celles concernant la médiation de textes (2018, p. 111-122) où une certaine maîtrise de la langue est nécessaire pour que se déploie aussi la capacité à argumenter. Toutes les compétences s'imbriquent et se retrouvent dans les activités langagières. En effet, selon le CECRL, dans un contexte de médiation « on est moins concerné par nos besoins, nos idées ou notre façon de nous exprimer que par ceux de la partie ou des parties pour laquelle ou lesquelles on médie » (2018, p. 109), ce qui suppose une compétence sociale évidente. En outre, dans les descripteurs portant sur le traitement d'un texte à l'oral ou à l'écrit, à partir du niveau B2, la capacité à argumenter de l'apprenant est grandement sollicitée, puisqu'il est amené à résumer le texte afin d'« exploiter des informations » pour pouvoir débattre « des points de vue opposés », « discuter et [...] critiquer » des opinions et étayer « ses conclusions par des références aux informations précises du document original » (2018, p. 114-116). Cette activité langagière qui implique un processus exigeant sur les plans cognitif et linguistique inclut donc la connaissance et la maîtrise de stratégies argumentatives.

Par ailleurs, il est intéressant d'observer que le programme établi pour la langue castillane auquel sont soumis les élèves espagnols du cycle terminal du lycée envisage d'effectuer un travail sur les textes qui peut conduire à une activité de médiation de textes. En effet, en Espagne, dans le décret royal 243/2022, il est précisé que l'enseignement dispensé en langue castillane considérée comme langue première a l'intention de préparer les élèves pour qu'ils puissent, dans le cadre de la communication écrite, identifier le schéma organisationnel d'un texte, en comprendre et en interpréter le fond et la forme :

4.1. Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante [...].

4.2 Valorar críticamente el contenido y la forma de textos especializados evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados. (228)

Dans le cadre de la communication orale, les élèves sont formés pour apprendre à utiliser de façon critique les idées et les données variées permettant de construire une réflexion :

3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales formales extensas en las que se recojan diferentes puntos de vista, con diferente grado de planificación sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y hacerlo con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. (228)

Ainsi, lors de l'examen externe proposé dans la plupart des régions espagnoles qui n'ont pas de langue co-officielle et qui permet l'accès à l'enseignement supérieur, le candidat est en général confronté à un exercice qui consiste à résumer un texte, à en présenter le schéma

argumentatif et les mécanismes de cohésion et à rédiger son opinion sur le sujet du texte. Le résumé est une activité qui se base sur la bonne compréhension du texte et qui facilite l'accès à l'information à son public.

Cet exercice scolaire s'inscrit alors dans le cadre de la médiation de textes où le contenu d'un texte est transmis à une personne qui n'y aurait pas accès. C'est un cas où les activités à mettre en place pour démontrer l'habileté du locuteur dans une activité de médiation qui requiert les mêmes activités nécessaires pour la construction d'un discours argumenté ne varient pas en fonction de la langue. Le savoir-faire requis en langue première est le même qu'en langue seconde. Les stratégies à mettre en place pour développer le savoir-faire argumentatif sont donc les mêmes en langue première et en langue seconde et, si les connaissances linguistiques sont suffisantes, les compétences développées dans une langue peuvent être transférées dans une autre langue.

De plus, toujours dans les descripteurs portant sur la médiation de textes, est incluse à la page 122 une échelle qui vise à décrire la capacité à « analyser et [à] critiquer des textes créatifs ». Sont décrites toutes les habiletés nécessaires pour le commentaire de texte tel qu'il est exigé dans les épreuves écrites anticipées de français en classe de première en France au lycée. Il s'agit d'analyser et de donner une appréciation critique sur la forme et le fond d'une œuvre. L'apprenant peut percevoir le sens des procédés stylistiques employés et il peut montrer son esprit critique par rapport à une œuvre. Pour le CECRL, au niveau C2, il peut même être capable de produire des essais ou des rapports « qui posent une problématique » (2018, p. 80). La note de service n° 2019-042 du 18 avril 2019 signale que le candidat à ces épreuves anticipées de français qui présente un commentaire de texte « justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels » et le CECRL signale qu'au niveau C2, l'apprenant « peut évaluer d'un point de vue critique la façon dont la structure, la langue et les procédés de rhétorique sont utilisés à des fins spécifiques dans une œuvre et expliquer de façon argumentée en quoi cette utilisation est adéquate et efficace » (2018, p. 122). Que ce soit en langue première ou en langue seconde, les savoir-faire requis sont encore les mêmes prouvant que les mécanismes qui régissent la communication se mettent en place de la même manière dans les différentes langues. Ils peuvent être transférés d'une langue à l'autre, qu'elle soit première ou seconde, bien que l'apprenant d'une langue étrangère se trouve confronté à la difficulté supplémentaire d'une maîtrise de la langue inférieure que l'apprenant qui produit un discours en langue de naissance.

D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que le CECRL signale la présence évidente dans la communication en général de la capacité à argumenter en langue seconde, mais il insiste peu sur la formation de l'esprit critique. Des allusions sont faites par exemple dans le cadre de la compétence pluriculturelle ou dans l'activité de production d'essai ou d'interaction et elles sont plus nombreuses dans les échelles de la médiation de textes, mais la mention à la formation de l'esprit critique n'est pas représentative dans la totalité des échelles de descripteurs du CECRL. Par exemple dans l'échelle de descripteurs de la page 68 « Lire comme activité de loisir », la lecture se limite au stade de la compréhension. Dans cette situation-là, le texte n'est pas censé être sujet à être interprété ou à susciter des appréciations critiques. Contrairement aux programmes scolaires développés en France et en Espagne, le CECRL ne priorise pas la formation de l'esprit critique. Évidemment, il ne la nie pas vu la place qu'elle peut occuper dans le développement de la capacité à argumenter, mais il s'appuie davantage sur les valeurs en rapport avec l'altérité. La perspective est sensiblement différente, la citoyenneté européenne étant plus ample que la citoyenneté propre à chaque pays. La priorité pour le CECRL n'est pas de former des esprits critiques, mais des esprits qui acceptent les différences et qui sont disposés à agir en médiateurs interculturels pour mieux se comprendre, tout en affirmant leurs opinions et leurs convictions et en évaluant de façon critique celles des autres, mais en restant neutres et pacifiques.

Selon l'analyse de notre corpus, le savoir-faire argumentatif est décrit dans la plupart des échelles de descripteurs, notamment dans celles portant sur les activités langagières et surtout sur les activités de production, d'interaction et de médiation, mais aussi dans celles portant sur la compétence pluriculturelle et sur les compétences communicatives langagières comme la compétence sociolinguistique et les compétences pragmatiques qui sont des composantes de la communication qui ne sont pas séparées et qui s'imbriquent l'une dans l'autre. C'est ainsi que les notions propres au savoir-faire argumentatif s'entrecroisent dans les échelles de descripteurs : un même descripteur peut correspondre à plusieurs situations d'apprentissage, il peut se retrouver dans les échelles de plusieurs activités langagières, mais aussi dans celles des compétences pluriculturelles et communicatives langagières, ce qui fait du CECRL un ouvrage dense. Les descripteurs du CECRL qui visent l'apprentissage et l'enseignement des langues sont un outil de référence pour l'élaboration de programmes de l'enseignement des langues secondes. De ce fait, aucune approche de l'argumentation n'est privilégiée comme dans les textes de référence pour l'enseignement de la langue première en France, qui préfèrent l'approche rhétorique avec certains aspects de la logique et en Espagne

où la préférence porte sur l'approche dialectique. Au cours de l'apprentissage, des situations de communication très diverses peuvent être proposées à l'apprenant de langue seconde ou même de langue première, puisque les stratégies qui contribuent au développement du savoir-faire argumentatif en langue seconde sont les mêmes en langue première. La seule variante se situe dans le degré de maîtrise de la langue, dans le degré de développement de la compétence linguistique. Par conséquent, afin de cibler au mieux les démarches pédagogiques pour obtenir une plus grande capacité à argumenter, il est important de considérer les notions mentionnées dans les descripteurs des compétences sociolinguistique et pragmatique qui sont communes aux notions mobilisées quand l'apprenant fait appel à son savoir-faire argumentatif. Dès que l'apprenant devient indépendant, les descripteurs des compétences communicatives langagières signalent que la capacité d'adaptation est une notion centrale dans le développement de la capacité à argumenter et finalement, dans la communication. L'apprenant doit être capable de prendre en compte les valeurs et le contexte sociolinguistique et socioculturel de son auditoire. C'est alors qu'il doit pouvoir adapter la langue et la manière de communiquer, il doit pouvoir choisir ce qu'il a à dire et comment il peut le dire. Mais plus largement, le CECRL reprend les manifestations prototypiques de l'argumentation présentes dans les théories de l'argumentation portant sur les schémas de construction du discours en préférant une structure binaire et en valorisant une organisation cohérente et cohésive des arguments. Il adapte ces notions à une approche sociale de la langue et de la communication, situant ainsi l'argumentation dans le discours et se rapprochant de la perspective adoptée par la logique naturelle (Durand : 2023, p.54).

Cependant, de par son souci d'exhaustivité et sa neutralité envers les approches pédagogiques, le CECRL est un texte suffisamment ouvert pour laisser place à des interprétations ou à des choix qui privilégient certains aspects plutôt que d'autres dans l'enseignement des langues secondes. C'est ainsi que nous allons montrer un intérêt particulier pour le traitement du savoir-faire argumentatif dans les examens officiels en langue seconde et concrètement en français et en espagnol pris comme langues étrangères.

2.3.2. Le savoir-faire argumentatif dans les examens officiels de FLE et ELE

Les examens officiels de FLE et ELE sont classés par niveaux qui sont définis par les échelles de descripteurs du CECRL. Les épreuves des examens « s'articulent autour de certains savoir-faire portant sur l'utilisation de la langue à des fins de communication. [...], elles sont centrées sur la compétence à communiquer » (Chishiba : 2016a, p. 14) et la capacité à résoudre une tâche. En tant que référence pour l'élaboration et l'évaluation des exercices, les échelles

décrivent les compétences à évaluer dans les différentes activités communicatives langagières qui structurent les épreuves de ces examens de certification officielle. D'ailleurs, avec le *Manuel* visant à *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*, le Conseil de l'Europe cherche à mettre « en œuvre [les démarches pour] une compréhension commune des Niveaux communs de référence » (2009, p. 11). Cependant, la manière dont doit se concrétiser la capacité à argumenter adopte une forme propre en fonction de la langue évaluée et de l'examen, où les exercices proposés, comme aux niveaux B1 et B2, montrent des nuances et des différences dans les attentes et les intentions de l'enseignement des langues secondes.

Nous avons émis l'hypothèse en introduction que la capacité à argumenter serait requise très timidement au niveau A2 et de façon plus représentative à partir du niveau B2, car argumenter est une activité cognitivement et linguistiquement exigeante. En effet, les cellules argumentatives constituent « la séquence discursive la plus largement préconisée par le CECRL aux niveaux avancés » (Doury et Claudel : 2018, p. 35). Parmi les commentaires précédant toutes les échelles de descripteurs qu'offre le volume complémentaire du CECRL, dans celui portant sur le « monologue suivi : argumenter », il est reconnu ouvertement que le niveau B2 est le « niveau auquel cette capacité [la capacité à défendre un argument] est un concept marquant » (2018, p. 75). Exposer des arguments et faire part d'un raisonnement complexe impliquent des compétences linguistiques développées pour rendre compte des nuances, des détails fins, des ambiguïtés, mais aussi des compétences générales, pluriculturelles, pragmatiques, sociolinguistiques. Le CECRL considère que l'utilisateur élémentaire des niveaux A1 et A2 n'a pas à démontrer une grande capacité à argumenter. Sa connaissance de la langue étant limitée et sa formation inachevée, il ne peut pas faire appel aux ressources nécessaires pour les mettre stratégiquement au service d'un discours persuasif élaboré. En revanche, chez les utilisateurs indépendants, surtout à partir du niveau B2 et évidemment chez les utilisateurs expérimentés, la capacité à argumenter est très sollicitée. Les échelles de descripteurs du CECRL signalent qu'à partir du niveau B2, la maîtrise de ce savoir-faire est déterminante pour démontrer que le niveau est atteint. Selon les descripteurs du niveau B1, dans une large mesure, il est attendu que l'utilisateur soit capable de proposer des productions factuelles. Cette exigence est encore représentative de ce niveau-là, mais l'utilisateur doit aussi être capable de « développer une argumentation suffisamment bien » (2018, p. 75), même brièvement. C'est à ce niveau qu'on voit poindre un début d'exigence touchant la capacité à produire un discours dont la dimension argumentative est marquée, notamment dans des

« Essais et rapports » ou dans un « Monologue suivi ». Les deux échelles portant sur ces activités de production l'attestent. C'est pourquoi notre attention va porter sur le niveau exigé des utilisateurs indépendants, c'est-à-dire sur les niveaux B1 et B2.

Pour pouvoir procéder à l'analyse du savoir-faire argumentatif sollicité dans les examens de certification officielle, nous n'examinerons pas les épreuves proposées pour évaluer la compréhension parce que nous avons montré que, selon les descripteurs du CECRL, le savoir-faire argumentatif s'évalue essentiellement dans les activités de production. Seules les épreuves qui demandent une production, qu'elle soit écrite ou orale, seront pertinentes pour notre étude. Concernant ces épreuves, nous délaisserons les descripteurs et les critères portant sur la compétence linguistique qui y est requise et les outils attendus pour argumenter qu'offre la langue pour nous intéresser plus particulièrement à la compétence pragmatique qui implique un savoir-faire discursif et une utilisation fonctionnelle du discours où la macro-fonction est celle d'argumenter ou persuader. Pour ce faire, pour les niveaux B1³¹ et B2³², nous avons constitué notre corpus à partir des supports de FEI et de l'Institut Cervantes dont nous disposons, c'est-à-dire les sujets de démonstration tout public que nous considérons représentatifs des sujets proposés au fil des sessions et fidèles aux spécifications du système de certification, les nouvelles grilles d'évaluation utilisées pour le DELF depuis octobre 2022 et le fascicule de consignes (« guía del examen B1 ») où se trouvent, entre autres, les échelles de qualification des tâches pour le DELE. Pour un complément d'informations, nous avons également consulté deux versions de la plateforme d'autoformation de FEI, anciennement CIEP, (la seconde étant la nouvelle version de la première) auxquelles nous avons accès en tant que correcteur et examinateur du DELF-DALF. Deux documents se sont avérés très utiles pour notre analyse : les descripteurs de performance pour les épreuves de production du DELF et les explications des nouvelles grilles d'évaluation pour ces mêmes épreuves fournies dans un document confidentiel que nous ne pouvons partager pour cette raison. De plus, les exercices et les données à traiter se multipliant, nous proposons deux tableaux que nous avons élaborés pour chacun des niveaux B1 et B2, pour que la manière dont les exercices de production structurent les examens apparaisse plus clairement.

³¹ Voir l'annexe 5.

³² Voir l'annexe 6.

2.3.2.1. Le niveau B1

Examen et activités langagières			Examen y actividades de la lengua			
Exercices	Durée de l'épreuve	Tareas	Duración de la prueba			
DELF B1	PE	L'essai	45 min (160 mots)	EIE 2 tareas	Tarea 1*	60 min (230-270 palabras)
	PO 3 exercices 10 à 15 minutes (+ 10 minutes de préparation)	n°1 L'entretien dirigé	2-3 min d'interaction		Tarea 2	
		n°2 L'exercice en interaction	3-5 min d'interaction	EIO	Tarea 1	2-3 min de monólogo
		n°3 L'expression d'un point de vue	3 min environ de monologue + 3 min d'interaction (5 à 7 min en tout)	4 tareas 15 min (+ 15 min de preparación)	Tarea 2	3-4 min de interacción
				Tarea 3*	1-2 min de monólogo + 1-2 min de interacción	
					Tarea 4	2-3 min de interacción

Tableau 8 : Les examens DELF et DELE du niveau B1

*Exercices qui ne trouvent pas exactement d'équivalent dans le DELF B1
Les fonctions langagières correspondant à chaque exercice sont détaillées dans l'annexe 5.

Globalement, comme en témoigne le tableau ci-dessus, les épreuves de production écrite et orale des deux examens se ressemblent, même si les quelques différences sont loin d'être anodines et peuvent être significatives.

2.3.2.1.1. Le savoir-faire argumentatif dans la production écrite des examens du DELF et du DELE

Le DELF B1

Lors de l'épreuve de production écrite pour le DELF B1, le candidat dispose de quarante-cinq minutes pour réaliser un seul exercice où autant de points sont réservés à la compétence linguistique qu'à la compétence pragmatique. Cette dernière sur laquelle nous nous penchons ici englobe deux critères : la réalisation de la tâche et la cohérence et cohésion (grille). Cet exercice consiste à rédiger un texte de 160 mots minimum, le plus souvent un essai, pour « exprimer son opinion et la justifier avec quelques exemples ». Le ton est donné avec ces deux fonctions du message que signalent les descripteurs de performance correspondant au critère de la réalisation de la tâche que fournit FEI aux correcteurs : au niveau B1, le candidat doit être capable de produire un discours en français argumentativement marqué. L'exercice a donc un certain degré de difficulté, mais les exigences du niveau précisées dans le CECRL sont respectées. Dans le cadre de la compétence pragmatique, la compétence discursive, notamment la capacité à développer thématiquement une idée est requise, sans que le discours soit complexe : la production attendue doit être discursivement simple.

Le discours du candidat doit se définir par sa simplicité et aussi par sa clarté. Le deuxième critère de la grille qui considère la cohérence et la cohésion recueille certains éléments pour évaluer la compétence discursive requise pour produire un discours où la dimension argumentative est importante. Le discours doit être cohérent, fluide et logique, entre autres, grâce à une ponctuation maîtrisée et à une mise en page claire où la division en paragraphe facilite la compréhension.

Dans le document confidentiel où les correcteurs reçoivent une explication de la nouvelle grille d'évaluation pour cet exercice, pour le critère de la réalisation de la tâche, les fonctions du discours attendues au niveau B1 sont détaillées. Il doit faire part aussi bien de faits que de son opinion. D'un côté, il doit pouvoir montrer qu'il est capable d'exposer des faits en décrivant et en racontant des événements ou des expériences, comme au niveau A2, mais au niveau B1, il doit pouvoir le faire avec clarté en fournissant des détails et des précisions. Ceci correspond à la capacité à produire des discours factuels basés sur la narration et la description.

Simultanément, d'un autre côté, il doit pouvoir montrer qu'il est capable d'exprimer sa pensée comme étant le fruit d'une réflexion puisqu'il est amené à exprimer ses sentiments, à partager ses réactions, à donner son opinion et à la justifier. Ceci correspond à la capacité à produire un discours à dominante argumentative dont le degré d'élaboration est celui que peut atteindre un sujet de 12 ans en langue de naissance. Au niveau B1, une capacité à étayer les arguments doit se faire sentir, mais la bienveillance caractéristique de l'évaluation de ce niveau fait que les difficultés rencontrées pour coordonner et articuler des positions opposées ne soient pas sévèrement sanctionnées.

La différence est marquée avec le niveau A2 où, comme dans les échelles de descripteurs du CECRL, la capacité à raconter et à décrire est priorisée par rapport à la capacité à donner ses impressions. Le niveau B1 se trouve réellement à mi-chemin entre le niveau A2 et le niveau B2 : la capacité à raconter est sollicitée dans la même mesure que la capacité à argumenter. Le candidat est invité à produire une argumentation simple en ayant recours à des séquences narratives qui constituent un discours de justification, sans qu'il y ait nécessairement un contre-discours. L'influence de la logique naturelle se fait ressentir parce que la capacité à raconter est intégrée dans la compétence argumentative concédant aux faits une valeur justificatoire et acceptant que « le fait est le meilleur des arguments » (Grize : 1990, p. 44). Devant être développé avec suffisamment de détails et de précisions, le récit de faits et d'expériences personnelles assure la fonction d'arguments. Les faits ayant « tous potentiellement une visée argumentative » (Chartrand : 1995, p. 37), la description et la narration interviennent dans la construction du point de vue et endossent alors une valeur argumentative.

Le DELE B1

Pour faire face à l'épreuve d'expression et d'interaction écrites du DELE B1, le candidat dispose de soixante minutes, c'est-à-dire quinze minutes de plus que le candidat au DELF B1, mais il doit écrire un total de 230 à 270 mots répartis en deux tâches qui sont des productions semi-guidées aux séquences linéaires. Même si, en tout, le nombre de mots est plus important, les deux textes à produire pris individuellement sont plus courts que pour le DELF, ce qui explique probablement pourquoi, pour le DELE, contrairement au DELF, à aucun moment, mention n'est faite à la précision et au détail dont doit faire preuve le candidat dans ses descriptions et ses récits. En revanche, les critères d'évaluation des deux examens signalent la

simplicité et la clarté comme caractéristique exigée des productions, bien qu'aucune allusion ne soit faite pour le DELE aux exigences concernant la mise en page et la ponctuation.

La première tâche pour le DELE requiert la compétence discursive de la description et surtout de la narration, le candidat devant être capable de transmettre des informations. Dans le sujet de démonstration, il est attendu du candidat qu'il rédige une lettre personnelle où il raconte une expérience vécue ou un projet, sans être empêché de donner ses impressions ou ses opinions. Cette tâche n'a pas d'équivalent dans l'examen pour le DELF B1. En effet, dans le seul exercice proposé pour l'épreuve de production écrite de l'examen du DELF B1, la capacité à raconter est associée à la capacité à argumenter.

La deuxième tâche des épreuves d'expression et interaction écrites pour le DELE ressemble à la première puisqu'elle consiste aussi à raconter une expérience. Mais en plus, selon le fascicule de consignes, « se evalúa la capacidad del candidato para redactar un texto descriptivo o narrativo en el que se exprese opinión y se aporte información de interés personal, relacionada con experiencias personales, sentimientos, anécdotas... » (2014a, p. 15). Le candidat doit écrire une séquence narrative et doit également justifier ses opinions, ses sentiments et ses appréciations. Le sujet de démonstration révèle que le discours de justification prouvant une capacité à argumenter élémentaire est très discret et peu représentatif dans cet exercice. La priorité n'est pas donnée à la présentation d'arguments qui était une opinion, mais plutôt à l'exposition d'informations dans un texte factuel où, occasionnellement, occupant la place d'un élément secondaire dans le discours, une opinion est formulée. Dans l'examen pour le DELE, la narration acquiert une valeur principalement informative.

La capacité à se justifier en racontant une expérience personnelle est sollicitée dans les deux examens, mais l'approche adoptée est différente. L'examen du DELF B1 laisse une large place à l'expression du point de vue du candidat qui s'appuie sur un récit d'expériences personnelles suffisamment détaillé. En revanche, le DELE B1 sollicite aussi la capacité à raconter des faits vécus, mais l'objectif n'est pas celui de donner une opinion pour influencer le destinataire, il s'agit uniquement de fournir des données informatives, limitant ainsi l'exigence concernant le savoir-faire argumentatif. Quantitativement, l'examen du DELE privilégie la capacité à raconter, alors que l'examen du DELF exige, au niveau B1, la maîtrise des principes basiques de la narration et de l'argumentation.

2.3.2.1.2. Le savoir-faire argumentatif dans la production orale des examens du DELF et du DELE

Au niveau B1, l'épreuve de production orale du DELF et celle d'expression et d'interaction orales du DELE sont des épreuves individuelles où le candidat se présente face à l'examineur. Pour les deux langues, le temps de passation est de quinze minutes et un nombre similaire d'exercices est proposé : en français trois et en espagnol quatre. Dans les deux examens, les situations de communication proposées se succèdent, hachent et fractionnent le temps imparti.

Le DELF B1

Le premier exercice pour le DELF est un « entretien dirigé » où le candidat se présente et parle de lui : il peut donner des explications, raconter et décrire des situations. Après cette prise de contact, la tâche du deuxième exercice consiste à résoudre un problème pratique qui peut surgir dans la vie réelle. Cet exercice est une conversation avec l'examineur qui vise à affronter une situation imprévue, mais qui relève de la vie quotidienne. Le candidat y est amené à défendre et à faire comprendre ses opinions pour trouver des solutions à un problème et un terrain d'entente avec l'interlocuteur. Il fait donc appel à la capacité persuasive du candidat qui s'établit sur la base de la médiation et de l'interaction. Le savoir-être et le savoir-faire du candidat sont mobilisés afin que la conversation soit rationnelle et raisonnable, partageant ainsi la même approche avec la pragma-dialectique de l'argumentation. Même si le nom de l'épreuve ne le dévoile pas, cet exercice intègre donc plusieurs activités langagières, tout comme le troisième exercice.

Le troisième exercice pour le DELF fait aussi appel à la capacité à argumenter du candidat, mais par rapport à l'exercice précédent, le format est différent, car il ne s'agit plus de résoudre un problème pratique de la vie quotidienne. Comme le nom de l'exercice l'indique, le candidat doit « exprimer un point de vue » tout en apportant des explications justificatives, comme lors de l'épreuve de production écrite. D'ailleurs, dans le document réservé aux examinateurs où les sujets sont accompagnés de quelques précisions, il est souligné que le candidat doit pouvoir « identifier un sujet de discussion à partir d'un texte déclencheur, donner son opinion et en discuter avec l'examineur », dans un monologue de trois minutes environ, suivi de trois autres minutes d'interaction entre le candidat et l'examineur. Le candidat est amené à se situer clairement et à réagir à la position d'une tierce personne et aux interrogations de son interlocuteur.

Ainsi, cet exercice intègre différentes activités langagières : à la production orale s'ajoute une activité de compréhension écrite, créant une situation de médiation de textes, doublée ensuite d'une situation en interaction lors de l'échange avec l'examineur. À partir de la réflexion d'une tierce personne présentée dans le texte déclencheur, le candidat doit être capable d'exposer et de défendre son point de vue sur un sujet donné. Il doit faire part de sa réflexion personnelle pour pouvoir prendre position et verbaliser ses convictions. Les arguments qui nourrissent la réflexion peuvent provenir, par exemple du texte déclencheur ou même d'autres sources, puisque le candidat n'est pas sanctionné s'il ne fait pas référence à ce document. Selon cette approche, cet exercice incite le candidat à évaluer et juger ces arguments et à composer ainsi un discours polyphonique. En mobilisant d'autres voix, le locuteur a donc la possibilité de s'effacer par moments.

Ce texte déclencheur suppose une invitation à suivre trois démarches discursives pour élaborer le discours. D'abord, se trouvant dans une situation propice à la mise en doute de points de vue différents ou opposés, le candidat est porté à introduire un contre-discours, même si au niveau B1, ce n'est pas une obligation pour valider l'épreuve. Mais le cadre est posé et le permet. Ensuite, ce texte déclencheur conduit le candidat à nuancer un point de vue qui n'est pas le sien. Il est tenu de s'opposer ou, son contraire, d'adhérer au point de vue exposé dans le texte. Quel que soit son positionnement, il doit proposer une réflexion personnelle et originale qui ne peut être celle du texte. Il doit s'en démarquer. Enfin, comme il doit considérer un autre point de vue, il est invité à problématiser le sujet proposé et à le conceptualiser pour apporter, après, des arguments qui se construisent à partir d'expériences personnelles où il peut se prononcer sur ses préférences. Ce schéma qui suit les règles discursives d'un discours formulé en français est soumis aux apprenants de FLE qui ont la possibilité de le respecter. Ces trois démarches étant cognitivement exigeantes et demandant une grande capacité à développer thématiquement une idée, le candidat qui adopte une autre approche ne se trouve pas pénalisé dans l'examen du DELF B1.

Après le monologue, dans la deuxième partie de l'exercice, il ne s'agit pas d'une discussion argumentée entre le candidat et l'examineur comme au niveau B2. Par le biais des questions de l'examineur, le candidat doit être capable de confirmer son opinion, même brièvement, dans une situation où il rencontre d'autres perceptions de la même réalité. Ce dernier exercice est un avant-goût de celui du niveau au-dessus : ici, vu le temps imparti et le niveau exigé, le candidat ne peut que se limiter à formuler une opinion qui peut se voir

confrontée, lors de l'interaction, à de possibles objections ou simplement au besoin d'éclaircissements de l'interlocuteur pour lever les ambiguïtés s'il y a lieu. La tâche consistant à confirmer des informations mentionnées préalablement, en apportant des détails et des précisions doit être surenchérie par la tâche qui vise à ce que la prise de position soit claire grâce à une réflexion menée dans le monologue. À l'évidence, l'examen français demande déjà au niveau B1 un certain degré d'acquisition d'un savoir-faire argumentatif et pose le cadre pour en faire usage, même s'il n'est pas encore exigé au candidat de produire une argumentation très développée et étayée. À ce niveau, ce qui est attendu c'est bien une argumentation linéaire et qui n'est pas complexe.

Le DELE B1

Quant à l'épreuve d'expression et d'interaction orales pour le DELE B1, elle commence par « una serie de preguntas de contacto que tienen como objetivo romper el hielo y que el candidato se tranquilice ». Cette consigne, tirée de la page 24 du fascicule qui donne toutes les explications pour l'examen du niveau B1, indique que cette tâche fait partie du rituel du début de l'épreuve. Contrairement à l'entretien dirigé proposé pour le DELF B1, cette tâche n'est pas évaluée dans l'examen pour le DELE. Évalué ou pas, cet exercice est présent dans les deux examens. En revanche, l'exercice qui ne trouve pas réellement d'équivalent est le troisième exercice pour le DELE, car il fait appel à la capacité à décrire du candidat, une capacité qui n'est plus exactement ciblée dans l'examen français si elle n'est pas accompagnée de la capacité à argumenter. Mis à part ce troisième exercice proposé pour le DELE, une claire correspondance peut être établie entre les tâches à réaliser dans les examens de certification officielle qui nous occupent.

Le quatrième exercice du DELE B1 correspond au deuxième exercice du DELF B1 instaurant une interaction dont le but est d'atteindre le consensus à l'issue de l'échange qui requiert la compétence de la médiation avec un haut degré de coopération et de collaboration, sans quoi la conversation ne peut aboutir. La différence se trouve dans le temps imparti qui est inférieur pour l'examen du DELE, ce qui implique inévitablement que le processus pour résorber un désaccord soit plus superficiel.

Quant aux deux premiers exercices du DELE B1, ils supposent la mobilisation des mêmes compétences de la part du candidat que le dernier exercice du DELF B1, car il dispose du même temps, entre cinq à sept minutes, pour un monologue et un échange en interaction. La

dynamique des épreuves des deux examens et les descripteurs du CECRL ciblés sont les mêmes. Dans le monologue d'une durée de trois minutes environ, grâce à une compétence discursive maîtrisée, le discours doit être structuré et comprendre une introduction, un développement et une conclusion, où les idées exposées doivent être présentées de façon organisée et cohérente pour montrer un esprit rationnel. Tout en demeurant simple, la présentation des idées doit suivre une logique tant au niveau du texte et de son organisation linéaire pour rester cohérent qu'au niveau de la phrase et des relations établies entre les idées pour répondre au critère de cohésion.

Comme pour le DELF, l'objectif est toujours que le candidat donne son opinion, mais cette fois, il doit le faire « a partir de un tema y unas preguntas » (2014a, p. 24). Pour donner son opinion, il ne part pas d'un texte déclencheur, car il n'a pas besoin de prendre en compte la position d'une tierce personne ni de problématiser le sujet. Le processus d'élaboration du discours répond à une conception dialectique de la communication où la planification des idées n'est pas un objectif d'évaluation. Le discours, généralement produit à la première personne, se construit sur des appréciations et des expériences personnelles. Le candidat n'a pas à faire une priorité sur la hiérarchisation des idées en classant les points principaux et les points secondaires. Il doit répondre, directement, aux questions. Ce sont les questions proposées dans le sujet de l'examen qui forment le squelette du discours et qui le structurent de façon cohérente et rationnelle. Le processus de production du discours s'appuie sur une démarche semi-guidée.

L'approche adoptée pour ces exercices, pourtant si similaires et au format extrêmement proche, est différente. D'ailleurs, lors de la conversation entre le candidat et l'examineur correspondant à la deuxième tâche du DELE, l'interaction ne repose pas sur l'éclaircissement d'idées ou sur la confrontation d'opinions née d'une réflexion plus ou moins profonde, comme pour le DELF. Elle consiste plutôt à partager des opinions nées d'appréciations et le positionnement y est naturellement beaucoup plus discret. Les questions que peut poser l'examineur de l'examen du DELE invitent peu à la confrontation d'opinions et favorisent l'expression d'appréciations personnelles centrées sur les goûts ou les habitudes, comme si cette approche était conditionnée par la prise de mesures visant à éviter des situations problématiques où le candidat pourrait se sentir mal à l'aise. Rappelons qu'indépendamment de la langue utilisée, les sujets proposés dans les examens de certification officielle se caractérisent par leur neutralité : les objections émises à une opinion ne peuvent être ni blessantes ni discriminatoires et aucun groupe, aucune communauté, aucune nation, quelles que soient ses valeurs, ses

croyances, ses convictions, sa culture et ses références, ne doivent se sentir visés et jugés. Dans l'examen du DELE, ce souci de neutralité poussé à l'extrême conditionne la possibilité d'en appeler réellement à un savoir-faire argumentatif. Les questions posées par l'examineur de l'examen du DELE permettent d'éviter la confrontation d'idées opposées et d'écarter les situations où régnerait le désaccord qui devrait être résolu et qui impliquerait l'affichage de convictions personnelles, tandis que les questions auxquelles est soumis le candidat au DELF doivent lui donner l'occasion de « préciser et étayer ses propos » (descripteurs de performance de la production orale). Inévitablement, ces circonstances font que la capacité à argumenter est moins sollicitée dans l'examen du DELE que dans celui du DELF.

Plus que les épreuves de production écrite, les épreuves de production orale des examens qui certifient le niveau B1 en français et en espagnol accordent une place non négligeable à la capacité à argumenter, bien qu'elle ne soit pas la capacité la plus représentative dans les échelles de descripteurs du CECRL à ce niveau-là. Finalement, la différence touchant aux attentes concernant le savoir-faire argumentatif ne réside pas dans une interprétation différente des descripteurs du CECRL. Elle est essentiellement due à deux éléments : d'un côté, la manière dont la situation est posée, c'est-à-dire le fait que l'opinion d'une tierce personne soit introduite pour servir de point de départ à une réflexion et, d'un autre côté, les questions de l'examineur qui se prêtent plus ou moins au développement de ce savoir-faire. Par conséquent, globalement, les exigences de l'examen du DELE B1 portent plus que l'examen du DELF B1 sur la capacité à décrire et à raconter. Les attentes pour le DELE focalisent plus sur la transmission de faits que d'idées dans la communication, reflétant parfaitement les descripteurs du CECRL pour le niveau B1 où la capacité à argumenter commence à être requise, mais où la capacité à raconter et à décrire reste encore prédominante. Deux exercices que propose l'examen français, l'un à l'écrit et l'autre à l'oral (le troisième) appliquent les descripteurs de deux échelles dont la situation de communication est spécialement marquée par l'intention argumentative, à savoir « Essais et rapports » et « Monologue suivi : argumenter », notamment au niveau B1. Cette exigence montre un intérêt particulier dans l'examen du DELF B1 pour la compétence discursive qui facilite la transmission d'une réflexion élaborée rationnellement. Cet intérêt semble être une constante dans les examens français puisqu'il a également été détecté dans les exercices proposés aux examens externes du cycle terminal du lycée en langue première. L'enseignement du français comme langue première et comme langue seconde accorde une place importante au savoir-faire argumentatif qui va au-delà des compétences strictement linguistiques. En effet, quand le français est langue première, l'enseignement et l'évaluation

proposés par le système éducatif insistent sur la formation de l'esprit critique et quand il est langue seconde, l'accent est mis sur la formation de l'esprit rationnel en intégrant les différents genres discursifs à l'argumentation. En français langue seconde, les pas tracés par la logique naturelle sont ceux qui sont suivis. En revanche, dans l'évaluation de la maîtrise de la langue espagnole langue première ou langue seconde, l'accent est mis sur la formation des esprits qui doivent être avant tout raisonnables. Le respect des opinions des autres est priorisé à tel point que la défense des convictions personnelles s'en trouve moins approfondie.

2.3.2.2. Le niveau B2

Examen et activités langagières		Exercices	Durée de l'épreuve	Examen y actividades de la lengua		Tareas	Duración de la prueba	
DELF B2	PE	Un écrit argumenté	1 heure (250 mots)		EIE : dos tareas	Tarea 1	80 min (300-360 palabras)	
						Tarea 2*		
	PO	- Un monologue suivi - Un exercice en interaction (débat)	15-20 min			EIO : tres tareas	Tarea 1	3-4 min de monólogo + 3 min de interacción
							Tarea 2*	2-3 min de monólogo + 3 min de interacción
			Tarea 3*	3-4 min de interacción				

Tableau 9 : Les examens DELF et DELE du niveau B2

*Exercices qui ne trouvent pas exactement d'équivalent dans le DELF B2

Les fonctions langagières correspondant à chaque exercice sont détaillées dans l'annexe 6.

2.3.2.2.1. Le savoir-faire argumentatif dans la production écrite des examens du DELF et du DELE

Le DELF B2

Un candidat au DELF qui certifie qu'il a atteint le niveau B2 est capable, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, d'avoir recours à des stratégies argumentatives. Ce qui est une mise en bouche au niveau B1 est une réalité au niveau B2. À l'écrit, tel que le précisent les descripteurs de performance de cette épreuve, il dispose d'une heure pour produire, en 250 mots, « une argumentation claire [...] en apportant des justifications pour ou contre et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options ». À ce niveau, la longueur du texte exigée permet la présence d'arguments renforcés par des contre-arguments qui viennent nuancer les propositions. Le candidat doit être capable de considérer un point de vue qui n'est pas le sien pour en jouer en l'intégrant efficacement dans son discours. Pour gagner en force argumentative, en plus du contre-discours, il doit développer ses arguments en apportant des précisions et des exemples pertinents de façon que les choix et les solutions envisagés soient justifiés. Dans l'étape de la *dispositio*, il doit aussi organiser les idées, utiliser la ponctuation et prévoir une mise en page où la division en paragraphe facilite la compréhension. En définitive, pour accomplir la tâche proposée, le candidat doit exercer un pouvoir de persuasion en mettant au service de l'argumentation les mécanismes qui donnent la force argumentative attendue dans une production écrite du niveau B2.

Le candidat doit montrer sa capacité à argumenter et, comme au niveau B1, il doit aussi être capable de présenter des faits. Un utilisateur indépendant des niveaux B1 et B2 peut raconter des expériences et des événements pour développer les arguments, entre autres dans les exemples qui restent « de l'ordre de la preuve » (Grize : 2002, p. 20), faisant en sorte que la narration acquière une valeur justificatoire et qu'elle contribue à donner plus de force à l'argumentation. Elle en est le point de départ. Mais, en plus, au niveau B2, comme dans la rhétorique classique qui offre un « valioso esquema » (Camargo Martínez, Caro Lopera et Uribe Álvarez : 2012, p. 130) pour élaborer un texte argumentatif constitué de cinq éléments (présentées dans le point 1.1.1.4. de ce travail), la séquence expositive que représente la *narratio*, attendue au début de la production, sert également à élucider la situation qui soulève un problème. La *narratio* prend la fonction de contextualisateur et de déclencheur de la situation argumentative en introduisant une problématique à résoudre. Ce récit d'événements ou de faits exposés permet de relater les causes qui conduisent à la situation qu'il est demandé d'analyser dans l'argumentation. Les arguments présentés dans l'étape suivante (la *confirmatio*) n'ont pas

de raison d'être si aucune situation argumentative n'est présentée. Contrairement au niveau B1, les arguments ne se limitent plus à un récit d'expériences : ils sont choisis en fonction de la situation décrite préalablement.

Le DELE B2

Comme pour l'examen pour le DELF B2, le candidat au DELE B2 se soumet à une épreuve qui demande de produire un texte écrit où des arguments sont développés dans un cadre formel. Le descriptif de l'épreuve et les critères d'évaluation présentés dans le fascicule que l'Institut Cervantes met à disposition soulignent que le candidat doit présenter une argumentation claire, détaillée et structurée, où les mécanismes de cohérence et cohésion sont mobilisés pour que l'information soit organisée en suivant une hiérarchie qui distingue les idées principales de celles qui sont secondaires. Dans ce sens, pour le DELF et pour le DELE, aucune différence ne se dessine : les candidats doivent montrer qu'ils peuvent activer leur savoir-faire argumentatif et qu'ils savent argumenter.

Selon les critères d'évaluation, les compétences pragmatiques, c'est-à-dire celles qui appellent à utiliser la langue pour construire le discours, ont un poids similaire et notoire dans les deux examens. Dans l'examen pour certifier le niveau B2 en français, elles représentent presque la moitié de la note de la production écrite et englobent la compétence fonctionnelle où est évaluée la capacité à développer thématiquement un sujet et la compétence discursive où est appliqué le critère de cohérence et de cohésion. Dans l'examen pour le DELE, les catégories de l'adéquation et de la cohérence correspondent aux compétences pragmatiques, c'est-à-dire deux catégories de l'évaluation analytique sur quatre, les deux autres (la correction et l'étendue) correspondant aux compétences linguistiques. Vu que les critères d'évaluation prévus accordent autant d'importance aux compétences pragmatiques, un certain degré de développement de la capacité à argumenter des candidats est indispensable pour certifier le niveau B2 en français ou en espagnol.

Par ailleurs, pour le DELF et pour le DELE, avant de la présenter, l'argumentation doit être déclenchée. Les candidats doivent créer une situation argumentative qui motive leur texte. Néanmoins, tous les points communs s'arrêtent là, puisque la configuration de la situation argumentative est particulière à chaque examen. Pour le DELF, le candidat formule une requête : il expose d'abord des faits dont la fonction est problématisante et il développe ensuite des arguments pour convaincre ou trouver des solutions, en intégrant au discours le contre-discours, comme peut le faire un sujet de 16-17 ans en langue de naissance. Pour le DELE B2,

se distinguant du niveau B1 et du DELF B2, les faits ne sont plus des événements ou des expériences, mais des données. Avant de développer des arguments, des données sont résumées, appréhendées et interprétées. La maîtrise de la capacité à introduire un contre-discours et à nuancer ses propos n'est pas un impératif pour le DELE, car les situations qui servent de point de départ de l'argumentation en espagnol donnent lieu à un plus haut degré d'objectivité et à des affirmations moins facilement discutables. Les données sont tirées d'un document sonore informatif ou d'un document qui transcrit des chiffres, comme un graphique ou un tableau avec des statistiques. Pour le DELE, l'analyse de la situation qui justifie l'argumentation ne repose pas sur la capacité à produire un texte factuel, comme pour le DELF. Le candidat au DELE doit mettre en œuvre sa capacité à effectuer une synthèse dans la première tâche et une lecture judicieuse des données dans la deuxième tâche, tandis que pour le DELF, il doit savoir sélectionner et interpréter les faits sur lesquels il va appuyer son argumentation.

Pour le DELE, la manipulation des données suppose préalablement un effort de la part des concepteurs de sujets pour proposer des tâches où différentes activités langagières sont intégrées. Dans cette épreuve d'expression et d'interaction écrites, le DELE se démarque du DELF en exigeant au candidat de prendre des notes et aussi de traiter, d'analyser et d'interpréter l'information tirée de documents qui doivent être compris pour élaborer la production. La production dont le destinataire-interlocuteur est clairement identifié est possible grâce à la bonne compréhension des sources fournies et de l'interprétation qui en est faite. Toutes les activités langagières sont présentes : la production et l'interaction qui sont écrites, la compréhension aussi bien orale qu'écrite et la médiation qui porte sur des textes à laquelle une place de choix est accordée.

Deux approches différentes du développement d'une argumentation se dessinent, une particulière pour le français et une autre pour l'espagnol, ce qui donne lieu à deux formats pour les épreuves écrites du B2. Les mêmes types de différences entre les examens du niveau B1 pour le DELF et pour le DELE se laissent sentir. Le candidat au DELE B2 doit faire face à un exercice de plus que le candidat au DELF du même niveau. Il dispose de dix minutes de plus, mais il doit produire entre 50 et 110 mots de plus en s'appuyant sur des consignes qui marquent clairement toutes les étapes de la rédaction. C'est dans deux productions semi-guidées que la capacité à argumenter du candidat est évaluée dont la somme représente un texte plus long que ce que ne doit produire un candidat au DELF B2, mais qui sont individuellement plus courtes que le seul texte de 250 mots à écrire en français. C'est pourquoi, les attentes concernant le degré de développement de la capacité à argumenter ne sont pas aussi grandes dans les deux

exercices proposés pour l'examen du DELE que pour l'examen du DELF, puisque la production écrite du DELF n'est pas semi-guidée et elle est plus longue que ses analogues.

Comme en langue première en Espagne, en langue seconde, l'exigence pour l'obtention du DELE repose moins sur la capacité à étayer les arguments développés et repose plus sur la capacité à comprendre et à traiter des données pour pouvoir appuyer l'opinion formulée plutôt brièvement. Pour le DELE, l'objectif de la production n'est pas d'élaborer un discours qui prétend influencer son interlocuteur dans ses agissements comme pour le DELF, mais de partager une opinion sans intention persuasive marquée.

2.3.2.2.2. Le savoir-faire argumentatif dans la production orale des examens du DELF et du DELE

Le DELF B2

Quant à l'épreuve orale de l'examen du DELF, elle se déroule en deux temps. D'abord, dans un monologue suivi, le candidat dispose de cinq à sept minutes pour défendre un point de vue sur un sujet proposé dans un document déclencheur en apportant des arguments et aussi des contre-arguments pour nuancer ses propos. En début d'intervention, il doit montrer qu'il peut dégager le thème de réflexion à partir d'un texte et introduire un débat en soulevant une problématique à laquelle il est capable de répondre grâce aux stratégies argumentatives efficaces de l'*inventio*, de la *dispositio* et de l'*elocutio*.

L'exigence porte donc sur la capacité à organiser et à développer une réflexion en proposant des arguments étayés d'exemples pertinents. Le candidat est amené à prendre un soin particulier à choisir les idées qu'il veut développer pour qu'elles soient pertinentes et pour que le rapport logique qui les unit permette de montrer un raisonnement cohérent. Plus que devoir faire preuve d'esprit critique, le candidat doit respecter la maxime III du principe de coopération de la théorie de la conversation de Paul Grice.

Ensuite, lors du débat avec l'examineur qui peut durer dix minutes environ, il est invité à « exprimer, confirmer, voire nuancer son opinion en apportant des exemples supplémentaires » (descripteurs de performance). Il doit être réactif pour répondre aux questions posées et montrer ainsi qu'il peut défendre sa position en l'étayant et en réagissant aux contre-arguments et aux déclarations de l'examineur. Déjà à ce niveau-là, la capacité à ajouter des précisions et des nuances est requise, marquant la rencontre avec l'examineur du sceau de la conciliation, étant donné que les opinions catégoriques et fermées n'ont pas leur place. Cette épreuve orale met donc le candidat dans une situation fortement argumentative qui

est en accord avec la grande majorité des descripteurs du niveau B2 du CECRL. Les intervenants se trouvent dans une confrontation dialogique au sein d'un discours qui se co-construit et qui est facilement binaire, mais qui incite à prendre en compte l'autre. La capacité à écouter et à comprendre l'autre, à envisager d'autres points de vue est placée au centre de cette épreuve. Comme au niveau B1, ce format d'exercice ne priorise pas la formation de l'esprit critique, mais plutôt l'esprit de coopération pour la construction du discours, restant fidèle à la philosophie du CECRL et de ses objectifs généraux.

Le DELE B2

À l'oral, la durée de l'épreuve est la même pour les candidats au DELF B2 que pour ceux au DELE B2. Pourtant, le nombre d'exercices est bien différent, ce qui a une conséquence directe sur les attentes à avoir. Le candidat au DELE B2 est soumis à trois exercices. Comme lors de la production écrite, dans l'examen du DELE B2, l'accent est mis sur la capacité à interpréter des documents et à utiliser les données fournies.

Dans le deuxième et le troisième exercice, les attentes ne reposent pas sur la capacité à argumenter : le candidat doit décrire une situation et échanger en interaction avec l'examineur des appréciations et des opinions à partir d'un document ou d'une situation. Un certain savoir-faire argumentatif est requis, mais quantitativement, dans l'ensemble de ces deux exercices, il en reste au stade du soupçon et il est loin d'y être déterminant pour valider le niveau. L'accent est plutôt mis sur l'art de la conversation : il s'agit de partager des interprétations et même des convictions selon une approche dialectique, mais dans un format où la rigueur argumentative est peu sollicitée. Le point de départ n'est pas, comme à l'épreuve du DELF, une réflexion élaborée pour répondre à une problématique qui nourrit ensuite l'échange avec l'examineur. Au DELE, ni la consigne ni le temps imparti ne le permettent. Pour les moments d'interaction, le candidat ne dispose pas non plus du temps nécessaire pour exposer des opinions qui sont amenées à être nuancées comme à l'examen du DELF. L'examen du DELE demande à faire appel à la capacité à argumenter de façon plus succincte et moins étendue.

En revanche, le format du premier exercice correspond exactement à celui proposé pour le DELF : en un premier temps, le candidat doit pointer les avantages et les inconvénients de propositions diverses pour résoudre une situation qui pose un problème et dans le deuxième moment, il échange des opinions avec l'examineur. Mais la grande différence réside dans le temps imparti qui est divisé de plus de moitié.

Malgré la référence des échelles de descripteurs du CECRL qui se retrouve dans les examens du DELF et du DELE, des différences qui surviennent entre les deux montrent que l'examen du DELF accorde une place prépondérante à un savoir-faire argumentatif, qui, à partir d'une problématique posée, permet l'élaboration d'une réflexion consistante sur des sujets où le degré de polémique n'est pas élevé, mais où différentes opinions peuvent facilement être confrontées pour ensuite prendre position tout en nuancant les propos. L'examen du DELE B2 se montre plus exigeant dans l'interprétation et le traitement de données que dans le développement du savoir-faire argumentatif, le temps imparti ne permettant pas d'approfondir la réflexion.

Comme en langue première, dans un contexte académique, la communication en espagnol dépend des savoirs qui dévoilent une bonne connaissance du sujet. En français, le discours est constitué d'appréciations qui s'appuient moins sur des données et plus sur des éléments de réflexion qui visent à répondre à une problématique préalablement posée, la maîtrise du sujet pouvant être moins exhaustive qu'en espagnol. La certification officielle d'un niveau en français ou en espagnol langue seconde s'inscrit dans la lignée de l'évaluation de la langue première et favorise, en fonction de la langue, la réflexion ou le traitement des données. Mais dans les deux cas, en langue seconde, la présence de la philosophie du CECRL est fortement perceptible, notamment dans l'assimilation des manifestations prototypiques de l'argumentation étudiées par les théories, mais aussi dans l'assimilation du concept de co-construction du discours proposé par la logique naturelle qui envisage l'argumentation comme étant toujours plus ou moins présente dans le discours.

2.3.3. *Conclusions préliminaires*

Au cours de cette deuxième partie, après avoir étudié dans un premier temps dans quels termes et comment est sollicité le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première, nous avons été amenée, dans un deuxième temps, à nous pencher sur la situation en langue seconde, notamment en FLE et en ELE. L'analyse des échelles de descripteurs du volume complémentaire du CECRL rend évident que dans le CECRL, ce savoir-faire est central dans la communication. Dans le CECRL, le discours en langue étrangère est argumentatif par définition. Comme en logique naturelle, la perspective adoptée est celle de voir l'argumentation généralisée dans le discours.

Le CECRL montre toute la complexité de la communication humaine où, comme dans les épreuves des examens pour le DELF et le DELE, notamment aux niveaux B1 et B2,

plusieurs activités langagières sont intégrées dans une même situation. S'entrecroisent de nombreuses compétences et capacités qui doivent être développées afin que les échanges aboutissent. C'est pourquoi, l'apprentissage des langues secondes peut ne pas se limiter au développement des compétences linguistiques et peut contribuer à la formation intégrale de l'apprenant qui est perçu comme une personne dont les agissements ont des répercussions dans la société. Aussi la compétence pluriculturelle intervient-elle dans toutes les activités langagières et dans le développement du savoir-faire argumentatif dans un contexte pluriel où prédomine la diversité. D'ailleurs, la personnalité et d'autres facteurs personnels et comportementaux affectent la communication en général et le discours persuasif en particulier et exercent une influence sur la rationalité de la conversation. Comme la théorie de la conversation et la pragma-dialectique qui dictent des règles aux participants d'un échange communicatif, le CECRL pose aussi les principes qui régissent la conversation, mais en d'autres termes, car il s'appuie sur le caractère raisonnable et sur l'éthique de l'utilisateur comme acteur social. En effet, dans le CECRL, la langue, considérée comme un phénomène social, fonctionne « dans sa dimension sociétale » (2018, p.143). La langue se sert de connaissances et d'habiletés spécifiques de la compétence sociolinguistique, car elle est empreinte des caractéristiques de la société dans laquelle elle est utilisée. Le CECRL voit une « nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue » (2018, p. 27) et il privilégie la perspective plus dialectique de l'argumentation.

Contrairement aux textes de référence de l'enseignement du français ou du castillan comme langue première, le CECRL ne mentionne que peu l'impact de l'enseignement des langues secondes dans la formation de l'esprit critique. Mais il dote l'enseignement des langues secondes d'une grande responsabilité dans la formation des citoyens. C'est alors qu'un fort lien s'établit entre les théories de l'argumentation et le CECRL : les deux préconisent des échanges compréhensibles, rationnels, cohérents et raisonnables afin d'arriver à une bonne entente entre les participants qui sont amenés à se prendre en compte mutuellement. Il s'avère que la composition d'un discours persuasif et argumenté est une tâche où converge cette philosophie qui prône la tolérance et l'acceptation des différences. En effet, les visées de l'utilisation de l'argumentation et de l'utilisation des langues étrangères se retrouvent. En argumentant dans un contexte d'apprentissage, les utilisateurs de la langue française et de la langue espagnole participent à la création d'un terrain d'entente pour arriver à un consensus où différents points de vue peuvent se rencontrer. Ils mettent en discussion leurs expériences, leurs croyances et

leurs connaissances pour interroger leur point de vue, afin de le renforcer et de le consolider ou de le déplacer et de le transformer.

Malgré ces intérêts communs et la présence des notions inhérentes à l'argumentation dans le CECRL, les examens de certification officielle des langues secondes, notamment l'examen du DELF et celui du DELE, n'insistent pas de la même manière sur la mobilisation du savoir-faire argumentatif. Les variations ne sont pas dues aux possibles différences d'interprétation des descripteurs du CECRL, car les deux examens présentent des exercices qui ciblent les mêmes descripteurs. Elles ne sont dues ni au type d'exercices proposé ni à des exigences différentes concernant le développement des compétences générales comme celle du savoir-être ou des compétences communicatives comme la compétence pluriculturelle ou sociolinguistique, car elles ne s'inscrivent pas dans le cadre didactique du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Elles sont dues à des différences de perspective dans les sujets d'examen. Dans aucun des deux cas, les sujets d'examen ne sont propices à lever des polémiques, mais ce sont effectivement les questions que peut poser l'examineur, le temps imparti et la façon dont les sujets sont posés qui conditionnent les attentes à avoir concernant la capacité à argumenter du candidat.

Comme dans l'évaluation de la langue première (Durand : 2022b, p. 238), les examens pour le DELF proposent une vision globale de l'argumentation qui embrasse les perspectives logique, dialectique et rhétorique, car ils placent au centre de la communication la réponse à une problématique autour de laquelle se construit une réflexion élaborée et ils sollicitent la capacité à démontrer un raisonnement en ayant recours à une perception rationnelle des échanges. Le côté rationnel est celui qui régit la communication réussie. Dans les sujets des examens du DELE, les questions permises dénotent une certaine pudeur pour afficher ses convictions, ce qui affecte le degré de développement du savoir-faire argumentatif. Comme en langue première (Durand : 2022b, p. 236), le candidat est invité à faire part d'une réflexion moins détaillée et moins engagée qui est guidée par un esprit raisonnable se devant de prendre toutes les précautions possibles pour respecter les opinions des autres. Puisque les exercices en interaction cherchent à éviter le conflit et les situations qui peuvent générer un désaccord ou des tensions, l'effort n'est pas centré sur l'élaboration d'une réflexion qui répond à une problématique pour convaincre l'autre, mais plutôt sur la formulation brève d'une opinion qui peut prendre corps grâce au traitement de données. Pour les examens du DELE, c'est le caractère raisonnable du participant qui est encouragé.

Les variations portant sur les attentes concernant le savoir-faire argumentatif dans les examens proposés pour la certification officielle des niveaux en FLE et en ELE se situent donc dans le cadre des cultures éducatives présentes en France et en Espagne (Durand : 2022a, p. 27). La culture éducative propre à chaque pays laisse une empreinte sur les objectifs d'enseignement et ouvre la porte aux exigences en consonance avec la variabilité culturelle qui marque la production du discours en fonction du pays (Hidden : 2009a, p. 102, 2009c, p. 117). La tradition discursive et rhétorique, transmise par l'École, fait l'objet d'apprentissage en langue première. Elle marque une manière de communiquer qui est naturellement attendue quand un candidat certifie officiellement son niveau en langue seconde, devant prouver aussi sa capacité d'adapter son discours à une autre culture, à un autre contexte et à un interlocuteur aux références différentes des siennes. Afin d'éviter des problèmes liés à la communication interculturelle, le récepteur du discours espère que son interlocuteur respecte les règles rhétoriques et discursives fixées dans la langue en question et en FLE, qu'il conserve l'originalité de la culture discursive française. Définitivement, l'évaluation des langues secondes et, idéalement, leur enseignement portent le sceau de la culture éducative où se déroule l'enseignement de la langue première.

3. VERS UN MODÈLE D'APPLICATION DIDACTIQUE POUR L'ACQUISITION D'UN SAVOIR-FAIRE ARGUMENTATIF À L'ÉCRIT EN FLE

3.1. L'ARGUMENTATION ÉCRITE EN FLE DANS UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT ESPAGNOL

3.1.1. *Le champ d'étude : de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral*

Nous venons de nous intéresser à l'enseignement et surtout à l'évaluation de la langue castillane langue première et de l'Espagnol Langue Étrangère pour que le contraste, aussi petit soit-il, nous éclaire afin de mieux connaître le bagage dont disposent les apprenants hispanophones provenant du système éducatif espagnol, alors qu'ils sont amenés à ajuster leur discours formulé en français en apprivoisant les perspectives de l'argumentation adoptées par cette langue-culture.

En nous penchant autant sur l'argumentation orale qu'écrite, nous avons commencé par cerner les notions clés exposées par les théories de l'argumentation présentes en didactique de l'argumentation et par comprendre comment les textes de référence pour l'enseignement du français et de l'espagnol langue première en France ou en Espagne ou langue seconde envisagent le développement du savoir-faire argumentatif. Cette étude dévoile que les manifestations prototypiques de l'argumentation sont les mêmes dans un discours produit dans ces contextes, indépendamment de la langue ou du pays. Il en ressort également que le savoir-faire argumentatif est très prisé dans la communication qu'elle soit orale ou écrite, notamment dans le CECRL où « la dimension argumentative occupe une place de choix » (Doury et Claudel : 2018, p. 35). C'est alors que l'École, en tant qu'institution au service de la nation, entre en scène en œuvrant pour transmettre une culture discursive propre à chaque pays et pour y forger une identité discursive et un mode de raisonnement particulier. En France et en Espagne, déployer un savoir-faire argumentatif suppose de la part de l'argumentateur une exigence : il est amené à considérer des aspects pragmatiques du discours et spécialement des aspects discursifs spécifiques à ces pays et à leur langue. Cette exigence conditionnée par la perspective de l'argumentation adoptée affecte le discours alors culturellement marqué.

Par conséquent, arrivée à ce point dans notre étude, nous resserrons l'étau pour cibler davantage le sujet que nous traitons et nous nous inclinons pour l'argumentation écrite plutôt qu'orale. Et nous pointons la didactique de l'argumentation écrite en FLE pour des scripteurs novices et plus précisément, pour des apprenants grands adolescents hispanophones, scolarisés en Espagne, ayant dépassé le niveau élémentaire et cherchant à développer un savoir-faire argumentatif, notamment dans le cadre d'un enseignement au sein du système éducatif espagnol

implanté en Castille et Léon, compatible avec une préparation au DELF B1-B2. Nous avons écarté de notre champ d'étude les enfants et les jeunes adolescents du niveau élémentaire parce qu'à cause de plus grandes contraintes neuro-développementales auxquelles ils sont soumis, à cause d'une connaissance du monde, d'une maturité discursive et d'une maîtrise de la langue seconde limitées, ils ne sont pas en mesure de produire une argumentation écrite élaborée où ils montrent qu'ils ont intégré les règles marquées par les traditions d'écriture. Pour justifier cette décision, nous reviendrons sur ces deux aspects dans les points 3.1.1.1. et 3.1.2.2.

Quant aux raisons qui nous poussent à nous intéresser à la didactique de l'argumentation écrite et quant aux éléments qui fournissent notre conception de l'argumentation, ils trouvent leur source dans les études théoriques de la didactique de l'écrit et de l'argumentation qui, pour la plupart, considèrent l'activité argumentative en langue première, dans un contexte monolingue. Ainsi, en langue seconde, « les recherches ont pendant longtemps été inspirées des modèles de production écrite en L1 » (Barbier : 2003, p. 8). Alors que « les recherches sur la production écrite [en langue première] semblent atteindre leur maturité » (Favart et Olive : 2005, p. 274) avec le deuxième millénaire et « qu'il existe une production académique importante sur l'argumentation en didactique du français langue maternelle, cette composante de la compétence de communication est peu abordée dans les travaux scientifiques en didactique du FLE » (Doury et Claudel : 2018, p. 36). Effectivement, le développement des théories sur l'acte d'écrire opéré dans le cadre de la psychologie cognitive pour les langues premières est désormais beaucoup moins fécond qu'à la fin du XX^e siècle et l'étude de l'argumentation à des fins didactiques s'effectue essentiellement pour le français langue maternelle dans le cadre de la linguistique. Pour le FLE, ces deux champs d'étude sont boudés autant par la recherche que par ses transpositions didactiques disponibles dans les manuels scolaires qui, dans le meilleur des cas, ne présentent que de très timides plans d'intervention œuvrant pour le développement d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit. C'est pourquoi un manque de modèle et de plans d'intervention pour les langues secondes est évident, notamment lorsque le public ciblé est l'apprenant de FLE hispanophone scolarisé en Espagne.

3.1.1.1. Le facteur de l'âge de l'apprenant

Si notre choix porte sur la didactique de l'argumentation écrite et pas orale, ce n'est pas dû aux fruits du hasard. Les démarches didactiques, quelle que soit la spécialité, sont conditionnées par le profil des apprenants pour lesquels elles sont pensées. Dans notre cas, nous avons déjà précisé que nous nous adressons à des hispanophones d'Espagne. En plus de leur origine qui définit leur identité discursive, leur tranche d'âge est déterminante pour prendre les

décisions pertinentes. Nous nous fixons sur les grands adolescents qui, en tant que tels, bénéficient de leur vécu d'enfant et de jeune adolescent, ainsi que d'une plus grande capacité de traitement des processus rédactionnels.

Très jeune, l'enfant de trois ou quatre ans se montre capable de mettre en place une activité langagière orale dans sa langue de naissance où une dimension argumentative est identifiable. « La structure principale de l'argumentation, à savoir la justification, est maîtrisée dès le plus jeune âge, dans des situations 'naturelles' » (Golder et Pouit : 1998, p. 35). Notamment dans un dialogue, il parvient à produire un discours rudimentaire en apportant des justifications à ses propos. La première activité argumentative, précoce et orale, se déroule avec des adultes ou des pairs, dans des situations courantes marquées par la quotidienneté.

Les échanges argumentatifs oraux commencent très tôt et ont pour cadre aussi bien la famille, le groupe de copains, que la classe. Négocier une autorisation, valider un jugement à l'aide d'un exemple *probant*, étayer la justesse d'un point de vue sont autant de pratiques argumentatives courantes lors des multiples interactions orales qu'un enfant ou qu'un adolescent développe quotidiennement (Masseron : 1997, 35).

Le savoir-faire argumentatif est requis lors des activités sociales où la communication adopte « un mode particulier, quoique parfaitement courant, d'interaction humaine » (Charolles : 1980, p. 7). Il est effectivement sollicité pour des activités langagières ordinaires et quotidiennes, mais complexes et cognitivement coûteuses, où plusieurs centaines de concepts entrent en jeu (C. Plantin en répertorie 254 dans son *Dictionnaire de l'argumentation*).

En maternelle et au primaire, même si la narration est la séquence textuelle de prédilection, les élèves sont capables d'user à l'oral de techniques fondamentales de l'argumentation, « sans aucun savoir théorique, sans rien connaître de l'organisation des idées et des textes » (Flot-Dommergues : 1998, p. 65). Au début du processus de développement d'un savoir-faire argumentatif, se met en place de façon implicite et spontanée un mécanisme d'acquisition inconscient et dont le degré de maîtrise dépend de la facilité naturelle et des aptitudes innées du locuteur. Dès la petite enfance, ce savoir-faire se développe en langue première inconsciemment, faisant en sorte que se constitue un bagage qui se perfectionne grâce à une intervention externe et explicite lors d'un enseignement programmé et formel qui propose un apprentissage conscient et progressif. Ce bagage fondé sur les expériences d'interaction orale en langue première représente un point d'appui pour passer de l'oral à l'écrit, diversifiant ainsi les situations de communication argumentative. Dès que la maturité des élèves le permet, une activité argumentative écrite est naturellement envisageable pour dépasser le stade de l'argumentation orale rudimentaire. Nous comprenons que l'écrit devient le canal adapté pour

le perfectionnement du savoir-faire argumentatif. Consolidé et mieux maîtrisé, c'est alors que ce savoir-faire se manifeste et s'étend plus consciemment à l'écrit dans des situations diversifiées et plus complexes.

En France et en Espagne, en langue première, la pratique du discours argumentatif scolaire fait partie de la formation d'un sujet pour qu'il puisse mettre en œuvre son savoir-faire argumentatif dans sa vie quotidienne, en tant qu'acteur social. Les grands adolescents bénéficient de ces expériences vécues à l'école et à l'extérieur en langue première qui lui sont utiles en langue seconde. Idéalement, la formation reçue à l'École étant prévue pour être mise en pratique dans la société, dans le quotidien de la vie privée et de la vie professionnelle, le développement d'un savoir-faire argumentatif fait partie de la formation transversale des écoliers, des collégiens et des lycéens et cultive leur développement intellectuel. Au cours de la démarche, qui se veut pragmatique puisqu'elle répond aux besoins d'une société où les citoyens peuvent influencer l'autre, ce perfectionnement qui passe par l'écrit permet d'atteindre un plus haut degré d'élaboration d'une argumentation aussi parce que les élèves ont l'âge suffisant et la maturité pour maîtriser la graphie et la compétence linguistique et pour travailler leur compétence discursive. En effet, « argumentative structures increase in complexity with age » (Golder et Coirier : 1996, p. 273). En langue première, surtout à partir de douze ou treize ans, une claire prise de conscience de la valeur argumentative des énoncés est identifiée (Brassart : 1996). Ensuite, il faut « attendre 16-17 ans pour, qu'en situation écrite, les élèves parviennent à intégrer arguments et contre-arguments dans un texte cohérent » (Golder et Pouit : 1998, p. 31) et prennent en compte les arguments contraires à la thèse défendue afin de les réfuter, produisant ainsi un discours écrit élaboré. Ce n'est que chez les grands adolescents et les adultes que les marques de la négociation se laissent voir (Golder : 1992). En langue première, le public de cette tranche d'âge est capable de monogérer un discours où les enjeux sont décentrés. Dès le lycée, des situations complexes qui comprennent un certain degré de conceptualisation et de généralisation sont envisageables. Les lycéens ont la maturité suffisante pour faire face à des exercices de pratique argumentative tels que la dissertation. C'est pourquoi, en langue première, et à plus forte raison, en langue seconde aussi, des interventions didactiques planifiées sont nécessaires chez les grands adolescents afin d'instaurer des pratiques plus expertes, d'automatiser des stratégies efficaces et de leur fournir des ressources pour apprendre à jongler avec les nombreuses contraintes auxquelles ils sont soumis et pour qu'ils puissent construire et formuler un discours élaboré marqué par une dimension argumentative en

s'appuyant sur l'écrit. Et précisément, c'est là, dans cette constitution d'un savoir-faire rédactionnel pour ce public de scripteurs, où se trouve notre champ d'étude.

3.1.1.2. Pour la construction d'un savoir-faire argumentatif

Pour alléger la difficulté que suppose l'élaboration d'une argumentation complexe transmise à l'oral ou à l'écrit, le recours à l'écriture est opportun pendant l'étape de préparation, avant de passer à la phase de l'*elocutio*. L'écriture devient un instrument nécessaire pour fractionner le travail et le rendre plus facile. La dynamique de cette démarche facilitatrice est celle du syllogisme « je pense, donc j'écris ». Les notes et le brouillon utilisés avant de produire le texte final sont les preuves de la construction d'un raisonnement. Cependant, c'est aussi grâce à ces traces écrites et à ce passage par l'écriture que le scripteur élabore sa pensée et que son raisonnement se construit. « Numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición » (Scardamalia et Bereiter : 1992, p. 44). En inversant l'ordre des termes du syllogisme qui devient « j'écris, donc je pense », nous soulignons « l'étroite interrelation de la pensée et du langage » (Bucheton et Chabanne : 1998, p. 22) qui détermine « la nature réflexive du langage écrit » (Alcorta : 2001, p. 97). L'écriture détient également la fonction de guide et de soutien pour la production des idées et pour l'élaboration d'un raisonnement. Une idée formulée en appelant une autre, une contagion d'idées se produit grâce à la formulation. Indépendamment du canal emprunté pour transmettre une réflexion à autrui, l'écriture représente un outil pour le scripteur, car elle l'aide à élaborer sa réflexion personnelle. Le passage par l'écrit donne de la stabilité à l'information sur laquelle se produisent une mise à distance et un retour réflexif, permettant un plus haut degré de réflexion dans un discours fini oral ou écrit.

L'écriture est considérée comme un outil pendant la phase de préparation d'une argumentation qui sera transmise à l'oral ou à l'écrit, mais lors du processus de mise en texte des chemins différents se dessinent pour l'oral et pour l'écrit. Par rapport au locuteur, le scripteur peut plus facilement se permettre de prendre ses distances vis-à-vis de la situation de communication et de prendre le temps dont il a besoin pour réfléchir et intervenir dans un « discours médité, issu de la réflexion » (Cicéron : Or., I, 150). La production écrite du texte final peut bénéficier d'une phase de retour sur le texte qui lui est propre, tandis que lors d'une prise de parole, l'apprenant est soumis à la pression des aléas et des imprévus de l'oral, qu'il y ait interaction ou pas. Aidant à éviter les erreurs stratégiques et les bavures faciles à commettre dans un discours oral improvisé, l'écriture se dresse alors comme le socle de la prise de parole.

De par sa fonction réflexive, « la escritura transforma la lengua oral y espontánea, porque requiere una acción analítica y deliberada » (Cárdenas : 2016, p. 72, citant L. Vygostky). D'ailleurs, lors des épreuves orales en langue première et en langue seconde que nous avons mentionnées antérieurement, il est prévu un temps de préparation qui permet d'avoir recours à l'écrit pour mieux organiser et présenter un discours oral pertinent. La trace écrite gagne en plus un effet rassurant auprès du locuteur qui l'utilise pour préparer une intervention orale.

De l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral. Avec ce sous-titre, nous voulons montrer les possibles va-et-vient, conditionnés essentiellement par l'âge de l'apprenant, entre les deux canaux de transmission d'une argumentation. En effet, enfant, l'argumentateur développe ses premières aptitudes et savoir-faire à l'oral « qu'il convient de consolider, d'étendre et de rendre plus conscients et maîtrisés » (Masseron : 1997, p. 36) et adolescent, l'écriture lui permet de perfectionner et complexifier son discours. Le passage de l'oral à l'écrit entre dans un processus évolutif où le scripteur tente de « dépasser le discours oral pour intégrer les dimensions spécifiques à l'écrit » (Chanquoy et Alamargot : 2003, p. 173) quand l'activité est monogérée et solitaire. À ce stade-là, pendant l'étape de préparation qui précède l'étape de rédaction, l'écriture devient un outil et adopte la fonction de soutien et de guide pour arriver au discours écrit ou oral fini. L'information peut être transmise à l'écrit ou elle peut changer à nouveau de canal pour prendre forme dans un discours oral. Le passage de l'écrit à l'oral inscrit l'apprentissage dans une démarche facilitatrice où la difficulté est progressive. Pour élaborer un discours marqué argumentativement, « il faut avoir réfléchi à ce qu'il implique, non seulement l'avoir défini, mais en avoir approfondi l'examen » (Flot-Dommergues : 1998, p. 66). Avoir une idée courte du sujet traité, n'est pas suffisant : une réflexion est attendue et le passage par l'écrit devient incontournable pour y parvenir. Ce n'est qu'après l'étape de préparation que le processus de production d'un discours écrit se distingue de celui du discours oral, ce dernier se déroulant dans l'étape de l'*actio* qui peut être simultanée avec l'*elocutio*. Nous considérons que le développement de la compétence argumentative à l'écrit est la phase préliminaire de la formation des rhétoriciens. C'est pourquoi, en abordant les aspects didactiques de ce sujet, nous préférons cantonner notre étude au champ délimité par l'écrit.

3.1.1.3. En fonction de l'air du temps

Comme en langue première et encore plus en langue seconde, l'activité de production d'un écrit à dominante argumentative requiert un apprentissage : l'argumentateur novice se voit proposer des pratiques impulsées par la didactique du FLE qui sont le reflet de ses besoins dans

son quotidien. En effet, l'écrit n'est plus éclipsé par l'oral ni dans l'enseignement ni dans la vie courante.

Dans le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues secondes, la place de l'écrit reçoit un traitement différent en fonction des méthodes. Il faut attendre les années 80 avec l'avènement de l'approche communicative et surtout l'approche actionnelle dans les années 2000 pour que la production écrite joue un rôle équitable, dès le niveau débutant, par rapport aux autres activités langagières. Les échelles de descripteurs du CECRL l'attestent. Avant cette époque-là, les méthodologies accordent une place très limitée aux activités rédactionnelles, notamment la méthode traditionnelle avec ses exercices de traduction, la méthode directe et la méthode active qui consacrent la production écrite scolaire, sans contextualisation, aux niveaux les plus avancés, la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audio-visuelle qui privilégient l'oral. La présence de l'écrit dans l'enseignement se trouve alors contestée. Dans les années 80, la grammaire de la phrase prédomine encore dans la pédagogie du FLE et peu de matériel didactique pour l'apprentissage de la textualisation à l'écrit se trouve disponible. Les mécanismes de contrôle discursif ne sont toujours pas enseignés, mais grâce aux travaux menés en psychologie cognitive sur les processus rédactionnels dans ces années-là et en linguistique textuelle sur les genres et la typologie des textes, l'écrit commence à se frayer un chemin et il revient. Avec l'approche actionnelle qui s'instaure à l'aube du deuxième millénaire, il voit son blason redoré. Selon les recommandations du CECRL, en fonction des objectifs d'enseignement, l'écrit et l'oral peuvent être représentés à parts égales. Quelle que soit l'activité langagière, l'écrit est envisageable à tous les niveaux, du niveau A1 au niveau C2, parce qu'en tant qu'acteur social, l'apprenant a besoin de réaliser des activités d'écriture pour pouvoir évoluer dans la société.

Aujourd'hui, dans la vie quotidienne, les dispositifs électroniques permettent de nouvelles utilisations de l'écrit et multiplient les possibilités de communiquer à l'écrit (Bucheton : 2017), notamment sous la modalité de l'interaction. L'interaction écrite s'est largement développée grâce au numérique et aux nouvelles technologies qui ont participé à la transformation des écrits. Pointent une manière différente de communiquer et des besoins changeants chez les usagers. Avant l'avènement d'internet, l'écriture interactionnelle se résumait au courrier, c'est-à-dire à la lettre, formelle ou pas. Depuis que les technologies de la communication nous sont familières, les photos, les vidéos et les textes cohabitent pour parfois se compléter et contribuent à la multiplication des canaux de transmission. La culture de l'écrit s'étend, tout en partageant la place qu'elle occupe avec l'oral et les images. D'ailleurs, le format

des écrits s'est diversifié : le courrier dans sa version électronique laisse désormais s'installer dans notre quotidien des écrits brefs ou des écrits produits dans la hâte, sans réflexion profonde comme les SMS ou les messages rapides sur les réseaux sociaux. Les utilisateurs ont de très nombreuses occasions de réagir aux publications des autres et de partager leurs opinions. Les messages sur les réseaux sociaux ont des caractéristiques génériques spécifiques que les apprenants ont besoin de savoir manipuler en langue seconde.

L'ère numérique suppose donc une évolution des besoins des apprenants et aussi un changement du rapport des scripteurs avec leur activité. Actuellement, l'écrit est beaucoup plus répandu et démocratisé autant dans la vie professionnelle que dans la vie privée. Même le personnel qualifié est amené à avoir plus recours à l'écrit qu'avant la généralisation d'Internet. Un PDG des années 80 s'appuyait davantage sur ses assistants qui étaient aussi chargés de prendre en note et de taper le texte dicté. Aujourd'hui, tout le monde écrit et reçoit l'aide, au moins, des correcteurs d'orthographe, mais aussi du traitement de texte qui permet d'améliorer le style et d'éviter les répétitions ou encore de l'intelligence artificielle qui peut être utilisée comme un assistant très performant. Désormais, l'écrit est loin d'être réservé à certains.

L'époque où l'oral avait une place de choix dans la didactique des langues secondes est bel et bien révolue. Ainsi, la didactique du FLE a le devoir de donner les moyens de mettre en place des démarches pédagogiques spécifiques quand l'objectif de l'enseignement est de parvenir à développer la compétence de tout scripteur novice, notamment lorsqu'il est argumentateur. C'est ainsi que notre champ d'étude s'est délimité et s'est cantonné à l'analyse des difficultés rencontrées dans les écrits à visée argumentative, produits par des apprenants de FLE grands adolescents hispanophones, scolarisés en Espagne, pour pouvoir leur apporter des réponses adaptées.

3.1.2. Des difficultés liées à l'acte d'écriture

3.1.2.1. La complexité inhérente à l'acte d'écriture

La liste des difficultés qui se présentent à l'enseignant et à l'apprenant quand il s'agit de résoudre des tâches de production écrite est longue. En effet, grâce aux recherches en psychologie cognitive (par exemple Linda Flower et John Hayes, Carl Bereiter et Marlène Scardamalia, Denis Alamargot et Lucile Chanquoy, Monik Favart), il est désormais largement démontré et établi que l'activité d'écriture, avec son enseignement, se caractérisent par leur complexité (Golder et Favart : 2003, p. 190). Écrire est une activité sociale au processus cognitif complexe dont le coût est élevé parce que les opérations à mener impliquent de considérables

demandes de traitement. Cette activité très complète requiert de nombreux savoir-faire et compétences. Vu que « writing is among the most complex » (Flower et Hayes : 1981b, p. 39) et « la plus coûteuse des activités mentales humaines » (Favart et Olive : 2005, p. 278), l'apprenant, qu'il lui montre ou pas une prédisposition, a besoin d'être aidé pour acquérir des stratégies, pour instaurer des habitudes scripturales qui respectent les différentes étapes du processus rédactionnel et pour intérioriser des mécanismes et des automatismes (Ballgobin et Chan Yow Fee : 2014, p. 123) permettant de construire un texte, par exemple en établissant systématiquement un contrat de communication pour cibler le destinataire et en utilisant le brouillon dans la phase de préparation. Le processus rédactionnel suppose toujours une démarche complexe pour tous les scripteurs, qu'ils soient novices ou experts. La compétence scripturale s'apprend et se développe, elle n'est pas innée et elle ne se limite pas au développement de la compétence linguistique, qui doit être, elle aussi, systématique. « Aprender a escribir es mucho más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje » (Zayas : 2012, p. 72) et enseigner à écrire ne se circonscrit donc pas à faire écrire un texte aux apprenants et à l'évaluer par la suite en fonction de la correction linguistique.

L'acquisition d'une certaine compétence scripturale est lente et se heurte toujours à des difficultés. Rédiger est une tâche ingrate qui demande un enseignement et un apprentissage dont les fruits ne se récoltent pas sur-le-champ. Tel « un labeur patient et assidu » (Cicéron : Or., I, 150) mettant à l'épreuve la motivation, aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant, cette tâche exige à tous beaucoup d'efforts et un grand investissement en temps et en énergie qui entre en conflit avec la dynamique de fonctionnement de la société actuelle où l'immédiateté est souvent exigée et où les changements se succèdent très rapidement. Cette réalité est encore plus vive en langue étrangère parce que l'apprentissage est bien plus lent et les premiers résultats sont moins satisfaisants et encourageants chez les scripteurs allophones par rapport aux natifs (Vigner : 2012, p. 20). Ainsi, s'opère une gradation croissante dans l'appréciation de la complexité liée à l'acte d'écriture. Cette complexité est multipliée si le texte est produit en langue étrangère et elle est encore décuplée si ce texte est à dominante argumentative. La compétence argumentative étant l'une des plus difficiles à acquérir (Justo : 2012, p. 47), surtout si le processus se déroule à l'écrit, l'enseignant de FLE se trouve face à « un domaine de formation particulièrement délicat à mettre en œuvre » (Vigner : 2012, p. 16).

« L'enseignant responsable d'un processus d'enseignement doit être conscient que développer une compétence argumentative écrite constitue une tâche difficile » (Justo : 2012, p. 47) quel que soit le contexte. Les difficultés, depuis leur multiplicité, touchent tous les

enseignants de FLE, de toutes les latitudes, alors qu'ils peuvent avoir à faire face à des contextes d'enseignement extrêmement divers. Aussi, pour rester cohérent avec notre champ d'étude, convient-il d'analyser le contexte spécifique à l'Espagne dans lequel se déploie un enseignement du FLE qui considère le développement d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit. Dans d'autres pays, bien que la langue première de l'apprenant soit généralement la même qu'en Espagne, les besoins des enseignants peuvent être particuliers au contexte en question. Par exemple au Mexique, quand les professeurs de FLE enseignant dans un contexte universitaire sont « face à la tâche d'expression écrite, [ils] se sentent démunis, sans les outils nécessaires et incapables d'arriver à bon port » (Groult et López del Hierro : 2017, p. 40). Précisément, pour le cas de l'Espagne, les enseignants se trouvent face à des difficultés partagés par des professeurs exerçant dans d'autres pays et face à des difficultés spécifiques issues de leur contexte particulier. Dans un souci de clarté, nous devons cibler un contexte défini. Il paraît très pertinent de s'intéresser à l'enseignement dispensé dans le secondaire, puisque ce contexte-là montre une homogénéité donnée par un cadre législatif rigoureux et regroupe le plus grand nombre d'apprenants du pays.

Ainsi, en Espagne, pour les enseignants du second degré et leurs apprenants, le cas du développement du savoir-faire argumentatif à l'écrit en FLE incarne le contexte rédactionnel le plus épineux. En effet, les enseignants se confrontent aux problèmes rencontrés par les apprenants et à la masse d'informations à manipuler et à canaliser dans le processus d'enseignement. C'est pourquoi avoir un certain nombre de connaissances, d'abord, sur les manifestations prototypiques de l'argumentation et, ensuite, sur les possibilités de transpositions didactiques à l'écrit représente une aide pour l'enseignant qui cherche à éviter que ne se perpétue le clivage entre les apprenants qui savent bien écrire avant d'entrer en cours et ceux qui ne savent pas.

D'abord, l'enseignement qui a pour objet le développement de la compétence argumentative à l'écrit s'élève comme un défi puisqu'il suppose le brassage important de connaissances théoriques aussi bien générales que spécifiques. L'enseignant a à s'adresser à la discipline mère qu'est la philosophie quand elle étend ses tentacules jusqu'aux sciences du langage desquelles se nourrissent les sciences de l'éducation. Mais les domaines à explorer dépassent les théories de l'argumentation et la didactique. Les apports que reçoit la didactique de l'écrit en langue étrangère de la rhétorique contrastive et de la linguistique textuelle sont loin d'être superflus.

Ensuite, l'enseignant de FLE, pour pouvoir accompagner ses élèves dans leur apprentissage, doit disposer des ressources nécessaires pour mettre en place une didactique de l'argumentation écrite. Les ressources que les maisons d'édition des manuels scolaires (qui lui sont parfois imposés) mettent à sa disposition représentent une aide précieuse, même si elles reçoivent souvent de nombreuses critiques. Elles sont élaborées en fonction des directives dictées par les instances éducatives responsables et en fonction du contexte d'apprentissage. Elles tiennent compte qu'au collège et au lycée, l'enseignement du FLE est général, sans objectifs spécifiques et que toutes les activités langagières sont abordées, plutôt de loin que de près. Elles prévoient diverses variables telles que le profil des acteurs des processus d'enseignement et d'apprentissage où sont considérés leur âge et leurs intérêts, entre autres, et aussi leurs habitudes et leurs attentes. Par exemple, dans notre contexte, un apprenant a souvent l'idée préconçue qu'apprendre une langue consiste à connaître des règles de grammaire et des mots de vocabulaire, omettant qu'il s'agit avant tout de réaliser des activités langagières. Au premier abord, il n'imagine pas qu'une des exigences des programmes amène à développer son savoir-faire argumentatif à l'écrit. Un manuel sans encadrés grammaticaux et lexicaux le déstabilise. Et un enseignant de collège et lycée recherche un matériel numérique facile d'accès et d'utilisation qui génère le moins de problèmes techniques possibles et apprécie de nombreuses propositions clé en main pour l'évaluation, notamment des activités à réaliser trimestriellement et des sujets d'entraînement adaptés aux programmes et aux examens auxquels les élèves peuvent se présenter. Cherchant à tirer le meilleur profit des ressources, il juge positivement aussi le catalogue de formations continues que proposent certaines maisons d'édition si ces formations peuvent être mises en pratique grâce au manuel.

Ainsi, les ressources sont élaborées en fonction des clients potentiels et du marché conditionné par le contexte d'enseignement et d'apprentissage. Tenant compte des goûts et des besoins de leurs clients, les maisons d'édition sont obligées de considérer plus que les aspects purement didactiques. Elles évaluent de nombreux facteurs lorsqu'elles décident d'élaborer les ressources à mettre à disposition des enseignants. Elles offrent une grande variété de ressources, mais nous avons pu observer que les plans d'interventions dont l'objectif est de développer la capacité rédactionnelle et le savoir-faire argumentatif à l'écrit sont extrêmement rares et sommaires. Même les catalogues de formation de maisons d'édition comme Hachette FLE, Clé International ou les Éditions Maison des Langues n'incluent pas le sujet de la didactique de l'argumentation, alors qu'elles proposent tout au long de l'année scolaire un espace riche en formations spécialisées, variées et accessibles.

Par ailleurs, en Espagne, la situation montre d'autres spécificités. D'abord, dans la quasi-totalité des établissements du second degré, le français est enseigné comme seconde langue étrangère, après l'anglais. Par exemple, en Castille et Léon, tous les départements (*provincia* en espagnol), à l'exception de Palencia (où il n'y en a aucun), comptent un établissement, voire deux dans les cas de Ségovie et de Valladolid, où le français peut être enseigné comme première langue étrangère. Dans tous les autres établissements, la langue de Molière est enseignée comme seconde langue. Les chiffres mis à disposition sur le site officiel <https://www.educa.jcyl.es> sont révélateurs : pour l'année scolaire 2020-2021, sur 251 établissements de l'enseignement secondaire de Castille et Léon qui disposent d'une section bilingue, dix ont choisi d'offrir la possibilité d'étudier le français comme première langue étrangère. Ainsi, au collège, les professeurs de FLE prennent généralement en main des débutants et ne comptent que sur deux heures de cours par semaine.

Ensuite, les professeurs de FLE du système éducatif espagnol mettent en place leurs dispositifs pédagogiques en les intégrant dans un cadre législatif extrêmement défini. Ils se doivent de suivre les indications marquées dans les programmes qu'imposent les instances éducatives responsables. Par exemple, actuellement, en Castille et Léon, mis à part le Bulletin Officiel de l'État (BOE) dont le CECRL est la source pour les matières de langues étrangères, le texte de référence pour le français seconde langue étrangère au lycée est le BOCYL n°190 du 30 septembre 2022 des pages 50208 à 50239 qui permet l'application de la LOMLOE. Parmi les exigences des programmes se trouve celle de développer le savoir-faire argumentatif à l'écrit. Ainsi, en fin de parcours, à l'issue du lycée, tel qu'il est signalé dans le Décret 40/2022 du BOCYL n°190, à la page 50232, il est question que l'apprenant soit capable de « redactar [...] sintetizando y organizando de manera coherente información e ideas de diversas fuentes y justificando las propias opiniones », ce pour quoi il est amené à utiliser des structures syntactico-discursives qui servent à présenter des argumentations où l'exposition de son opinion et celle d'autrui (Decreto, p. 50238-50239) lui permet d'en augmenter la force argumentative grâce à l'adhésion croissante de son destinataire ou à l'introduction du contre-discours.

En outre, alors que les enseignants proposent des démarches pour développer chez leurs lycéens le savoir-faire argumentatif à l'écrit, ils sont amenés à suivre les programmes de français seconde langue étrangère desquels ressort qu'autant de poids est accordé à la compétence pragmatique qu'à la compétence linguistique. Le seul ajout qu'apporte le décret de la LOMLOE par rapport à celui de la loi précédente, la LOMCE, touche les typologies

textuelles qui sont cette fois toutes citées, même le texte argumentatif, sans qu'aucune ne prédomine. Dans le texte de la LOMCE, l'expression d'opinions et de points de vue est une micro-fonction marginale, alors que la description et la narration sont presque exclusivement sollicitées. Concernant le degré de mobilisation des compétences pragmatiques et linguistiques pour l'activité de production écrite, un équilibre est établi dans les deux textes. Par exemple le développement de la compétence lexicale est mis à l'honneur de la même manière que des stratégies à appliquer pour communiquer marquent les étapes à suivre lors d'un processus rédactionnel : « Estrategias para la planificación, ejecución, control y reparación de la [...] la producción y la coproducción de textos [...] escritos y multimodales » (Decreto, p. 50234). Ou encore, les organisateurs textuels sont mentionnés et reconnus comme des outils apportant de la cohérence au texte. Et les relations logiques que donnent les micro-fonctions du discours, en tant qu'ingrédient indispensable pour que se tisse la cohésion entre les idées, ne sont pas oubliées. L'expression des relations logiques retenues, à savoir la cause, la conséquence, la concession et le but sont mentionnées aussi bien comme micro-fonctions (Decreto, p. 50234) dont la mobilisation contribue au développement de la compétence pragmatique que comme unités linguistiques (Decreto, p. 50235) où entre en jeu la morphosyntaxe. D'ailleurs, les structures syntaxiques et discursives (Decreto, p. 50238-50239) sont présentées conjointement, marquant le caractère indissociable des compétences pragmatiques et linguistiques lors des activités langagières.

Cependant, malgré les indications des programmes, il semblerait que, par rapport aux aspects pragmatiques, les aspects purement grammaticaux ou lexicaux revêtent une plus grande importance aux yeux des enseignants de FLE dans le secondaire, comme dans de nombreux manuels scolaires. Les enseignants ne semblent pas toujours disposés à faire face aux difficultés liées au processus d'écriture, même au lycée. En effet, il est extrêmement fréquent dans les collèges et lycées espagnols que l'acquisition de connaissances purement linguistiques soit priorisée dans les objectifs de l'enseignement du FLE. La place de choix est accordée à la grammaire et au vocabulaire, spécialement dans le second degré, fait que nous avons pu vérifier de par notre présence sur le terrain depuis presque vingt ans et lors d'une enquête que nous avons menée en 2021 auprès des professeurs de FLE de la zone de Salamanque³³. La majorité des professeurs qui ont participé à l'enquête considèrent que les plus grandes difficultés que rencontrent leurs élèves quand ils sont confrontés à une activité d'écriture sont d'ordre grammatical et lexical ou relèvent des problèmes de traduction de la langue maternelle. Pour

³³ Voir l'annexe 7 pour consulter le questionnaire.

eux, les difficultés d'ordre discursif sont moins problématiques et ils ont tendance à minimiser l'ampleur des processus impliquant un enseignement qui vise à développer la compétence rédactionnelle, pourtant centrale dans la communication telle qu'elle est envisagée dans le second degré, même si aucun ne considère qu'enseigner à écrire soit facile. Ceci laisse entrevoir que le développement de la compétence linguistique représente une priorité dans l'enseignement secondaire, malgré les programmes et le CECRL.

Ainsi, la LOMLOE, comme tentant de renverser la situation, a l'intention d'instaurer un apprentissage et une évaluation basés sur le développement de compétences. La LOMCE incite à proposer un apprentissage où l'apprenant est amené à être un acteur social compétent, mais elle n'empêche pas d'évaluer le degré d'acquisition des savoirs. Le nouveau système d'évaluation de la LOMLOE, contrairement à celui de la LOMCE, ne focalise pas sur l'évaluation de l'acquisition de savoirs et de connaissances linguistiques, mais plutôt sur la compétence communicationnelle et la formation intégrale de l'apprenant. Par exemple concernant l'activité de production écrite, l'évaluation porte sur la capacité rédactionnelle décrite dans la spécification de la deuxième compétence spécifique, à la page 50216 du BOCYL n°190 :

Producir textos originales, de creciente extensión, claros, bien organizados y detallados, usando estrategias tales como la planificación, la síntesis, la compensación o la autorreparación, para expresar ideas y argumentos de forma creativa, adecuada y coherente, de acuerdo con propósitos comunicativos concretos.

L'apprenant est alors évalué sur sa capacité à « seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias de planificación, producción, revisión y cooperación, para componer textos de estructura clara » (Decreto, p. 50232) ou encore sur sa capacité à « seleccionar y utilizar un amplio léxico común y especializado » (Decreto, p. 50233). Pour parvenir à ses fins, la LOMLOE provoque une petite révolution en imposant un système où seul le degré de développement des compétences est évalué, et non plus le degré d'acquisition des savoirs.

Nous nous trouvons donc dans une phase de transition entre deux types d'enseignement où l'enseignant est toujours sollicité pour s'adapter aux nouvelles indications. L'enseignant est invité à délaisser un enseignement plus traditionnel basé sur la transmission des savoirs dont le degré d'acquisition est ensuite évalué, pour répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants qui doivent faire eux aussi un effort pour s'acclimater aux changements. La LOMLOE veut donc promouvoir un enseignement qui dispense des savoirs littéraires et qui répond aux besoins d'une société en constante évolution où les savoirs sont très facilement accessibles et

où il est demandé aux acteurs sociaux d'appliquer des stratégies afin de faire valoir leurs connaissances et leurs savoir-faire, c'est-à-dire de se montrer compétents. Un temps est nécessaire pour assimiler et intégrer les nouvelles directives dont l'objectif est d'envoyer aux oubliettes un type d'évaluation qui mesure les savoirs acquis. Dans les systèmes éducatifs, les habitudes changent lentement et un dispositif où ne sont évaluées que des compétences ne peut s'imposer que graduellement.

D'ailleurs, dans un autre contexte, les enseignants peuvent tenir un discours bien différent. Par curiosité, nous avons étendu l'enquête proposée initialement aux professeurs de FLE de la zone de Salamanque aux professeurs d'ELE de Cursos Internacionales de l'Université de Salamanque qui ont eu, eux aussi, la gentillesse de répondre. Ces professeurs ont suivi les cours du master MUSAL-E que propose l'Université de Salamanque pour l'enseignement de l'Espagnol Langue Étrangère où sont approfondies des matières sur la compétence pragmatique, mais aussi sur la culturelle qui viennent cohabiter avec les matières portant sur les compétences linguistiques. Les professeurs de Cursos Internacionales, titulaires de ce master, ont été formés pour envisager toutes les compétences signalées par le CECRL dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et ils évoluent dans un contexte où les variables que nous avons mentionnées pour le second degré sont totalement différentes. Notre enquête dévoile qu'ils estiment que les difficultés de leurs étudiants sont proportionnellement réparties entre les problèmes d'ordre pragmatique et ceux qui sont d'ordre linguistique. Leurs objectifs d'enseignement s'alignent parfaitement avec le CECRL et ne sont pas soumis aux exigences d'un examen comme celui de l'EBAU qui est l'aboutissement de l'apprentissage développé dans le secondaire.

Nous n'allons pas élargir notre enquête pour interroger des professeurs de FLE d'autres zones d'Espagne, puisque ce n'est pas l'objet de notre étude. Mais tout laisse présager que la situation serait probablement la même parce que cet examen qui permet d'accéder à l'université peut conditionner l'enseignement dispensé, même s'il n'est pas obligatoire en français et peu d'élèves s'y présentent. Les critères d'évaluation qui s'appliquent pour qualifier les candidats qui passent cet examen montrent quels objectifs sont amenés à être privilégiés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Actuellement, en Castille et Léon, par exemple, deux questions sur cinq sont des phrases où le candidat doit démontrer sa capacité à les transformer en ayant recours à ses connaissances des règles de grammaire et des conjugaisons. Quatre points sur dix sont accordés à ces questions. Quant à la deuxième question de compréhension, elle va au-delà de la compréhension du texte : prime la correction de la reformulation de ce qui a été

compris sur la capacité à comprendre. Les critères de correction pour le modèle 0 de 2023 (disponibles sur <https://www.educa.jcyl.es/universidad/es/servicio-ensenanza-universitaria/acceso-universidades-publicas-castilla-leon/ebau-2023>) précisent que 0,25 point est accordé à cette question si le candidat montre qu'il a compris et 0,75 point si sa réponse est grammaticalement correcte. Sur un point, les trois quarts de la question de compréhension sont donc attribués à la correction grammaticale. Pour la dernière question qui consiste à écrire un texte de 90 à 150 mots sur un fait de société ou d'actualité, un seul point, tout au plus, est prévu pour la compétence discursive qui se résume à l'articulation correcte des idées. Au total, un maximum de 7,75 points est attribué au candidat qui fait preuve d'une grande maîtrise du vocabulaire et des règles de grammaire. Dans cette perspective-là, le développement de la compétence rédactionnelle, même argumentative, ne peut pas être actuellement l'objectif prioritaire de l'enseignement du FLE dans les lycées espagnols. Il faudra attendre 2028 pour apprécier l'application de la totalité des modifications prévues que doit subir cet examen qui se veut être l'aboutissement du processus d'enseignement et d'apprentissage promu par la LOMLOE.

Cependant, il convient de nuancer parce que, cet examen n'étant pas obligatoire en français, une marge de manœuvre est permise autorisant à laisser une place équitable à toutes les compétences communicatives qui se déploient dans les différentes activités langagières précisées dans les textes. Tout en appliquant la loi, un plus grand nombre d'échelles de descripteurs proposées dans le CECRL et son volume complémentaire peuvent être observées, ouvrant la possibilité aux professeurs de FLE des collèges et des lycées espagnols de rentabiliser leur enseignement et d'inclure une préparation au DELF, en outre tout à fait compatible avec les programmes, pour ainsi offrir à leurs élèves l'occasion de certifier officiellement leur niveau.

Par conséquent, le contexte d'enseignement du secondaire en Espagne place le professeur de FLE dans une situation délicate. L'objectif est qu'à l'issue de son parcours, le lycéen soit un utilisateur indépendant qui se situe dans le niveau B1, voire B2, mais certaines ombres planent sur cet apprentissage pour y parvenir. La capacité à argumenter, si caractéristique de ces niveaux, est bien requise en seconde langue étrangère au lycée en Espagne pour couvrir les exigences des programmes, même si elle l'est dans une moindre mesure que si le texte de référence était exclusivement le CECRL. En plus, l'application des critères de correction de l'examen de cycle terminal oblige à valoriser, encore dans une large proportion, le degré d'acquisition de connaissances linguistiques, laissant de côté l'évaluation de la

composante pragmatique du discours, centrale pour le développement du savoir-faire argumentatif à l'écrit. Ainsi, en général, les enseignants se montrent peu disposés à prioriser une compétence autre que la linguistique, notamment s'ils n'ont pas ciblé les principales difficultés de l'apprenant quand il écrit en français. C'est pourquoi les enseignants ont besoin de connaître les limitations les plus problématiques, d'autant plus qu'elles peuvent être de nature différente. Ainsi, nous nous intéressons d'abord à celles qui sont d'ordre linguistique et ensuite, à celles qui sont liées à son identité discursive.

Nous devons donc établir un diagnostic et nous avons choisi la méthodologie suivante : nous adoptons une démarche empirique qui bénéficie de l'influence de l'ethnographie de la communication (Lindenfeld : 1978, Miguel Addisu : 2017, Salins : 1995) et des recherches portant sur l'analyse des erreurs chez les apprenants de langues secondes (Díez Bedmar : 2023)³⁴. Nous devons constituer des registres de défaillances fréquentes et problématiques chez notre public d'apprenant qui a dû s'exprimer à l'écrit dans une production à dominante argumentative³⁵. Pour identifier les déviations qui affectent le degré d'argumentativité et l'efficacité du texte que les apprenants produisent, nous omettons la description d'usages qui peuvent exister, mais qui ne sont pas reconnus par la norme dans la tradition discursive française. De façon régulière et fréquente, au fil de près d'une vingtaine d'années d'intervention dans des cours de FLE qui représentent des conditions réelles d'enseignement et d'apprentissage, nous observons les déviations significatives dans un discours recueilli dans des situations naturelles, c'est-à-dire sans l'influence de quelque intervention didactique et sans changements dans les variables. L'observation porte sur des scripteurs en FLE dont les variables sont celles qui sont déterminées par notre champ d'étude, à savoir des lycéens et occasionnellement de jeunes universitaires, scripteurs novices ayant dépassé le niveau élémentaire en FLE qui sont donc de grands adolescents hispanophones scolarisés dans le système éducatif espagnol. Nous ne proposons pas de variables antagonistes complémentaires telles que les cas de scripteurs experts ou provenant d'autres systèmes éducatifs, par exemple. Nous ne cherchons pas non plus à détecter des changements ni à évaluer l'impact d'un plan d'intervention sur la capacité rédactionnelle des apprenants parce que, pour répondre aux

³⁴ D'un point de vue méthodologique, nous avons suivi les indications de María Belén Díez Bedmar données lors de la conférence « El análisis de errores en corpus de aprendices : metodología y aplicaciones ». Cette conférence, prononcée le 29 mars 2023, dans le cadre la « Investigación con corpus de aprendices de segundas lenguas. Second Language Corpora Research », a été organisée depuis le département de langue espagnole de l'Université de Salamanque.

³⁵ Les extraits de copies représentatives sont transcrits en annexe 8.

besoins de l'enseignant, nous souhaitons rendre compte de difficultés à considérer lorsqu'il élabore un dispositif dans ses démarches pédagogiques.

3.1.2.2. Les limitations linguistiques du scripteur

En langue de naissance et en langue étrangère, aussi bien l'apprenant que le professeur sont conscients que la capacité à utiliser la langue est une des conditions nécessaires et indispensables pour faire face à une activité d'écriture, quel que soit le niveau exigé. En langue étrangère, les limitations d'ordre linguistique sont plus importantes qu'en langue de naissance, surtout chez les débutants qui focalisent inévitablement plus sur des questions de grammaire et de lexique que les utilisateurs expérimentés ou que les scripteurs natifs, même si, pour ces derniers, leur âge et la formation qu'ils ont reçue sont déterminants. Les soucis de l'apprenant écrivant en langue étrangère qui portent sur les aspects formels et syntaxiques de la langue sont plus grands que chez le scripteur écrivant en langue de naissance parce que les automatismes langagiers sont moins systématisés, la maîtrise et l'étendue du lexique sont restreintes et la méconnaissance des conjugaisons et des règles de morphosyntaxe accapare une plus grande partie de l'attention du scripteur. Afin de pouvoir choisir les tournures et les mots appropriés, il a besoin de disposer du vocabulaire nécessaire et de jouir d'une maîtrise suffisante du système verbal et de la morphosyntaxe. Même si un scripteur hispanophone qui écrit en français peut s'appuyer sur les liens existants entre deux langues qui appartiennent au même système langagier comme le français et l'espagnol, si le degré de maîtrise de la langue est trop bas, l'apprenant n'est pas en mesure de faire passer au premier plan les aspects pragmatiques d'un discours élaboré. Il est face à des limitations insurmontables pour rédiger un texte d'une certaine longueur. Dans ce cas,

les processus de formulation sont toujours considérés comme prioritaires dans le processus de composition. Les rédacteurs en L2 portent, en effet, une attention particulière aux traitements lexicaux et morpho-syntaxiques, au[x] dépens des dimensions textuelles et rhétoriques de leur composition. (Barbier : 2003, p. 12)

Chez les débutants, le recours à la compétence linguistique suppose une très importante charge cognitive et laisse peu de place à la mobilisation de la compétence discursive. Les

données des recherches sur les productions écrites d'étudiants L2 montrent que l'écriture en L2 implique systématiquement une augmentation de la charge cognitive en mémoire de travail, et cette surcharge semble spécifiquement liée à la mise en œuvre des processus de formulation (Barbier : 2012, p. 58).

La charge cognitive produite par l'utilisation de la langue est donc plus importante chez les personnes qui montrent une maîtrise déficiente de la langue que chez ceux qui la maîtrisent sans avoir à fournir trop d'efforts. Et si la langue est mal maîtrisée, le scripteur y porte toute

son attention et il s'efforce de produire un texte intelligible et de limiter les incorrections et les imprécisions grammaticales et lexicales inévitablement présentes pour qu'elles ne constituent pas un obstacle à la compréhension.

Cette surcharge cognitive liée aux processus de formulation en L2 a des répercussions sur l'activation des autres processus rédactionnels. Les rédacteurs en L2 ont plus de difficultés à planifier leurs textes, au niveau de la phrase ou sur l'ensemble de leur texte. Ils focalisent leur attention sur leurs choix orthographiques et grammaticaux et ils opèrent plus difficilement une révision de leur texte, avec moins de relectures et de corrections en L2 qu'en L1. (Barbier : 2012, p. 58)

La gestion des opérations de production montre des défaillances quand la compétence linguistique est peu développée, car une « langue peu maîtrisée engendre davantage de tension, de temps et d'effort, phénomènes qui se traduisent à la fois sur le texte produit et sur la gestion des opérations de production » (Guasch :1997, §4). Vu que « le degré de maîtrise en langue cible peut être source de contraintes pour la mise en œuvre des compétences rédactionnelles » (Barbier : 2003, p. 10), le développement du savoir-faire rédactionnel est plus complexe et laborieux chez les débutants que chez « les étudiants de niveau avancé [qui parviennent à se focaliser] davantage sur la conception et l'organisation des idées » (Guasch : 1997, §13). Les efforts de l'apprenant sont alors soumis à un dosage à tel point qu'un scripteur expert en langue de naissance adopte un comportement de scripteur novice en langue étrangère : il se concentre sur les opérations d'ordre linguistique (lexique, syntaxe, morphologie, orthographe) qui sont, pour lui, des mécanismes intégrés dans le subconscient en langue de naissance (Cassany : 2000, p. 7) et il délaisse les opérations d'ordre discursif (cohérence, structure, cohésion, pertinence et étayage des idées) sur lesquelles il a l'habitude de porter toute son attention quand il produit un texte dans une langue qu'il maîtrise. Manifestement, « pour écrire en L2, un certain seuil ou niveau de compétence linguistique en langue cible est nécessaire pour que le transfert des compétences rédactionnelles acquises en L1 puisse avoir lieu » (Barbier : 2003, p. 10). Si le scripteur n'est pas à l'aise à cause de son niveau de maîtrise de la langue étrangère, ses limites linguistiques accaparent tous ses efforts. Il peut avoir des difficultés à mettre en place les stratégies auxquelles il a recours dans sa langue de naissance, car il se trouve dans une situation de « recul des aptitudes rédactionnelles » n'étant plus « capable de recourir à des stratégies qu'il met pourtant en œuvre quand il rédige en L1 » (Hidden : 2013, p. 35). En langue étrangère, il est plus difficile de suivre les étapes du processus rédactionnel qui sont néanmoins les mêmes dans toutes les langues et la mise en œuvre des stratégies n'est pas évidente, même les stratégies automatisées en langue première dont le transfert n'est pas assuré. La mobilisation de ces

stratégies pourtant acquises en langue première se trouve limitée par la grande charge cognitive qui accompagne tout le processus d'écriture.

Partant de cet état de faits, pour notre étude, nous avons besoin d'élaborer un premier registre d'exemples³⁶ (dont le relevé est augmenté ultérieurement, dans la sous-partie 3.1.2.3.2.) traduisant les problèmes résultants des limitations liées à une maîtrise relative de la langue et impliquant des transgressions des règles discursives établies en français. Nous suivons la méthodologie décrite précédemment (à la fin de la sous-partie 3.1.2.1.) et nous respectons les variables signalées. Ainsi, pour identifier les défaillances dues aux limitations linguistiques de l'apprenant, nous avons choisi le format du tableau suivant :

Défaillances dues aux limitations linguistiques de l'apprenant touchant...	Étiquettes des défaillances affectant les règles discursives	Conséquences négatives d'ordre qualitatif ou quantitatif au niveau...
l'étayage pour appuyer sa position	<ul style="list-style-type: none"> - Le manque de : <ul style="list-style-type: none"> - raisons - causes (copie 1) - conséquences (copie 1) - comparaisons - définitions - concepts (copie 1) 	<ul style="list-style-type: none"> - de la structuration du discours - de la fluidité dans l'enchaînement des idées - du développement des arguments - de l'approfondissement des idées et de la réflexion - de l'explication de concepts : le degré limité de conceptualisation - du rôle du scripteur en tant que facilitateur permettant l'accès à des données compréhensibles
	<ul style="list-style-type: none"> - La rapide prise en charge énonciative du scripteur en prenant position à la première personne (introduite par « je pense que... ») (copies 1 et 2) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Les arguments qui ne contiennent que le noyau minimal (donnée + conclusion) (copie 3) - Le manque de précisions justifiant la conclusion 	
	<ul style="list-style-type: none"> - La division en paragraphes peu opérationnelle : les paragraphes qui ne correspondent pas à une unité thématique (Ex. : un paragraphe = une phrase) (copie 1) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Les arguments qui sont des exemples s'appuyant sur la narration de faits 		

³⁶ Pour élaborer ce premier registre, nous avons suivi les indications de María Belén Díez Bedmar données lors de la conférence « El análisis de errores en corpus de aprendices : metodología y aplicaciones ».

Défaillances dues aux limitations linguistiques de l'apprenant touchant...	Étiquettes des défaillances affectant les règles discursives	Conséquences négatives d'ordre qualitatif ou quantitatif au niveau...
l'intégration du contre-discours	<ul style="list-style-type: none"> - Le manque <ul style="list-style-type: none"> - de concessions (copie 1) - de nuances - de sources externes qui exposent des idées contraires aux siennes 	<ul style="list-style-type: none"> - de la qualité du discours de réfutation - du développement de contre-arguments - de la fluidité dans l'enchaînement des arguments avec les contre-arguments dans un texte pour lequel il est recherché une organisation cohérente et pertinente - des transitions et des conclusions partielles
	<ul style="list-style-type: none"> - Une exposition binaire, manichéenne ou simpliste (copie 3) 	<ul style="list-style-type: none"> - de l'organisation et la hiérarchisation des idées
	<ul style="list-style-type: none"> - Un ton moralisateur ou accusateur intimidant, pouvant devenir polémique, qui cible l'opposant (copie 1) 	<ul style="list-style-type: none"> - de la qualité de la réflexion et du raisonnement - du rapport logique à établir entre les arguments et la thèse défendue
la conclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Des résultats schématiques, obtenus dans la hâte, qui ne sont pas systématiquement l'aboutissement d'un raisonnement et d'une réflexion - Une opinion personnelle qui constitue la conclusion (copie 4) 	<ul style="list-style-type: none"> - de la validité de la conclusion - de l'approfondissement de la réflexion

Tableau 10 : Relevé de défaillances dues aux limitations linguistiques

Nous avons observé que les difficultés les plus fréquentes de nos apprenants touchent l'étayage, l'introduction du contre-discours et la conclusion parce que leur maîtrise limitée de la langue ne leur permet pas d'élaborer un discours autant qu'il serait souhaitable. La production de textes en langue seconde révèle donc des particularités par rapport à la production en langue première et « nécessite aussi l'activation de processus rédactionnels spécifiques » (Barbier : 2003, p. 18), car, plus encore que dans sa langue de naissance, une interdépendance entre le savoir-faire rédactionnel et la maîtrise de la langue s'établit. D'ailleurs, quand les textes produits en langue étrangère sont comparés à ceux produits en langue de naissance, des différences se dessinent. Ces différences sont autant de type quantitatif que qualitatif. Les différences quantitatives touchent le nombre d'idées traitées et le temps investi par le scripteur. Les textes produits sont plus courts et la présence de contre-arguments se fait plus rare. La « quantité des idées produites peut être limitée puisque leur expression est associée au répertoire lexical et syntaxique dont dispose le scripteur » (Barbier : 2003, p. 10). Le manque de facilité de formulation a une incidence sur l'*inventio* quand le scripteur génère les idées. Dans le même laps de temps, le scripteur planifie un nombre réduit d'idées qui constituent plus des arguments que des contre-arguments. En langue de naissance, si « the writer must devote conscious attention to demands such as spelling and grammar, the task of translating can interfere with the more global process of planning what one wants to say » (Flower et Hayes : 1981a, p. 373). En langue étrangère, cette interdépendance entre la compétence linguistique et la capacité à générer des idées pertinentes est encore plus marquée. Autant la phase de préparation que la phase de mise en texte requièrent plus de temps et sont caractérisées « par un allongement des temps de traitements » (Barbier : 2012, p. 58) par rapport à la langue de naissance.

Quant aux différences de type qualitatif, par rapport à ses prestations dans sa langue de naissance, le scripteur qui écrit en langue étrangère ressent des difficultés aussi bien d'ordre linguistique que discursif. Il ne lui est pas aisé de produire des textes aussi riches lexicalement et aussi élaborés syntaxiquement. L'accès à l'implicite, la finesse d'analyse et de nuance sont plus difficiles à atteindre en langue étrangère. De plus, des obstacles se dressent pour que les textes présentent des idées aussi bien développées et pour qu'ils soient aussi bien structurés parce que la charge cognitive liée à l'utilisation de la langue a des effets sur l'effort à fournir pour étayer les idées et sur le temps consacré à la planification et à l'organisation qui est plus court. Les efforts et le temps sont reportés sur la tâche de formulation. Comme en langue seconde la *dispositio* se trouve affectée et les textes sont plus fragmentés, discursivement, les « textes produits en L2 sont toujours d'une moins bonne qualité que les textes produits en L1 »

(Barbier : 2003, p. 12). C'est pourquoi le recours à la langue première lors de la phase préparatoire de planification et d'organisation allège la surcharge cognitive liée à la recherche d'informations et au processus de formulation qui s'effectue en langue seconde. Dans cette phase, la cohabitation de la langue première avec la langue seconde est une pratique efficace, même si le résultat final est un texte produit en langue seconde.

3.1.2.3. Les limitations liées à l'identité discursive du scripteur

Les limitations auxquelles est confronté l'apprenant de FLE ne sont pas seulement d'ordre linguistique, car « écrire un texte ne consiste pas seulement à produire des structures linguistiques convenables d'un seul jet, mais plutôt à réaliser toute une série de procédures de résolution de problèmes » (Chishiba : 2016b, p. 4). Les limitations sont aussi d'ordre rhétorique et discursif, d'un côté, parce que nous nous adressons à un public de scripteurs novices qui ne maîtrise pas toutes les conventions d'écriture dans sa langue première et, d'un autre côté, parce que, dans ce cadre-là, en langue seconde, s'ajoutent des spécificités caractéristiques de la langue cible qui constituent des points à aborder au cours de l'apprentissage.

Dans la deuxième partie de ce travail de recherche, nous sommes arrivée à la conclusion que les institutions éducatives transmettent une culture discursive et fournissent les éléments pour que se forge une identité qui marque culturellement les discours formulés dans une langue donnée. Depuis l'identité discursive de sa communauté linguistique, le scripteur pour qui le français est une langue étrangère est inévitablement sujet à apprendre « à gérer le dépaysement discursif qui résulte du contact entre deux cultures discursives, celle de la communauté discursive d'origine des apprenants et celle de la langue cible » (Beacco : 2013, p. 192). Ce « dépaysement discursif » peut être plus ou moins grand en fonction des langues-cultures qui entrent en jeu. Concernant les conventions d'écriture du français et de l'espagnol, d'une part, la présence de nombreux points communs est indiscutable et d'autre part, des spécificités évidentes ne sont pas partagées. Et c'est sur ce dernier point sur lequel il convient de se pencher. Nous l'avons dit, formuler un discours écrit, par exemple en français, suppose bien plus qu'une certaine maîtrise de la compétence linguistique. D'autres compétences qui couvrent les aspects pluriculturels, sociolinguistiques et discursifs entrent en jeu lorsque l'apprenant de FLE essaie d'approprier un mode de raisonnement qui n'est pas obligatoirement le même que le sien. Le discours qui offre ce mode de raisonnement original et spécifique à une langue-culture s'adresse à un récepteur dont l'identité discursive est celle de la communauté de la langue-culture cible. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, notamment le FLE, les conventions d'écriture à respecter sont celles qui sont familières au récepteur, sous peine de créer des

situations où la compréhension du discours est difficile, si ce n'est impossible. Le scripteur considérant les contraintes culturelles et pragmatiques marquées par le cadre communicationnel assimile « les conventions culturelles qui dessinent les contours du texte et son adéquation au but énonciatif visé » (Biagiotti et Quaranta : 2018, p. 58) pour parvenir à établir une communication réussie. Dans le cadre du développement du savoir-faire argumentatif en cours de FLE, en tant qu'activité sociale, l'argumentation est porteuse des spécificités discursives établies par les conventions d'écriture adoptées par une communauté de communication donnée. Pour argumenter, l'apprenant de FLE essaie d'intégrer l'environnement social et culturel qui agit comme conditionnant et qui n'a rien d'universel.

Ainsi, alors que nous appréhendons les limitations auxquelles se trouve confronté le scripteur apprenant le FLE, membre de la communauté hispanophone d'Espagne, nous rejetons la vision ethnocentrique de la langue : nous adoptons le point de vue selon lequel la langue n'est pas perçue comme un élément qui conditionne la pensée, de la même manière que, pour nous, la pensée ne conditionne pas non plus la langue. Le mode de raisonnement attendu dans un discours écrit en français n'est pas fixé par la langue. Il est représentatif d'une identité discursive qui s'impose sur une identité linguistique, car c'est bien « le discours qui témoigne des spécificités culturelles » (Charaudeau : 2002) et pas la langue envisagée comme système, c'est bien le discours qui transmet une culture et qui est culturellement marqué. Nous comprenons qu'une langue-culture est une langue qui se trouve dans un discours porteur d'une culture donnée et l'association établie en toile de fond est celle où se rencontrent discours et culture. La langue est un vecteur de cohésion et d'union entre les peuples, mais pas d'assimilation culturelle et d'uniformisation discursive. La diversité culturelle si caractéristique de la francophonie en est la preuve : le français est utilisé sur tous les continents, mais la culture française ne domine pas tous les pays francophones. « Si langue et culture coïncidaient, les cultures française, québécoise, belge, suisse, voire africaine, maghrébine (à une certaine époque) seraient identiques, sous prétexte qu'il y a communauté linguistique » (Charaudeau : 2002). La culture française cohabite avec la culture propre à chaque pays, laissant place aux multiples cultures qui ne subissent pas un effet d'uniformisation produit par l'emploi d'une même langue. Le français de la francophonie est une langue qui transmet des cultures variées ; le français de l'Hexagone propose une conception du discours particulière et revendique une identité discursive qui lui est propre et qui se construit aussi en cours de FLE et dans les épreuves des examens de certification officielle.

C'est ainsi que s'établit une variabilité culturelle dans la conception du discours pouvant être « le fruit d'un apprentissage » (Hidden : 2013, p. 46) pour pallier une difficulté née d'une situation de communication interculturelle où l'activité de production est également une activité de médiation. Nous croyons que « the existence of cultural variation as a factor in second-language teaching » (Kaplan : 1966b, p. 2) est à prendre en ligne de compte lorsque le scripteur est considéré comme un intervenant dans une « communauté possédant en commun des règles régissant le déroulement et l'interprétation de la parole » (Hymes : 1972, p. 133, cité par Beacco : 2004, p. 110). Provenant d'une autre communauté de communication que son récepteur, le scripteur apprenant le FLE dispose d'« un répertoire de codes et de ressources différemment configurés » (Vigner : 2012, p. 20) qu'il est amené à confronter à ceux du français. Des conventions d'écriture propres à une langue-culture exposent le scripteur qui écrit en langue seconde à la difficulté donnée par les interférences que produisent une manière différente de formuler, de présenter et d'organiser les idées.

C'est pourquoi, tout en tenant compte du profil novice de nos scripteurs hispanophones, afin de borner les limitations liées à leur identité discursive, il convient de détecter les déviations faites aux conventions d'écriture en usage en français pour pointer celles qui dévoilent une variation culturelle dans la conception du discours. Contrainte à choisir, préférant réserver pour de futures recherches d'autres variantes du français de la francophonie, nous allons privilégier le français de France que nous connaissons mieux. Grâce à cette détection, le scripteur peut être en mesure de répondre aux attentes du récepteur du discours en acquérant et en suivant plus spontanément les conventions d'écriture « determinad[as] en y por la comunidad en la que los textos se producen o procesan » (Pico et Rahe : 2017, p. 113) qui lui posent un problème.

Loin de vouloir être exhaustifs, nous nous attachons à identifier quelques comportements langagiers et discursifs qui répondent à des déviations de règles rhétoriques et discursives en application en français de l'Hexagone et attendues dans les examens de certification officielle, laissant de côté la diversité offerte par la francophonie dont nous ne sommes pas en mesure de rendre compte ici. Nous souhaitons appréhender les variations détectées dans les productions écrites à dominante argumentative de nos apprenants, alors qu'elles touchent aussi bien la manière de dire que la manière d'aborder le discours. Pour constituer les registres d'exemples où sont relevées les déviations aux conventions d'écriture les plus représentatives de notre échantillon de scripteurs, nous suivons la même démarche que dans la sous-partie précédente, la 3.1.2.2. et nous enrichissons notre démarche méthodologique de l'influence de la rhétorique contrastive pour la didactique des langues secondes.

3.1.2.3.1. Les règles rhétoriques

Un apprenant de FLE est amené à construire des ponts entre sa communauté et celle de la langue cible et il est invité à tenir compte des règles rhétoriques à respecter en français. Pour nous, les règles rhétoriques trouvent leur application au niveau interphrastique, car elles impliquent des choix portés sur les mots, les expressions et les tournures syntaxiques sur lesquels peut se prononcer un utilisateur ayant développé une compétence linguistique suffisante. Outre les choix des mots, des expressions et des tournures syntaxiques opérés en fonction de la charge argumentative et du pouvoir détenu pour orienter l'opinion et pour influencer le récepteur, nous considérons ici les règles rhétoriques où ces choix sont déterminés par les habitudes spécifiques des usagers d'une langue donnée qui constituent une tradition. Le non-respect d'une règle rhétorique de la part du scripteur peut être étiqueté comme une déviance qui touche la correction linguistique. L'omission des règles rhétoriques peut générer des situations de communication où, dans le meilleur des cas, le récepteur identifie une formulation impropre qui peut même être considérée comme un barbarisme ou un solécisme, obligeant ce dernier à effectuer une traduction corrective, éventuellement verbalisée. Dans le pire des cas, s'instaure une situation où règne l'incompréhension.

L'apprenant de langue étrangère applique intuitivement les règles rhétoriques qu'il connaît et qui sont en vigueur dans sa communauté linguistique. Au cours de son apprentissage, grâce au contact avec la langue cible, il découvre celles qui ne sont pas partagées et qui sont spécifiques à chaque langue et il apprend à les intégrer. D'ailleurs, les apprenants d'ELE francophones scolarisés en France se heurtent aux mêmes problèmes d'équivalence que les apprenants de FLE hispanophones d'Espagne. Lorsqu'il existe une difficulté de transferts entre le français et le castillan, ce sont sur les mêmes points que se créent des conflits et où la traduction littérale n'est pas bienvenue, mettant en exergue les particularités identitaires de chacune de ces deux langues qui, en tant que langues romanes, partagent le plus souvent la même logique interne d'un point de vue morphosyntaxique. Les codes sociolinguistiques, les rituels langagiers et les habitudes culturelles de chaque communauté linguistique sont représentés dans les règles rhétoriques établies qui ne sauraient se situer au niveau du système dans lequel s'inscrit chaque langue.

Ainsi, pour notre étude, nous avons besoin d'établir un deuxième registre d'exemples (Durand : 2024b). Nous ne relevons pas les erreurs morphosyntaxiques ou lexicales de nos apprenants comme dans d'autres recherches déjà effectuées (Viémon : 2021), mais les faits de langue les plus représentatifs de leurs pratiques qui constituent des formulations tout du moins

maladroites, voire dissonantes ou fautives qui ne sont pas en accord avec la manière de dire spécifiquement française. Suivant la même démarche méthodologique que précédemment, ce relevé qui est dépourvu de toute prétention interprétative permet de cibler les points problématiques auxquels nos apprenants doivent faire face et il aide à comprendre leurs difficultés. Ainsi, nous signalons des faits de langue où les règles rhétoriques à appliquer selon les conventions d'écriture établies en français ne sont pas respectées. Les faits de langue relevés représentent un manquement aux formulations spécifiquement françaises et une difficulté significative chez nos apprenants. Pour sélectionner les faits de langue que nous présentons, nous suivons deux critères marqués en rhétorique contrastive³⁷ : celui du style qui permet de focaliser sur les manières de dire représentatives du français et celui de l'implication de la voix énonciative dans le discours.

Dans le tableau suivant, nous présentons nos résultats de détection et d'analyse. À partir des phrases à reformuler de nos apprenants, nous établissons un rapport contrastif entre celles-ci et notre proposition de phrases qui auraient pu être écrites si les règles rhétoriques avaient été respectées. Nous transcrivons les déviations aux règles rhétoriques commises par des apprenants ayant atteint le niveau B1 et pour qui nous précisons l'âge. Dans un souci de clarté, les déviations et nos propositions de reformulation sont signalées en rouge, les faits sélectionnés sont numérotés et les imprécisions les plus grossières touchant la correction linguistique ont été corrigées.

³⁷ Les rhétoriciens contrastifs suivent divers critères d'analyse (Hidden : 2013, p. 42) :

- l'analyse du style débouchant sur l'étude du recours à certaines figures de style, comme la métaphore, ou sur l'étude de manières de dire représentatives d'une langue
- l'analyse de l'implication de l'auteur dans son texte qui peut se montrer plus ou moins présent ou, au contraire, plus ou moins effacé, aspect sur lequel nous reviendrons dans la sous-partie 3.1.2.3.2.
- l'analyse du plan du texte pour déterminer les parties qui composent le texte et pour identifier, s'il y a lieu, les normes d'écriture appliquées afin de préciser la manière dont un texte est structuré et la manière dont sont organisées les idées dans les différentes parties
- l'analyse de la linéarité qui focalise sur la façon dont l'idée principale est introduite et sur la façon d'envisager le rapport hiérarchique entre les idées principales, celles qui sont secondaires et les digressions si elles sont utilisées
- l'analyse de la manière de mettre en place des mécanismes de cohésion affectant la façon dont s'enchaînent les idées

Ces deux derniers critères ne sont pas foncièrement pertinents pour nous, car peu ou aucune différence n'est à souligner dans les manières de formuler un discours en français ou en espagnol touchant ces aspects-là.

Relevé de quelques déviances significatives aux règles rhétoriques appliquées en français de France

FAITS	Âge des apprenants du niveau B1	Contextes dans lesquels les phrases ont été produites	Phrases produites par des apprenants de FLE	Phrases modifiées et considérant les règles rhétoriques	Règles qui ne sont pas utilisées spontanément par les apprenants de FLE
1	17 ans	Émettre une opinion sur le culte de la perfection physique et la pression que subissent les jeunes.	Si elles ne l'ont pas, c'est mal.	Si elles ne l'ont pas, ce n'est pas bien.	Préférence pour la phrase négative sur la phrase affirmative.
2	16 ans	Émettre une opinion sur l'utilisation excessive d'Internet de la part des jeunes.	On doit utiliser les dispositifs de façon responsable.	Il vaut mieux utiliser les dispositifs de façon responsable.	Préférence des formules d'atténuation (ex. recommandation) sur les tournures impératives (ex. obligation).
3	16 ans	Idem	On peut utiliser le portable. Oui, mais aussi on doit jouer.	On peut utiliser le portable. Oui, mais pour les jeunes, il est important de jouer.	Idem.
4	16 ans	Décrire son expérience personnelle.	Je vais vous raconter mon expérience.	Je voudrais vous raconter mon expérience.	Penchant pour le conditionnel (par ex. exprimant le souhait).
5	18 ans	Émettre une opinion sur le fait d'inviter des amis chez soi pour un repas.	Je crois que ... tu les surprendras avec tes qualités culinaires.	Je crois que ... on peut/il est possible de les surprendre avec certaines qualités culinaires.	Penchant pour les modalisateurs marquant la possibilité et évitant les affirmations catégoriques.
6	17 ans	Présenter des avantages de vivre dans un village.	Le monde rural présente plusieurs avantages ... tu es plus en contact avec la nature.	Le monde rural présente plusieurs avantages ... on est plus en contact avec la nature.	Règle de l'effacement énonciatif.
7	16 ans	Émettre une opinion sur le temps passé par les jeunes à regarder des séries.	Je pense que les séries peuvent t'aider à apprendre de nouvelles choses.	Je pense que les séries peuvent Ø aider à apprendre de nouvelles choses.	Idem.
8	17 ans	Présenter des avantages de vivre à la ville.	Il est très facile de sortir de chez vous et d'aller boire un verre avec vos amis.	Il est très facile de sortir de chez soi et d'aller boire un verre avec ses amis.	Idem.

Tableau 11 : Relevé de déviances significatives aux règles rhétoriques

Les premiers faits que nous relevons illustrent une manière de dire propre à la langue française qui privilégie les formules d'atténuation pour rendre la communication fluide (Salins : 1995, p. 190), contrastant avec la langue castillane qui est généralement beaucoup plus directe.

En français, ressort l'utilisation de la négation quand l'affirmation peut être évitée. Par exemple, en castillan, « un producto es caro » et dans le cas contraire « es barato », tandis qu'en français, la formulation spontanée oppose « il est cher » à « il n'est pas cher ». De la même manière, lorsqu'un jugement de valeur est émis, faire tomber la sentence en affirmant « está mal » n'a rien de choquant en castillan, alors qu'en français, il est préféré la phrase négative « ce n'est pas bien » (fait 1). Dans le même cas de figure, « está muy bien » a pour possible équivalent la formule d'atténuation « ce n'est pas mal du tout ». Ici, la traduction littérale est envisageable, mais elle ne tient pas compte de cette manière de dire propre du français. Un utilisateur dont la langue maternelle est l'espagnol doit interpréter cette phrase et comprendre l'intention de son auteur pour savoir s'il veut dire « c'est très bien, le résultat est plus que satisfaisant » ou « le résultat est acceptable et assez satisfaisant ». Il s'agit d'un cas d'équivoque évident en français qui ne se produit pas en espagnol. Cet exemple montre qu'un apprenant de FLE, se trouvant dans une situation de communication interculturelle, doit être conscient que des terrains propices aux malentendus, tels que celui que nous venons de mentionner, sont susceptibles de se présenter.

Par ailleurs, le goût pour éviter les formulations directes et impératives est prononcé en français. Par exemple, l'expression de l'obligation où sont mobilisées des tournures telles que « hay que » ou « se debe » deviennent aisément des structures impersonnelles qui expriment des recommandations comme « il vaut mieux » ou « il est important de » (faits 2 et 3). Ou encore, le futur proche est facilement remplacé à l'écrit par un conditionnel qui adoucit l'expression d'une intention certaine par sa valeur qui exprime le souhait. Dans une situation où l'utilisateur expose des faits vécus, on lira volontiers : « Je voudrais vous raconter mon expérience » (fait 4). Et aussi, nous relevons que la tendance qui montre un penchant insistant pour les modalisateurs marquant la possibilité est symptomatique de cette manière de dire du français qui privilégie l'atténuation afin de moduler et relativiser plus facilement un point de vue. Le recours au verbe pouvoir ou à la tournure impersonnelle « il est possible » permet une nuance qui évite les affirmations catégoriques (fait 5). Cette manière de dire atténuée invite à insinuer plus qu'à affirmer et à réserver les affirmations tranchantes et péremptoires pour quelques occasions. Deux règles rhétoriques entrent donc en conflit : en castillan les tournures plus directes et impératives sont privilégiées tandis qu'en français ce sont bien les tournures

euphémistiques et d'atténuation qui sont mises à l'honneur. De ce contraste naît une difficulté à laquelle sont confrontés aussi bien les apprenants d'ELE de France, peu habitués à un ton plus direct que les apprenants de FLE d'Espagne pour qui un message qui respecte cette règle rhétorique est facilement confus et peu clair.

Les derniers faits que nous relevons entrent dans le cadre de l'étude de l'implication de la voix énonciative dans le discours où est suivi le critère d'analyse de la rhétorique contrastive qui focalise sur l'implication de l'auteur dans son texte. Les déviations détectées révèlent une difficulté dans l'application d'une règle qui affecte le discours et qui consiste à minimiser la présence de l'énonciateur et du destinataire dans le texte écrit en français (faits 6, 7 et 8). L'énonciateur et le destinataire passent en arrière-plan pour laisser place au raisonnement et mettre en valeur les savoirs exposés, notamment à l'écrit. Cette pratique si caractéristique est également inculquée à l'École de la République, faisant que le système éducatif français ait pour centre de gravité l'idiosyncrasie cartésienne. Les exercices les plus représentatifs de la formation proposée en lettres et en sciences humaines, quand la maturité des élèves le permet, reposent sur l'élaboration d'un raisonnement appuyé sur les connaissances requises dans la matière en question que ce soit en français langue première, en philosophie, en histoire... Selon cette règle rhétorique, dans un écrit argumenté long et élaboré, les pronoms « on » et « nous » sont préférés au « je ». De par son ambiguïté due à sa fonction inclusive ou exclusive, le pronom indéfini « on » joue un rôle essentiel dans la stratégie énonciative et contribue à éviter un affichage trop voyant de l'énonciateur. La nominalisation, les constructions infinitives, les structures passives et impersonnelles sont d'autres ressources priorisées pour effacer la présence de l'énonciateur et de son destinataire dans le discours. Contrairement à la langue française, la langue espagnole reconnaît l'habitude de l'énonciateur utilisant la stratégie argumentative qui consiste à capter l'attention de son destinataire en créant des liens fondés sur leur complicité, accordant alors à l'énonciateur un moyen de jouir d'un pouvoir de persuasion efficace. Éviter d'avoir recours à cette stratégie suppose pour l'apprenant hispanophone rompre des mécanismes mis en place et établis par une utilisation fréquente en langue de naissance. Loin de devoir renoncer à la stratégie argumentative qui consiste à impliquer le lecteur dans le discours en captant son attention, comme quand sont utilisées des structures pour introduire des lieux communs (par exemple « il est bien connu », « nous savons tous que ») ou des questions rhétoriques, l'apprenant de FLE est invité à appliquer une règle où le destinataire n'est inclus dans le discours que subtilement.

C'est ainsi que la formulation où le scripteur est effacé incite à produire un texte articulé autour de la conceptualisation des idées, ce qui représente une difficulté indéniable, notamment pour les apprenants de FLE d'Espagne qui n'envisagent pas spontanément leur tâche sous cet angle-là (et même pour les jeunes adolescents du système éducatif français qui sont en voie d'assimiler cette manière d'envisager le discours). Selon les règles rhétoriques françaises, l'expression de l'opinion personnelle se fait à travers l'explication de concepts autour desquels se construit le raisonnement, évitant que les arguments ne s'élaborent sur la base de cas concrets. Par conséquent, les déictiques se référant à l'auteur à la première personne sont évités. Le raisonnement prime, par-dessus tout, faisant que les sentiments et les expériences personnelles soient secondaires. Les arguments de type factuel qui avancent des récits de vie sont délicats à manipuler et revêtent facilement le statut d'argument étayant ou de simple exemple.

Par conséquent, les règles rhétoriques ont de larges incidences non seulement sur la manière de transmettre le message, mais aussi sur les contenus transmis dans le discours. Elles conditionnent réellement le discours et elles font que le message puisse être transmis de façon plus ou moins directe en fonction de la langue utilisée. C'est pourquoi la traduction littérale apparaît comme un signe de maladresse. Mais ces considérations ne permettent pas d'avancer que la langue conditionne la pensée, car la morphologie et la syntaxe ne sont pas porteuses d'une identité culturelle et discursive, contrairement aux manières de parler, d'employer les mots et de raisonner. Aussi la langue apparaît-elle comme un instrument d'une manière de formuler un message. Dans le discours, un protagonisme particulier est attribué à la langue parce que la manière de formuler un message dévoile des comportements langagiers particuliers et devient alors une forme d'expression culturelle et identitaire qui détermine le fond et la forme du discours.

Les comportements langagiers que nous venons de relever impliquent l'application de règles rhétoriques. Ils montrent que la langue est un instrument qui révèle une singularité identitaire et comme ils sont difficiles à apprivoiser pour nos apprenants, ils représentent un aspect à considérer en classe de FLE. Cependant, cet aspect laisse entrevoir une symétrie qui s'établit inévitablement avec l'aspect des comportements discursifs que nous devons maintenant considérer.

3.1.2.3.2. Les règles discursives

Dans le cadre des conventions d'écriture, le scripteur apprenant le FLE est exposé aux règles discursives du français, alors qu'il ne les connaît peut-être pas et qu'il ne maîtrise pas forcément celles de sa langue première. Contrairement aux règles rhétoriques qui se trouvent au niveau de la phrase, les règles discursives sont celles qui dictent la manière de structurer et d'organiser le discours et c'est au niveau du texte qu'elles se situent. Lors du processus de composition, l'identité discursive de l'apprenant incite celui-ci à réaliser intuitivement certains transferts inopportuns où il n'est pas tenu compte de la variabilité culturelle des discours due aux variétés de conventions d'écriture présentes dans les différentes cultures. Pour développer un savoir-faire rédactionnel en FLE, l'apprenant a donc besoin d'accepter que « la structuration des textes n'est pas universelle » (Hidden : 2013, p. 41) et d'acquérir une sensibilité envers une manière d'aborder le discours spécifique à la langue française utilisée dans l'un des pays de la francophonie comme la France. L'identification des règles qui configurent le discours et la détection des variations présentes entre deux langues-cultures permet de répondre aux besoins de l'apprenant de FLE, tout en limitant les interventions pédagogiques. Nous sommes donc amenés à présenter les descriptions disponibles des traditions d'écriture respectées en France (Hidden : 2008b, p. 221-237) et en Espagne pour les comparer et pour insister sur les règles communes et sur celles qui sont spécifiques au français.

Nous commençons par cibler certains aspects de la tradition discursive anglophone qui se retrouvent dans la tradition espagnole. Dans la tradition anglophone, il est établi que la thèse défendue est présentée en introduction, sa justesse est prouvée et justifiée dans le corps du texte à dominante argumentative en considérant aussi les contre-arguments et en conclusion la thèse est confirmée (Hidden : 2013, p. 43). Manifestement, un discours formulé en anglais ne s'organise pas de la même manière qu'un discours formulé en français, même si tous deux intègrent les cinq éléments du schéma de la rhétorique classique. Ce constat peut être prononcé également pour la tradition espagnole. L'*exordium*, la *partitio*, la *narratio*, la *confirmatio-refutatio* et la *peroratio* sont présentes dans les deux cas, mais la différence réside dans l'interprétation spécifique de la *partitio* où « le point à débattre » (Cicéron : Or., I, 143) est établi : en anglais, la thèse y est présentée et en français, un questionnement y est proposé en formulant une problématique. La conception du discours présenté en français devient si particulière que l'apprenant de FLE ne peut plus s'accrocher aux références qu'il possède grâce à sa langue première ou aux autres langues qu'il connaît.

Dans la tradition discursive française, pour faire valoir son savoir-faire argumentatif à l'écrit, le scripteur est invité à suivre une structure de discours déterminée par des règles strictes, quel que soit le genre du texte qu'il produit. S'il ne déroge en aucun point aux règles, il présente d'abord le sujet en s'appuyant éventuellement sur un point de vue externe qu'il problématise. La thèse d'une autre personne sert de point de départ pour se poser des questions et problématiser le sujet et pour élaborer sa propre thèse qui est exposée en conclusion. L'élaboration d'une thèse se nourrit d'arguments où diverses sources sont évaluées et jugées. Il développe ensuite un raisonnement où il n'intervient pas directement en tant qu'énonciateur et enfin, ce n'est qu'à partir de ce raisonnement que sa prise de position peut s'affirmer en conclusion. Les règles discursives françaises, extrêmement rigides, ne sont sans rappeler celles de la dissertation, exercice si spécifique de la formation proposée en France en lettres et en sciences humaines. Le discours s'organise en suivant un ordre établi et en respectant une structure matricielle selon laquelle une idée est développée si le concept présenté et l'assertion sont suivis de l'argument qui est ensuite illustré par un exemple. L'exercice de la dissertation impose même une organisation fixe pour l'introduction et la conclusion qui marque la tradition discursive française.

Même si le genre de texte à produire n'est pas une dissertation, le prototype de l'introduction d'un texte où est exprimée une opinion suit un modèle. D'abord, il est convenu d'amener le thème à partir d'une généralité. Ensuite, avant d'annoncer le plan que les organisateurs textuels rappellent au cours du développement, la position d'une autorité intellectuelle est présentée si elle est proposée dans l'énoncé du sujet. Et enfin, la problématique est exposée, généralement sous forme de question.

Selon les conventions d'écriture françaises, les règles pour la conclusion ne sont pas moins strictes. Grâce à une synthèse de la réflexion offerte dans le développement qui donne plus de consistance aux résultats obtenus, le scripteur doit répondre à la problématique qui peut avoir évolué dans la construction du discours et il doit présenter sa propre thèse. Il doit pouvoir être en mesure de prendre position et résoudre le problème posé en introduction parce qu'il a préalablement élaboré un point de vue à partir d'un raisonnement construit sur la base d'un savoir sur le monde. Les conventions discursives propres à la France imposent un canevas extrêmement codifié de l'introduction et de la conclusion lorsque le scripteur use de son savoir-faire argumentatif.

Ainsi, pour établir les comparaisons pertinentes entre les traditions discursives française et espagnole, nous tenons compte de ces éléments et nous recevons l'influence de la perspective

adoptée en rhétorique contrastive. Depuis l'article fondateur de Kaplan (1966b), les rhétoriciens contrastifs s'intéressent aux traditions d'écriture particulières des différentes cultures pour améliorer la compétence discursive du scripteur qui écrit en langue seconde. Ne perdant pas de vue les possibles implications didactiques, ils étendent leur champ de recherche en décrivant les manières de construire et d'organiser un texte, considéré depuis le genre auquel il appartient. Les différences à identifier portent sur la *dispositio* : la cohésion au sein des paragraphes, la progression et l'enchaînement des idées constituent l'essentiel des objets d'étude. Le terrain d'étude n'est donc pas la phrase, mais d'abord le paragraphe qui est considéré comme « an artificial thought unit employed in the written language to suggest a cohesion » (Kaplan : 1966a, p. 93), puis le texte.

Cependant, les travaux dont nous disposons ne proposent pas de descriptions de conventions d'écriture qui impliquent les communautés françaises et espagnoles. Jusqu'à présent, l'intérêt s'est surtout porté sur les traditions d'écriture des communautés anglophones, comparées avec celles qui sont culturellement éloignées, notamment avec les communautés orientales (par exemple Kaplan : 1988, Connor : 1996, Wang : 2004). Certains travaux mettent la loupe sur l'espagnol et sur le français, mais sans que les traditions de nos deux langues-cultures se rencontrent et soient comparées. Concernant l'espagnol, l'attention retombe soit sur la détection et l'analyse de l'utilisation des marqueurs textuels dans des discours produits en langue première en anglais et en espagnol (Trujillo Sáez : 2003), soit sur les difficultés des scripteurs taiwanais apprenant l'espagnol, notamment sur celles générées par les dispositifs de cohésion textuelle (Deza Blanco : 2004). Concernant le français, soit la comparaison est établie avec diverses langues qui ne sont pas l'espagnol, comme l'anglais, l'italien, l'allemand, le polonais et même le japonais (Hidden : 2008b, p. 107-113), soit sont signalées les difficultés de scripteurs allophones qui doivent rédiger en français, sans que l'accent soit significativement mis sur les difficultés liées à l'identité discursive des apprenants hispanophones d'Espagne (Hidden : 2008a). Nous sommes donc face à un manque : au sein de la discipline que représente la rhétorique contrastive, nous n'avons trouvé aucune étude approfondie où sont confrontées les communautés françaises et espagnoles.

Pour notre étude, cherchant à éviter des conclusions généralisantes hâtives et entachées d'ethnocentrisme, nous suivons la même démarche que précédemment pour proposer un troisième relevé de défaillances fréquentes et problématiques qui affectent la qualité du texte de l'apprenant et qui révèlent une manière peu pertinente d'appréhender le discours. Concernant les règles spécifiques du français qui représentent une difficulté pour nos apprenants

hispanophones, pour qui nous avons précisé les variables, nous rendons compte d'exemples qui ont été récoltées au fil des années dans l'énorme masse des écrits scolaires que nous ont fournis les sujets observés entrant dans notre champ d'étude. Sans modifier les variables établies, nous insistons ici que ces sujets sont des candidats au DELF à qui nous avons corrigé la copie et nos apprenants de FLE considérés comme des candidats potentiels à ce diplôme officiel. Quant à la détection des points problématiques pour des apprenants hispanophones qui écrivent dans leur langue de naissance, nous avons fait appel en automne 2022 à des scripteurs de 15 à 16 ans scolarisés à Salamanque pour les inviter à développer en castillan les mêmes sujets que nos candidats au DELF B1-B2 et que nos apprenants de FLE. Concrètement, nous nous sommes adressés à trois classes de 3^o ESO et à trois autres classes de 4^o ESO, où il a été produit un total de 147 écrits. En castillan ou en français, tous les écrits scolaires dont nous disposons sont de type argumentatif, au genre peu codifié et peu marqué culturellement. Ainsi, nous nous permettons de ne pas considérer les spécificités des genres.

Vu que nos communautés française et espagnole sont culturellement proches et que de nombreuses conventions d'écriture sont partagées, nous ne retenons qu'un critère d'analyse des règles discursives présent en rhétorique contrastive, celui où est étudié le plan du texte : ce critère est isolé, mais il détermine la configuration du discours, puisque c'est celui qui porte sur la manière de structurer un texte et d'organiser les idées dans les différentes parties. Nous en relevons dans le tableau suivant certains éléments conflictuels pour nos apprenants de FLE qui, d'un côté, sont fréquents aussi bien en castillan qu'en français et qui, d'un autre côté, représentent une spécificité en français, augmentant la liste de ceux signalés dans la sous-partie précédente (3.1.2.2.) où nous abordons le sujet des limitations linguistiques du scripteur :

Détection de défaillances touchant les règles discursives en usage affectant la qualité du discours en FLE de scripteurs novices			
Défaillances touchant...	Manifestations de défaillances d'ordre discursif	Règles communes au castillan et au français de France	Règles spécifiques au français de France
l'introduction	L'absence d'introduction (copie 1)	✓	
	L'absence d'un point d'ancrage où est exposée une généralité (copies 1 et 7)	✓	
	L'absence d'un point de départ où est présentée la thèse d'une autorité (copies 1 et 7)		✓
	L'absence de la présentation d'une problématique (copie 1)		✓
	L'absence de l'annonce du plan suivi dans le développement (copie 1)	✓	
l'étayage pour appuyer sa position	Le manque de conceptualisation, de regroupement thématique et de développement d'une sélection réduite d'idées hiérarchisées et organisées		✓
	La présence d'énumérations d'avantages ou d'inconvénients (copie 2) et l'utilisation du métadiscours de l'argumentation (copies 3 et 4)	✓	
	La présence de sentiments personnels qui ne soutiennent pas un raisonnement solide en amont (copie 5)		✓
	Le manque de lien dans l'enchaînement des paragraphes, de fluidité et de cohésion dans l'enchaînement des idées (copies 1 et 3)	✓	
	Le manque de sources externes pour appuyer l'idée présentée (copie 2)		✓
	L'absence de division en paragraphe (copie 9)	✓	

Défaillances touchant...	Manifestations de défaillances d'ordre discursif	Règles communes au castillan et au français de France	Règles spécifiques au français de France
la conclusion	L'absence de conclusion (copie 9)	✓	
	L'absence de synthèse (copie 9)	✓	
	L'absence de la présentation de la résolution de la problématique (copies 4, 6 et 7) qui s'appuie sur la synthèse		✓
	L'absence de la résolution de la problématique (copie 7)		✓
	L'absence d'une prise de position (copie 9)	✓	
	L'absence de la présentation d'une thèse personnelle et d'une prise de position comme étant le résultat du raisonnement mené (copie 9)		✓
	Une conclusion fallacieuse qui présente une pétition de principe	✓	
	Une conclusion fallacieuse de type <i>ignoratio elenchi</i> où sont affirmés des résultats qui ne sont pas l'aboutissement du raisonnement mené	✓	
	L'exposition de conseils plus ou moins impératifs donnés sous un ton moralisateur sans qu'ils soient le fruit d'un raisonnement (copie 7)		✓
	L'introduction d'un nouvel argument (copie 8) ou d'un maillon d'un argument tel qu'une restriction (copie 3)	✓	
La présentation fallacieuse d'une généralisation déduite d'un cas particulier (copie 7)	✓		

Tableau 12 : Relevé de défaillances touchant les règles discursives

Avec ce relevé, nous identifions les points conflictuels où nos apprenants, généralement des scripteurs novices, rencontrent des difficultés lors du processus rédactionnel. Une nouvelle fois, nous souhaitons donner aux enseignants des éléments déterminant des décisions pertinentes lors de la mise en place de démarches pédagogiques envisagées pour développer la compétence scripturale. Ainsi, nous ciblons les défaillances qui touchent la qualité du discours soit parce que le scripteur ne maîtrise pas les règles communes à nos deux langues-cultures, ni en langue de naissance ni en langue étrangère, soit parce que sa manière d’appréhender le discours ne respecte pas celles qui sont spécifiques au français.

Dans ce relevé, suivant le critère de la rhétorique contrastive qui passe à la loupe la structure du texte et l’organisation des idées, nous observons les éléments que le scripteur a des difficultés à mettre en place lors de la *dispositio*, alors qu’il cherche à contribuer à la cohérence globale du texte et à la cohésion entre les idées, c’est-à-dire quand il veut élaborer le plan du texte pour construire sa structure globale et planifier les idées dans la macrostructure et quand il essaie d’obtenir un enchaînement logique des idées dans la microstructure.

La rhétorique contrastive dispose également du critère qui vise à analyser l’implication du scripteur dans son texte. C’est un critère que nous avons considéré précédemment, dans la sous-partie 3.1.2.3.1., dans le cadre de l’observation des règles rhétoriques, sur lequel nous revenons brièvement maintenant, vu les conséquences qu’ont les règles rhétoriques sur les règles discursives. La relation entre les règles rhétoriques et les règles discursives peut être étroite, notamment lorsque l’énonciateur intervient dans le discours. En France, une convention d’écriture établit que les textes sont peu spontanés et peu personnels (Hidden : 2013, p. 42). Dans un discours à dominante argumentative en particulier, tous les pronoms se référant à l’auteur à la première personne sont à éviter et le partage de sentiments personnels a une efficacité argumentative limitée (copie 5), s’il n’est pas validé par un raisonnement solide en amont. L’effacement de l’énonciateur n’est pas seulement une règle qui touche la manière de dire. Le contenu s’en trouve conditionné. Dans la communauté française, si les contenus plus personnels ne sont pas pertinents dans la transmission d’un raisonnement, l’organisation des idées dans le texte va être différente de celle que propose une autre communauté comme l’espagnole qui n’applique pas cette règle. Le scripteur espagnol est donc contraint d’adapter la macrostructure de son discours à dominante argumentative en fonction du contexte culturel dans lequel il se trouve.

Les détours propres au discours formulé en français contrastent avec la manière de présenter la pensée du scripteur hispanophone d’Espagne qui est plus directe et pragmatique.

La norme de l'effacement de l'énonciateur représente une contrainte difficile à intérioriser pour nos apprenants hispanophones (faits 6, 7 et 8 relevés dans le tableau des déviations aux règles rhétoriques), tant elle est diamétralement opposée à la position qu'ils ont l'habitude d'adopter dans leur langue de naissance. Pour exprimer leur point de vue, spontanément, par transfert des règles rhétoriques et discursives appliquées dans leur langue de naissance, ils se font tout naturellement présents dans leur texte en ayant recours à la première personne et ils prennent en charge l'énonciation dès le début de leur intervention (copies 1 et 2). Ils présentent le sujet et leur opinion qu'ils construisent autour de récits et qu'ils étaient avec des exemples, des anecdotes ou des expériences vécues personnellement ou pas. Le noyau du texte est souvent le récit d'une expérience personnelle ou le récit de sentiments. Ils ont tendance à proposer un texte compact et monobloc ou avec peu de paragraphes (copie 9). Ils n'hésitent pas à présenter leur opinion, sans avoir besoin d'élaborer une introduction et sans poser de problématique, en commençant leur texte avec des phrases laconiques composées d'expressions du type « Je suis d'accord. », « Absolument. » (copie 1).

D'ailleurs, alors qu'il est demandé à nos scripteurs travaillant pour atteindre le niveau B1-B2 d'exprimer leur opinion en FLE en insistant sur les avantages et/ou les inconvénients, nous relevons deux modes de raisonnement différents : celui qui est attendu en français qui ne correspond pas à celui de nos apprenants quand ils écrivent en espagnol. Dans ce type de sujets traités en français, l'objectif est, après avoir développé un nombre limité d'idées, d'arriver à une conclusion où peut être résolue la problématique dont la présentation préalable est recommandée pour donner plus de consistance au texte produit. Quand nos apprenants traitent un sujet en espagnol (nous avons abordé ce point dans la deuxième partie de ce travail de recherche), ils disposent généralement d'une à deux heures où leurs connaissances sont testées et ils ne sont pas soumis à des examens plus longs où est évaluée la capacité de rédaction à partir d'une réflexion analytique. Il ne leur est pas exigé de produire des textes longs où ils présenteraient un problème à partir duquel découlerait une série d'avantages et d'inconvénients. Problématiser un sujet devient un exercice auquel ils ne sont pas familiarisés. Si le scripteur n'a pas à résoudre un problème qu'il a préalablement délimité, l'étape de l'*inventio* et par conséquent, de la *dispositio* sont envisagées différemment : la problématisation d'un sujet pousse à éviter la présentation d'une liste et d'une énumération d'avantages, d'inconvénients et d'exemples n'étant pas primordiaux pour le développement d'une sélection réduite d'idées qui regroupe thématiquement divers avantages ou inconvénients et qui donne accès au raisonnement effectué (copies 2 et 3). Cette manière spécifique de traiter un sujet où le scripteur

exprime son opinion est représentative d'un mode de raisonnement de la langue-culture française et elle donne lieu à une structuration et une organisation du discours particulières qu'il est difficile d'adopter, notamment pour nos scripteurs habitués à un mode de raisonnement différent.

Les apprenants grands adolescents qui étudient en France et dont la langue première est le français rencontrent également des difficultés pour intégrer ce mode de raisonnement où sont appliquées ces règles discursives. Leur application n'étant pas innée, la responsabilité de la transmission de la tradition discursive française repose sur l'École. C'est à l'école que l'apprenant est invité à élaborer un plan avant la rédaction parce qu'elle est basée sur l'enchaînement explicite des idées, ne comptant pas sur l'implication du lecteur pour construire le sens du texte. Dans un contexte scolaire, le scripteur apprend à avoir la responsabilité de faciliter la compréhension de son texte et de guider le lecteur dans le processus d'interprétation. Les suggestions qui ne s'appuient pas sur l'enchaînement explicite des idées, pouvant provoquer des erreurs d'interprétation, sont loin d'être bienvenues. Ce mode de raisonnement n'est pas partagé par toutes les communautés et s'oppose au schéma adopté dans les sociétés orientales. Par exemple, en japonais, « il existe un moyen pour enchaîner les idées qui n'existe pas en français : le lien par évocation, un lien implicite qui permet de relier des phrases au moyen de pensées associatives » (Hidden : 2013, p. 44). Pour le récepteur, un discours formulé en français respectant un mode de raisonnement propre au japonais qui est basé sur l'évocation, par manque de transitions, montre une défaillance grave au niveau de la cohérence et de la cohésion. En langue première, le mode de raisonnement a un impact direct sur l'organisation du discours, il est une manifestation culturelle du scripteur qui affiche son identité discursive en répondant aux règles établies dans les conventions d'écriture spécifiques à sa langue-culture. En langue seconde, même si l'apprenant a un mode de raisonnement différent, il est invité à adopter les règles de la langue cible, malgré les difficultés que suppose l'impossibilité de transfert direct des compétences et des savoir-faire dont il dispose dans sa langue première.

L'encodage mis en place, qui est celui qui est appris à l'école, est plus lié à la culture discursive de l'auteur qu'à sa langue. Instigateur d'une culture discursive, l'enseignement de la langue première fournit les éléments nécessaires pour produire un discours imprégné d'une manière particulière de dire et d'appréhender les situations de communication. En France, un discours est naturellement plus rhétorique et plus explicatif et conceptuel, mais en Espagne il est plus dialectique et narratif (Charaudeau : 2001, p. 347). Les règles discursives propres à une

langue-culture conduisent à recourir à une formulation déterminée et à élaborer un raisonnement selon un schéma déterminé.

Ces considérations expliquent les revendications du mathématicien Laurent Lafforgue qui soutient le besoin de l'école de mathématique française de continuer à publier en français. Si les mathématiques sont universelles dans leurs concepts et leurs procédures, leurs formes d'exposition ne le sont pas nécessairement : les genres d'exposition du discours mathématique peuvent différer d'une langue à l'autre (Riba, Lepage, Blin, Houles et Beacco : 2011, p. 13). Il estime que ce qui distingue son école et ce qui la rend prestigieuse est sa persévérance à publier en français, faisant ainsi front à l'anglais, pour éviter une homogénéisation et une globalisation d'un mode de raisonnement. Pour lui, « c'est dans la mesure où [son école] reste attachée au français qu'elle conserve son originalité et sa force » (1999, p. 8), c'est grâce aux articles scientifiques publiés en français, selon les règles discursives de l'Hexagone, que son école est puissante et influente. Ce ne sont ni la syntaxe, ni la morphologie qui conditionnent le raisonnement, mais les règles discursives et rhétoriques qui sont données par la culture où elles sont appliquées et où s'inscrit un mode de raisonnement particulier. L'utilisation d'une autre langue aux règles rhétoriques et discursives différentes permet d'établir des inférences différentes et ne conduit pas aux mêmes points. Étant rattachée à une culture, à un contexte social et intellectuel, une langue ou une autre donne accès à « des chemins de réflexion différents » (Feltin-Palas : 2012, p. 9). La langue et la culture discursive lui correspondant sont les briques nécessaires pour la construction d'une identité discursive cohérente.

La langue à laquelle adhère une identité discursive détermine donc les rapports communicatifs : dans les textes écrits en français où un point de vue est mis en avant, l'organisation des idées et la manière dont est posée la situation sont spécifiques et ne correspondent pas à une traduction littérale de l'espagnol. La transposition de l'encodage spécifique à la culture discursive de l'auteur appliquée à un discours en langue seconde donne lieu à des décalages qui sont pris pour des transgressions des règles discursives. Comme l'« écriture en L2 renvoie ainsi à un mode spécifique de communication qui requiert de nouvelles habiletés communicatives et qui peut même engendrer une réorganisation profonde des compétences existantes » (Barbier : 2003, p. 10), le scripteur qui s'adapte aux règles discursives de la langue seconde fait subir une restructuration à son savoir-faire rédactionnel établi en langue première. « Écrire, c'est d'abord réécrire, s'imprégner de certaines manières de faire, imiter, transposer, combiner des éléments déjà disponibles dans une culture donnée, avant de pouvoir élaborer un écrit plus original, différent de ceux avec lesquels on a été mis en

contact. » (Vigner : 2012, p. 28) Développer un savoir-faire rédactionnel et argumentatif en FLE, c'est apprendre à appliquer des stratégies de médiation qui consistent à adapter la formulation et l'approche du discours à la langue-culture cible. C'est donc apprendre à écrire autrement, en adoptant une perspective rhétorique de l'argumentation et en respectant les codes et les mécanismes propres au discours rédigé en français, tout en récupérant un savoir-faire rédactionnel où sont appliquées des règles communes à la langue première et à la langue seconde. C'est pourquoi la configuration des textes est définie par le contexte sociolinguistique. Le discours prend forme en fonction de la culture à laquelle il se rattache, dévoilant l'origine et l'identité de l'auteur, ainsi que la culture éducative dans laquelle il a évolué.

La conception du discours écrit adoptée en français respectant la culture discursive française a des implications dans la didactique du FLE et dans les démarches pédagogiques à envisager pour que l'apprenant puisse se projeter dans une situation de communication interculturelle. Cette manière de communiquer et, dans un cadre macrodiscursif, cette manière de concevoir le discours en langue première sont naturellement attendues quand un candidat certifie officiellement son niveau en langue seconde, qui a ainsi l'occasion de prouver sa capacité d'adapter son discours à une autre culture, à un autre contexte et à un interlocuteur aux références différentes des siennes. Afin d'éviter des problèmes liés à la communication interculturelle, le récepteur du discours attend que son interlocuteur respecte les règles rhétoriques et discursives fixées dans la langue en question et en FLE, qu'il conserve l'originalité de la culture discursive française.

3.2. ÉLÉMENTS POUR UN MODÈLE D'APPLICATION DIDACTIQUE POUR L'ACQUISITION D'UN SAVOIR-FAIRE ARGUMENTATIF À L'ÉCRIT EN FLE

À partir des données que nous venons de fournir pour délimiter les difficultés et les besoins des apprenants hispanophones scolarisés dans le système éducatif espagnol, grands adolescents ou jeunes adultes ayant dépassé le niveau de l'utilisateur élémentaire et cherchant à développer leur savoir-faire argumentatif en FLE, nous ciblons désormais certains éléments pour un modèle d'application didactique pensé pour l'enseignant. Dans notre sélection, l'intérêt n'est pas porté sur le fonds partagé dans les sociétés occidentales que constituent la typologie des arguments et les moyens de réfutation, mais plutôt sur les règles rhétoriques et discursives communes au français et à l'espagnol et spécifiques au français. Ces règles observables lors des différentes étapes du processus rédactionnel impliquent le développement de stratégies pour parvenir à adapter au contexte interculturel et à la situation de communication la structure du texte, l'organisation et la formulation des idées. Sans ces règles, l'argumentation, comme n'importe quel jeu, ne pourrait être considérée une activité rationnelle (Camargo Martínez, Caro Lopera et Uribe Álvarez : 2012, p. 125) où les mécanismes textuels activent les rouages de la machine argumentative.

Pour le modèle d'application didactique que nous envisageons, considérant la perspective plutôt rhétorique de l'argumentation et le profil de nos apprenants, nous devons d'abord définir l'approche méthodologique qui accorde un protagonisme particulier à l'écrit et qui est adaptée aux objectifs que nous fixons, ce qui nous permet ensuite de signaler les étapes à suivre lors des activités d'écriture où le scripteur a à faire appel à son savoir-faire argumentatif.

3.2.1. *L'approche méthodologique choisie*

Avant de déterminer l'approche méthodologique qui convient le mieux au plan d'intervention pour notre modèle d'application didactique, nous proposons une réflexion sur une notion qui est à prendre en compte dans le processus d'acquisition du savoir-faire argumentatif à l'écrit.

3.2.1.1. Réflexion sur la notion de transfert

Les « travaux sur les processus rédactionnels en L1 ont établi l'existence de transferts de savoir-faire ou d'habiletés entre la L1 et la L2 » (Akmoun : 2016, §19), dont le plan d'intervention peut bénéficier, tout en tenant compte des conventions d'écriture spécifiques du français. La langue seconde se construit sur les acquis de la langue première qui constitue une base et un point d'ancrage. Comme les rédacteurs « s'appuient le plus souvent sur leurs compétences rédactionnelles préalablement acquises en L1 pendant leur production en L2 » (Barbier : 2003, p. 9), l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en langue seconde peuvent partir d'un savoir-faire discursif activé en langue de naissance qui peut être plus ou moins développé et stabilisé. Par exemple, un apprenant qui argumente en langue première va essayer de transférer ses connaissances procédurales aux langues secondes qu'il apprend en abordant « la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes » (Jones et Tetroe : 1987, p. 34). Le plan d'intervention peut effectivement profiter des phénomènes de transfert d'une langue à l'autre, identifier les difficultés présentes dans les deux langues et sensibiliser, en vue de les assimiler, aux aspects spécifiques à la langue cible qui représentent des points conflictuels.

C'est pourquoi, hors de toute improvisation, le développement d'un savoir-faire rédactionnel implique que l'action se situe au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage pour rentabiliser les interventions pédagogiques, pour économiser leur nombre et pour réduire la surcharge cognitive que peut subir un scripteur novice qui doit résoudre sa tâche en langue seconde. La transversalité des disciplines où est développé un savoir-faire rédactionnel est un point d'appui facilitateur non négligeable, « car tout n'est pas à réapprendre et à ré-enseigner » (Akmoun : 2016, §21). Notamment lorsque le scripteur hispanophone vient du système éducatif espagnol, le plan d'intervention peut, d'abord, tirer parti des acquis de la langue première pour, ensuite, apporter des nuances et inviter à adopter le mode de raisonnement particulier au français parce que les processus mis en œuvre lors de la rédaction en langue première et en langue seconde et les « procédures sous-jacentes à la composition des textes » (Akmoun : 2016,

§28) présentent de grandes ressemblances et sont globalement de même nature. Bien qu'émergent des spécificités et des conditions particulières à la langue seconde, un « transfert des habiletés rédactionnelles » (Barbier : 2003, p. 10) s'établit d'une langue à l'autre et représente une aide pour le scripteur qui produit un texte en langue seconde. Puisqu'un lien positif touchant l'habileté à écrire peut se tisser entre les deux langues, des ponts d'apprentissage sont à créer pour favoriser le développement du processus de transfert des compétences pragmatiques, des aptitudes et des stratégies rédactionnelles de la langue première à la langue seconde, afin que le scripteur puisse mobiliser plus facilement pour sa tâche produite en langue seconde ses compétences, des stratégies et des mécanismes généraux acquis en langue première, comme les stratégies qui permettent d'évaluer la tâche à réaliser ou de se documenter. Cette façon d'envisager les langues, en évitant tout compartimentage entre elles, marque une cohérence avec la philosophie du CECRL et des examens officiels DELF-DALF puisqu'elle nous situe dans une optique plurilingue et pluriculturelle.

Cependant, en langue étrangère, les essais de transfert de savoir-faire rédactionnels se heurtent parfois à certaines limitations : se trouvent les limitations imposées par le manque de connaissances des règles discursives liées à la langue culture cible ou à la difficulté de la tâche et par le manque de connaissances d'ordre linguistique touchant la syntaxe et le lexique qui génère une surcharge cognitive. Dans le point 3.1.2.2., nous avons déjà mentionné la situation d'interdépendance entre le savoir-faire rédactionnel et la maîtrise de la langue. Lorsque la mobilisation des aspects linguistiques de la langue cible suppose une grande charge cognitive et lorsque la tâche est d'une complexité discursive difficile à surmonter, même en langue première, l'apprenant a du mal à réaliser les transferts de ses capacités rédactionnelles disponibles en langue première et des stratégies associées à la compétence pragmatique. Ainsi, pour la mise en place d'un plan d'intervention visant à développer un savoir-faire argumentatif, la notion de transfert devient didactiquement intéressante à partir du niveau seuil parce que c'est alors que les compétences pragmatiques et linguistiques sont suffisantes.

3.2.1.2. Diverses approches méthodologiques

La conception de l'écrit peut aussi être transférée entre la langue première et la langue seconde. Dans les systèmes éducatifs français et espagnol, l'écrit peut assumer deux rôles. D'un côté, pris comme un outil, il peut être un moyen d'apprentissage : il permet de transmettre des valeurs et d'avoir accès à la connaissance et il constitue une trace de l'information sur laquelle l'apprenant peut revenir. D'un autre côté, il peut être un objet d'apprentissage pour lequel des objectifs sont fixés. En langue première, l'écrit est aussi bien un objet privilégié d'apprentissage

qu'un moyen indispensable pour apprendre. D'ailleurs, la maîtrise de la compétence communicationnelle à l'écrit est évaluée dans la plupart des matières, pour ne pas dire dans toutes.

En langue seconde, les objectifs que cherche à atteindre un enseignant lorsqu'il envisage l'écrit dans ses démarches pédagogiques le poussent vers des choix méthodologiques loin d'être évidents à faire, car en fonction des méthodes, l'écrit reçoit des traitements différents. Même pour un enseignant initié, l'hétérogénéité des approches méthodologiques disponibles que présente par exemple M.-O. Hidden (2013, p. 81-86) peut devenir un facteur de dissuasion et faire en sorte que d'autres priorités que le développement d'une compétence scripturale s'imposent avec d'autres objectifs d'enseignement. Manifestement, devant l'apprentissage et l'enseignement à prévoir pour le développement du savoir-faire argumentatif à l'écrit se dresse un mur de difficultés. C'est pourquoi nous reprenons ici six approches méthodologiques pour l'enseignement de l'écrit, tout en soulignant leur complémentarité.

L'approche créative et expressive (1) permet de donner libre cours à la créativité du scripteur qui est invité à exprimer ses sentiments et ses opinions personnelles. Quant à l'approche linguistique (2), elle a pour principal objectif la maîtrise de la langue et focalise sur les aspects lexicaux et grammaticaux. Ce sont les approches adaptées pour les cours de préparation à la production écrite pour la EBAU en Espagne.

En revanche, l'approche thématique (3) se distingue de la précédente dans le sens où l'objectif central est que l'apprenant se familiarise avec le sujet grâce à des remue-méninges ou des cartes mentales afin de pouvoir disposer du vocabulaire nécessaire pour générer des idées. Dans le cadre de l'argumentation écrite, il nous semble que, plus que d'une approche, il s'agit d'un sous-processus de l'approche rédactionnelle présent dans l'étape de planification. En effet, l'approche rédactionnelle (4) est celle qui englobe toutes les autres. Elle invite à mettre en œuvre les trois étapes du processus signalées dans le modèle de Flower et Hayes et encourage l'apprenant à suivre les pas d'un scripteur expert.

Ainsi, toujours dans le cadre de l'argumentation écrite, l'approche par les genres (5), pouvant, à son tour, intégrer l'approche fonctionnelle (6) qui focalise sur les fonctions communicatives (qui pourraient être, par exemple argumenter ou introduire le sujet ou problématiser ou conclure), trouve sa place dans l'approche rédactionnelle. L'approche par les genres, qui a suscité pour nous une réflexion particulière que nous proposons par la suite, est celle où l'apprenant est invité à identifier le destinataire et les caractéristiques des différents

genres de textes avec leur contenu propre, leur plan et leur style spécifiques et où il est également amené à respecter des conventions culturelles stables qui répondent à des traditions d'écriture variées.

Toutes ces approches établissent un rapport qui peut être comparé à celui que dévoilent des poupées russes. Cinq d'entre elles peuvent être présentes dans l'approche rédactionnelle qui est, à notre sens, l'approche autour de laquelle gravitent les autres et qui est celle qui offre le guidage le plus complet. Par conséquent, en fonction des besoins des apprenants et des objectifs spécifiques fixés, certaines sous-approches vont être privilégiées et d'autres moins. L'approche rédactionnelle applique le modèle proposé par Flower et Hayes qui décrit le processus rédactionnel en langue de naissance et qui convient aux langues étrangères, notamment à partir du niveau seuil, si quelques aspects complémentaires spécifiques à la langue étrangère sont pris en ligne de compte, comme les limitations liées à la maîtrise de la langue cible et de sa culture. Pour le principal objectif de notre modèle didactique qui consiste à développer un savoir-faire argumentatif dans une perspective plutôt rhétorique de l'argumentation, l'approche rédactionnelle est celle qui semble la plus adaptée et celle que nous retenons.

3.2.1.3. Réflexion sur l'approche didactique par les genres

En nous penchant sur l'approche par les genres, qui peut être intégrée à l'approche rédactionnelle, nous comprenons que s'impose une analyse de la situation d'apprentissage proposée pour atteindre les objectifs marqués. Vu que notre objectif principal est assez général (nous venons de le rappeler), nous évitons de cibler un genre et un type de textes en particulier.

Cependant, les textes où la capacité à argumenter de l'apprenant est requise peuvent regrouper plusieurs typologies et être classés dans un grand nombre de genres qui sont, eux aussi, multiples. Ainsi, l'établissement de formes régulières et de caractéristiques suffisantes dans une série de textes avec un même air de « famille » (Hidden : 2013, p. 86) permet d'envisager un apprentissage qui s'inscrit dans un cadre typologique pour développer, entre autres, la capacité à argumenter (Vigner : 2012, p. 18). Se présente la possibilité d'une approche didactique qui accorde une place stratégique au concept de genre de discours. Dans cette approche du processus d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite, en tant que « structures générales de connaissance qui résument les conventions et les principes observés par une culture donnée – dans ce cas, la culture occidentale – dans la construction spécifique de textes » (Uzcanga Vivar : 2016, p. 142), les schémas textuels sont des outils utiles pour les

scripteurs. Une représentation prototypique d'un genre peut servir de modèle pour que l'apprenant produise un texte parce que les genres de textes sont compris comme des systèmes qui fonctionnent dans des cadres discursifs aux caractéristiques formelles, aux normes établies et dont le « mode d'organisation globale du texte » (Béguelin et Jeanneret : 2017, p. 56) est relativement stable. Mais nous allons essayer de porter un regard critique sur cette approche didactique pour déterminer s'il est pertinent de l'intégrer à la didactique de l'argumentation en FLE et de définir des objectifs spécifiques en termes de genres de discours.

L'approche par les genres ne prétend pas donner des consignes ou des règles à appliquer comme une recette de cuisine, mais l'apprenant peut compter sur le soutien que représente un modèle dont la structure peut constituer une référence, un guide ou simplement une inspiration. « El conocimiento de aspectos genéricos prototípicos alivia las demandas cognitivas involucradas en la comprensión y la producción de textos » (Gaido et Calvo : 2017, p. 73), même si certains aspects du modèle comme les arguments apportés, les figures et les traits linguistiques utilisés, la relation établie entre le scripteur et le lecteur, le type de plan adopté ou la mise en page peuvent être imités, adaptés, modifiés ou ignorés. Dans des fins didactiques, pour faciliter le passage à l'écriture, l'identification de certains modèles ou patrons sert de guide. Le modèle représente une aide et un accompagnement dans le processus de production d'un texte et, en tant que tel, il suppose une décharge cognitive. En fonction du but poursuivi et de la tâche à accomplir, il peut lui être plus ou moins fidèle et produire un texte plus ou moins original.

L'application de modèles s'insère dans une démarche didactique où la loupe est mise sur certaines caractéristiques définitoires d'un genre qui se pratique dans la société. Dans ce cadre, deux approches par les genres peuvent être envisagées : celle qui conçoit les genres très contraignants qui, après un enseignement mémoriel, s'appuyant sur l'exposition à des textes prototypes, engage facilement une reproduction mécanique de nouveaux textes par substitution lexicale, par exemple et celle qui conçoit des genres qui ne sont pas soumis à des règles de production strictes.

Dans le premier cas, la production sur modèle est utile parce que les propriétés structurelles du texte et la mise en page répondent à un patron culturellement établi, comme pour un faire-part ou pour un récit dont la structure linéaire s'appuie sur la chronologie des événements ou pour un plaidoyer pour lequel Corax avait proposé un modèle de structure fixe. La succession régulière et prévisible d'éléments discursifs marque des constantes évidentes et une faible variation entre les textes qui relèvent du même genre. Elle est justifiée et appropriée

quand l'apprenant a à rédiger un texte à dominante argumentative qui appartient à un genre formulaire très normé et contraignant, comme la lettre de motivation. Pour les textes dont la dimension argumentative ne s'impose pas par rapport à d'autres typologies, comme le commentaire composé, le résumé, la petite annonce, la carte de vœux, le bulletin météo ou la recette de cuisine, mais qui sont catalogués dans des genres très normés également, la référence à un modèle est aussi adaptée (Bertocchini et Costanzo : 2013a, p. 29).

Même si les modèles représentent des outils facilitateurs pour l'apprenant, certaines limites pointent pour la mise en place de démarches pédagogiques les impliquant. Seuls les genres répondant à des normes discursives strictes pourraient être soumis à une certaine modélisation. Cependant, même dans ce cas de figure, la modélisation n'est pas toujours systématique ni didactiquement pertinente. Prenons l'exemple d'un type de discours académique extrêmement normé dont la dimension argumentative est forte, comme la dissertation. Les normes qui régissent la manière de structurer la dissertation sont extrêmement contraignantes et rigides. Les caractéristiques définitives de ce genre respectent une structure basique qui comprend une introduction où le sujet est présenté et problématisé, un développement où sont exposés et défendus ou réfutés les arguments et une conclusion qui constitue une synthèse qui renforce la thèse défendue. Malgré la rigidité de ce schéma textuel auquel, par ailleurs, une certaine universalité peut être attribuée puisqu'il est le résultat d'une interprétation du schéma rhétorique classique qui comprend *l'exordium*, la *partitio*, la *narratio*, la *confirmatio-refutatio*, la *peroratio* (voir le point 1.1.1.4. de ce travail), plusieurs possibilités de plans sont envisageables. Le plan d'une dissertation peut être analytique, comparatif, explicatif ou dialectique. Dans ce dernier cas, une structure dichotomique avec une thèse et une antithèse est surplombée par la présentation d'une synthèse. Il n'existe donc pas un seul modèle pour la pratique discursive réglée de la dissertation, mais autant de modèles que ce qu'il y a de plans ou de combinaisons de plans. Certaines règles sont à respecter sans néanmoins suivre un modèle. Le cas de la dissertation n'est pas comparable avec celui du conte, par exemple où des événements sont présentés en suivant nécessairement une structure linéaire et qui s'appuie sur leur chronologie.

Dans le cadre de la conception différenciée des genres de discours, le deuxième cas est celui des genres n'ayant pas de « formats préétablis, mais uniquement des zones génériques déterminées » (Beacco : 2004, p. 115) où les contraintes sont faibles et où les constantes discursives ne montrent pas suffisamment de régularité. La souplesse caractéristique de ces genres permet une grande implication de l'énonciateur qui bénéficie d'une marge importante

pour choisir et laisse « un espace pour l'ajustement des textes aux destinataires ou aux stratégies de l'énonciateur » (Beacco : 2013, p. 195).

De plus, pour certains textes qui appartiennent à un genre comme l'essai, genre beaucoup moins normé, le recours au modèle est d'une moins grande utilité, tout du moins du point de vue discursif. Dans ce cas, l'apprentissage ne peut pas être purement imitatif. Leur organisation et leur structure sont beaucoup moins rigides. Les modèles s'appliquent difficilement aux textes dont la catégorisation est hasardeuse parce qu'ils ne répondent pas à un ensemble de normes stables et parce qu'ils se caractérisent par une manifestation de la variabilité des genres et par leur hétérogénéité textuelle. C'est d'ailleurs pour cela que la grammaire du texte, discipline des années 70-80 qui établit de grandes catégories relativement stables de textes et qui produit des modèles pour engendrer des textes bien formés grâce à des règles textuelles, a évolué et a été dépassée par la linguistique textuelle et l'analyse du discours. Des règles trop strictes ne rendent pas compte de la complexité et de l'hétérogénéité des textes et posent des contraintes peu opérationnelles et rentables d'un point de vue didactique.

Par ailleurs, « l'instabilité, potentielle et relative des textes » (Beacco : 2004, p. 114), la multiplicité et la variété des genres, dont la liste ne cessant de s'allonger est loin d'être fermée (Brassart : 1995, p. 42), rendent parfois les classifications contestables. Un texte explicatif dont la visée est celle d'influencer le destinataire n'est-il pas également argumentatif ? La polyséquentialité des textes marqués argumentativement donne lieu à une catégorisation des genres et à une typologisation des textes problématiques et discutables. Par conséquent, la modélisation vue sous cet angle-là devient difficile à mettre en place. De plus, plane le risque des surgénéralisations des schémas textuels prototypiques ou des dérives normatives caricaturales pour que des textes s'ajustent au modèle enseigné. L'hétérogénéité textuelle, caractéristique des textes dont la portée est argumentative, empêche l'application de règles strictes sur des patrons généralisables. En définitive, un modèle type de texte argumentatif n'existe pas. D'ailleurs, pour ce type de textes, face au vaste éventail de canevas disponible (Dolz-Mestre : 1995, p. 70) qui va du plan thématique au plan comparatif en passant par le plan chronologique ou encore journalistique, ou même questionneur, aucune manière d'argumenter idéale ni aucune dynamique de raisonnement rationnel ne s'imposent.

Dans la perspective de l'argumentation généralisée dans le discours et dans le cadre de l'enseignement général du FLE où se met en place une didactique de l'argumentation, l'étude des règles textuelles est enrichissante, mais implique de nombreux détours sans apporter de solutions à toutes les situations envisageables. En effet, d'un côté, les genres peu normés ou

difficiles à catégoriser restent hors de portée de la modélisation. Et, d'un autre côté, les critères de catégorisation trop stricts empêchent de répondre à la diversité des genres et des textes et des genres restent irrémédiablement inexplorés, alors que l'apprenant peut être amené à les côtoyer. Les patrons et les schémas prototypiques sur lesquels repose l'organisation du texte ne répondent pas à la variété infinie des textes où des connaissances procédurales portant sur l'art d'argumenter sont requises. Un plan préétabli d'un texte prototypique d'un genre ne correspond pas forcément aux situations d'argumentation, depuis leur diversité, que l'apprenant peut être amené à résoudre dans son quotidien, ni dans les exercices proposés lors des examens de certification officielle. La difficulté pour un apprenant de s'approprier tous les genres pose un problème au niveau du savoir-faire argumentatif littéraire. Si l'apprenant est habitué à suivre un modèle, il risque de manquer de souplesse et de ne pas savoir résoudre toutes les tâches qui sortent du carcan de la modélisation.

C'est pourquoi nous considérons qu'une approche où la notion de genre est placée au centre de la conception didactique de l'argumentation est peu pertinente. Pour nous, une approche générique des textes où une pédagogie des genres est mise en place représente un détour qui allonge le chemin à parcourir pour atteindre l'objectif qui consiste à développer le savoir-faire argumentatif. Vu que la modélisation montre des limites et que les schémas textuels rigides ne sont pas toujours opérationnels, nous nous inclinons pour une approche didactique rédactionnelle qui focalise sur la séquence pour arriver au texte.

Cependant, l'apprenant a besoin de points de repère pour acquérir des mécanismes argumentatifs qui lui permettent de produire une argumentation complexe. D'abord, il lui est utile d'automatiser graduellement un passage systématique par les grandes étapes du processus rédactionnel. Ensuite, comme « plusieurs séquences mises ensemble constituent une argumentation complexe » (Golder et Favart : 2003, p. 203), indépendamment des modèles textuels que peuvent imposer les genres, l'apprenant peut bénéficier au moment de la *dispositio* du guide que représentent plusieurs schémas cohérents de raisonnement. C'est ainsi qu'il arrive à connaître et à intégrer les caractéristiques définitoires des séquences argumentatives minimales étant appelées à être étayées et qu'il parvient à respecter les conditions nécessaires et incontournables à mobiliser dans un texte à dominante argumentative ou dont la visée est argumentative.

3.2.1.4. Au-delà de l'approche linguistique

Lorsque le scripteur expert est face à sa tâche, que ce soit en langue première ou en langue seconde, il suit un plan d'action grâce auquel il affronte le processus d'écriture. En tant qu'expert, la mobilisation des stratégies automatisées pour la réalisation de la tâche est systématique et respecte différentes étapes. Dans une approche didactique rédactionnelle, le scripteur novice est invité à imiter un expert, c'est-à-dire à travailler sur deux niveaux : sur « un niveau conceptuel, non langagier et [sur] un niveau rédactionnel, linguistique » (Alcorta : 2001, p. 101) où s'imbriquent des opérations extralinguistiques et linguistiques. Grâce à un guidage pédagogique, il est amené à adopter une perspective rhétorique de l'argumentation en suivant un plan d'intervention visant à instaurer les habitudes et les mécanismes rédactionnels dont il a besoin. Ainsi, il intériorise les stratégies pour étoffer son savoir-faire qui sont les mêmes que le scripteur expert et il prend conscience des opérations à mener.

Mobiliser sa compétence scripturale implique l'accomplissement d'opérations linguistiques, ce pour quoi le scripteur a besoin de maîtriser un minimum la langue cible. Mais écrire, c'est beaucoup plus que former des phrases et appliquer des connaissances grammaticales et lexicales. C'est beaucoup plus qu'élaborer des phrases bien formées. Contrairement à ce que pensent de nombreux étudiants, notamment ceux de langue étrangère, la maîtrise de la morphosyntaxe d'une langue n'est pas suffisante pour produire un texte. Apprendre une langue seconde en réalisant les activités langagières décrites dans le CECRL, comme celle de production écrite, suppose que le professeur soit amené à faire prendre conscience à l'apprenant que les exigences attendues concernant ses compétences et ses capacités rédactionnelles ne se limitent pas à l'utilisation d'une langue correcte. Comme la didactique de l'écrit ne se cantonne pas à une approche strictement linguistique et phrastique, elle permet de fixer un objectif d'enseignement où la compétence scripturale ne se réduit pas à la correction linguistique. En envisageant un apprentissage global, par le biais de l'approche rédactionnelle, la vision de l'apprenant qui considère qu'écrire consiste seulement à utiliser la langue cible sans fautes lexicales et grammaticales change et les idées reçues qu'il a sont démontées. Les termes ainsi posés contribuent à le sensibiliser à la complexité de l'acte d'écriture et à l'importance de produire un texte dont la qualité requiert une compétence scripturale qui implique plus que des aspects linguistiques.

Imitant le scripteur expert, un apprenant qui rédige un texte de qualité active des opérations extralinguistiques et devient « capable d'articuler un ensemble de plus en plus complexe de traitements, tout en gérant un ensemble de plus en plus vaste de contraintes »

(Chanquoy et Alamargot : 2003, p. 174). Il apprend à « jongler » et à faire face simultanément à différents processus et à différents éléments où se lient les compétences générales et les compétences langagières. D'un côté, dans le cadre des compétences générales, il apprend à traiter des savoirs, à les mobiliser, à associer des concepts et des idées et à établir des regroupements thématiques. D'un autre côté, dans le cadre des compétences langagières, et plus précisément au niveau de la compétence discursive, il apprend à organiser et à développer les idées. C'est alors que s'entrelacent les opérations linguistiques et extralinguistiques : lorsqu'il en est au stade de l'activité langagière, au niveau de la compétence linguistique, en suivant la feuille de route du plan d'intervention préalablement préparée, il apprend à exprimer les idées qu'il a générées. Il a donc besoin de plusieurs types de connaissances : des connaissances portant sur le sujet traité, des connaissances tirées de l'analyse de la situation et du contexte de communication pour se soumettre aux contraintes rhétoriques et enfin, des connaissances linguistiques.

Par conséquent, dans un plan d'intervention, les opérations sont pensées pour que l'apprenant puisse mettre en œuvre plusieurs compétences en même temps et ses connaissances sont prises en considération en lui proposant des sujets adaptés à ce qu'il sait et à ce qui l'intéresse. Ainsi, il se forme pour apprendre à affronter le risque de surcharge cognitive auquel il est exposé. « Le choix du sujet n'est d'ailleurs pas chose aisée » (Érard : 1998, p. 51). Un scripteur suffisamment familiarisé avec le sujet d'un point de vue linguistique, rhétorique et discursif dispose du vocabulaire nécessaire sur le sujet et le maîtrise. Il montre une plus grande facilité de formulation qui permet une plus grande génération d'idées. Un sujet adapté et motivant pour l'apprenant favorise son implication. Chez tous les scripteurs, et de façon encore plus accusée chez les adolescents,

il faut d'abord que le sujet soit digne d'intérêt pour les élèves et qu'il présente un enjeu, soit que la production vise à solutionner un problème qu'ils vivent, soit qu'elle permette de clarifier, de débattre et de résoudre une question qui les préoccupe et qui est l'objet d'un débat dans la classe, l'école ou tout autre milieu de vie des élèves. (Chartrand : 1995, p. 36)

Des sujets facilitants pour les grands adolescents sont, par exemple, ceux qui portent sur leurs expériences de vie, sur des faits d'actualité qui les affectent directement, sur la vie de classe, sur le choix d'un lieu de vacances ou de voyage ou encore sur la pertinence de l'organisation d'une institution ou d'un établissement scolaire étranger et sur les activités proposées. Se sentant concernés et sollicités par un sujet familier et « impliquant » (Golder et Pouit : 1998, p. 37), ils disposent des connaissances nécessaires pour savoir quoi dire et pour savoir comment le dire. Le scripteur se trouve face à une difficulté supplémentaire s'il doit

écrire sur un sujet qui lui échappe, pour lequel il est conduit « à manipuler des lieux communs (G. Vigner, 1990), des idées empruntées aux discours médiatiques » (Golder et Pouit : 1998, p. 39) qu'il ne maîtrise pas forcément. Si le sujet est familier et connu, un point de vue s'est forgé pour exercer un jugement, faisant que la sélection et l'organisation de l'information s'en trouvent facilitées. Le scripteur est alors en mesure de fournir des informations de qualité et d'intégrer des arguments et des contre-arguments dans un texte bien organisé. En abordant un sujet connu, la prise de conscience permettant de nuancer le discours et le contre-discours est doublé d'une prise de recul qui évite des argumentations trop schématiques, résultant souvent d'« un mode de raisonnement binaire, antithétique » (Brénas : 1998, p. 77) propice au développement de visions manichéennes, souvent réductrices et en dissonance avec l'idée promue en langue seconde où l'objectif est d'enrichir la vision portée sur un sujet ou un problème grâce à la rencontre de perceptions différentes.

Ainsi, la façon dont le sujet est présenté est plus ou moins facilitante. Les sujets qui questionnent une opinion sont par définition discutables. Un sujet polémique permet d'attaquer un point de vue au sein d'une communauté qui ne partage pas les mêmes valeurs et principes que le scripteur. En revanche, s'il existe une position dominante, considérée socialement correcte, dans un groupe social donné qui partage les mêmes valeurs et principes, un point de vue peut être défendu, des arguments peuvent être présentés, mais sans considérer le contre-discours. C'est pourquoi deux possibilités se présentent au moment de formuler un sujet pour les apprenants. D'un côté, les thèmes non-débatlables qui reposent sur une vérité établie et admise dans un groupe social donné où il existe une position dominante, considérée socialement correcte. Et d'un autre côté, les thèmes débattables et discutables où plusieurs points de vue sont acceptables au sein de la communauté donnée. Ce sont des thèmes propices à prendre « como objeto *opiniones, actitudes o comportamientos discutibles* » (Dolz-Mestre : 1995, p. 68) et à s'appuyer sur de nombreux jugements de valeur du type « c'est bien » ou « ce n'est pas bien ». Les sujets qui impliquent des positions tranchées auxquels une réponse affirmative ou négative se laisse entendre spontanément sont moins propices à la réflexion et rendent plus difficile l'intégration du contre-discours et l'exploration d'autres points de vue. C'est pourquoi l'efficacité du plan d'intervention repose aussi, dans une large mesure, sur la pertinence du sujet pour le public d'apprenants ciblé.

Finalement, pour nous, le plan d'intervention, alors qu'il est conditionné par les choix de l'enseignant, contribue à sensibiliser l'apprenant au besoin de réduire la charge cognitive pour arriver à produire un texte de qualité. D'ailleurs, pour rendre plus agile l'apprentissage,

« l'emploi de la L1 peut apporter une contribution appréciable, pourvu qu'elle se limite à l'apprentissage des capacités à produire des textes » (Guasch : 1997, §6). Rien n'empêche l'enseignant d'avoir recours à la langue de naissance de l'apprenant qui peut jouer un rôle fonctionnel en facilitant la compréhension des mécanismes à mettre en place. Ainsi, le plan d'intervention s'appuie d'abord sur les bénéfices du processus de transfert et dans la logique de l'approche rédactionnelle, il cherche ensuite à créer des automatismes, à activer et à faire acquérir d'autres stratégies.

Plusieurs moyens se présentent pour mener à bien cette sensibilisation qui peut commencer au début de l'apprentissage. D'abord, nous ciblons les mécanismes de cohésion les plus simples. Même si nous jugeons prématuré de proposer à des enfants ou à de jeunes adolescents d'un niveau élémentaire un plan d'intervention pour développer un savoir-faire argumentatif pour produire à l'écrit un discours élaboré, certains outils faciles à mobiliser permettent de dévoiler que l'apprentissage d'une langue étrangère va bien au-delà du développement de la compétence linguistique. Les mécanismes de cohésion textuelle sont des outils que l'apprenant apprivoise et qui le sensibilisent à l'intérêt de transmettre un message élaboré et plein de sens. Grâce à la mise en œuvre de mécanismes de cohésion tels que l'utilisation de marqueurs logiques simples exprimant l'addition (et, aussi), le contraste (mais), la cause (parce que), la conséquence (donc, alors), l'explication ou la justification (par exemple, en effet), l'apprenant ressent des besoins linguistiques qu'il n'a pas si son objectif se circonscrit à la maîtrise de la langue. Dès le début de l'apprentissage, dans les niveaux les plus élémentaires, un jeune apprenant a la possibilité de justifier ses propos et d'établir des liens logiques entre ses phrases, évitant les listes de phrases juxtaposées indiscutablement plus pauvres d'un point de vue linguistique et pragmatique. Quand le message transmis n'est aucunement élaboré, l'apprenant n'éprouve que peu de besoins linguistiques pour s'exprimer et il perçoit que ces phrases s'intègrent difficilement dans une situation de communication dans laquelle il a peu de chance d'intervenir. Grâce aux mécanismes de cohésion textuelle, il apprend de façon simple à enchaîner ses idées et à franchir un des premiers pas pour fouler le terrain de l'argumentation.

Ensuite, nous ciblons le moyen que constitue la production initiale de diagnostic. Parmi les démarches pédagogiques souvent mises en place, dans une approche propédeutique, est proposée une production initiale de diagnostic pour considérer les acquis préalables de l'apprenant et pour réajuster les activités intermédiaires qui ont les objectifs d'enrichir ou de modifier le savoir-faire rédactionnel. Le seul fait de les proposer montre à l'apprenant qu'il se

situé dans un processus qui n'a rien de facile. Cependant, ces productions initiales de diagnostic, probablement très pertinentes en langue première, soulèvent quelques inconvénients en langue seconde. D'abord, elles incitent à écrire sans travail préliminaire, comme le ferait un scripteur novice. Ensuite, comme aucun travail préliminaire n'est effectué, elles devraient se réaliser dans la langue source, plaçant le scripteur hispanophone dans une situation discursivo-culturelle fictive parce que les sujets traités en FLE et la façon de les aborder sont marqués de différences que la production initiale de diagnostic ne permet pas de respecter : les sujets traités en FLE invitent à plus de conceptualisation que ceux qui sont traités en espagnol. Par ailleurs, la manière d'envisager la production écrite étant différente en français et en espagnol, les éléments qui détournent les règles discursives qu'on recherche pour les corriger sont difficilement identifiables dans un texte écrit qui applique d'autres règles parce qu'il est pensé et écrit en espagnol. Enfin, la tâche que représente l'écriture étant si exigeante et cognitivement coûteuse, le scripteur fait plus confiance à son savoir-faire scriptural en langue première qu'en langue seconde, même après la phase de préparation préalable à la phase de mise en texte. Il ressent la tentation de traduire en langue seconde son premier texte produit en langue première où n'ont pas été adoptés le mode de raisonnement de la langue seconde et ses règles discursives. Dans ces conditions, la production initiale de diagnostic ne s'inscrit pas dans une approche interculturelle de l'écriture. Bien au contraire. En revanche, en langue seconde, il est utile de proposer un questionnaire de diagnostic (voir l'étape de sensibilisation du plan d'intervention présenté en annexe 9). En plus de permettre à l'enseignant d'identifier les besoins des apprenants et de réajuster les activités intermédiaires, les scripteurs peuvent décrire le processus par lequel ils passent quand ils ont à rédiger une argumentation afin de déterminer les étapes qu'ils traversent. Ils peuvent alors évaluer leurs habitudes et leurs capacités rédactionnelles et prendre conscience de leurs points forts et de leurs points faibles.

Un apprenant sensibilisé à la complexité de l'acte d'écriture et à l'importance de produire un texte de qualité, porteur de sens, comprend aisément que l'« activité d'écriture ne consiste pas seulement à mettre en mots (formulation) des idées, mais aussi à les planifier et les organiser et à réviser son texte » (Hidden : 2013, p. 82). Motivé malgré la difficulté de la tâche qui se présente à lui, notre scripteur novice ressent alors le besoin de connaître les étapes du processus rédactionnel. Grâce au plan d'intervention, il est invité à imiter le scripteur expert en s'habituant progressivement à suivre les différentes étapes du processus rédactionnel auxquelles nous avons déjà fait référence et sur lesquelles nous revenons plus posément maintenant.

Pour élaborer un discours, les étapes à parcourir, signalées à l'époque de la rhétorique classique, sont les cinq *partes artis* : l'*inventio*, la *dispositio*, l'*elocutio*, la *memoria* et l'*actio*. Les deux dernières parties, spécifiques de l'oral, sont omises à l'écrit. Depuis que l'homme a la capacité de communiquer et de présenter une argumentation, il a suivi les mêmes règles où est respecté un ordre intuitif et naturel, faisant que « the act of creating a persuasive discourse consists of a series of components that have remained invariable over the centuries » (Santiago Guervós : 2019, p. 8).

Et au XX^e siècle, dans le cadre de la psychologie cognitive des années 80, les trois premières *partes artis* par lesquelles passe le rhétoricien quand il produit son texte à dominante argumentative sont mises à l'honneur dans le modèle global pour tous les types de texte (argumentatif ou autres) qui est développé et qui montre une grande cohérence. Ce modèle reconnu et communément repris où est exposée l'architecture du processus rédactionnel est présenté dans l'article princeps de Flower et Hayes (1980a), considéré comme « la madre nutricia » (Camargo Martínez, Caro Lopera et Uribe Álvarez : 2012, p. 129) des recherches postérieures³⁸, car elles y restent fidèles. Ce modèle complet et opératoire, élaboré à partir de la pratique d'écriture de scripteurs experts adultes pour identifier les processus mentaux qui s'activent lors d'une activité d'écriture est toujours la référence pour comprendre la dynamique de l'orchestration des activités cognitives mobilisées, la dynamique de l'acquisition des mécanismes cognitifs engagés et les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs pour envisager les stratégies à mettre en place pour produire un texte écrit.

Aussi un retour aux sources s'impose-t-il : la rhétorique classique et ce modèle pratique et applicable nous apportent les éléments à traduire et à transposer dans notre plan d'intervention, permettant de déterminer les étapes du processus rédactionnel par lesquelles l'apprenant doit passer pour produire une argumentation de qualité qui s'inscrit dans une perspective rhétorique.

³⁸ Nous pensons, par exemple aux travaux de Marlène Scardamalia, Carl Bereiter, Denis Alamargot, Lucile Chanquoy et Monik Favart.

3.2.2. Les étapes du processus rédactionnel

Dans le cadre de l'approche rédactionnelle, l'apprenant qui se soumet à un plan d'intervention lors du processus de composition de textes écrits est sujet à des moments de réflexion individuelle ou collective, à des fiches à compléter et à des exercices pour réaliser des activités langagières visant finalement à conduire vers la production d'un texte à dominante argumentative. Ce sont autant de dynamiques de classe qui peuvent s'appliquer à tous les points du plan d'intervention que nous expliquons maintenant et que nous présentons schématiquement en annexe 9, que l'enseignant décide d'utiliser en fonction de la configuration de ses classes, sachant que l'ordre des activités est flexible. Notre plan d'intervention est développé sous forme de liste en annexe pour signaler de la façon la plus claire possible tous les sous-processus du processus rédactionnel que nous avons retenus, qui sont nombreux (Capelle : 2017, p. 52) et où se distinguent trois grandes phases : la planification et la mise en texte sur lesquelles un retour est à effectuer. Parmi ces trois phases, celle qui contient le plus d'éléments pertinents pour un plan d'intervention visant à contribuer au développement d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit en FLE est la phase préparatoire où le texte qui est planifié est en gestation.

3.2.2.1. La phase de planification du texte : l'*inventio* et la *dispositio*

Cette phase de l'avant-texte et de pré-écriture à laquelle font référence les classiques quand ils décrivent l'étape de l'*inventio* et celle de la *dispositio* est la phase qui a fait l'objet d'un plus grand nombre de recherches, notamment celles de Flower et Hayes et qui est paradoxalement la plus boudée par les enseignants de FLE. Particulièrement, nous y portons un grand intérêt, puisque c'est là où ces derniers se trouvent les plus démunis, alors que c'est la planification qui « détermine grandement le texte et le processus de production » (Kervyn et Faux : 2014, p. 5) et c'est sur elle que repose la qualité de l'argumentation et par extension la qualité du discours, car elle en prédestine la force persuasive. Le scripteur passant par les différentes étapes de la phase de préparation suit les pas de l'expert et devrait pouvoir développer davantage les idées et mieux organiser ses connaissances. En passant par l'*inventio* et par la *dispositio*, il parvient à « récupérer les contenus stockés en mémoire à long terme et à les organiser en un plan de texte hiérarchisé tenant compte du but de la production » (Favart et Olive : 2005, p. 275). En définitive, il devrait améliorer le texte final. Grâce à l'utilisation d'outils tels que le brouillon instrumental autour duquel il en grave d'autres, le passage par les étapes de l'*inventio* et de la *dispositio* permet de réduire la surcharge cognitive générée.

3.2.2.1.1. Des outils

Loin du brouillon linéaire, le brouillon instrumental est élaboré pour construire et organiser la pensée qui va se matérialiser dans le discours. Avant la phase de rédaction, grâce au brouillon, s'opère un « allègement de la charge de mémoire [et l'esprit humain peut] alors procéder à des analyses plus réflexives et logiques » (Alcorta : 2001, p. 97). L'élaboration d'un brouillon instrumental s'inscrit effectivement dans un processus d'écriture réflexif et critique : il n'est pas rédigé, il comprend des mots ou des groupes de mots, des listes, des comparaisons et des regroupements d'idées élaborés en ayant recours à des tableaux, des flèches, des numéros et des symboles. Le scripteur adoptant une attitude réflexive et une démarche heuristique utilise le brouillon pour « communiquer avec soi-même » (Alcorta : 2001, p. 100). Le brouillon devient un aide-mémoire écrit pour soi où la priorité n'est pas mise sur la correction linguistique. C'est un espace de construction intermédiaire comprenant l'information qui est emmagasinée dans la mémoire en langue cible ou en langue de naissance et qui est vouée à être choisie afin de traiter le sujet.

Le recours à la langue de naissance n'est pas à rejeter pendant la phase de planification. « La L1 permet ainsi aux scripteurs de récupérer les informations assimilées dans cette langue et stockées dans la mémoire, de sélectionner les plus pertinentes et de les organiser pour laisser à une étape ultérieure leur traduction en L2 » (Akmoun : 2016, p. 30). En tant que phase non-langagière qui peut être déchargée des contraintes linguistiques, la phase de planification autorise un traitement bilingue des différentes étapes de cette phase où un « processus bi-directionnel et interactif entre les deux langues » (Barbier : 2003, p. 11) peut être établi. L'apprenant n'éprouve pas de difficulté à réduire la présence de la langue de naissance qui est beaucoup plus forte quand sa compétence rédactionnelle et sa compétence linguistique sont peu développées, en début d'apprentissage. Au fur et à mesure que l'apprenant devient plus compétent, la langue cible prend le pas sur la langue de naissance. Quand une maîtrise limitée de la langue cible représente une difficulté pour créer un espace de « réflexion préparatoire » (Kervyn et Faux : 2014, p. 5) fécond, les deux langues peuvent cohabiter au brouillon.

Ainsi, l'opération de planification qui se produit essentiellement au brouillon occupe les deux tiers du temps du processus rédactionnel chez un scripteur expert (Kervyn et Faux : 2014, p. 5). Or, chez un scripteur novice, le recours au brouillon instrumental est loin d'être inné et le temps consacré à la préparation est court ou inexistant. Chez lui, domine la croyance que la phase de mise en texte, vers laquelle il se précipite, est la plus longue. Il planifie, récupère les informations en mémoire et rédige simultanément. S'il utilise un brouillon, c'est un brouillon

linéaire qui est entièrement rédigé et proche du texte définitif. Ce n'est pas un brouillon qui joue un rôle déterminant dans la préparation, contrairement au brouillon instrumental qui est organisé et qui représente un outil pour la planification.

Dans un plan d'intervention visant à développer la compétence rédactionnelle, une sensibilisation envers l'efficacité du brouillon instrumental est à mener pour que son utilisation devienne une habitude et une stratégie chez le scripteur. L'accent n'est alors pas mis sur le produit fini et sont évalués des résultats obtenus lors des étapes intermédiaires, quand le scripteur a recours à des outils qui le guident dans son apprentissage. C'est d'ailleurs au moment de la phase de planification qu'il est possible d'incorporer l'aide qu'offrent les assistants conversationnels produits par l'intelligence artificielle générative (IAG), pour éviter que les apprenants n'en fassent une mauvaise utilisation dans la phase de mise en texte (Pérez Colomé : 2023).

De nos jours, un enseignement œuvrant pour développer la compétence scripturale des apprenants est voué à intégrer dans ses démarches pédagogiques les dispositifs technologiques disponibles, dont ceux développés par l'IAG, notamment ChatGPT qui nous est rendu accessible depuis novembre 2022 ou encore Copilot ou Gemini depuis l'automne 2023 (Durand : 2024a, 2024c). Actuellement, l'intégration effective de l'IAG à la didactique des langues étrangères se trouve dans sa phase initiale où, face à la nouveauté et à l'inconnu, surgissent de grandes peurs et beaucoup de questions. L'utilité des enseignements, les objectifs à atteindre, la place et le rôle de l'être humain dans la réalisation de tâches qui requièrent un raisonnement et de la créativité sont mis en question tout en soulevant, entre autres, le problème de la propriété intellectuelle. Tous ces questionnements agités par la rapidité avec laquelle surviennent les changements montrent que le processus d'enseignement et d'apprentissage comprend désormais trois agents : le professeur, l'apprenant et la machine. Chaque membre de ce trio a à définir son champ d'action, l'être humain devant partager avec la machine des domaines qui lui étaient réservés jusqu'à présent.

L'intelligence artificielle, en tant que discipline, est en train de développer une nouvelle branche axée sur le traitement du langage naturel où différents modèles pour son application prolifèrent et provoquent un fort retentissement. ChatGPT est l'un d'eux et il nous intéresse tout particulièrement parce qu'il est capable de produire des textes entièrement acceptables, dont la correction linguistique est irréprochable, même si certains aspects discursifs et rhétoriques pourraient être légèrement modifiés pour les améliorer. Il peut interagir et produire des textes en langage naturel, dans n'importe quelle langue, notamment en français sans qu'il

soit traduit de l'anglais, à partir d'indications qu'on lui fournit pour qu'il analyse les probabilités de collocations et de combinaisons de mots jusqu'à ce qu'il donne les réponses demandées. Comme il existe plusieurs combinaisons possibles, l'agent conversationnel produit des textes différents, alors qu'il reçoit la même consigne. Les modèles de langage comme ChatGPT « take huge amounts of data, search for patterns in it and become increasingly proficient at generating statistically probable outputs — such as seemingly humanlike language and thought » (Chomsky, Roberts et Watumull : 2023). Ce modèle qui n'est pas présenté comme un outil pour obtenir des informations stables n'a donc pas la fonction de moteur de recherche. C'est un outil pour fournir des informations vraisemblables et croyables, mais pas obligatoirement réelles. Ainsi, plus que jamais, le besoin pressant de développer un esprit critique aiguisé se fait ressentir et l'enseignant se voit accorder le rôle de guide pour que les apprenants utilisent le générateur de texte en langage naturel pour produire des textes tout en faisant appel à leur compétence communicationnelle. Pour être capable d'utiliser la langue cible dans sa vie quotidienne et/ou professionnelle, hors d'un contexte d'apprentissage, l'apprenant a besoin de développer sa capacité à utiliser les outils que l'IAG met à sa disposition et aussi à montrer des compétences spécifiquement humaines, c'est-à-dire un savoir-être, des compétences personnelles et relationnelles régies par les sentiments et les émotions ou « soft skills » (Binkley *et al.* : 2012).

La tâche qui se présente à l'enseignant est ardue. Actuellement, les apprenants sont avides de découvrir comment utiliser ChatGPT de manière profitable et honnête, car ils considèrent que son utilisation est une manière de tricher, de copier et d'obtenir de bons résultats sans avoir appris ni développé aucune compétence. L'enseignant est appelé à démontrer ce principe et à se fixer l'objectif d'intégrer les outils que procure l'IAG dans le processus d'enseignement et d'apprentissage pour qu'ils ne soient pas utilisés comme des outils qui empêchent le développement des compétences des apprenants, mais au contraire comme un tremplin. Le défi à relever consiste à apprendre à associer le potentiel de l'être humain au potentiel de la machine pour continuer à être performant.

Les apprenants ont besoin d'être éduqués pour utiliser ChatGPT comme un outil stratégique pour leur apprentissage afin qu'il devienne un allié qui les aide à atteindre leurs objectifs de formation. En tant qu'outil mis à notre service, la machine est un assistant qui aide le scripteur à élaborer le produit fini. L'intégration dans les démarches pédagogiques de ce générateur de texte au potentiel immense permet de montrer de façon effective comment aborder certaines étapes du processus rédactionnel, comme la recherche d'informations, la

sélection d'idées ou encore la problématisation du sujet. Cet outil a comme point fort celui de pouvoir fournir des exemples de problématique, des idées, des avantages et des inconvénients sans aucune charge cognitive pour les apprenants. Bien que ses réponses manquent parfois d'originalité et de créativité, il représente une aide réelle dans l'apprentissage lorsqu'il est utilisé pour résoudre des tâches intermédiaires. La clé est de comprendre que l'assistant conversationnel est pensé pour nous accompagner dans la réalisation du produit fini et pas pour réaliser directement le produit fini. Dans son rôle d'assistant, le générateur de texte donne des idées qui servent de point de départ et de guide pour commencer à effectuer des tâches dont la réalisation est sous notre charge et notre responsabilité. L'être humain se réserve la tâche de filtrer et d'adapter l'information fournie par la machine.

L'utilisation de ChatGPT suppose une compétence numérique qui repose sur le fait d'être capable de formuler des prompts qui sont les consignes donnant lieu à des réponses effectives et sur le fait de savoir utiliser la machine comme assistant lors du processus de réalisation de la tâche. Considérant que cet agent conversationnel est une machine programmée pour être un assistant et pour alimenter l'interaction que l'être humain établit avec elle, la dynamique à appliquer dans la formulation des prompts s'inscrit dans une démarche dialectique dans la lignée de la maïeutique socratique dont le moteur est la réflexion. Pour parvenir à acquérir un certain savoir-faire dans ce domaine et à faire preuve d'autonomie quand il interagit avec la machine, l'apprenant est sujet à une première phase d'apprentissage qui consiste à ce que l'enseignant lui donne les prompts qu'il doit soumettre à la machine pour mener à bien la tâche exigée. L'apprenant a besoin de savoir formuler des consignes et poser des questions au chat pour que celui-ci lui donne des réponses qui lui permettent de progresser dans son développement compétentiel. Cette phase préliminaire contribue à l'instauration du rôle de chacun des intervenants : l'apprenant met en place un échange où ChatGPT répond à ses questions et à ses consignes pour réaliser une tâche et pour lui fournir des explications qui lui apportent une élucidation et un éclairage sur certaines zones d'ombre pouvant représenter un obstacle.

D'ailleurs, vu l'étendue des informations disponibles sur la toile grâce aux moteurs de recherche et vu le potentiel de ChatGPT, le statut de détenteur du savoir accordé autrefois au professeur est loin d'être pertinent aujourd'hui. L'apprentissage par compétences impliquant, pour l'accomplissement d'une tâche, la mobilisation de savoirs qui ne sont pas obligatoirement mémorisés s'impose de gré ou de force, générant parfois des réticences et un sentiment de nostalgie auprès du corps enseignant. Après la généralisation de l'accès aux moteurs de

recherche, dès lors que le générateur de texte est à la portée de tous, le rôle de l'enseignant est encore modifié. Il ne se limite plus à donner des explications et il est surtout appelé à montrer les bénéfices de détenir une autonomie intellectuelle et d'établir une hiérarchie entre l'être humain et la machine, en concédant à la machine le rôle d'assistant et en réservant à l'être humain le rôle d'être pensant capable de construire une réflexion et de fournir des raisonnements rationnels. Il guide l'apprenant pour qu'il continue à développer sa capacité à élaborer des raisonnements en profitant du potentiel de la machine qui nous permet de décharger certaines tensions provoquées par des efforts qui peuvent alors être investis dans d'autres tâches du processus rédactionnel. Faire prendre conscience des bénéfices de la compétence scripturale et des utilités de cultiver son savoir-faire argumentatif devient alors un objectif d'enseignement qui peut prendre corps dans un contrat d'apprentissage établi entre l'enseignant et l'apprenant.

La fonction irremplaçable de l'enseignant consiste bien à effectuer un labeur de sensibilisation pour que l'introduction du générateur de texte dans la classe soit bénéfique pour l'apprenant. La compétence scripturale s'appuie sur des compétences communicatives langagières et sur des compétences générales où convergent des savoirs et des savoir-faire complexes et des aptitudes sur lesquelles reposent le savoir-être et le savoir-apprendre qui sont la preuve que le scripteur expert est celui qui a une formation solide le rendant capable de mener un raisonnement constructif. Jouir d'une compétence scripturale développée implique avoir la capacité de juger, d'évaluer, de comprendre des textes pour pouvoir les utiliser, traiter l'information et y réagir de façon raisonnée. L'utilisation du générateur de texte dans les phases intermédiaires du processus rédactionnel ne réduit pas la fonction réflexive de l'écriture qui contribue à l'élaboration d'un raisonnement et à la construction de l'esprit critique. Posséder un savoir-faire rédactionnel devient synonyme de posséder un bagage nécessaire pour être maître de la communication et concède la liberté de pouvoir s'exprimer et de transmettre ses idées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La compétence scripturale donne, en effet, les bases sur lesquelles s'établit un savoir-faire dont ont besoin les acteurs qui produisent un discours oral ou écrit, notamment s'il est considéré que les activités de préparation d'une argumentation présentée à l'oral passent par des activités préliminaires qui sont écrites. L'introduction du générateur de texte dans les classes et dans le quotidien ne retire pas à l'être humain le droit de continuer à développer sa compétence communicationnelle. La formation qu'il reçoit dans ce domaine contribue à son épanouissement personnel et intellectuel et lui permet de disposer de moyens d'expression. L'être humain qui souhaite se définir comme un être pensant ne renonce pas à la possibilité d'être un scripteur formé. Il se laisse alors conduire dans les méandres du

processus rédactionnel et suit les étapes et les démarches marquées par l'enseignant tout en utilisant le générateur de texte comme assistant performant qui l'aide à développer son savoir-faire argumentatif.

Cette façon d'envisager le processus d'enseignement et d'apprentissage conditionne le processus d'évaluation. Dans le cadre d'une évaluation formative, il n'est définitivement plus intéressant d'évaluer le texte final produit par l'élève. L'évaluation d'une production écrite qui repose entièrement sur le résultat obtenu dans le texte final pousse l'apprenant à donner à la machine le rôle de rédacteur et à emprunter un chemin où sa formation est lésée. Avec l'introduction dans les classes des assistants que propose l'IAG, est ravivée l'idée que l'évaluation du processus rédactionnel est réellement la seule évaluation pertinente dans un contexte d'apprentissage parce que savoir écrire un texte sans avoir à démontrer que le passage par les étapes du processus rédactionnel est une preuve du développement de la compétence scripturale en particulier et de la compétence communicationnelle en général n'a plus beaucoup de sens. Cependant, en fonction du type d'évaluation adopté, l'évaluation des étapes intermédiaires est moins justifiée, comme dans le cas des examens de la certification officielle pour le DELF-DALF qui se situe dans le cadre de l'évaluation de la capacité où est évalué « ce que l'on peut faire ou [...] ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel » (Conseil de l'Europe : 2001, p. 139), même si, dans ce contexte aussi, il serait possible de demander aux candidats une trace de leur passage par certaines étapes intermédiaires du processus rédactionnel.

Les activités proposées dans un plan d'intervention pour développer la compétence rédactionnelle, notamment si elle est envisagée pour aiguïser le savoir-faire argumentatif inscrit dans la perspective plutôt rhétorique de l'argumentation, invitent à manipuler des outils tels que le brouillon où la langue de naissance peut parfaitement être utilisée et les dispositifs technologiques disponibles, comme les générateurs de texte. C'est donc pendant la phase de planification, sur laquelle nous nous arrêtons maintenant, que la présence de certains outils se fait évidente.

3.2.2.1.2. L'étape argumentative : l'*inventio*

Lors de l'*inventio*, le plan d'intervention conduit l'argumentateur à poser les « fondations » sur lesquelles va reposer son argumentation et à regrouper les « briques » qu'il utilisera. Cette première étape de la phase de planification se déroule en plusieurs moments : d'abord, l'analyse et l'interprétation de la dimension pragmatique, puis, l'exploration de

l'univers thématique qui conduit ensuite à la création de cet univers alors balisé, et enfin la prise de position définie par rapport à la problématique qui se pose. Intéressons-nous à chacun de ces moments.

L'analyse et l'interprétation de la dimension pragmatique : les « fondations »

Avant de passer par le sous-processus de l'exploration et de la création de l'univers thématique donné par le sujet où des informations sont récupérées et ce qui va être dit est prévu, l'argumentateur affronte l'interprétation du sujet à traiter et l'analyse de la situation et du contexte. Comme les « argumentos no se pueden dar en el vacío » (Camargo Martínez, Caro Lopera et Uribe Álvarez : 2012, p. 125), il a besoin de disposer de ce diagnostic qui lui fournit les éléments suffisants pour être en mesure de respecter les impératifs rhétoriques qui le conduisent par la suite à une recherche d'informations ciblée. Lors des premiers moments, il analyse et interprète la dimension pragmatique qui émerge du sujet : il traite l'activité de production de texte au « niveau prélinguistique au cours duquel s'opère l'élaboration conceptuelle du contenu du texte, sous la dépendance du contexte et des objectifs de la tâche » (Chanquoy et Alamargot : 2003, p. 172) marqués par le cadre communicationnel. C'est pourquoi, aux premiers moments de l'étape de l'*inventio*, d'abord, le sujet est interprété pour qu'ensuite, le cadre communicationnel puisse être évalué, ce qui permet, enfin, de prendre des décisions pertinentes.

Le tout premier moment de l'étape de l'*inventio* est celui où l'argumentateur s'investit pour comprendre le sujet à traiter en ciblant la thématique pour laquelle le texte va être rédigé. Une fois le sujet cerné, il se doit d'évaluer le cadre communicationnel pour pouvoir border et délimiter l'univers thématique où il va progresser.

L'évaluation du cadre communicationnel que le plan d'intervention invite à réaliser est intégrée aux démarches pédagogiques qui s'inscrivent dans l'approche rédactionnelle. Lors du deuxième moment, tel un expert suivant cet objectif d'évaluation et contrairement au scripteur novice qui n'est pas guidé, l'argumentateur effectue le pointage des contraintes spécifiques données par la situation et le contexte qui conditionnent l'activité langagière et qui sont vouées à déterminer le discours. Comme « la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto » (Camps : 1995, p. 52), l'argumentateur a besoin de l'analyse de ces contraintes pour parvenir à établir un « contrat de communication » (Charaudeau : 1998, p. 12). Tous les éléments de la situation de communication à considérer dans ce « contrat » aident à prendre des décisions visant à ajuster le discours à la situation pour lui assurer force argumentative et

pouvoir de conviction. C'est à partir de ce moment-là que s'activent « des stratégies de traitements expertes et complexes, permettant la gestion de ces ressources pour moduler et adapter en permanence la trace écrite en fonction des intentions communicatives. » (Chanquoy et Alamargot : 2003, p. 179). Les éléments constitutifs du cadre communicationnel qui sont l'objet d'une analyse lors de l'évaluation sont ceux liés à la situation et au contexte et ceux qui touchent les personnes impliquées et concernées dans le discours, notamment le destinataire.

D'une part, l'analyse de la situation et du contexte fournis par le cadre communicationnel permet de définir les premières contraintes : d'abord, l'argumentateur a à détecter l'élément déclencheur de la situation d'argumentation réelle et authentique et ensuite, il a à identifier les paramètres situationnels. Les paramètres situationnels sont ceux où sont considérés le lieu où et pour où (comme pour le tribunal, le parlement, une institution scolaire...) le texte est produit, le moment (contexte historique, politique, idéologique), le canal (oral ou écrit) et le support (journal, acte ...).

D'autre part, les deuxièmes contraintes issues d'un autre aspect de la dimension pragmatique sont dues au caractère dialogique de l'argumentation : elles proviennent des personnes qui entretiennent un rapport avec le discours et entre elles. Ces personnes sont nécessairement l'argumentateur et le destinataire et chacun peut jouer le rôle du proposant, de l'opposant ou du tiers. Si d'autres personnes gravitent autour de ces deux figures centrales du discours, l'argumentateur est amené à les considérer, à définir leur rôle et leur importance.

D'abord, l'argumentateur doit commencer par se représenter son destinataire pour savoir à qui il s'adresse et pour le cerner. Afin de broser son portrait, il précise ses caractéristiques en prévoyant son âge, ses valeurs, ses intérêts, ses perceptions de la réalité et ce qu'il sait, notamment sur le sujet traité. Dans notre première partie, nous avons signalé dans l'explication de notre approche didactique que l'argumentation se définit par son caractère dialogique. L'argumentateur insère son analyse dans la dimension dialogique inhérente à l'argumentation en parvenant à se faire une représentation de son destinataire et il évite une contradiction : produire une argumentation sans récepteur où aucun retour n'est possible. Il essaie donc de cerner le destinataire pour pouvoir se mettre à sa place, intégrer sa voix dans son discours, anticiper et appréhender ses arguments, adapter son discours à sa figure et être plus convaincant.

Ensuite, pour compléter le profil du destinataire, l'argumentateur est amené à dresser un pronostic sur sa position qui définit son rôle par rapport aux autres personnes en présumant

s'il va être du même avis que le proposant, que l'opposant ou que le tiers, quelles sont ses alliances et ses possibles alliances et qui sont ses opposants. « Pour intégrer la dimension fondamentalement dialogique propre à l'argumentation, le rédacteur doit de ce fait être cognitivement capable de se représenter la multitude des points de vue possibles » (Golder et Favart : 2003, p. 188-189). Et il considère toutes les personnes invitées à faire partie de l'univers thématique donné par le sujet à traiter où le destinataire est présent.

Enfin, l'argumentateur a aussi à envisager le rapport qui s'établit entre le *pathos* et l'*ethos* dans le discours. En fonction du profil du destinataire et de l'argumentateur, leur relation est basée sur l'affectivité ou sur la raison et elle est de type professionnel, intellectuel, amical, sentimental ou familial. Par ailleurs, l'argumentateur a à prévoir si le destinataire a l'intention ou pas de reconnaître sa crédibilité, ou de rester sur sa position, ou d'arriver à un compromis et de nuancer sa vision de la situation, ou de se laisser persuader.

Suivant la conception d'Aristote, dans une perspective plus rhétorique que logique, « la figura del receptor es fundamental para entender la argumentación » (Cuenca : 1995, p. 27) parce que l'objectif de l'argumentation rhétorique n'est pas d'atteindre la vérité, mais plutôt d'influencer l'opinion du destinataire en ayant recours à des arguments dont la validité et l'efficacité persuasive sont conditionnées par le destinataire. La pertinence des arguments ne réside pas dans l'idée en soi ni dans l'agencement des énoncés, mais dans l'adéquation par rapport au destinataire et, le cas échéant, aux autres personnes impliquées.

Ces analyses où se posent les fondements de l'argumentation du scripteur offrent des résultats qui conduisent au troisième moment de l'étape de l'*inventio*. Dans le cadre de ces résultats obtenus à partir de l'évaluation du cadre communicationnel, deux types de contraintes pragmatiques sont à tenir en ligne de compte dans l'*inventio* : celles qui délimitent les décisions à prendre portant sur l'itinéraire argumentatif et celles qui signalent les impératifs rhétoriques à respecter et à choisir.

D'un côté, l'analyse issue de l'évaluation du cadre communicationnel fournit des données sur la situation et les intervenants à partir desquelles les choix pour une thématique donnée peuvent être faits pour déterminer l'itinéraire argumentatif à emprunter. L'argumentateur doit s'évertuer à s'approprier ces données pragmatiques pour construire son discours en les utilisant pertinemment et décider comment adapter ce qu'il va avancer. À partir des paramètres situationnels et du profil des personnes impliquées et concernées par le discours,

le scripteur effectue des choix qui portent sur ses intentions, sa façon de prendre position et son objectif communicatif.

D'abord, considérant les données provenant du cadre communicationnel, notamment le positionnement du destinataire, l'argumentateur précise ses intentions en choisissant le type de discours le plus adapté pour être efficace parmi les quatre types que nous avons distingués dans la sous-partie 1.3.3.2. de notre étude. Si l'argumentateur et le destinataire partagent la même vision, l'argumentateur a la possibilité de renforcer sa crédibilité en adoptant un discours de légitimation. Mais à l'issue de l'analyse du profil du destinataire, ce dernier peut avoir des idées opposées aux siennes. Lors du processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE, l'intention n'est jamais de provoquer des situations tendues et est toujours de créer un terrain d'entente où règne le compromis. Dans ce cas, le plan d'intervention auquel se soumet l'apprenant le pousse à choisir le discours d'interpellation pour faire nuancer la vision du destinataire. Par ailleurs, l'argumentateur peut aussi avoir affaire à un destinataire qui doute. Dans un discours de persuasion, inévitablement engagé, ce profil-là lui autorise à avoir l'intention d'influencer et de séduire en s'appuyant davantage sur les croyances que sur les connaissances, sur le partage des mêmes valeurs et sur les émotions. Finalement, si les destinataires ne se sentent pas concernés par le sujet traité, un discours de sensibilisation permet de concrétiser l'intention de captation de personnes pour qu'elles adhèrent à un positionnement.

Ensuite, à partir du moment où l'argumentateur a déterminé son intention, continuant à tracer son itinéraire argumentatif, il peut décider de se situer par rapport au système de valeurs de la société. Il élabore alors son raisonnement depuis la neutralité ou depuis l'engagement en dévoilant ses convictions ou depuis la nuance en offrant un positionnement mitigé.

Une fois que l'argumentateur a pris conscience de l'intention qu'il peut défendre et qu'il a décidé comment il va prendre position, il est en mesure de donner un objectif communicatif à sa production écrite : il choisit s'il est plus approprié de démontrer, de convaincre ou de persuader. L'objectif que se fixe le scripteur permet de sélectionner la perspective de l'argumentation à adopter (logique, dialectique ou rhétorique). « Whether one's goals are abstract or detailed, simple or sophisticated, they provide the "logic" that moves the composing process forward » (Flower et Hayes : 1981a, p. 379) et il est le moteur du processus rédactionnel auquel revient fréquemment le scripteur pour ne pas s'en éloigner.

Le scripteur détermine alors la place du destinataire dans le discours, c'est-à-dire s'il va être explicite ou implicite, présent ou absent, actif ou passif. Finalement, bouclant l'itinéraire

argumentatif qu'il va parcourir, il décide si le modèle de son argumentation va être monologal ou dialogal et il définit le type de discours, par exemple le discours littéraire, religieux, juridique, politique, publicitaire, journalistique, médiatique ou académique, pour choisir le genre à mobiliser.

D'un autre côté, à partir de l'évaluation du cadre communicationnel, s'ajoutent des choix supplémentaires à effectuer. Ce sont ceux où sont considérés les contraintes et les impératifs rhétoriques qui permettent de répondre à la question : « comment le dire ? ». Le discours étant marqué par l'empreinte du contexte donné par la situation que propose le sujet et par l'environnement culturel où est utilisée la langue française, le plan d'intervention invite le scripteur à réfléchir sur l'adéquation de la manière de formuler ce qui va être exprimé. Un cadrage est à réaliser en fonction des données contextuelles et de l'environnement de la tâche pour transmettre les contenus organisés où sont considérées les contraintes rhétoriques données par le cadre communicationnel. Les premiers éléments de réflexion portent sur le registre et le ton à adopter pour être appropriés. Le scripteur doit décider s'il choisit un registre soutenu, courant ou familier et un ton pacifique, conciliant ou polémique, accusateur qui met en cause des valeurs ou de dramatisation qui se base sur les émotions du destinataire. Ainsi, il est aussi amené à définir si l'approche adaptée au cadre communicationnel est sensible et personnelle ou conceptuelle et aseptique et si les arguments s'appuyant sur l'affectivité seront plus ou moins convaincants que ceux qui sont soutenus par des moyens rationnels.

Dans le cadre de l'adéquation sociolinguistique, des éléments de réflexion doivent toucher la manière d'interpeller le destinataire. Dotées d'efficacité argumentative, les marques d'interpellation, telles que les formules d'appel, les pronoms de la deuxième personne, les phrases exclamatives ou interrogatives, attirent l'attention du destinataire et l'impliquent dans le discours. Par ailleurs, nous avons déjà montré dans la sous-partie 3.1.2.3. que les apprenants hispanophones scolarisés dans le système éducatif espagnol ont besoin de s'arrêter sur la manière de prendre en charge l'énonciation dans un discours formulé en français. Le plan d'intervention les encourage à considérer les pronoms personnels appropriés, sachant que la règle de l'effacement énonciatif en français invite à éviter souvent le pronom à la première personne pour privilégier le pronom indéfini « on » dont l'ambiguïté due à sa fonction inclusive ou exclusive représente un outil argumentatif avec lequel le scripteur peut jouer. De plus, les structures impersonnelles déjà mentionnées précédemment concernant la prise en charge énonciative sont à la disposition du scripteur averti pour produire « una despersonalización del

discurso (no soy yo quien opina eso, sino todo el mundo o una colectividad), lo cual provoca un efecto generalizador que puede ser argumentativamente eficaz » (Cuenca : 1995, p. 30).

Finalement, le moment de l'analyse et de l'interprétation de la dimension pragmatique du sujet qui permet de prendre les décisions pertinentes pour construire un texte à dominante argumentative est un moment clé de l'*inventio*, paradoxalement souvent boudé par le scripteur novice, où une erreur de calcul réduit l'efficacité argumentative visée. En définitive,

the *inventio*, which, broadly speaking, has to do with what we are going to say (1), to whom we are addressing it (receiver) (2), with which purpose it is intended (3), what type of arguments are to be used (4), and what format is to be employed (5). In other words, with the way the discourse will be configured (description, narration and so forth), the type of genre chosen (6), and the style used (7). In the *inventio*, the discursive matter is gathered. (Santiago Guervós : 2019, p. 8).³⁹

La matière discursive recueillie au moment de l'*inventio* est effectivement constituée des résultats d'analyse des paramètres situationnels et du profil des personnes impliquées et concernées par le sujet traité (2). À partir de cette matière, le scripteur décide et fait des choix sur l'itinéraire argumentatif qu'il va emprunter (3, 5, 6) et sur les contraintes rhétoriques qu'il va respecter (7). Par ailleurs, l'*inventio* est aussi un moment où sont prévues les idées (1) et les arguments (4) qui vont constituer l'univers thématique qu'il convient d'explorer préalablement.

L'exploration d'un univers thématique émergeant du sujet

La recherche et la compilation d'informations pour les analyser

Pour permettre à l'apprenant d'explorer l'univers thématique du sujet qui lui est proposé, le plan d'intervention le conduit vers des activités d'ancrage qui consistent, en un premier temps, à rechercher des documents traitant le sujet pour y être exposé et pour s'y familiariser. Les documents sont une source d'information pour relever des idées sur le sujet associées au vocabulaire, et aussi des expressions idiomatiques et figées et des tournures qui transmettent un raisonnement dans un modèle d'organisation textuelle. L'exposition à ces documents joue une double fonction : celle de recueillir des informations et celle d'observer comment elles sont communiquées, tant d'un point de vue linguistique et rhétorique que discursif.

D'un côté, le scripteur effectue des recherches pour obtenir une compilation d'informations et un échantillon d'arguments avec un panorama de points de vue alternatifs qui font de lui un argumentateur documenté. Les recherches documentaires fournissent des

³⁹ Nous avons inséré des numéros entre parenthèse pour que notre commentaire soit plus clair.

connaissances du monde à analyser et permettent d'adopter une perspective critique sur les positions prises. Selon le sujet traité et la compétence informationnelle des apprenants, ce moment pour rechercher, trouver et sélectionner les idées en fonction de leur pertinence par rapport au sujet et aux possibles problématiques peut se dilater plus ou moins dans le temps et peut être plus ou moins guidé par l'enseignant. Le scripteur développe alors une littératie informationnelle, entendue comme l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE : 2000, p. X). L'exploration de l'univers thématique est l'occasion pour que se dessine la littératie dans le développement de la capacité à localiser, à choisir et à organiser l'information. Ainsi, le moment de recherche documentaire établit un lien entre l'activité de compréhension écrite et celle de production, faisant que la lecture soit « à l'origine de la récupération des informations » (Favart et Olive : 2005, p. 282) utiles pour l'activité d'écriture.

D'un autre côté, les activités de compréhension écrite amorcent une étape d'observation qui est nécessaire avant de commencer la phase de production. En plus de passer par des activités de lecture, « aprender a argumentar supone pasar por actividades [...] de observación, de comparación y de análisis de textos auténticos » (Camps et Dolz-Mestre : 1995, p. 7). L'enseignement systématique de l'argumentation s'appuie sur l'exposition à des documents qui peuvent servir de guide, de modèle à suivre et de référent à imiter grâce à des caractéristiques repérables (Bertocchini et Costanzo : 2013b, p. 29). La récurrence et l'accumulation des expériences langagières dans divers types de situation et de cadre communicationnel fournis par les ressources documentaires permettent de découvrir, d'analyser, d'utiliser et finalement d'intégrer différentes manières d'argumenter sur lesquelles se développe le savoir-faire rédactionnel des apprenants.

Les documents traitant le sujet proposé sont exploités lors d'activités de compréhension qui ne peuvent se limiter à cerner « le contenu du texte (le « quoi », le « qui », le « où » ?) » (Biagiotti et Quaranta : 2018, p. 59). En plus d'être une source de connaissances transmises par le biais de contenus linguistiques qui deviennent alors disponibles pour être réutilisés, ces documents montrent le « comment » en dévoilant des schémas rhétoriques et les conventions d'écriture en vigueur. Les activités de compréhension permettent de se pencher sur la façon dont les idées sont formulées et aussi « sur la façon dont les contenus sont organisés dans le discours » (Biagiotti et Quaranta : 2018, p. 60) pour que l'apprenant puisse disposer d'une réserve de procédés discursifs qui contribuent à l'acquisition d'une compétence discursive et

réactionnelle en langue étrangère (Beacco : 2013, p. 197). L'observation active des aspects rhétoriques et discursifs qu'offre un corpus de textes permet de percevoir la pertinence d'un discours, la façon de l'envisager, la cohérence et la cohésion, la manière de dire les idées (avec des nuances et des formules de modalisation) et de problématiser le sujet. Ces activités l'aident aussi à intérioriser des automatismes dont il a besoin lors de la phase de mise en texte. Pour y parvenir, il peut utiliser une grille d'évaluation valable pour juger de la qualité d'un texte à la dimension argumentative alors qu'il réalise une activité de compréhension écrite. L'utilisation de ce type de grille, comme celle que nous proposons pour la phase de retour sur le texte, dès la phase de planification, permet à l'apprenant de s'y familiariser. Grâce à une grille d'évaluation, il aiguise son œil d'observateur et il évalue les textes auxquels il est exposé de la même manière qu'il peut évaluer son propre texte.

L'analyse de textes

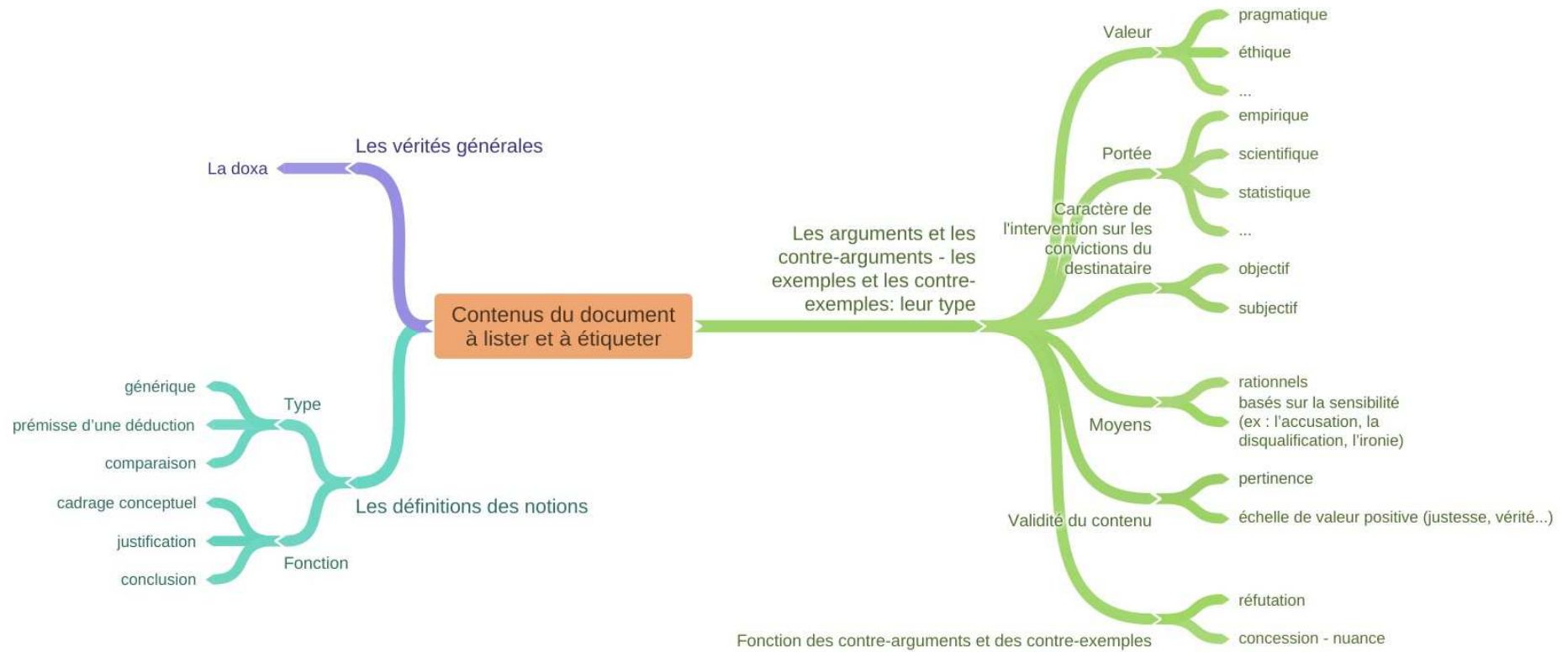
La recherche documentaire de différentes sources d'information amène, en un second temps, à leur analyse dont les objectifs portent, d'abord, sur le cadre communicationnel, ensuite, sur les informations fournies et, enfin, sur l'efficacité argumentative qui est à évaluer.

La première étape de l'analyse des textes reconduit la démarche suivie lors de l'analyse de la dimension pragmatique de la situation présentée par le sujet. Les éléments à cerner sont ceux du cadre communicationnel et de l'itinéraire argumentatif. Il faut donc identifier l'élément déclencheur de la situation d'argumentation, les paramètres situationnels (le « où » et le « quand »), les personnes impliquées, dont le destinataire avec leur rôle et le rapport qu'elles entretiennent entre elles et avec l'argumentateur (le « qui »). Il faut également détecter l'objectif, l'intention, le positionnement et la position de l'argumentateur, la thèse défendue, la façon d'affronter l'argumentation, le type de discours et le genre, la langue employée, le ton et le registre.

Ensuite, le deuxième objectif de l'analyse consiste à rechercher des idées dans diverses sources pour constituer un stock d'idées et d'arguments à adapter à la dimension pragmatique donnée par le sujet. Aucun support porteur d'informations n'est à exclure : des textes, sans écarter ceux générés par l'IAG, des vidéos ou des enregistrements sonores provenant de sources diverses. Le plan d'intervention conduit l'apprenant à détecter et à extraire l'information pertinente et utile à la planification d'un autre texte. Il relève ce qui est dit, c'est-à-dire le contenu en soi (le « quoi ») et, notamment si la source est un texte écrit, il observe la manière dont l'argumentation est menée (le « comment ») pour identifier les types d'arguments et de

contre-arguments et pour recueillir les éléments portant sur la hiérarchisation et le développement du contenu.

D'un côté, l'apprenant identifie les éléments du texte qui constituent le contenu en soi pour les lister et les classer. Pour réaliser cette tâche, l'enseignant peut inviter l'apprenant à utiliser les outils que procure l'IAG soit comme aide soit comme vérificateur des résultats obtenus. En tant qu'assistant, ChatGPT est capable de localiser les éléments constitutifs du texte et de faciliter le travail sur le vocabulaire en élaborant des champs lexicaux et sémantiques présents dans le texte. De façon encadrée, la rétroaction proposée par la machine lors de la justification du relevé permet d'établir une interaction entre l'assistant et l'apprenant et permet de guider l'apprenant vers un travail autonome, basé sur la réflexion. Dans l'analyse du contenu, l'apprenant distingue les vérités générales et les notions associées à leur définition, des arguments et contre-arguments avec leurs exemples et contre-exemples. Il les étiquette en fonction de leurs caractéristiques que nous signalons dans le schéma suivant qui peut servir de canevas de carte mentale utilisable pour la planification de son propre texte.



Source : élaboration propre

Figure 3 : Les contenus de l'argumentation à lister et à étiqueter

D'un autre côté, les activités de compréhension écrite intégrées dans un plan d'intervention pour le développement d'un savoir-faire argumentatif conduisent à compléter le relevé d'idées par une détection d'éléments qui permettent de comprendre comment l'argumentation est menée. L'apprenant s'intéresse aux mécanismes argumentatifs mis en œuvre dans la manière dont les arguments et les contre-arguments fournissent des informations hiérarchisées et étayées.

Il peut distinguer l'information principale de celle qui est primaire, c'est-à-dire sans portée argumentative apparente ou de celle qui est secondaire. Il peut aussi se pencher sur le degré d'étayage des arguments en les étiquetant d'argument étayant ou étayé, le cas de l'argument étayé se donnant quand la conclusion découle de l'argument grâce à des énoncés étayants, voire des séquences étayantes qui fournissent des causes et des buts comme raisons. L'analyse du degré d'étayage peut également porter sur les exemples et les contre-exemples : l'apprenant peut différencier la simple mention de l'exemple étayé. Cet aspect est lié à l'analyse du type de séquence textuelle mobilisé dans les exemples. Le recours à l'énumération et à la comparaison donne lieu à des séquences explicatives ou descriptives et contraste avec les récits de faits, d'anecdotes ou d'expériences.

L'apprenant peut, en plus, enrichir son analyse en distinguant les deux dynamiques opposées qui régissent les cellules argumentatives (Adam : 1992, p. 115, Grize : 2002, p. 15) et qui conduisent à une conclusion pour qu'elle soit admise. La dynamique progressive, en plaçant la prémisse avant la conclusion, offre une structure de type consécutif, basée sur la déduction de conséquences. La dynamique du raisonnement déductif contraste avec celle du raisonnement inductif qui est régressive et où la conclusion précède la prémisse ou la raison fournie. La dynamique régressive présente une structure de type causal où on infère du particulier au général et elle répond à un schéma explicatif où le discours anticipe la conclusion : d'abord, on avance une idée pour, ensuite, expliquer et justifier.

Pour finir l'analyse des informations fournies par la forme du texte, l'apprenant peut relever les mécanismes de cohérence et de cohésion employés en se fixant sur l'organisation des séquences textuelles et sur les marqueurs logiques, la ponctuation, les anaphores et les temps verbaux.

Ainsi, il peut utiliser une carte mentale comme celle que nous avons élaborée où il visualise tous les éléments à prendre en ligne de compte dans la détection des mécanismes argumentatifs mis en œuvre.

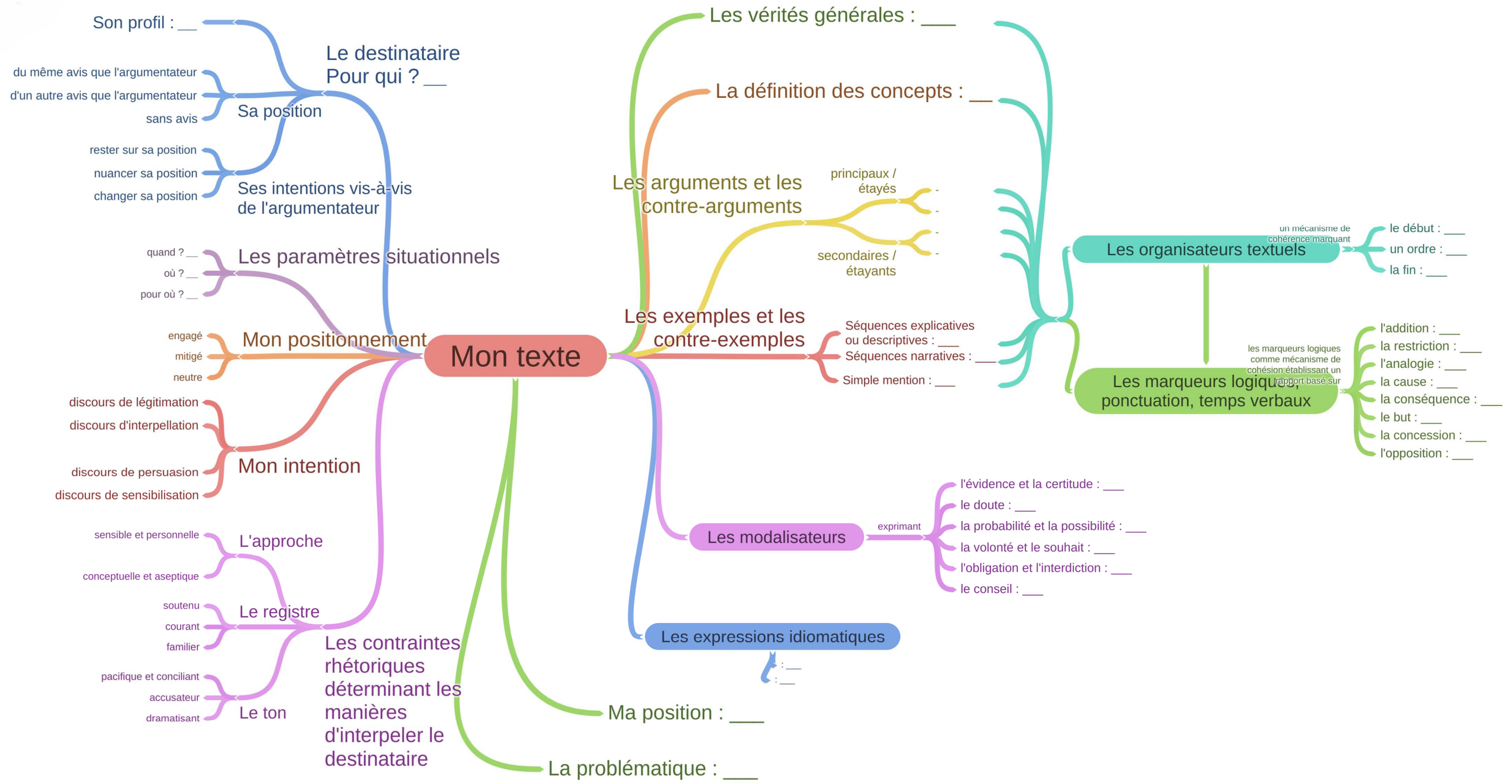


Figure 4 : Les mécanismes argumentatifs déterminant la forme de l'argumentation

Source : élaboration propre

Enfin, avant de passer au sous-processus rédactionnel suivant, l'apprenant a besoin d'évaluer l'argumentativité du texte en portant un jugement sur la pertinence et l'efficacité de l'information fournie. Il pèse les éléments qu'il vient d'analyser pour établir s'ils sont bien choisis. Il détermine si les arguments et les exemples sont convaincants et s'il est probable qu'ils soient acceptés, ignorés ou rejetés.

La création d'un univers thématique autour du sujet : les « briques »

Une fois qu'une réflexion a été menée sur la dimension pragmatique du sujet proposé et sur le fond et la forme de documents qui le traitent, l'apprenant dispose de matière suffisante pour passer au sous-processus rédactionnel qui consiste à concevoir et à générer des idées. Il est en mesure de choisir ce qu'il va dire : les « fondations » étant posés, il doit sélectionner les « briques » qu'il va utiliser pour construire son texte.

Ainsi, il décide quelles idées provenant des sources d'information extérieures il retient et il les enrichit d'information personnelle et originale qu'il récupère dans sa mémoire à long terme en langue première et en langue seconde. Il met alors en place un remue-méninges qui peut commencer par se dérouler collectivement grâce au rôle de médiateur et de guide du professeur, pour continuer individuellement. Pour recueillir les idées, les nuages de mots élaborés collectivement grâce à des applications comme Mentimeter et les cartes mentales pour garder une trace écrite de cette tâche sont tout particulièrement adaptés : la carte mentale, qu'elle soit élaborée sur papier (Charreau : 2016) ou sur écran (en utilisant coogle ou bubbl.us, par exemple), permet une grande souplesse et donne libre cours à la production d'idées. Elle respecte le mode de génération d'idées propre de l'être humain (Quétel : 2019) qui va de digressions en digressions émaillées parfois de coq-à-l'âne. La carte mentale reflète le dynamisme qui s'instaure lors de la génération d'idées et accepte les raisonnements qui manquent de logique à cause de ruptures qui affectent l'enchaînement des idées générées. La carte mentale libère de la rigidité de la liste d'idées, format dont le principe est celui de l'étape de la linéarisation des informations qui se produit ultérieurement.

Lorsque l'apprenant crée un univers thématique autour du sujet qu'il doit traiter, il génère des idées adaptées à la dimension pragmatique donnée et en rapport avec le sujet, du même type que celles identifiées au moment de l'analyse de documents. Collectivement ou individuellement, il prend des décisions : il prévoit les vérités générales en consonance avec la *doxa* correspondante à la communauté de la langue cible, les définitions, les arguments, les contre-arguments, les exemples et les contre-exemples. Il choisit les arguments en fonction de

leur validité qui se joue sur leur structure formelle et sur les contenus qu'ils véhiculent. Les idées sont filtrées et celles qui ne sont pas pertinentes sont rejetées.

La prise de position, la thèse à défendre et la problématique

Disposant des « matériaux » pour construire son texte, l'apprenant est en mesure de faire confluencer les éléments de la matière discursive vers le noyau de l'argumentation : lors de ce dernier moment de l'*inventio*, il essaie de préciser sa position pour pouvoir formuler la thèse qu'il décide de défendre en privilégiant un aspect du sujet et en regroupant une grande partie des idées compilées précédemment.

Intégrant un aspect de notre approche didactique présentée dans la sous-partie 1.3.3.2., il peut problématiser le sujet : il explicite le problème soulevé dans le sujet proposé. Pouvant être le fruit d'un différend, ce problème autorise divers points de vue et suscite un questionnement et les doutes de l'argumentateur sur lesquels il va essayer d'apporter un éclairage, qui va lui permettre de justifier sa position en conclusion. En soumettant une problématique, il invite à réfléchir sur la validité de l'assertion et sur les causes et les conséquences de la situation posée. Il peut alors choisir de problématiser le sujet de deux façons : la réflexion peut porter sur une situation conceptuellement problématisée ou sur une situation dont la problématique se trouve dans une dichotomie. Prenons pour exemple le sujet suivant, pour un niveau B1 :

« Devant les problèmes, on est tous égaux. On peut avoir beaucoup d'argent et être connu, on passe tous par des moments de tristesse. Le confort n'empêche pas le mal-être »

Vous décidez de réagir à cette phrase. Vous écrivez à votre magazine pour donner votre opinion sur cette phrase. Pensez-vous aussi que l'argent ne fait pas toujours le bonheur ?

L'apprenant peut orienter le questionnement vers le concept du bonheur en demandant où se trouvent les clés du bonheur dans un monde matérialiste ou vers une vision dichotomique de la situation en envisageant si être riche est une bonne ou une mauvaise chose.

En établissant une problématique, il définit l'introduction de son argumentation où sont présentés le sujet et la situation, comme dans l'*exordium*, et où est précisé l'objet du questionnement, comme dans la *partitio*. Et finalement, évitant toute situation particularisante, il peut prévoir une conclusion où il va trancher la question posée dans la problématique en présentant clairement une thèse personnelle et son positionnement comme l'aboutissement du raisonnement mené.

3.2.2.1.3. L'étape textuelle : la *dispositio*

Au cours de la phase de planification, pour concevoir le positionnement qu'il expose dans son texte, le scripteur se confronte à l'étape qui suit celle de l'*inventio* : il a à organiser les idées qu'il vient de générer et de noter au brouillon. En agencant les « briques » sélectionnées pour construire son texte, son objectif est de linéariser les idées pour présenter une progression thématique où se reflète le raisonnement qu'il mène. Il élabore alors un plan où il ordonne, regroupe et classe par catégorie les contenus utiles pour la réalisation de la tâche. La démarche qu'il adopte relève de la littératie informationnelle : pour structurer et consolider son raisonnement, il traite l'information en cherchant à « établir les relations pertinentes entre les différents éléments de son discours » (Golder et Favart : 2003, p. 192) et à effectuer des rapprochements et des séparations d'idées recueillies lors de l'*inventio*. D'ailleurs, pour aider le scripteur à intégrer les mécanismes rédactionnels, si l'enseignant juge nécessaire de proposer une activité de linéarisation, il peut omettre le moment de recueil des idées en soumettant une liste d'idées qui « permet de produire des textes plus longs, mieux organisés et dont le contenu est plus riche » (Golder et Pouit : 1998, p. 38).

La compréhensibilité du texte dont le scripteur est responsable dépend en partie de la linéarisation des idées. Les choix pertinents concernant l'organisation linéaire des idées qui s'appuient sur la mise en place des mécanismes discursifs permettent au raisonnement de progresser et contribuent à guider le lecteur. Un texte décousu est une entrave au bon suivi du raisonnement proposé. Ces textes où les marques de cohérence et de cohésion sont absentes sont des genres de textes qui ne sont exigés qu'au niveau A1, comme lors de la production d'une carte postale et de certains courriels. À partir du niveau intermédiaire, l'argumentateur doit montrer sa capacité à respecter les règles de cohérence et de cohésion pour éviter des confusions, des ruptures thématiques et des incomplétudes sémantiques.

Au moment de la *dispositio*, se profile le texte considéré comme une unité organisée et comme un ensemble structuré d'informations où chaque élément prend sa valeur dans le rapport que chacun entretient avec les autres, tant au sein de la macrostructure que de la microstructure.

Toujours au brouillon et en tenant compte des objectifs, de la problématique et du cadre communicationnel, s'opère d'abord le traitement de la macrostructure. Le scripteur agit au niveau global du texte qui est alors envisagé comme une unité bien plus complexe qu'une succession de phrases. En appliquant des mécanismes discursifs de cohérence comme la division en paragraphe et l'utilisation d'organisateur textuels, tels qu'il les a repérés dans les

sources d'information extérieures, il élabore le plan macrostructural en effectuant une organisation générale du contenu dans une structure globale du texte.

Dans une structure graphique qui donne le découpage du texte en paragraphes, le scripteur agence les différents moments argumentatifs, c'est-à-dire l'*exordium* et la *partitio* dans l'introduction, la *narratio*, la *confirmatio* et la *refutatio* dans le développement et, enfin, la *peroratio* dans la conclusion. La division d'un texte en paragraphes avertit le récepteur du passage d'un moment argumentatif à un autre tout en comptant sur les organisateurs textuels qui participent, eux aussi, à la structuration du texte et du raisonnement.

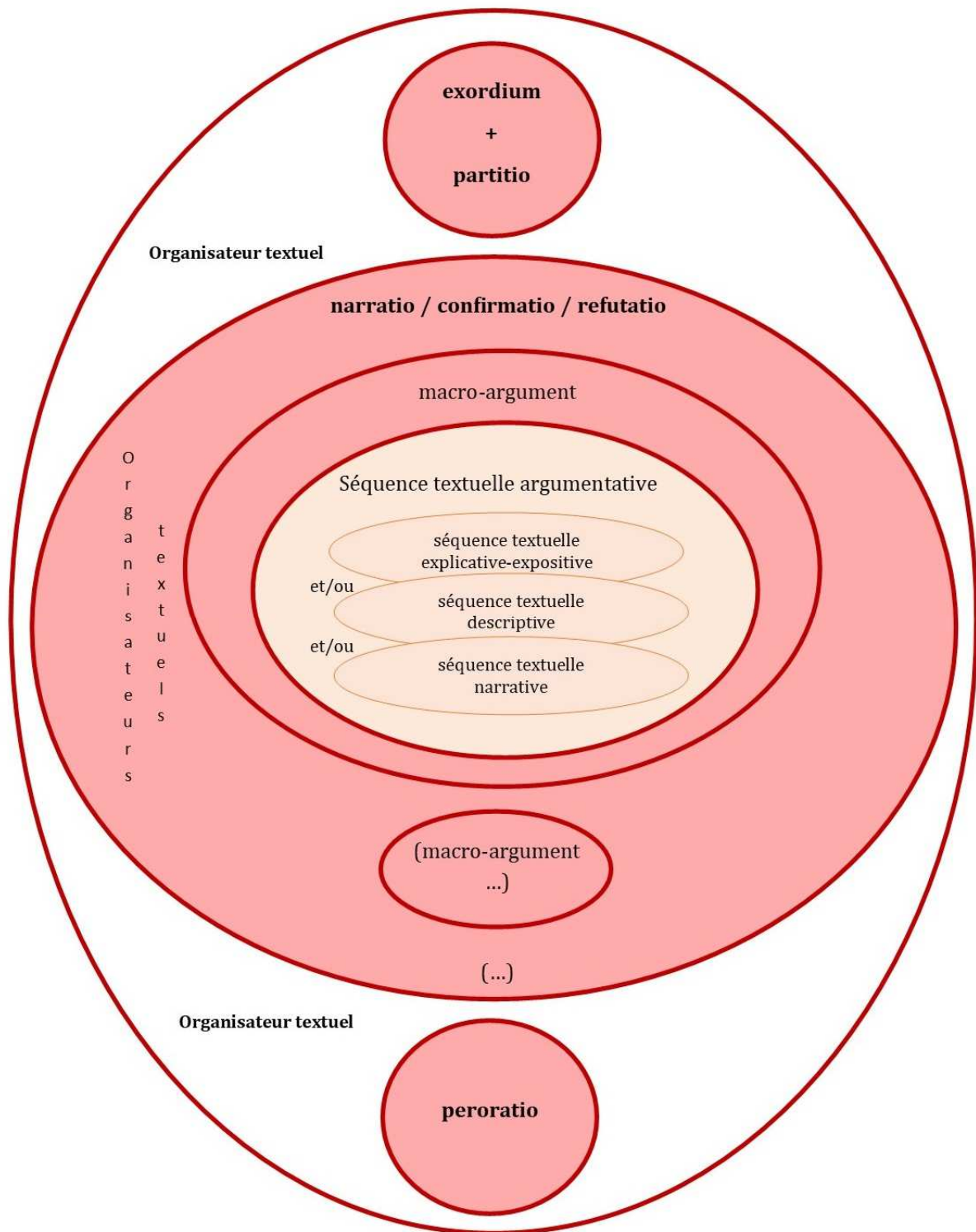
Ainsi, le critère de cohérence peut s'appuyer sur les organisateurs textuels qui marquent le début ou la fin d'un moment argumentatif et qui signalent l'ordre suivi. Ils peuvent avoir la forme d'une conjonction (ex : « mais »), d'un adverbe (ex : « cependant »), d'une locution (ex : « d'une part ») ou même d'une phrase structurante comme peut l'être une phrase de transition ou une phrase introductive (ex : « On sait que... »). Et ils ont la fonction d'indiquer les étapes qui conduisent à la conclusion. Un organisateur textuel conclusif introduit une transition ou la *peroratio*, tandis que les organisateurs d'intégration linéaire permettent de délimiter arguments et contre-arguments dans les différentes séquences argumentatives du développement. Chez les scripteurs novices, certaines malformations textuelles sont causées par l'emploi inapproprié d'organisateur textuels, par exemple l'emploi erroné d'un organisateur conclusif est fréquent pour introduire le dernier paragraphe qui est la prolongation de l'argument fourni précédemment ou qui représente un nouvel argument, laissant le texte sans conclusion, alors qu'elle a été annoncée. Dans ce cas, l'erreur sur l'emploi de l'organisateur textuel est doublée de l'erreur de planification du contenu.

Les organisateurs textuels orchestrent donc l'articulation des moments argumentatifs. Ils contribuent aussi, à un niveau moins global, à l'enchaînement des séquences textuelles de type argumentatif qui intègrent des séquences de type explicatif-expositif, descriptif ou narratif et qui constituent un macro-argument pour que « la convergence vers la conclusion visée, de paquets d'arguments » (Brassart : 1996, p. 76) s'opère de façon maîtrisée.

Par ailleurs, la *dispositio* est l'étape du processus rédactionnel où les idées sont hiérarchisées dans un ensemble cohérent en distinguant les macro-arguments des micro-arguments. Les macro-arguments intègrent en leur sein les micro-arguments qui ont une « función de dilatación y de expansión de los macro-argumentos » (Brassart : 1995, p. 46). En hiérarchisant les informations, le scripteur envisage le degré d'étayage des arguments et des

exemples. Il choisit des arguments et des contre-arguments à étayer plus ou moins, avec les nuances et les concessions pertinentes, pour défendre et réfuter une thèse, en évitant de créer des contradictions et de tourner en rond. Comme pour l'organisation des moments argumentatifs, le scripteur a recours aux mécanismes discursifs pour appliquer le critère de cohérence qui détermine l'articulation des macro-arguments. Les organisateurs textuels et la division en sous-paragraphes indiquent le passage d'un macro-argument à un autre et deviennent porteurs de sens en avertissant d'un changement d'idée.

Afin de disposer d'une représentation visuelle de l'articulation des moments argumentatifs constitués de macro-arguments, nous proposons le schéma suivant.



Source : élaboration propre

Figure 5 : L'agencement des moments argumentatifs

Ensuite, le scripteur agit au niveau intermédiaire du texte et procède au traitement de la microstructure : il étaye les macro-arguments. Il organise les phrases en créant une cohésion entre les idées, en établissant la connectivité interphrastique et intraphrastique où se produit l'enchaînement ou l'enchaînement des éléments constitutifs des arguments et des contre-arguments.

Le trait distinctif qui donne toute la spécificité à une séquence argumentative est l'étayage. L'étayage est la condition pour que la construction de séquences à dominante argumentative puisse avoir lieu. L'étayage d'un macro-argument se produit grâce à l'établissement d'une connectivité entre les micro-arguments, qui, à leur tour, sont agencés en fonction de leur rôle dans le texte. Le rôle des contenus est déterminé par l'orientation des arguments, par l'importance des arguments dans le raisonnement qui se construit dans la progression thématique et par l'acceptabilité et la réfutabilité des arguments.

« Quant à la structure d'un texte argumentatif, elle peut se décrire minimalement comme une relation d'étayage, c'est-à-dire comme une relation entre un énoncé-argument et l'énoncé-conclusion » (Brassart : 1996, p. 72). Le réseau ou la constellation d'énoncés s'établit par la relation d'étayage qui se base sur une relation d'interdépendance : un énoncé en étaye un autre grâce à une activité de type inférentiel. La séquence argumentative prototypique minimale où est présenté un argument valide comprend une donnée et une conclusion, formulées dans des énoncés qui demandent à être étayés (Adam : 1987, p. 69-70, 2004, p. 91-92). Se dessinent ainsi deux statuts d'énoncés : les énoncés étayants où apparaissent les raisons et les énoncés étayés où la donnée au rôle de prémisse et la conclusion sont formulées, les raisons justifiant la conclusion.

Connaître les différents éléments constitutifs d'un argument représente une véritable aide pour leur attribuer un rôle à jouer dans le texte. L'examen du modèle de Toulmin que nous avons présenté dans la première partie de ce travail, en tant que référence de schéma d'argument valide qui suit une structure formelle, donne lieu à des activités de schématisation qui permettent de déterminer comment argumenter. L'application de ce modèle facilite et guide la production d'un texte de qualité. Étant complètement souple, ce modèle peut se plier aux différentes dynamiques qui régissent un argument, aussi bien à celle qui est progressive qu'à celle qui est régressive. Ce modèle applicable à l'énoncé, mais aussi au paragraphe et au texte (Adam : 1992) aide à identifier les maillons constitutifs d'un argument dont certains sont étayants et peuvent être implicites, comme la garantie ou le fondement, ou même la restriction.

3.2.2.2. La phase de mise en texte : l'*elocutio*

Après les étapes argumentative et textuelle, le scripteur est en mesure de faire face à la phase d'écriture pour effectuer un travail de « traduction » (Flower et Hayes : 1981a, p. 365-387) de toutes les démarches suivies pendant la phase de planification. Lors de la phase de mise en texte, il produit un texte où sont verbalisées les idées générées et prévues précédemment. Cette phase de l'*elocutio* est donc une étape linguistique et langagière où il cherche comment dire, comment formuler, comment mettre en mots dans un texte la version intermédiaire où figurent les idées générées au brouillon pour aboutir à la version définitive de la production. La transformation des idées en passant du brouillon au texte définitif complète la phase de linéarisation de l'écrit commencée lors de la *dispositio* et implique un processus réflexif qui passe par un temps de maturation des idées avancées.

Comme toutes les tâches qui ponctuent le processus rédactionnel, la textualisation est complexe à réaliser : elle « suppose des compétences non seulement langagières mais également discursives, pragmatiques, encyclopédiques et déclaratives sur la tâche à réaliser et une aptitude métacognitive à coordonner, à planifier son action, à juger et à discriminer [et demande l'activation] d'une machinerie discursive lourde » (Ntirampeba : 2003, p. 163). En effet, le traitement linguistique de l'activité de production de texte requiert des connaissances linguistiques, mais aussi discursives et rhétoriques déjà sollicitées lors de la phase de planification. « La argumentación es una característica del discurso humano, que se manifiesta a partir de marcas lingüísticas y discursivas concretas » (Cuenca : 1995, p. 24) qui s'inscrivent dans un cadre rhétorique aux particularités définies par la langue-culture cible.

D'un côté, le scripteur agit au niveau local du texte en mobilisant les connaissances linguistiques dont il dispose portant sur le lexique, la morphologie, la syntaxe et l'orthographe pour arriver à mettre des mots sur les idées générées dans la phase préparatoire.

D'un autre côté, en plus des aspects locaux, les aspects intermédiaires et globaux du texte prévus lors de la *dispositio* sont traités : mis à part les connaissances linguistiques, des connaissances discursives touchant la structuration des phrases, des paragraphes et finalement du texte entrent en jeu. Lors de l'*elocutio*, le scripteur choisit la manière de développer les informations et la dynamique du raisonnement. Il décide les caractéristiques des arguments qu'il présente. De plus, s'appuyant sur les mécanismes de cohésion, il détermine les relations logiques entre les idées et les phrases. Il établit la relation inférentielle entre les énoncés grâce à des ressources discursives qui contribuent à la cohésion du texte et à sa progression thématique. Il fait alors appel aux marqueurs spatiaux et temporels pour l'organisation

chronologique et aux marqueurs logiques pour l'organisation de l'étayage des arguments, tout en évitant leur emploi forcé qui entrave la fluidité du texte, sa lecture et sa compréhension, produisant ainsi un effet contraire à celui qui est recherché. Les marqueurs logiques fixent certaines inférences entre les énoncés et contribuent à orienter argumentativement une séquence textuelle qui appuie une position. Les marqueurs logiques articulent les énoncés entre eux en établissant un rapport opportun qui peut être basé sur l'addition (ex : « aussi »), la restriction (ex : « ne ... que »), l'analogie (ex : « comme »), la cause (ex : « parce que »), la conséquence (ex : « alors »), la finalité (ex : « pour que »), l'opposition (ex : « en revanche ») et la concession (ex : « bien que »).

La cohésion n'est pas assurée exclusivement par les marqueurs logiques. Parmi les autres mécanismes de cohésion, le scripteur peut avoir recours aux signes de ponctuation, à l'emploi des différents temps verbaux dont la valeur est porteuse de sens et aux emplois anaphoriques dont le contexte d'utilisation détermine leur rôle. Il est des emplois anaphoriques qui font référence à ce qui précède (ex : l'utilisation de pronoms ou de synonymes), ceux qui résument et synthétisent ce qui vient d'être écrit (ex : « ce panorama ») ou encore ceux qui apportent de nouvelles informations (ex : « le sanglier » – « l'animal de 80 kg »).

Par ailleurs, pour argumenter, le scripteur a besoin de connaissances rhétoriques : en considérant le cadre communicationnel de la situation, il sélectionne les ressources rhétoriques qu'offre la langue. En fonction de la tâche globale à réaliser et à partir de la valeur fonctionnelle attribuée aux formes linguistiques, il choisit ses mots. Il met en œuvre les ressources et les moyens rhétorico-linguistiques dont il dispose pour verbaliser les choix effectués lors de la phase de planification : il adapte les arguments en fonction des modes de raisonnement, la prise en charge énonciative, la façon d'interpeller le destinataire, le ton et le registre.

C'est lors de l'*elocutio* qu'il applique les règles rhétoriques en vigueur (Durand : à paraître) dans la langue-culture cible. Il essaie de trouver les mots appropriés au cadre communicationnel et de présenter les nuances opportunes pour orienter argumentativement le discours qui est alors marqué par l'objectivité ou la subjectivité. En effet, il peut avoir recours à des adverbes qui teintent le discours de subjectivité (ex : « malheureusement ») pour émettre des jugements de valeur. Comme « l'argumentation s'appuie sur des faits de style et des intentions de persuasion » (Flot-Dommergues : 1998, p. 67), lorsque la perspective de l'argumentation adoptée est rhétorique, une grande partie de la subtilité, de la finesse et de la qualité du discours reposent sur la capacité du scripteur à nuancer certains énoncés. Même au niveau intermédiaire, le scripteur peut utiliser les formules de modalisation pour indiquer le

doute (ex : « peut-être »), la certitude et l'évidence (ex : « il est sûr que »), la probabilité et la possibilité, la volonté et le souhait, l'obligation et l'interdiction, le conseil où la maîtrise de verbes comme « vouloir », « pouvoir », « devoir », « falloir » est requise. Il peut aussi marier les affirmations péremptoires (ex : « ce qui permet d'être radicalement convaincu que », « ce qui permet d'être absolument opposé à ») avec les prises de position modalisées pour avoir la possibilité de changer l'orientation argumentative (ex : « il semble », « certains », « parfois »).

3.2.2.3. La phase de retour

Au sein du processus rédactionnel, la phase de retour sur les phases de planification et de mise en texte regroupe des activités qui sont également prises en charge par le scripteur et qui peuvent se réaliser à plusieurs moments : avant, pendant et après la phase de mise en texte. Les activités de retour ont une portée stratégique puisqu'elles ont une fonction de contrôle du résultat par rapport aux prévisions établies dans la phase de planification et qu'elles montrent l'objectif du scripteur qui cherche à obtenir un texte de meilleure qualité. Ainsi, « la révision concerne l'évaluation de la qualité du produit mis en texte et son éventuelle amélioration » (Favart et Olive : 2005, p. 276). Pour procéder à cette évaluation, le scripteur revient, d'abord, sur les stratégies mises en œuvre et, ensuite, sur le texte.

D'un côté, l'évaluation des stratégies aide à se pencher sur les modes d'intervention lors du processus d'écriture qui reposent essentiellement sur le jugement porté au brouillon et à son effectivité. Le scripteur vérifie s'il a suivi les étapes signalées dans le plan d'intervention qui lui permettent d'obtenir un texte de qualité, c'est-à-dire s'il est passé de l'analyse de la dimension pragmatique du sujet à la recherche et à la génération d'idées qui s'appuie sur la formulation d'une problématique et qui conduit à la prise de position et si les décisions concernant l'organisation sont le fruit d'une réflexion.

D'un autre côté, pour l'évaluation du texte, s'impose une activité de relecture du texte qui permet de « détecter les anomalies » (Kervyn et Faux : 2014, p. 31) qui ont surgi à l'issue des phases de mise en texte et de planification. La relecture permet d'effectuer une évaluation globale et détaillée du texte et amorce une activité de contrôle et de vérification où est régulée l'activité d'écriture. Le scripteur essaie alors de « vérifier la conformité au plan » (Auriac-Peyronnet et Favart : 2007, p. 72) et il compare les éléments constitutifs de son texte avec ceux compilés lors de la phase préparatoire. Cette évaluation se déroule à « un niveau métalinguistique et métacognitif de retour sur le texte, au cours duquel le rédacteur peut relire son texte, et procéder, si nécessaire, à une vérification de la forme (orthographe lexicale et

grammaticale, cohésion, lisibilité de la transcription, etc.) et du fond (sens, cohérence, organisation générale, etc.) » (Chanquoy et Alamargot : 2003, p. 173).

Concernant les retours portant sur la forme pour laquelle la compétence linguistique est sollicitée, la fonction de vérification touche la correction et la richesse linguistique qui accordent au discours la clarté requise. Dans les critères de contrôle, sont observés la maîtrise du lexique, son orthographe et son étendue, le respect des règles de grammaire, le degré d'élaboration des phrases et la variété des formes et des structures. Chez les scripteurs novices, et surtout en langue étrangère, la phase de retour se concentre sur les aspects linguistiques. Contrairement aux experts, ils portent peu d'intérêt à la structure du texte qui est rarement modifiée. Les « novices produisent le plus souvent une formulation unique et la conservent tout au long de la production, les experts travaillent plus longuement leur mise en texte et n'hésitent pas à la modifier » (Chanquoy et Alamargot : 2003, p. 178). Pour effectuer un retour sur l'ensemble du texte, le travail d'évaluation ne saurait porter exclusivement sur la compétence linguistique. Grâce au plan d'intervention suivi en classe, le scripteur novice apprend à se pencher sur d'autres aspects. Pour « être en mesure d'évaluer un texte dans sa globalité, pour dépasser la seule évaluation de la microsyntaxe et de la morphologie, il faut [...] avoir conçu une attente » (Béguelin et Jeanneret : 2017, p. 55) envers le développement des compétences pragmatique et sociolinguistique.

Les retours portant sur le fond demandent à revoir comment les éléments sociolinguistiques parcourent le texte. Le scripteur vérifie s'il a bien compris et interprété la consigne et il juge le degré d'adéquation du cadre communicationnel et énonciatif et si le contrat communicationnel est respecté : il examine si sont pris en ligne de compte l'objectif à atteindre, le profil du destinataire et les impératifs rhétoriques.

Les retours sur le fond demandent également à revoir les aspects mobilisés par la compétence pragmatique. En plus de porter sur le suivi des règles rhétoriques, les vérifications qu'effectue le scripteur portent sur l'application des règles discursives en vigueur dans la langue-culture cible. Il examine s'il a aussi mobilisé les mécanismes discursifs dont il dispose pour produire un texte considéré comme une unité organisée. Quand le contrôle s'exerce au niveau textuel, le scripteur essaie « d'évaluer et de résoudre un point particulier, ou des problèmes relatifs à l'organisation du contenu » (Barbier : 2003, p. 9). Il attire toute son attention sur la cohérence en se fixant sur l'organisation globale et la structure du texte. Et quand il s'intéresse à la cohésion qui s'établit au niveau phrastique, il juge le soin porté à l'enchaînement des idées et la vérification des aspects discursifs empiète sur celle des aspects

fonctionnels. En effet, lors de la phase de retour sur le texte, le scripteur évalue le développement thématique : d'abord, il vérifie la pertinence des idées par rapport à la problématique qui découle du problème posé dans la situation présentée dans la consigne. Ensuite, il se fixe sur la progression du raisonnement en mesurant le degré d'élaboration des idées et en identifiant les traces d'une réflexion et d'un raisonnement valides, expliqués, nuancés et étayés de concessions et même de réfutations. En définitive, en considérant la composante linguistique, pragmatique et sociolinguistique, il considère si le texte remplit sa fonction et s'il atteint l'objectif fixé par la consigne et par la situation. Il essaie de détecter la présence des aspects prototypiques de l'argumentation et de les évaluer afin de disposer des éléments nécessaires pour juger la dimension argumentative du discours et son pouvoir de conviction ou d'influence, c'est-à-dire son efficacité.

Une fois l'évaluation réalisée, le scripteur est en mesure d'entrer dans un processus de modification du texte et de procéder à son édition. Cette activité de correction se traduit par une réécriture, éventuellement partielle, du premier texte, repris, corrigé et modifié de façon plus ou moins importante. Certains passages peuvent être ajoutés, retirés, modifiés ou réorganisés en les changeant de place ou en les fusionnant.

Ainsi, considérant tous ces aspects, nous proposons que l'évaluation du texte et des stratégies mises en place se mène en ayant à l'appui une grille de critères. En effet, lors de la phase de retour sur le texte, le scripteur a besoin de disposer de critères d'évaluation pour mener une réflexion sur le contenu et sur la forme du texte qui permettent de prendre conscience des faiblesses de l'argumentation. Afin que l'apprenant soit impliqué dans le processus d'évaluation et de correction, nous suggérons d'abord de lui soumettre une grille lacunaire, comme celle que nous avons incluse en annexe 9. Pour être à même de corriger les anomalies de son texte, il est invité à formuler lui-même les critères, sélectionnant ainsi les connaissances et les stratégies qu'il a retenues lors de la constitution de sa compétence scripturale. L'occasion de revenir sur les aspects qu'il aurait pu mal saisir lui est ainsi donnée.

Ensuite, le scripteur doit disposer de la grille complétée comme celle ci-jointe, au plus tard, avant la phase de mise en texte pour qu'il puisse prendre en compte les critères d'évaluation où sont reflétées toutes les étapes à suivre pour produire un texte dont la dimension est argumentative. D'ailleurs, si la grille utilisée lors des activités de compréhension, pendant la phase de planification où sont analysés les documents pour récupérer des informations, est la même, l'apprenant y est familiarisé et se trouve plus à l'aise pour en tirer profit.

Critères d'évaluation de la production écrite à la dimension argumentative		Note de 0 à 4 ¹				
1.	Le brouillon instrumental est opérationnel.	-	3	2	1	0
Compétences pragmatique et sociolinguistique						
2.	La consigne et la longueur minimale sont respectées.	-	3	2	1	0
3.	La situation et le destinataire sont pris en compte dans une production écrite adaptée qui respecte les impératifs rhétoriques (la prise en charge énonciative, le ton et le registre, les manières de dire).	-	3	2	1	0
4.	En introduction, la consigne est interprétée, le sujet est présenté.	4	3	2	1	0
5.	En introduction, le sujet est problématisé.	4	3	2	1	0
6.	La mise en page et la présentation sont adéquates et permettent une lecture agréable.	-	3	2	1	0
7.	Les paragraphes structurent la production écrite.	-	3	2	1	0
8.	Les organisateurs textuels structurent logiquement et efficacement la production écrite.	-	3	2	1	0
9.	Les arguments sont pertinemment organisés.	4	3	2	1	0
10.	Les contre-arguments sont adroitement intégrés.	4	3	2	1	0
11.	Les mécanismes de cohésion (marqueurs logiques, ponctuation...) favorisent l'enchaînement des arguments et des contre-arguments.	4	3	2	1	0
12.	Les arguments et les contre-arguments sont pertinents, permettent de justifier la position adoptée et sont clairement développés : les idées, les définitions des concepts clés, les faits, les exemples et les opinions s'alternent dans les points principaux et les points secondaires ou complémentaires.	4	3	2	1	0
13.	Les idées sont expliquées et permettent de généraliser la réflexion évitant des idées particularisantes basées sur l'expérience personnelle.	4	3	2	1	0
14.	Les faits sont décrits ou racontés.	4	3	2	1	0
15.	Les analogies et les exemples sont pertinents et adoptent un format qui va du récit à la simple mention.	4	3	2	1	0
16.	Les opinions sont personnelles et appartiennent à d'autres personnes.	4	3	2	1	0
17.	Les concessions nuancent les idées et les opinions et tout comme les réfutations, elles renforcent ou infléchissent l'orientation argumentative.	4	3	2	1	0
18.	La réflexion et le raisonnement abstrait construits dans le développement évoluent et permettent d'aboutir sur une conclusion.	4	3	2	1	0
19.	Le positionnement est clair (favorable, défavorable, neutre), surtout en conclusion.	-	3	2	1	0
20.	En conclusion, les éléments essentiels du développement sont repris et le point est fait, sans présenter de situation particularisante.	4	3	2	1	0
21.	L'objectif principal qui consiste à démontrer, à convaincre ou à influencer est présent.	-	3	2	1	0
Compétences linguistiques						
22.	Les structures syntaxiques sont variées et la morphosyntaxe est maîtrisée.	4	3	2	1	0
23.	Le lexique est suffisant et maîtrisé.	4	3	2	1	0
24.	L'orthographe est globalement correcte.	-	3	2	1	0
Nombre de qualifications (au maximum treize 4 et vingt-quatre 3 / 2 / 1 / 0)						

¹ 0 : bien au-dessous du niveau

1 : au-dessous du niveau : de très grosses difficultés pour réaliser la tâche, difficile à comprendre

2 : correspond au niveau malgré de nombreuses lacunes

3 : correspond au niveau

4 : (bien) au-dessus du niveau

Source : élaboration propre

Tableau 13 : La grille d'évaluation du texte à la dimension argumentative

Présentant une évaluation critériée, la grille permet de savoir quoi corriger. Elle invite à réfléchir sur les points à améliorer. Elle est prévue pour développer la capacité à s'autocorriger et, considérant qu'« il s'avère plus aisé de repérer des erreurs dans un texte tiers que dans son propre texte » (Hidden : 2013, p. 33), elle permet de socialiser les critères et d'adopter la modalité de la co-évaluation en effectuant une évaluation entre pairs ou une évaluation collective.

Chez l'apprenant, la manipulation d'une grille suppose une compréhension des critères qui l'introduisent dans la technicité de l'évaluation. Or dans une dynamique d'apprentissage continué où l'évaluation est intégrée dans le processus d'apprentissage, l'apprenant développe un savoir-faire évaluatif qui s'inscrit dans une perspective d'améliorations et de progrès. L'évaluation dont l'objectif est de pénaliser en fonction des fautes commises est écartée, puisque la détection des points faibles se trouve sur la même échelle que la détection des points forts. L'évaluation ainsi utilisée se rend au service de l'apprentissage où la grille regroupant les critères devient un instrument qui joue un rôle formatif et constructif en transmettant des retours sur la qualité du texte produit.

Par ailleurs, après avoir reçu une note ou une appréciation de la part de l'enseignant qui suit également les critères de la grille et après avoir comparé sa grille d'auto-évaluation avec celle de l'enseignant pour comprendre les possibles écarts, l'apprenant peut être invité à effectuer un dernier retour sur son texte. Face à cette tâche, un assistant conversationnel, tel que ChatGPT, qui est à la portée de tous, est en mesure de fournir un apport qui vient compléter les commentaires personnalisés de l'enseignant, obligeant l'apprenant à analyser les suggestions de la machine qui ne sont pas toujours fiables. ChatGPT peut évidemment être utilisé à tout moment lors de la phase de retour ; cependant, la vigilance doit être de rigueur dans ce cas. Notre proposition s'aligne avec notre conception de l'utilisation de cet outil au potentiel immense comme un moyen contribuant à former les apprenants et à décupler leurs capacités pour réaliser des tâches de façon efficace. Nous voulons que les apprenants utilisent le chat pour qu'ils soient accompagnés dans la réalisation de tâches intermédiaires, alors que le chat vérifie ou donne des idées pour compléter le travail déjà effectué et non comme un moyen de réaliser les tâches principales de l'activité ou l'activité dans sa totalité.

Lors d'une activité de production écrite, cet assistant conversationnel est performant pour détecter, d'abord, les aspects linguistiques mal maîtrisés, à condition que le texte présente une certaine qualité n'obligeant pas le lecteur à fournir un effort d'interprétation pour parvenir au sens. ChatGPT montre plus de difficultés pour détecter des erreurs lexicales et syntaxiques

qui demandent une capacité interprétative pour comprendre l'intention du scripteur. La machine, en tant que telle, ne pense pas, elle ne réfléchit pas, elle ne comprend pas : elle ne fait que calculer. Grâce aux algorithmes, elle soumet des propositions qui sont vraisemblables et probables et pas obligatoirement justes et vraies. C'est pourquoi elle ne parvient pas à déchiffrer des paragraphes trop confus, envahis de constructions hasardeuses et difficiles à comprendre qui peuvent encore être présentes au niveau intermédiaire. Cependant, en vue d'éliminer certaines imprécisions linguistiques, l'apprenant peut tout de même compter sur le chat qui est plus dynamique que le correcteur d'orthographe et de grammaire du logiciel de traitement de texte de Word ou qu'un correcteur payant pour identifier des erreurs morphologiques et pour recevoir une proposition de correction.

Après lui avoir transmis différents textes de nos élèves, nous avons remarqué que ses réponses sont à mettre en question et doivent faire l'objet d'une réflexion critique de la part de l'apprenant, notamment à cause de l'absence de correction pour des formulations qui parasitent pourtant la compréhension ou à cause de sa mauvaise maîtrise de la terminologie grammaticale qui pourrait induire en erreur. Par exemple, pour la phrase « Le plus heures d'ensoleillement, le plus vie sociale on aura » où l'apprenant aurait dû écrire « Plus il y aura d'heures d'ensoleillement, plus on aura de vie sociale », le chat a proposé les corrections suivantes :

« Le plus heures d'ensoleillement » - Il faut utiliser l'article défini « de » avant « heures d'ensoleillement ». La phrase correcte serait : « Le plus d'heures d'ensoleillement »

« le plus vie sociale on aura » - Il faut utiliser l'article défini « de » avant « vie sociale ». La phrase correcte serait : « le plus de vie sociale on aura ».

Le chat détecte deux superlatifs parce que l'apprenant a employé par erreur l'article défini devant l'adverbe « plus », alors qu'il s'agit d'une construction comparative corrélatrice. Il n'est donc pas capable d'interpréter l'intention du scripteur qui propose une phrase où règnent plusieurs emplois fautifs entravant la compréhension. Même si ChatGTP montre cette limitation, il peut apporter un commentaire très précis et juste si l'apprenant rédige un prompt pour recevoir une explication de la construction comparative corrélatrice. Le chat se présente alors comme un assistant qui n'est pas toujours fiable dans les corrections qu'il propose, qui explique clairement et qui permet à l'apprenant de reprendre et de réviser des aspects que l'enseignant identifie. Dans une situation d'apprentissage, la somme du potentiel de chacun des membres du trio composé par l'apprenant, l'enseignant et la machine devient inévitablement intéressante.

ChatGPT se met donc au service du scripteur pour corriger les erreurs qu'il détecte et il peut aussi l'aider à enrichir la qualité linguistique du discours. Bien qu'il commette des erreurs ponctuelles, il vérifie si ont été utilisés des aspects ciblés, comme un pronom relatif, un pronom complément, un temps verbal en particulier, tel que le subjonctif présent, dont l'emploi doit être maîtrisé dès le niveau B1... Pour effectuer ce type de vérification, l'apprenant a besoin de formuler des prompts très précis afin d'éviter des réponses insatisfaisantes et inutiles. Par exemple, pour évaluer la variété dans l'emploi des temps verbaux, le chat est plus fiable si l'apprenant consacre un prompt par temps et s'il égraine tous les temps.



GÉRALDINE

Maintenant, je voudrais savoir s'il y a dans mon texte des verbes conjugués aux temps du passé. ...



CHATGPT

Dans votre texte, il y a effectivement des verbes conjugués aux temps du passé. Voici les exemples que j'ai relevés :

1. "Chaque année, le dernier week-end d'octobre, de nombreux pays changent leur heure d'été en heure d'hiver." (verbe au passé composé : "ont changé")
2. "Son objectif était de faire correspondre la lumière des jours avec nos activités." (verbe à l'imparfait : "était")
3. "Cette question a été très critiquée." (verbe au passé composé : "a été")
4. "Il a amplifié l'alimentation, car le changement perturbe la routine et les repas." (verbe au passé composé : "a amplifié")
5. "Les heures de lumière du matin étaient augmentées, puisque nous étions plus productifs au travail." (verbe à l'imparfait : "étaient augmentées")
6. "Quand la nuit arrive avant, il y a moins d'heures de lumière l'après-midi." (verbe à l'imparfait : "arrive")
7. "Je pensais que les jours étaient plus courts et je n'avais pas le temps de faire toutes les choses que je devais faire." (verbe à l'imparfait : "pensais", "étaient", "n'avais")

Ces exemples montrent que vous avez utilisé des temps du passé pour décrire des actions ou des situations qui se sont déroulées dans le passé.



GÉRALDINE

Et au subjonctif?



CHATGPT

Dans votre texte, je n'ai pas identifié de verbes conjugués au subjonctif. Les verbes utilisés sont principalement conjugués aux temps du passé (passé composé, imparfait). Le subjonctif, qui exprime généralement une action incertaine, souhaitée ou hypothétique, n'est pas utilisé dans votre texte.



GÉRALDINE

Et au futur ?



CHATGPT

Dans votre texte, je n'ai pas identifié de verbes conjugués au futur. Les verbes utilisés sont principalement conjugués aux temps du passé (passé composé, imparfait) pour décrire des actions ou des situations passées, ainsi qu'à l'indicatif présent pour exprimer des faits généraux ou des vérités. Le futur n'est pas utilisé pour exprimer des actions ou des événements futurs dans votre texte.

Dans cet exemple que nous avons simulé, mis à part une confusion où un présent de l'indicatif est pris pour un imparfait, les renseignements qu'offre le chat permettent à l'apprenant d'intérioriser l'effort à fournir pour ne pas employer un nombre limité de temps verbaux. La même démarche peut être appliquée pour évaluer la densité lexicale d'un texte qui contribue à sa cohésion. Dans ce cas, pour disposer des éléments nécessaires pour augmenter la densité lexicale, le chat fournit des relevés où il identifie les synonymes, les périphrases, les adjectifs, les adverbes de manière... Cette dynamique de retour sur le texte, orchestrée par l'enseignant jusqu'à ce que l'apprenant sache formuler des prompts opérationnels et performants, permet de sensibiliser et d'aider le scripteur à utiliser une langue qui se caractérise par sa variété et sa précision et dont la richesse lui permet d'exprimer son point de vue et de faire entendre sa voix.

Ensuite, concernant les corrections qu'il peut effectuer sur les aspects discursifs, ses capacités rencontrent aussi des limites, mais il est très utile pour vérifier l'usage des mécanismes de cohérence et de cohésion, notamment en relevant les organisateurs textuels et les marqueurs logiques. Pour effectuer cette évaluation, l'apprenant peut utiliser un prompt comme celui-ci : « Maintenant, je voudrais un relevé des marqueurs logiques que j'ai utilisés ? Par exemple, des conjonctions ou des adverbes permettant d'ajouter une idée, d'exprimer l'analogie, la cause, la conséquence, le but, la concession ou l'opposition » et le chat propose une liste où les marqueurs logiques sont classés.

En revanche, pour vérifier le respect des règles rhétoriques et discursives appliquées en français, étant régie par les règles suivies en anglais, la machine n'est pas performante.



GÉRALDINE

Je voudrais savoir si les idées sont bien organisées.



CHATGPT

Dans votre texte, les idées ne sont pas très bien organisées. Il y a quelques problèmes de cohérence et de progression logique. Voici quelques observations :

1. Introduction générale : Vous introduisez le sujet de la pertinence du changement d'heure, mais il manque une présentation claire de votre opinion et de votre expérience personnelle dès le début.
2. Arguments : Vous présentez quelques arguments en faveur et contre le changement d'heure, mais leur développement n'est pas clairement délimité dans des paragraphes distincts. Certains arguments se mélangent dans le même paragraphe, ce qui peut rendre la lecture moins fluide et moins structurée.
3. Exemples et expériences personnelles : Vous mentionnez brièvement votre propre expérience et des exemples, mais ils ne sont pas développés de manière détaillée. Il serait bénéfique d'expliquer davantage comment votre expérience personnelle influence votre opinion et de fournir des exemples plus concrets pour étayer vos arguments.
4. Conclusion : Votre conclusion est assez brève et ne récapitule pas clairement les points abordés. Il serait utile de résumer vos arguments principaux et de donner une conclusion plus percutante.

Pour améliorer l'organisation de vos idées, vous pourriez envisager de structurer votre texte de manière plus claire en attribuant un paragraphe distinct à chaque argument, en utilisant des transitions logiques entre les idées et en développant davantage vos exemples et expériences personnelles. Cela aidera à renforcer la cohérence et la clarté de votre texte.

Par exemple, elle conseille de présenter l'opinion et l'expérience personnelle en introduction, n'envisageant pas de proposer d'abord un raisonnement qui soutient et crédibilise la prise de position dans le corps du texte. Mais elle soumet des commentaires qui sont tout de même très valides et qui viennent compléter et rappeler ceux du professeur.

Lors de la phase de retour sur le texte, malgré les limitations actuelles, ChatGPT représente un outil complémentaire et utile qui propose une interaction en langue étrangère intéressante et toujours enrichissante. En effet, le scripteur est invité à apprendre à systématiser la vérification critique des renseignements fournis et des corrections apportées par l'assistant conversationnel qui améliore inéluctablement ses prestations que nous serons amenés à apprivoiser.

3.2.2.4. Trois phases interdépendantes du processus rédactionnel

Nous venons d'exposer les éléments à considérer dans un modèle d'application didactique contribuant à l'acquisition d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit en FLE. Dans un souci de clarté, nous avons dû présenter les différentes étapes de façon linéaire, sachant que de nombreux processus cognitifs et opératoires interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture. Par exemple, alors que le scripteur génère des idées ou qu'il choisit les formes linguistiques appropriées, il doit tenir compte des contraintes rhétoriques établies par le cadre communicationnel. Les opérations à mener ne s'organisant pas selon une succession d'étapes (Flower et Hayes : 1981a, p. 367) où un ordre rigide et fixe est suivi, le travail d'écriture « n'est pas linéaire mais plutôt récursif » (Groult et López del Hierro : 2017, p. 43) et circulaire. Tout au long du processus rédactionnel, le scripteur contrôle la progression de son activité ; il décide de passer d'une phase à l'autre et de revenir sur la phase précédente si nécessaire. Ainsi, le modèle de l'activité d'écriture de Flower et Hayes se présente sous la forme d'un système dynamique, « dont tous les éléments sont interdépendants » (Garcia-Debanc : 1986, p. 28) et interagissent.

Dès la phase de planification, des interactions entre les différentes étapes surviennent, notamment entre l'*inventio* et la *dispositio* parce que « The process of organizing appears to play an important part in creative thinking and discovery since it is capable of grouping ideas and forming new concepts » (Flower et Hayes : 1981a, p. 372), la récupération de l'information et la génération d'idées se poursuivant lors des sous-processus de hiérarchisation et d'agencement. Au cours de l'activité d'écriture, chaque étape nourrit l'autre : les étapes de génération et d'organisation d'idées sont connectées entre elles et avec la phase de textualisation. Après la phase de planification, c'est-à-dire pendant la phase de mise en texte, le scripteur continue à activer des connaissances qui sont stockées dans sa mémoire et à générer des idées. Au moment de la mise en texte, le scripteur laisse libre cours à la formulation de nouvelles idées qui n'étaient pas planifiées.

Cette interconnexion et interaction entre les processus se produisent également avec la phase de retour sur le texte, qui « is not an end-of-the-line repair process, but is a constant process of "re-vision" or re-seeing that goes on while they are composing » (Flower et Hayes : 1981a, p. 367) et aussi pendant que les scripteurs planifient le texte. Toutes les étapes peuvent faire l'objet de correction ou de modification. C'est pourquoi le format des cartes mentales qui autorise facilement des retours sur la planification pour introduire des éléments supplémentaires est adapté à un processus non linéaire où se construit le texte.

Le scripteur réalise « un ajustement perpétuel » (Golder et Favart : 2003, p. 190) pour que toutes les opérations se déroulent simultanément ou s'enchaînent. Un constant va-et-vient se produit entre les phases du processus rédactionnel, même si l'activité de planification est plus importante au début, de la même manière que l'activité de retour sur le texte clôture la tâche. La réflexion qui se construit pendant la phase de préparation se poursuit pendant la phase de mise en texte et de retour.

Comme l'ordre des sous-processus à suivre est flexible et altérable, un enseignement visant à développer un savoir-faire argumentatif à l'écrit propose, d'une part, des tâches globales structurées par plusieurs étapes, dont le résultat final est une production écrite et, d'autre part, des activités d'écriture intermédiaires dont le but n'est pas la production d'un texte dans sa totalité⁴⁰. La dissociation des différentes étapes permet d'extraire des activités intermédiaires pour lesquelles une approche spécifique est adoptée⁴¹ et dont les objectifs sont ciblés et en rapport explicite avec la tâche globale. Cette démarche de facilitation procédurale aide l'apprenant à s'entraîner à réaliser les activités en dosant la charge cognitive et en intégrant des automatismes. En acquérant des stratégies rédactionnelles et argumentatives permettant de traiter séparément les sous-processus, l'apprenant allège la charge cognitive et réduit les difficultés auxquelles il est confronté lorsqu'il doit faire face à tous les processus simultanément. Un travail progressif contribue à ce qu'il se fraie un chemin vers l'autonomie et à ce qu'il construise graduellement un savoir-faire rédactionnel argumentatif.

⁴⁰ Voir l'annexe 10 où nous proposons des activités d'écriture intermédiaires.

⁴¹ Voir la sous-partie 3.2.1.2. où nous présentons les différentes approches méthodologiques.

3.3. CONCLUSIONS PRÉLIMINAIRES

Dans notre approche didactique de l'argumentation, argumenter est une activité langagière qui se développe au sein du discours et qui se caractérise par sa complexité, notamment à l'écrit et encore plus en langue seconde. Toutes les mesures envisageables pour faire face à cette complexité ne sont jamais suffisantes, mais elles contribuent à donner des armes à l'apprenant qui se trouve confronté à cette activité. Pour répondre aux besoins de l'apprenant, l'enseignant fixe alors l'objectif de développer un savoir-faire argumentatif à l'écrit et il cherche à mettre en place des dispositifs sur lesquels déteignent les difficultés de l'apprenant. Impliquant un processus technique, long et ingrat, les propositions didactiques représentent un défi, d'autant plus qu'elles n'ont pas de portée universelle : toutes les propositions ne sont pas utiles pour tous les contextes d'apprentissage.

Dans un plan d'intervention, sont à considérer des paramètres dictés par le contexte d'enseignement qui détermine l'identité discursive du scripteur et par le public d'apprenants qui évolue dans une culture éducative précise. Ainsi, alors que l'objectif de donner les outils pour développer un savoir-faire argumentatif à l'écrit est visé, dans cette troisième et dernière partie, nous sommes parvenus à proposer un plan d'intervention pensé pour notre contexte. Il s'inscrit dans notre approche didactique de l'argumentation et il se situe dans la tradition francophone où prédomine la perspective rhétorique de l'argumentation, sachant que le public d'apprenants auquel nous nous adressons appréhende le discours à dominante argumentative différemment sur certains points. En effet, notre plan d'intervention est conçu pour un public d'apprenants de FLE ayant dépassé le niveau élémentaire et dont le profil est celui de grands adolescents et de jeunes adultes hispanophones, scolarisés en Espagne.

C'est pourquoi, avant d'élaborer un plan d'intervention adapté à notre contexte, nous avons essayé de pointer les particularités qui définissent les manières de dire et de concevoir le discours en français et qui représentent une difficulté pour nos apprenants. Grâce aux recherches effectuées en ethnographie de la communication et en rhétorique contrastive, nous avons sélectionné les règles rhétoriques et discursives déjà détectées qui ne sont pas assimilées spontanément par nos apprenants pour qu'elles structurent le plan d'intervention. Nous présentons la communication dans un cadre interculturel où l'apprenant de FLE est invité à apprivoiser des conventions d'écriture caractéristiques du français. L'accent est mis sur la capacité à utiliser des formules d'atténuation et à problématiser le sujet pour que l'apprenant puisse intensifier le degré d'étayage, adoptant ainsi un mode de raisonnement qui montre l'originalité à la culture discursive française.

Notre plan d'intervention, alors enrichi par cette composante rhétorico-discursive qui établit un lien interculturel et qui requiert la compétence adaptationnelle de l'apprenant, est prévu pour que l'apprenant développe sa compétence scripturale : il est amené à imiter un scripteur expert en intégrant les automatismes rédactionnels qui permettent de produire un texte de qualité. En proposant une approche rédactionnelle, nous décidons de placer au centre des propositions didactiques le développement de la compétence pragmatique, considérant qu'il entraîne inévitablement le développement des autres compétences générales et langagières, alors que la dynamique inverse ne fonctionne pas : par exemple, il est beaucoup plus difficile d'insister sur la compétence pragmatique dans une approche éminemment linguistique qui privilégie les connaissances grammaticales et lexicales.

Notre plan d'intervention se nourrit des résultats de recherche touchant les activités d'écriture obtenus pour la langue première, puisqu'ils sont beaucoup plus rares en langue seconde. Nous présentons un plan spécifique et adapté pour nos apprenants de FLE qui se veut flexible et où sont considérées l'interdépendance et l'interconnexion des trois phases du processus rédactionnel. La phase de retour sur toutes les étapes du processus est ponctuée de dynamiques de rectification et de correction permanentes. Notre plan vient contrarier les habitudes du scripteur novice : la phase de mise en texte est accompagnée d'un dispositif didactique léger et l'insistance porte sur la phase de planification, souvent boudée alors que c'est celle qui détermine la qualité du texte définitif. Lors de cette première phase, le texte est en gestation et les fondations sont posées pour que l'édifice ne s'écroule pas et pour qu'il reste solide. L'apprenant s'expose à divers supports pour se familiariser avec le sujet, avec la manière de le présenter et avec les types d'arguments employés. Il est invité à mener une planification rigoureuse pour stimuler sa capacité de raisonnement afin d'aboutir à une prise de position définie pour un sujet donné et à la formulation d'une problématique. C'est le moment privilégié pour appréhender pertinemment la situation et le cadre communicationnel et pour prendre les bonnes décisions qui permettent de choisir l'itinéraire argumentatif le mieux adapté et le plus judicieux.

CONCLUSION

L'objet de cette thèse a été de se pencher sur l'approche didactique de l'argumentation en FLE dans le contexte de scolarisation espagnol d'apprenants hispanophones, un champ d'étude méconnu qui a révélé des carences et un besoin de pistes pour guider vers le développement du savoir-faire argumentatif à l'écrit.

Pour commencer, nous sommes parvenus à développer une approche didactique de l'argumentation, jusqu'alors peu explorée. Nous nous sommes appuyés sur la fonction épistémique des théories de l'argumentation, quand elles sont développées depuis leurs branches philosophique et linguistique. Face à la variété des théories qui adhèrent chacune à un cadre conceptuel, nous n'avons pas cherché une théorie de prédilection et nous nous sommes plutôt laissé guider par la fluctuation, au fil du temps, entre les perspectives logique, dialectique et rhétorique qui donnent une dimension particulière à chaque théorie et qui marquent une manière d'argumenter. Ainsi, nous avons effectué un parcours chronologique à travers les théories de l'argumentation et nous avons dû considérer les théories princeps qui se sont développées dès l'Antiquité, avant de nous pencher sur les théories actuelles. À l'Antiquité, s'établissent les trois perspectives classiques : la rhétorique atteint son apogée avec les sophistes, Aristote, Cicéron et Quintilien, malgré les attaques de Platon qui envisage l'argumentation depuis la dialectique en partant des mêmes concepts, mais en privilégiant une autre perspective où le moteur est la recherche de la vérité. Adoptant une vision de l'argumentation qui perdurera jusqu'au Moyen Âge où la rhétorique englobe la dialectique et la logique, Aristote apporte les éléments suffisants pour que se mettent en place les mécanismes qui permettent de mener des raisonnements qui s'inscrivent dans la perspective logique. Il pose les bases sur lesquelles s'érige par la suite la logique cartésienne qui s'impose comme le seul mode de raisonnement valide et qui provoque un rejet total de la rhétorique qui devient absolu à la fin du XIX^e siècle.

Il faut attendre 1958 pour que Toulmin et Perelman donnent le coup d'envoi et laisse le chemin déblayé, permettant que se développent les traditions anglophone et francophone qui se distinguent l'une de l'autre et qui accueillent les études contemporaines. Et à partir des années 70 jusqu'aujourd'hui, les approches théoriques se multiplient privilégiant chacune un champ d'étude, mais aucune ne perd la référence des perspectives classiques de l'argumentation. La logique informelle renforce la rupture avec la logique formelle imposée par Descartes, au XVII^e siècle. La pragma-dialectique et l'approche linguistique se situent dans la perspective

dialectique. La logique naturelle et l'approche sémantique de la théorie de l'argumentation dans la langue adoptent une vision généralisée de l'argumentation.

Ce parcours au sein des théories a apporté les éléments nécessaires pour développer la branche didactique et définir notre conception de l'argumentation dans le cadre d'un enseignement général du FLE en Espagne. Pour nous, argumenter consiste à offrir un raisonnement où de bonnes raisons sont fournies pour arriver à une conclusion tout en résolvant une question problématisée et en ayant pour objectif celui d'influencer ou de persuader. Nous envisageons une argumentation dans un cadre pragmatique, conditionnée par le destinataire, généralisée dans le discours et déployée dans une situation quotidienne. La compétence linguistique de l'apprenant détermine la longueur du discours qui peut aller de la phrase jusqu'au texte. Quand la longueur le permet, l'argumentation est généralement pluriséquentielle et comprend des cellules narratives, descriptives et explicatives qui ont une fonction argumentative. Dans la didactique du FLE, argumenter est une activité langagière et aussi une activité discursive dialogique, souvent au format monologal, qui s'étend au sein d'une séquence textuelle ou d'un texte où prédomine la perspective rhétorique.

Disposant d'une approche didactique de l'argumentation applicable pour le FLE, nous avons ensuite procédé à une étude du terrain pour lequel nous voulons prévoir un dispositif contribuant à développer le savoir-faire argumentatif à l'écrit, adapté à des apprenants de FLE, hispanophones, scolarisés en Espagne. Après l'analyse du corpus de notre deuxième partie, nous avons conclu que le développement du savoir-faire argumentatif est un élément structurant dans l'enseignement du français et de l'espagnol langue première et langue seconde. En scrutant le contexte qui façonne le profil de nos apprenants de FLE et les exigences auxquelles ils se soumettent quand ils certifient officiellement leur niveau de français, nous avons détecté les perspectives privilégiées et les conceptions particulières de l'argumentation.

D'un côté, en langue première, en France, les activités d'expression dans lesquelles un savoir-faire argumentatif est requis sont au cœur de l'enseignement du français au baccalauréat, au lycée. Nous observons comment la perspective privilégiée de l'argumentation est plus rhétorique qu'en Espagne. Les lycéens sont invités à présenter leur point de vue en s'appuyant sur leur capacité à problématiser des questions et à opérer des croisements thématiques dans un contexte non polémique où la confrontation d'opinions plurielles n'est pas provoquée. L'objectif n'est pas d'atteindre un consensus, même quand une situation d'interaction est créée, notamment lors d'exercices oraux. Les élèves sont amenés à échanger des appréciations pour que leur capacité réflexive et critique puisse être évaluée.

En revanche, au lycée en Espagne, la capacité à communiquer ne se limite pas à la capacité à argumenter. Dans les processus d'enseignement et d'évaluation, aucune typologie textuelle ne prédomine, et lorsque l'argumentation est abordée, les lycéens doivent élaborer une réflexion personnelle et apprendre à maîtriser un discours argumentatif dans un contexte démocratique propice à la pluralité d'opinions. Dans cette perspective plus dialectique, l'éthique des interlocuteurs est valorisée. Malgré ces nuances, nous percevons que, dans les deux pays, l'École œuvre pour développer le savoir-faire argumentatif des élèves et qu'elle transmet une manière particulière de communiquer à une communauté linguistique, culturellement marquée par une manière spécifique de raisonner et de dire.

D'un autre côté, en langue seconde, les descripteurs du CECRL révèlent que le discours est argumentatif par définition. La perspective de la logique naturelle est adoptée : l'argumentation est omniprésente dans le discours et l'approche est plus dialectique. L'énonciateur est considéré comme un acteur social tenu de se montrer collaborateur et tolérant et de promouvoir des échanges compréhensibles, rationnels et cohérents afin de créer des terrains d'entente et, le cas échéant, d'atteindre un consensus.

Nous avons vérifié que, malgré ces convergences et bien que les descripteurs ciblés soient les mêmes, les examens pour le DELF et le DELE n'insistent pas de la même manière sur la mobilisation du savoir-faire argumentatif. Des nuances apparaissent et les attentes sont différentes. Les questions de l'examineur, la manière dont le sujet est abordé et le temps disponible pour réaliser les tâches de l'examen déterminent le degré de développement de la capacité à argumenter exigé aux candidats. Pour le DELF, l'objectif de la communication est la construction d'une réflexion résultant d'un raisonnement qui conduit à la réponse d'un problème. En revanche, le format des examens espagnols permet de présenter une réflexion moins détaillée et moins engagée où la formulation brève d'une opinion est attendue, mais où le candidat doit faire preuve d'un esprit éminemment raisonnable cherchant à éviter le conflit et les situations qui peuvent générer un désaccord ou des tensions. Dans les examens du DELE, prédomine la perspective dialectique comme dans l'enseignement de la langue première et comme dans les examens du DELF mais, ces derniers, adoptant une vision globale de l'argumentation, conjuguent les trois perspectives et laissent plus facilement entrer la logique et la rhétorique. À l'image des théories de l'argumentation, les cloisonnements sont loin d'être rigoureux.

Ainsi, grâce à nos analyses, nous pouvons tirer la conclusion que les cultures éducatives française et espagnole façonnent une conception de la communication particulière. Elles

conduisent à la production de discours dont l'originalité montre une variabilité culturelle et elles laissent leur empreinte sur les objectifs d'enseignement et d'évaluation de la langue première et de la langue seconde. Nous croyons que l'identité discursive spécifique à une communauté linguistique est dotée d'une dimension culturelle et se détermine à l'École où se modèle une façon particulière d'appréhender le discours. Dans le cadre d'une communication interculturelle, l'apprenant doit alors avoir recours à sa capacité à adapter son discours à la langue cible.

C'est alors que nous avons dû procéder à choisir entre l'oral et l'écrit et l'état s'est resserré sur l'écrit. Nous avons conclu que l'écrit facilite le passage à l'oral et nous avons observé que, par ailleurs, l'apprenant ressent un besoin croissant de maîtriser l'écrit, car il vit dans une société où l'écrit est vulgarisé et où il a incessamment l'occasion de s'exprimer grâce à ce canal de communication. Cependant, d'un point de vue didactique, la complexité de la tâche se voit redoublée. En plus d'apprendre à argumenter en français, l'apprenant doit apprendre à suivre les pas du scripteur expert. D'un côté, il est demandeur d'outils et de stratégies à appliquer pour faire face aux difficultés issues d'un contexte de communication, pour lui, méconnu et déterminé par la culture éducative de la langue cible. D'un autre côté, il a besoin de développer sa compétence scripturale qui s'améliore avec la pratique et en fonction de sa prédisposition innée pour l'écriture. Mais pour rompre le clivage entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas écrire, l'enseignant de FLE peut intervenir pour mettre en place les démarches pédagogiques nécessaires, s'il possède un dispositif didactique. Or les dispositifs répondant à cette situation font rarement partie du matériel proposé en langue seconde, les recherches dans ce domaine étant peu fournies.

Voulant présenter un dispositif didactique adapté au contexte d'enseignement et d'apprentissage ciblé qui s'inscrit dans notre approche didactique de l'argumentation élaborée dans le troisième volet de la première partie de ce travail, nous avons été poussés à considérer les difficultés de nos apprenants quand ils sont face à une production écrite à dominante argumentative où ils ont à respecter des conventions d'écriture. Nous avons dû renoncer à envisager un dispositif qui considère la variété du français de la francophonie, espérant pouvoir y consacrer de futures recherches et nous privilégions les conventions d'écriture appliquées en français de France. Nous avons alors convenu que l'approche par les genres était peu rentable vu la grande variété des genres de texte de type argumentatif et aussi peu pertinente vu qu'elle boycotte les textes au genre peu codifié et culturellement peu marqué, qui sont ceux qui sont demandés dans les examens de certification officielle, par exemple.

Ainsi, pour savoir exactement où intervenir, nous avons voulu cibler les difficultés de nos apprenants scripteurs novices et nous nous sommes efforcée de détecter celles qui réduisent l'efficacité argumentative de leurs productions. Profitant de notre longue expérience d'enseignement, nous avons évité de réaliser une étude longitudinale : pour notre troisième partie, nous avons constitué un corpus de copies représentatives que nous avons recueillies au fil des années. Nous y avons relevé les illustrations de leurs difficultés tout en distinguant les erreurs qu'ils commettent quand ils écrivent en castillan de celles commises en français. Pour la langue seconde, nous nous sommes fixés essentiellement sur celles qui sont liées à leurs limitations linguistiques et à leur identité discursive. Nous avons identifié des difficultés significatives qui affectent l'étayage, sans quoi une séquence textuelle n'est pas élaborée et perd de son argumentativité. Comme la rhétorique contrastive n'offre pas d'études qui confrontent le français et l'espagnol, nous avons récupéré certains éléments étudiés pour le français que cette discipline nous fournit pour repérer des déviations d'ordre discursif qui demandent une adaptation de l'encodage, faute de quoi des conventions d'écriture françaises ne sont pas respectées. Nous avons observé que les conventions d'écriture divulguées par la culture éducative française créent des difficultés significatives chez le scripteur novice dont la conception de la configuration du discours à dominante argumentative est différente. Nos apprenants qui ont forgé leur identité discursive hors du système éducatif français ont tendance à transposer le format de textes qu'ils ont l'habitude de produire en castillan. Ils n'assimilent pas spontanément des règles spécifiques à la communauté linguistique française et révélatrices d'une manière de dire et d'un mode de raisonnement comme l'emploi de formules d'atténuation ou le recours à la problématisation du sujet.

Pour que l'apprenant puisse affronter plus facilement ses difficultés, nous proposons de considérer l'activité de production écrite comme un objectif d'apprentissage prioritaire qui requiert et agglomère les compétences générales et les compétences communicatives où la compétence pragmatique est structurante. Pour un apprentissage envisagé sous cet angle-là, nous avons voulu fournir les outils nécessaires afin que la production écrite devienne le moteur de l'apprentissage autour duquel gravitent toutes les autres activités langagières qui servent, pour lors, d'activités préparatoires. La production écrite n'est plus une activité langagière accessoire et le développement de la compétence pragmatique est désormais central, sans isoler le développement des autres compétences, inévitablement amorcé, qui assument alors un rôle secondaire, mais essentiel. La dynamique inverse relègue au second plan la compétence pragmatique pouvant la rendre absente des propositions didactiques.

Dans ce cadre-là, selon l'approche méthodologique rédactionnelle qui met en avant le développement de la compétence pragmatique, lorsque l'apprenant entre dans un processus rédactionnel qui s'inscrit dans notre approche didactique de l'argumentation, il est invité à suivre un plan flexible qui le guide pour respecter l'originalité discursive française, qui se plie à un ordre universellement intuitif, adopté par les scripteurs experts depuis l'Antiquité et qui comprend trois grandes phases. Grâce à l'utilisation d'un brouillon instrumental et éventuellement de sa langue première, il accorde alors l'importance requise à la planification et au retour sur le texte pour que la mise en texte débouche sur un produit de bonne qualité. Lors de la planification, pour générer des idées pertinentes, il appréhende la situation et le cadre communicationnel et il choisit un itinéraire argumentatif. Il s'expose à divers supports pour se familiariser avec le sujet, avec la manière de le présenter et avec les types d'arguments employés. Quand il effectue les retours sur le texte, à quelque moment que ce soit au cours du processus rédactionnel, les outils qu'offrent les technologies dynamisent et viennent enrichir les évaluations menées de façon plus traditionnelle. En fonction des besoins spécifiques de l'apprenant, l'enseignant choisit parmi les sous-processus à parcourir, sachant que l'ordre que nous proposons est altérable et que certaines étapes requièrent une attention particulière et que d'autres peuvent être plus anecdotiques. Il revient à l'enseignant de prendre les décisions pour que son groupe-classe acquière les stratégies rédactionnelles qui l'aident à développer son savoir-faire argumentatif et à être plus persuasif.

Enfin, nous prévoyons de vérifier dans de futures recherches que les problèmes que peut générer le non-respect des conventions d'écriture spécifiques du français prennent une autre tournure chez les scripteurs experts. Les scripteurs experts, qui produisent des textes de qualité dans leur langue, adoptent la matrice commune établie depuis l'Antiquité au sein de la tradition occidentale à laquelle les différentes communautés linguistiques se chargent d'apporter leurs propres variations tout en considérant inexorablement les différents éléments du schéma de la rhétorique classique. Quand ils écrivent en français, ils éprouvent des difficultés à appliquer leur savoir-faire rédactionnel en se laissant envahir par leur maîtrise limitée de la langue, mais ils pourraient éventuellement s'autoriser à ne pas adapter leur texte ni leur mode de raisonnement. Ils pourraient alors prier le destinataire dont le français est la langue de scolarisation de s'accommoder et d'accepter leur originalité, enrichissant ainsi les échanges sans générer de problèmes de compréhension.

Ainsi, nous nous sommes demandé si toutes nos propositions étaient justifiées et s'il était judicieux de familiariser les apprenants de FLE à une conception de l'argumentation

spécifiquement française ou s'il était plus pertinent d'adopter une conception plus homogène qui unifierait les traditions occidentales.

Nous croyons que, chez les scripteurs novices un manquement aux conventions d'écriture françaises marquant la manière d'appréhender le discours devient une entrave à la communication interculturelle. Et voilà précisément ce que nous voulons éviter. Montrant une moins bonne maîtrise des stratégies rédactionnelles, de la compétence pragmatique et du savoir-faire argumentatif, il est prévisible que leurs textes soient de moindre qualité en langue seconde, bien qu'ils pâtissent des mêmes limitations linguistiques que le scripteur expert. C'est pourquoi il leur est fort utile de les conduire vers un parcours qui les invite à intégrer et à apprivoiser les règles rhétoriques et discursives spécifiques du français et qui leur permet de développer leur compétence scripturale et d'acquérir des stratégies argumentatives et rédactionnelles, enrichissant ainsi leur compétence pluriculturelle.

Aussi tout notre travail de recherche que nous venons de présenter s'inscrit-il dans l'esprit des politiques linguistiques européennes et contribue à l'entente entre Européens, à la cohabitation de modes de raisonnement divers, fuyant l'homogénéisation du discours à dominante argumentative qui nierait l'existence d'une tradition francophone.

Consciente que nous laissons plusieurs fronts ouverts, nous pensons tout de même que, désormais, « il est temps de nous lever, de nous restaurer, et, après une discussion si serrée, de donner enfin repos à nos esprits fatigués » (Cicéron : Or., III, 230).

BIBLIOGRAPHIE

TEXTES LÉGISLATIFS

Annexe 1 : Programme de philosophie de terminale générale. (2019). Dans le BO n°8 du 25 juillet 2019.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/15/9/spe238_annexe1_1159159.pdf

Annexe 2 : Programme de français de première des voies générale et technologique. (2019). Dans le BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575_annexe2_1062930.pdf

Code de l'Éducation. (2023).

<https://codes.droit.org/PDF/Code%20de%20l'%C3%A9ducation.pdf>

Decreto 40/2022, de 29 de septiembre. Dans le BOCYL n°190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletin.do?fechaBoletin=30/09/2022>

Note de service du 23-7-2020. Dans le Bulletin officiel spécial n° 7 du 30 juillet 2020.

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special7/MENE2019442N.htm>

Note de service n°2019-042. (18 avril 2019).

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo17/MENE1910625N.htm>

Orden EDU/362/2015 del 4 de mayo. Dans le BOCYL n°86 del 8 de mayo de 2015.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Dans le BOE n°3, de 3 de enero de 2015.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Dans le BOE n°52, de 1 de marzo de 2014.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo. Dans le BOE n°52, de 02 de marzo de 2022.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. Dans le BOE n°76, de 30 de marzo de 2022.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril. Dans le BOE n°82, de 6 de abril de 2022.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABBAGNANO, Nicolás. (1994). *Historia de la filosofía*. Tome I. 4^e éd. Barcelona: Montaner y Simón. <https://filosice.files.wordpress.com/2013/09/historia-de-la-filosofia-antigua.pdf>
- ADAM, Jean-Michel. (1987). Types de séquences élémentaires. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 56, p. 54-79. <https://doi.org/10.3406/prati.1987.1461>
- ADAM, Jean-Michel. (1992). *Les textes : types y prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 1^{re} éd. Paris: Nathan.
- ADAM, Jean-Michel. (1996). L'argumentation dans le dialogue. *Langue française*, 112, p. 31-49. <https://doi.org/rg/10.3406/lfr.1996.5359>
- ADAM, Jean-Michel. (2004). Une approche textuelle de l'argumentation : « schéma », séquence et phrase périodique. Dans M. Doury et S. Moirand, *L'Argumentation aujourd'hui*, p. 77-102. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle. <https://books.openedition.org/psn/763?lang=es>
- ADAM, Jean-Michel. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? *Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français*, 42, p. 11-24. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/42_011-023__adam_.pdf
- AKMOUN, Houda. (2016). Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'APLIUT*, 35/1, §1-34. <https://doi.org/10.4000/apliut.5352>
- ALCOLEA BANEGAS, Jesús. (2015). Objeto y utilidad de la argumentación (retórica) y de la retórica (argumentativa). Dans H. Marraud et P. Olmos Gómez, *De la demostración a la argumentación. Ensayos en honor de Luis Vega*, p. 133-147. Madrid: UAM Ediciones.
- ALCORTA, Martine. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie*, 137, p. 95-103. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2850>
- ALLAN, Keith et BURRIDGE, Kate. (1991). *Euphemism and dysphemism: language used as shield and weapon*. New York: Oxford University Press. <https://acortar.link/ggF4IH>
- ALLAN, Keith et BURRIDGE, Kate. (2006). *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. https://issuu.com/sucatapopo/docs/forbidden_words__by_keith_allan__kate_burridge_
- AMOSSY, Ruth. (2016). *L'argumentation dans le discours*. 4^e éd. Paris: Armand Colin.
- ARISTOTE. (1960a). *Rhétorique*. Livre I. Texte établi et traduit par M. Dufour. Paris: Les Belles Lettres. [Œuvre originale publiée au IV^e siècle av. J.-C.].
- ARISTOTE. (1960b). *Rhétorique*. Livre II. Texte établi et traduit par M. Dufour. Paris: Les Belles Lettres. [Œuvre originale publiée au IV^e siècle av. J.-C.].
- ARISTOTE. (1980). *Rhétorique*. Livre III. Texte établi et traduit par M. Dufour. 1^e éd. Paris: Les Belles Lettres. [Œuvre originale publiée au IV^e siècle av. J.-C.].
- ARISTÓTELES. (1999). *Retórica*. Texte établi et traduit par Q. Racionero. 2^e éd. Madrid: Gredos. [Œuvre originale publiée au IV^e siècle av. J.-C.].

- ASENSI PÉREZ, Manuel. (1998). Sistema retórico clásico. Dans M. Asensi, *Historia de la teoría de la literatura: desde los inicios hasta el siglo XIX*, I, p. 145-181. Valencia: Tirant lo Blanch.
- AURIAC-PEYRONNET, Emmanuèle et FAVART, Monik. (2007). Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif. *Langue française*, 155/3, p. 69-83. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-3-page-69.htm>
- BALLGOBIN, Dehoutee Vina et CHAN YOW FEE, Lim Shin Shin. (2014). Rédaction argumentative et développement de stratégies d'apprentissage individuelle. *Synergies Chine*, 9, p. 113-125. <https://gerflint.fr/Base/Chine9/Chine9.html>
- BARBIER, Marie-Laure. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 7/1-2, p. 6-21. <https://acortar.link/Jy4yU7>
- BARBIER, Marie-Laure. (2012). L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 51, p. 50-61. <http://fipf.org/publications/le-francais-dans-le-monde/numeros-en-ligne>
- BAUDART, Fabrice, CARIOU, Didier et FAURE, Marie-France. (1998). Les demandes de formation sur l'argumentation en collège et en lycée. *Le Français Aujourd'hui*, 123, p. 80-90.
- BEACCO, Jean-Claude. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 153/1, p. 109-119. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0109>
- BEACCO, Jean-Claude. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 157-158, p. 189-200. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3838>
- BÉGUELIN, Victoria et JEANNERET, Thérèse. (2017). Genres discursifs et attentes rhétoriques en Faculté des lettres : de l'acquisition des littératies universitaires à leur évaluation. *Revue TRANEL*, 65, p. 53-66. <https://acortar.link/rbP0Fi>
- BENVENISTE, Émile. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. I. Paris: Gallimard.
- BENVENISTE, Émile. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. II. Paris: Gallimard.
- BERMEJO LUQUE, Lilian. (2010). El programa de *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin. Dans R. Marafioti et C. Santibáñez Yáñez, *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, p. 17-38. Buenos Aires: Biblos.
- BERTOCCHINI, Paolo et COSTANZO, Edvige. (2013a). La notion d'écrit (1). Écrire pour communiquer. *Le français dans le monde*, 386, p. 28-29.
- BERTOCCHINI, Paolo et COSTANZO, Edvige. (2013b). La notion d'écrit (2). Libérer l'écriture. *Le français dans le monde*, 387, p. 28-29.
- BIAGIOTTI, Triscia et QUARANTA, Giada. (2018). Approcher les textes par les notions de « genres » et de « types de discours » : choix didactiques pour la concrétisation au sein d'un environnement numérique. Actes du colloque international des Étudiant·e·s chercheur·se·s en Didactique des langues et Linguistique, CEDIL'18, p. 49-62. Grenoble. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/view/index/docid/2648327>
- BINKLEY, Marilyn, ERSTAD, Ola, HERMAN, Joan, et al. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Dans P. Griffin, B. McGaw et E. Care, *Assessment and Teaching of 21st*

Century Skills, p. 17–66. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

- BRASSART, Dominique Guy. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, p. 41-50. <https://doi.org/10.1174/021470395321340420>
- BRASSART, Dominique Guy. (1996). Didactique de l'argumentation écrite : Approches psycho-cognitives. *Argumentation*, 10, p. 69-87. <https://doi.org/10.1007/BF00126160>
- BRÉNAS, Yolande. (1998). Vous ferez part de votre lecture... *Le Français Aujourd'hui*, 123, p. 69-78.
- BRETON, Philippe et GAUTHIER, Gilles. (2000). *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.breto.2000.01>
- BRUNEL, Magali et RINCK, Fanny. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171-172, §1-49. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3197>
- BUCHETON, Dominique. (2017). Le besoin d'écrire. *Le français dans le monde*, 409, p. 50-51.
- BUCHETON, Dominique et CHABANNE, Jean-Charles. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le français Aujourd'hui*, 123, p. 16-29.
- CAMARGO MARTÍNEZ, Zahyra, CARO LOPERA, Miguel Ángel et URIBE ÁLVAREZ, Graciela. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sophia*, 8, p. 120-136. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/18>
- CAMPS, Anna. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, p. 51-63. <https://doi.org/10.1174/021470395321340439>
- CAMPS, Anna et DOLZ-MESTRE, Joaquím. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar, un desafío para la escuela. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, p. 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- CAPELLE, Guy. (2017). Production et communication écrites. *Le français dans le monde*, 409, p. 52-53.
- CÁRDENAS, Viviana Isabel. (2016). La escritura: implicancias para la lingüística y la psicolingüística. Dans S. Nothstein, M. C. Pereira et E. Valente, *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores*, p. 67-83. Bahía Blanca: Editorial de La Universidad Nacional del Sur.
- CAREL, Marion. (1994). L'argumentation dans le discours : argumenter n'est pas justifier. *Langage et société*, 70, p. 61-81. <https://doi.org/10.3406/lso.1994.2677>
- CASSANY, Daniel. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 21/4, p. 1-10. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/sumario>

- CASTELLÓ, Montserrat et MONEREO, Carles. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, p. 39-55.
<https://doi.org/10.1174/021037096763000772>
- Centre Virtuel de la Connaissance sur l'Europe. (2016). *La création du Conseil de l'Europe*. Centre virtuel de la connaissance sur l'Europe.
https://www.cvce.eu/obj/la_creation_du_conseil_de_l_europe-fr-3f9d05e3-d638-4536-a9c6-80035a91b11c.html
- CHANQUOY, Lucile et ALAMARGOT, Denis. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le Langage et l'Homme*, 38/2, p. 171-190. <https://acortar.link/ANMno1>
- CHARAUDEAU, Patrick. (1998). L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. *Le français Aujourd'hui*, 123, p. 6-15.
- CHARAUDEAU, Patrick. (2001). Langues, cultures et identité culturelle. *Études de linguistique appliquée*, 123-124/3, p. 341-348.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>
- CHARAUDEAU, Patrick. (2002). L'identité culturelle entre langue et discours. *Revue de l'AQEFLS*, 24/1.
<http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html>
- CHARAUDEAU, Patrick. (2004a). L'identité culturelle : le grand malentendu. Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>
- CHARAUDEAU, Patrick. (2004b). Tiers où es-tu ? Dans P. Charaudeau et R. Montes, *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*, p. 19-42. Paris: L'Harmattan.
<http://www.patrick-charaudeau.com/Tiers-ou-es-tu,91.html>
- CHARAUDEAU, Patrick. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. Dans J. Gabry, A. Moreau et C. Teninges, *École, langues et modes de pensée*, Créteil: CRDP Académie de Créteil. <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html>
- CHARAUDEAU, Patrick. (2007). De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. Dans C. Boix, *Argumentation, manipulation, persuasion*, p. 13-35. Paris: L'Harmattan. <http://liseuse.harmattan.fr/index.asp?isbn=978-2-296-02761-9>
- CHAROLLES, Michel. (1976). Grammaire de texte - Théorie du discours - Narrativité. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 11-12, p. 133-154.
<https://doi.org/10.3406/prati.1976.969>
- CHAROLLES, Michel. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 28, p. 7-43.
<https://doi.org/10.3406/prati.1980.1179>
- CHARREAU, Marion. (2016). *Le français vu du ciel. Voyage illustré en langue française*. Paris: Le Robert.
- CHARTRAND, Suzanne-G. (1995). Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs. *Québec français*, 97, p. 35-37. <https://id.erudit.org/iderudit/44306ac>

- CHISHIBA, Gerald. (2016a). Les Épreuves du DELF et du DALF : Une Nécessité pour Développer les Compétences Scripturales et Orales chez les Étudiants de Français En Zambie. *IMJCR*, 2/4, p. 11-19. <https://doi.org/10.15640/imjcr.v4n2a2>
- CHISHIBA, Gerald. (2016b). La Problématique de la Cohésion et de la Cohérence dans les Productions Écrites des Candidats aux Épreuves du DELF Et DALF en Zambie, de 2002 à 2012. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 2/4, p. 1-10. <https://doi.org/10.15640/imjcr.v4n2a1>
- CHOMARAT, Jacques. (1980). Grammaire et rhétorique chez Érasme. *L'Information Grammaticale*, 7, p. 43-47. <https://doi.org/10.3406/igram.1980.2470>
- CHOMARAT, Jacques. (1986). II. Paideia et Rhétorique chez Érasme. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1, p. 67-78. <https://doi.org/10.3406/bude.1986.1286>
- CHOMSKY, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. <https://acortar.link/rtY6q3>
- CHOMSKY, Noam, ROBERTS, Ian et WATUMULL, Jeffrey. (2023). Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *The New York Times*. Opinion, Guest essay.
- CICÉRON. (1961). *De l'orateur*. Livre III. Texte établi et traduit par Henri Bornecque et Edmond Courbaud. Paris: Les Belles Lettres. [Œuvre originale publiée au I^{er} siècle av. J.-C.]. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k34137020#>
- CICÉRON. (1967). *De l'orateur*. Livre I. Texte établi et traduit par Edmond Courbaud. Paris: Les Belles Lettres. [Œuvre originale publiée au I^{er} siècle av. J.-C.]. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3413517r>
- CICÉRON. (2002). *Divisions de l'art oratoire ; Topiques*. Texte établi et traduit par H. Bornecque. 4 éd. Paris: Les Belles Lettres. [Œuvre originale publiée au I^{er} siècle av. J.-C.].
- CILIANU-LASCU, Corina. (2003). L'ethnographie de la communication de Dell Hymes à John Gumperz. *Dialogos*, 8, p. 112-118. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=#61;664131>
- COIRIER, Pierre, GAONAC'H, Daniel et PASSERAULT, Jean-Michel. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.
- COLOMBIER, Pierre. (1988). L'argumentation écrite pas à pas. *Le Français dans le monde*, 220, p. 47-55.
- CONNOR, Ulla. (1996). *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- Conseil de l'Europe. (2009). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). Un manuel*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. <https://rm.coe.int/1680667a2e>

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Programme des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- COSTE, Daniel, COURTILLON, Janine, FERENCZI, Victor, MARTINS-BALTAR, Michel, PAPO, Eliane et ROULET, Eddy. (1976). Présentation générale. *Un niveau-seuil : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, p. 1-32. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7063565/mod_resource/content/1/Un%20niveau%20seuil.pdf
- COSTE, Daniel, PIETRO, Jean-François de et MOORE, Danièle. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139/1, p. 103-123. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page-103.htm>
- COTTERON, Jany. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, p. 79-94. <https://doi.org/10.1174/021470395321340457>
- CROS, Anna. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, p. 95-106. <https://doi.org/10.1174/021470395321340466>
- CUENCA, María Josep. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, p. 23-40. <https://doi.org/10.1174/021470395321340411>
- DE CARLO, Maddalena. (2009). Plurilinguisme et interculturalité pour la construction de la citoyenneté européenne. *Études de linguistique appliquée*, 153/1, p. 67-76. <https://doi.org/10.3917/ela.153.0067>
- DECRON, Alain. (1998). Écrire pour penser, un « je » d'enfant. *Le Français Aujourd'hui*, 123, p. 54-63.
- DESCARTES, René. (1826). Règles pour la direction de l'esprit. Dans V. Cousin, *Œuvres de Descartes*, XI, p. 201-329. Paris: F.G. Levrault. [Œuvre originale rédigée en latin au XVII^e siècle]. https://fr.wikisource.org/wiki/R%C3%A8gles_pour_la_direction_de_l%27esprit
- DEZA BLANCO, Pablo. (2004). *Retórica contrastiva: análisis de los dispositivos cohesivos en las noticias de sucesos escritas por periodistas españoles y estudiantes taiwaneses de ELE*. Thèse dirigée par Lourdes Díaz Rodríguez. [Universitat de Barcelona].
- DEZA BLANCO, Pablo. (2006). Tres décadas de Retórica Contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. *Marco ELE. Revista de Didáctica ELE*, 3, 1-24. <https://marcoele.com/descargas/3/deza-retoricacontrastiva.pdf>
- DÍEZ BEDMAR, María Belén. (2023). El análisis de errores en corpus de aprendices: metodología y aplicaciones [conférence]. Salamanca.

- DOLZ-MESTRE, Joaquim. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, p. 65-78. <https://doi.org/10.1174/021470395321340448>
- DOLZ-MESTRE, Joaquim, PASQUIER, Auguste et BRONCKART, Jean-Paul. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, p. 23-37. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>
- DOUALAN, Gaëlle. (2014). Éléments pour une lecture de l'histoire de la synonymie. IV^e Congrès Mondial de Linguistique Française. Berlin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01271255/document>
- DOURY, Marianne. (2003). L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires. Le cas de l'accusation d'amalgame. *Langage et société*, 105/3, p. 9-37. <https://doi.org/10.3917/ls.105.0009>
- DOURY, Marianne. (2021). L'homme de paille : (re)formulation du discours adverse, disqualification, évaluation [conférence]. Colloque Énonciation et argumentation. <https://www.youtube.com/watch?v=ftZrkUuTUA>
- DOURY, Marianne et CLAUDEL, Chantal. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, p. 33-53. <https://acortar.link/0XHUm0>
- DUCROT, Oswald. (1982). Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter. *Cahiers de Linguistique française*, 4, p. 143-163. <https://acortar.link/VZO2G0>
- DUCROT, Oswald. (1993). Les topoï dans la théorie de l'argumentation dans la langue. Dans C. Plantin, *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, p. 233-248. Paris: Kimé.
- DUCROT, Oswald. (1995). Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics*, 24/1, p. 145-165. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)00112-R](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)00112-R)
- DUCROT, Oswald. (2004). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. Dans M. Doury et S. Moirand, *L'argumentation aujourd'hui*, p. 17-34. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. <https://books.openedition.org/psn/756?lang=es>
- DURAND, Géraldine. (2021). La compétence argumentative dans les examens de certification officielle de FLE et ELE. *E-Scripta Romanica*, 9, p. 106-121. <https://doi.org/10.18778/2392-0718.09.09>
- DURAND, Géraldine. (2022a). La capacidad para argumentar en los exámenes de certificación oficial de FLE y ELE en el nivel B1. Un estudio comparativo. Actas del V Congreso SICELE. Cultura, intercultura y certificación lingüística. p. 17-29. Salamanca. <https://asociacionsicele.org>
- DURAND, Géraldine. (2022b). Le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première aujourd'hui en France et en Espagne. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, 21, p. 219-241. <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.21.12>
- DURAND, Géraldine. (2023). L'argumentation en cours de FLE en partant des directives du CECRL et des exigences de la certification officielle en français et en espagnol. Dans J. Camarero, F. Verbeke, et al, *Transfrontalier•e•s: le français langue de rencontre(s)*, p. 52-60. Vitoria: Servicio Editorial de la UPV/EHU. <https://acortar.link/40j4iX>

- DURAND, Géraldine. (2024a). Argumenter à l'écrit avec un modèle d'IA. Pourquoi pas ? Oui, mais comment ? *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 39/2.
- DURAND, Géraldine. (2024b). La competencia argumentativa escrita en FLE y las reglas retóricas del francés. Dans R. Martinez, C. Pulido et B. Mateu, *Nuevas investigaciones educativas para definir la enseñanza y el aprendizaje*, 305–314. Barcelona: Octaedro.
- DURAND, Géraldine. (2024c). Para aprender a argumentar por escrito en lengua extranjera con modelos de lenguaje de la IA generativa. IA generativa. *Revolucionando la docencia universitaria: Innovación educativa en la era de la IA y la Gamificación*, Madrid: Dykinson.
- DURAND, Géraldine. (à paraître). Pour le développement de la compétence scripturale en FLE : le cas des règles rhétoriques de la langue française. Actes du XXX^e Colloque de l'AFUE : « Le français, creuset de cultures : passé, présent et futur ». Córdoba.
- EEMEREN, Frans H. van et GROOTENDORST, Rob. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*. Berlin: De Gruyter.
[https://doi.org/ 10.1515/9783110846089](https://doi.org/10.1515/9783110846089)
- EEMEREN, Frans H. van et GROOTENDORST, Rob. (2004a). A Code of Conduct for Reasonable Discussants. *A systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*, p. 187-196. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/344>
- EEMEREN, Frans H. van et GROOTENDORST, Rob. (2004b). *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389>
- ÉRARD, Serge. (1998). Le débat : un genre de l'oral public pour contribuer à l'apprentissage de l'argumentation. *Le Français Aujourd'hui*, 123, p. 45-52.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- FAVART, Monik et OLIVE, Thierry. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, 50, p. 273-285. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.012>
- FELTIN-PALAS, Michel. (2012). Claude Hagège : « Imposer sa langue, c'est imposer sa pensée ». *L'Express*, 3169, p. 6-10. https://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee_1098440.html
- FLOT-DOMMARGUES, Catherine. (1998). L'argumentation au collège, regards vers le lycée. *Le Français Aujourd'hui*, 123, p. 64-68.
- FLOWER, Linda et HAYES, John. (1980a). Identifying the organization of writing processes. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg, *Cognitive processes in writing*, p. 3-30. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLOWER, Linda et HAYES, John. (1980b). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg, *Cognitive processes in writing*, p. 31-50. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- FLOWER, Linda et HAYES, John. (1981a). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32/4, p. 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- FLOWER, Linda et HAYES, John. (1981b). Plans that guide the composing process. Dans C. H. Frederiksen et J. F. Dominic, *Writing: the nature, development, and teaching of written communication. Vol. 2, Writing: process, development and communication*, p. 39-58. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- GAIDO, Angélica et CALVO, Ana Inés. (2017). Enseñar a escribir en las disciplinas en lengua extranjera: identificación y descripción de géneros. Dans M. E. Romano et B. Amado, *Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior*. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, 1, p. 71-84. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5568>
- GARCÍA HERNÁNDEZ, Benjamín. (1997). Sinonimia y diferencia de significado. *Revista Española De Lingüística*, 27/1, p. 1-32.
<http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1510>
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 49, p. 23-49.
<https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
- GARSSSEN, Bart. (2009). Dialog Theory for Critical Argumentation: Walton, Douglas N., John Benjamins, Amsterdam, 2007. *Journal of Pragmatics*, 41/1, p. 186-188.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.07.004>
- GENETTE, Gérard. (1966). Enseignement et rhétorique au XX^e siècle. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 21/2, p. 292-305. <https://doi.org/10.3406/ahess.1966.421370>
- GOLDER, Caroline. (1992). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46/1-2, p. 99-112.
https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1992_num_45_1_1998
- GOLDER, Caroline et COIRIER, Pierre. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10/2, p. 271-282.
<https://doi.org/10.1007/BF00180729>
- GOLDER, Caroline et FAVART, Monik. (2003). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Études de Linguistique Appliquée*, 130/2, p. 187-209.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-187.htm>
- GOLDER, Caroline et POUIT, Delphine. (1998). Quelles situations pour apprendre à argumenter ? *Le Français Aujourd'hui*, 123, p. 31-44.
- GRELIER, Dorian. (2024). Le politiquement correct prive la langue de son statut de bien commun. *Le Figaro*. L'Actu des mots/24765. <https://bit.ly/4bfvCJQ>
- GRICE, H. Paul. (1975). Logic and Conversation. Dans P. Cole et J. L. Morgan, *Speech Acts*, 3, p. 41-58. New York: Academic Press.
https://doi.org/10.1163/9789004368811_003
- GRIZE, Jean-Blaise. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Librairie Droz.

- GRIZE, Jean-Blaise. (1990). *Logique et langage*. Gap, France: Ophrys.
- GRIZE, Jean-Blaise. (2002). Les deux faces de l'argumentation : l'inférence et la déduction. Dans M. de Fornel et J. Passeron, *L'argumentation : preuve et persuasion*, p. 13-27. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://books.openedition.org/editionsehess/19686>
- GROULT, Noëlle et LÓPEZ DEL HIERRO, Elsa. (2017). Enseigner/apprendre à écrire en français langue étrangère : un casse-tête chinois. *Synergies Mexique*, 7, p. 39-47. https://gerflint.fr/Base/Mexique7/groult_lopez.pdf
- GUASCH, Oriol. (1997). Parler en L1 pour écrire en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 10, §1-200. <https://doi.org/10.4000/aile.1248>
- HAMBLIN, Charles L. (1970). *Fallacies*. 1re éd. Londres: Methuen.
- HAMEZ, Marie-Pascale. (2014). L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE : étude de manuels publiés entre 1984 et 2012. *Synergies Pays Scandinaves*, 9, p. 79-92. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/Paysscandinaves9.html>
- HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio et GARCÍA TEJERA, M. Carmen. *Retórica y Poética*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/portales/retorica_y_poetica/
- HIDDEN, Marie-Odile. (2006, du 6 au 8 septembre). L'apport des progressions d'apprentissage à la recherche en didactique des langues : un exemple concernant l'enseignement de l'argumentation en français langue étrangère [communication]. Colloque International Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes. Paris.
- HIDDEN, Marie-Odile. (2008a). Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, p. 109-122. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01840935>
- HIDDEN, Marie-Odile. (2008b). *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite : Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère*. Thèse dirigée par Jean-Louis Chiss [Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01845844>
- HIDDEN, Marie-Odile. (2009a). Pour une approche interculturelle des genres discursifs. *Synergies Pays germanophones*, 2, p. 101-111. <http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones2/paysgermanophones2.html>
- HIDDEN, Marie-Odile. (2009b). Rédiger un texte « argumenté » en français. *Le français dans le monde*, 365, p. 23-25.
- HIDDEN, Marie-Odile. (2009c). Variabilité culturelle des genres et enseignement de la production écrite en langue étrangère. *Buletinul Stiintific Academia de Studii Economice di Bucuresti*, 6, p. 117-124. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01850325>
- HIDDEN, Marie-Odile. (2013). *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris: Hachette français langue étrangère.
- HIDDEN, Marie-Odile et PORTINE, Henri. (2020). Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit. *Revue TDFLE*, 76, p. 1-25. https://doi.org/10.34745/numerev_1292

- HUGO, Victor. (1983). *Les Contemplations*. Nancy: Bordas. [Œuvre originale publiée en 1856].
- HYMES, Dell. (1972). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Études de linguistique appliquée*, 37, p. 125-153.
- Instituto Cervantes. (2014a). *Guía del examen B1. Guía del examen B1*.
<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>
- Instituto Cervantes. (2014b). *Guía del examen B2. Guía del examen B2*.
<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b2>
- JACQUIN, Jérôme et MICHELI, Raphaël. (2012). Entre texte et interaction : propositions méthodologiques pour une approche discursive de l'argumentation en sciences du langage. III^e Congrès Mondial de Linguistique Française, p. 599-611.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100128>
- JAY, Timothy B. (1992). Euphemism & dysphemism: Language used as a shield and weapon: Keith Allan and Kate Burridge. *Journal of Pragmatics*, 18/5, p. 518-521.
[https://doi.org/10.1016/0378-2166\(92\)90089-T](https://doi.org/10.1016/0378-2166(92)90089-T)
- JONES, Stan et TETROE, Jacqueline. (1987). Composing in a second language. Dans A. Matsuhashi, *Writing in real time: Modeling production processes*, p. 34-57. Norwood, New Jersey: Ablex.
- JUSTO, Libia. (2012). Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant. *Synergies Venezuela*, 7, p. 39-53.
<https://gerflint.fr/Base/venezuela7/justo.pdf>
- KAPLAN, Robert B. (1966a). A contrastive rhetoric approach to reading and writing [conférence]. Selected conference papers of the association of teachers of english as a second language, p.85-93. University of Southern California.
<https://eric.ed.gov/?id=ED012459>
- KAPLAN, Robert B. (1966b). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language learning*, 16/1-2, p. 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- KAPLAN, Robert B. (1988). Contrastive rhetoric and second language learning: Notes toward a theory of contrastive rhetoric. Dans A. C. Purves, *Writing across languages and cultures. Issues in contrastive rhetoric*, p. 275-304. Newbury Park, Californie: Sage Publications.
- KERVYN, Bernadette et FAUX, Jérôme. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 161-162, p. 1-51.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.2172>
- KIRAN, Ayşe. (2016). Les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE en Turquie. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170, §1-31.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.3127>
- LAFFORGUE, Laurent. (1999). Le français au service des sciences. *Pour la science*, 329, p. 8.
<https://www.pourlascience.fr/sd/science-societe/le-francais-au-service-des-sciences-1363.php>

- LINDENFELD, Jacqueline. (1978). L'Ethnographie de la communication a-t-elle un sens pour les linguistes ? *Langage et société*, 5, p. 45-52. <https://acortar.link/TKHbb8>
- LOCKE, John. (1735). *Essai philosophique concernant l'entendement humain*. 3e éd. Trad. Pierre Coste. Amsterdam: Chez Pierre Mortier. [Œuvre originale publiée en anglais en 1690]. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54249426/f4.item>
- LÓPEZ EIRE, Antonio. (2003). Reflexiones sobre el origen y desarrollo de la antigua retórica griega. *Logo, Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, 4, p. 105-128. <https://gredos.usal.es/handle/10366/55526>
- LÓPEZ FERRERO, Carmen et ATIENZA CERREZO, Encarna. (2022). Cartografiar los géneros discursivos: rutas para evaluar la competencia discursiva plurilingüe. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 17, p. 71-83. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2022.15597>
- LÓPEZ FERRERO, Carmen, MARTÍN PERIS, Ernesto, ESTEVE RUESCAS, Olga et ATIENZA CERREZO, Encarna. (2019). Género discursivo, *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-genero-discursivo>
- MARAFIOTI, Roberto et SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ, Cristián. (2010). Introducción. Dans R. Marafioti et C. Santibáñez Yáñez, *Teoría de la argumentación: a 50 años de Perelman y Toulmin*, p. 9-16. Buenos Aires: Biblos.
- MARCOS GARCÍA, María Josefa. (2009). El proceso de evaluación por competencias en las lenguas extranjeras. Dans I. Rodríguez Escanciano, *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*, p. 357-368. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- MARCOS GARCÍA, María Josefa. (2010, du 3 au 6 février). El Proceso de evaluación de la expresión escrita en la didáctica en lenguas extranjeras. CiDd: II Congrès International Didactiques 2010, p. 1-8. Girona. <http://hdl.handle.net/10256/2981>
- MARRAUD, Hubert. (2015). Argumentos e inferencias: teoría de la argumentación y psicología del razonamiento. *Cogency*, 7/1, p. 47-68. <https://acortar.link/0vwGuU>
- MASSERON, Caroline. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets, propositions (II). *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 96, p. 35-61. <https://doi.org/10.3406/prati.1997.2473>
- MIGUEL ADDISU, Véronique. (2017). Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique. Actes du III^e Colloque International de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover », p. 137-156. Bangkok.
- MOIRAND, Sophie. (1988). *Une Histoire de discours une analyse des discours de la revue « Le Français dans le monde » 1961-1981*. Paris: Hachette.
- MONTAIGNE, Michel de. (1847). « De l'instruction des enfants ». Dans *Essais*, chapitre XV, p. 95-135. Texte établi par M. l'abbé Musart. Paris: Périsse Frères. [Œuvre originale publiée en 1595]. https://fr.wikisource.org/wiki/Essais/%C3%A9dition_Musart,_1847
- MUÑOZ, Nora Isabel et MUSCI, Mónica Beatriz. (2010). Elogio de la situación argumentativa [communication]. *La Lectura y Escritura en la formación académica, docente y profesional*, p.185-192. Argentine. http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf

- MURPHY, James Jerome. (1989). *Sinopsis histórica de la retórica clásica*. Madrid: Gredos.
- NTIRAMPEBA, Pascal. (2003). La progression en didactique du texte argumentatif écrit. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6/2, p. 159-169. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19795>
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information - Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Sous la direction de l'OCDE et Statistique Canada. <https://doi.org/10.1787/9789264281769-fr>
- OREJA, Fernando. (1992). Aristóteles y la Retórica. *Revista de Filosofía*, 8, p. 419-428. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF9292220419A>
- PADILLA, Constanza. (2017). Alfabetización académica y escritura epistémica: Una relación necesaria en el nivel superior. Dans M. E. Romano et B. Amado, *Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior*. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, 1, p. 19-32. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5568>
- PAPE VAN DYCK, Armelle. (2019). Diálogo: quelles compétences sont recherchées par les recruteurs ? *Le petit journal*. <https://acortar.link/Ef8ID8>
- PASCAL, Blaise. (1871). De l'Esprit géométrique et de l'Art de persuader. *Dans Œuvres complètes*, Tome III, p. 163-182. Paris: Hachette. [Œuvre originale publiée au XVII^e siècle]. <https://acortar.link/Y9lh1N>
- PERELMAN, Chaïm et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. (1992). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. 5 éd. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles. [Œuvre originale publiée en 1958].
- PÉREZ COLOMÉ, Jordi. (2023). « Obligo a usar ChatGPT en mis clases ». Así es la irrupción inexorable de la nueva IA a las aulas. *El País*. Educación. <https://acortar.link/kM0oiz>
- PICO, María Leila et RAHE, Adriana Sleibe. (2017). Géneros textuales en L1 y L2. Aportes para la competencia escrita en inglés. Resultados finales. Dans M. E. Romano et B. Amado, *Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior*. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, 1, p. 109-124. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5568>
- PLANTIN, Christian. (1990). *Essais sur l'argumentation : introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Paris: Édition Kimé.
- PLANTIN, Christian. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, 112, p. 9-30. <https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5358>
- PLANTIN, Christian. (1997). L'argumentation dans l'émotion. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 96, p. 81-100. <https://doi.org/10.3406/prati.1997.2475>
- PLANTIN, Christian. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- PLANTIN, Christian. (2005). *L'argumentation : histoire, théories et perspectives*. Vendôme: Presses Universitaires de France.

- PLANTIN, Christian. (2008). Un modèle dialogal de l'argumentation. *Intertexto y polifonía*, Tome II, p. 737-755. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/22903c19b558-395d-475e-a620-b2c55a06d1ea>
- PLANTIN, Christian. (2011). « No se trata de convencer, sino de convivir ». L'ère post-persuasion. *Rétor*, 1/1, p. 59-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3635948>
- PLANTIN, Christian. (2013). Una vía para el estudio de la argumentación: un diccionario de argumentación en 254 conceptos [conférence]. Seminario Miradas Contemporáneas en Educación. Bogotá, Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=PJ9wXMNIT5Y&t=2s>
- PLANTIN, Christian. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Lyon: ENS Éditions.
- PLATÓN. (1871). *Obras completas*. Tome II. Texte établi et traduit par P. de Azcárate. Madrid: Medina y Navarro. [Œuvre originale publiée au IV^e siècle av. J.-C.]. <https://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf02009.pdf>
- PLATON. (1877). *Gorgias*. Texte établi et traduit par E. Sommer et F. Thurot. Paris: Hachette. [Œuvre originale publiée au IV^e siècle av. J.-C.]. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6227344m>
- PORTOLÉS, José et YATES, Jean. (2014). The Theory of Argumentation within Language and its Application to Discourse Analysis. Dans Ó. Loureda Lamas, M. Casado Velarde et I. Olza Moreno, *Use in the Public Sphere. Methodological Perspectives and Empirical Applications*, p. 201-224. Francfort: Peter Lang. <https://acortar.link/oUZW9h>
- PUJANTE SÁNCHEZ, José David. (2002). El lugar de la retórica en la enseñanza actual. *Logo: Revista de retórica y teoría de la comunicación*, 2, p. 135-148. Asociación Española de Estudios sobre Lengua, Pensamiento y Cultura Clásica.
- QUÉTEL, Amandine. (2019). *Carte mentale : pourquoi, pour quoi et comment ?* Dans Rencontres virtuelles FLE, Éditions Maison des Langues. <https://acortar.link/tHvPyg>
- QUINTILIEN. (1976). *Institution oratoire*. Tome II, Livre II et III. Texte établi et traduit par J. Cousin. Paris: Les Belles Lettres. [Œuvre originale publiée au I^{er} siècle ap. J.-C.].
- REMY, Emmanuelle. (2020). La rhétorique : ses origines gréco-romaines et son renouveau en France. *The French review*, 93/3, p. 44-55. <https://doi.org/10.1353/tfr.2020.0175>
- RIBA, Patrick, LEPAGE, Sylvie, BLIN, Béatrice, HOULES, Emmanuelle et BEACCO, Jean-Claude. (2011). *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. Didier
- RIBEIRO, Henrique Jales. (2012). *Inside Arguments: Logic and the Study of Argumentation*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishers.
- RISCO DEL VALLE, Eduardo. (2015). Las teorías de la argumentación a través del tiempo I: la época fundacional. *Alpha*, 40, p. 81-93. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000100007>

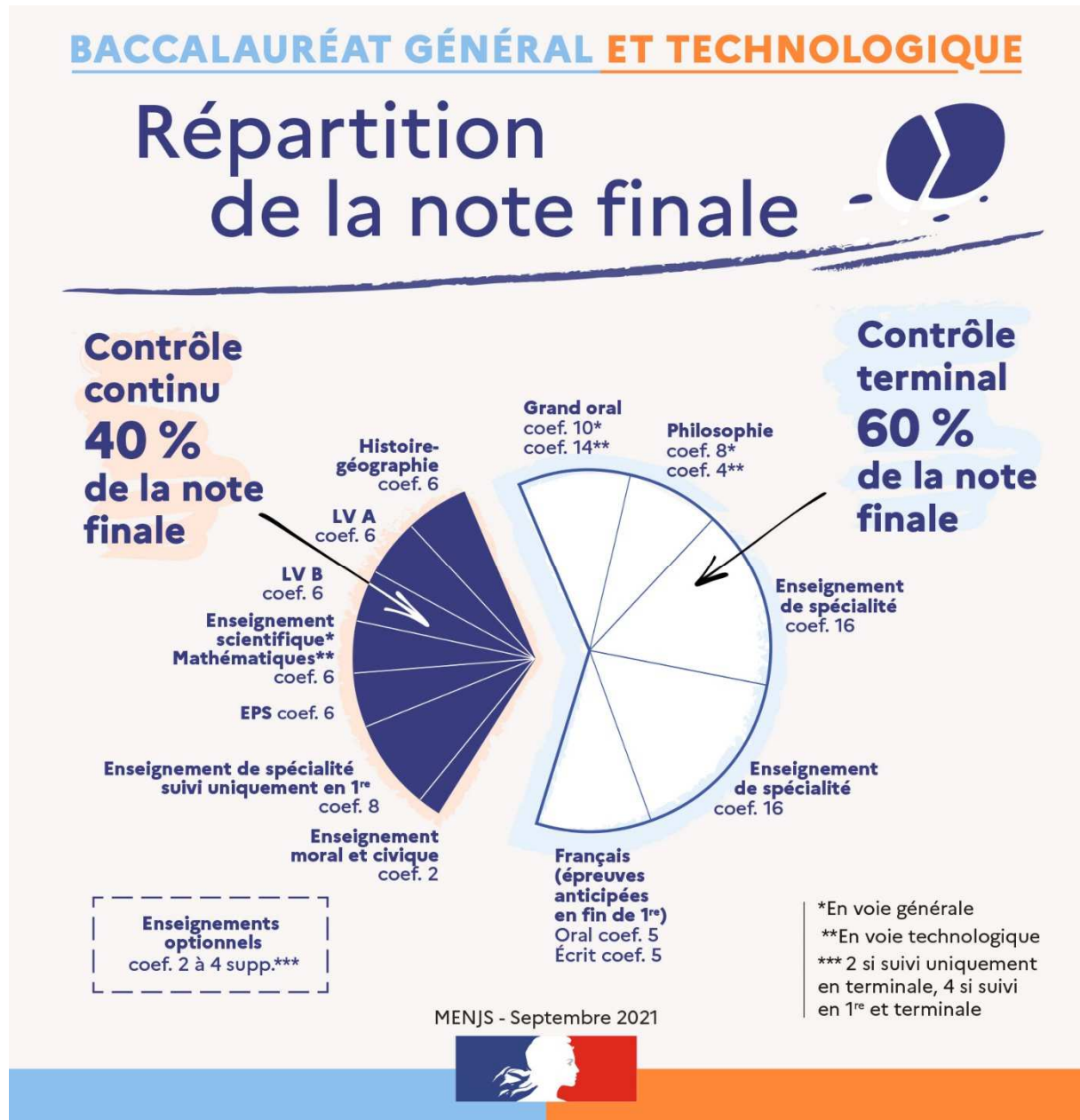
- SALINS, Geneviève Dominique de. (1995). Rôle de l'ethnographie de la communication. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Numéro spécial Janvier, p. 182-192.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de. (2005). *Principios de comunicación persuasiva*. Madrid: Arco/Libros.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de. (2012). La lingüística de la comunicación [Table ronde]. La visión de la lengua como patrimonio y sus ámbitos de investigación y difusión. Santander. <https://www.youtube.com/watch?v=C4IIMgWqb2E>
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de. (2016). Léxico, emoción y relato en la retórica del discurso persuasivo [conférence plénière]. International Conference on Language and Emotion: “Emotion and language at work: The discursive emotive/evaluative function in different texts and context within corporate and institutional work”. Madrid. https://canal.uned.es/video/5a6f1550b1111f53658b45af?track_id=5a6f1551b1111f53658b45b3
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de. (2019). Rhetorical Analysis of a Discourse Model in the Business World: “Elevator Pitch”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 80, p. 7-16. <https://doi.org/10.5209/clac.66597>
- SCARDAMALIA, Marlene et BEREITER, Carl. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, p. 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- SCHIFFRIN, Deborah. (1987). *Discourse makers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKRABUT, Stan. (2023). *80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom: Using AI to Enhance Teaching and Learning*. New York: Stan Skrabut, Ed. D
- TAGLIANTE, Christine. (2009). *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*. Nouvelle éd. Paris: CLE International.
- THOMAS D'AQUIN, Saint. (1996). *Somme théologique*. Secunda secundae, question 10. Texte établi par Albert Raulin et traduit par Aimon-Marie Roguet. Paris : Les Éditions du Cerf. [Œuvre originale publiée au XIII^e siècle].
- TORDESILLAS COLADO, Marta, BASANTA ORTEGA, Marta et BERLANGA DE JESÚS, Lorenza. (2013). *Lengua francesa, un enfoque discursivo I: de la polifonía enunciativa a la argumentación escrita*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- TOULMIN, Stephen E. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press. [Œuvre originale publiée en 1958].
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando. (2003). Culture in writing: Discourse markers in English and Spanish student writing. Dans M. Moreno Rivas et M. Escribano Pueo, *Tadea seu liber de Amicitia*, p. 345-364. Granada: Imprenta Generalife.
- UZCANGA VIVAR, Isabel. (2016). Didactique de l'intercompréhension plurilingue par l'exploitation des structures discursives. Dans T. Gonzalo Santos, M. V. Rodríguez Navarro, A. T. Hernández González et J. M. Pérez Velasco, *Texto, género y discurso en el ámbito francófono*, p. 137-148. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670118>
- VEGA REÑÓN, Luis. (2013). *La fauna de las falacias*. Madrid: Editorial Trotta.

- VICENTE PÉREZ, Javier. (2007). Presuposición y argumentación. La manipulación de la realidad discursiva Dans M. T. Ramos et C. Desprès, *Percepción y Realidad. Estudios Francofonos*, p. 365-372. Madrid: Compañía Española de Reprografía.
- VIÉMON, Marc. (2021). Les erreurs fréquentes des étudiants universitaires hispanophones de FLE à l'écrit. *Anales de Filología Francesa*, 29, p. 769-789. <https://doi.org/10.6018/analesff.471371>
- VIGNAUX, Georges. (1981). Énoncer, argumenter : opérations du discours, logiques du discours. *Langue française*, 50, p. 91-116. <https://doi.org/10.3406/lfr.1981.5093>
- VIGNER, Gérard. (2012). Écrire en FLE : quel enseignement pour quel apprentissage ? *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 51, p. 16-33. <http://fipf.org/publications/le-francais-dans-le-monde/numeros-en-ligne>
- WALTON, Douglas Neil et KRABBE, Erik. (2017). *Argumentación y normatividad dialógica. Compromisos y razonamiento interpersonal*. Trad. Cristián Santibáñez Yáñez. Lima: Palestra Editores. <https://acortar.link/iLd5MN>
- WANG, Wei. (2004). A contrastive analysis of letters to the editor in Chinese and English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 27, p. 72-88. <https://doi.org/10.1075/aral.27.1.06wan>
- WOJCIECHOWSKA, Bernadeta. (2016). Impact d'une tâche monologique ou dialogale sur le traitement de l'implicite relatif à l'ethos du locuteur dans un débat. *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-20, §1-46. <https://doi.org/10.4000/corela.4700>
- ZAYAS, Felipe. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 59, p. 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie59045>

ANNEXES

ANNEXES 1 À 3 : LE SAVOIR-FAIRE ARGUMENTATIF DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DE LA LANGUE PREMIÈRE EN FRANCE ET EN ESPAGNE

Annexe 1 : Matières évaluées au baccalauréat



Source : <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/tout-savoir-sur-le-baccalaureat-les-reponses-vos-questions-325499>

Annexe 2 : Sujets de l'épreuve de langue première (corpus)

En France

Baccalauréat général, session 2018, séries ES et S

Le candidat traitera, au choix, l'un des deux sujets.

Sujet 1 : le commentaire⁴²

Vous commenterez l'article « BÊTES » extrait du *Dictionnaire philosophique* (1764) de Voltaire (texte C).

Texte C - Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, article « BÊTES » (1764)

Voltaire s'attaque dans cet article à la théorie élaborée par Descartes selon laquelle les animaux sont des « machines ».

B Ê T E S

Quelle pitié, quelle pauvreté, d'avoir dit que les bêtes sont des machines privées de connaissance et de sentiment, qui font toujours leurs opérations de la même manière, qui n'apprennent rien, ne perfectionnent rien, etc. !

5 Quoi ! cet oiseau qui fait son nid en demi-cercle quand il l'attache à un mur, qui le bâtit en quart de cercle quand il est dans un angle, et en cercle sur un arbre ; cet oiseau fait tout de la même façon ? Ce chien de chasse que tu as discipliné pendant trois mois n'en sait-il pas plus au bout de ce temps qu'il n'en savait avant les leçons ? Le serin¹ à qui tu apprends un air le répète-t-il dans l'instant ? n'emploies-tu pas un temps considérable à l'enseigner ? n'as-tu pas vu qu'il se méprend et qu'il se corrige ?

10 Est-ce parce que je te parle que tu juges que j'ai du sentiment, de la mémoire, des idées ? Eh bien ! je ne te parle pas ; tu me vois entrer chez moi l'air affligé, chercher un papier avec inquiétude, ouvrir le bureau où je me souviens de l'avoir enfermé, le trouver, le lire avec joie. Tu juges que j'ai éprouvé le sentiment de l'affliction et celui du plaisir, que j'ai de la mémoire et de la connaissance.

15 Porte donc le même jugement sur ce chien qui a perdu son maître, qui l'a cherché dans tous les chemins avec des cris douloureux, qui entre dans la maison, agité, inquiet, qui descend, qui monte, qui va de chambre en chambre, qui trouve enfin dans son cabinet le maître qu'il aime, et qui lui témoigne sa joie par la douceur de ses cris, par ses sauts, par ses caresses.

20 Des barbares saisissent ce chien, qui l'emporte si prodigieusement sur l'homme en amitié ; ils le clouent sur une table, et ils le dissèquent vivant pour te montrer les veines méssaraïques². Tu découvres dans lui tous les mêmes organes de sentiment qui sont dans toi. Réponds-moi, machiniste, la nature a-t-elle arrangé tous les ressorts du sentiment dans cet animal, afin qu'il ne sente pas ? a-t-il des nerfs pour être impassible ? Ne suppose point cette impertinente contradiction dans la nature.

¹ Serin : petit oiseau dont le chant est fort agréable, et auquel on apprend à siffler, à chanter des airs.

² Veine méssaraïque : veine qui recueille le sang du gros intestin.

⁴² La forme de l'exercice du commentaire de texte n'a pas été modifiée par la réforme du baccalauréat.

Sujet 2 : la dissertation

Épreuve anticipée de français - Voie générale

Sujet zéro

Dissertation portant sur une œuvre et le parcours associé


Œuvre : Racine, *Britannicus* - Parcours : « Tragique et tragédie à l'âge classique »

Sujet : Qui incarne le héros tragique dans *Britannicus* ?

Vous répondrez à cette question dans un développement structuré. Votre travail prendra appui sur la pièce de Racine, sur les textes et documents que vous avez étudiés en classe dans le cadre du parcours associé à cette œuvre, et sur votre culture personnelle.

En Espagne


EBAU, convocatoria 2019, junio, opción B

	Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad Castilla y León	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II	EJERCICIO Nº Páginas: 4
---	---	--	-----------------------------------

OPCIÓN B

Lea el siguiente texto. A continuación, responda a las cuestiones propuestas correspondientes al ANÁLISIS Y COMENTARIO, LENGUA CASTELLANA Y EDUCACIÓN LITERARIA.

LA ORTOGRAFÍA ES EL TERMÓMETRO		
1	Quien tiene un problema de ortografía no sufre solamente ese problema. Los errores con la puntuación o las letras van siempre asociados a una deficiente expresión sintáctica y a un vocabulario pobre. La ortografía es el mercurio que sirve para señalar la fiebre. Se podrán abolir las haches y las tildes, como propuso García Márquez, pero no por romper el termómetro bajará la temperatura.	1
5	Las personas acostumbradas a leer buenos libros y buenos periódicos no suelen cometer faltas cuando escriben, porque su memoria inconsciente ha ido almacenando las palabras exactas y ha deducido las relaciones gramaticales que mantienen entre sí. Y cuando las necesiten para expresar una idea, brotarán casi sin esfuerzo.	5
10	Frente a eso, las faltas involuntarias afloran en quienes no quisieron o no pudieron recibir una enseñanza de calidad y no han enriquecido luego su pensamiento con las cuidadas lecturas que conducen siempre a cuidadas reflexiones.	10
15	Hoy en día salimos a la plaza pública más con la palabra escrita que con la expresión oral. Redactamos mensajes de WhatsApp, de correo, escribimos en Twitter... Y paseamos por esa calle de multitudes vestidos solamente con nuestra ortografía y nuestra sintaxis. Así nos mostramos a los demás, que se formarán una opinión al respecto del mismo modo que se establece una impresión general ante quien lleva siempre lamparones en el traje.	15
20	En definitiva, la ortografía es, sobre todo, un indicio. Se supone que quien escribe con corrección ha leído y ha incorporado a su pensamiento una estructura gramatical que le permite ordenar mejor las ideas y analizar con más competencia tanto lo que oye como lo que piensa. La buena ortografía ayuda, además, a relacionar unos vocablos con otros (y también a distinguir unos conceptos de otros).	20
25	Por el contrario, cabe suponer que quien comete faltas de ortografía no dispone de esas herramientas; que tal vez disfrute así de menor capacidad para la argumentación y la seducción, y que probablemente sea, por todo ello, una persona más manipulable.	25
Álex Grijelmo, <i>El País</i>		

	Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad Castilla y León	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II	EJERCICIO Nº Páginas: 4
---	---	--	--

I. ANÁLISIS Y COMENTARIO DE TEXTO (máximo 4 puntos)

1. Resuma el texto (máximo 1 punto)
2. Señale el tema, la tesis y los argumentos. Justifique la clase a la que estos pertenecen (1,5 puntos)
3. Mencione tres mecanismos de distinto tipo que contribuyan a la cohesión del texto (1 punto)
4. Redacte su opinión sobre el tema del texto, de forma breve y razonada (0,5 puntos)

II. LENGUA CASTELLANA (máximo 3 puntos)

5. Analice sintácticamente el siguiente fragmento (máximo 2 puntos):

Quien escribe con corrección ha leído y ha incorporado a su pensamiento una estructura gramatical que le permite ordenar mejor las ideas.

6. Analice morfológicamente las dos palabras siguientes: segmente y describa sus constituyentes. Clasifique las palabras por su estructura interna y por su categoría gramatical (máximo 1 punto):

almacenando (línea 7), **lamparones** (línea 18)

III. EDUCACIÓN LITERARIA (máximo 3 puntos)

7. Desarrolle el siguiente tema de Literatura española (máximo 3 puntos):

«La novela de 1939 a 1975. Camilo José Cela, Miguel Delibes»

Annexe 3 : Sujets de l'épreuve de philosophie (corpus)

En France

Baccalauréat de la voie générale, session 2021, sujet zéro n°1, coefficient 4

Le candidat traite, au choix, un des quatre sujets proposés.

Dissertations

Sujet 1

Le langage trahit-il la pensée ?

Sujet 2

Faut-il oublier le passé pour se donner un avenir ?

Sujet 3

La vie en société menace-t-elle notre liberté ?

Explication de texte philosophique

Sujet 4


Expliquer le texte suivant :

La découverte de la vérité est tout à la fois difficile en un sens ; et, en un autre sens, elle est facile. Ce qui prouve cette double assertion, c'est que personne ne peut atteindre complètement le vrai et que personne non plus n'y échoue complètement, mais que chacun apporte quelque chose à l'explication de la nature. Individuellement, ou l'on n'y contribue en rien, ou l'on n'y contribue que pour peu de chose ; mais de tous les efforts réunis, il ne laisse pas que de sortir un résultat considérable. Si donc il nous est permis de dire ici, comme dans le proverbe : « Quel archer serait assez maladroit pour ne pas mettre sa flèche dans une porte ? » à ce point de vue, la recherche de la vérité n'offre point de difficulté sérieuse ; mais, d'autre part, ce qui atteste combien cette recherche est difficile, c'est l'impossibilité absolue où nous sommes, tout en connaissant un peu l'ensemble des choses, d'en connaître également bien le détail. Peut-être aussi, la difficulté se présentant sous deux faces, il se peut fort bien que la cause de notre embarras ne soit pas dans les choses elles-mêmes, mais qu'elle soit en nous. De même que les oiseaux de nuit n'ont pas les yeux faits pour supporter l'éclat du jour, de même l'intelligence de notre âme éprouve un pareil éblouissement devant les phénomènes qui sont par leur nature les plus splendides entre tous.

ARISTOTE, *Métaphysique*, IV^e siècle av. J.-C.

En Espagne

EBAU, convocatoria 2019, junio, opción A

	Pruebas de Acceso a las Universidades de Castilla y León	Filosofía II (Historia de la Filosofía) Nuevo currículo	Texto para los Alumnos 2 páginas
---	---	---	--

OPCIÓN A

Tomás de Aquino: *Suma Teológica. Primera parte. Cuestión Segunda. Artículo 3, Respuesta.*

La segunda vía se basa en el concepto de causa eficiente. Encontramos que en las cosas sensibles hay un orden de las causas eficientes; sin embargo, no encontramos, ya que no es posible, cosa alguna que sea causa eficiente de sí misma, porque, si así fuere, sería anterior a sí misma y eso es imposible. Ahora bien, no es posible prolongar indefinidamente las causas eficientes, porque en todo orden de las mismas, la primera es causa de la intermedia, sea ésta una o varias, y ésta, a su vez, causa de la última y puesto que, suprimida una causa, se anula su efecto, si no existiese la primera de las causas eficientes, tampoco existiría la intermedia ni la última. Por tanto, si se prolongasen indefinidamente las causas eficientes, no habría causa eficiente primera y, en este caso, tampoco habría efecto último ni causas eficientes intermedias, lo cual es evidentemente falso. Por consiguiente, es necesario sostener que existe una causa eficiente primera, a la que todos llaman Dios.

Cuestiones

1. Análisis de texto (Valoración de 0 a 2,5 puntos):

- 1.1. Identifique el problema filosófico al que responde el texto, exponga la tesis o las tesis que sustenta y los argumentos que emplea.
- 1.2. Relacione el contenido del texto con la filosofía del autor.

2. Definición de términos (Valoración de 0 a 2,5 puntos):

Elija cinco de los diez términos y defina su significado de acuerdo con la filosofía del autor citado entre paréntesis:

2.1	Plusvalía (Marx)	2.6	Superhombre (Nietzsche)
2.2	Trabajo (Marx)	2.7	Eterno Retorno (Nietzsche)
2.3	Alienación (Marx)	2.8	Mundo (Ortega y Gasset)
2.4	Voluntad de poder (Nietzsche)	2.8	Razón histórica (Ortega y Gasset)
2.5	Nihilismo (Nietzsche)	2.10	Circunstancia (Ortega y Gasset)

3. Exposición temática (Valoración de 0 a 2,5 puntos):

La teoría del conocimiento de Hume y la crítica del principio de causalidad.

4. Comparación de autores o corrientes (Valoración de 0 a 2,5 puntos):

Exponga las relaciones de semejanza y diferencia de **Tomás de Aquino** con otro autor o corriente filosófica.

Examen 6(2019)

ANNEXES 4 À 10 : LE SAVOIR-FAIRE ARGUMENTATIF DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DU FLE ET DE L'ELE

Annexe 4 : Le savoir-faire argumentatif dans les échelles de descripteurs du CECRL

La sélection des descripteurs effectuée ici qui constitue notre deuxième corpus pourrait être amplement élargie, mais elle veut être la plus concise possible pour parvenir à analyser le traitement de la compétence argumentative dans le CECRL. Malgré tout, dans certains cas, nous avons été contraints de reprendre l'intégralité d'une échelle de descripteurs.

La compétence argumentative présente dans un niveau le sera dans les niveaux supérieurs. Par exemple, si elle est requise au niveau B2, elle le sera aussi aux niveaux C1 et C2.

1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

EXPLORER UN RÉPERTOIRE PLURICULTUREL (Conseil de l'Europe : 2018, p. 167). Cette échelle est reprise dans son intégralité.	
Note : Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C	
C2	Peut, en fonction du contexte, amorcer et contrôler ses interventions et sa façon de s'exprimer, montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels.
C1	Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou socio pragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer. Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, en s'inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc. Peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien. Peut gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate pour clarifier la situation.
B2	** Peut décrire et juger des points de vue et des pratiques de son groupe social ou d'autres groupes, en tenant compte des valeurs implicites qui fondent souvent les jugements et les préjugés. ** Peut interpréter et expliquer un document ou un événement d'une autre culture et établir un lien avec des documents ou des événements de sa/ses propre(s) culture(s) et/ou de culture(s) qui lui est/sont familière(s). Peut commenter l'objectivité et l'impartialité des informations et des opinions exprimées dans les médias à propos de sa propre communauté ainsi que d'autres. Peut identifier et étudier les ressemblances et les différences dans des schémas de comportements d'origine culturelle (par ex. les gestes et le volume de la voix) et discuter de leur signification pour trouver un terrain d'entente. Peut se comporter et s'exprimer de façon adéquate dans une rencontre interculturelle et admettre que ce que certains considèrent comme acquis dans une situation particulière ne l'est pas nécessairement pour d'autres. Peut en général interpréter correctement les codes culturels d'une culture donnée. Peut réfléchir et expliquer la façon particulière de communiquer dans sa propre culture et dans d'autres, ainsi que les risques d'incompréhension qui en découlent.
B1	Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes. Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés. Peut expliquer des éléments de sa propre culture à des membres d'une autre culture ou expliquer des éléments de l'autre culture à des membres de sa propre culture. Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres. Peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes. Peut expliquer en termes simples en quoi ses actions culturellement déterminées, peuvent être perçues différemment par des membres d'autres cultures que la sienne.
A2	Peut reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux quotidiens (par exemple les différents rituels de salutations). Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciements et d'excuses, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles. Se rend compte qu'à cause de son attitude lors d'une transaction quotidienne, son message a peut-être été perçu différemment de ce qu'il avait l'intention de transmettre et peut tenter de l'expliquer simplement. Peut se rendre compte que des difficultés apparaissent dans l'interaction avec des membres d'autres cultures, même s'il ou elle peut ne pas savoir comment se comporter dans cette situation.
A1	Peut reconnaître différentes façons de numérotter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>
EXPLORER UN RÉPERTOIRE PLURILINGUE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 70)	
C2	Peut étudier les ressemblances et les différences entre des métaphores et d'autres figures de style dans <i>les langues concernées de son répertoire plurilingue</i> , pour un effet soit rhétorique, soit comique.
C1	Peut [...] se préoccuper des besoins et des compétences linguistiques des interlocuteurs.

2. Les compétences communicatives langagières

2.1. La compétence sociolinguistique

ADÉQUATION SOCIOLINGUISTIQUE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 144)	
C2	Peut [... tenir] compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. Peut utiliser de façon efficace, à l'oral ou à l'écrit, toute une série de stratégies de communication sophistiquées pour ordonner, argumenter, persuader, dissuader, négocier et conseiller.
C1	Peut comprendre l'humour, l'ironie et les références culturelles implicites et saisir les nuances de sens. Peut faire des remarques critiques ou exprimer avec tact un profond désaccord.
B2+	Peut identifier et interpréter des codes socioculturels et sociolinguistiques et modifier en connaissance de cause sa façon de s'exprimer pour qu'elle corresponde à la situation.

2.2. La compétence pragmatique

SOUPLESSE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 146)	
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour accentuer l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, ou lever une ambiguïté.
C1	Peut avoir un impact positif sur un auditoire choisi en variant de façon efficace le type d'expression et la longueur des phrases, et en utilisant un vocabulaire et un agencement de mots recherchés. Peut modifier son expression pour exprimer des degrés d'engagement ou d'hésitation, de conviction ou d'incertitude.
B2	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.
TOURS DE PAROLE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 147)	
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE (la façon dont les idées sont organisées logiquement dans un texte et reliées entre elles par une structure rhétorique claire) (Conseil de l'Europe : 2018, p. 148)	
C1	Peut écrire l'introduction et la conclusion appropriées à un texte long et complexe. Peut développer et défendre assez longuement des points principaux à l'aide d'éléments complémentaires, d'arguments et d'exemples appropriés.
B2+	Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents. Peut présenter une suite d'arguments complexes et y répondre de façon convaincante.
B2	Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut évaluer les avantages et les inconvénients de différentes options. Peut signaler clairement la différence entre un fait et une opinion.
B1+	Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.

COHÉRENCE ET COHÉSION (Conseil de l'Europe : 2018, p. 149). Cette échelle est reprise dans son intégralité.

C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. Peut produire un texte bien organisé et cohérent en utilisant une variété d'articulateurs et de schémas d'organisation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.
	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés dans un discours clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. Peut produire un texte en général bien organisé et cohérent, utilisant toute une gamme de mots de liaison et d'articulateurs. Peut organiser des textes longs en paragraphes logiques.
B1	Peut introduire un contre argument dans un texte simple discursif (par exemple avec « cependant »).
	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent. Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d'articulateurs. Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long.
A2	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « mais ».
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

PRÉCISION (la capacité à déterminer comment formuler ce que l'on a envie de dire : les détails et les nuances) (Conseil de l'Europe : 2018, p. 150)

C2	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines, en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbess exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives). Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.
C1	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc. Peut utiliser à bon escient les modalités linguistiques pour indiquer la force d'une affirmation, d'un argument ou d'un point de vue.

AISANCE À L'ORAL (Conseil de l'Europe : 2018, p. 151)

3. Les activités et les stratégies langagières

3.1. La réception

3.1.1. Les activités de réception

La compréhension orale

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE ORALE	
C1	Peut suivre une intervention [...] même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites [...].
B2	Peut suivre [...] une argumentation complexe à condition que [...] le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
COMPRENDRE UNE CONVERSATION ENTRE TIERCES PERSONNES	
C1	Peut suivre facilement des échanges complexes entre tiers dans une discussion de groupe et un débat [...].
B2	Peut identifier les principales raisons pour ou contre un argument ou une idée [...].
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR ⁴³	
C1	Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats [...].
B2	Peut suivre des arguments complexes [...]. Peut reconnaître (ou comprendre B2.2) le point de vue de l'interlocuteur et le distinguer des faits dont il/elle rend compte.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	
B2	Peut [...] reconnaître le point de vue et l'état d'esprit du locuteur [...].

(Conseil de l'Europe : 2018, p. 58-62)

La compréhension de l'écrit

LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER (Conseil de l'Europe : 2018, p. 66)	
C1	Peut [...] identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.
B2	Peut obtenir des renseignements, des idées et des opinions [...]. Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers. Peut reconnaître si un texte [...] cherche à convaincre les lecteurs. Peut reconnaître la structuration d'un texte discursif : arguments et contre-arguments, présentation d'un problème et de sa solution et relations de cause à effet
B1+	Peut comprendre des textes [...] dans lesquels les gens donnent leur point de vue (par ex. une contribution critique à une discussion en ligne [...]). Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème, sans en comprendre nécessairement le détail.

La réception audiovisuelle

COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION, DES FILMS ET DES VIDÉOS (Conseil de l'Europe : 2018, p. 69)	
C1	Peut comprendre dans le détail les arguments [...]
B2+	Peut repérer les points principaux d'une argumentation ou d'un débat sur l'actualité ou les affaires en cours.

⁴³ Dans le cadre de la compréhension orale, on va considérer que la compétence argumentative n'est pas requise au niveau B1 puisque les descripteurs privilégient les textes factuels à ce niveau. Cependant, si, comme O. Ducrot ou J.-B. Grize, on considère que l'argumentation est dans la langue ou dans le discours, certains descripteurs du niveau B1 que nous n'avons pas retenus ici pourraient l'être. Ex : « Peut, dans une conférence [...], distinguer les idées principales des détails [...]. » (niveau B1.2)

3.1.2. Les stratégies de réception

RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (À L'ORAL ET À L'ÉCRIT) (Conseil de l'Europe : 2018, p. 70)	
B1	Peut faire appel à différents types de connecteurs (numériques, temporels, logiques) ainsi qu'au rôle des paragraphes clés dans l'organisation générale du texte afin de mieux comprendre l'argumentation.

3.2. La production

3.2.1. Les activités de production

La production orale

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Peut produire un discours [...] avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation [...] en intégrant des thèmes secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer [...] une présentation [...] en soulignant les points importants et les détails pertinents, en [présentant] et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents
MONOLOGUE SUIVI : ARGUMENTER (PAR EXEMPLE LORS D'UN DEBAT)	
C2 C1	Peut débattre d'un problème complexe, formuler de façon précise les points soulevés et utiliser l'emphase de façon efficace. Peut développer un argument systématiquement, dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée.
B2+	Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents.
B2	Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut enchaîner des arguments avec logique. Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.
B1+	Peut développer une argumentation suffisamment bien [...]. Peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue [...].
B1	Peut [...] exprimer son opinion [...]. Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions. Peut dire s'il/si elle approuve ce que quelqu'un a fait et indiquer des raisons pour justifier son opinion.
A2+	Peut donner les raisons pour lesquelles il/elle aime ou n'aime pas quelque chose, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons [...]
A2	Peut présenter son point de vue en termes simples [...]
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	
C2	Peut présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire. Peut gérer un questionnement difficile, voire hostile.
C1	Peut faire un exposé clair et bien structuré [...], développant et confirmant ses points de vue [...] à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut structurer un long exposé de façon à ce que les auditeurs suivent facilement la logique des idées et comprennent l'argumentation générale. Peut [...] faire des hypothèses, comparer et sopeser des propositions et des arguments de rechange. Peut gérer les objections convenablement [...].
B2	Peut faire un exposé [...] en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses. Peut prendre en charge une série de questions, après l'exposé [...].
A2+	Peut [...] donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes.

(Conseil de l'Europe : 2018, p. 72-77)

La production écrite

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Peut écrire des textes [...] avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes [...] bien structurés [...] en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée. Peut [adapter] le ton, le style et le registre au public cible, le type de texte et le sujet.
B2	Peut écrire des textes [...] en faisant la synthèse et l'évaluation [...] d'arguments empruntés à des sources diverses.
ESSAIS ET RAPPORTS	
C2	Peut [poser...] une problématique ou donner une appréciation critique sur des propositions ou des œuvres littéraires. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants. Peut présenter sous diverses perspectives des sujets académiques ou professionnels en faisant une distinction claire entre ses propres idées et opinions et celles des sources.
C1	Peut [faire une exposition ...] de manière bien structurée, [...] en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue [...] à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut écrire une introduction et une conclusion appropriées
B2+	Peut [...] développer] une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.
B2	Peut [...] développer] une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
B1+	Peut écrire un texte [...] et] lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion. Peut [...] donner son opinion.
A2	Peut donner ses impressions et son opinion [...]

(Conseil de l'Europe : 2018, p. 78-80)

3.2.2. Les stratégies de production

PLANIFICATION (Conseil de l'Europe : 2018, p. 81)	
B2+	Peut [...] planifier ce qu'il/elle va dire en prévision de réactions différentes de ses interlocuteurs et réfléchir à une façon de s'exprimer adéquate.
B2	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).

3.3. L'interaction

3.3.1. Les activités d'interaction

L'interaction orale

INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	
B2+	Peut [...] indiquer] clairement les relations entre les idées.
B2	Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.
B1	Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel [...] Peut exprimer des opinions personnelles [...]
CONVERSATION	
B2+	Peut établir une relation avec ses interlocuteurs, par des questions engageantes et en utilisant des expressions montrant qu'il/elle est d'accord ainsi que, si c'est le cas, en parlant d'une tierce personne ou de la situation commune.

B1+	Peut démarrer une conversation [...] et aider à la poursuivre en posant des questions assez spontanées sur une expérience ou un événement particulier, et exprimer ses réactions et son opinion.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	
C2	Peut conseiller quelqu'un ou parler de problèmes délicats sans maladresse, comprendre les allusions familières et traiter avec diplomatie de différences d'opinion et de critiques.
C1	Peut suivre facilement des échanges entre tiers dans une discussion de groupe et un débat et y participer [...]
B2+	Peut exprimer ses idées et ses opinions avec précision et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui.
B2	Peut [...] exposer] un point de vue clairement, [et évaluer] d'autres propositions, ainsi qu' [émettre et réagir] à des hypothèses. Peut exprimer et exposer ses opinions dans une discussion et les défendre avec pertinence en fournissant explications, arguments et commentaires.
B1+	Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel [...]. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème. Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui.
B1	Peut comparer et opposer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, qui ou quoi choisir, etc. Peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général. Peut faire comprendre ses opinions et réactions pour trouver une solution à un problème [...]. Peut exprimer poliment ses convictions, ses opinions, son accord et son désaccord.
A2+	Peut échanger des opinions et comparer les choses et les gens [...]. Peut faire des suggestions et réagir à des propositions. Peut exprimer son accord et son désaccord à autrui.
DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES	
C2	Peut défendre sa position [...], monter une argumentation nette et convaincante [...]. Peut donner des conseils/se charger de questions complexes, délicates ou controversées [...]. Peut gérer avec assurance un questionnement hostile, garder son tour de parole et réfuter avec diplomatie les contre-arguments.
C1	Peut facilement soutenir un débat [...]. Peut argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments [...]. Peut reformuler, faire le point et contester les contributions d'autres participants sur des sujets concernant son domaine de compétence professionnelle ou éducative [...]. Peut faire des remarques critiques ou exprimer son désaccord de façon diplomatique. Peut donner suite à des questions en demandant plus de détails et peut reformuler des questions si elles ont été mal comprises.
B2+	Peut suivre une conversation animée en identifiant avec exactitude les arguments qui soutiennent et opposent les points de vue. Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec précision, [...] et réagir de même aux arguments d'autrui de façon convaincante.
B2	Peut exprimer, justifier et défendre son opinion, évaluer d'autres propositions ainsi que répondre à des hypothèses et en faire.
B1+	Peut exprimer clairement un point de vue mais a du mal à engager un débat.
B1	Peut suivre une argumentation ou une discussion sur un sujet familier et prévisible [...].
A2+	Peut échanger des informations pertinentes et donner son opinion sur des problèmes pratiques [...].
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE	
C1	Peut organiser une discussion [...] en rapportant ce que les autres ont dit, en résumant, en développant et en pesant les différents points de vue.
B2	Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense, etc. Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des spéculations sur les causes et les conséquences et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches.
B1+	Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer des solutions. Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui.
B1	Peut faire comprendre ses opinions et réactions par rapport aux solutions possibles ou à la suite à donner, en donnant brièvement des raisons et des explications. Peut inviter les autres à donner leur point de vue sur la façon de faire.

OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	
C1-C2	Peut négocier [...].
B2+	Peut gérer linguistiquement une négociation pour trouver une solution à une situation conflictuelle [...].
B2	Peut exposer un problème qui a surgi et mettre en évidence que le fournisseur du service ou le client doit faire une concession.
B1	Peut formuler une plainte.

(Conseil de l'Europe : 2018, p. 86-92)

L'interaction écrite

INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 96)	
B2	Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres.
CORRESPONDANCE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 97)	
B2+	Peut [...] donner suite aux problèmes d'intérêt commun.
B2	Peut écrire des lettres dans lesquelles il/elle exprime diverses opinions et où il/elle relate des expériences et des sentiments personnels de façon détaillée.
B1+	Peut écrire des lettres dans lesquelles il/elle exprime diverses opinions et où il/elle relate des expériences et des sentiments personnels de façon détaillée.

L'interaction en ligne

CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 100)	
C2	Peut anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus (dont des malentendus culturels) [...].
C1	Peut évaluer des arguments, les reformuler et les contester [...].
B2	Peut participer activement à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions [...]. Peut s'engager dans des échanges en ligne entre plusieurs participants, relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées, à condition qu'un modérateur aide à gérer la discussion. Peut se rendre compte de malentendus et de désaccords lors d'une interaction en ligne et peut les gérer, à condition que le ou les interlocuteurs soient prêt à coopérer.
TRANSACTIONS ET COOPÉRATION EN LIGNE AXÉES SUR DES OBJECTIFS (Conseil de l'Europe : 2018, p. 102)	
C2	Peut résoudre des malentendus et gérer efficacement des frictions qui surviennent pendant le processus collaboratif.
C1	Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors d'échanges en ligne coopératifs ou transactionnels, reformuler, clarifier et donner des exemples à l'aide de moyens audiovisuels (visuel, audio, graphique).
B2+	Peut s'engager dans des échanges en ligne [...] dans son domaine d'expertise comportant des négociations sur des conditions [...]. Peut gérer les malentendus et les problèmes inattendus [...] en répondant poliment et de façon appropriée pour résoudre le problème.
B2	Peut coopérer en ligne à un travail de groupe sur un projet, justifier des propositions, demander des éclaircissements et apporter son concours pour accomplir les tâches communes.

3.3.2. Les stratégies interactives

COOPÉRER (Conseil de l'Europe : 2018, p. 104)	
C2	Peut habilement relier des contributions à celles d'autres interlocuteurs, élargir le champ de l'interaction et faire en sorte qu'elle débouche sur une conclusion.
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
B2+	Peut faire le point à un stade particulier d'une discussion et proposer les étapes suivantes.
B1	Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours.

3.4. La médiation

3.4.1. Les activités de médiation

MÉDIATION GÉNÉRALE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 108)	
C2	[peut] guider une discussion sensible ou délicate. Peut expliquer [...] de quelle façon les faits et les arguments sont présentés, transmettre précisément les aspects évaluatifs et la plupart des nuances et souligner les implications socioculturelles
C1	Peut jouer efficacement le rôle de médiateur, [peut] faire en sorte que l'interaction reste positive en commentant les différents points de vue, [peut] gérer les ambiguïtés, [peut] anticiper les malentendus et intervenir avec diplomatie pour recentrer la discussion. Peut, dans une discussion, mettre à profit différentes contributions et, avec une série de questions, susciter un raisonnement.
B2+	Peut établir un climat favorable à l'échange d'idées et faciliter la discussion sur des questions sensibles, [peut] indiquer son appréciation des différents points de vue, [peut] inciter les personnes à examiner les problèmes et adapter sa façon de s'exprimer de façon judicieuse. Peut mettre à profit les idées des autres et faire des suggestions pour aller plus loin. Peut [...] clarifier les opinions et les intentions des locuteurs.
B2	Peut approfondir les idées des autres, soulever des questions qui suscitent des réactions comportant des points de vue différents et proposer une solution ou les étapes suivantes.

La médiation de textes⁴⁴

TRAITER UN TEXTE À L'ORAL : résumer et reformuler un texte et collecter des informations ou arguments en fonction du public et de l'objectif visé	
C1	Peut exploiter des informations et des arguments venant d'un texte complexe (en langue A), afin de commenter un sujet (en langue B), de tirer des conclusions, d'ajouter son opinion, etc.
B2	Peut résumer (en langue B) une grande variété de textes factuels et de fiction (en langue A) en commentant et en débattant des points de vue opposés et des thèmes principaux. Peut identifier le public auquel s'adresse un texte oral ou écrit (en langue A) portant sur un sujet d'ordre général et expliquer (en langue B) l'objectif, les partis pris et l'opinion de l'auteur. Peut résumer (en langue B) des [discours] comportant des opinions, les discuter et les critiquer (en langue A).
TRAITER UN TEXTE À L'ÉCRIT : résumer et reformuler un texte et collecter des informations ou arguments en fonction du public et de l'objectif visé et les interpréter	
C1	Peut résumer par écrit (en langue B), des textes longs et complexes (écrits en langue A), interpréter convenablement le contenu [...]
B2+	Peut comparer, opposer et synthétiser par écrit (en langue B), les informations et les points de vue donnés [...] Peut [... étayer] ses conclusions par des références aux informations précises du document original.
ANALYSER ET CRITIQUER DES TEXTES CRÉATIFS (INCLUANT LA LITTÉRATURE)	
C2	Peut donner une appréciation critique sur des œuvres d'époques et de genres différents (romans, poèmes, pièces de théâtre), tenir compte de fines différences de style et des significations implicites et explicites. Peut distinguer les plus fines subtilités d'un langage nuancé, les effets rhétoriques et l'utilisation de figures de style (par ex. les métaphores, une syntaxe bizarre, des ambiguïtés), interpréter et élucider les significations et les connotations. Peut évaluer d'un point de vue critique la façon dont la structure, la langue et les procédés de rhétorique sont utilisés à des fins spécifiques dans une œuvre et expliquer de façon argumentée en quoi cette utilisation est adéquate et efficace. Peut donner un avis motivé sur la rupture volontaire des conventions linguistiques dans une œuvre écrite.

⁴⁴ Les échelles de descripteurs concernant la traduction ou la prise de notes ne sont pas sélectionnées ici car elles supposent une maîtrise limitée de la capacité à argumenter.

C1	Peut donner un avis critique sur une grande variété de textes dont des œuvres littéraires d'époques et de genres différents. Peut apprécier dans quelle mesure une œuvre obéit aux conventions du genre. Peut décrire et commenter la manière dont l'œuvre implique le public (par ex. en créant et trompant les attentes).
B2+	Peut comparer deux œuvres, leurs thèmes, les personnages et les scènes, rechercher les ressemblances et les différences et expliquer la pertinence de leurs liens. Peut donner un avis motivé sur une œuvre, tenir compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes. Peut apprécier la façon dont l'œuvre favorise l'identification avec les personnages et donner des exemples.
B2	Peut décrire comment des œuvres diffèrent dans leur traitement du même thème.

(Conseil de l'Europe : 2018, p. 114-122)

La médiation de concepts

	La médiation relationnelle basée sur l'interaction où les conditions sont établies	La médiation cognitive où les idées sont développées donnant accès à de nouvelles connaissances et concepts
COOPÉRER DANS UN GROUPE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 125)		
	FACILITER LA COOPÉRATION DANS LES INTERACTIONS AVEC DES PAIRS	COOPÉRER POUR CONSTRUIRE DU SENS
C2		Peut résumer, évaluer et combiner les différentes contributions de façon à faciliter l'adoption d'une solution ou de la voie à suivre.
C1	Peut se montrer sensible aux différents points de vue exprimés dans un groupe, reconnaître les contributions et formuler d'éventuelles réserves, désaccords ou critiques sans froisser les gens. Peut développer l'interaction et aider à la guider avec tact vers une conclusion.	Peut recadrer une discussion de façon à décider de la conduite à tenir avec un partenaire ou un groupe, rapporter ce que les autres ont dit, résumer, examiner et considérer tous les points de vue. Peut, dans une discussion, évaluer les problèmes, les difficultés et les propositions de façon à décider de la voie à suivre. Peut souligner les incohérences d'un raisonnement et contester les idées des autres pour essayer d'obtenir un consensus.
B2+	Peut, en fonction des réactions de ses interlocuteurs, adapter la formulation de ses questions et/ou intervenir dans une interaction de groupe. Peut agir comme rapporteur dans une discussion de groupe, noter les idées et les décisions, les discuter avec le groupe et faire ensuite en plénière un résumé des points de vue exprimés.	Peut mettre en évidence le problème principal à résoudre dans une tâche complexe ainsi que les aspects importants à prendre en compte. Peut apporter sa contribution à une prise de décision et une résolution de problème collective, exprimer et partager ses idées, donner des explications détaillées et faire des suggestions pour les actions à venir. Peut participer à l'organisation de la discussion dans un groupe, en rapportant ce que les autres ont dit, en résumant, en examinant et considérant tous les points de vue.
B2	Peut poser des questions pour animer le débat sur la façon d'organiser un travail collectif. Peut aider à définir les objectifs d'un travail d'équipe et comparer les choix permettant de les atteindre. Peut recentrer une discussion en suggérant ce qui doit être abordé ensuite et la façon de faire.	Peut approfondir les idées et les opinions d'autres personnes. Peut présenter ses idées dans un groupe et poser des questions pour susciter des réactions de la part des membres du groupe. Peut envisager deux aspects différents d'un problème, donner des arguments pour ou contre et proposer une solution ou un compromis.

DIRIGER LE TRAVAIL DE GROUPE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 127)		
	GÉRER DES INTERACTIONS	SUSCITER UN DISCOURS CONCEPTUEL
C2	Peut repérer les sous-entendus dans une interaction et prendre les mesures adéquates pour orienter la discussion.	Peut guider avec efficacité le développement des idées dans une discussion [...], orienter le débat en ciblant les questions et en encourageant les participants à approfondir leur raisonnement.
C1	Peut intervenir avec tact pour réorienter le débat, éviter qu'un participant prenne le dessus ou faire face à un comportement perturbateur.	Peut, à partir de différentes contributions, poser une série de questions ouvertes afin de susciter un raisonnement logique (par ex. la formulation d'hypothèses, la déduction, l'analyse, la justification et la prévision).
B2+		Peut inciter les membres d'un groupe à décrire et développer leurs idées. Peut inciter les membres d'un groupe à mettre à profit les informations et les idées des uns et des autres pour proposer un concept ou une solution.
B2		Peut formuler des questions et des commentaires pour inciter les gens à développer leurs idées et à justifier ou clarifier leurs opinions. Peut se servir des idées des autres et les reprendre dans une façon de penser cohérente.
B1		Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement.
A2		Peut demander l'avis de quelqu'un sur une idée donnée.

La médiation de la communication

ÉTABLIR UN ESPACE PLURICULTUREL (Conseil de l'Europe : 2018, p.129)	
C1	Peut jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée, en gérant les ambiguïtés, proposant des conseils et encouragements, et en prévenant les malentendus. Peut anticiper d'éventuelles méprises concernant ce qui a été dit ou écrit et faire en sorte que les interactions restent positives en commentant et en interprétant des points de vue culturels différents sur la question traitée.
B2+	Peut mettre à profit ce qu'il connaît des conventions socioculturelles afin d'arriver à un accord sur la façon de procéder dans une situation nouvelle pour les personnes impliquées. Peut, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde, et s'exprimer en tenant compte du contexte. Peut clarifier des malentendus et des erreurs d'interprétation lors de rencontres interculturelles, expliquer clairement les choses afin de détendre l'atmosphère et de permettre à la discussion d'avancer.
B2	Peut encourager une culture de communication partagée en exprimant sa compréhension et son appréciation des différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à contribuer et à réagir aux idées des uns et des autres. Peut travailler en collaboration avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes, et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches. Peut, lors d'une activité avec des personnes d'autres cultures, adapter sa façon de travailler afin de créer des procédures communes.
B1+	Peut contribuer à une communication interculturelle en initiant la conversation, montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et exprimer son accord et sa compréhension. Peut, dans des rencontres interculturelles, se conduire de façon positive, reconnaître les sentiments et les différentes visions du monde des membres du groupe.

FACILITER LA COMMUNICATION DANS DES SITUATIONS DÉLICATES ET DES DÉSACCORDS (Conseil de l'Europe : 2018, p. 131)	
C2	Peut gérer avec tact un participant perturbateur, recadrer avec tact les remarques en respectant la situation et les perceptions culturelles. Peut prendre une position ferme mais diplomatique avec assurance sur une question de principe, tout en montrant du respect pour le point de vue des autres.
C1	Peut se montrer sensible à différents points de vue, répéter et paraphraser pour montrer sa compréhension détaillée des exigences de chaque partie pour arriver à un accord. Peut demander avec tact à chaque partie en désaccord, de déterminer ce qui est négociable dans leur position et ce qu'elles sont prêtes à abandonner dans certaines conditions. Peut se montrer persuasif pour suggérer aux parties en désaccord de faire évoluer leur position.
B2+	Peut amener les parties en désaccord à des solutions possibles pour les aider à obtenir un consensus, formuler des questions ouvertes et neutres afin de minimiser la gêne ou l'offense. Peut aider les parties en désaccord à mieux se comprendre en reformulant et recadrant leurs positions et en établissant des priorités de besoins et d'objectifs. Peut résumer clairement et fidèlement ce qui a été convenu et ce qui est attendu de chacune des parties.
B2	Peut, en posant des questions, repérer les terrains d'entente et inviter chaque partie à mettre en avant les solutions possibles. Peut présenter les principaux points de désaccord de façon relativement précise et expliquer les points de vue des parties concernées. Peut résumer les déclarations faites par chacune des deux parties et souligner les points d'accord et les obstacles.
B1	Peut montrer sa compréhension des problèmes clés dans un différend sur un sujet qui lui est familier et adresser des demandes simples pour obtenir confirmation et/ou clarification.

3.4.2. Les stratégies de médiation

STRATÉGIES POUR EXPLIQUER UN NOUVEAU CONCEPT : DÉCOMPOSER UNE INFORMATION COMPLIQUÉE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 134)	
C2	Peut faciliter la compréhension d'un problème complexe en expliquant les relations entre les parties d'un texte et son ensemble et susciter différentes façons de l'aborder.
C1	Peut faciliter la compréhension d'un problème complexe en soulignant et en classant les points importants, les présenter sous forme d'un schéma logique et renforcer le message en répétant les aspects clés de différentes façons.
B2+	Peut faciliter la compréhension d'une question difficile en présentant séparément les divers éléments de l'argument.
B2	Peut faciliter la compréhension d'un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus petites.
STRATÉGIES POUR SIMPLIFIER UN TEXTE : ÉLAGUER UN TEXTE (Conseil de l'Europe : 2018, p. 135)	
C2	Peut remanier un texte source complexe, améliorer la cohérence, la cohésion et le flux d'arguments et supprimer les parties qui ne sont pas nécessaires à son propos.
C1	Peut réorganiser un texte source complexe pour le recentrer sur les points les plus pertinents pour le public visé.

DELF B1 et DELE B1

Examen et exercices		Compétences fonctionnelles	Durée de l'épreuve	Examen y tareas	Instrucciones	Duración de la prueba	
DELF B1	PE : Essai	- décrire, raconter, exposer des faits, des événements, des expériences - exprimer ses sentiments, faire part de ses réactions - donner son opinion et la justifier	45 min (160 mots)	DELE B1	EIE : dos tareas	n°1* - redactar una carta informal en la que se cuenta una experiencia	60 min (230-270 palabras)
	PO : 3 ejercicios (10 à 15 minutes + 10 minutes de préparation) (grille d'évaluation)	n°1 - parler de soi avec une certaine assurance en donnant des informations, des raisons et des explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions	2-3 min d'interaction			n°2 - contar una experiencia - justificar sus opiniones y sentimientos - hacer propuestas	
		n°2 - gérer une conversation qui surgit d'une situation imprévue, mais qui relève de la vie quotidienne afin de trouver un terrain d'entente avec son interlocuteur	3-5 min d'interaction			n°1 - realizar una presentación breve – ordenar y relacionar bien las ideas - justificar sus opiniones y sentimientos	2-3 min de monólogo
		n°3 - présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle - relier une série d'éléments dans un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps	3 min environ de monologue + 3 min d'interaction (5 à 7 min en tout)			n°2 - participar en una conversación sobre el tema del ejercicio 1	3-4 min de interacción
				n°3* - describir una fotografía - contestar a preguntas sobre el tema de la fotografía	1-2 min de monólogo + 1-2 min de interacción		
					n°4 - dialogar en una situación simulada en la que habrá que convencer al interlocutor	2-3 min de interacción	

*Ejercicios que no encuentran exactamente d'equivalent en el DELF B1

Tableau 14 : Les examens DELF et DELE du niveau B1

DELFB1 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B1	B1+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Anomalies	<p><i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i></p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « B1+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « lexique ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « B1 » ni « B1+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « cohérence et cohésion ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « réalisation de la tâche », « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». Le candidat ne peut être identifié ni « B1 » ni « B1+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».</p> <p><input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p> <p><input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 79 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p>				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT: -

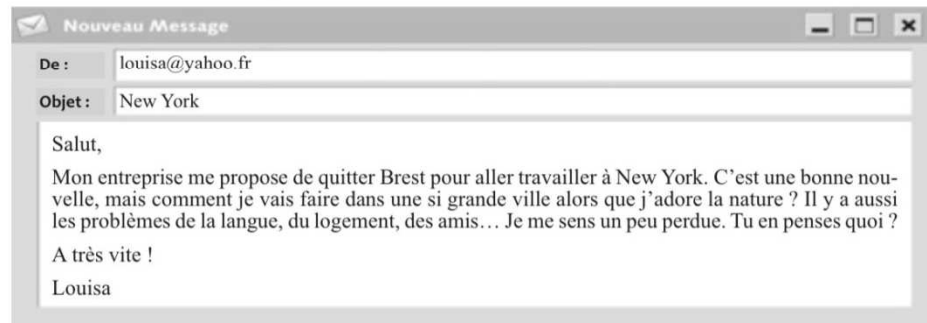
Note :	/ 25
---------------	-------------

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB1 du candidat.

3 Production écrite

25 points

Vous recevez ce mail de Louisa, une amie française :



Vous répondez à Louisa. Vous lui donnez votre opinion en lui donnant des exemples d'expériences diverses. (160 mots minimum)

Disponible sur <https://www.france-education-international.fr/exemples-sujets-b1-tp>

DEL F A2
DESCRIPTEURS DE PERFORMANCE DE LA PRODUCTION ÉCRITE
EXERCICES 1 ET 2

Critères	Niveau de performance		
	En dessous du niveau ciblé	A2	Au niveau ciblé
EXERCICE 1 Réalisation de la tâche	Peut écrire des phrases courtes et simples mais insuffisantes pour répondre efficacement à la tâche.	Peut écrire une suite de phrases simples pour décrire brièvement un événement ou raconter une expérience personnelle ou professionnelle en adéquation avec la tâche. Peut exprimer ses impressions en termes simples.	Peut écrire un texte court en adéquation avec la tâche. Peut raconter un événement, des activités passées ou une expérience personnelle en apportant des détails et des exemples et en décrivant ses sentiments et ses réactions.
EXERCICE 2 Réalisation de la tâche	Peut écrire des phrases courtes et simples mais omet certains des actes de parole requis par la tâche.	Peut écrire une suite de phrases simples pour répondre globalement à la tâche en utilisant les actes de parole requis.	Peut écrire un texte court qui satisfait entièrement les exigences de la tâche. Peut apporter des détails supplémentaires pour enrichir sa production.
Cohérence et cohésion	Peut relier des groupes de mots pour former des phrases simples et les juxtaposer. La production est globalement cohérente mais certains mots ou passages peuvent provoquer une rupture de sens.	Peut produire des phrases simples et les relier avec des connecteurs élémentaires, ou en suivant une logique thématique ou chronologique. Les ruptures de sens sont rares.	Peut relier des énoncés en utilisant les articulations les plus fréquentes afin d'obtenir un texte court globalement cohérent.
Adéquation sociolinguistique	Peut utiliser les formules de politesse les plus élémentaires mais certains mots ou expressions peuvent ne pas être en totale adéquation avec la situation et / ou le destinataire.	Peut utiliser les formules de politesse de base et choisir un registre globalement adapté à la situation et au destinataire.	Peut s'exprimer en utilisant les formules de politesse les plus courantes et dans un registre adapté à la situation et / ou au destinataire.
Lexique	Peut utiliser un répertoire de mots et d'expressions élémentaires mais ces éléments ne lui permettent pas de répondre totalement à la tâche. L'orthographe est correcte sur un nombre limité de mots du répertoire élémentaire, les autres mots sont écrits phonétiquement.	Peut utiliser un répertoire de mots et d'expressions adéquats pour satisfaire globalement les besoins communicatifs de la tâche. L'orthographe est correcte sur les mots du répertoire élémentaire, les mots qui n'en font pas partie sont écrits phonétiquement.	Peut utiliser un vocabulaire varié pour s'exprimer sans difficulté sur des sujets familiers et courants. L'orthographe lexicale est le plus souvent correcte.
Morphosyntaxe	Peut utiliser des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples mais avec un contrôle limité.	Peut utiliser des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples mais peut encore commettre des erreurs élémentaires, notamment dans les tentatives d'emploi de structures plus complexes.	Peut utiliser correctement la plupart des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples ainsi que quelques structures complexes courantes.

Nous avons encadré en noir les données qui sont utiles pour notre analyse.

Disponible sur https://plus.france-education-international.fr/offre-de-formation/5002/Se_former_aux_nouvelles_grilles_d%27%C3%A9valuation_DELF-DALF

DEL F B1

DESCRIPTEURS DE PERFORMANCE DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Critères	Niveau de performance		
	En dessous du niveau ciblé	Niveau ciblé	Au-dessus du niveau ciblé
		B1	B1+
Réalisation de la tâche	Peut écrire une suite de phrases simples en rapport avec le sujet mais insuffisantes pour répondre efficacement à la tâche. Peut exprimer une opinion mais le manque de clarté et d'exemples rendent l'accès au sens et / ou à l'information difficile.	Peut écrire un texte suivi et non complexe qui satisfait globalement les exigences de la tâche. Peut exprimer son opinion et la justifier avec quelques exemples.	Peut écrire un texte clair pleinement en adéquation avec la tâche. Peut exprimer son opinion en s'appuyant sur des exemples concrets, voire développer une argumentation simple pour justifier son opinion.
Cohérence et cohésion	Peut produire des phrases simples et les relier avec des connecteurs élémentaires, ou en suivant une logique thématique ou chronologique, le plus souvent. La mise en page et la ponctuation entravent parfois la compréhension.	Peut produire un texte suivi en employant des connecteurs adéquats. La mise en page et la ponctuation sont utilisées à bon escient le plus souvent.	Peut produire un texte clair et bien organisé, utilisant des connecteurs variés. La mise en page et la ponctuation sont utilisées à bon escient et facilitent le plus souvent la compréhension.
Adéquation sociolinguistique	Peut adapter globalement sa production à la situation et au destinataire, mais les confusions d'expression ou de registre sont fréquentes.	Peut s'exprimer en utilisant les expressions et les actes de parole les plus courants, dans un registre globalement adapté à la situation et au destinataire, malgré des confusions ponctuelles.	Peut adapter sa production au destinataire et au registre de la tâche. Les éventuelles confusions de registre sont rares et ne provoquent pas de tension pour le lecteur.
Lexique	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires mais qui reste trop restreint pour aborder des sujets qui s'éloignent de ses centres d'intérêt et de son environnement proche. L'orthographe est correcte sur les mots du répertoire élémentaire ; les mots qui n'en font pas partie sont écrits phonétiquement.	Utilise correctement une gamme étendue de vocabulaire courant en rapport avec des sujets familiers et des situations quotidiennes prévisibles. Peut utiliser des périphrases pour exprimer des idées ou des mots plus complexes sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne. Des erreurs de maîtrise et d'orthographe se produisent lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	Possède un vocabulaire suffisamment étendu pour pouvoir communiquer sans trop de restrictions sur les sujets relatifs à son domaine d'intérêt et les sujets de société courants, ainsi que pour se débrouiller dans des situations quotidiennes non prévisibles. Peut varier sa formulation mais des répétitions et des lacunes peuvent encore subsister. L'orthographe est assez juste pour être suivie facilement.
Morphosyntaxe	Peut utiliser correctement des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples mais peut commettre encore des erreurs élémentaires, notamment dans les tentatives d'emploi de structures plus complexes.	Maîtrise les structures syntaxiques et les formes grammaticales simples et fait preuve d'une relative correction dans l'emploi des structures complexes courantes.	A un bon contrôle grammatical des structures syntaxiques et des formes grammaticales complexes les plus fréquentes, bien que ces dernières soient peu variées.

Nous avons encadré en noir les données qui sont utiles pour notre analyse.

Disponible sur https://plus.france-education-international.fr/offre-de-formation/5002/Se_former_aux_nouvelles_grilles_d%C3%A9valuation_DELF-DALF

Corpus

DELE B1. Expresión e interacción escritas - Escala analítica	
Adecuación al género discursivo	
2	<p>Escribe textos claros y sencillos. En el caso de las cartas, mensajes, notas..., respeta las convenciones de género básicas (inicio y cierre del texto...) y utiliza las fórmulas básicas de cortesía (saludo, despedida...).</p> <p>Desarrolla con claridad la gran mayoría de los puntos de orientación dados, aunque alguno falte o no esté tratado adecuadamente.</p>
Coherencia	
2	<p>Escribe textos breves y cohesionados, ordenados mediante una secuencia lineal de elementos sencillos, utilizando organizadores de la información («primero», «luego», «después») y conectores básicos frecuentes («y», «también», «por eso», «entonces», «pero», «porque...»), aunque el texto presente alguna deficiencia o limitación en su estructura.</p>
Corrección	
2	<p>Muestra un control razonable de elementos lingüísticos básicos y estructuras habituales que utiliza para satisfacer necesidades inmediatas y en temas predecibles o de interés personal.</p> <p>Puede cometer algún error en la ortografía de las palabras, pero que no interfiere en la transmisión de la idea principal del texto.</p>
Alcance	
2	<p>Tiene el vocabulario suficiente para desenvolverse en intercambios cotidianos próximos a su entorno más inmediato. Esto le permite solicitar información, hacer valoraciones, expresar deseos y dar instrucciones. Puede cometer errores si utiliza estructuras o vocabulario más complejo.</p>

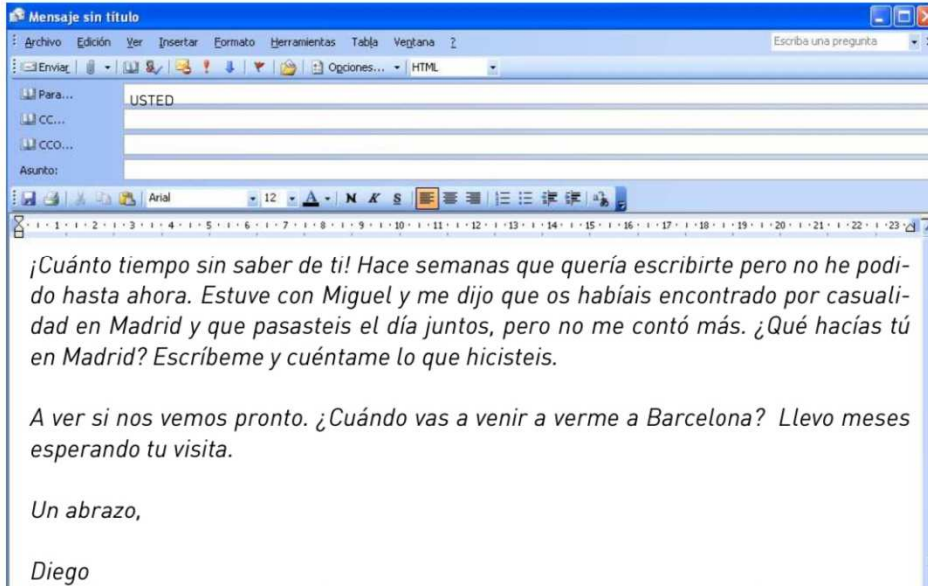
DELE B1. Expresión e interacción escritas - Escala holística	
2	<p>Aporta la información requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes. Se expresa de manera clara en intercambios de información sobre temas cotidianos aunque, si los temas son abstractos, puede producirse alguna vacilación o faltar algún detalle.</p> <p>Utiliza un repertorio lingüístico suficiente para expresarse de manera adecuada sobre situaciones cotidianas y temas de su interés. A pesar de algunos errores, vacilaciones o repeticiones construye oraciones sencillas y lineales, con palabras clave en un discurso comprensible y claro.</p>



Tarea 1

Instrucciones

Usted ha recibido un correo electrónico de un amigo español:



Escríbele un correo electrónico a Diego para responder a sus preguntas. En él deberá:

- saludar;
- contar los motivos del viaje a Madrid;
- decir dónde y cómo fue el encuentro con Miguel y qué hicieron juntos;
- explicar cuándo tiene pensado ir a Barcelona;
- despedirse.

Número de palabras: **entre 100 y 120.**



Tarea 2

Instrucciones

Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1

Lea el siguiente mensaje publicado en un blog dedicado a la gastronomía:

En nuestro blog de gastronomía estamos recopilando colaboraciones de nuestros seguidores sobre la importancia de la comida en los momentos especiales de la vida. Nos gustaría que nos contarais vuestra experiencia de uno de esos momentos de vuestra vida personal, profesional o familiar.

Escriba un comentario para enviar al blog en el que cuente:

- de qué momento se trataba;
- con quién estaba usted y por qué;
- qué comió;
- quién preparó la comida;
- por qué lo recuerda como un momento especial.

Número de palabras: **entre 130 y 150**.

OPCIÓN 2

Lea el siguiente mensaje que aparece en la página web del Ayuntamiento de su ciudad:

FIESTAS DE LA CIUDAD

Invitamos a todos los ciudadanos que lo deseen a participar en el foro de la página web del Ayuntamiento. Pueden participar opinando sobre las fiestas del año pasado y comentando qué actividades les gustaría que se programaran en las próximas fiestas de la ciudad.

Redacte un texto para enviar al foro en el que deberá:

- presentarse;
- decir a qué actividades asistió el año pasado durante las fiestas;
- explicar qué actividades de las fiestas del año pasado le gustaron más y cuáles menos y por qué;
- proponer varias actividades para las próximas fiestas.

Número de palabras: **entre 130 y 150**.

DELFB1 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B1	B1+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : entretien dirigé (2 à 3 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : exercice en interaction (3 à 4 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : expression d'un point de vue (5 à 7 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Compétence linguistique <i>(pour les trois parties de l'épreuve)</i>	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Sujets	Veuillez indiquer le numéro des sujets préparés par le candidat : Exercice en interaction : sujet n°..... Expression d'un point de vue : sujet n°.....				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

CODE CANDIDAT: -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB1 du candidat.

2 EXERCICE EN INTERACTION - SANS PRÉPARATION - 3 à 4 minutes

AU CHOIX DU CANDIDAT APRÈS TIRAGE AU SORT DE DEUX SUJETS :

Le genre masculin est utilisé pour alléger le texte. Vous pouvez naturellement adapter la situation en adoptant le genre féminin.

EX.2 ▶ SUJET 4 (3 à 4 min)

À l'occasion de votre voyage en France, vous avez réservé une chambre dans un hôtel. Mais en arrivant, vous constatez que celle-ci ne correspond pas du tout à votre réservation. Vous demandez au réceptionniste d'en changer. C'est la pleine saison touristique et l'hôtel est complet. Vous cherchez un arrangement avec le gérant.

L'examineur joue le rôle du réceptionniste.

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX EXAMINATEURS

3 Expression d'un point de vue avec préparation

5 à 7 minutes

OBJECTIF : identifier un sujet de discussion à partir d'un texte déclencheur, donner son opinion et en discuter avec l'examineur.

CONSIGNES AU CANDIDAT :

Vous dégagez le thème soulevé par le document et vous présentez votre opinion sous la forme d'un exposé personnel de 3 minutes environ.

L'examineur peut vous poser quelques questions.

Le candidat tire au sort deux sujets et il en choisit un.

Ex. 3 SUJET 1 TRAVAILLER DANS SON SALON

Si le télétravail permet de mieux concilier vie de famille et travail, de réduire les temps de trajets ou les coûts de location de bureau, des enquêtes menées cette année montrent que la proportion de télétravailleurs parmi les salariés n'atteint que 7%. Le télétravail est réservé à certains types de poste et il ne s'improvise pas. Certaines personnes y renoncent au bout de quelques mois car, d'une part, la vie de l'entreprise leur manque et, d'autre part, ces travailleurs d'un type particulier ont souvent peur qu'on les oublie, surtout dans les promotions. Alors, travailler chez soi, oui, c'est une situation qui semble très attractive, mais il faut rappeler que ce type d'activité est parfois plus difficile à exercer qu'il n'y paraît. Qu'en pensez-vous ? Etes-vous d'accord avec cette dernière affirmation ? Cela vous plairait-il de travailler à domicile ?

D'après Nice-matin.fr

DEL F B1
DESCRIPTEURS DE PERFORMANCE DE LA PRODUCTION ORALE

Critères	Niveau de performance									
	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé								
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>B1</th> <th>B1+</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>Peut se présenter clairement et mener à bien une description simple de sujets variés dans son domaine familier ou d'intérêt en la présentant comme une succession linéaire de points.</p> <p>Peut interagir avec l'examinateur en fournissant des détails sur ses expériences passées, activités et projets personnels, professionnels.</p> </td> <td> <p>Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non, en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel.</p> <p>Peut interagir avec assurance en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Peut mener à bien la tâche en utilisant des phrases et des actes de parole simples et adéquats mais peut avoir recours à des périphrases pour exprimer les idées plus complexes.</p> <p>Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté.</p> <p>Peut s'exprimer le plus souvent dans un registre adapté à la situation bien que quelques confusions persistent.</p> </td> <td> <p>Peut mener à bien la tâche de façon spontanée et efficace.</p> <p>Peut faire face à des situations imprévues et défendre son point de vue sur un problème en donnant des arguments convaincants.</p> <p>Peut s'exprimer convenablement en utilisant un registre adapté à la situation malgré quelques confusions ponctuelles.</p> </td> </tr> <tr> <td> <p>Peut présenter le thème du document en termes simples.</p> <p>Peut développer son opinion ainsi que ses préférences en donnant des raisons et des explications simples pour justifier son avis.</p> <p>Peut avoir ponctuellement besoin d'être relancé par l'examinateur pour préciser ou étayer ses propos.</p> </td> <td> <p>Peut présenter la thématique et expliquer son point de vue en développant une argumentation non complexe de manière à être compris sans difficulté la plupart du temps.</p> <p>Peut donner des raisons et des exemples variés pour justifier un point de vue sur le sujet du document.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	B1	B1+	<p>Peut se présenter clairement et mener à bien une description simple de sujets variés dans son domaine familier ou d'intérêt en la présentant comme une succession linéaire de points.</p> <p>Peut interagir avec l'examinateur en fournissant des détails sur ses expériences passées, activités et projets personnels, professionnels.</p>	<p>Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non, en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel.</p> <p>Peut interagir avec assurance en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.</p>	<p>Peut mener à bien la tâche en utilisant des phrases et des actes de parole simples et adéquats mais peut avoir recours à des périphrases pour exprimer les idées plus complexes.</p> <p>Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté.</p> <p>Peut s'exprimer le plus souvent dans un registre adapté à la situation bien que quelques confusions persistent.</p>	<p>Peut mener à bien la tâche de façon spontanée et efficace.</p> <p>Peut faire face à des situations imprévues et défendre son point de vue sur un problème en donnant des arguments convaincants.</p> <p>Peut s'exprimer convenablement en utilisant un registre adapté à la situation malgré quelques confusions ponctuelles.</p>	<p>Peut présenter le thème du document en termes simples.</p> <p>Peut développer son opinion ainsi que ses préférences en donnant des raisons et des explications simples pour justifier son avis.</p> <p>Peut avoir ponctuellement besoin d'être relancé par l'examinateur pour préciser ou étayer ses propos.</p>	<p>Peut présenter la thématique et expliquer son point de vue en développant une argumentation non complexe de manière à être compris sans difficulté la plupart du temps.</p> <p>Peut donner des raisons et des exemples variés pour justifier un point de vue sur le sujet du document.</p>
B1	B1+									
<p>Peut se présenter clairement et mener à bien une description simple de sujets variés dans son domaine familier ou d'intérêt en la présentant comme une succession linéaire de points.</p> <p>Peut interagir avec l'examinateur en fournissant des détails sur ses expériences passées, activités et projets personnels, professionnels.</p>	<p>Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non, en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel.</p> <p>Peut interagir avec assurance en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.</p>									
<p>Peut mener à bien la tâche en utilisant des phrases et des actes de parole simples et adéquats mais peut avoir recours à des périphrases pour exprimer les idées plus complexes.</p> <p>Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté.</p> <p>Peut s'exprimer le plus souvent dans un registre adapté à la situation bien que quelques confusions persistent.</p>	<p>Peut mener à bien la tâche de façon spontanée et efficace.</p> <p>Peut faire face à des situations imprévues et défendre son point de vue sur un problème en donnant des arguments convaincants.</p> <p>Peut s'exprimer convenablement en utilisant un registre adapté à la situation malgré quelques confusions ponctuelles.</p>									
<p>Peut présenter le thème du document en termes simples.</p> <p>Peut développer son opinion ainsi que ses préférences en donnant des raisons et des explications simples pour justifier son avis.</p> <p>Peut avoir ponctuellement besoin d'être relancé par l'examinateur pour préciser ou étayer ses propos.</p>	<p>Peut présenter la thématique et expliquer son point de vue en développant une argumentation non complexe de manière à être compris sans difficulté la plupart du temps.</p> <p>Peut donner des raisons et des exemples variés pour justifier un point de vue sur le sujet du document.</p>									
<p>Peut se présenter et parler de son environnement proche sous forme de courts énoncés simples et non nécessairement reliés entre eux.</p> <p>Les hésitations peuvent encore être fréquentes et des relances peuvent être nécessaires.</p> <p>Peut répondre à des questions simples sur son environnement proche mais n'est pas encore capable de gérer une interaction sur des sujets moins familiers.</p>	<p>Peut mener à bien la tâche en utilisant des actes de parole globalement adéquats mais qui peuvent être redondants. Peut avoir besoin de temps pour s'adapter à une situation imprévue.</p> <p>Peut identifier une situation problématique et donner quelques explications simples mais des répétitions ou des reformulations peuvent être nécessaires afin de clarifier ses idées.</p> <p>Peut utiliser les formes de politesse les plus quotidiennes mais peut encore confondre les registres.</p>	<p>Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non, en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel.</p> <p>Peut interagir avec assurance en donnant des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.</p>								
<p>Peut repérer le thème du document et donner son point de vue en termes simples mais des répétitions ou des reformulations peuvent être nécessaires afin de clarifier ses idées.</p> <p>Des digressions ponctuelles peuvent être observées.</p> <p>A besoin d'être relancé par l'examinateur pour préciser ou étayer ses propos.</p>	<p>Utilise correctement une gamme étendue de vocabulaire courant en rapport avec des sujets familiers et des situations quotidiennes prévisibles.</p> <p>Peut utiliser des périphrases pour exprimer des idées ou des mots plus complexes sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne.</p> <p>Des erreurs de maîtrise et des répétitions se produisent lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.</p>	<p>Peut présenter la thématique et expliquer son point de vue en développant une argumentation non complexe de manière à être compris sans difficulté la plupart du temps.</p> <p>Peut donner des raisons et des exemples variés pour justifier un point de vue sur le sujet du document.</p>								
<p>Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires mais qui reste trop restreint pour aborder des sujets qui s'éloignent de ses centres d'intérêt et de son environnement proche.</p>	<p>Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de structures syntaxiques et de formes grammaticales complexes les plus fréquentes.</p>	<p>Possède un vocabulaire suffisamment étendu pour pouvoir communiquer sans trop de restrictions sur les sujets relatifs à son domaine d'intérêt et les sujets de société courants, ainsi que pour se débrouiller dans des situations quotidiennes non prévisibles.</p> <p>Peut varier sa formulation mais des répétitions et des lacunes peuvent encore subsister.</p>								
<p>Peut utiliser correctement des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples mais peut commettre encore des erreurs élémentaires, notamment dans les tentatives d'emploi de structures plus complexes.</p>	<p>Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de structures syntaxiques et de formes grammaticales complexes les plus fréquentes.</p>	<p>A un bon contrôle grammatical des structures syntaxiques et des formes grammaticales complexes les plus fréquentes, bien que ces dernières soient peu variées.</p>								
<p>Peut prononcer correctement un répertoire d'expressions et de mots élémentaires.</p> <p>La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'examinateur devra parfois faire répéter.</p>	<p>La prononciation est en général intelligible.</p> <p>Les expressions et les mots les plus courants sont prononcés de façon adéquate, même si des maladresses subsistent dans l'intonation et l'accentuation.</p>	<p>A acquis une prononciation, une intonation et une accentuation globalement correctes.</p> <p>Les éventuelles difficultés de prononciation ne gênent pas le sens général.</p>								

Nous avons encadré en noir les données qui sont utiles pour notre analyse.

DELE B1 : Expression et interaction orales

Corpus

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Coherencia	
2	Elabora secuencias lineales de ideas relacionadas en forma de enunciados breves y sencillos y enlazados por conectores habituales (ej.: «es que», «por eso», «además»). Mantiene conversaciones sencillas sobre temas cotidianos, aunque en ocasiones necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión.
Fluidez	
2	Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.
Corrección	
2	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras sencillas (ej.: tiempos de indicativo, posesivos, verbo «gustar», perífrasis básicas). Comete errores que no provocan la incomprensión.
Alcance	
2	Su repertorio lingüístico es lo bastante amplio como para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas cuando asume riesgos.

DELE B1. Expresión e interacción orales - Escala holística	
2	Aporta la información requerida para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. Tiene un repertorio lingüístico sencillo que le permite enfrentarse a las situaciones planteadas, con errores que no interfieren en la transmisión de sus ideas. Mantiene conversaciones e intercambia información, aunque puede necesitar alguna aclaración y repetir parte de lo que su interlocutor ha dicho para confirmar la comprensión mutua.



Tarea 1

Instrucciones

Le proponemos dos temas con algunas indicaciones para preparar una exposición oral. Elija uno de ellos.

Tendrá que hablar durante **2 o 3 minutos** sobre el tema elegido. El entrevistador no intervendrá en esta parte de la prueba.

EJEMPLO DE TEMA:

Hable de **un país donde le gustaría vivir** o **del país ideal para vivir**, en su opinión.

Incluya información sobre:

- qué país es; por qué le gustaría vivir allí o por qué cree que ese sería el país ideal para vivir;
- desde cuándo le gusta ese país; qué es lo que más le gusta y qué es lo que menos le gusta de ese país;
- qué le gustaría hacer allí; cuándo y con quién le gustaría vivir allí;
- experiencias de otras personas que hayan vivido en ese país.

No olvide:

- diferenciar las partes de su exposición: introducción, desarrollo y conclusión final;
- ordenar y relacionar bien las ideas;
- justificar sus opiniones y sentimientos.

Tarea 2

Instrucciones

Cuando haya terminado su exposición (**Tarea 1**), usted deberá mantener una conversación con el entrevistador sobre el mismo tema durante **3 o 4 minutos**.

EJEMPLOS DE PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR:

- ¿Ha vivido usted en diferentes países /ciudades? ¿Dónde?
- De los sitios en que ha vivido, ¿cuál es el que más le ha gustado? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los aspectos más importantes en su opinión para decidir vivir en un determinado país / ciudad? ¿Por qué?

Tarea 3

Instrucciones

Le proponemos dos fotografías para esta tarea. Elija una de ellas y obsérvela con detalle.

EJEMPLO DE FOTOGRAFÍA:



Describa con detalle, durante 1 o 2 minutos, lo que ve en la foto y lo que imagina que está ocurriendo.

Estos son algunos aspectos que puede comentar:

- Las personas: dónde están, cómo son, qué hacen.
- El lugar en el que se encuentran: cómo es.
- Los objetos: qué objetos hay, dónde están, cómo son.
- Qué relación cree que existe entre estas personas.
- ¿De qué cree que están hablando?

Posteriormente, el entrevistador le hará algunas preguntas.

La duración total de esta tarea es de **2 a 3 minutos**.

EJEMPLOS DE PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR:

- ¿Ha trabajado usted en algún lugar parecido al de la imagen? / ¿Conoce usted algún lugar parecido al de la imagen?
- ¿Cómo es? ¿Cuántas personas trabajan en él? ¿Qué tipo de trabajo hacen?
- ¿Le gustaría trabajar en algún lugar parecido? ¿Por qué? / ¿Por qué no?
- ¿Qué tipo de trabajo le gustaría hacer en el futuro?

Tarea 4

Instrucciones

Usted debe dialogar con el entrevistador en una situación simulada durante dos o tres minutos.

EJEMPLO DE SITUACIÓN:

Usted compró hace unos días un ordenador portátil en una tienda de informática. Ahora el ordenador no funciona y usted decide ir a la tienda para pedir que se lo cambien por otro. Imagine que el entrevistador es el empleado de la tienda de informática. Hable con él siguiendo estas indicaciones:

Durante la conversación con el empleado de la tienda de informática usted debe:

- indicarle cuándo compró el ordenador;
- explicarle cuál es el problema;
- pedirle que se lo cambie por otro;
- quejarse si no quiere cambiárselo y pedirle otra solución.



EJEMPLOS DE PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR:

- Hola, buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?
- ¿Y cuándo dice que compró el ordenador? Quizá le atendió otro compañero...
- Ah, sí, aquí veo la factura. Pues vamos a ver... Dígame cuál es el problema.

La duración de esta tarea es de **2 a 3 minutos**.

Examen et exercices		Compétences fonctionnelles	Durée de l'épreuve	Examen y tareas	Instrucciones	Duración de la prueba
DELF B2	PE : écrit argu- menté	<ul style="list-style-type: none"> - faire preuve d'une assez bonne maîtrise du code sociolinguistique - présenter des faits, un contexte, une situation - formuler clairement des idées et arguments - proposer des exemples pour illustrer idées et arguments - produire un texte cohérent et clairement articulé 	1 heure (250 mots)	DELE B2	n°1 - redactar una carta formal en la que se explica una situación y se opina acerca de ella	80 min (300-360 palabras)
	PO : un seul exercice	<ul style="list-style-type: none"> - dégager le thème de réflexion et introduire le débat - présenter un point de vue en mettant en évidence des éléments significatifs et / ou des exemples pertinents - marquer clairement les relations entre les idées - confirmer et nuancer ses idées et ses opinions - apporter des précisions - réagir aux arguments et déclarations d'autrui pour défendre sa position 	15-20 min : monologue + interaction (débat)		n°2* - comentar datos de un documento y expresar su opinión	
					n°1 - hablar de las ventajas e inconvenientes de una serie de soluciones propuestas para una situación determinada - conversar sobre el tema	3-4 min de monólogo + 3 min de interacción
					n°2* - imaginar una situación y describirla - conversar acerca de sus experiencias y opiniones sobre el tema de la situación	2-3 min de monólogo + 3 min de interacción
					n°3* - conversar sobre los datos de una encuesta, expresando su opinión al respecto	3-4 min de interacción

*Ejercicios que no encuentran exactamente un equivalente en el DELF B2

Tableau 15 : Les examens DELF et DELE du niveau B2

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX CORRECTEURS

DELFB2 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B2	B2+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Anomalies	<p><i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i></p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « B2+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « lexique ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « B2 » ni « B2+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « cohérence et cohésion ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « réalisation de la tâche », « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». Le candidat ne peut être identifié ni « B2 » ni « B2+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».</p> <p><input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p> <p><input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 124 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p>				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT: -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB2 du candidat.

3 Production écrite

25 points

ÉCRIT ARGUMENTÉ

Vous vivez en France dans une zone piétonne du centre-ville. Le maire de votre ville a décidé d'ouvrir certaines des rues de cette zone à la circulation des autobus pendant la journée. Comme représentant(e) de votre immeuble, vous écrivez une lettre au maire pour contester cette décision en justifiant votre point de vue.

250 mots minimum

Disponible sur <https://www.france-education-international.fr/exemples-sujets-b2-tp>

PLATEFORME D'AUTOFORMATION DES EXAMINATEURS ET DES CORRECTEURS DU DELF ET DU DALF

c)

Retraite : près d'un Français sur deux prêt à travailler après 60 ans

Près d'un Français sur deux serait prêt à envisager un allongement de la durée de cotisation dans le cadre d'une réforme des retraites, mais les Français restent très massivement opposés à une diminution des pensions, selon un sondage Ifop pour *Dimanche Ouest-France*.

www.leparisien.fr, 8 mai 2010

Vous réagissez en envoyant au journal local une proposition d'article. Vous expliquez pourquoi vous êtes contre un retard de l'âge de départ à la retraite, à titre personnel mais aussi en tenant compte des autres enjeux de la question.

250 mots minimum

Ces sujets ont pour point commun d'inviter le candidat à présenter des faits, des événements, des situations et à défendre un point de vue, une opinion, des sentiments en formulant des arguments et en les illustrant par des exemples et ce, dans un cadre formel.

Source : Réussir le DELF B2 (Didier, 2010)

DELFB2 DESCRIPTEURS DE PERFORMANCE DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Critères	Niveau de performance		
	En dessous du niveau ciblé	B2	Au niveau ciblé B2+
Réalisation de la tâche	Peut écrire un texte suivi et non complexe en rapport avec la tâche et dans lequel il expose simplement son opinion, ses goûts et ses préférences. Peut s'appuyer sur des exemples concrets pour expliquer son opinion.	Peut développer à l'écrit une argumentation claire en rapport avec la tâche, en apportant des justifications pour ou contre et en expliquant les avantages et inconvénients de différentes options. Peut illustrer ses arguments par des exemples en adéquation avec la situation.	Peut écrire un texte en rapport avec la tâche et y présenter clairement la problématique, son opinion et les éventuelles propositions ou conclusions. Peut intégrer de façon élaborée divers arguments, justifications et exemples en adéquation avec la situation, en tenant compte du point de vue du destinataire.
Cohérence et cohésion	Peut produire un texte suivi en employant quelques articulateurs de base. La mise en page et la ponctuation ne sont pas toujours utilisées à bon escient.	Peut produire un texte en général bien organisé, utilisant une gamme de mots de liaison et d'articulateurs. La mise en page et la ponctuation facilitent la compréhension, malgré des erreurs ponctuelles (par ex. une même idée scindée en deux paragraphes).	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré en utilisant des articulateurs variés. La mise en page et la ponctuation sont logiques et facilitantes.
Adéquation sociolinguistique	Peut s'exprimer en utilisant les expressions et les actes de parole les plus courants, dans un registre globalement adapté à la situation et / ou au destinataire.	Peut adapter sa production au destinataire et au registre de la tâche. Les éventuelles confusions sont rares et ne provoquent pas de tension pour le lecteur.	Peut ajuster son degré de formalisme pour s'adapter avec souplesse à la situation et / ou au destinataire et garder ce niveau sur l'ensemble de la production.
Lexique	Utilise correctement un vocabulaire simple, mais dont l'étendue reste encore limitée pour traiter de sujets de société courants. Utilise des périphrases pour exprimer des idées ou des mots plus complexes. Les erreurs d'orthographe sont nombreuses et / ou relèvent d'un niveau inférieur au niveau ciblé.	Utilise de façon adéquate une large gamme de vocabulaire relatif à son domaine d'intérêt et aux sujets de société courants. Peut varier sa formulation pour éviter les répétitions, mais quelques erreurs de maîtrise peuvent encore se produire et gêner la compréhension. L'orthographe est assez juste, malgré la présence d'erreurs qui ne gênent pas la compréhension.	Possède un vaste répertoire lexical dans des domaines variés lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des synonymes ou des périphrases. Des maladresses non systématiques peuvent encore se produire ponctuellement mais ne gênent en aucun cas la compréhension. L'orthographe est juste, même si des erreurs peuvent se produire sur un lexique plus complexe.
Morphosyntaxe	Maîtrise les structures syntaxiques et les formes grammaticales simples et fait preuve d'une relative correction dans l'emploi des structures complexes courantes, mais a des difficultés à maintenir cette correction lorsqu'il s'agit d'exprimer une idée plus élaborée.	A un bon contrôle grammatical des structures syntaxiques complexes les plus fréquentes, bien que ces dernières soient peu variées. D'éventuelles erreurs peuvent se produire dans les structures plus élaborées mais ne conduisent pas à des malentendus.	A un bon contrôle grammatical dans l'ensemble et fait preuve de variété dans ses formulations. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire ponctuellement, mais elles ne gênent en aucun cas la compréhension.

Nous avons encadré en noir les données qui sont utiles pour notre analyse.

Disponible sur https://plus.france-education-international.fr/offre-de-formation/5002/Se_former_aux_nouvelles_grilles_d'%C3%A9valuation_DELF-DALF

DELE B2

DELE B2 : Expression et interaction écrites

Corpus

DELE B2. Expresión e interacción escritas - Escala analítica	
Adecuación al género discursivo	
2	<p>El texto responde a la situación planteada. Tiene en cuenta al destinatario y en general se ajusta al estilo y a las convenciones del género, aunque puede presentar alguna inconsistencia en el grado de formalidad, en el tono, en el nivel de detalle o en el léxico, especialmente si la situación es formal.</p> <p>Puede presentar alguna alteración en la organización que, en cualquier caso, no afecta de forma significativa al registro o a la estructura.</p> <p>Las argumentaciones están bien desarrolladas y la información bien sintetizada, aunque en algún caso resultan poco detalladas o se echa en falta algún ejemplo o argumento para darle al texto mayor claridad y fluidez.</p> <p>Desarrolla con claridad la mayoría de los puntos de orientación dados, aunque falte uno o no esté desarrollado suficientemente.</p>
Coherencia	
2	<p>Escribe textos claros, coherentes y estructurados. Muestra un control limitado pero adecuado de los mecanismos de cohesión. Es capaz de sintetizar la información marcando la relación existente entre las ideas en un discurso bien planificado.</p> <p>La estructura, la distribución de párrafos y los signos de puntuación son adecuados, aunque pueda cometer errores en la organización del texto que no impiden la comprensión.</p>
Corrección	
2	<p>Mantiene un buen control gramatical. Puede cometer aún algunos errores no sistemáticos o pequeños fallos en la estructura de la frase que no producen malentendidos.</p> <p>La ortografía es razonablemente correcta aunque puede aparecer algún error que no impide la comprensión.</p>
Alcance	
2	<p>Tiene un buen vocabulario y un dominio razonable de expresiones idiomáticas y coloquiales, lo que le permite expresarse con claridad y con un estilo apropiado. Algunas veces tiene que utilizar circunloquios para expresarse. Puede cometer deslices pequeños y esporádicos.</p> <p>Puede cometer alguna imprecisión léxica de escasa importancia.</p>

DELE B2. Expresión e interacción escritas - Escala holística	
2	<p>Produce textos suficientemente claros, elaborando argumentos y la información de otras fuentes, aunque puede producirse alguna vacilación en el desarrollo o en la estructura.</p> <p>Utiliza un repertorio lingüístico amplio y suficiente para completar las tareas aunque puede producirse algún error de escasa entidad.</p>

Extraits de *Guía del examen B2*, pp. 15-18



Tarea 1

Instrucciones

Usted es un ciudadano aficionado al arte que visita con frecuencia los museos. Escriba una carta al director de un periódico local para expresar su rechazo a la próxima subida de los precios en las entradas. Para ello va a escuchar una noticia en la que se anuncia la próxima subida de los precios de entrada a los museos. Escuchará la audición dos veces. Tome notas para luego utilizarlas en su carta. En la carta deberá:

- presentarse;
- explicar por qué le afecta a usted la subida del precio de las entradas a los museos;
- exponer las consecuencias que, en su opinión, provocará esta medida;

Número de palabras: **entre 150 y 180.**

TRANSCRIPCIÓN DEL AUDIO

Usted va a escuchar una noticia relacionada con el precio de las entradas a los museos:

MUJER: Un portavoz del Ministerio de Cultura anunció en la tarde de ayer la decisión de subir un 30% los precios de las entradas a los museos estatales a partir del próximo 1 de septiembre. Para justificar una subida tan llamativa, el portavoz habló de la necesidad de reestructurar una demanda cada vez más importante de visitantes (el año pasado se incrementó un 12%), pero sobre todo señaló como causa fundamental de la subida la obligación de adaptar las tarifas a las condiciones socioeconómicas actuales y a las tarifas de otras instituciones museísticas similares, tanto en Europa como en el resto del mundo. Asimismo alegó que hay que tener en cuenta el elevado gasto que tienen los diferentes museos no solo en inversión sino también en conservación. El portavoz terminó su intervención informando de que se compensará la subida con algunos días gratuitos al mes y con abonos y descuentos especiales para estudiantes, desempleados y mayores de 65 años.

Nada más conocer la noticia, numerosos representantes del mundo de la cultura y de diferentes organizaciones de consumidores han criticado la medida, que se aleja de la tan publicitada idea de acercar el arte al gran público. Consideran que se limitará la afluencia de muchas familias a los museos públicos y rechazan la idea de la cultura como artículo de lujo. Diversos colectivos han anunciado movilizaciones ante las puertas de los principales museos para expresar su protesta ante esta decisión.



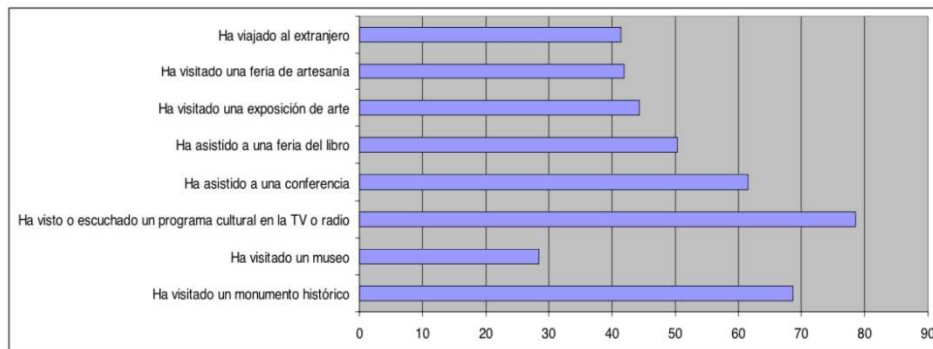
Tarea 2

Instrucciones

Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1

Usted colabora con una revista universitaria y le han pedido que escriba un artículo sobre las actividades culturales que realizan con más frecuencia los jóvenes universitarios. En el artículo debe incluir y analizar la información que aparece en el siguiente gráfico:



Fuente: <http://www.usosculturalesuniversidadesandaluzas.es/Usos%20UNIVERSITARIOS/UPO%20UNIV%20frame.htm>

Redacte un texto en el que deberá:

- comentar la importancia que tiene el ocio cultural para los jóvenes;
- comparar de forma general los porcentajes de las distintas actividades culturales;
- destacar los datos que considere más relevantes;
- expresar su opinión sobre la información recogida en el gráfico;
- elaborar una conclusión.

Número de palabras: **entre 150 y 180**.

OPCIÓN 2

Usted escribe en un blog sobre teatro. Ayer asistió a una obra que se estrenó en su ciudad y debe escribir una crítica. A continuación puede ver la información extraída del programa que repartieron en la sala:

«La Verdadera y singular historia de la princesa y el dragón»**de José Luis Alonso de Santos.**

Teatro infantil (a partir de 6 años).

Fecha: 26 de agosto.**Hora:** 18.30 h.**Lugar:** Teatro de la Biblioteca Torrente Ballester.**Compañía:** El Barco Verde.

Sinopsis: Aunque la obra imita la estructura y el argumento de los cuentos tradicionales de princesas y dragones, también introduce algunos cambios importantes como, por ejemplo, que el caballero y el dragón invierten sus papeles: el dragón es aquí el héroe bueno, y el caballero se convierte en su oponente, el malo de la obra. El dragón Regaliz, incapaz de dominar su pasión, rapta a la princesa Peladilla. La joven comienza un viaje que acabará transformándola en un ser adulto. La ternura y la honestidad del dragón logran conquistarla y el amor surge entre ambos. El poder del rey, la tradición, las normas y el hecho de que los enamorados pertenecen a especies distintas, parecen obstáculos insalvables. Su felicidad dependerá de la energía y determinación mostrada por los héroes.

Redacte un texto en el que deberá:

- hacer una pequeña introducción sobre la importancia del teatro infantil;
- valorar la interpretación de los actores;
- contar cómo reaccionó el público que asistió al espectáculo;
- elaborar una opinión personal sobre la obra de teatro.

Número de palabras: **entre 150 y 180.**

DELFB2 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B2	B2+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : monologue suivi <i>(5 à 7 minutes)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Réalisation de la tâche : exercice en interaction <i>(10 à 13 minutes)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique <i>(pour les trois parties de l'épreuve)</i>	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Sujets	Veuillez indiquer le numéro du sujet préparé par le candidat : Monologue suivi : sujet n°.....				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB2 du candidat.

4 Production orale

25 points

Le candidat choisit un document déclencheur parmi deux tirés au sort.

Il dispose de 30 minutes de préparation.

Il devra dégager le thème et défendre un point de vue construit et argumenté.

Son exposé sera suivi d'un débat avec l'examineur.

La durée de passation de l'épreuve est de 20 minutes.

Consigne au candidat :

Vous dégagerez le problème soulevé par le document que vous avez choisi. Vous présenterez votre opinion sur le sujet de manière claire et argumentée et, si nécessaire, vous la défendrez au cours du débat avec l'examineur.

AU CHOIX DU CANDIDAT APRÈS TIRAGE AU SORT DE DEUX SUJETS :

► **SUJET 5** **Le télétravail, une solution durable ?**

De plus en plus d'entreprises mettent en place le télétravail. Économie de transport, de temps, de place... Ce mode d'organisation offre de nombreux avantages, tant aux employeurs qu'aux salariés.

Depuis 2008, toute la filière française d'Alcatel a mis en place un accord de télétravail dans l'entreprise. « Aujourd'hui, le télétravail concerne près de 1 700 salariés, précise la DRH d'Alcatel à Brest, soit 25% de l'effectif ». De la même manière, le conseil général du Finistère expérimente actuellement le télétravail auprès d'une partie de son personnel pour réduire le nombre de déplacements. « On a lancé un appel à candidatures pour sélectionner 30 agents représentatifs des différents métiers et grades », explique Anne-Marie Croc, chef du projet « télétravail ».

« En 2008, le nombre de kilomètres économisés équivaut à vingt-deux fois le tour de la circonférence de la terre », affirme Karine Gimenez-Veyriez. « Une journée télétravaillée représente une épargne de 2000 km de trajet, 32 heures de conduite et 162 kg de CO₂ pour 27 télétravailleurs. »

D'après Aurélie Tepot, *Bretagne.durable.info*

DELFB2

DESCRIPTEURS DE PERFORMANCE DE LA PRODUCTION ORALE

Critères	Niveau de performance	
	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé
		B2
		B2+
Réalisation de la tâche 1 : monologue suivi (défense d'un point de vue argumenté)	Peut identifier la thématique soulevée dans le sujet, même s'il n'est pas explicitement présenté. Peut donner son opinion de façon simple et s'appuyer sur quelques exemples personnels. Certains passages de la production peuvent manquer d'organisation et / ou de clarté, notamment lorsqu'il s'agit d'exprimer une idée complexe.	Peut présenter la problématique soulevée par la tâche au moyen d'une brève introduction. Peut donner son point de vue en s'appuyant sur des arguments concrets et en fournissant des exemples pertinents pour soutenir ses propos. Peut produire un discours en général bien organisé, utilisant des connecteurs.
Réalisation de la tâche 2 : exercice en interaction (Débat)	Peut répondre simplement à des questions et à des contre-arguments mais des difficultés surviennent lorsque ceux-ci sortent de la sphère personnelle ou quotidienne.	Peut exprimer, confirmer, voire nuancer son opinion en apportant des exemples supplémentaires. Peut réagir à des questions et à des contre-arguments se rapportant au sujet de la tâche.
Lexique	Utilise correctement un vocabulaire simple, mais dont l'étendue reste encore limitée pour traiter des sujets de société courants. Utilise des périphrases pour exprimer des idées ou des mots plus complexes.	Utilise de façon adéquate une large gamme de vocabulaire relatif à son domaine d'intérêt et aux sujets de société courants. Peut varier sa formulation pour éviter les répétitions, mais quelques erreurs de maîtrise peuvent encore se produire et gêner la compréhension.
Morphosyntaxe	Maîtrise les structures syntaxiques et les formes grammaticales simples et fait preuve d'une relative correction dans l'emploi des structures complexes courantes, mais a des difficultés à maintenir cette correction lorsqu'il s'agit d'exprimer une idée plus élaborée.	A un bon contrôle grammatical des structures syntaxiques complexes les plus fréquentes, bien que ces dernières soient peu variées. D'éventuelles erreurs peuvent se produire dans les structures plus élaborées mais ne conduisent pas à des malentendus.
Maîtrise du système phonologique	La prononciation est en général intelligible. Les expressions et les mots les plus courants sont prononcés de façon adéquate, même si des maladroites subsistent dans l'intonation et l'accentuation.	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons. Les éventuelles difficultés de prononciation ne gênent pas le sens général ni la communication avec l'interlocuteur.

Nous avons encadré en noir les données qui sont utiles pour notre analyse.

DELE B2 : Expression et interaction orales

Corpus

DELE B2. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Fluidez	
2	Su discurso tiene un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que su acento extranjero resulte evidente y que cometa errores esporádicos.
Coherencia	
2	Elabora un discurso claro y coherente, con un uso adecuado, aunque limitado, de mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso. Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.
Corrección	
2	Muestra un control gramatical relativamente alto. Comete errores que no provocan la incomprensión y en ocasiones los corrige.
Alcance	
2	Su amplio repertorio lingüístico le permite hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y utilizando oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer alguna imprecisión o incorrección al seleccionar las palabras.

DELE B2. Expresión e interacción orales - Escala holística	
2	Expresa sus opiniones y describe las situaciones planteadas con claridad. Cumple con el objetivo comunicativo de las tareas. Tiene un repertorio lingüístico que le permite expresarse con claridad, dando pocas muestras de restringir lo que dice. Demuestra un control gramatical y léxico relativamente alto, aunque comete errores e imprecisiones que en ocasiones corrige. Mantiene la conversación de forma adecuada, confirmando su comprensión y colaborando con su interlocutor.

Extraits de *Guía del examen B2*, pp. 29-32

Tarea 1

Instrucciones

Le proponemos dos temas con algunas indicaciones para preparar una exposición oral. Elija uno de ellos.

Tendrá que hablar durante **3 o 4 minutos** sobre ventajas e inconvenientes de una serie de soluciones propuestas para una situación determinada. A continuación, conversará con el entrevistador sobre el tema durante 2-3 minutos.

EJEMPLO DE TEMA: APRENDER IDIOMAS

En su país hay un grave problema con el aprendizaje de lenguas extranjeras: un alto porcentaje de la población no es capaz de hablar, leer o escribir en otra lengua. Expertos en educación se han reunido para discutir algunas medidas que ayuden a solucionar esta situación.

Lea las siguientes propuestas y, durante dos minutos, explique sus ventajas e inconvenientes; tenga en cuenta que debe hablar, como mínimo, de cuatro de ellas. Cuando haya finalizado su intervención, debe conversar con el entrevistador sobre el tema de las propuestas.

Para preparar su intervención, al analizar cada propuesta debe plantearse por qué le parece una buena solución y qué inconvenientes tiene, a quién beneficia y a quién perjudica, si puede generar otros problemas; si habría que matizar algo...



Se deberían impartir algunas asignaturas fundamentales en lengua extranjera. Formaríamos a los profesores en verano para capacitarlos.

Yo obligaría a los alumnos a hablar en lengua extranjera en los recreos.

Yo impartiría más horas de lengua extranjera a la semana.

Yo no cambiaría nada. Es suficiente con una formación básica. Si en el futuro nuestros alumnos tienen que hablar una lengua extranjera, la aprenderán en función de sus necesidades.

Se debería concienciar a los padres: se les podrían ofrecer cursos o actividades en lengua extranjera también a ellos.

Yo utilizaría la lengua extranjera solo para las materias más prácticas, como Educación Física o Plástica. Contrataría a profesores nativos.

Tarea 2

Instrucciones

Usted debe imaginar una situación a partir de una fotografía y describirla durante unos dos o tres minutos. A continuación conversará con el entrevistador acerca de sus experiencias y opiniones sobre el tema de la situación. Tenga en cuenta que no hay una respuesta correcta: debe imaginar la situación a partir de las preguntas que se le proporcionan. Deberá elegir una de las dos fotografías.

EJEMPLO DE FOTOGRAFÍA: UN PROBLEMA EN UN VIAJE

Las dos personas de la fotografía están de viaje y tienen un problema. Imagine la situación y hable de ella durante, aproximadamente, dos minutos. Estos son algunos aspectos que puede comentar:

- ¿Dónde cree que están? ¿Por qué?
- ¿Qué relación cree que hay entre estas dos personas? ¿Por qué?
- ¿Cómo imagina que es cada una de estas personas? ¿Por qué?
- ¿Qué cree que ha pasado? ¿Por qué?
- ¿A quién cree que está llamando ella? ¿Por qué?
- ¿Qué cree que se están diciendo?
- ¿Qué cree que va a ocurrir después? ¿Cómo va a terminar la situación?



Una vez haya descrito la fotografía durante el tiempo estipulado (2-3 minutos), el entrevistador le hará algunas preguntas sobre el tema de la situación hasta cumplir con la duración de la tarea.

EJEMPLO DE PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR:

- ¿Cree que viajar con otras personas es problemático? ¿Por qué?
- ¿Cuáles cree que son los problemas más habituales que se dan en los viajes en pareja o en grupo?

La duración total de esta tarea es de **5 a 6 minutos**.

Tarea 3

Instrucciones

Usted debe conversar con el entrevistador sobre los datos de una encuesta, expresando su opinión al respecto. Deberá elegir una de las dos opciones propuestas.

EJEMPLO DE PROPUESTA: RECICLAJE

Este es un cuestionario realizado por una empresa española para conocer los hábitos de reciclaje de residuos en los hogares españoles. Seleccione las respuestas según su criterio personal:

A.	¿Recicla usted habitualmente los residuos que genera en su casa?	SÍ	NO
B.	¿Qué tipo de residuos suele reciclar usted?		
	VIDRIO	MEDICAMENTOS	
	PILAS	ACEITE	
	PAPEL Y CARTÓN	ROPA	
	MATERIA ORGÁNICA	APARATOS ELÉCTRICOS Y ELECTRODOMÉSTICOS	
	PLÁSTICO Y METAL	MUEBLES	
C.	¿Qué aspectos cree que dificultan el reciclaje de residuos en el hogar?		
	FALTA DE ESPACIO	FALTA DE TIEMPO	
	FALTA DE COSTUMBRE	FALTA DE INTERÉS	
	DESCONFIANZA EN QUE SE RECICLEN REALMENTE		

Fíjese ahora en los resultados de la encuesta entre los españoles :

A.	¿Recicla usted habitualmente los residuos que genera en su casa?	SÍ	NO
B.	¿Qué tipo de residuos suele reciclar usted?	90,2%	9,8%
	VIDRIO 90%	MEDICAMENTOS 40%	
	PILAS 83%	ACEITE 43%	
	PAPEL Y CARTÓN 94%	ROPA 47%	
	MATERIA ORGÁNICA 64%	APARATOS ELÉCTRICOS Y ELECTRODOMÉSTICOS 40%	
	PLÁSTICO Y METAL 83%	MUEBLES 28%	
C.	¿Qué aspectos cree que dificultan el reciclaje de residuos en el hogar?		
	FALTA DE ESPACIO 37%	FALTA DE TIEMPO 15%	
	FALTA DE COSTUMBRE 33%	FALTA DE INTERÉS 10%	
	DESCONFIANZA EN QUE SE RECICLEN REALMENTE 26%		

(Adaptado de www.fotocasa.es/notas-de-prensa/9-de-cada-10-espanoles-afirma-reciclar-habitualmente__prensa_12614.aspx)

Annexe 7 : Questionnaire de l'enquête aux professeurs

Enquête menée en 2021 auprès des professeurs de FLE de la zone de Salamanque pour évaluer leurs perceptions sur les activités d'écriture⁴⁵.

1. Vous enseignez...

- le français langue étrangère.
 - l'espagnol langue étrangère.
 - l'anglais langue étrangère.
-

2. Vous enseignez à...

- des écoliers.
 - des collégiens.
 - des lycéens.
 - des universitaires.
 - des adultes.
-

3. Vos apprenants ont comme langue maternelle...

- l'espagnol.
 - le français.
 - autre.
-

4. Vos apprenants aspirent à atteindre le niveau...

- A1.
 - A2.
 - B1.
 - B2.
 - C1.
 - C2.
-

5. En général, vous enseignez à des groupes de...

- moins de 10 élèves.
 - 10 à 15 élèves.
 - 15 à 20 élèves.
 - 20 à 25 élèves.
 - 25 à 30 élèves.
 - plus de 30 élèves.
-

6. Proposez-vous des activités d'écriture à vos élèves?

- Oui.
 - Non.
-

7. Vous proposez des activités d'écriture à vos élèves...

- souvent.
 - occasionnellement.
 - rarement.
 - jamais.
-

⁴⁵ Si l'enquête avait été menée après irruption des générateurs de texte que fournit l'IAG, certaines questions, notamment les 18 et 19, auraient été posées autrement. Malgré ce fait, les données relevées ne perdent pas de leur pertinence.

8. Vous considérez que savoir bien écrire en langue étrangère est...

- très utile.
 - utile.
 - relativement utile.
 - superflu.
- Pourquoi ?

9. Dans votre programme d'activités, vous consacrez...

- beaucoup de temps aux activités d'écriture.
- peu de temps aux activités d'écriture.
- un temps équitable aux activités d'écriture par rapport aux autres activités que vous proposez.

10. Vous considérez qu'enseigner à écrire en langue étrangère est ...

- très facile.
- facile.
- ni facile ni difficile.
- difficile.
- très difficile.

11. Vous pensez que vous avez reçu la formation suffisante pour enseigner à écrire en langue étrangère.

- Oui.
- Non.

12. Face aux activités d'écriture, vous vous sentez...

- très à l'aise.
- plutôt à l'aise.
- plutôt mal à l'aise.
- très mal à l'aise.
- démuni.
- complètement démuni.

13. Si vous vous êtes déjà trouvé démuni parce que vous n'avez pas reçu la formation suffisante ou parce que vous ne disposez pas de matériel satisfaisant, vous avez essayé d'y remédier ?

- Oui et je suis parvenu à y remédier. Écrivez comment vous avez fait dans la question suivante.
- Oui, mais je ne suis pas parvenu à y remédier. Écrivez pourquoi dans la question suivante.
- Non. Je n'ai pas essayé d'y remédier.
- Je ne me suis jamais trouvé démuni.

14. Essayez de justifier votre réponse.

Texte

15. Si vous utilisez un manuel scolaire, êtes-vous satisfait du matériel mis à votre disposition par votre manuel pour enseigner à écrire en langue étrangère ?

- Oui, tout à fait satisfait. Passez à la question 17.
- Oui, plutôt satisfait. Passez à la question 17.
- Non, pas vraiment satisfait.
- Non, pas du tout satisfait.
- Je n'utilise pas de manuel. Passez à la question 17.

16. Si vous n'êtes pas vraiment ou pas du tout satisfait du matériel mis à votre disposition par votre manuel pour enseigner à écrire en langue étrangère, vous considérez que le matériel est...

- mal fait.
- insuffisant.
- inadapté.
- inutile.

17. Les activités d'écriture que vous proposez à vos élèves sont...

- très utiles pour leur apprentissage.
- plutôt utiles pour leur apprentissage.
- plutôt inutiles pour leur apprentissage.
- complètement inutiles pour leur apprentissage.

18. Vous proposez des activités d'écriture à vos élèves à réaliser...

- surtout en classe.
- surtout à la maison.
- autant en classe qu'à la maison.

19. Vous avez une perception des activités d'écriture réalisées à la maison...

- tout à fait positive.
 - plutôt positive.
 - plutôt négative.
 - tout à fait négative.
- Pourquoi ?

20. Vous avez une perception des activités d'écriture réalisées partiellement ou totalement en classe...

- tout à fait positive.
- plutôt positive.
- plutôt négative.
- tout à fait négative.

21. Pour être plus précis, vous considérez que les activités d'écriture réalisées en classe sont...

- amusantes.
- ennuyeuses.
- enrichissantes.
- motivantes.
- une perte de temps.

22. Vous pensez que vos élèves ont une perception des activités d'écriture...

- tout à fait positive.
- plutôt positive.
- plutôt négative.
- tout à fait négative.

23. Quand vous proposez des activités d'écriture, les principaux objectifs sont l'acquisition de connaissances...

- culturelles.
- discursives.
- grammaticales.
- lexicales.
- sociolinguistiques.
- pour communiquer de façon satisfaisante.

24. Si vous proposez des activités d'écriture en classe, ce sont des activités qui...

- sont évaluées comme un contrôle.
- sont évaluées, mais pas comme un contrôle.
- ne sont pas évaluées.
- Vous ne proposez pas d'activité d'écriture en classe.

25. Vous considérez que le temps que vous devez employer pour corriger et/ou évaluer les activités d'écriture remises par vos élèves est...

- dissuasif.
- important.
- utiles pour cibler les progrès et les difficultés des apprenants.
- Autre. Précisez.
Texte

26. Si vous évaluez les activités d'écriture de vos apprenants, l'évaluation est le plus souvent...

- formative et vous apportez des corrections pour que les élèves puissent progresser.
- sommative et vous transmettez une note pour que les élèves apprécient la qualité de leur travail.

27. Quand vous évaluez une activité d'écriture, vous évaluez...

- le processus d'écriture.
- la production finale.
- Vous n'évaluez pas les activités d'écriture.

28. Quand vous proposez des activités d'écriture, en général, vous êtes satisfait du résultat obtenu par vos élèves ?

- Oui.
- Non.
- Ça dépend.

29. Quand vos élèves rencontrent des difficultés, vous avez pu observer de quel ordre sont les difficultés ?

- Oui.
- Non.
- Si oui, de quel ordre sont ces difficultés ?
Texte

30. Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère ?

Annexe 8 : Productions écrites d'apprenants

Les défaillances relevées ici sont représentatives des transgressions des règles discursives en usage, spécifiques au français de France ou communes au castillan commises par des apprenants hispanophones d'Espagne dans des productions écrites à dominante argumentative dont nous transcrivons quelques extraits. Elles affectent l'efficacité argumentative du discours et elles sont dues aux limitations linguistiques des apprenants et à leur méconnaissance des conventions d'écriture.

Pouvant nous distraire dans notre objectif de détection de défaillances d'ordre discursif, les imprécisions linguistiques ont été corrigées.

Nous transcrivons l'intégralité de cette copie, tant elle est représentative dans son ensemble des transgressions que nous pouvons relever.

Niveau B2

Sujet : Pensez-vous qu'il est positif pour les enfants que leurs parents leur donnent de l'argent de poche ? Donnez votre opinion sur ce sujet en précisant les avantages et les inconvénients que vous voyez pour justifier votre position.

<p>Production d'un apprenant de FLE hispanophone de 18 ans se préparant au DELF B2</p>	<p>Transgressions des règles discursives détectées</p>
<p>Ø¹ Je suis d'accord que² c'est une bonne idée que les parents donnent de l'argent de poche à leurs enfants³, <i>mais l'âge de l'enfant est important. <u>Donner de l'argent de poche à des enfants trop petits ne sert à rien car ils ne connaissent pas l'argent. Les enfants très jeunes ont des besoins et des envies et les parents doivent leur enseigner progressivement la différence</u></i>⁴. ⁶ Ensuite, <u>fixer le montant de l'argent de poche est primordial. Mais là aussi, il faut éduquer les enfants à comprendre la valeur de l'argent. Donner l'argent de poche aux enfants permet d'inculquer des réflexes, notamment celui de gérer l'argent et de contrôler les dépenses. Ainsi, l'enfant, à partir d'un certain âge, va économiser pour acquérir quelque chose, comme un jouet ou un livre. Toutefois, je pense que les parents conservent le rôle essentiel d'autoriser ou non l'achat de l'enfant. Par exemple, si l'enfant achète une vidéo et il gaspille son temps devant la télévision, ce n'est pas acceptable.</u></p>	<p>¹ Absence d'introduction ² Prise en charge énonciative et prise de position immédiates ³ Absence d'un point d'ancrage où est exposée une généralité + Absence d'un point de départ où est présentée la thèse d'une autorité + Absence de la présentation d'une problématique + Absence de l'annonce du plan suivi ⁴ Une restriction pour commencer : manque de concepts sur lesquels appuyer le raisonnement et manque de fluidité dans l'enchaînement des idées. Le lien entre l'idée de l'âge et l'idée suivante n'est pas établi. <u>Ton moralisateur : opinion qui s'appuie sur ce qu'il faut faire et ne pas faire ou sur des jugements de valeur.</u> ⁵ Les idées ne s'enchaînent pas selon un rapport de cause-conséquence, rendant le raisonnement difficile à suivre. Les maillons constituant l'argument sont présentés comme des restrictions. Une planification rigoureuse permet d'éviter ce problème.</p>

⁶À mon avis, stimuler l'enfant, l'accompagner dans ses choix, l'aider à comparer entre plusieurs produits, calculer avec lui le prix, acheter au bon moment, notamment quand il y a des soldes, lui expliquer qu'il faut acheter de la qualité, sont des techniques d'éducation très valorisantes.

⁶Bien sûr, si l'enfant est un pré adolescent ou un adolescent, c'est différent. L'autonomie de l'adolescent est plus grande et le contrôle des parents est moindre. Néanmoins, je pense que le rôle éducatif des parents reste toujours aussi important.

Demander quelque chose en échange de l'argent de poche peut parfois être utile. Par exemple, les parents peuvent augmenter l'argent de poche, si l'enfant s'investit dans certaines tâches à la maison. Mais il faut bien distinguer les tâches ménagères que l'enfant partage avec les autres membres de la famille et les tâches exceptionnelles.

Pour conclure, je crois que les parents doivent s'adapter aux enfants parce que les enfants ont des personnalités différentes. Tous les enfants ne sont pas assez responsables pour gérer de l'argent. Il y a des jeunes en difficulté qui peuvent dépenser cet argent en drogues ou en alcool. Mais en général, je pense que c'est un bon moyen d'apprendre aux jeunes dès le plus jeune âge à épargner et à connaître la valeur de l'argent.

⁶La division en paragraphe est peu facilitatrice.

Le manque de conceptualisation (la création de situations d'apprentissage) donne lieu à une énumération peu efficace.

Problème de planification et de conceptualisation : l'argent de poche et l'autonomie sont les concepts à développer dès le début de la production.

Manque de lien avec les idées préalablement présentées

L'idée présentée est l'expression d'une opinion alors que l'expression de la concession serait de rigueur.

Conclusion peu étoffée

Proposition pour une amélioration :

Le travail à effectuer se trouve au niveau de la *dispositio*. Une planification rigoureuse permettrait la présentation d'un raisonnement et l'exposition d'une problématique qui donnerait une cohérence plus solide à la production, améliorerait l'organisation des idées et leurs enchaînements et éviterait une division en paragraphes peu efficace.

Copie 2

Niveau B1

Sujet : Présentez un plaidoyer défendant le plurilinguisme, dans le but de sensibiliser de ses points forts ceux qui disposent d'une seule langue étrangère.

Production d'un apprenant de FLE hispanophone de 17 ans	Transgressions des règles discursives détectées
[...] <i>Je crois que¹ le plurilinguisme apporte beaucoup de choses positives comme : une plus grande capacité d'expression, une meilleure capacité d'adaptation dans un pays étranger, une créativité plus développée, une plus grande connaissance des autres cultures et aussi une plus grande capacité cognitive retardant le vieillissement².</i> [...]	¹ Prise en charge énonciative et prise de position immédiates ² Le manque de développement d'une sélection réduite d'idées donnant lieu à des énumérations de points forts du plurilinguisme. Le manque de sources externes pour appuyer l'idée présentée.

Proposition pour une amélioration :

Le travail à effectuer se trouve au niveau de la *dispositio*. Une planification rigoureuse permettrait une conceptualisation du discours et la présentation d'un raisonnement dont la fonction est celle d'influencer le destinataire.

Production d'un apprenant de FLE hispanophone de 17 ans	Transgressions des règles discursives détectées
<p>[...]</p> <p>À mon avis¹, <i>les avantages</i>² du plurilinguisme sont : En premier lieu, et peut-être le plus important, c'est qu'on peut communiquer avec les citoyens d'autres pays et connaître d'autres cultures et d'autres coutumes. En deuxième lieu, il améliore l'apprentissage (C) parce que les capacités intellectuelles se développent (D). Enfin, les possibilités de trouver du travail augmente (C) étant donné que les entreprises ont besoin d'employés plurilingues (D).</p> <p>Et je considère que <i>les désavantages</i>² sont : D'abord, on ne peut pas communiquer avec tout le monde, car on ne peut pas apprendre toutes les langues. Et puis, la diversité linguistique peut séparer un pays, comme en Espagne avec le catalan.</p> <p>[...]</p> <p>Pour conclure, un enfant soumis à plusieurs langues peut les confondre (R), mais pour un adulte pour qui la langue maternelle est acquise, l'apprentissage d'une nouvelle langue est utile.</p>	<p>¹Prise de position dès le début</p> <p>²L'utilisation du métadiscours est symptomatique du manque de développement des idées présentées à l'état du plan élaboré lors de l'<i>inventio</i>.</p> <p>Une exposition binaire, manichéenne ou simpliste et un manque de lien dans l'enchaînement des paragraphes : absence de transition entre les deux paragraphes.</p> <p>Une liste d'avantages et d'inconvénients constitue les arguments : aucun n'est développé et ne montre une réflexion et la mise en place d'un raisonnement. Les arguments ne contiennent que le noyau minimal (D→C).</p> <p>Malgré ce que suggère l'organisateur textuel, les éléments fournis sont l'ajout d'une restriction (R) et ne constituent pas une conclusion.</p>

Proposition pour une amélioration :

Le travail à effectuer se trouve au niveau de la *dispositio*. Une planification rigoureuse permettrait une conceptualisation du discours et la présentation d'un raisonnement dont la fonction est celle d'influencer le destinataire.

Copie 4

Niveau B1

Sujet : La technologie rend notre quotidien plus facile. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ? Nuancez vos propos.

Production d'un apprenant de FLE hispanophone de 17 ans	Transgressions des règles discursives détectées
<p><i>Je vais annoncer une thématique et à partir de là, je parlerai des avantages et des inconvénients, enfin je chercherai une solution à ce problème.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>En guise de conclusion et d'avis personnel, je pense que la technologie est magnifique et les problèmes que j'ai exposés ont des solutions faciles à appliquer. La technologie sera essentielle dans notre vie, dans un avenir proche, car elles nous aident et facilitent beaucoup de choses.</i></p>	<p>L'utilisation du métadiscours dès le début de l'introduction pour présenter le plan qui va être suivi au lieu de préciser les idées qui vont être développées.</p> <p>La conclusion est constituée à partir de l'opinion personnelle du scripteur : aucune synthèse qui témoigne d'une réflexion menée dans le développement n'est proposée.</p>

Copie 5

Niveau B2

Sujet : À l'occasion de la Journée mondiale de l'environnement, vous écrivez une lettre au directeur de votre établissement scolaire pour le convaincre de mobiliser les professeurs et de faire participer l'ensemble des classes à cet événement...

Production d'un candidat au DELF B2	Transgressions des règles discursives détectées
<p><i>[...]</i></p> <p><i>S'il est possible que les professeurs s'investissent pour faire réfléchir les collégiens sur l'importance de la préservation des ressources naturelles, ça me fera vraiment plaisir. [...]</i></p>	<p>Le partage de sentiments personnels ne représente pas une véritable raison et suppose une charge argumentative dont l'efficacité est très faible.</p>

Copie 6

Niveau B2

Sujet : comme le précédent

Production d'un candidat au DELF B2	Transgressions des règles discursives détectées
<p>[...] <i>Je trouve que ce serait un projet intéressant, surtout pour les collégiens.</i> [...]</p>	<p>Cette phrase de la conclusion est l'exemple d'une occasion manquée de proposer une récapitulation des arguments développés.</p>

Copie 7

Niveau B1

Sujet : www.ado.fr

[Le temps excessif que passent les adolescents sur Internet et devant les séries.]

Vous répondez en décrivant votre expérience. Vous donnez aussi votre opinion, à l'aide d'exemples.

Production d'un candidat au DELF B1	Transgressions des règles discursives détectées
<p>[...] <i>Je vais vous parler de mon expérience et raconter comment j'ai perdu mon temps avec la télé, les séries et Internet. [...]</i></p>	<p>Ni un point d'ancrage où est exposée une généralité ni un point de départ où est présentée la thèse d'une autorité ne sont fournis, aucune contextualisation n'est effectuée et aucune référence au sujet n'est faite. La thèse est annoncée dans l'introduction.</p>
<p><i>À mon avis, les jeunes ont mal fait parce qu'ils n'ont pas profité de leurs meilleures années, avant qu'il ne soit trop tard. Je ne dis pas qu'il ne faut pas utiliser le téléphone, mais on doit rationaliser le temps d'utilisation et aussi faire du sport, sortir avec les amis, étudier. Sinon, on va le regretter et en subir les conséquences.</i></p>	<p>Le cas particulier du scripteur est généralisé dans la conclusion, ce qui constitue une argumentation non valide et fallacieuse. La conclusion ne comprend pas de synthèse, ni de résolution de la problématique. Rivalisant en vain avec le pouvoir du raisonnement, le ton moralisateur abaisse le degré d'argumentativité.</p>

Copie 8

Niveau B2

Sujet : Passionné d'art dramatique, vous regrettez que cette année votre lycée n'offre plus la possibilité de pratiquer le théâtre. En tant que représentant de votre classe, vous écrivez à la direction de l'établissement pour demander la reprise de l'atelier théâtre. [...]

Production d'un candidat au DELF B2	Transgressions des règles discursives détectées
<p>[...] <i>Pour finir, on souligne que proposer tous les ans une représentation de théâtre où tous les élèves qui voudront pourront participer est une bonne idée. <u>Cela peut contribuer aussi à améliorer les rapports entre les élèves et favoriser la mixité sociale.</u></i></p>	<p>L'ajout d'une nouvelle raison à la fin de la conclusion trahit un besoin d'insister sur un point parce qu'il n'a pas suffisamment été développé dans le corps du discours.</p>

Copie 9

Niveau B1

Sujet : Una revista te da la oportunidad de opinar acerca del siguiente tema:

Los jóvenes dedican muchas horas a ver series en las plataformas. A veces, se quedan días enteros con su serie viendo los episodios uno tras otro.

Eres joven, coméntanos: ¿qué piensas de esta práctica?

Contesta a la revista: describe tu experiencia y da tu opinión, aportando ejemplos concretos.

Production d'un élève hispanophone de 3 ^o ESO (15 ans)	Transgressions des règles discursives détectées
<i>Atendiendo a la pregunta correspondiente de la revista como joven me parece que las series son un gran entretenimiento. En mi opinión quitan mucho tiempo ya que son capítulos [...]. Desde mi experiencia [...] Por ejemplo yo cuando tengo clase, por las tardes no puedo permitirme el ver muchos episodios, sin embargo, en días festivos o fines de semana sí, ya que dispongo de más tiempo libre.</i>	La production n'est pas divisée en paragraphes et la ponctuation est presque absente. L'introduction est presque inexistante et il n'y a pas de conclusion. L'élève propose d'abord son opinion personnelle et ensuite il raconte son expérience. Présentée au tout début de sa production, son opinion n'est donc pas le fruit d'un raisonnement qui s'appuie sur son expérience. Ainsi, son expérience, illustrée ne dépasse pas le stade du récit et ne joue pas le rôle d'un argument. Par ailleurs, n'abordant pas la question du temps excessif que passent les jeunes à regarder des séries, son opinion ne porte pas exactement sur le sujet proposé.

PLAN D'INTERVENTION : FEUILLE DE ROUTE

I. LA PHASE DE PLANIFICATION

1. LE MOMENT DE SENSIBILISATION

A. Donner son avis...

Est-ce important de donner son avis ? Pourquoi ?

Vous aimez être écoutés ? Pourquoi ?

Quelle(s) intention(s) avez-vous quand vous formulez une opinion personnelle ?

B. ... à l'écrit

Répondez à ce questionnaire de diagnostic.

Que représente pour vous l'activité d'écriture ? C'est facile ? Difficile ? Pénible ? Gratifiant ?...

Comment vous vous sentez quand vous écrivez ? À l'aise ? Démunis ? Stressés ? Sûr de vous ?

Comment vous vous organisez quand vous avez à donner votre avis par écrit ?

Comment vous vous y prenez ? Par quelles étapes vous passez ?

Quels sont vos points forts quand vous écrivez pour donner votre opinion ?

Et vos points faibles ?

Est-ce que vous utilisez un brouillon ? Pourquoi ?

Si oui, comment est votre brouillon ? Combien de temps vous y passez ?

2. LE MOMENT DE PRÉ-ÉCRITURE

Complétez la carte mentale « Mon brouillon » en considérant les points suivants.

Mon brouillon



A. Analyser et interpréter la dimension pragmatique du sujet : explorer le sujet et émettre un diagnostic

1. Lisez et interprétez le sujet sur lequel vous allez donner votre opinion.

La thématique sur laquelle vous allez argumenter est...

2. Analysez la situation avec son cadre communicationnel

a. La situation

1. Le problème qui est l'élément déclencheur de la situation d'argumentation par rapport auquel vous allez prendre position est...

2. La situation dans laquelle vous allez exposer votre point de vue compte les paramètres suivants :

- lieu où est produit le texte : ...
- lieu pour lequel est produit le texte : pour le tribunal, le parlement, une institution scolaire...
- le moment où il est produit : contexte historique, politique, idéologique
- le support est un journal, un magazine, un courrier

b. Les personnes impliquées et concernées dans le discours et le rapport entretenu entre elles

1. Le profil du destinataire est le suivant :

- l'âge : ...
- le niveau de ses connaissances générales : élevé, moyen, faible
- ses centres d'intérêt et ses valeurs : ...
- le niveau de ses connaissances sur le sujet : élevé, moyen, faible
- les perceptions de la réalité : ...

2. Par rapport au sujet traité, le destinataire prend position et va être du même avis que

- le proposant
- l'opposant
- le tiers

3. Par rapport au sujet traité, le destinataire peut

- établir des alliances avec...
- avoir des opposants : ...

4. Dans le discours, la relation avec l'argumentateur est :

- basée sur l'affectivité ou sur la raison
 - professionnelle, intellectuelle, amicale, sentimentale, familiale
5. Dans le discours, ses intentions sont :
- de reconnaître la crédibilité de l'argumentateur
 - de rester sur sa position
 - d'arriver à un compromis et de nuancer sa vision de la situation
 - de se laisser persuader
6. Dans votre discours, le destinataire va être :
- Si la figure de l'opposant n'est pas le destinataire, procédez également à son analyse en suivant les mêmes critères (mentionnés en 2.2).

3. Maintenant, prenez les décisions pertinentes.

3.1. Définissez l'itinéraire argumentatif en déterminant votre...

1. intention : gagner de la crédibilité, arriver à un compromis, séduire ou capter les destinataires
2. positionnement : engagé, mitigé, neutre
3. objectif communicatif principal : démontrer, convaincre ou persuader
4. décision sur la place du destinataire dans le discours :
 - explicite ou implicite
 - présent ou absent
 - actif ou passif
5. façon d'aborder l'argumentation : argumentation monologique ou dialogale
6. décision sur le type de discours (littéraire, religieux, juridique, politique, publicitaire, journalistique, médiatique, académique...) et le genre

3.2. Respectez les impératifs rhétoriques.

1. Le registre : soutenu, courant, familier
2. Le ton : pacifique, conciliant ou polémique, accusateur ou dramatisant...
3. L'approche : sensible et personnelle ou conceptuelle et aseptique
4. Des arguments qui s'appuient sur l'affectivité ou sur des moyens rationnels
5. L'interpellation du destinataire : pronoms de la 2^e personne, phrases exclamatives ou interrogatives...
6. La prise en charge énonciative : 1^{re} personne, « on » indéfini, structure impersonnelle

B. Explorer un univers thématique émergeant du sujet : rechercher les idées

1. Cherchez des documents qui abordent le sujet proposé.
2. Analysez et interprétez la dimension pragmatique du sujet traité dans le document, comme vous venez de le faire pour le texte que vous allez écrire (A.1., A.2., A.3.).
3. Dans un tableau ou dans une liste, extrayez les informations pertinentes pour le sujet proposé (« quoi »). Prêtez une attention particulière au vocabulaire, aux expressions idiomatiques et figées et aux tournures employées. Essayez de trouver
 - une vérité générale,
 - une définition d'un concept clé (générique / donnée comme prémisse d'une déduction / par comparaison, à valeur de cadrage conceptuel / de justification / de conclusion),
 - des arguments et des contre-arguments, des exemples et des contre-exemples en distinguant leur type, leur valeur pragmatique / étique / ..., leur portée empirique / scientifique / statistique / ..., les informations objectives des subjectives, les informations où on fait appel à la raison / à la sensibilité ou à l'affect comme dans une accusation ou dans une disqualification peut-être ironique
 - des contre-arguments en distinguant leur type les réfutations, les concessions et les nuances.
4. Quelles idées vous paraissent les plus pertinentes et convaincantes ?
5. Identifiez les mécanismes argumentatifs (« comment ») mis en œuvre qui touchent
 - les arguments et contre-arguments (principaux / secondaires, étayants / étayés),
 - la dynamique du raisonnement (progressive-déductif/régressive-inductif),
 - les exemples et les contre-exemples (simple mention / étayé, séquence explicative ou descriptive concrétisée dans une énumération, une comparaison... / récit de faits, d'anecdotes, d'expériences).
6. Identifiez les organisateurs textuels qui marquent un ordre dans l'agencement des idées, le début et la fin de l'argumentation.

Pour vous familiariser avec les organisateurs textuels, réalisez la fiche suivante :

Pour organiser le discours

Voici des organisateurs textuels. Associez-les à leur fonction.

- 1. Pour introduire une vérité générale
- 2. Pour commencer l'argumentation.
- 3. Pour organiser les arguments et les raisons.
- 4. Pour introduire des exemples, pour illustrer.
- 5. Pour ajouter un argument,
- 6. Pour introduire une objection ou mettre des limites à une opinion ou un point de vue contraire.
- 7. Pour introduire notre opinion ou celle de quelqu'un d'autre.
- 8. Pour conclure (partiellement) l'argumentation.

Pour conclure
En résumé
Pour finir / terminer
Finalement
En somme
En définitive
Donc
Ainsi
En fin de compte
Tout compte fait,
Après tout,
Toute réflexion faite,
En fait,
En réalité,
De toute façon,
De toute manière,
En tout cas,
Quoi qu'il en soit,
C'est pour cette raison que

C'est-à-dire
En d'autres termes
En un mot
Autrement dit
Ce qui revient à dire
Par exemple
Si on prend le cas de ...
Cet exemple confirme ...

Au sujet de (la question qui est posée,) ...
Quant à ...
En ce qui concerne (le sujet qui nous occupe,) ...
À propos de ...
Pour commencer,

D'une part / D'autre part / D'ailleurs
D'un côté / D'un autre côté
En premier lieu / En deuxième lieu / En dernier lieu
D'abord / Ensuite / Enfin
Premièrement / Deuxièmement / Troisièmement

À mon avis,
Personnellement,
Je (ne) crois (pas) que
Je (ne) pense (pas) que
Je (ne) trouve (pas) que
Je (ne) considère (pas) que
J'avoue que
Je reconnais que
Je me penche à dire que
J'admets que
J'ai l'impression que
Il (ne) me semble (pas) que
Il faut d'abord rappeler que
Certains affirment que ...
D'autres considèrent que...

On sait que
Il est généralement admis que
Il est certain que
Il est sûr que
Il n'y a aucun doute que
Incontestablement,

De plus / Par ailleurs / En outre
Qui plus est
Et puis
Aussi / Également
Pour ce qui est de

Mais
Cependant
Pourtant
Néanmoins
Toutefois
Au contraire
Par contre
En revanche
En tout cas
Malgré tout

7. Identifiez les mécanismes de cohésion comme les anaphores, les temps verbaux, la ponctuation et les marqueurs logiques qui établissent entre les phrases un rapport basé sur l'addition, la restriction, l'analogie, la cause, la conséquence, le but, la concession, l'opposition.

Pour vous familiariser avec les marqueurs logiques, réalisez la fiche suivante :

Pour articuler les idées

Voici des marqueurs logiques pour articuler nos idées. Associez-les à leur fonction.

- 1. Pour ajouter ou insister sur une idée.
- 2. Pour exprimer la restriction.
- 3. Pour présenter une analogie.
- 4. Pour exprimer la cause.
- 5. Pour exprimer la conséquence.
- 6. Pour exprimer le but et l'intention.
- 7. Pour exprimer l'opposition.
- 8. Pour exprimer la concession.

Comme
Tel
Aussi/autant ... que

Mais
Cependant
Pourtant
Néanmoins
Toutefois
Au contraire
Par contre
En revanche
Or

De plus / Par ailleurs / En outre
Qui plus est
Et puis
Non seulement
Aussi / Également
Pour ce qui est de
Il faut souligner que
Il faut noter que
Il faut remarquer que
Il faut insister sur le fait que
Il faut rappeler que
Il ne faut pas oublier que

Parce que
Car
Étant donné que
Vu que
Sachant que

Puisque ...
Par conséquent,
C'est pourquoi ...
Alors,
D'ailleurs,

Même si
Bien que
Quoique
Quoi qu'il en soit
En tout cas
Malgré
En dépit de

Pour (que)
Afin de
Afin que
Dans le but de
En vue de
Dans l'objectif de

Ne ... que
À l'exception de
Sauf (si)
À moins que
À moins de
Seulement si
En cas de

8. Identifiez les formules de modalisation exprimant le doute, la certitude et l'évidence, la probabilité et la possibilité, la volonté et le souhait, l'obligation et l'interdiction, le conseil.

Pour vous familiariser avec les formules de modalisation, réalisez la fiche suivante :

Pour modaliser la formulation

Voici des structures pour modaliser certaines formulations. Associez-les à leur fonction.

- 1. Pour exprimer l'évidence d'une opinion et la certitude.
- 2. Pour exprimer le doute.
- 3. Pour exprimer la probabilité et la possibilité.
- 4. Pour exprimer la volonté et le souhait.
- 5. Pour exprimer l'obligation et l'interdiction.
- 6. Pour exprimer le conseil.

Peut-être
Il a dû
Il devrait

Sans doute
Probablement
Vraisemblablement
Il y a des chances que
Il est probable que
Il est vraisemblable que
Il semble que
Il paraît que
Il devrait
Il est possible que
Il se peut que
Il semble/semblerait que
Il paraît/paraîtrait que
Il est envisageable que
Pouvoir conjugué + infinitif

Il est certain que
Il est sûr que
Sans aucun doute,
Évidemment,
De toute évidence,
Certes,
Effectivement,
En effet,
Incontestablement,

Devoir au conditionnel
Pouvoir au conditionnel
Il est conseillé de
Il est préférable de

On doit
Il faut
Il faut que
On est obligé de
On est tenu de

Il est souhaitable que
Vouloir conjugué + infinitif
Désirer conjugué + infinitif
Souhaiter conjugué + infinitif
Aimer au conditionnel + infinitif

9. Avant d'évaluer le texte, élaborez les critères d'évaluation et complétez la grille suivante :

Critères d'évaluation du texte à la dimension argumentative	
Compétences pragmatique et sociolinguistique	
1.	La situation et le destinataire...
2.	En introduction, ...
3.	En introduction, ...
4.	Les paragraphes...
5.	Les organisateurs textuels...
6.	Les arguments...
7.	Les contre-arguments...
8.	Les mécanismes de cohésion...
9.	Les arguments et les contre-arguments...
10.	Les idées...
11.	Les faits...
12.	Les analogies et les exemples...
13.	Les opinions...
14.	Les concessions... et tout comme les réfutations, ...
15.	La réflexion...
16.	Le positionnement...
17.	En conclusion, ...
18.	L'objectif principal qui consiste à démontrer, à convaincre ou à influencer...
Compétences linguistiques	
19.	Les structures syntaxiques...
20.	Le lexique...

Vérifiez vos propositions :

Critères d'évaluation du texte à la dimension argumentative		Note de 0 à 4 ⁴⁶				
Compétences pragmatique et sociolinguistique						
1.	La situation et le destinataire sont pris en compte dans une production écrite adaptée qui respecte les impératifs rhétoriques (la prise en charge énonciative, le ton et le registre, les manières de dire)	-	3	2	1	0
2.	En introduction, la consigne est interprétée, le sujet est présenté.	4	3	2	1	0
3.	En introduction, le sujet est problématisé.	4	3	2	1	0
4.	Les paragraphes structurent la production écrite.	-	3	2	1	0
5.	Les organisateurs textuels structurent logiquement et efficacement la production écrite.	-	3	2	1	0
6.	Les arguments sont pertinemment organisés.	4	3	2	1	0
7.	Les contre-arguments sont adroitement intégrés.	4	3	2	1	0
8.	Les mécanismes de cohésion (marqueurs logiques, ponctuation...) favorisent l'enchaînement des arguments et des contre-arguments.	4	3	2	1	0
9.	Les arguments et les contre-arguments sont pertinents, permettent de justifier la position adoptée et sont clairement développés : les idées, les définitions des concepts clés, les faits, les exemples et les opinions s'alternent dans les points principaux et les points secondaires ou complémentaires.	4	3	2	1	0
10.	Les idées sont expliquées et permettent de généraliser la réflexion évitant des idées particularisantes basées sur l'expérience personnelle.	4	3	2	1	0
11.	Les faits sont décrits ou racontés.	4	3	2	1	0
12.	Les analogies et les exemples sont pertinents et adoptent un format qui va du récit à la simple mention.	4	3	2	1	0
13.	Les opinions sont personnelles et appartiennent à d'autres personnes.	4	3	2	1	0
14.	Les concessions nuancent les idées et les opinions et tout comme les réfutations, elles renforcent ou infléchissent l'orientation argumentative.	4	3	2	1	0
15.	La réflexion et le raisonnement abstrait construits dans le développement évoluent et permettent d'aboutir sur une conclusion.	4	3	2	1	0
16.	Le positionnement est clair (favorable, défavorable, neutre), surtout en conclusion.	-	3	2	1	0
17.	En conclusion, les éléments essentiels du développement sont repris et le point est fait, sans présenter de situation particularisante.	4	3	2	1	0
18.	L'objectif principal qui consiste à démontrer, à convaincre ou à influencer est présent.	-	3	2	1	0
Compétences linguistiques						
19.	Les structures syntaxiques sont variées et la morphosyntaxe est maîtrisée.	4	3	2	1	0
20.	Le lexique est suffisant et maîtrisé.	4	3	2	1	0

Nombre de qualifications (au maximum treize 4 et vingt-quatre 3 / 2 / 1 / 0)						
---	--	--	--	--	--	--

⁴⁶ 0 : bien au-dessous du niveau

1 : au-dessous du niveau : de très grosses difficultés pour réaliser la tâche, difficile à comprendre

2 : correspond au niveau malgré de nombreuses lacunes

3 : correspond au niveau

4 : (bien) au-dessus du niveau

C. Créer un univers thématique autour du sujet : générer les idées

Élaborez une carte mentale sur le sujet proposé avec des idées que vous avez prises de sources extérieures ou que vous avez trouvées vous-mêmes. Classez les idées en distinguant :

- les vérités générales
- les définitions des concepts clé
- les arguments
- les contre-arguments
- les exemples
- les contre-exemples.

D. Définir la position à défendre dans la thèse et problématiser le sujet

1. En une phrase ou deux, présentez la thèse que vous défendrez : présentez un aspect du sujet qui regroupe une grande partie des idées que vous avez sélectionnées. Par ailleurs, définissez votre position.
2. Formulez une problématique : posez une question épineuse et discutable à laquelle on pourra répondre en conclusion grâce à votre raisonnement.

E. Organiser les idées dans un plan à suivre

Sélectionnez sur votre brouillon les idées et organisez-les en paragraphes en les articulant entre elles en fonction de leur rôle dans le raisonnement. Distinguez les arguments principaux des secondaires.

Faites attention à l'ordre que vous allez suivre pour présenter vos idées. Il n'est pas dépourvu de sens.

Quelle idée vous allez développer en premier ?

Quelle idée vous réservez pour la fin ?



II. LA PHASE D'ÉCRITURE

Rédiger

Rédigez votre texte.

III. LA PHASE DE RETOUR

A. Évaluer la production écrite

Complétez la grille de la page suivante pour vous auto-évaluer.

B. Corriger entre pairs

1. Acceptez la production d'un camarade et préparez des suggestions pour qu'il améliore sa production. Vous pouvez vous aider de la grille d'évaluation.
2. Soumettez votre production à un camarade et recevez ses suggestions.
3. Apportez des corrections à votre travail.

C. Corriger la production écrite avec un logiciel de correction

Votre texte est sur Word. Avant de le soumettre à un logiciel de correction, sélectionnez la langue française. Vous pouvez vérifier tous les mots soulignés en vous guidant du code de couleurs : en bleu sont signalées les fautes de syntaxe, en vert celles de morphologie et en rouge celles d'orthographe et de ponctuation.

D. Corriger la production écrite grâce aux appréciations de l'enseignant

Comparez votre grille que vous avez utilisée pour votre auto-évaluation avec celle du professeur. Essayez de détecter des écarts dans les résultats et le cas échéant, discutez-en pour les comprendre.

Critères d'évaluation de la production écrite à la dimension argumentative		Note de 0 à 4 ⁴⁷				
1.	Le brouillon instrumental est opérationnel.	-	3	2	1	0
Compétences pragmatique et sociolinguistique						
2.	La consigne et la longueur minimale sont respectées.	-	3	2	1	0
3.	La situation et le destinataire sont pris en compte dans une production écrite adaptée qui respecte les impératifs rhétoriques (la prise en charge énonciative, le ton et le registre, les manières de dire).	-	3	2	1	0
4.	En introduction, la consigne est interprétée, le sujet est présenté.	4	3	2	1	0
5.	En introduction, le sujet est problématisé.	4	3	2	1	0
6.	La mise en page et la présentation sont adéquates et permettent une lecture agréable.	-	3	2	1	0
7.	Les paragraphes structurent la production écrite.	-	3	2	1	0
8.	Les organisateurs textuels structurent logiquement et efficacement la production écrite.	-	3	2	1	0
9.	Les arguments sont pertinemment organisés.	4	3	2	1	0
10.	Les contre-arguments sont adroitement intégrés.	4	3	2	1	0
11.	Les mécanismes de cohésion (marqueurs logiques, ponctuation...) favorisent l'enchaînement des arguments et des contre-arguments.	4	3	2	1	0
12.	Les arguments et les contre-arguments sont pertinents, permettent de justifier la position adoptée et sont clairement développés : les idées, les définitions des concepts clés, les faits, les exemples et les opinions s'alternent dans les points principaux et les points secondaires ou complémentaires.	4	3	2	1	0
13.	Les idées sont expliquées et permettent de généraliser la réflexion évitant des idées particularisantes basées sur l'expérience personnelle.	4	3	2	1	0
14.	Les faits sont décrits ou racontés.	4	3	2	1	0
15.	Les analogies et les exemples sont pertinents et adoptent un format qui va du récit à la simple mention.	4	3	2	1	0
16.	Les opinions sont personnelles et appartiennent à d'autres personnes.	4	3	2	1	0
17.	Les concessions nuancent les idées et les opinions et tout comme les réfutations, elles renforcent ou infléchissent l'orientation argumentative.	4	3	2	1	0
18.	La réflexion et le raisonnement abstrait construits dans le développement évoluent et permettent d'aboutir sur une conclusion.	4	3	2	1	0
19.	Le positionnement est clair (favorable, défavorable, neutre), surtout en conclusion.	-	3	2	1	0
20.	En conclusion, les éléments essentiels du développement sont repris et le point est fait, sans présenter de situation particularisante.	4	3	2	1	0
21.	L'objectif principal qui consiste à démontrer, à convaincre ou à influencer est présent.	-	3	2	1	0
Compétences linguistiques						
22.	Les structures syntaxiques sont variées et la morphosyntaxe est maîtrisée.	4	3	2	1	0
23.	Le lexique est suffisant et maîtrisé.	4	3	2	1	0
24.	L'orthographe est globalement correcte.	-	3	2	1	0
Nombre de qualifications (au maximum treize 4 et vingt-quatre 3 / 2 / 1 / 0)						

⁴⁷ 0 : bien au-dessous du niveau

1 : au-dessous du niveau : de très grosses difficultés pour réaliser la tâche, difficile à comprendre

2 : correspond au niveau malgré de nombreuses lacunes

3 : correspond au niveau

4 : (bien) au-dessus du niveau

E. Corriger et évaluer la production écrite avec un assistant conversationnel

Vous pouvez également soumettre à ChatGPT les prompts suivants :

- 1.** Bonjour ! Je suis une élève espagnole qui étudie le français pour atteindre le niveau B1.
Je vais vous proposer un texte que j'ai écrit. Je ne voulais pas dépasser les 200 mots.
D'abord, je voudrais la liste des erreurs lexicales et morphosyntaxiques, mais je ne veux surtout pas une version corrigée de mon texte. Je veux seulement la liste des erreurs.
- 2.** [Texte]
- 3.** Maintenant, je voudrais savoir s'il y a dans mon texte des verbes conjugués au subjonctif.
- 4.** Et aux temps du passé ?
- 5.** Et au futur ?
- 6.** Et au conditionnel ?
- 7.** Maintenant, je voudrais savoir si j'ai utilisé des formules de modalisation exprimant le doute, l'évidence et la certitude, la volonté et le souhait, l'obligation et l'interdiction, la probabilité et la possibilité, le conseil.
- 8.** Maintenant, je voudrais un relevé des marqueurs logiques que j'ai utilisés ? Par exemple, des conjonctions ou des adverbes permettant d'ajouter une idée, d'exprimer l'analogie, la cause, la conséquence, le but, la concession ou l'opposition.
- 9.** Pour écrire ce texte, j'ai suivi la consigne suivante :
- 10.** [Consigne]
- 11.** Je voudrais savoir si le découpage en paragraphe correspond au développement thématique, c'est-à-dire qu'un paragraphe est attribué à chaque argument.
- 12.** Merci.

Annexe 10 : Exemples d'exercices intermédiaires contribuant à l'acquisition d'un savoir-faire argumentatif à l'écrit

L'enseignement systématique de l'argumentation s'appuie sur des exercices d'entraînement qui se réalisent dans des situations où la modalité de travail peut être individuelle ou collaborative. Ces exercices qui s'inscrivent dans l'approche plus linguistique ou plus rédactionnelle et qui sont à adapter en fonction du profil de l'apprenant (son âge, son niveau et son identité discursive) portent sur des aspects linguistiques et discursifs. Nous en avons sélectionné quelques-uns.

A. Des exercices où sont proposées des activités de compréhension écrite :

- Pour développer la compétence discursive
 1. Identifier des points de vue différents
 2. Sélectionner, trier, organiser et ordonner, classer, regrouper et hiérarchiser les idées
 3. Identifier les idées présentées en introduction et en conclusion et les normes appliquées pour leur rédaction
 4. Distinguer l'information primaire (sans portée argumentative apparente) de l'information secondaire (qui intervient sur les convictions du récepteur)
 5. Identifier comment sont regroupées et développées les informations évitant la monotonie d'une énumération
 6. Identifier la polytypologie séquentielle du texte : l'alternance de séquences narratives, descriptives et explicatives dont la valeur est argumentative
 7. Identifier les passages présentant des situations particularisantes, des situations concrètes basées sur l'expérience personnelle ou individuelle, des situations universelles, des situations abstraites
 8. Identifier et relever des idées pouvant avoir une force argumentative dans un texte
 9. Identifier les marques de cohérence qui contribuent à la hiérarchisation de l'information et manipuler les organisateurs textuels qui fonctionnent comme des indices en guidant le lecteur dans la structure du texte et qui l'orientent vers un argument ou un contre-argument

10. Retrouver le plan d'un texte déjà rédigé
 11. Détecter les indices (organisateur textuels, anaphores, déictiques...) permettant de mettre dans l'ordre les différents fragments d'un texte présenté pour l'exercice comme un puzzle
 12. Compléter deux textes lacunaires aux conclusions opposées moyennant une liste d'arguments
 13. Parmi plusieurs conclusions proposées, attribuer la bonne conclusion au texte
 14. Diviser un texte compact en paragraphes
 15. Résumer le texte en respectant son organisation pour mieux comprendre ses caractéristiques et les mécanismes mis en place
 16. Allonger un texte pour apprendre à détailler une idée, à être plus précis, à étayer en fournissant des définitions, des raisons, des causes, des exemples en formulant des objectifs, en établissant des comparaisons...
 17. Manipuler les marques de cohésion discursive qui contribuent à la progression thématique en enchaînant des phrases sans articulation
 18. Effectuer une lecture critique de textes de pairs.
- Pour développer la compétence fonctionnelle
- Identifier les actes langagiers de l'argumentation tels que
1. formuler une thèse attribuée à la *doxa* ou à l'opposant
 2. formuler une justification
 3. proposer des exemples
 4. établir des analogies
 5. proposer une définition
 6. formuler une concession et une réfutation
 7. reformuler une idée
 8. formuler une opinion

- Pour développer la compétence sociolinguistique

Les impératifs rhétoriques sont à considérer pour adapter le texte au contexte et au destinataire.

1. Définir la place de l'auteur dans le texte et le style employé, le registre et le ton
2. Changer le rôle ou la place des personnes impliquées, le ton, le registre ou l'approche
3. Changer l'orientation argumentative des énoncés (orientation insidieuse/trompeuse, tendancieuse) en manipulant les adverbes, les verbes modaux, les temps verbaux qui introduisent une modalité (conditionnel...)

- Pour développer la compétence linguistique

Les structures énumérées sont à manipuler en situation d'apprentissage avant la phase de mise en texte et impliquent de prêter une attention particulière aux modes et aux temps verbaux à employer.

1. Structures pour exprimer l'évidence
2. Structures pour insister sur une idée
3. Structures pour illustrer
4. Structures causales et consécutives
5. Structures concessives
6. Structures diaphoniques pour intégrer le contre-discours et pour exprimer un point de vue contraire

B. Des exercices où sont proposées des activités de production écrite pour développer la compétence scripturale et le savoir-faire argumentatif

1. Rédiger un paragraphe, un extrait de texte avant d'arriver finalement au texte entier
2. Rédiger un texte à partir d'un plan déjà élaboré où les idées sont organisées
3. Rédiger un texte à partir d'une liste d'idées
4. Intégrer des citations
5. Intégrer un contre-discours : passer du discours oral polygéré au discours écrit monogéré en écrivant un dialogue (Brassart : 1995, p. 46, 1996, p. 77) ou une conversation de type dialectique où le locuteur qui se met à la place de quelqu'un d'autre est décentré.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es examinar el enfoque didáctico de la argumentación en Francés Lengua Extranjera (FLE) en el contexto escolar español de alumnos hispanohablantes. Se trata de un campo de estudio poco conocido que revela carencias y una necesidad de orientaciones que lleven hacia el desarrollo de destrezas argumentativas escritas. Los años que he dedicado a la enseñanza, al aprendizaje y la evaluación del FLE en España me han hecho ver la pertinencia y la necesidad de esta investigación.

Los profesores y los alumnos se enfrentan a situaciones contradictorias en relación con la producción de textos argumentativos. Por un lado, la argumentación ocupa un lugar destacado en la comunicación, a partir del nivel intermedio, tanto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como en los currículos escolares y en los exámenes de certificación oficial. Por otro lado, la democratización de las tecnologías ha extendido y popularizado la comunicación escrita en la vida cotidiana, en clara competencia con la comunicación oral. Ha generado un nuevo interés por la escritura en la enseñanza de las segundas lenguas. Las tareas escritas tienen tanto peso como las orales en los exámenes de certificación oficial como el DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) y el DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera). Los talleres de escritura creativa se han puesto de moda y, paradójicamente, los talleres de escritura donde se fomentan las destrezas argumentativas escritas escasean. Sólo unas pocas iniciativas escolares y universitarias para desarrollar las habilidades de oratoria en castellano están actualmente en marcha en España. Por último, se observa otra contradicción: en un momento en el que nuestros alumnos de FLE, adultos y hispanohablantes escolarizados en España, se enfrentan constantemente a dificultades, a partir del nivel B1, para producir textos argumentativos de calidad, y en particular para desarrollar los argumentos presentados: en la enseñanza general del FLE, no es habitual considerar la escritura como objeto de aprendizaje. En las propuestas didácticas no se suele hacer hincapié en el desarrollo de las destrezas escritas. En las aulas, la escritura sigue siendo una actividad marginal, de cierre y una herramienta de evaluación en la que el alumno debe utilizar el vocabulario y las estructuras gramaticales de una secuencia didáctica y en la que sólo cuenta el producto final. Así pues, nuestros alumnos de FLE buscan herramientas para disponer de estrategias que les ayuden a escribir y a argumentar en un contexto de comunicación intercultural.

Para responder a las necesidades de los alumnos, exploro dos campos de investigación: la didáctica de la escritura en segundas lenguas y la argumentación. Dentro de las ciencias del

lenguaje, la argumentación pertenece a la rama de la lingüística y a la de la filosofía. La argumentación es un campo interdisciplinar del que se ocupa la lingüística textual y que retoma y actualiza los conceptos presentados por los filósofos de la Antigüedad. Las ciencias del lenguaje se nutren de las ciencias de la educación, donde se desarrolla nuestra disciplina: la didáctica.

Además de la amplitud del marco teórico, nos encontramos con múltiples obstáculos. Por un lado, en el vasto campo de las teorías de la argumentación, el enfoque didáctico no ha sido tratado. Por otro lado, la didáctica de la escritura en una segunda lengua sigue siendo un campo de investigación muy poco explorado, mientras que abundan los trabajos sobre el proceso de redacción en primera lengua. Se necesita un dispositivo para mejorar la calidad de los textos producidos y propuestas adaptadas al perfil de los alumnos de FLE, cuando el profesor dispone de pocos recursos que presenten elementos suficientes para un modelo de aplicación didáctica. Los planes instruccionales completos y detallados no son habituales. Para enseñar a nuestros alumnos de FLE a argumentar por escrito, es necesario poner el foco sobre las dificultades que tienen e intentar comprenderlas. El aprendizaje superficial de la argumentación escrita acarrea dificultades a las que se suman las que están relacionadas con la identidad discursiva del alumno. La cultura educativa en la que se desenvuelven los alumnos forja su identidad discursiva creando un desfase con la identidad discursiva meta. Para superar estas dificultades, es necesario que los profesores conozcan los datos que proporciona la retórica contrastiva sobre las convenciones de escritura de las comunidades lingüísticas francófona e hispanohablante, con el fin de poder detectar aquellas que son específicas de una lengua, que son problemáticas y que, hasta ahora, no estaban disponibles.

Por ello, para diseñar un dispositivo que ayude a desarrollar las competencias argumentativas escritas de los estudiantes de FLE, se debe tener en cuenta los factores que afectan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del francés como segunda lengua. Este estudio de campo permite seleccionar los elementos pertinentes para un dispositivo didáctico adaptado a la enseñanza y al aprendizaje de la argumentación escrita en FLE.

El trabajo está estructurado en tres partes. Adopto una metodología analítica en la que los datos recogidos se estudian, se sintetizan y se interpretan para generar nuevos datos. Verifico sistemáticamente las hipótesis formuladas y los resultados obtenidos.

En la primera parte, el objetivo es desarrollar un enfoque didáctico de la argumentación, poco explorado hasta ahora. Para ello, se aprovecha la función epistémica de las teorías de la argumentación, cuando se desarrollan desde sus ramas filosófica y lingüística. Sin buscar una teoría de referencia aplicable a la didáctica, exploro el marco que ofrecen las teorías de la

argumentación presentes en la tradición occidental según la fluctuación de perspectivas lógica, dialéctica y retórica donde no siempre aparecen divisiones rigurosas. Mi presentación del panorama de las teorías de la argumentación, que no incluye a todos los grandes teóricos, dista mucho de ser exhaustiva. Pero sí permite captar la variedad de las teorías de la argumentación y deja percibir cómo las tres perspectivas clásicas marcan las definiciones de la argumentación y determinan las formas de argumentar. Cada teoría se distingue de las demás por un aspecto o un concepto que cobra una especial relevancia. Por tanto, sigo un recorrido cronológico, que se adapta mejor al objetivo, en lugar de un recorrido estructurado por conceptos. Se consideran las principales teorías que se han desarrollado desde la Antigüedad, antes de examinar las teorías actuales.

En la Antigüedad, se establecieron las tres perspectivas clásicas. La retórica alcanzó su apogeo con los sofistas, Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, a pesar de los ataques de Platón, que abordó la argumentación desde la dialéctica, utilizando los mismos conceptos, pero favoreciendo una perspectiva diferente movida por la búsqueda de la verdad. Adoptando una visión de la argumentación que perdurará hasta la Edad Media, en la que la retórica abarca la dialéctica y la lógica, Aristóteles aporta los elementos necesarios para poner en marcha los mecanismos que permitan razonar desde una perspectiva lógica. Sienta las bases sobre las que posteriormente se construye la lógica cartesiana, estableciéndose como el único modo válido de razonamiento y conduciendo a un rechazo total de la retórica, que llega a ser absoluto a finales del siglo XIX.

En 1958, Toulmin y Perelman despejan el camino para el desarrollo de las tradiciones anglófona y francófona, que se distinguen entre sí y que acogen los estudios contemporáneos. Desde los años setenta hasta nuestros días, han proliferado los enfoques teóricos, cada uno centrado en un campo de estudio particular, pero ninguno de ellos pierde de vista las perspectivas clásicas de la argumentación. La lógica informal refuerza la ruptura con la lógica formal impuesta por Descartes en el siglo XVII. La pragma-dialéctica y el enfoque lingüístico se sitúan en la perspectiva dialéctica. La lógica natural y el enfoque semántico de la teoría de la argumentación en la lengua adoptan una visión generalizada de la argumentación.

Este recorrido por las teorías proporciona los elementos necesarios para desarrollar la rama didáctica y definir nuestra concepción de la argumentación en el contexto de la enseñanza general del FLE en España. Para mí, la argumentación consiste en ofrecer un razonamiento en el que se dan buenas razones para llegar a una conclusión resolviendo una cuestión problemática y con el objetivo de influir o persuadir. Considero la argumentación dentro de un marco pragmático, condicionado por el destinatario, generalizado en el discurso y desplegado en una

situación cotidiana. La competencia lingüística del alumno determina la extensión del discurso, que puede ir de una frase a un texto. Cuando la extensión lo permite, la argumentación es generalmente plurisequencial e incluye células narrativas, descriptivas y explicativas que tienen una función argumentativa. En la didáctica del francés como lengua extranjera, la argumentación es una actividad lingüística y también una actividad discursiva dialógica, a menudo monológica, que se extiende dentro de una secuencia textual o de un texto en el que predomina la perspectiva retórica.

Al disponer de un enfoque didáctico de la argumentación para el FLE, se procede a continuación a un estudio de campo, con el fin de disponer de los elementos necesarios para planificar un dispositivo que contribuya al desarrollo de las destrezas argumentativas escritas, adaptado a los aprendices de FLE, hispanohablantes, escolarizados en España, que han superado el nivel elemental en francés. En la segunda parte de la tesis, se realiza un estudio comparativo que implica el francés y el español como primera y segunda lengua. Se analiza un corpus de textos legislativos, entre ellos el *Code de l'éducation* y el MCER, así como los currículos de la última etapa de la enseñanza secundaria, detallados en los boletines oficiales franceses para el *lycée* y en los reales decretos españoles para el bachillerato. Dado que España se encuentra en una fase de transición entre la LOMCE y la LOMLOE, se estudian los textos de ambas leyes. Se completa el corpus con modelos de examen que son la concreción de los textos anteriores. Se parte de la base de que los modelos de examen elegidos, sobre todo los que son modelo de demostración, que instituciones como FEI o el Instituto Cervantes ponen a disposición de los usuarios, son representativos de los exámenes ofrecidos a lo largo de los años y son fieles a las especificaciones dadas en los textos de referencia. Estos exámenes que constituyen el corpus de la segunda parte son fuentes muy objetivas para describir cómo se configura la enseñanza, aunque un posible margen de interpretación da lugar a situaciones que pueden ser particulares, pero que sin embargo forman parte de un contexto que marca una tendencia.

Al comparar contextos académicos, se detectan la concepción y las perspectivas de la argumentación adoptadas en primera lengua en las culturas educativas francesa y española y en la segunda lengua en el contexto de la certificación oficial. Se dilucida si la lengua determina la forma de argumentar llevando hacia la argumentación lógica o dialéctica o retórica. Se identifica la identidad discursiva que vehiculan el francés y el castellano para estar en posición de proponer las herramientas que necesita el estudiante de FLE para domar otra identidad discursiva y enfrentarse a la comunicación intercultural.

Con el fin de examinar el contexto que configura el perfil de nuestros estudiantes de FLE, se empieza por verificar el lugar que ocupa el desarrollo de las competencias argumentativas en la enseñanza y la evaluación del francés y del castellano como primera y segunda lengua. Gracias al análisis del corpus en la segunda parte, se concluye que se trata de un elemento estructurante y se observa cómo se aborda.

En la primera lengua, en Francia, las actividades de expresión en las que se requieren destrezas argumentativas constituyen el núcleo de la enseñanza del francés para el *baccalauréat* en bachillerato. Se aprecia cómo el enfoque de la argumentación es más retórico que en España. Se invita a los alumnos de bachillerato a exponer su punto de vista basándose en su capacidad para problematizar cuestiones y a realizar cruces temáticos en un contexto no polémico en el que no se provoca la confrontación de opiniones plurales. El objetivo no es llegar a un consenso, aunque se establezca una situación de interacción, como durante los exámenes orales. Se anima a los alumnos a intercambiar apreciaciones para poder evaluar su capacidad reflexiva y crítica.

Por otra parte, en la enseñanza secundaria en España, la capacidad de comunicar no se limita a la capacidad de argumentar. En los procesos de enseñanza y evaluación no predomina ninguna tipología textual y, cuando se aborda la argumentación, los alumnos de secundaria deben desarrollar una reflexión personal y aprender a dominar un discurso argumentativo en un contexto democrático propicio a la pluralidad de opiniones. En esta perspectiva más dialéctica, se valora la ética de los interlocutores. A pesar de estos matices, se observa que, en ambos países, la escuela trabaja para desarrollar la capacidad argumentativa de los alumnos y que transmite una forma particular de comunicar a una comunidad lingüística, culturalmente marcada por una forma específica de razonar y de decir.

En cuanto a las segundas lenguas, con el fin de detectar convergencias y divergencias entre las formas de argumentar en francés y en español, se analiza cómo se aplican los descriptores del MCER relativos a las competencias argumentativas en los exámenes de certificación oficial de francés y español, y se examina los requisitos a los que se somete un candidato al DELF y al DELE. El francés y el español comparten el mismo marco teórico marcado por las teorías de la argumentación. Su enseñanza, aprendizaje y evaluación, en aplicación de las políticas lingüísticas de los países europeos y en el marco de las distintas instituciones educativas, se ajustan al MCER. A pesar de esta base común para el francés y el español como segunda lengua, se comprueba si el discurso se entiende de la misma manera y si la perspectiva que marca la argumentación en el discurso es la misma.

Por su afán de exhaustividad, el MCER es un texto de referencia denso. Las escalas de descriptores propuestas en el MCER y en el volumen complementario son el resultado de varias

décadas de investigación sobre los mecanismos que rigen la comunicación. En el MCER, los descriptores se multiplican para responder al mayor número posible de situaciones de comunicación. Las competencias se activan en función de la situación y de las necesidades resultantes. Se propone una selección lo más concisa posible, que presento en anexos, para analizar el tratamiento de las destrezas argumentativas en el MCER, teniendo en cuenta que las mismas destrezas y los mismos conceptos se multiplican al movilizarse en diferentes situaciones comunicativas. Por consiguiente, se examinan las escalas de descriptores propuestas en el volumen complementario del MCER relativas a las actividades de la lengua, que se encuentran en los descriptores de competencia pluricultural y de las competencias comunicativas de la lengua.

Un análisis de las escalas de descriptores del volumen complementario del MCER revela que, en el MCER, las destrezas argumentativas ocupan un lugar central en la comunicación y que el discurso es argumentativo por definición. Se adopta la perspectiva de la lógica natural: la argumentación está omnipresente en el discurso y el enfoque es más dialéctico. El enunciador es visto como un actor social al que se le exige colaboración y tolerancia.

A diferencia de los textos de referencia para la enseñanza del francés o del español como primera lengua, el MCER apenas menciona el impacto de la enseñanza de segundas lenguas en el desarrollo del pensamiento crítico, pero le atribuye una gran responsabilidad en la formación de los ciudadanos. Es en este punto donde se establece un fuerte vínculo entre las teorías de la argumentación y el MCER: ambos propugnan intercambios comprensibles, racionales y coherentes para lograr un buen entendimiento entre los participantes que tienen que mostrar su capacidad de adaptación. Resulta que componer un discurso persuasivo y argumentativo es una tarea en la que se aboga por la tolerancia y la aceptación de las diferencias. En argumentación y en lengua extranjera convergen estos objetivos. Al argumentar en un contexto de aprendizaje, los usuarios de las lenguas francesa y española contribuyen a crear un terreno común para alcanzar un consenso en el que pueden confluir diferentes puntos de vista. Discuten sobre sus experiencias, creencias y conocimientos con el fin de cuestionar su punto de vista, con vistas a reforzarlo y consolidarlo o a desplazarlo y transformarlo.

A pesar de estas concomitancias, y aunque los descriptores señalados son los mismos, se comprueba que los exámenes DELF y DELE no otorgan el mismo peso a las destrezas argumentativas. Hay matices y expectativas diferentes. Las preguntas del examinador, la forma de abordar el tema y el tiempo disponible para realizar las tareas del examen determinan el grado de desarrollo de la capacidad para argumentar que se exige a los candidatos. Para el DELF, el objetivo de la comunicación es construir un discurso que es el fruto de un

razonamiento que da respuesta a un problema. En cambio, el formato de los exámenes DELE permite una reflexión menos detallada y comprometida en la que se espera la formulación breve de una opinión, pero en la que el candidato debe demostrar una mente eminentemente razonable tratando de evitar el conflicto y las situaciones que puedan generar desacuerdo o tensión. En los exámenes DELE predomina la perspectiva dialéctica, al igual que en la enseñanza de la primera lengua y en los exámenes DELF, pero estos últimos, al adoptar una visión global de la argumentación, combinan las tres perspectivas y permiten mayor presencia de la lógica y la retórica.

Así, gracias a los análisis de la segunda parte, se pueden comparar las conclusiones sacadas para las primeras lenguas con las sacadas para las segundas lenguas. Se deduce que las culturas educativas francesa y española configuran una concepción particular de la comunicación. Conducen a la producción de discursos cuya originalidad muestra una variabilidad cultural y dejan su impronta en los objetivos de enseñanza y evaluación de las primeras y segundas lenguas. Creo que la identidad discursiva propia de una comunidad lingüística tiene una dimensión cultural y se determina en la escuela, donde se configura una forma particular de entender el discurso. Por tanto, en el contexto de la comunicación intercultural, el alumno debe utilizar su capacidad de adaptación para que su discurso se acople a la lengua meta.

En la tercera parte, se acota nuestro estudio al discurso escrito, dejando para posteriores investigaciones el discurso oral. Establezco un enfoque didáctico del proceso de escritura para un texto argumentativo con el fin de proponer un plan instruccional destinado a determinar los automatismos de composición que deben activarse en el alumno. Se demuestra que las actividades escritas son un paso transitorio que facilitan las actividades orales, y se observa también que los alumnos sienten una necesidad creciente de dominar el discurso escrito, ya que viven en una sociedad en la que lo escrito se populariza y en la que tienen constantemente la oportunidad de expresarse a través de este canal de comunicación. Sin embargo, desde un punto de vista didáctico, la complejidad de la tarea aumenta. Además de aprender a argumentar en francés, el alumno tiene que aprender a seguir los pasos del escritor experto. Por un lado, busca herramientas y estrategias que aplicar para hacer frente a las dificultades derivadas de un contexto comunicativo que, para él, es desconocido y que está determinado por la cultura educativa de la lengua meta. Por otro lado, necesitan desarrollar sus habilidades de composición, que mejoran con la práctica y en función de su predisposición innata para la escritura. Pero para romper la brecha entre los que saben escribir y los que no, el profesor de FLE puede intervenir para poner en marcha propuestas didácticas, si dispone de los recursos

necesarios. Sin embargo, rara vez se incluyen dispositivos didácticos para esta situación en los materiales de enseñanza de segundas lenguas, ya que hay poca investigación en este ámbito.

Con el fin de presentar un dispositivo didáctico adaptado al contexto de enseñanza y aprendizaje y en consonancia con mi enfoque didáctico de la argumentación desarrollado en el tercer apartado de la primera parte de esta tesis, se consideran las dificultades que encuentran los alumnos cuando se enfrentan a una producción escrita con enfoque argumentativo, en la que tienen que respetar las convenciones de escritura. Renuncio a un dispositivo que tenga en cuenta la variedad del francés de la francofonía y me inclino por las convenciones de escritura aplicadas en francés en Francia. Se acepta que el enfoque basado en los géneros no es muy rentable dada la gran variedad de géneros de textos argumentativos, y tampoco muy pertinente dado que boicotea los textos poco codificados y culturalmente poco marcados, que son los que se exigen en los exámenes de certificación oficial.

Así, para saber exactamente dónde intervenir, me centro en las dificultades de nuestros aprendices escritores e intento detectar aquellas que reducen la eficacia argumentativa de sus producciones. En la tercera parte de la tesis, proporciono un corpus de escritos representativos que he ido recopilando a lo largo de los años. Mi experiencia docente me permite adoptar un enfoque empírico en situaciones naturales y evito realizar un estudio longitudinal, que sería posible pero no necesario para mi objetivo de elaborar un plan instruccional. Los textos del corpus son escritos argumentativos de nuestros alumnos, en un género poco codificado y culturalmente poco marcado, y que no han sido objeto de ninguna intervención didáctica. Completo el corpus con un lote de escritos escolares redactados en castellano, del mismo tipo que los redactados en francés, para detectar también las limitaciones discursivas del aprendiz cuando se expresa en su primera lengua.

Para facilitar la consulta de la selección de los escritos escolares, la he incluido en el fascículo adjunto. Al tener en cuenta varios aspectos, se destacan los elementos conflictivos más significativos en las prácticas de los alumnos de FLE, que se han de comprender para darles respuestas didácticas y para que puedan ajustar su discurso a la forma de expresarse y de concebir la argumentación en francés. En cuanto a la segunda lengua, me centro en determinados elementos para un modelo de aplicación didáctica diseñado para el profesor. Al dibujar el perfil de nuestros alumnos, me detengo esencialmente en las dificultades vinculadas a sus limitaciones lingüísticas en francés y a su identidad discursiva, y en las que alteran su competencia redaccional y sus capacidades argumentativas. Me baso en las referencias de la etnografía de la comunicación para identificar desviaciones de las reglas retóricas. Como la retórica contrastiva no ofrece estudios que comparen el francés y el español, recupero ciertos

elementos estudiados para el francés que proporciona esta disciplina para identificar desviaciones de tipo discursivo que requieren una adaptación de la codificación, a falta de la cual no se respetan las convenciones de escritura francesas. En el corpus, no me paro en la tipología de argumentos ni en los medios de refutación compartidos en las sociedades occidentales, pero sí en las reglas retóricas y discursivas comunes al francés y al español y específicas del francés. Estas reglas, que pueden observarse en las distintas etapas del proceso de escritura, implican el desarrollo de estrategias para adaptar la estructura del texto y la organización y formulación de las ideas al contexto intercultural y a la situación de comunicación. Sin estas reglas, la argumentación, como cualquier juego, no podría considerarse una actividad racional en la que los mecanismos textuales activan los engranajes de la maquinaria argumentativa.

Se identifican dificultades significativas que afectan al desarrollo de los argumentos. Este último es el que determina el grado de elaboración de una secuencia textual y su carácter argumentativo. Se observa que las convenciones de escritura difundidas por la cultura educativa francesa crean dificultades importantes a los escritores inexpertos, cuya concepción de la configuración del discurso argumentativo es diferente. Nuestros alumnos, que han forjado su identidad discursiva fuera del sistema educativo francés, tienden a transponer al castellano el formato de los textos que están acostumbrados a producir. No asimilan espontáneamente reglas propias de la comunidad lingüística francesa que revelan una manera de hablar y un modo de razonar, como el uso de fórmulas de atenuación o el recurso a la problematización del tema.

Las medidas posibles para abordar la tarea de la producción escrita argumentativa en una segunda lengua nunca son suficientes, pero ayudan a dotar al alumno de armas a la hora de enfrentarse a ella. Para responder a las necesidades del alumno, el profesor fija el objetivo de desarrollar la capacidad argumentativa escrita y trata de poner en marcha dispositivos que ayuden a superar las dificultades del alumno. Las propuestas didácticas, que implican un proceso técnico, largo e ingrato, representan un reto, sobre todo porque no tienen un alcance universal: no todas las propuestas son útiles para todos los contextos de aprendizaje. Por ello, proponemos un plan instruccional adaptado, teniendo en cuenta el perfil de nuestros alumnos y su capacidad de comunicación. Este plan cuyo esquema adjunto en el fascículo anexo está en consonancia con el enfoque didáctico de la argumentación en francés lengua extranjera propuesto. Mi concepción de la argumentación es compartida con la de FEI, que rige la certificación oficial en francés y que, a su vez, se alinea con la que transmite la cultura discursiva francesa. El plan instruccional pretende servir de base para la elaboración de

dispositivos didácticos y para la puesta en práctica de actividades pedagógicas destinadas a desarrollar las destrezas argumentativas de los alumnos.

Para ayudar a los alumnos a superar sus dificultades, se propone que la actividad de producción escrita se considere un objetivo de aprendizaje prioritario que requiere y combina las competencias generales y las competencias comunicativas, donde las competencias pragmáticas son el factor estructurador. Para que el aprendizaje se produzca de este modo, se proporcionan las herramientas necesarias para que la producción escrita se convierta en el motor del aprendizaje. Las demás actividades lingüísticas sirven entonces de actividades preparatorias que giran alrededor de la producción escrita. La producción escrita deja de ser una actividad lingüística accesoria y el desarrollo de las competencias pragmáticas pasa a ocupar un lugar central, sin aislar el desarrollo de las demás competencias, que asumen un papel secundario pero esencial. La dinámica contraria relega las destrezas pragmáticas a un segundo plano, e incluso puede hacer que estén ausentes de las propuestas didácticas.

Se opta por un enfoque metodológico de la escritura que hace hincapié en el desarrollo de la competencia pragmática. La competencia pragmática conduce al desarrollo de la competencia lingüística y se abandona el enfoque eminentemente lingüístico que se centra únicamente en los conocimientos gramaticales y léxicos. En este contexto, cuando el alumno entra en un proceso de escritura que forma parte del enfoque didáctico de la argumentación propuesto, se le invita a seguir un plan flexible que le guía para respetar la originalidad discursiva francesa. Este plan sigue un orden universalmente intuitivo, adoptado por los escritores expertos desde la Antigüedad, en el que se tiene en cuenta la interdependencia y la interconexión de las tres fases del proceso de escritura. Utilizando un borrador instrumental y, si es necesario, su primera lengua, los alumnos conceden la importancia necesaria a la planificación y revisión del texto, para que el resultado sea un producto de calidad. La fase de revisión en cada etapa del proceso está vetada de procesos continuos de rectificación y corrección. Tiene lugar en cualquier momento del proceso y utiliza las herramientas que ofrece la tecnología para mejorar las evaluaciones realizadas de forma más tradicional. El plan propuesto contradice los hábitos del escritor inexperto: la fase de redacción va acompañada de un dispositivo didáctico ligero y se hace hincapié en la fase de planificación, que el estudiante pasa a menudo por alto a pesar de que es la que determina la calidad del texto final. Durante esta primera fase, el texto está en gestación y se sientan las bases para que el edificio no se derrumbe. Es el momento ideal para conocer la situación y el marco comunicativo, y tomar las decisiones adecuadas para elegir el itinerario argumentativo más apropiado y pertinente. Se expone a los alumnos a diversos soportes para que se familiaricen con el tema, con la forma de

presentarlo y con los tipos de argumentos utilizados. Se les anima a llevar a cabo una planificación rigurosa para estimular su capacidad de razonamiento con el fin de llegar a una posición definida sobre un tema determinado y formular una problemática. En función de las necesidades específicas del alumno, el profesor elige cuáles de los subprocesos recorrer, teniendo en cuenta que el orden que se propone es alterable y que algunas etapas requieren una atención particular mientras que otras pueden ser más anecdóticas. Corresponde al profesor tomar las decisiones para que su clase adquiriera las estrategias de composición que le ayudarán a redactar un texto argumentativo eficaz.

Por último, tengo la intuición, que me propongo comprobar en futuras investigaciones, de que los problemas que puede generar el incumplimiento de las convenciones de escritura específicas del francés toman un cariz diferente en el caso de los escritores expertos. Los escritores expertos, que producen textos de calidad en su propia lengua, adoptan la matriz común establecida desde la Antigüedad en el seno de la tradición occidental, a la que las distintas comunidades lingüísticas añaden sus propias variaciones sin dejar de considerar inexorablemente los distintos elementos del esquema retórico clásico. Cuando escriben en francés, les resulta difícil aplicar sus habilidades de redacción porque su dominio de la lengua es limitado, pero podrían permitirse no adaptar su texto ni su modo de razonar. Podrían entonces pedir al receptor, para el que el francés es la lengua de escolarización, que se acomode y acepte su originalidad, enriqueciendo así los intercambios sin generar problemas de comprensión.

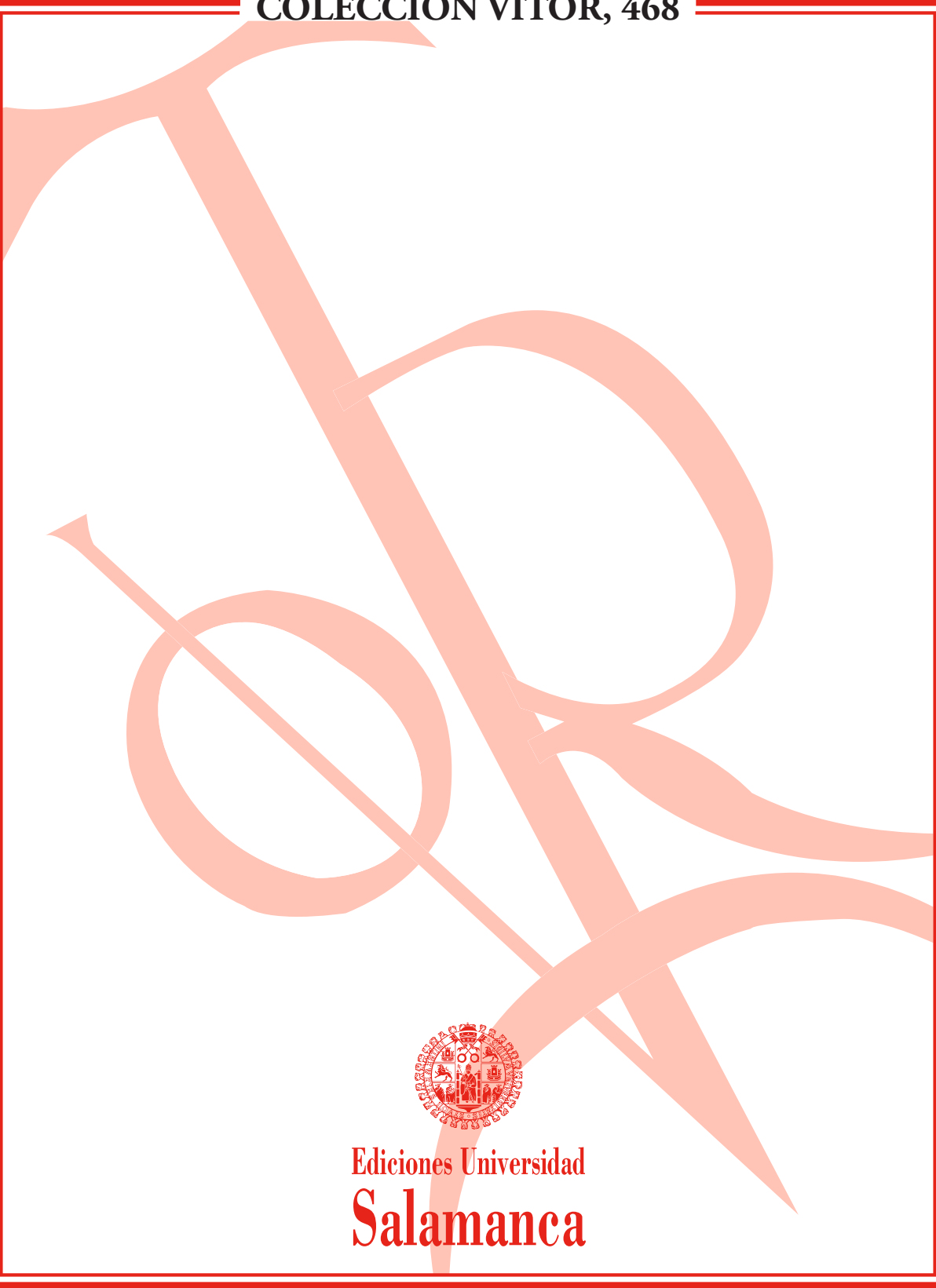
La problemática de la investigación en la que se sustentan todas mis propuestas era saber si es prudente familiarizar a los aprendices de FLE con una concepción específicamente francesa de la argumentación o si es más pertinente adoptar una concepción más homogénea que unifique las tradiciones occidentales y limite las particularidades.

Creo que el hecho de que los escritores inexpertos no observen las convenciones de la escritura francesa que marcan la manera de concebir el discurso se convierte en un obstáculo para la comunicación intercultural. Y esto es precisamente lo que se quiere evitar. Al dominar menos las estrategias de composición, la competencia pragmática y la capacidad argumentativa, es de esperar que sus textos sean de menor calidad en la segunda lengua, aunque padezcan las mismas limitaciones lingüísticas que el escritor experto. Por eso es útil conducirles por un camino que les invite a integrar y domar las exigencias retóricas y discursivas específicas del francés y les permita adquirir estrategias argumentativas y de composición que vienen enriquecer su competencia pluricultural.

Todas las investigaciones que acabamos de presentar se inscriben en el espíritu de las políticas lingüísticas europeas y contribuyen al entendimiento entre europeos, a la cohabitación

de modos de razonamiento diversos, evitando la homogeneización del discurso argumentativo que negaría la existencia de una tradición francófona.

COLECCIÓN VÍTOR, 468



Ediciones Universidad
Salamanca

ISBN 978-84-1091-038-6



9 788410 910386