



HAL
open science

L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE, étude de manuels publiés entre 1990 et 2013

Marie-Pascale Hamez

► **To cite this version:**

Marie-Pascale Hamez. L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE, étude de manuels publiés entre 1990 et 2013. Synergies Pays Scandinaves, 2014, Genres, types de textes et activités, n°9, 9, pp.79-92. hal-01662253

HAL Id: hal-01662253

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01662253>

Submitted on 4 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE : étude de manuels publiés entre 1984 et 2012



Marie-Pascale Hamez

Université Lille 3 (DEFI), France

marie-pascale.hamez@orange.fr

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) et s'intéresse à l'enseignement de l'essai argumenté initiant à la rédaction de la dissertation, genre décrit souvent exigé dans les universités françaises. L'article met en évidence les choix des concepteurs de manuels de FLE de ces vingt dernières années en s'appuyant sur un corpus composé de 15 manuels publiés de 1984 à 2012. Il brosse les grandes étapes de l'enseignement de la production écrite, notamment de l'argumentation dans l'histoire des méthodologies de FLE puis étudie comment les unités didactiques des manuels fondés sur l'approche communicative et de ceux se réclamant de la perspective actionnelle tracent les contours de ce genre argumentatif enseigné.

Mots-clés : français langue étrangère, manuels de français, production écrite, texte argumentatif

**The argumentative text, a genre taught in French foreign language classroom:
study of textbooks published between 1984 and 2012**

Abstract

This paper falls in the field of the pedagogy of teaching French as a Foreign Language. Its focus is the teaching of writing argumentative texts as an introduction to writing dissertations, a genre often required in French Universities. This article shows the choices made by the authors of FFL textbooks of the last 20 years; the corpus is composed of 15 textbooks published between 1984 and 2012. It shows the main stages of how writing, especially argumentation, is taught throughout the history of FFL methodology. Then, it focuses on how the units in textbooks based on the communicative approach and how the units in textbooks based on the action-oriented approach design a frame for this argumentative genre.

Keywords: French as a Foreign Language, French textbooks, written production, argumentative text

Introduction

Inscrite dans le domaine de la didactique du Français langue étrangère, cette recherche s'intéresse à l'enseignement de l'essai argumenté, tels qu'il est présenté dans les manuels de FLE universels de ces vingt dernières années. L'essai argumenté

est depuis les années 2000, aux côtés de la synthèse, un écrit emblématique du DALF C1 (diplôme approfondi de langue française), initiant à la rédaction de la dissertation, écrit académique souvent exigé en France, notamment dans les universités de lettres, sciences humaines et sociales. Rappelons que la dissertation, apparue comme un genre de la critique littéraire mondaine au XVII^{ème} siècle, devient un exercice universitaire puis scolaire au cours du XIX^{ème} siècle, et se présente aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire, sous des configurations (et des appellations) différentes en littérature, histoire, philosophie ou économie, tout en restant une dissertation (Delcambre, 2007 : 120).

L'apprentissage du français en tant que langue étrangère implique l'entrée dans une nouvelle langue mais aussi dans une nouvelle communauté de communication spécifiée culturellement par des genres verbaux. Cet article s'intéresse tout d'abord au traitement et à la définition de la notion de genre qu'effectuent quelques didacticiens des langues (français langue première et français langue étrangère). Afin d'étudier l'enseignement de l'essai argumenté, il met ensuite en évidence les choix didactiques des concepteurs de manuels de FLE de ces vingt dernières années en s'appuyant sur un corpus composé de 15 ensembles pédagogiques.

Pour ce faire, il rappelle les principes régissant l'enseignement de l'essai argumenté dans l'histoire des méthodologies¹ de FLE puis répond aux questions de recherche suivantes : de quelle manière les unités didactiques des manuels fondés sur l'approche communicative et de ceux se réclamant de la perspective actionnelle tracent-elles les contours de ce genre enseigné ? Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais siglé CECR), paru en 2001, a-t-il exercé une influence sur la conception des unités didactiques dédiées à l'écriture de l'essai argumenté ?

Des études portant sur des manuels pédagogiques de langue (Puren, 2003 ; Bento, 2010) ont montré que la perspective actionnelle qui tente de répondre aux besoins créés par l'élargissement de l'Europe a peu à peu influencé la conception des manuels de langue dont les progressions, la sélection des contenus langagiers, les typologies d'exercices et d'activités ont été réélaborés. Il s'agit, dans cette contribution, d'étudier l'essai argumenté en tant qu'objet d'enseignement dans les manuels de FLE, produits socio-culturels, produits commerciaux, à la jonction entre le curriculum formel et le curriculum réel (Lebrun, Niclot, 2009), de les lire en focalisant sur leur rôle d'aide à l'actualisation des recommandations du CECR édité par le Conseil de l'Europe en 2001.

1. La notion de genre en didactique des langues

Pour comprendre comment la didactique des langues s'approprie la notion de genre, il est important de se placer dans une perspective diachronique.

À la fin des années 1960, Dell Hymes, ethnographe de la communication, fonde le concept de compétence de communication. Pour lui, les règles psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation sociale de la parole, complètent la compétence linguistique du sujet parlant (1984). Il introduit la notion d'événement communicatif ou *speech act* (1967, trad.fr. 1980) dont les composantes sont énoncées dans le modèle SPEAKING, ainsi traduit par Evelyne Bérard :

« *Setting* : cadre physique et psychologique de l'échange.

Participants : tous les participants, qu'ils prennent ou non une part active à l'échange. Caractéristiques du point de vue socioculturel, psychologique.

Ends : finalités = buts ou intentions et résultats de l'activité de communication.

Acts : actes = contenu du message (thème) et forme.

Key : tonalité qui caractérise de façon plus détaillée que la précédente les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique.

Instrumentalités : instruments, moyens de communication, canaux, codes.

Normes : normes d'interaction et normes d'interprétation (habitudes qui régissent la communication dans une communauté).

Genre : genre = type d'activité du langage » (1991).

Dans les années 1960, le genre est donc la dernière composante d'un événement communicatif. Grâce aux travaux du linguiste russe Bakhtine, la notion de *genre du discours* va devenir une catégorie descriptive englobante (Richer, 2003 : 42) et s'opposer à une vision formaliste sur les textes, coupée de l'histoire, du culturel, du social-dans-la-langue (Delcambre, 2007 : 117).

En effet, pour Bakhtine, la dimension historico-sociale des productions langagières s'articule à leurs dimensions individuelles :

« *Le locuteur reçoit, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours - pour une intelligence réciproque entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples,*

mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue » (Bakhtine, 1984 : 287).

Les genres du discours et ce que Bakhtine appelle la « syntaxe des grandes masses verbales » (1978 : 59) exercent donc des déterminations multidimensionnelles sur les productions langagières. Actuellement, grâce aux travaux de recherche menées ces vingt dernières années en analyse du discours (Petitjean 1991, Maingueneau 1996, 1998, Adam 1999, 2001) le concept de genre du discours joue un rôle de premier plan dans l'enseignement des langues. En effet, pour la didactique des langues, la notion de genre du discours (ou genre discursif) est une représentation métalinguistique des formes de la communication propres à une communauté de communication donnée, à l'exclusion des genres littéraires, à considérer comme savants - épopée, tragédie, sonnet - (Beacco, 2013 : 190). Les langues ne partagent pas toujours les mêmes genres et certains d'entre eux n'ont pas les mêmes caractéristiques d'une langue à l'autre. Comme le dit Beacco, « apprendre une langue revient en fait 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 » (2013 : 192). Aussi, la didactique des langues et en particulier, la didactique du français, utilise la notion de genre du discours pour caractériser ses objets d'enseignement. Schneuwly voit dans le genre un « outil - unité de contenu thématique, composition et style - qui doit pouvoir être adapté à un destinataire précis, à un contenu précis, à un but donné dans une situation donnée » (1998 : 161). Comment l'essai argumenté, genre scolaire et universitaire initiant à la dissertation, a-t-il été présenté dans les manuels au fil de l'évolution des méthodologies du FLE ?

2. L'enseignement de l'essai argumenté dans l'histoire des méthodologies du FLE

Dans le domaine du FLE, les recherches menées en histoire des méthodologies montrent que l'intérêt porté aux problématiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit est relativement récent (Puren 1988, Germain 1993). Dans les lignes qui suivent, nous étudions son enseignement au fil de l'histoire des méthodologies. Cependant, même si l'ordre de présentation est chronologique, il est nécessaire de garder à l'esprit que le plus souvent, différentes méthodologies cohabitent à une même époque selon le public d'apprenants, leurs besoins et le contexte d'enseignement.

Pour la méthode grammaire-traduction, très répandue de la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, et, souvent appelée méthode traditionnelle, le but principal est de former des bons traducteurs de langue écrite littéraire (Germain, 1993,

p. 102). Les auteurs qui ne considèrent pas l'apprenant comme un sujet écrivain, n'envisagent pas de l'aider à développer les multiples composantes des savoir-faire textuels. Puis, jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, les méthodes directes, puis les méthodes audio-orales et structuro-globales audio-visuelles (SGAV) donnent la priorité à l'oral sur l'écrit. Les premières activités de rédaction d'un texte à dominante argumentative, appelé « essai » ont été introduites, à notre connaissance, dans le *Mauger bleu III*, manuel destiné à des étudiants inscrits dans des cours de niveau avancé. (1953-1959). Après avoir lu un texte à dominante descriptive sur les bus à Paris dans *Le Figaro*, l'apprenant devait rédiger un texte structuré en comparant les avantages et les inconvénients de la voiture et du bus en milieu urbain. Voici l'activité proposée :

ESSAI : *Comparez les avantages (et les inconvénients) que vous offrent, en ville :*

a). l'automobile particulière ; b). l'autobus.

PLAN PROPOSÉ :

Introduction : difficulté de se déplacer à pied dans les énormes villes d'aujourd'hui.

Développement.

a). l'automobile particulière.

1. *Avantages :* elle permet de choisir l'itinéraire, l'heure, les compagnons.

2. *Inconvénients :* les frais (essence, accident possible), où se garer ?

b). l'autobus.

1. *Avantages...*

2. *Inconvénients...*

Conclusion...

Le manuel propose un plan binaire et ne demande pas de prise de position. On note un manque de contextualisation car on ne sait pas à qui le texte s'adresse, une carence en modèles proposés ainsi qu'une absence de démarche pédagogique pour aider l'apprenant à produire. L'objectif de l'activité est vraisemblablement de donner à l'apprenant les moyens de réutiliser le lexique et/ou les structures grammaticales apprises antérieurement. L'essai à produire, qui se présente comme un genre de discours argumentatif ne l'est que très indirectement : il ne s'agit pas de convaincre un lecteur d'une quelconque thèse à défendre mais d'exposer à un professeur-correcteur des avantages et des inconvénients. L'absence d'enjeu argumentatif, l'importance donnée à la composition, au thème ainsi qu'aux caractéristiques formelles n'aident pas l'apprenant à comprendre le fonctionnement du genre

À la fin des années 1970, avec l'approche communicative (inspirée des travaux de Dell Hymes et de ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe) la production écrite doit faire l'objet d'une démarche didactique spécifique. De moyen d'apprentissage,

elle devient objectif d'apprentissage. En effet, cette approche propose un inventaire défini en termes de « fonctions communicatives » ou actes de langage et ce, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, puisque « produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre l'oral » (Moirand, 1982, p.122). Les travaux fondateurs de Sophie Moirand proposent alors de faire d'abord acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (articles de presse, lettres commerciales, comptes rendus) et de s'appuyer ensuite sur les compétences acquises pour produire progressivement des écrits du même type (1979). L'écriture de textes médiatiques initie à l'argumentation mais à notre connaissance, on ne parle pas encore de « genre du discours » argumentatif dans les textes théoriques de cette époque.

En 2001, la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues édité par le Conseil de l'Europe donne une nouvelle orientation à l'approche communicative en vigueur dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Une nouvelle perspective dite « actionnelle » émerge dans le CECR et pour la première fois, les apprenants sont considérés « dans l'espace et le temps même de l'apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière » (Puren, 2009, p.123). Le CECR définit ainsi ce récent paradigme méthodologique :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (2001, p. 15).

Selon Beacco, les auteurs du CECR réfèrent deux concepts présents dans le Cadre, le concept de compétence pragmatique et celui de texte, à la notion de genre du discours, même si elle n'y est pas citée, pour caractériser la compétence communicationnelle et langagière de l'utilisateur/apprenant. La notion de genre est décelable mais toujours associée à celle de type de texte (Beacco, 2013 : 192). En revanche, cette notion apparaît clairement dans le référentiel intitulé *Le Niveau B2 pour le français* (2004), où les niveaux de compétence communicationnelle du A1 (niveau introductif, de découverte de la langue) au C2 (niveau d'expertise en langue), sont caractérisés par un répertoire de genres de discours que l'on souhaite voir les apprenants se constituer :

« Ce référentiel pour le français présente, par ailleurs, la caractéristique de faire largement appel à la notion de genre discursif. Cette dernière a acquis de la visibilité récemment en analyse du discours et en didactique de langues, bien qu'elle y soit présente depuis le début des années 1970 et que par exemple, la première analyse de conversation "authentique" dans le domaine francophone figure, sous la plume

d'E Roulet, dans *Présentation et guide d'emploi. Un niveau-seuil (Conseil de l'Europe, 1977)* » (2005, p. 5).

L'essai apparaît dans le répertoire discursif considéré comme caractéristique du niveau B1, l'essai argumenté dans les répertoires discursifs des niveaux B2, C1 et C2.

Voici ce qu'en disent les échelles de descripteurs :

Essais et rapports		Production écrite générale
C2	<p>Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide.</p> <p>Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.</p>	<p>L'utilisateur/apprenant, au niveau C2, peut écrire de textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.</p>
C1	<p>Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents.</p> <p>Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.</p>	<p>L'utilisateur/apprenant, au niveau C1, peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, 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.</p>
B2	<p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.</p>	<p>L'utilisateur/apprenant, au niveau B2, peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.</p>
	<p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe 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.</p>	
B1	<p>Peut écrire des brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général</p>	<p>L'utilisateur/apprenant, au niveau B1, peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.</p>

C'est au niveau B2 qu'apparaît le genre de l'essai argumenté proprement dit. Les descripteurs caractérisent le genre par les traits suivants : l'aspect logicisant (« de façon méthodique », « un essai qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier ») et la valorisation du plan (« soulignant de manière appropriée », « en expliquant les avantages et les inconvénients ». L'argumentation dans l'essai est assimilée à une technique de raisonnement où l'organisation des différents arguments occupe une place prépondérante. En C1, il s'agit d' « exposer clairement et de manière bien structurée un sujet complexe ». En C2, on attend de l'apprenant un « plan logique, adapté et efficace ». Ces descripteurs renvoient à ce que Francine Thyron appelle « une bonne dissertation », c'est-à-dire « celle qui est construite selon un plan strict, de préférence dialectique, et dont les idées sont illustrées par le développement d'exemples qui témoignent de la connaissance du domaine concerné » (1997, p. 9). Le genre caractérisé ici ne consiste pas en un texte hétérogène, tissé de séquences explicatives, descriptives, narratives, prescriptives et argumentatives. Il donne à voir une démarche de construction d'une opinion s'appuyant principalement sur des séquences argumentatives. Enfin, si le Cadre donne à voir un mouvement argumentatif global, il ne met pas en valeur la dimension polyphonique du texte argumentatif : les descripteurs n'évoquent pas la « contre-argumentation ». Il n'est pas fait mention des contre-arguments que pourraient avancer les détracteurs d'une thèse et des réfutations, objections ou concessions que le scripteur pourrait formuler à leur rencontre. Rappelons que selon Adam, le schéma argumentatif intègre des macro-propositions constituant une thèse et ses arguments ainsi qu'une chaîne d'arguments contradictoires et une conclusion ou nouvelle thèse. Le rédacteur doit concevoir et articuler, arguments et contre-arguments qui constituent des blocs d'énoncés sémantiquement opposés, et marquer cette dimension dialogique au niveau de l'organisation formelle de son texte avec des connecteurs (Adam, 1992).

3. Corpus et méthodologie

Pour réaliser cette étude, nous avons observé quinze ensembles pédagogiques (manuel de l'élève, cahier d'exercice, guide pédagogique) dont les dates de parution s'échelonnent de 1984 à 2012. Nous avons sélectionné 15 manuels de FLE généralistes proposant des activités de production de textes argumentatifs, sept publiés avant la parution du CECR (2001) et huit après. Ils s'adressent à des apprenants de niveau 3, 4 ou 5, c'est-à-dire B1, B2 et C1 si l'on considère les niveaux définis par le Cadre. Ils sont publiés en France par les principaux éditeurs de Français Langue Etrangère (CLE International, Hachette FLE, Didier, Maison des Langues). L'âge du public visé par ces ouvrages et le lieu d'édition sont les mêmes mais les orientations pédagogique-didactiques déclarées dans les avant-propos et les guides pédagogiques, destinées aux enseignants

varient au fil des évolutions des politiques éducatives et des méthodologies. La plupart des manuels publiés après la parution du CECR se réclament de la perspective actionnelle qui se propage dans les déclarations de pratiques des concepteurs.

Titre du manuel	Date	Auteurs	Editeur
<i>Sans Frontières 3</i>	1984	Dominique et al.	CLE International
<i>Café crème perfectionnement</i>	1994	Massacret, Mothe, Pons	Hachette
<i>Mosaïque 3</i>	1995	Job	CLE International
Nouvel Espaces 3	1996	Capelle, Gidon, Molinié	Hachette FLE
<i>Panorama 3</i>	1997	Girardet, Frérot	CLE International
<i>Panorama 4</i>	1998	Girardet	CLE International
<i>Forum 3</i>	2002	Le Bougnec et al.	Hachette FLE
<i>Campus 4</i>	2005	Janine Courtillon, Christine Guyot-Clément	CLE International
Tout va bien 4	2007	Augé, Marquet, Pendanx	CLE International
<i>Festival 3</i>	2007	Poisson-Quinton, Mahéo - Le Vergne, Sirieys	CLE International
<i>Latitudes 3</i>	2010	Loiseau et al.	Didier
<i>Echo B2</i>	2010	Girardet et alii	CLE International
<i>Alter Ego B2</i>	2008	Dollez Pons	Hachette FLE
Alter Ego 5 C1-C2	2010	Dollez (dir.)	Hachette FLE
<i>Version Originale 4 – B2</i>	2012	Barthélémy et alii	Maison des langues

Comment ces manuels proposent-ils de développer des compétences scripturales chez les apprenants lors des activités de production de textes argumentés ?

4. L'enseignement de l'essai argumenté dans des manuels publiés avant la parution du CECR

Comme le montre le tableau ci-après, les manuels de notre corpus, publiés avant la parution du CECR n'initient pas les apprenants à la production d'essais argumentés ou à celle d'autres écrits universitaires, à une exception près. Ce sont essentiellement des textes médiatiques qui sont demandés. Dans six manuels sur sept, datés d'avant 2001 (CECR) les auteurs initient les apprenants à l'écriture d'un texte argumenté journalistique qui relève du genre de l'article d'opinion ou de la critique mais pas encore de l'essai argumenté initiant à la dissertation, genre universitaire. Des textes modèles ou textes d'appui sont fournis, textes-sources sur lesquels il s'agit de s'appuyer pour rédiger.

Titre du manuel	Date	Ecrire...
<i>Sans Frontières 3</i>	1984	une critique de pièce de théâtre
<i>Nouvel Espace 3</i>	1991	un essai argumenté
<i>Café crème perfectionnement</i>	1994	un compte rendu guidé rendant compte des avantages et des inconvénients de quelque chose
<i>Mosaïque 3</i>	1995	un article d'opinion
<i>Panorama 3</i>	1997	le plan d'une argumentation
<i>Panorama 4</i>	1998	un texte argumenté à partir d'un essai journalistique
<i>Forum 3</i>	2002	un article d'opinion

On sait que dans les années 1990, les discours de la formation et les activités proposées dans les manuels de FLE posent que l'interaction lecture-écriture peut aider l'apprenant à écrire et à réécrire (Hamez, 2013). L'étude d'un texte-source lui permet, d'éviter de calquer en les traduisant, les modèles linguistiques de sa langue maternelle. La pédagogie du modèle en français langue étrangère est ainsi présentée comme un dispositif d'aide à l'écriture qui prend comme référence non seulement des textes littéraires mais aussi des écrits fonctionnels ou sociaux parfois à dimension argumentative (Miled, 1998 : 133).

Par ailleurs, nous devons souligner que le manuel *Nouvel Espaces 3* (1991) est le seul ouvrage de cette partie de notre corpus à demander l'écriture d'un essai argumenté, exercice académique répondant au sujet : « Choisissez une différence culturelle dans le comportement des Français et des Américains et donnez votre opinion ». C'est aussi le seul à proposer un texte écrit par une étudiante comme texte-source et en pointant le rôle formateur des lectures et réécritures successives du texte à produire. Il demande :

- d'améliorer le texte complet de l'étudiante,
- de compléter l'introduction : « Est-ce que l'introduction est clairement délimitée ? Est-ce qu'elle remplit ses trois fonctions ? » (1991, p. 194).
- de regrouper les arguments par catégorie : « Est-ce que les arguments sont regroupés par catégorie : arguments de Français, arguments contre, généraux et personnels ? Ces arguments existent bien dans le texte original, mais ils sont donnés dans un certain désordre et perdent de leur efficacité. Il faut donc les retrouver, les ordonner et les réécrire » (1991, p. 194).
- d'utiliser la réfutation : « Est-ce que les reproches de perte de temps et d'immaturation sont réfutés ? » (1991, p. 194).
- et propose enfin une réécriture en pointant les améliorations effectuées :

« Voici un essai de réorganisation du texte qui reste aussi près que possible du texte original : contenu, destinataire, intention, type de texte sont respectés. Il ne s'agit pas d'un « corrigé » mais d'un exemple montrant ce qu'une évaluation permet d'obtenir. On distinguera une introduction, jouant son triple rôle (voir dossier 11), un développement proposant d'abord les arguments contre la proposition, puis les arguments pour, généraux puis personnels, et enfin une conclusion reprenant les différents points. D'autres réécritures seraient évidemment possibles » (1991, p. 194).

Il est clair que ce manuel qui amène les apprenants à réfléchir sur leur activité d'écriture, tire parti des recherches menées dans le domaine de l'écrit en langue seconde, orientées depuis la fin des années 1970 vers les processus rédactionnels (Hayes & Flower, 1980) et non plus centrées sur les textes écrits. Qu'en est-il des manuels publiés après la parution du CECR ? Le Cadre a-t-il exercé une influence sur la conception des unités didactiques dédiées à l'écriture de l'essai argumenté ?

5. L'enseignement de l'essai argumenté dans des manuels publiés après la parution du CECR

Les manuels de cette deuxième partie de notre corpus proposent tous l'écriture d'essais argumentés, de dissertations ou de textes argumentatifs. Autant de productions qui exigent l'articulation d'arguments et de contre-arguments selon un schéma argumentatif fourni par un texte-modèle à analyser ou par un plan indiqué.

Titre des manuels		Ecrire ...	
<i>Campus 4</i>	2004	un essai argumenté sur un thème	Projets fictifs qui pourraient paraître dans un journal ou sur un site Internet
<i>Tout va bien 4</i>	2007	un texte argumentatif	Tâche finale : concours de textes créatifs/argumentatifs
<i>Festival 3</i>	2007	le plan d'un texte argumentatif	
<i>Latitudes 3</i>	2010	un essai argumentatif	
<i>Echo B2</i>	2010	une dissertation	
<i>Alter Ego B2</i>	2008	un texte argumentatif	
<i>Alter Ego 5C1 C2</i>	2010	une dissertation	
<i>Version Originale 4 – B2</i>	2012	un argumentaire sur un sujet librement choisi	

Deux remarques s'imposent à la lecture de ces manuels :

L'écriture de l'essai argumenté s'inscrit deux fois dans des projets fictifs ou réels (*Campus 4, Tout va bien 4*). Rappelons que la pédagogie du projet, d'après le Cadre, s'inscrit tout à fait dans une perspective actionnelle :

« En ce sens aussi, la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches » (2001, p. 108).

Par ailleurs, les apprenants sont invités à chercher des modèles discursifs en dehors des manuels. Modèles qui fournissent des matériaux langagiers et qui contribuent à construire les critères de réalisation de la production d'essais argumentés à réaliser.

6. Conclusion

Un point commun se dégage parmi cet ensemble de manuels publiés entre 1984 et 2012 : l'importance accordée à l'interaction lecture-écriture. En effet, dans 12 manuels de FLE sur les 15 étudiés, l'activité de réception de textes argumentés est présentée comme préalable à l'écriture d'autres textes argumentés, voire d'essais argumentés, pour les manuels de la deuxième partie de notre corpus. La lecture sert l'écriture dans l'ensemble du corpus dans la mesure où l'organisation des unités didactiques montre que la prise de conscience des règles qui régissent les textes, et leur objectivation doivent conduire à leur maîtrise en production. Mais c'est l'interaction simple entre ces deux activités langagières qui domine dans les ensembles pédagogiques (surtout au niveau de la structuration) même si les recherches en didactique ont montré que les productions écrites pouvaient être le support d'échanges oraux favorisant l'auto-évaluation, la co-évaluation ou le travail de réécriture individuelle ou collective.

Mais les deux parties de notre corpus de manuels ne proposent pas des textes d'appui de la même manière. L'approche communicative avait proposé dans les ensembles pédagogiques un éventail de textes argumentatifs, textes-sources utiles pour construire les critères de réalisation de la production envisagée. Certains manuels fondés sur la démarche actionnelle laissent, quant à eux, plus d'autonomie aux apprenants, en leur laissant l'opportunité de choisir leurs propres modèles discursifs et de construire les caractéristiques du genre grâce à des ressources non fournies par le professeur. En effet, l'écriture d'essais mais aussi la lecture de textes d'appui s'inscrivent dans l'espace d'un projet qui amène les apprenants non seulement à écrire mais aussi à chercher des textes argumentatifs, hors du milieu institutionnel.

Mais la dimension polyphonique de l'écriture n'est pas encore mise en évidence ni dans les manuels publiés avant 2001, à l'exception du *Nouvel Espaces*³, ni dans les ensembles pédagogiques de FLE fondés sur l'approche actionnelle qui ne valorisent pas encore le rôle formateur de la réécriture et des interactions entre les lectures des textes produits par les apprenants et les réécritures de ces mêmes textes.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. 2001. En finir avec les types de textes. In : *Analyse des discours. Types et genres : Communication et interprétation*. Éditions universitaires du Sud.
- Bakhtine, M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Beacco, J.-C. 2013. « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. » *Pratiques*, 157/158, p. 189-199.
- Bento, M. 2010. « L'enseignement de la grammaire dans les manuels de langues vivantes au collège en France face aux instructions officielles et au CECRL », *Les Langues Modernes*, n° 3, p. 71-83.
- Bérard, É., 1991. *L'approche communicative*. Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2004. *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)*. Paris : Didier.
- Dabène, M. 1974. « L'écrit », *Le français dans le monde*, n° 109, p. 4-16.
- Delcambre, I. 2007. Genres du discours. In : Reuter, Y. (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De boeck.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Halté, J.F. 1982. « Apprendre autrement à l'école ». *Pratiques*, n° 36, p. 5-23.
- Hamez, M.-P. 2013. Enseigner l'écriture avec la presse écrite : tour d'horizon des manuels de FLE, de l'approche communicative à la perspective actionnelle. In : Abécassis, M. et Ledegen, G. *Écarts et apports des médias francophones - lexique et grammaire*. Peter Lang, p. 245-23.
- Hayes John. R., Flower Linda S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In : Greg Lee W. et Steinberg Erwin R. (éd.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J., L;E.A., p. 3-30.
- Hymes D.H. « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale ». *Les Études de Linguistique Appliquée*, n° 37, janv.-mars 1980, p. 127-153.
- Hymes, D.H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif/Hatier.
- Lebrun, J., Niclot, D. 2009. « Les manuels scolaires: réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 35 (2), p. 7-14.
- Mangueneau, D. 1996. *Les termes clés de l'analyse de discours*. Paris : Seuil.
- Mangueneau, D. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Mangueneau, D. 2004. Retour sur une catégorie : le genre. In : Adam, J.M. Grize et Bouacha M.A, *Textes et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.
- Mauger, G. 1953-1959. *Cours de langue et de civilisation française à l'usage des étrangers, III*. Paris : Hachette.

- Miled, M. 1998. *La didactique de la production écrite en langue seconde*. Paris : Didier Érudition.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. F autoformation.
- Perelman, Chaim, 1977. *L'Empire rhétorique*, Paris : Vrin.
- Petitjean, A. 1991. « Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel" ». *Recherches linguistiques*, n° XVI, p. 349-376.
- Piolat A., Roussey J.-Y. 1992. Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive. In : Anis, J. (Ed.) « La génération de textes ». *Langages*, n° 106, p. 106-125.
- Puren C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, CLE International.
- Puren, C. 2003. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In : Lions-Olivieri .-L. et Liria, P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Éditions Maison des langues, p. 119-137.
- Richer, J.-J. 2003. Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? In : Lions-Olivieri M.-L. et Liria, P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Éditions Maison des langues, p. 14-48.
- Thyrion, F. 1997. *L'écrit argumenté. Question d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Manuels

- Augé, H., Marquet, M., Pendanx, M. 2007. *Tout va bien 4*. Paris : CLE International.
- Barthélémy, F., Kleszewski, C., Perrichon, E., Wuattier, S. 2012. *Version Originale 4*. Maison des langues.
- Capelle, G., Gidon, N., Molinié, M. 1996. *Nouvel Espaces 3*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Courtyllon, J., Guyot-Clément, C. 2005. *Campus 4*. Paris : CLE International.
- Dollez, C., Pons, S. 2007. *Alter ego B2*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Dollez, C. 2010. *Alter Ego 5 C1-C2*. Paris : Hachette FLE.
- Dominique, P., Demari, J.-C., Grellier, D., Lemoine, A., Plum, C. 1984. *Sans Frontières 3, Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Girardet, J., Frérot, J.-L. 1997. *Panorama de la langue française*. Paris : CLE International.
- Girardet, J. 1998. *Panorama 4*. Paris : CLE International.
- Girardet, J., Gibbe, C. 2010. *Echo B2*. Paris : CLE International.
- Job, B. 1995. *Mosaïque3, Méthode de français*. Paris, CLE International.
- Le Bougnec, J.-T., Lopes, M.-J., Menand, R., Vidal, M., 2002, *Forum*, Paris :Hachette Français Langue Etrangère.
- Loiseau, Y., Cocton, M.-N., Landier, M., Dintilhac A., 2010, *Latitudes 3*, Paris : Didier.
- Massacret, E., Mothe, P., Pons, S. 1994. *Café crème perfectionnement*. Paris : Hachette.
- Poisson-Quinton, S. 2007. *Festival 3*. Paris : CLE International