



LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE PRAGMATIQUE DES MANUELS DE FLE POUR  
L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE COLOMBIENNE

EDWIN ANDRÉS LONDOÑO ALAPE

Direction : ERNESTO CAMACHO

Université Pédagogique Nationale

Faculté d'Humanités – Département de Langues

Master en Enseignement de Langues Étrangères : analyse et programmation de la communication  
didactique

Bogotá, Colombie

2015



| RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN RAE |                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Información General             |                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Tipo de documento</b>           | Tesis de grado                                                                                                                                                                                            |
| <b>Acceso al documento</b>         | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.                                                                                                                                                      |
| <b>Título del documento</b>        | La compétence argumentative pragmatique des manuels de FLE pour l'éducation supérieure colombienne (la competencia argumentativa pragmática de los manuales de FLE para la educación superior colombiana) |
| <b>Autor(es)</b>                   | Londoño Alape, Edwin Andrés                                                                                                                                                                               |
| <b>Director</b>                    | Ernesto Camacho                                                                                                                                                                                           |
| <b>Publicación</b>                 | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 151 p.                                                                                                                                                     |
| <b>Unidad Patrocinante</b>         | Universidad Pedagógica Nacional                                                                                                                                                                           |
| <b>Palabras Claves</b>             | Argumentación, competencia argumentativa pragmática, manuales de FLE.                                                                                                                                     |

| 2. Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Tesis de maestría en enseñanza de lenguas extranjeras cuyo enfoque metodológico se centra en el análisis de contenido, con un estudio de tipo descriptivo. Este trabajo centra su marco teórico a partir de la argumentación y cómo ésta es vista como una competencia. Se hace extensión de la argumentación como una práctica pragmática, orientada hacia el desarrollo de competencias genéricas propias de la sociedad actual: desarrollo del pensamiento crítico, capacidad de resolver problemas abiertos y capacidad de tomar decisiones.</p> <p>El objetivo principal de este estudio es analizar cómo algunos manuales usados en los programas de formación profesional en lenguas extranjeras desarrollan estas competencias a lo largo de su contenido. Para ello se establecieron algunas categorías y criterios que fueron analizados en los manuales. Estas categorías corresponden a cada una de las competencias genéricas mencionadas anteriormente.</p> <p>Como resultados, se establece que actualmente Echo es el manual más utilizado y de manera general su contenido aborda todas las categorías de análisis referentes a la competencia argumentativa pragmática pero las desarrolla de manera desequilibrada en cada uno de los niveles</p> |

que componen este método de enseñanza.

Como evaluación general final, se establece que el manual desarrolla la competencia argumentativa pragmática en un grado medio.

### 3. Fuentes

BUTT, N. (2010). Argument construction, argument evaluation, and Decision-making: a content analysis of argumentation and Debate textbooks (Tesis de doctorado). Michigan. Accessible par ProQuest Dissertation Publishing. 3397999.

CHO, K & JONASSEN, D.H. (2002). The Effects of Argumentation Scaffolds on Argumentation and Problem Solving. Educational Technology Research and Development, Vol. 50, No. 3, pp. 5–22.

DE ZUBIRÍA, J. (2006). Las competencias argumentativas: la visión desde la educación. Bogotá, Editorial Magisterio.

GROS, B. (1990). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas mal estructurados. Revista de educación, No. 293. Pag. 415-433. Madrid.

OH. S. & JONASSEN D.H. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. Blackwell Publishing Ltd. Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 23, 95–110.

PADILLA DE ZERDÁN, C. (1999). La argumentación: estado actual de su estudio. En *R.I.L.L.* (Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas), N° 14. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica. Madrid: Ed. Gredos.

SINNOTT, J. (1989). A model for solution of ill-structured problems: Implications for everyday and abstract problem solving. In J. D. Sinnott (Ed.), *Everyday problem solving: Theory and applications* (pp. 72-99). New York: Praeger.

### 4. Contenidos

Partiendo de la problemática actual del bajo desarrollo de competencias genéricas de los futuros profesionales y de revisión del contenido de manuales, se establece como objetivo principal de este estudio evaluar la manera como los manuales de enseñanza-aprendizaje de FLE para la educación superior colombiana, abordan la competencia argumentativa pragmática con el fin de desarrollarla.

Así, se establece primeramente en este estudio el enunciado del problema donde se observa el contexto de la problemática que rodea el tema principal de estudio, visto a partir de 2 perspectivas: la argumentación como enfoque pragmático y el uso de manuales. Igualmente en este primer capítulo se abordan las preguntas y objetivos que soportan la investigación y la justificación.

Segundamente, el marco teórico permite comprender una perspectiva teórica sobre la argumentación como competencia, los enfoques de esta competencia genérica y las funciones pragmáticas de la argumentación.

En el capítulo 3, se muestra la investigación en un campo del saber específico, describiendo el paradigma, tipo de estudio y enfoque metodológico, así como los métodos de recolección de información y análisis de la misma.

Seguido a esto, se podrán percibir los resultados, donde se muestra cuáles son los manuales analizados, la naturaleza de las categorías y criterios obtenidos a partir del marco teórico, y los resultados de cada una de estas categorías.

Finalmente, se establecen algunas variables de análisis de información, y se muestran los resultados de estas variables; se establecen las respuestas a las preguntas de investigación y cómo esta investigación representa el punto de partida de futuras investigaciones.

## 5. Metodología

Para el desarrollo de este trabajo de investigación, se establecieron primeramente las categorías que serían analizadas en los manuales de francés como lengua extranjera, pero previo a esto, se construyó el marco teórico, pues a partir de este surgieron las categorías. Teniendo en cuenta entonces el marco teórico y las 4 grandes categorías que surgieron de allí, se estableció una serie de criterios correspondientes a cada una de las categorías. Estos criterios dan cuenta de la naturaleza de cada una de ellas.

El segundo paso fue aplicar una encuesta a los programas de algunas universidades que ofrecen el programa de francés como formación profesional. Estas encuestas permitirían saber cuáles son los manuales que más se están usando actualmente en el país.

Partiendo de los resultados, se pudo saber que Echo es el que más se usa y se procedió a evaluar cómo este manual aborda la competencia argumentativa pragmática, a través del análisis de las categorías y criterios establecidos, que fueron consignados en la llamada Ficha Analítica, la cual está redactada en forma de escala de Likert. Este primer instrumento está acompañado de un Cuestionario Analítico, el cual ayudaría a la comprensión descriptiva de las categorías y sus criterios.

Al momento del análisis, se llenaron los dos instrumentos, y para reportar los resultados, se establecieron unos cuadros los cuales son numéricos, de acuerdo a la numeración contenida por la

escala de Likert.

Finalmente, se establecieron algunas variables con el objetivo de reportar los resultados del análisis, a saber: el abordaje del conjunto de categorías, preponderancias de categorías por manual, correspondencias entre niveles del manual y categorías, la evolución de la competencia argumentativa y sus funciones pragmáticas en el conjunto de manuales y finalmente, el tipo de relación presentada entre las categorías

## 6. Conclusiones

Del estudio investigativo se concluye que la serie Echo, compuesta de 5 niveles, desarrolla de manera general todas las categorías establecidas, aunque no de manera equilibrada: la competencia argumentativa es la que menos se desarrolla en este manual, con un nivel bajo-medio; la del pensamiento crítico es desarrollado en un nivel medio-alto, la toma de decisión en un grado medio, y finalmente la resolución de problemas en un grado medio de desarrollo.

Partiendo de estos resultados, se establece como evaluación final global que los manuales del método Echo desarrollan los componentes de la competencia argumentativa pragmática en un nivel medio.

|                       |                            |
|-----------------------|----------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Edwin Andrés Londoño Alape |
| <b>Revisado por:</b>  | Ernesto Camacho            |

|                                          |           |           |             |
|------------------------------------------|-----------|-----------|-------------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | <b>17</b> | <b>06</b> | <b>2015</b> |
|------------------------------------------|-----------|-----------|-------------|

# SOMMAIRE

---

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction .....                                                    | 9  |
| <b>1. CHAPITRE 1 : ÉNONCÉ DU PROBLÈME</b>                             |    |
| 1.1. L'approche pragmatique de l'argumentation .....                  | 13 |
| 1.2. Le cas de l'usage de manuels .....                               | 17 |
| 1.3. Questions de recherche .....                                     | 22 |
| 1.4. Justification de la recherche .....                              | 23 |
| 1.5. Objectifs de recherche .....                                     | 28 |
| <b>2. CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE</b>                                |    |
| 2.1. L'argumentation .....                                            | 30 |
| 2.2. La compétence argumentative .....                                | 33 |
| 2.3. Les approches de la compétence argumentative .....               | 41 |
| 2.4. Les fonctions pragmatiques de la compétence argumentative .....  | 44 |
| 2.4.1. La pensée critique et la prise de décisions .....              | 45 |
| 2.4.2. La résolution de problèmes .....                               | 49 |
| <b>3. CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b>                           |    |
| 3.1. Objet de recherche : Domaines de la linguistique appliquée ..... | 56 |
| 3.1.1. Domaine de l'enseignement de langues .....                     | 57 |
| 3.1.2. Domaine de l'analyse de contenu .....                          | 57 |
| 3.2. Paradigme et type de recherche .....                             | 61 |
| 3.3. Approche méthodologique .....                                    | 63 |
| 3.4. Méthode de collecte de données .....                             | 67 |
| 3.5. Techniques d'analyse de contenu .....                            | 70 |
| <b>4. CHAPITRE 4 : ANALYSE DE MANUELS ET RÉSULTATS</b>                |    |
| 4.1. Méthode de FLE choisie .....                                     | 73 |
| 4.2. Catégories et critères d'analyse .....                           | 78 |
| 4.2.1. Catégorie de la Compétence Argumentative .....                 | 78 |
| 4.2.2. Catégorie de la Pensée Critique .....                          | 79 |

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.3. Catégorie de la Prise de Décisions .....                                      | 81         |
| 4.2.4. Catégorie de la Résolution de Problèmes .....                                 | 82         |
| 4.3. Résultats des Catégories .....                                                  | 83         |
| 4.3.1. Résultats de la catégorie Compétence Argumentative .....                      | 84         |
| 4.3.2. Résultats de la catégorie Pensée Critique .....                               | 92         |
| 4.3.3. Résultats de la catégorie Prise de Décisions .....                            | 98         |
| 4.3.4. Résultats de la catégorie Résolution de problèmes .....                       | 104        |
| <b>5. CHAPITRE 5 : CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS .....</b>                          | <b>110</b> |
| 5.1. Résultats finaux de l'analyse à la méthode Écho .....                           | 111        |
| 5.1.1. Variable 1. Abordage de l'ensemble de catégories .....                        | 112        |
| 5.1.2. Variable 2. Prépondérances de catégories par manuel .....                     | 114        |
| 5.1.3. Variable 3. Correspondances entre manuels et catégories .....                 | 116        |
| 5.1.4. Variable 4. Évolution de la CAP dans Écho .....                               | 117        |
| 5.1.5. Variable 5. Relation des catégories .....                                     | 120        |
| 5.2. Points forts, faibles et recommandations pour améliorer .....                   | 122        |
| 5.3. Réponses aux questions de recherche et justification .....                      | 130        |
| 5.4. Recherche supplémentaire .....                                                  | 133        |
| Références Bibliographiques .....                                                    | 135        |
| Annexes                                                                              |            |
| Annexe 1 Enquête .....                                                               | 139        |
| Annexe 2 Fiche Analytique de manuels .....                                           | 141        |
| Annexe 3 Ensemble d'instruments : Fiche Analytique et Questionnaire analytique ..... | 145        |

## INTRODUCTION

---

Les nouvelles théories en éducation ainsi que la didactique scolaire proposent que les salles de classes ne soient plus d'espaces où l'information arrive et est apprise, mais que celles-ci soient des espaces où la connaissance est construite et sont développées des compétences afin de faire face aux problèmes réels du monde actuel car les nouveaux paradigmes en éducation exigent que l'étudiant soit capable de penser de manière critique afin qu'il puisse agir devant les différentes circonstances qui lui demandent des prises de décisions, des réponses, des solutions.

On comprend alors que pour bien agir dans le monde il ne suffit pas de montrer et/ou de parler avec les étudiants des différentes situations problématiques mais de leur faire participer à un réel processus de pensée critique, tenant compte des opérations intellectuelles qui sont clés car elles fondent la pensée et celle-ci fonde à son tour les actions. L'argumentation est perçue comme une composante essentielle afin de parvenir à un criticisme réel vers les problèmes quotidiens et savoir les résoudre de manière effective.

C'est ainsi que la compétence argumentative devient de plus en plus importante dans la production de discours car les locuteurs ne doivent pas se limiter à donner des opinions par rapport aux faits problématiques, mais donner des arguments réels pour défendre leurs décisions, leurs solutions. On perçoit alors la compétence argumentative comme un processus pragmatique visant la préparation des apprenants aux situations qui se présentent dans la vie quotidienne.

Dans ce sens, on a voulu effectuer une étude sur la manière comme les manuels de français langue étrangère FLE, les plus communs dans l'éducation supérieure dans notre pays, introduisent les apprenants à des situations problématiques courantes et les y font des acteurs à part entière, tenant compte que les ressources choisies pour mettre en pratique cet objectif jouent

un rôle important car ils supportent, guident, facilitent et parfois ces ressources représentent le tout dans les salles de classe.

On a envisagé cette recherche en sachant que l'usage de manuels est devenu impératif dans les démarches pédagogiques et didactiques, car c'est indéniable, d'une part, que les manuels reflètent les stratégies d'enseignement adoptées par l'enseignant ; ils représentent un impact sur la structure des cours, sur les activités en classe et sur les devoirs à la maison. D'autre part, les manuels représentent le premier contact des étudiants avec un sujet qu'ils ne connaissent pas et ils seront menés à sa compréhension et à sa mise en pratique selon ce que les manuels ont dans leur contenu.

Cette recherche représente alors une analyse de ces manuels prenant en considération que le problème réside dans le fait qu'il n'existe pas une analyse exhaustive de ce matériel dans notre contexte national pour développer des compétences visant l'argumentation chez les apprenants. Il est donc impératif une recherche qui contribue à la solution de ce problème car il est nécessaire d'analyser de manière approfondie et critique les moyens par lesquels les manuels proposent de développer des compétences argumentatives dirigées vers la pensée critique, la prise de décisions et la résolution de problèmes, tout au long des démarches pédagogiques.

On a visé alors à savoir comment ces manuels abordent la compétence argumentative pragmatique afin de la développer. Ce questionnement a été résolu à travers des questionnements spécifiques, lesquels rendront compte de la manière comme le manuel choisi développe chacun des critères qui ont été établis pour la compétence argumentative pragmatique, à savoir, la compétence argumentative, la pensée critique, la prise de décisions et la résolution de problèmes.

L'étude, qui correspond à une analyse de contenu en tant qu'approche méthodologique, est parvenue à démontrer que le manuel aborde toutes les catégories de cette compétence mais cet

abordage ne parvient pas à un haut développement de ces catégories. Comme évaluation globale finale, on a affirmé que la méthode analysée a un niveau moyen de développement des approches de la compétence argumentative, c'est-à-dire, l'approche intellectuelle individuelle, laquelle inclut les 4 fonctions individuelles de cette compétence (persuader, convaincre, soutenir et évaluer) et l'approche pragmatique, laquelle inclut ses 3 fonctions pragmatiques : la pensée critique, la prise de décisions et la résolution de problèmes.

Dans ce mémoire, on trouvera alors, dans un premier moment, le chapitre 1, énoncé du problème, où l'on observe le contexte problématique qui entoure le thème principale d'étude, vu à partir de deux perspectives : l'argumentation en tant qu'approche pragmatique et l'usage de manuels ; les questions et les objectifs de recherche qui soutiennent ce projet, et la justification, laquelle soutient les raisons pour lesquelles cette recherche a été proposée.

Deuxièmement, dans le chapitre 2, le cadre théorique permet de comprendre une perspective théorique sur l'argumentation en tant que compétence, les approches de cette compétence générique et les fonctions pragmatiques de l'argumentation. L'établissement de ce cadre théorique est essentiel pour la recherche car à partir de celui-ci ont été extraits les catégories et les critères d'analyse des manuels choisis. Ce deuxième chapitre est supporté par une révision de quelques études préalables faites à propos des sujets traités ici mais ces études ne reposent pas spécifiquement dans ce chapitre mais elles sont distribuées tout au long des composantes de ce travail-ci, selon le moment où l'on traite un sujet déterminé lié avec la recherche.

Ensuite, on trouve le chapitre 3 lequel montre le cadre méthodologique que l'on a suivi, en situant la recherche dans un champs du savoir spécifique, en décrivant le paradigme, type et approche méthodologique, et les méthodes de collecte de données et analyse.

Après, dans le chapitre 4, on trouve l'analyse de données et résultats où l'on montre les manuels les plus utilisés dans le pays après l'application des enquêtes. On décrit également la nature des catégories qui ont été tirées de cadre théorique ainsi que leurs critères, et les résultats que l'on a obtenus de ces catégories après l'application des instruments de collecte de données.

Enfin, on verra le chapitre 5, lequel montre les variables établies à partir du diagramme présenté dans les résultats finaux de la méthode. On explique ainsi de manière détaillée ce qui s'est passé dans les manuels en termes d'abordage de l'ensemble de catégories, de la prépondérance de catégories par manuel, des correspondances entre niveaux et catégories, de l'évolution de la CA et ses fonctions pragmatiques dans l'ensemble de manuels, et finalement du type de relation présentée parmi les catégories. C'est ainsi que l'on parvient à donner réponse aux questions de recherche : à travers la catégorisation et l'établissement de variables observables dans les résultats numériques, graphiques et descriptifs des manuels, principalement.

# 1. CHAPITRE 1

## ÉNONCÉ DU PROBLÈME

### 1.1. L'APPROCHE PRAGMATIQUE DE L'ARGUMENTATION

---

De Zubiría, J. (2006) nous explique le changement de paradigme que l'école, et en conséquence la société, subit au moment actuel car le paradigme traditionnel éducatif a cessé de répondre aux questionnements et aux demandes de la société. De là, son insatisfaction concernant la formation et la préparation à la vie.

Cette plainte a mené l'éducation nationale à commencer une recherche et à proposer un nouveau modèle éducatif visant à répondre à ces besoins. Sans doute, les nouvelles manières de penser et de vivre le monde ont fait que les méthodes d'enseignement rompent le paradigme structurel d'évaluer des informations particulières et mécaniques et proposent un nouvel objectif, celui d'une formation et d'une évaluation basées sur le développement de compétences.

Ainsi, l'école ne se fonde plus sur une éducation bancaire, comme déplore Freire, P. (2000) où l'enseignant c'est le seul à posséder la connaissance et à la déposer chez les élèves. Autrefois, l'élève qui possédait la plus grande quantité d'information dans son cerveau était le « bon élève », le plus « intelligent » (mais pas le plus compétent). Ce type d'école n'avait pas besoin de développer des compétences car c'était suffisant avec les savoirs externes que les élèves maîtrisaient ; on n'avait pas besoin de penser, d'argumenter (De Zubiría, J. 2006).

Freire, P. (2000) regrette cette manière d'agir des enseignants qui font que les étudiants deviennent des êtres passifs. Il argumente que les étudiants doivent être capables de penser de manière critique afin de participer tout au long de leur propre éducation, mais bien sûr, pour ce but, le rôle de l'enseignant est fondamental.

Dans cet ordre d'idées, ce nouveau modèle en éducation fait que les salles de classes ne soient plus d'espaces où l'information arrive et est apprise, mais c'est un espace où l'on construit la connaissance et on développe des compétences afin de faire face aux problèmes réels du monde d'aujourd'hui car le paradigme actuel en éducation exige que l'étudiant soit capable de penser de manière critique afin qu'il puisse prendre des décisions, agir devant les différentes circonstances qui lui demandent des réponses, des solutions. Ici, les opérations intellectuelles sont clés car elles fondent la pensée et celle-ci fonde à son tour les actions.

On comprend alors que pour bien agir dans le monde il ne suffit pas de parler avec les étudiants de différentes situations problématiques, ou de les leur montrer, mais de leur faire participer à un processus de pensée critique mais en tenant compte l'argumentation comme une composante essentielle afin de parvenir à un criticisme réel et savoir résoudre des problèmes de manière effective.

C'est ainsi que la compétence argumentative devient de plus en plus importante dans la production de discours car les locuteurs ne doivent pas se limiter à donner des opinions par rapport aux faits problématiques (*je suis pour que le président soit réélu car il est un bon président*) mais donner des arguments réels pour défendre ce qu'ils affirment (*le programme de sécurité qui a proposé l'actuel président a permis une baisse dans les taux de vols, selon les statistiques qui ont suivi de très près ce programme, alors si l'on ne veut pas que ce programme termine, et l'on veut continuer à lutter contre l'insécurité, l'actuel président doit continuer*).

Ce processus argumentatif que l'étudiant doit suivre afin de choisir les meilleurs arguments et réussir son objectif dans l'acte de parole est l'un des buts de l'éducation actuelle mais il semble que la réalité de l'école en général continue encore attachée au paradigme traditionnel. Ce problème est représenté par une dualité : d'une part, le système éducatif, car,

dans l'évaluation, par exemple, l'important est de voir ce que l'étudiant sait, et d'autre part, les étudiants ne défendent pas leurs idées, ils peuvent à peine exprimer une idée.

Il est certain que notre époque actuelle est en train de subir un changement de paradigme en éducation, et que l'argumentation renaît en tant qu'une de ses composantes, comme on a déjà introduit, mais la recherche en éducation a beau essayer de développer pleinement cette compétence, il paraît encore difficile d'obtenir. Les étudiants ont du mal à supporter leurs idées car ils émettent des opinions mais pas d'arguments.

À ce propos, De Zubiría, J. confirme l'inquiétante situation de notre réalité :

*Según los resultados del ICFES, en Bogotá solo el 4% de los estudiantes presenta un alto nivel en las competencias argumentativas en el grado once; 3% en las propositivas y 2% en las interpretativas (SED, 2005); esto, pese a que Bogotá presenta los mejores resultados ICFES por región del país. ¿Qué pasa con los demás egresados del sistema educativo? ¿Qué pasa con el 96% de los estudiantes bogotanos y con la mayor parte de estudiantes del país? [...] Y si esos son los resultados para los estudiantes, ¿cuáles serán los que obtienen sus docentes? Investigaciones al respecto no han sido realizadas hasta el momento, pero podríamos inferirlas de los resultados de sus educandos. Lo único que sabemos es que en algunos estudios más particulares, los docentes no salen nada bien librados. (p. 182)*

On conclue que la compétence argumentative est perçue comme essentielle en étant l'une des composantes pour parvenir à une pensée critique et aboutir à une prise de position, de décision, et résolution de problèmes, mais il semble que l'on continue encore attachés à l'éducation bancaire, d'un côté, et de l'autre côté, il semble difficile de surmonter cette problématique car apparemment les enseignants ne possèdent ni les suffisantes connaissances

théoriques ni méthodologiques, et les processus pour son développement dans la salle de classe ne sont pas claires, ce qui pose des problèmes à eux-mêmes en étant les responsables de diriger les processus académiques (Calderón, I. 2011).

Giroux, H. (2003) fait l'appel à une pédagogie critique où le curriculum intègre des sujets qui reconnaissent les problèmes urgents de la vie adulte. Cette reconnaissance n'inclut pas seulement des savoirs spécifiques et des habiletés basiques dont les étudiants auront besoin afin de travailler et de vivre dans la société actuelle, mais aussi la connaissance des formes sociales où les citoyens cohabitent, prennent conscience des problèmes et affirment leur identité.

On ne peut pas nier le progrès que la recherche en éducation a fait par rapport à ce sujet mais l'on continue à s'interroger sur l'efficacité des approches et des méthodologies utilisées dans la salle de classe. A ce propos, Butt, N. (2010) s'interroge de la même manière: « *Do argumentation and debate students internalize what they have learned? Are they really better decision-makers or are they just skilled advocates—sophists that can promote bad policies as easily as they can promote good ones? Are they simply learning to construct powerful and persuasive arguments, or are they also learning to comprehensively evaluate arguments and make ethical, productive decisions?* »

Ces questionnements nous font réfléchir devant le fait que les enseignants ont beau aborder des éléments pour faire que nos étudiants parviennent à une pensée critique et par conséquent à une prise de décision, il reste encore des vestiges d'une éducation bancaire où l'important est que les étudiants connaissent les éléments de l'argumentation et de la pensée critique mais il n'y a pas vraiment une transformation réelle, une inclusion réelle d'eux dans les situations courantes de la vie. Il ne s'agit plus de parler de manière superficielle de sujets d'intérêt et des pratiques sociales (racisme, homophobie...) chez les étudiants mais de les inclure

eux-mêmes dans les discussions et solutions de ces sujets, de les faire agir en ayant recours à des outils puissants qui leur permettent de réussir. La pensée critique fondée sur l'argumentation pragmatique en vue de prendre des décisions et de résoudre des problèmes de la vie réelle semble l'un des outils afin de surmonter cette problématique.

## 1.2. LE CAS DE L'USAGE DE MANUELS

---

La pédagogie critique argue que les étudiants doivent être inclus activement dans les situations problématiques typiques de la vie courante dans les démarches pédagogiques. Dans les salles de classe, dans la mesure où elles sont des espaces pour la transformation de la connaissance et des processus qui nous mènent à ce but, les activités choisies, les méthodologies, les visions des enseignants et des étudiants, ainsi que le matériel utilisé vont permettre d'assurer l'effectivité des approches, les objectifs visés ainsi que leur réalisation.

Tenant compte de l'un des objectifs de l'éducation actuelle qui vise à développer chez les étudiants des compétences intellectuelles afin de faire face aux problèmes qui les entourent, il est évident que le processus et les ressources choisies pour mettre en pratique cet objectif jouent un rôle important car ils supportent, guident, et facilitent les contenus et les méthodologies, et parfois ces ressources font tout dans les salles de classe (cette dernière caractéristique continue hélas à être très commune dans l'actualité), tel que Hidalgo, H. (2009) affirme dans son étude menée par rapport à l'usage de manuels dans l'enseignement de langues étrangères dans notre pays : dans des pays comme la Colombie, c'est possible de mentionner que les manuels ont été le guide dans le développement de cours de langues étrangères. Il est important de faire la mise au point du rôle de ces manuels spécialement sur les niveaux des débutants où le contenu du manuel devient le guide pour la grammaire, le vocabulaire, parmi d'autres aspects. Ces manuels aident aussi bien les apprenants que les enseignants, qui de fois basent les processus d'enseignement sur

les objectifs proposés dans les unités des textes et conçoivent la classe basés sur les contenus des unités.

Il est impératif de souligner le fait que tant les enseignants que les étudiants s'appuient sur une variété de ressources pédagogiques qui leur permettent d'accomplir leurs objectifs, mais les manuels sont perçus comme les outils les plus significatifs pour aider le processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est indéniable, d'une part, que les manuels reflètent les stratégies d'enseignement adoptées par l'enseignant ; ils représentent un impact sur la structure des cours, sur les activités en classe et sur les devoirs à la maison. D'autre part, les manuels représentent le premier contact des étudiants avec un sujet qu'ils ne connaissent pas et ils seront menés à sa compréhension et à sa mise en pratique selon ce que les manuels aient dans leur contenu.

Ezeiza, J. aggrave un peu plus la situation en affirmant, en plus, qu'il ne cesse pas d'être relativement habituel qu'un enseignant se dispose à donner un cours avec un manuel dont la sélection ne le concerne pas et dont l'élaboration et le contenu sont tout à fait inconnus pour lui, malgré le fait que pendant les dernières années, un important changement soit en train de se produire par rapport à la formation et l'attitude des enseignants vers l'usage de matériel et son implémentation pédagogique (2009 : p.3).

À partir de cela, c'est indéniable que pour parvenir à une formation critique, tenant compte de la réalité à laquelle les étudiants doivent être exposés, les manuels doivent représenter une aide effective à ce processus. Si l'objectif vise à développer une pensée critique fondée sur l'argumentation et que celle-ci soit également la base pour la prise de décisions et la résolution de problèmes, les manuels devraient permettre aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants de découvrir ces éléments et de les mener vers la meilleure façon de mettre en pratiques ces

compétences. Cela ne veut pas dire, bien sûr, que les manuels doivent forcément offrir tous ces éléments dans leur contenu ainsi que des stratégies qui aident à sa réalisation.

En analysant cette situation, on se rend compte que le choix des manuels semble beaucoup plus problématique que le fait de les prendre en tant que guides. La réalité de nos pratiques nous confirme que ce ne sont pas encore beaucoup les professionnels de l'enseignement de langues capables d'expliquer avec une certaine efficacité les principes, les approches, la structure, le design et les propositions des matériels qu'ils utilisent. Beaucoup moins sont ceux qui peuvent offrir des arguments bien fondés sur les indications et les contre-indications des divers matériels disponibles (Ezeiza, J. 2009).

Cet auteur complète qu'il semble justifié que des modèles de développement professionnel mettent l'accent sur la nécessité de former au collectif enseignant dans ce sujet, mais à ce but, il est nécessaire une analyse précédente aux discussions et aux propositions théoriques faites à ce propos. Il est nécessaire également des outils et des études qui aident à la détection et à la compréhension de ce qui est offert par les manuels d'enseignement, quelles sont leurs potentialités et où résident leurs possibles limitations.

Cette réalité fait l'objet d'une recherche émergente car dès que les manuels sont devenus si importants pour l'école, il est aussi devenu nécessaire de commencer à rechercher sur ce matériel afin d'analyser leur contenu et de savoir s'ils sont convenables pour être utilisés ou non, selon les objectifs visés.

Alors, tenant compte de leur analyse comme objet d'étude, on découvre que le problème réside dans le fait qu'il n'existe pas une analyse exhaustive de ce matériel dans notre contexte national pour développer des compétences visant l'argumentation chez les apprenants :

*In order to test which approaches to teaching argumentation and debate best instill decision-making ability, we need to know which methods and materials are included in argumentation and debate texts. If there are problems with current materials, and they can be identified, we could develop more effective approaches by changing the texts, encouraging instructors to fill in the material not found in the texts, or both. Unfortunately, there have been no comprehensive reviews of the content of argumentation and debate instructional material, so we cannot currently evaluate their quality (Butt, N. 2010).*

À propos du traitement de l'argumentation dans les manuels scolaires, cet auteur a voulu réaliser une étude aux États-Unis en répondant à la question: *Do current argumentation and debate textbooks contain material designed to teach decision-making as well as argument construction?* Pour parvenir à ce but, il a réalisé une recherche à travers la méthode de l'analyse de contenu afin de savoir quels sont les matériels et les méthodes utilisés dans les livres de texte qui traitent l'argumentation et le débat, convaincu que ces deux éléments aident les apprenants à prendre des décisions et à s'occuper des problèmes de l'actualité. Il cherche alors à satisfaire un besoin significatif et primordial pour l'enseignement des langues :

*What is needed is a comprehensive attempt to evaluate what is actually being taught in argumentation and debate classes before we can determine what is necessary to enhance argumentation and debate's ability to teach critical thinking and decision-making skills. Unfortunately, there have been very few reviews of argumentation and debate material at all and no comprehensive attempts to evaluate available argumentation and debate instructional materials in the United States. There have been*

*content analyses of communication textbooks, but not in the area of argumentation and debate (p. 2).*

À travers l'analyse de ces documents, l'auteur a voulu savoir s'ils contenaient une théorie de l'argumentation, le débat compétitif, des discussions des arguments dans d'autres contextes et des éléments explicites pour prendre des décisions. Alors, il a analysé 73 manuels et il a découvert que, bien que la majorité d'eux incluent une construction d'argumentation et des éléments pour la prise de décisions, aucun d'entre eux ne fournissait d'instructions compréhensibles pour arriver à ce but, c'est-à-dire, ils parlaient d'argumentation et de la prise de décisions mais ne donnaient pas de linéaments clairs pour que l'étudiant acquière ces éléments et soit capable de développer cette capacité de décider.

L'auteur conclut que pour futures implications, les enseignants peuvent utiliser les données montrées dans son étude pour choisir le livre qui vise le mieux à développer l'habileté pour le débat, l'argumentation et la prise de décisions. D'autre part, les concepteurs de livres pourraient éventuellement décider d'analyser aussi leurs livres afin de les compléter et remplir ces espaces vides par rapport aux éléments abordés. Il anime finalement la création de nouveaux textes et une instruction pour les usagers de ces manuels.

Tout comme cet auteur, cette étude-ci vise aussi à apporter sa contribution avec la solution car il est impératif plus de recherche qui contribue à la solution de ce problème. Il est important d'aborder les ressources dont on se servira ; il est nécessaire d'analyser de manière approfondie et critique les moyens par lesquels ces objectifs sont supposés d'être établis et menés à bien tout au long des démarches pédagogiques dans notre contexte colombien.

### 1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

---

Les problématiques présentées auparavant sont considérées comme des points de départ sur lesquels cette recherche s'est développée. Elles nous ont permis de nous approprier du sujet de recherche, de centrer l'axe du projet et d'établir la question principale de cette étude :

- Comment les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans l'éducation supérieure colombienne, abordent la compétence argumentative pragmatique afin de la développer?

On tiendra compte également une série de sous-questions lesquelles ont été tirées des catégories fixées pour la compétence argumentative pragmatique, en tant que sujet d'étude. Alors, en donnant réponses à ces sous-questions, on parviendra au but de donner réponse à la question générale :

- Dans quelle mesure, les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à l'argumentation afin de la développer en tant que compétence?
- Dans quelle mesure, les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à la Pensée Critique en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative?
- Dans quelle mesure, les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à la Prise de Décisions en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative?
- Dans quelle mesure, les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à la Résolution de Problèmes en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative?

## 1.4. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

---

L'actuelle vision fonctionnelle du langage qui se sert de la langue avec des fins communicatives et interactionnelles en accord avec des intérêts communs d'une société, est perçue par l'auteur de cette recherche comme l'un des faits qui mène aux paramètres éducatifs de notre contexte national à adopter et à utiliser des manuels étrangers dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, car ils sont présentés comme des porteurs de cette vision. Toutefois, nous, en tant qu'enseignants guidant les processus individuels et collectifs des apprenants, on peut percevoir qu'il existe encore des faiblesses quant au développement de compétences intellectuelles qui permettent une position critique devant les problèmes réels de l'actualité. On perçoit que toutes ces tâches communicatives proposées par ces manuels et que les apprenants devraient développer ne suffissent pas pour qu'ils parviennent vraiment à une prise de décision et à une résolution de problèmes basées sur la compétence argumentative.

La problématique où ce problème s'inscrit, concerne directement les enseignants et les chercheurs en langues et selon la nature de leur formation et de leur capacités, ils sont donc amenés à réfléchir sur la proposition d'un projet qui vise à aborder ces manuels utilisés dans les salles de classe et à observer si réellement c'est implicite, explicite, ou inexistante le traitement de la compétence argumentative sous l'angle de divers fonctions pragmatiques, et de quelle manière on les mène à bien.

Calderón, D. (2011) affirme que dans les *Lineamientos Curriculares de 1998* (pour ELM car pour FLE il n'y a pas de linéaments) est établie la nécessité de développer des processus argumentatifs mais ce n'est établie une vision ni théorique, ni méthodologique pour différencier l'argumentation d'autres types de discours, ni processus pour son développement dans la salle de classe, ce qui pose des problèmes aux enseignants en étant ceux qui dirigent ces processus. « Les

*Lineamientos Curriculares* et les *Estándares Curriculares*, l'actualité politique du curriculum dans le pays, déclarent la nécessité de développer des processus argumentatifs, [...] mais il est nécessaire d'analyser profondément l'idée d'argumentation montrée dans ces documents car ils génèrent des interprétations qui ne favorisent pas la formation des étudiants à des pratiques discursives de type argumentatif » (p. 227).

Ces affirmations sont établies à partir de la recherche faite par cette chercheuse où elle traite l'histoire de l'argumentation dans le curriculum colombien à travers sa recherche « *Aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media* ».

Pour cette étude, l'auteure s'est placée dans un laps de temps depuis 1960 jusqu'à 2003, où ont été analysés en total 14 documents du curriculum, à travers une méthode qu'elle a dénommé *Modèle d'analyse de contenu du curriculum*, qui s'agit d'une fiche où elle concrétise la description de documents et les résultats de l'analyse. La chercheuse a établi 3 grands moments pour la place de l'argumentation dans le curriculum colombien : le premier moment est compris entre 1960 et 1975 où Calderón établit que l'on privilégiait la narration, la description et la synthèse comme des formes didactiques à des fins moralisatrices et modulatrices, mais pas comme une typologie textuelle ou discursive qui développait des processus chez le sujet. Dès ce point de vue, l'argumentation n'apparaît pas comme composante du curriculum, malgré le développement thématique des facteurs qui ont pu contribuer à la formation d'une capacité argumentative : l'expression de l'opinion et du sens critique.

La deuxième période est comprise entre 1984 et 1996 où continue la tendance de prévaloir le bon usage de la langue mais dès une perspective plus fonctionnelle, et le facteur *communication* et *savoir* à travers la langue, entrent dans l'enjeu. Toutefois, la compétence

argumentative continue comme un point nul malgré les progrès en aspects tels que le raisonnement et la technique de débat.

Finalement, la dernière période comprise entre 1996 et 2003 est décrite comme la période de l'essor de l'argumentation dans l'école avec les *Logros e indicadores de logros*, les *Lineamientos curriculares* et *Estándares de calidad*. Cette proposition du curriculum a la tendance à exiger une participation avec des formes discursives orientées vers le développement de processus complexes de pensée et de la langue en relation avec les savoirs qui se construisent, et l'argumentation est vue comme l'une de ces formes discursives. Pourtant, l'auteure précise que malgré le fait que l'argumentation est explicitement abordée, ses linéaments pour les différencier d'autres types de discours ne sont pas clairs; il existe une difficulté pour comprendre le développement de processus argumentatifs ; les enseignants ne comprennent pas bien de quoi il s'agit et mal interprètent son application... C'est la raison pour laquelle elle finit son travail en invitant à la recherche à traiter cette problématique.

À partir de cela, beaucoup sont les études qui surgissent avec le but de rechercher sur l'argumentation et son application chez différents domaines de l'éducation, y compris l'enseignement des langues (Gamboa, S. 2011 ; Macias, D. 2008 ; Achury, C et Alvarez, J. 2013 ; Ciro, L. 2007). Pourtant, tandis qu'il existe une grande abondance de littérature sur la compétence argumentative, beaucoup de cette littérature est largement théorique et centre son axe sur le but de l'argumentation en tant que pratique individuelle-discursive, mais pas proprement pragmatique.

L'argumentation en étant un élément clé au moment de décider, constitue donc un aspect obligatoire à développer chez les étudiants pour qu'ils puissent parvenir à une réussite dans la prise de décisions. Butt, N. (2010) affirme que le monde actuel exige des citoyens avec une

pensée critique, capable de prendre des décisions. Là, l'école joue un rôle impératif car, d'après Butt, « *We need to produce students who can deal with exceedingly complex and interrelated problems and make decisions upon which our safety and well-being may rest. Dealing with such complex and important issues may require more advanced critical thinking and decision-making ability than most people have and more than our students currently develop* » (p. 1).

Par opposition à un paradigme traditionnel éducatif qui transmettait des savoirs spécifiques lesquels n'avaient pas besoin d'être remis en question, les propositions, en étant des idées subjectives, nécessitent une position de la part des locuteurs ; nécessitent d'être argumentées car elles peuvent impliquer la contradiction, le conflit. Affirmer que Bogotá est la capitale de la Colombie ou que le Président de la république est élu pour un mandat de 4 ans, ce sont des faits irréfutables qui n'exigent pas d'arguments pour être soutenus et pour convaincre un groupe de sa véracité. En revanche, « *Bogotá doit donner sa place en tant que capitale à Medellin, car celle-ci est plus compétente en termes de...* », ou « *la période de mandat présidentiel doit être prolongée, ou que le président puisse accéder à une réélection mais sous certaines conditions* », deviennent des propositions ou des idées qui doivent impérativement être argumentées car le locuteur doit soutenir ses arguments et convaincre l'interlocuteur. De son côté, l'interlocuteur peut se voir dans une situation de contradiction où il doit évaluer l'argument afin d'être convaincu ou non.

Une approche guidée par une pédagogie critique paraît donc convenable car celle-ci vise à rompre ce paradigme traditionnel de transmission de savoirs généraux et s'inquiète plutôt à créer des espaces éducatifs où les enseignants mènent les étudiants à faire partie active de la vie réelle, à connaître l'environnement qui est hors des murs de la salle de classe et à prendre position

devant les problèmes actuels de la société. Des intérêts économiques, politiques, sociaux et culturels doivent se manifester tout au long de cette transformation éducative.

L'impact de ce projet réside dans le fait que l'on saura premièrement quels sont les manuels en vigueur dans les institutions d'éducation supérieure pour l'apprentissage du FLE à une échelle nationale et qu'à travers l'analyse des plus utilisés, on documentera s'ils sont appropriés pour accomplir ces compétences génériques chez les apprenants du FLE. On le fera en décrivant analytiquement les approches de l'argumentation et le type d'activités proposés par ces manuels, afin de situer l'argumentation dans un cadre pédagogique et didactique. De cette manière, on pourra constater si ces livres contribuent au développement de ces compétences et visent vraiment à former des personnes capables d'agir dans un monde si changeant et exigeant.

Cette analyse représente ainsi un atout important car à travers l'abordage du matériel et son analyse, on nourrit en quelque sorte l'analyse de contenu, en étant une méthode de recherche émergente et laquelle est considérée comme essentielle dans les pratiques professionnelles. Comblant le vide d'un manque de révision de manuels dans notre pays concernant l'argumentation, la pensée critique, la prise de décision et la résolution de problèmes en FLE, représente donc une valeur essentielle dans l'établissement d'une justification.

Finalement, en plus d'analyser le matériel utilisé dans les pratiques pédagogiques et didactiques des cours de langues en Colombie, cette recherche vise également à contribuer avec un cadre théorique concernant la pensée critique basée sur l'argumentation avec l'objectif de savoir agir et prendre des décisions concrètes dans un contexte réel. Bien qu'il s'agisse d'une approche théorique, cela pourrait représenter le point de départ d'une pratique critique et contextualisée où il ne s'agit plus d'aborder des sujets séparément et de manière théorique et sans

un objectif spécifique, mais d'établir le lien entre ces compétences requises et parvenir à une formation critique réelle.

C'est ainsi qu'à travers la proposition d'un cadre théorique bien défini, on contribuera à la notion de compétences génériques tenant compte qu'il existe une évidence sur le vide actuel du traitement de ces compétences, tenant compte qu'elles sont vaguement ou nullement prises en compte dans les curriculums dans l'éducation supérieure : « *Le design des curriculums influence les enseignants et les étudiants universitaires à ce centrer sur les contenus des sujets académiques lors de l'enseignement, plutôt que de se centrer sur le développement de la pensée critique. Cela est dû à une spécification des contenus académiques plus que des habilités généralisables* » (Kember, 1997, cité par Pithers, R.T. et Soden, R. 2000).

## 1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

---

Afin d'établir les objectifs de cette recherche, on tiendra compte des questions de recherche afin de garantir l'exhaustivité du travail à effectuer.

Objectif général :

- Évaluer la manière comme les manuels d'enseignement-apprentissage du FLE dans l'éducation supérieure colombienne, abordent la compétence argumentative pragmatique afin de la développer.

Objectifs spécifiques :

- Identifier les manuels d'enseignement-apprentissage du FLE en vigueur en Colombie.

- Concevoir des fiches analytiques contenant des catégories liées aux approches de l'argumentation servant à évaluer des manuels.

- Analyser la manière comme les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à l'argumentation afin de la développer en tant que compétence.

- Analyser la manière comme les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à la pensée critique en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative.

- Analyser comme les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à la prise de décisions en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative

- Analyser la manière comme les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à la résolution de problèmes en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative.

## 2. CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

#### 2.1. L'ARGUMENTATION

---

La théorie de l'argumentation, perçue à partir de la conception classique de la rhétorique des sophistes, conçoit la nature du langage comme essentiellement persuasive, c'est-à-dire, orientée à conduire l'interlocuteur vers le point de vue à partir duquel le locuteur présente l'information dans son discours. La rhétorique, en tant que discipline, fait donc allusion à l'art du bien dire, d'octroyer à la langue écrite ou parlée une certaine efficacité suffisante pour faire plaisir, persuader, émouvoir. Sa finalité a clairement une intention communicative qui se manifeste dans l'acte de persuader. C'est une ressource pour influencer des auditoires à travers d'actes discursifs.

Au moment d'argumenter on envisage la possibilité de convaincre ou de persuader l'interlocuteur. Dans ce point, prennent de la valeur les mécanismes basés dans le contexte dont fait recours le locuteur, qui souhaite que son auditoire effectue une action en accord avec son intérêt. Dans ce contexte-là, Perelman (1989) est le responsable de récupérer ce qui a été établi par Aristote concernant la valeur réelle qui devrait avoir la rhétorique : « *pour être un art véritable, la rhétorique doit être centrée sur une argumentation rationnelle* », et reconstruit cette discipline laquelle se fractionnait pendant le moyen-âge : « *historiquement, la rhétorique a acquis des connotations négatives au fur et à mesure où elle commençait à être dégagée de la vision philosophique avec laquelle Platon et Aristote l'avaient fertilisée. La réhabiliter signifiait, avant tout, redonner cette place philosophique* » (p.10).

C'est ainsi que depuis ses études, le philosophe Chaïm Perelman fait renouveler cette conception argumentative du langage avec une nouvelle perspective philosophique fondée sur la

rhétorique et la philosophie, où la première fait référence à la persuasion à un auditoire particulier et la seconde à la conviction, destinée à un auditoire universel : « *nous, on se propose d'appeler persuasive à l'argumentation qui prétend servir à un auditoire particulier, et nommer convaincante à celle qui est supposée d'obtenir l'adhésion de toute entité rationnelle* » (p, 67). C'est ainsi que Perelman stipule «persuader» et «convaincre» comme étant les deux objectifs de l'argumentation en général.

Tout acte communicatif qui ait comme finalité de faire agir son interlocuteur, requiert une relation univoque qui permet l'échange d'idées quand il s'agit de persuader ou de convaincre. Le but d'une argumentation c'est de produire ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire à une thèse déterminée. Tant persuader que convaincre sont des propos spécifiques de ceux qui argumentent une thèse, laquelle interfère aussi bien en sa rationalité qu'en son actuation. En conséquence, un argument n'a pas comme but seulement l'adhésion purement intellectuelle, mais il cherche à inciter à l'action avec des méthodes adéquates qui façonnent le discours et sa finalité. La persuasion requiert une relation dialogique qui rend possible l'interaction d'arguments avec l'objectif de dériver des nouvelles attitudes. La conviction, par contre, se génère dans le propre sujet, et c'est un processus lié à la réflexion, à travers un monologue, en tant qu'acte intime qui implique son raisonnement, ce qui fonde ses propres croyances.

La distinction entre ces deux concepts se produit entre les partisans de la vérité et ceux de l'opinion, entre penseurs, chercheurs de l'absolu et rhétoriques engagés avec l'action. Perelman soutient que pour celui qui se préoccupe pour le résultat, persuader c'est plus que convaincre, en étant la conviction seulement la première phase qui mène à l'action. Pour celui qui s'inquiète du caractère rationnel de l'adhésion, convaincre c'est plus que persuader. Les critères par lesquels on croit que c'est possible de séparer ces deux concepts sont basés sur la prétention de séparer un

ensemble d'éléments liés à des facultés déterminées, d'un autre ensemble d'éléments dénommés rationnels. Cette discordance fait ressortir la séparation catégorique entre un concept et l'autre. Puisque telle séparation vise à distinguer ces notions qui proviennent de la sensibilité et de l'expérience, à la différence d'autres qui proviennent de la raison.

Tenant compte des attributions de l'argumentation décrites jusqu'au moment, celle-ci est alors comprise comme l'étude des techniques discursives qui cherchent à provoquer ou à augmenter l'adhésion d'une audience aux thèses qui sont présentées pour leur assentiment (Perelman, 1989).

Dans ce sens traditionnel, une analyse argumentative peut être comprise comme l'étude des arguments qui forment un raisonnement, mais selon les nouvelles théories de l'argumentation, cette analyse n'a guère de rapport avec la langue, car ces arguments renvoient à des faits plutôt qu'aux énoncés qui les expriment. En revanche, on peut parler d'analyse argumentative d'un point de vue linguistique, en considérant que l'argumentation est une caractéristique intrinsèque de la langue (Ducrot, 1998).

Prenant en considération cette nouvelle perspective de l'argumentation, on évoque alors une divergence de thèses, tenant compte que pour la *théorie de l'argumentation dans la langue*<sup>1</sup>, le sens argumentatif des énoncés se conçoit en tant que reconstruction sémantique et se calcule à partir de la signification des phrases. La signification d'une phrase est formée par un groupe d'instructions qui montrent les opérations dont la réalisation proportionnent et produisent le sens. Ces instructions sont relatives à l'insertion de l'énoncé dans la dynamique du discours.

---

<sup>1</sup>La théorie de l'argumentation dans la langue, comme Oswald Ducrot l'a dénommée, a eu un long développement qui a eu son origine dans les années soixante. Jean-Claude Anscombe est l'auteur qui a travaillé le plus dans son élaboration avec lui.

L'argumentation est donc perçue comme une dimension du langage et Anscombe et Ducrot (1983) le démontrent à travers l'étude systématique et détaillée d'une série de connecteurs comme *mais*, *même*... et d'opérateurs comme *presque*, *peu*, *un peu*, qui sont proprement argumentatifs et indépendamment de l'information que l'énoncé transmet, ils vont l'orienter vers une direction déterminée. Autrement dit, l'orientation ou la fonction argumentative des segments discursifs sont inscrites dans la langue et sont déterminées par la structure linguistique des phrases. Tenant compte de ce fait, on conclut que la langue contient des valeurs descriptives mais aussi des valeurs argumentatives intrinsèques.

Il est important de mentionner que cette étude n'as pas pour but de confronter les différentes théories de l'argumentation car cela signifierait un engagement à ce propos. On a voulu mentionner ces perspectives dans ce cadre théorique afin de reconnaître cette diversité bien que l'on ait inclus des aspects propres de l'argumentation fondée sur la rhétorique et la philosophie dans la construction des critères des instruments de recherche pour l'analyse de cette compétence dans les manuels. Le choix se fonde sur des politiques de notre contexte éducatif et social où la maîtrise des composantes intellectuelles et pragmatiques représentent un facteur clé au moment de réussir dans une société basée sur des compétences.

## 2.2. LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE

---

Afin de connaître et de comprendre la nature de cette compétence, dans cette étude on fera une analyse conceptuelle en faisant un parcours à travers la compétence, et tenant compte de ce que l'on a déjà abordé sur l'argumentation, on établira à la fin ce qui composerait la compétence argumentative CA.

Chomsky (1965) a énoncé la compétence linguistique, laquelle était considérée comme la connaissance que l'être humain possédait par rapport aux règles abstraites et universelles qui régulent le système linguistique, c'est-à-dire, un ensemble d'idées avec lesquelles les hommes naissent, dotant chaque sujet d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle. Elles apportent à l'apprentissage de la langue de manière préalable à l'expérience et guident les enfants vers la manière indiquée dans l'acquisition de la compétence de leur langue. Avec cette théorie, Chomsky supposait que la compétence se représentait à travers une connaissance implicite, laquelle s'exprimait en un savoir-faire. Cela veut dire que ce qui était l'objet d'étude de la linguistique était justement la langue : cette compétence individuelle que possédaient les êtres humains pour maîtriser les éléments linguistiques. Ici, il est important de mentionner que le contexte social de l'usage de la langue ne pouvait pas être pris en compte car la performance des locuteurs était « *singulière et circonstancielle* », d'après Chomsky. Dit autrement, la compétence linguistique s'agissait de la capacité de maîtriser la compétence (la langue), qui était individuelle et innée, mais pas la performance (la parole), qui était l'usage de la langue en contexte et qui dépendait absolument de chaque locuteur, modalisée sous ses propres règles de comportement. Cela qui expliquait pourquoi la performance ne pouvait pas être prise en compte dans l'acquisition de la langue.

En revanche, vers 1972, Hymes a bouleversé cette théorie en affirmant que la compétence était une action située dans le contexte. Pour lui, aussi bien la langue que la parole doivent être comprises de manière contextualisée ; la performance n'est ni *individuelle* ni *incertaine*, mais elle peut être définie en termes du contexte social qui l'entoure. Ainsi donc, la compétence linguistique n'est qu'une parmi plusieurs habiletés au moment de parler. Bref, Hymes introduit une perspective socioculturelle au terme compétence, lequel ne se réduit pas seulement à la

capacité individuelle de produire des sons mais elle est contextualisée par des facteurs linguistiques, personnels, sociaux, historiques et culturels. Il s'agit d'un savoir-faire en contexte ; d'une actuation idoine dans un contexte avec du sens, un savoir situé (De Zubiría, J. 2006).

On introduit alors la complexité de la compétence car selon Hommage, G. (2009) celle-ci est plus que son énoncé, il s'agit de la mobilisation réfléchie et répétée, dans des contextes variés, d'un processus qui sollicite simultanément toutes ses composantes.

Tenant compte des composantes dont Hommage fait référence, plusieurs sont les auteurs qui accordent à la compétence trois dimensions, lesquelles serviront à la base de la définition de compétence de ce travail-ci (Wallon, H. 1984 ; De Zubiría, J. 2006 ; Ciro, L. 2007 ; Augustiniené et al, 2010) : *« on assumera la compétence en tant que champ sémantique intégré par trois dimensions : cognitive, opérationnelle et intersubjective (distinctes avec des propos de dissertation, mais inséparables dans la pratique) »* (Ciro, L. 2007). *« Desde esta perspectiva, parece bastante adecuado hablar de tres tipos de competencias humanas: unas cognitivas, otras prácticas y otras socio-afectivas. [...] Pese al carácter relativamente independiente, así mismo y de manera más compleja, hay que entender que entre cada una de las dimensiones existen interdependencias. De este modo se puede afirmar que cada uno de los sistemas establece interdependencias con los otros »* (De Zubiría, J. 2006).

Le Ministère de l'Éducation Nationale MEN concorde avec cette vision en définissant la compétence comme le savoir-faire dans lequel se conjuguent la pensée, la connaissance et les habiletés. Cela veut dire, que dans le déploiement de la compétence, ces trois processus vont se manifester, mais pas à manière de progression linéale mais plutôt d'une progression en spirale, ce qui veut dire que l'on revient toujours sur ces composantes. Une compétence ne se développe pas dès qu'un de ces éléments abstraits manque.

De la même manière, le Cadre Européen Commun de Référence inclut tous ces éléments pour décrire la compétence communicative en étant plus qu'une compétence linguistique mais incluant aussi d'autres dimensions comme la sensibilisation aux aspects socioculturels, imaginatifs et affectifs ; aptitude à « *apprendre à apprendre* », parmi d'autres. Cette compétence communicative incorpore une habileté linguistique et une compétence sociolinguistique qui s'occupe de l'adéquation des situations de communication, en respectant les intentions de l'interaction et les normes.

Bref, on saisit alors que les compétences sont traduites en un processus intégrant des connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte et en conséquence, elles débouchent sur des comportements observables. Elles sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance ; « *il s'agit d'un élément clé pour la construction de la connaissance et de la pensée sociale critique* » (Unzué, A. 2012).

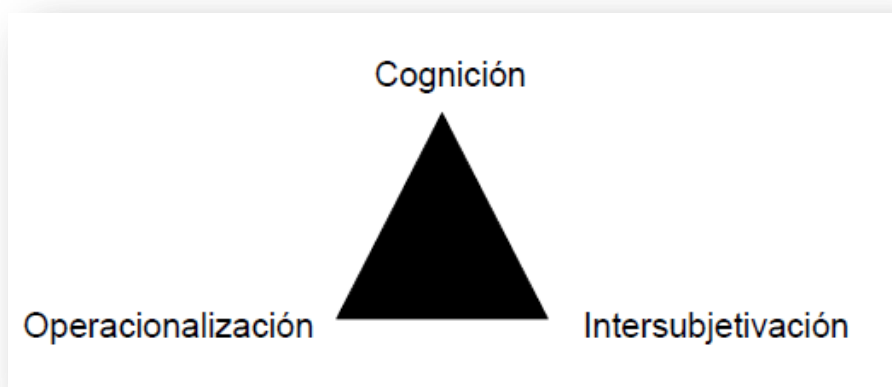


Figure 2.1. La compétence comme triade de L. Vygotsky.

Cette figure présuppose alors que la compétence est composée de processus interdépendants qui interagissent tout au long de la mise en pratique de celle-ci. Ces processus visent à maîtriser des habiletés cognitives telles que l'analyse et l'interprétation, qui maîtrisent les savoirs et la connaissance disciplinaire ; des processus de mise en pratique des habiletés au

moment de se débrouiller dans un contexte technique, le savoir-faire en contexte ; et finalement des processus liés aux sentiments, à la sociabilité, à l'interaction qui tient compte le contexte des sujets parlants. Augustinienè et al (2010) expriment: « *Competence may be understood as the expression of human acquired qualification or ability to perform qualified action under the influence of acquired skills, values and attitudes* » (p.18).

L'argumentation, en tant que compétence, aborde donc toutes les composantes présentées auparavant. « *Si l'argumentation en logique formelle est condition pour l'évasion de l'erreur, l'argumentation en rhétorique est tant moyen et fin pour la communication, que pour la convivialité sociale et pour l'humanisation* » (Ciro, L. 2007).

Le niveau de CA que les interlocuteurs maîtrisent au moment de l'acte communicatif devient indispensable car celle-ci représente la base de la pensée critique et la prise de décision tenant compte que faire usage des éléments linguistiques et sociaux c'est faire recours à l'argumentation si l'on prend en compte que l'argumentation est attachée à la langue (Marafioti, 2001).

Selon S. L. Kline (1998), quatre compétences de l'argumentation sont associées avec les discussions critiques des propositions : créer un consensus sur les situations problématiques, préconiser les prépositions, faciliter l'engagement du comportement, et intégrer des identités. Cette approche supporte les attitudes théoriques vers la didactique de l'argumentation laquelle désigne une place importante à l'interaction et à la construction collaborative de la connaissance. Cet auteur mentionne qu'il est évident que dans les discussions où les apprenants influencent et sont influencés, les arguments peuvent éventuellement fournir le meilleur contexte pour eux avec le but de développer des habiletés argumentatives.

Catalat et Mellado (1997) affirment qu'une argumentation sérieuse et solide doit se construire en faisant d'abord un choix des arguments à utiliser en fonction d'un mouvement de pensée. Trouver des arguments pour agir sur autrui afin de modifier ses idées et les rapprocher des nôtres, plus qu'une question de quantité, est une question d'organisation et de forme, de construction et de cohérence. L'argumentation, en plus de l'organisation, va prendre en considération la forme utilisée. La pertinence de la forme utilisée tant à l'oral qu'à l'écrit, va donner force et poids aux arguments. Bellenger écrit à ce sujet: « *L'argumentation exige un effort de sélection, une prise en compte de l'interlocuteur et de la situation, une mise en ordre, et le choix d'une formulation* » (1992: p.75).

Un argument effectif se centre sur une thèse claire. L'intention principale d'un argument, bien que ce soit long ou divisé, devrait se mobiliser vers la provision de la thèse dans l'esprit de l'interlocuteur. Le niveau de compétence d'argumentation est analysé dans une micro et macrostructure (Toulmin, 1958; Toulmin, Rieke, & Janik, 1984) : un argument individuel repose sur une proposition qui peut être supporté par une garantie et/ou spécifié par un quantificateur (microstructure). La garantie contient une justification pour la proposition. Le quantificateur limite la validité de cette proposition et peut être représenté de manière facultative et quelquefois de manière implicite dans la structure de l'argument, par exemple, le mot « *peut-être* ». Comme indicateur d'une compétence argumentative supérieure par rapport à la microstructure, on perçoit l'usage fréquent de garanties et des quantificateurs dans un argument.

La macrostructure est dirigée vers la séquence de l'argumentation en examinant comment les participants dans leurs discussions, créent des modèles d'argumentation ensemble. L'analyse se centre sur la fonction rhétorique des expressions individuelles dans une séquence de contributions. Les concepts centraux sont les arguments, les contre-arguments et les

réponses/intégration. Comme indicateur d'une CA supérieure par rapport à la macrostructure, on voit l'usage correct d'arguments et de contre-arguments, en plus de la formulation de l'intégration de plusieurs arguments.

En ce qui concerne les arguments, on reconnaît la variété d'arguments qui peuvent être utilisés dans cet échange discursif. On perçoit différentes catégories d'arguments et chacune repose sur une technique particulière pour mieux convaincre. Connaître ces techniques permet de formuler plus efficacement son argumentation et de développer sa capacité de persuasion.

Ainsi, on reconnaît des *arguments analogiques* : lorsqu'un fait est avéré et que les débatteurs se disputent sur ses conséquences, ils peuvent se référer à un cas similaire pour justifier leur position. On cherche une situation équivalente dans le passé pour anticiper les conséquences ; *arguments causaux*, lesquels s'appuient sur la ou les causes d'un phénomène. Parmi les causes possibles, l'argumentateur sélectionne celles qui s'accordent avec sa thèse ; *arguments d'autorité*, qui s'appuient sur le prestige ou la compétence de son auteur pour se faire admettre. On peut citer les propos d'un grand écrivain, d'un expert, d'un scientifique. Ces citations et la mention du nom imposent le respect ; *arguments empiriques*, lesquels sont fondés sur l'expérience ; ils ne peuvent exister sans une observation de la réalité. Les notions de cause, d'exemple, de modèle sont des relations d'expérience et non des relations abstraites.

On pourrait être extensif dans le repère de types d'arguments car il en existe beaucoup, et selon les intentions des parlants, ils peuvent recourir à ceux qu'ils conviennent le plus afin de parvenir à leur but. Lors de l'émission d'arguments le locuteur doit se rappeler du sens individuel du discours mais aussi du sens contextuel, en se rappelant le but rhétorique mais aussi philosophique qui s'attache à l'argumentation.

Grâce aux dimensions de la CA, la recherche sur ce sujet est donc justifiée. Le chercheur León Ciro a procédé à comprendre les arguments des étudiants du master en éducation et développement humain de l'Université de Manizales, lors de son mémoire de thèse, en 2007.

L'auteur a fondé son travail sur trois axes thématiques : la théorie de l'argumentation, à partir de la vision de Perelman ; le concept de la compétence, définie du point de vue de la Sémiotique du discours, et les réflexions faites pour les sciences sociales humaines, à l'égard de l'argumentation et l'interprétation.

Le but était de connaître les niveaux de CA présumés pour la performance argumentative chez les étudiants du master en accord avec leur formation préalable et pendant les études dans le programme, avec le but de savoir si le master offrait réellement aux étudiants l'opportunité de développer un processus en recherche et en argumentation. L'auteur organise sa population en 3 groupes : ceux qui viennent de commencer la première année du master, ceux qui viennent de finir la première année et ceux qui viennent de finir la deuxième année. Il analyse les différents arguments qu'ils donnent au moment de remplir l'instrument. Cet instrument avait comme but d'identifier les perceptions que les étudiants du master avaient sur les caractéristiques d'un chercheur en sciences sociales et humaines. L'important de l'instrument n'était pas le choix des caractéristiques mais l'argumentation, la justification de ce qu'ils ont choisi et de ce qu'ils n'ont pas choisi.

Les résultats<sup>2</sup> ont été rapportés en accord avec chaque groupe. D'après les réponses, l'auteur catégorise les arguments dans les différents niveaux d'argumentation mentionnés par Perelman dans sa théorie. Ainsi, dans le groupe 1 est mis en évidence un niveau argumentatif II, un niveau III pour les étudiants du groupe 2, et finalement un niveau II d'argumentation est atteint pour le groupe 3.

## 2.3. LES APPROCHES DE LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE

---

D'après ce que l'on a mentionné auparavant, on conclut que la CA s'attribue plusieurs fonctions lesquelles visent à mettre en pratique différentes stratégies ou des opérations selon les objectifs et les moyens. Padilla de Zerdan, C. (1999) en parlant de ces propos, identifie une série d'opérations qui aboutissent à des approches, en ce qui concerne l'argumentation, c'est-à-dire qu'il y a des approches de l'argumentation, conformées par une série d'opérations spécifiques. Alors, cette auteure mentionne, dans un premier temps, les *opérations intellectuelles*. Pour cette approche, la théorie de l'argumentation a pour objet l'étude des techniques discursives qui permettent de provoquer ou d'augmenter l'adhésion des personnes aux thèses présentées pour leur assentiment. Dans tous les niveaux apparaissent les mêmes techniques d'argumentation autant dans la discussion dans une réunion familiale que dans le débat dans un milieu très spécialisé. Une argumentation est toujours dirigée par une personne qui parle ou écrit à un public et l'intérêt théorique se trouve dans le fait de connaître les mécanismes de persuasion qui utilise le locuteur pour parvenir à l'adhésion de ce public-là. Cette adhésion peut être théorique ou pratique et cette dernière implique une action concrète individuelle.

De Zubiría, J. (2006) dans son modèle de l'argumentation, élargit la perspective de cette compétence et identifie ainsi une autre fonction de l'argumentation laquelle se montre complémentaire à la conviction car, pour ceci, le locuteur doit faire recours à des propositions afin de soutenir ce qu'il affirme.

---

<sup>2</sup>Consulter la thèse afin de connaître et comprendre les résultats pour cette recherche. CIRO, L. (2007). La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales, Manizales. URL:

[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404102937/LEON\\_CIRO\\_RIOS.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404102937/LEON_CIRO_RIOS.pdf)

En effet, il est nécessaire d'argumenter les idées pour dépasser le limite des simples opinions et qu'elles deviennent des arguments. Ceci représente donc, la fonction principale des arguments : donner support à une idée centrale. Quiconque argumente, soutient, justifie ou appuie une idée, et pour y parvenir, il devra trouver des causes, des preuves ou de raisons pour supporter son idée et parvenir ainsi à son but.

De la même manière, tenant compte une perspective plus critique, ce même auteur nous présente une troisième fonction de l'argumentation, plus pragmatique, qui vise à développer la capacité de prendre des décisions : l'évaluation que l'on doit effectuer afin de prendre une position et de décider se développe à l'aide de l'argumentation. Les arguments accomplissent donc une autre fonction principale : ils sont essentiels dans la vie pour rechercher et évaluer les différents choix avec le but de choisir le meilleur. C'est pour cela qu'en tant que pratique sociale, l'argumentation implique une forme spécifique d'interaction devant la présence d'une divergence ou d'un conflit. Dans ce sens, on argumente puisqu'il est nécessaire de résoudre la contradiction ou la divergence.

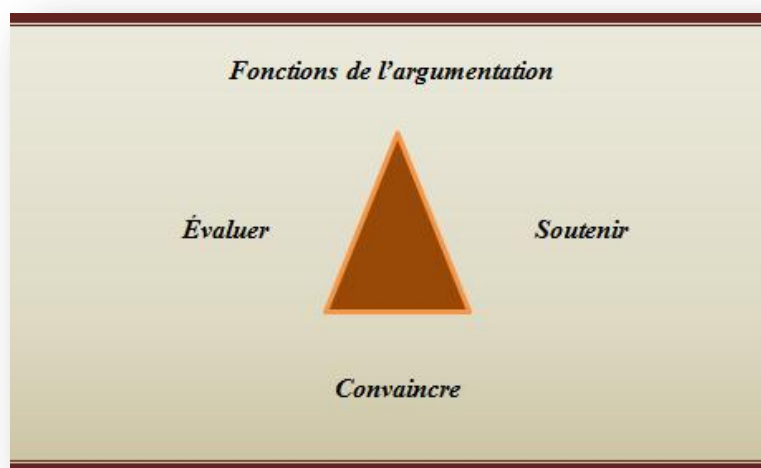


Figure 2.2. Les fonctions de l'argumentation de De Zubiría, J.

A partir de ce modèle de l'argumentation, lequel inclut d'autres fonctions argumentatives complémentaires à la vision traditionnelle de la conviction et de la persuasion, on peut mettre en relief une autre approche, proposée aussi par Padilla de Zerdan, et c'est celle des *opérations pragmatiques-discursives*, qui, contrairement aux opérations intellectuelles, cette approche fait remarquer l'importance de considérer le contexte et les sujets de la communication dans l'acte argumentatif. Dans cette théorie « *l'activité d'argumenter est coextensive à l'activité de parler. Argumenter c'est parler et on ne peut pas ne pas argumenter* » (Marafioti, 2001:229).

Tenant compte de ces visions, l'argumentation s'avère donc multidimensionnelle car, d'une part, celle-ci est supportée par cette perspective traditionnelle de l'argumentation : Perelman (1998) établit que les arguments sont requis afin de convaincre des auditoires sur la convenance ou la justesse d'une position ou thèse, avec le but de produire ou d'augmenter l'adhésion d'un auditoire aux thèses qui sont présentées à leur assentiment.

D'autre part, le modèle argumentatif proposé par De Zubiría, J. rend l'argumentation beaucoup plus essentielle dans les processus de développement des compétences primordiales dans l'éducation actuelle telles que la pensée critique en vue de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. À travers l'argumentation, l'étudiant peut surmonter des situations très communes dans notre paradigme éducationnel actuel, par exemple, celui de confondre les termes *opinion* et *argumentation*, aussi bien dans la théorie que dans la pratique : « *il est important de tenir compte que la principale différence entre argumentation et opinion provient du poids qui retombe sur l'opinion, car celle-ci se fonde sur l'intérêt et la nécessité de celui qui formule l'affirmation. Celle-ci est ouvertement intéressée, subjective et personnelle. L'opinion cherche un intérêt et un bénéfice, elle se soutient sur la nécessité personnelle* » (De Zubiría, J. 2010, p. 109).

## 2.4. LES FONCTIONS PRAGMATIQUES DE LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE

---

Dans les paragraphes préalables on a mis l'accent sur les fonctions individuelles de l'argumentation selon la classification par approches de Padilla de Zerdan (1999). On peut percevoir ainsi la manière comme l'argumentation est abordée de manières différentes, dû à l'ampleur et à la diversité de son champ d'étude. En tenant compte des approches, c'est justement sur ce point des opérations pragmatiques-discursives où il est impératif de nous centrer et d'analyser les différentes perspectives qui surgissent, et voir de quelle manière celles-ci sont devenues indispensables dans notre époque. Les compétences établies comme prioritaires actuellement, et que l'on discutera plus loin, sont basées sur le pilier dont ce projet s'appuie: la compétence argumentative.

Tenant compte des besoins de la société actuelle, les politiques éducatives ont établi comme prioritaire le développement de compétences génériques qui soient transversales à tous les domaines de formation de l'éducation supérieure. La compréhension de contextes et de situations qui permettent la prise de décision argumentée, et la possibilité d'analyse et de critique des divers énoncés, ont été identifiées comme compétences qui doivent être développées de manière rigoureuse car ce sont des aspects exigés par la société aux nouveaux professionnels, tenant compte le rythme hâtif de la technologie et de la science (MEN, 2008).

Ainsi, dans le regroupement des compétences génériques proposées par le MEN, les compétences abstraites, faisant référence à la pensée critique, le raisonnement analytique et à la résolution des problèmes, constituent des compétences qui sont à la base de l'innovation et du développement des secteurs productifs et académiques, et représentent également un fondement nécessaire pour l'exercice de la citoyenneté et la consolidation de la démocratie.

Toutes ces fonctions sont considérées comme des compétences pragmatiques si l'on tient compte que la pragmatique renvoie à l'étude de l'usage du langage ; examine la manière dont la langue est utilisée dans l'interaction parmi les locuteurs et les auditeurs et prend en compte l'importance du contexte. Kerbrat-Orecchioni (2001) établit que la pragmatique étudie « *le langage en situation, le langage envisagé comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif* ». Ainsi, la pragmatique examine les phénomènes observables au cours de l'interaction, elle s'intéresse aux mots et aux intentions du locuteur, aux déductions de l'auditeur et aussi, au contexte de l'interaction. C'est clair alors, que la compétence pragmatique dépasse le simple usage de la langue et inclut aussi une compétence socioculturelle, une compétence contextuelle et une compétence de discours. La compétence pragmatique contient la connaissance des actes de langage et des fonctions de la langue et le savoir de ces fonctions dans différents contextes (Bachman 1990 : 87-89).

Dans les extraits suivants, on analysera de manière pragmatique quelques fonctions qui se servent de la CA afin de les mettre en pratique de manière contextualisée.

#### 2.4.1. LA PENSÉE CRITIQUE ET LA PRISE DE DÉCISION

---

Le MEN définit la pensée critique comme le processus où l'on recherche et analyse de manière critique et réflexive, et à partir de perspectives différentes, les problématiques propres des interactions sociales, culturelles et physiques dans des contextes concrets. Cette compétence se met en place dans deux directions : d'une part, dans la capacité de saisir la rationalité d'un argument exprimé afin de prendre position devant lui, et d'autre part, la capacité de produire un argument raisonnable et convaincant et soutenir cette position, grâce à la solidité des prémisses et à la cohésion logique entre les prémisses et les conclusions.

En analysant la définition, on perçoit que celle-ci fait référence à une étape préalable de la pensée critique et c'est la capacité de l'interlocuteur d'analyser les situations problématiques qui se déploient tout au long de l'acte discursif, et comme étape postérieure, il doit comprendre les arguments de la situation et prendre une position. Comme dernière étape, l'interlocuteur doit y répondre ou intervenir en faisant usage d'arguments. Cette intervention se traduit alors par une prise de décision qui se présente de manière effective à condition que le locuteur et interlocuteur suivent ces étapes.

Butt, N. (2010) établit la largeur du concept de pensée critique et dans son travail sur le rôle de l'argumentation dans la prise de décision, basée sur la pensée critique, aborde toutes les composantes de cette compétence d'un point de vue théorique. Butt souligne l'importance de la pensée critique d'un point de vue individuel et social en tant que composante essentielle au quotidien des personnes car constamment on évalue des options, on résout des problèmes, et on prend des décisions. Tout comme le MEN, cet auteur confirme le lien entre la pensée critique et la prise de décision étant donné que dans son travail, il établit l'importance de la pensée critique afin de parvenir à une prise de décision individuelle et à une participation démocratique.

Alors, en analysant sa définition de prise de décision, on pourrait se rendre compte que celle-ci ressemble à celle donnée par le MEN concernant la pensée critique :

*Decision-making means the comprehensive evaluation of positions for the purpose of making a decision. Decision-making includes consideration of the context in which an argument is made and the criteria which are used for making a decision. I distinguish decision-making from other forms of argument evaluation based on scale and goal. Decision-making is broader than assessing an individual argument or aspect of that*

*argument for the purpose of constructing a stronger case or criticizing an opponent's case. (p. 9)*

Tout comme la définition de la pensée critique, la prise de décision se traduit par une analyse du contexte où l'on émet et l'on reçoit des arguments afin de construire une réalité : l'évaluation de ces arguments avec le but d'analyser la problématique et prendre une position. Cette évaluation et analyse aboutira à une prise de décision.

Bahadur, L. (2011) de sa part, souligne que la pensée critique fait référence à un type de pensée latérale qui permet aux individus d'analyser et d'évaluer l'information ayant trait à une situation, à un phénomène ou à un problème et prendre de décision appropriées lesquelles conviennent dans leurs contextes. En effet, la pensée latérale est considérée comme un ensemble de techniques ou de méthodes de résolution de problèmes consistant à approcher les problèmes sous plusieurs angles au lieu de se concentrer sur une approche unique. Ici, la prise de décision semble naturellement attachée à la pensée critique afin de résoudre de problèmes, et pour y parvenir, le processus le plus adéquat exige des aspects clés au moment d'aborder cette compétence tels que le contexte et l'argumentation.

Un élément qui est très visible dans les définitions mentionnées auparavant fait référence à l'évaluation qui doit avoir lieu tout au long du processus de prise de décision. En raison de son importance, l'évaluation doit établir un lien théorique et pratique avec les processus argumentatifs réussis dans la prise de décision.

Dans cet enjeu d'une prise de décision basée sur une pensée critique surgit un aspect clé qui fonde cette dernière, et sans lui, la prise de décision ne serait pas possible non plus : les arguments qui sont construits dans ce processus intellectuel, individuel ou social, permettent le succès au moment de faire face aux différentes situations du quotidien, car ces arguments

atteignent des objectifs primordiaux tout au long de notre mise en place des habiletés intellectuelles.

Illustrant l'importance de l'argumentation dans les décisions que l'on prend, Butt (2010) affirme que celle-ci représente un élément clé visant l'amélioration de la pensée critique et de la prise de décision. Il affirme qu'à travers l'argumentation, peuvent être surmontés des obstacles de la prise de décision, telles que la pensée egocentrique et la dissonance cognitive, comprise comme l'état de tension inconfortable qu'une personne éprouve lorsque des circonstances l'amènent à agir en désaccord avec ses croyances. La personne, par la suite, tendra à être réduite, par exemple par une modification de ses croyances dans le sens de l'acte.

Selon l'auteur, ces phénomènes créent des points aveugles qui ne permettent pas de voir l'objectivité, mais ces tendances naturelles peuvent être surmontées : « *Introducing people to external procedures, encouraging self-awareness and the ability to look at their decisions as if it was someone else, and being trained to accept criticism can overcome these bad habits* » (p. 30).

Si l'argumentation est enseignée dans le contexte du sujet d'une politique particulière, cela fournit la facette générale et spécifique de la pensée critique et de la prise de décisions. Les étudiants apprennent les habiletés générales de l'évaluation des arguments au moment de les appliquer dans des questions spécifiques, ils apprennent plus sur les sujets en prenant une position de recherche pour leur débats, et apprennent plus des structures et de la prise de décision au moment d'établir leur position devant les position des autres pendant leurs débats (Willingham, 2007).

Macias, D. (2008) mentionne quelques phases pour la prise de décision : identification et définition de la situation qui requiert d'une décision ; recherche d'alternatives : évaluation d'alternatives et choix de la décision. De sa part, Velez (2003) affirme que le processus dans la

prise de décision est le mécanisme pour atteindre un état désiré qui implique : établir des buts et des objectifs spécifiques et mesurer les résultats ; identifier les problèmes ; développer les alternatives ; évaluer les alternatives et choisir une alternative.

On constate de cette manière le lien direct établi entre ces processus pragmatiques et la fonction évaluatrice que ce processus doit atteindre. Également, cet auteur établit le lien entre la prise de décisions et la résolution de problèmes, car « *au moment de résoudre un problème, on est en train de prendre une décision. Le résultat du processus de décision est la solution d'un problème* » (p.49).

## 2.4.2. LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

---

Tenant compte de l'approche des opérations pragmatiques-discursives, la résolution de problèmes semble tout à fait liée à l'argumentation comme Jonassen D.H et Cho K. (2002) affirment : « *An important skill in solving problems, especially ill-structured problems, is the production of coherent arguments to justify solutions and actions* » (p.5).

De sa part, Oh. S. et Jonassen D.H. (2007) ajoutent qu'afin de résoudre des problèmes, les étudiants doivent développer des habiletés argumentatives. L'argumentation implique la construction, le refus et la comparaison des arguments. L'argumentation a le potentiel d'engager les étudiants, de modifier des croyances, de faire la pensée des étudiants visible et de réfuter des idées fausses (Baker 1999).

La résolution de problèmes, comprise comme une compétence générique, désigne la capacité d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes de manière intentionnelle, aussi bien dans des situations où le problème et la solution désirée sont clairement évidents ou dans des situations où le problème et la solution désirée son moins évidents, que des situations où l'on

requiert de la pensée critique et du rapprochement créatif afin d'envisager une sortie (MEN, 2008).

Cette perspective nous permet d'identifier une distinction entre deux types de problèmes : on a des problèmes fermés, où la solution est évidente, et des problèmes qui sont ouverts, plus complexes et avec lesquels on cherche à développer la capacité de faire face à une complexité où il est absolument impératif de mettre en pratique d'autres compétences, comme le raisonnement critique, analytique et créatif, par exemple.

A partir de là, il est essentiel de préciser qu'au moment de parler de problèmes, plusieurs sont les approches qui les abordent selon leur nature. Shin, N. (1998) ; Oh. S. et Jonassen D.H. (2007) mettent en évidence les problèmes bien structurés (well-structured problems) et ceux qui sont mal structurés (ill-structured problems). Pour les premiers, l'état actuel et l'état désiré du problème sont clairement identifiés et les méthodes que l'on utilisera afin d'arriver à cet état, sont évidents. Pour les deuxièmes, il existe une incongruité dans son état actuel et l'état désiré car ils ne sont pas clairs et les méthodes à employer pour la résolution ne peuvent pas être identifiées.

Gros, B. (1990) aborde également cette catégorisation de problèmes bien et mal structurés et affirme: « *en un problema bien definido existe un consenso sobre el contenido del estado final de problema y se considera resuelto cuando el sujeto alcanza dicho estado. Por el contrario, en los problemas mal definidos conocemos su estado inicial, pero no podemos determinar la existencia de un único estado final* ». Cet auteur explique que pour le premier type de problème, le contenu de sa résolution est clair est celui-ci sera résolu dès que tous seront arrivés au même résultat. En revanche, pour les problèmes de type mal structurés, on ne peut pas envisager le contenu de leur état final. A manière d'exemple, Gros mentionne un problème mathématique en étant bien structuré, car on dispose de tous les éléments afin de le résoudre et on envisage l'état

désiré, tandis que composer un poème est vu comme un problème mal structuré : on ne sait pas les éléments dont on peut se servir afin de le résoudre et l'on n'envisage pas les résultats finaux.

Il est clair donc que l'on perçoit une différence dans ces deux approches malgré le débat qui se déroule autour d'elles. D'une part, il existe une confusion entre les termes car il semble toujours difficile accorder à ces types de problèmes des définitions qui puissent les définir de la meilleure manière. En plus, il est établi que bien qu'il s'agisse d'un problème bien ou mal structuré, ce que l'on doit évaluer c'est le solutionneur mais pas le problème en soi ; on évalue la connaissance existante des individus et le type de problème (Simon, 1973). Bref, selon les habiletés de résolution que l'on possède, le problème peut devenir bien ou mal structuré car les processus employés pour résoudre les problèmes mal structurés peuvent être appliqués de la même manière aux problèmes bien structurés.

Shin, N. (1998) en identifiant cette distinction et la définissant, établit des critères fondamentaux afin de bien les définir et de ne pas le confondre. Avec le but de résoudre des problèmes bien structurés, un individu suit régulièrement 4 processus de résolution (en citant Bransford & Stein, 1983; Newell & Simon, 1972):

- comprendre la nature du problème,
- découvrir l'information appropriée à partir de la mémoire de l'individu ou appliquer des stratégies spécifiques du domaine ou des stratégies générales de recherche afin de résoudre le problème,
- sélectionner la meilleure solution en anticipant les conséquences logiques de chacune d'elles et
- implémenter la solution et l'évaluer pour voir si le problème est résolu.

D'autre part, il établit les critères nécessaires afin de résoudre les problèmes mal structurés. Il indique que cela inclut (en citant Voss, J.F. 1988):

- reconnaître qu'il existe un problème,
- comprendre la nature du celui-ci,
- rechercher et sélectionner l'information sur le problème,
- développer une justification en identifiant des perspectives alternatives,
- organiser l'information obtenue afin d'établir une nouvelle situation du problème,
- générer quelques solutions possibles,
- décider la meilleure solution à partir de la perception du solutionneur des limites du problème,
- implémenter la solution et l'évaluer en développant des arguments et articuler des croyances et des valeurs personnelles.

En effet, tous les problèmes ne sont pas pareils mais quoi qu'il en soit, la résolution implique la mobilisation de quelques processus communs identifiés dans la littérature sur la résolution de différents types de problèmes : une identification et analyse du problème ; une sélection et organisation de l'information importante ; une représentation du problème, un transfert progressif de l'information au progrès dans le design de la solution, une identification d'une ou plusieurs stratégies de solution ; l'application des stratégies et une évaluation de la solution proposée et des stratégies utilisées (Hambur, S. et al, 2005).

Ainsi, Hambur et al, tracent un lien entre eux et concluent que pour les problèmes bien et mal structurés, les suivantes composantes sont nécessaires : la cognition incluant la connaissance des domaines spécifiques et la connaissance structurelle ; la métacognition incluant des stratégies générales de recherche, du planning, du contrôle et de l'évaluation ; des variables non cognitives

incluant la valeur, la croyance, l'attitude et la motivation ; des habiletés de justification telles que l'habileté de développer l'argumentation.

On met l'accent sur les problèmes ouverts car ceux-ci exigent la mobilisation des savoirs conjoints. Une formation basée sur le raisonnement des problèmes contextuels semble un atout afin de préparer les apprenants à faire face aux situations problématiques quotidiennes. Dewey, (cité par Toussaint et Lavergne, 2005) depuis des années, soutient cette proposition : éduquer l'élève au raisonnement est essentiel puisqu'il apprend ainsi à s'émanciper et « *à lutter contre les obstacles* », devenant « *capable d'orienter ses activités avec discernement et de les planifier en fonction de la finalité voulue* ». L'élève s'approprie le problème qu'il affronte en se questionnant sur « *sa propre conception de la connaissance et de l'apprentissage afin de porter des jugements qui soient le résultat d'un raisonnement adéquat* » (p. 40).

Toussaint et Lavergne nous confirment la base argumentative de la résolution de problèmes, et créent un lien entre cette compétence pragmatique et la pensée critique, en étant celle-ci comme une étape postérieure à la résolution des problématiques car ils affirment que le développement d'habiletés de pensée chez l'élève repose sur l'élaboration d'un raisonnement soutenu par une argumentation solide et des données validées antérieurement. Cette capacité de réflexion articulée est, sans contredit, essentielle pour percevoir les liens subtils entourant une question et trouver les meilleures solutions possibles à diverses situations problèmes.

La CA en tant que pratique pragmatique-discursive est alors reflétée dans les différents types de problèmes mais l'on met l'accent sur ceux qui sont mal structurés car la CA pourrait s'envisager de manière plus concrète. Tenant compte du fait que les problèmes de la vie réelle que l'on doit résoudre se présentent de cette manière, incluant des problèmes importants de type économique, social, politique et scientifique (Sinnott, 1989), les étudiants doivent apprendre des

habiletés concernant les problèmes mal structurés à travers l'expérimentation des plusieurs situations de la vie quotidienne afin de prendre des décisions personnelles et sociales et aboutir ainsi à la mise en place de la CA.

En ce qui concerne cette extension de l'argumentation sur une perspective pragmatique, plusieurs sont les études qui visent principalement à appliquer l'argumentation dans des situations qui impliquent la mobilisation de savoirs dans un contexte spécifique. Toussaint et Lavergne ont réalisé une étude avec des élèves de secondaire au Québec avec le but de les confronter avec des problèmes complexes flous réels concernant l'environnement. Le but principal était d'étudier le raisonnement d'adolescents confrontés à des problèmes complexes flous, [ill-structured problems], c'est pourquoi ils se sont situés particulièrement dans la ligne du développement d'habiletés de raisonnement et sur la conceptualisation et la représentation.

Les auteurs ont décidé que le sujet de l'environnement est celui de problèmes ouverts car la biodiversité leur est apparue comme un bon choix puisqu'elle regorge d'informations en constante évolution et que, par conséquent, la stabilité de choix et de décisions peut être remise en question en fonction de l'émergence de nouvelles données. Les problèmes étudiés sont de l'ordre des *problèmes complexes flous* c'est-à-dire des situations complexes à multiples solutions. Ces problèmes moins bien définis suscitent controverse et doute et constituent des situations où certaines des composantes, sinon toutes, sont incertaines (Zimmerman, 2000).

Pour exercer et vérifier les capacités de pensée réflexive des élèves du secondaire choisis pour cette étude, les auteurs ont élaboré une série de cinq situations problèmes sur le thème central du maintien de la diversité biologique et comportant des éléments qui suscitent une certaine controverse : 1- La forêt boréale : une ressource naturelle illimitée ? 2- La nature a-t-elle besoin d'aide ? 3- Neuf milliards de personnes : est-ce possible ? 4- Le maintien de la

biodiversité : les parcs nationaux sont-ils la solution ? 5- L'ours noir : la loi de la nature ou celle de l'homme ?

La collecte des données a consisté à recueillir par écrit le raisonnement des élèves pour chaque situation, de façon à garder des traces et à pouvoir les analyser. Les élèves disposaient d'une heure pour tenter de trouver une solution au problème proposé. Ils ne devaient pas discuter ou échanger entre eux et ils ne pouvaient pas sortir de la classe avant d'avoir complètement terminé. Ces réflexions d'élèves sur les problèmes complexes flous ont été retranscrites puis analysés par les deux chercheurs pour être enfin codées par unités thématiques significatives, chaque unité présentant une idée principale.

Dans les résultats de la recherche, les auteurs ont constaté que le mode de raisonnement général utilisé par les élèves leur ont permis d'établir des liens avec ce qu'ils ont retrouvé lors de l'analyse. Ils ont constaté que quel que soit le concept abordé, ces derniers s'excluent des situations problèmes. En effet, les étudiants identifient comme responsables des experts, des dirigeants de compagnies ou du gouvernement, mais ne se mettent pas en cause. Ils analysent le problème de l'extérieur, ce qui les limite dans leur capacité de percevoir la réelle complexité de la situation. Ils ne peuvent y arriver, puisque, pour eux, ce sont les autres qui présentent un mauvais comportement. C'est encore ici leur point de vue personnel qui est l'élément central de leur prise de position. Cette façon d'aborder un problème relève donc, selon les chercheurs, d'un niveau préreflexif. Les élèves sont situés à ce niveau, car en s'excluant des problématiques, ils simplifient à l'extrême le problème de sorte qu'une seule vision est alors possible.

### 3. CHAPITRE 3

## CADRE MÉTHODOLOGIQUE

### 3.1. OBJET DE RECHERCHE : DOMAINES DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUÉE.

---

En situant cette recherche dans un champ spécifique du savoir et en décrivant la science qui est l'objet d'étude, on se rend compte qu'il est certain que le domaine de la linguistique appliquée est assez vaste et complexe, à tel point qu'elle devient vague, et elle a besoin que la recherche s'occupe de celle-ci et comble des nouveaux vides. Cook, G. (2003) essaie de délimiter le point de cette discipline, en la définissant comme « *the academic discipline concerned with the relation of knowledge about language to decision making in the real world* » (p. 5). Basés sur cette définition, Cook affirme donc que la linguistique appliquée vise à rechercher des problèmes dans le monde réel où le langage est impliqué, soit au champ éducatif ou social.

Comme l'auteur affirme que le cadre de travail de cette discipline reste vague, il remarque qu'il faut être plus spécifique pour obtenir une définition plus précise de celle-ci et c'est pourquoi il précise une typologie de problèmes dont on s'occupe, de manière systématique, pour établir le cadre central du domaine de la linguistique appliquée.

Il classe alors trois composantes principales: celle du *langage et éducation*, celle du *langage, travail et loi* et finalement celle du *langage, information et effet*. Comme on peut regarder, dans toutes ces composantes le langage est impliqué ; de là sa complexité.

Pour être plus spécifique, Cook classe à l'intérieur de ces composantes différents domaines, où l'on peut tirer *l'enseignement de langues étrangères*, en étant partie de la 1<sup>ère</sup> composante : *langage et éducation*. Un autre domaine que l'on abordera dans ce projet est *l'analyse de contenu* que, bien que cet auteur ne le mentionne pas dans sa typologie, on peut le

classer dans la 3<sup>ème</sup> composante : *langage, information et effet*. On se centrera donc principalement dans ces deux domaines en étant des domaines de la linguistique appliquée, et qui concernent directement ce projet de recherche.

### 3.1.1. DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES

---

L'enseignement de langues étrangères a été longtemps considéré comme l'équivalent de la linguistique appliquée, c'est-à-dire, dans ces débuts, la linguistique appliquée et l'étude de l'enseignement de langues étrangères étaient considérées comme la même chose. Toutefois, cette perspective a changé et continuera ainsi au fur et à mesure où la recherche en langues problématise de plus en plus les applications des langues dans des contextes variés.

À l'égard de son objectif, Davis, A. et Elder, C. (2004) se posent la question *How can we teach languages better?* et citent à Littlewood, W. (2001) qui établit un but pratique de l'enseignement de langues étrangères : « *améliorer le succès de l'apprentissage et l'effectivité de l'enseignement* » (p.501). Cependant, il affirme que cet objectif a besoin d'élaboration car dans les débuts des études en enseignement de langues étrangères, ce but concernait principalement la grammaire et le vocabulaire, mais le développement de la linguistique et d'autres disciplines ayant des traits en commun ont mené à une conceptualisation plus large de la connaissance et les habiletés que les apprenants doivent acquérir. Un but plus actuel inclut alors des aspects tels qu'une compétence linguistique, discursive, pragmatique, sociolinguistique et socioculturelle, en tenant compte aussi des facteurs sociaux et individuels.

### 3.1.2. DOMAINE DE L'ANALYSE DE CONTENU.

---

*How can we helpfully discuss the language of a text?* c'est une autre question que Davis, A. et Elder, C. (2004) se posent également par rapport au but de la linguistique appliquée. Ainsi,

on peut introduire le suivant domaine dont on disposera pour analyser le discours montré dans les livres utilisés pour l'apprentissage du FLE: l'analyse du contenu.

### **Regard historique**

---

Krippendorff. K. (1990) en étant l'un des auteurs qui a écrit le plus sur l'analyse de contenu AC fait le compte rendu de cette approche qui reflétait sa genèse vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, et mentionne les différentes étapes qu'a traversées l'AC, laquelle, dans ses débuts, a surgi sur le terrain journalistique et essayait de démontrer que les articles informatifs se concentraient plutôt sur les problèmes sociaux des grandes villes. En conséquence, on analysait l'extension et le type d'information que contenaient les journaux. Dans une deuxième étape, les medias ont été le centre d'analyse car ils représentaient un rôle clé lors des grandes crises économiques et sociales des sociétés. Finalement, l'AC est devenue une méthode empirique d'étude, propre des sciences sociales et humaines. Le caractère rigoureux de cette approche est devenu de plus en plus pertinent pour le terrain académique où l'on a commencé à analyser tout type de documents, oraux et écrits, ayant trait au champ académique.

Concernant cet aspect, Porta, L & Silva, S. (2003) en faisant un rapport de l'AC, expriment que dans une première phase, les principales études qui se servaient de l'AC comme méthodologie de travail étaient attachés à l'analyse quantitative de journaux. Ces études ont surgi à la fin du siècle dernier aux États-Unis quand la production massive de matériel imprimé augmentait. La deuxième phase du développement intellectuel de l'AC a été la conséquence de trois facteurs, au minimum : premièrement, les nouveaux et puissants moyens électroniques de communication qui n'étaient plus une simple extension du journal ; deuxièmement, dans la période postérieure à la crise économique ont surgi nombreux problèmes sociaux et politiques où l'on supposait que les moyens de communication avaient un rôle causal ; finalement, on doit

mentionner l'apparition des méthodes empiriques de recherche en sciences sociales. Ainsi, ont commencé à surgir différentes recherches dans le champ de la sociologie, la psychologie, la science politique... après la deuxième guerre mondiale où l'AC s'est étendue à des nombreuses disciplines. Postérieurement, la psychologie, l'histoire et l'éducation centraient l'attention dans l'AC comme méthodologie pour la recherche.

### **Définitions et correspondances**

---

En étant donc une procédure considérée comme nouvelle, cette approche méthodologique, liée finalement aux sciences humaines, est abordée par plusieurs auteurs qui la définissent de manières différentes, tenant compte de la variété d'usages dont on peut se servir. Ainsi, Krippendorff. K. (1990) la définit comme « *une technique de recherche destinée à formuler, à partir de certains données d'un texte, des inférences reproductibles et valides qui puissent être appliquées dans un contexte* ». Ici, il est essentiel de souligner le processus intellectuel des inférences de la part des chercheurs qui appliquent l'AC.

De sa part, Mayntz, R. et al (1980) à partir d'une approche classique quantitative, définissent l'AC comme « *une technique de recherche laquelle identifie et décrit de manière objective et systématique les propriétés linguistiques d'un texte avec le but d'obtenir des conclusions sur les propriétés non linguistiques des personnes et les attachés sociaux* ». Cela veut dire qu'en tant que méthode quantitative cette définition se centre plutôt sur les données linguistiques lesquelles sont analysées de manière quantitative.

En revanche, Gomez, M. (2000) montre une autre perspective de l'AC et la définit, en citant Landry (1993 : 412), comme « *l'analyse qualitative de contenu laquelle interprète le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en remarquant et en décrivant ses particularités* ».

Tenant compte de cette définition, il est important de souligner que l'AC s'est employée, à l'origine, comme une technique d'analyse et de quantification des matériels de communication, tels que le contenu des journaux, des revues et de programmes radio, mais dernièrement cette procédure est utilisée dans des contextes très divers et pour une vaste gamme de finalités de recherche, l'éducation y comprise (López, F. 2009).

C'est pourquoi, Gómez, M. (2000) nous présente le grand débat qui se déroule encore devant la correspondance qu'il y a entre le paradigme qualitatif et quantitatif, car l'AC a été longuement accordée au quantitatif. Cependant, nouvelles perspectives renaissent selon ce que l'on cherche avec le matériel et selon les différentes procédures que l'on emploie avec cette méthodologie.

Landry exprime son regard devant ce contraste : « *l'analyse quantitative réduit le matériel étudié à des catégories analytiques à partir desquelles se produisent les distributions de fréquence, les études de corrélation, etc. Par contre, l'analyse qualitative de contenu interprète le matériel étudié avec l'aide de quelques catégories analytiques en soulignant et en décrivant ses particularités* » (1998. p. 342).

C'est ainsi que cette opposition montre que dans l'analyse quantitative les ressemblances et les différences qui émergent des catégories analytiques sélectionnées pour analyser les messages, constituent la seule manière de déterminer de manière objective la signification des messages utilisés. De son côté, les partisans du qualitatif veulent faire remarquer les particularités de la subjectivité. Bref, Gómez, M. (2000) conclue que ces deux approches constituent une pertinence et une complémentarité des deux perspectives, car pour l'analyse qualitative de contenu, l'important est ce qui apparaît fréquemment tandis que pour l'analyse quantitative de

contenu ce qui est important est ce qui implique la nouveauté, l'intérêt, la valeur d'un thème, c'est-à-dire sa présence ou son absence.

Ce même auteur établit que l'on peut situer l'AC dans le champ de sciences humaines et ses méthodes et techniques de recherche, et la définir comme une technique indirecte au fur et à mesure où l'analyse suit deux méthodes différentes : premièrement l'observation directe de la réalité sociale à travers d'interviews, d'enquêtes, de questionnaires (dans notre cas pour enquêter les personnes qui ont choisi ces manuels), et deuxièmement, l'observation et l'analyse de documents divers (des manuels en FLE dans notre cas). Dans ce contexte, en tant que technique indirecte *« l'analyse de contenu est une technique de recherche qui consiste en l'analyse de la réalité sociale à travers l'observation et l'analyse des documents qui sont créés ou produits au sein d'une ou plusieurs sociétés [...] Ce qui est caractéristique de l'analyse de contenu, et qui la distingue d'autres techniques de recherche sociologique, est qu'il s'agit d'une technique qui combine inextricablement l'observation et l'analyse documentaire, de là sa complexité »* (López, 1986 : 366 cité par Gómez, M. 2000).

## 3.2. PARADIGME ET TYPE DE RECHERCHE

---

Ce projet de recherche veut inclure une série de procédures propres de la recherche qualitative. Pour justifier le choix de ce paradigme, on décrira les procédés ou les caractéristiques qui correspondent à la recherche qualitative, comprise comme la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement des personnes (Taylor et Bogdan, 1984).

On connaît le statut de la recherche qualitative pour décrire le comportement humain et ce qu'il exprime à travers la langue orale, mais on veut aussi souligner l'aspect analytique des

données descriptives des paroles écrites qu'on peut tirer de ce paradigme. Ceci devient pertinent pour notre recherche en étant le langage écrit l'objet de notre étude.

Wanlin, P. (2007) en faisant référence à la méthode qualitative affirme que l'analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes. Ce processus comprend donc deux moments distincts mais complémentaires : l'organisation des données impliquant une « *segmentation* » et entraînant une « *décontextualisation* », d'un côté, et, leur interprétation, ou encore catégorisation, menant à une « *recontextualisation* », de l'autre (Savoie-Zajc, 2000).

Ces auteurs confirment le lien entre le qualitatif et l'AC : « *Il s'agit toujours de rassembler ou de recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances « thématiques », de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existant entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude* » (Wanlin, P. 2007 : p.252).

Par rapport au type de recherche on peut affirmer que la méthode que l'on suivra sera de nature descriptive car celle-ci a pour objet de répertorier et de décrire systématiquement un certain ordre de phénomènes, d'établir des regroupements de données et des classifications. La description cherche à articuler en une image cohérente la collection de faits qui se manifestent dans un objet d'étude. Dans notre cas spécifique, l'orientation de l'analyse de l'ensemble d'instruments est de nature descriptive étant donné que l'étude prétend rendre compte non seulement de la présence ou l'absence de caractéristiques déterminées dans les matériels d'enseignement, comme affirme Ezeiza 2009: 21, mais en plus, l'analyse nous permettra de

connaître le type de relation qu'il y a parmi les catégories fixées et les contextes qui les entourent. En même temps, on peut considérer que cette analyse sera compréhensive car elle prétend estimer si les manuels répondent de manière satisfaisante à une série de principes théoriques extraits de la bibliographie sur l'objet d'étude.

Dans cet ordre d'idées, ce que l'on cherche à décrire systématiquement en principe, est comment sont développées quelques compétences génériques concernant la compétence argumentative pragmatique dans les manuels qui sont utilisés dans les universités en Colombie pour apprendre le français langue étrangère. Pour parvenir à ce but, on fera des classifications de catégories selon les orientations des étapes de l'analyse de contenu, ce qui nous permettra de mieux décrire et analyser cette composante cognitive.

### 3.3. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

---

À l'égard de paroles écrites, cette recherche veut s'inscrire dans une nouvelle approche : l'analyse de contenu. On a déjà introduit cette approche méthodologique des sciences humaines en mettant en évidence le débat qui entoure sa nature.

Porta, L. & Silva, S. (2003) en faisant référence à cette complémentarité investigatrice, et aux caractéristiques de l'AC, énoncent que l'AC se montre comme une technique objective, systématique, qualitative et quantitative qui travaille avec des matériels représentatifs, marqués par l'exhaustivité et avec des possibilités de généralisation. Cela représente une :

- **OBJECTIVITÉ** : qui emploie des procédures d'analyse qui peuvent être reproduites par d'autres recherches afin que les résultats obtenus soient susceptibles de vérification par d'autres études distinctes ;

- **SYSTEMATISATION** : qui exige la fixation de l'analyse à des règles objectives déterminées ;
- **QUANTIFICATION** : qui mesure la fréquence d'apparition de certaines caractéristiques de contenu et obtient des données descriptives à travers d'une méthode statistique ;
- **QUALIFICATION** : qui détecte la présence ou l'absence d'une caractéristique du contenu et fait un compte rendu de données secondaires concernant des phénomènes auxquels on peut toujours faire référence ;
- **REPRESENTATIVITÉ** : qui choisit des matériels et établit la présence de catégories suffisantes en nombre pour justifier le rapport ;
- **EXHAUSTIVITÉ** : une fois définie son objet de recherche, on ne peut pas l'oublier ;
- **GÉNÉRALISATION** : qui a une hypothèse qui doit être prouvée afin d'extraire des conclusions lors d'une recherche.

Richard, S. (2006) souligne également la rigueur de cette méthodologie en affirmant que *« l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs »* (p. 184). Cette auteure remarque aussi le débat que l'on aborde tout au long de ce document en affirmant que les données implicites recueillies des documents s'effectuent de manière quantitative, alors que pour les données explicites recueillies des documents s'effectuent de manière qualitative. On perçoit à nouveau la complémentarité à laquelle Gómez, M. (2000) faisait référence.

En guise de conclusion, on a discuté de manière générale dans ce document la genèse et l'importance de l'approche méthodologique de recherche de l'Analyse de Contenu qui se sert d'un grand nombre de procédures lesquelles servent à valider aussi bien ses procédures que ses résultats. López, F. (2009) souligne qu'il est certain que *« l'analyse des documents écrits n'est pas si facile, mais malgré ces inconvénients, l'étude rigoureuse des documents écrits constitue un aspect principal de recherche à l'heure actuelle. Ainsi, il est pertinent de souligner que dans les sociétés modernes les médias et l'écriture occupent une position de plus en plus importante et prédominante »*. (p.171)

### **Étapes de l'Analyse de Contenu.**

---

La méthodologie de l'AC peut être mise en pratique selon ce que l'on recherche avec cette approche, et de la même manière, les procédures dépendront directement de cela. Alors, les étapes que l'on suivra peuvent varier selon l'objectif, mais il existe quelques étapes générales dans le développement de cette approche lesquelles doivent être prises en compte afin de mener à bien les procédures. C'est ainsi que Porta, L & Silva, S. nous montrent les étapes à suivre tout au long de l'examen des données jusqu'à ce que l'on obtienne leur interprétation :

- Déterminer les objectifs que l'on veut atteindre.
- Définition de l'univers que l'on veut analyser.
- Choix des documents : le corpus des unités de contenu sélectionné.
- Définition des finalités centrales que poursuit la recherche.
- Elaboration des indicateurs ou définition des unités d'analyse : il s'agit des noyaux de signification propre lesquels seront l'objet d'analyse pour leur classification. On peut différencier les suivants :

*Unités génériques* : ce sont les unités d'observation générique. A partir de là, le matériel doit être étudié dans une unité générique afin de mesurer la fréquence des concepts définis.

*Unités de contexte* : c'est le corpus de contenu et sert à saisir la signification de l'unité de registre.

*Unité de registre* : c'est la section la plus petite du texte laquelle fait référence à une catégorie.

■ Règles d'énumération ou décompte : fait référence à la forme de compter les unités de registre codifiés. On peut nommer les suivantes règles d'énumération : la présence ou l'absence d'un code déterminé ; la fréquence, c'est-à-dire, le nombre de fois qu'apparaît un code ou une unité de registre ; l'intensité ou les degrés de cette apparition ; l'ordre l'apparition de ces codes...

■ Catégorisation : laquelle consiste en classifier les éléments d'un groupe à partir de certains critères préalablement définis.

■ Classification : consiste en une opération de classification et de différenciation des éléments d'un groupe à partir de certains critères préalablement établis en un système de catégories.

Il est important de remarquer que ces étapes ont été suivies dans cette recherche afin de garantir les aspects cités par Porta, L & Silva, S. (2003) avec le but d'assurer la rigueur de cette étude. Il faut préciser que *l'élaboration des indicateurs ou définition des unités d'analyse*, c'est la seule étape à ne pas tenir compte dans cette recherche car elle représente une caractéristique propre de la recherche quantitative, et comme on a déjà mentionné, l'étude vise à une recherche plutôt qualitative. Concernant les *règles d'énumération ou décompte*, la plupart d'entre elles

seront envisagées dans cette étude mais avec des nuances qualitatives. Dans la section *Techniques d'analyse de contenu* on décrit comment l'étude se servira de ces règles. En tout cas, ces règles ne figureront que lors de l'analyse des manuels, ce qui veut dire que l'on ne rendra pas compte de ces règles d'énumération dans l'établissement de résultats car elles représentent le moyen afin d'analyser les catégories et les critères fixés.

### 3.4. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES.

---

Pour parvenir aux objectifs établis dans la recherche on a eu recours à une série de méthodes lesquelles ont permis de collecter l'information, de faire l'analyse et d'établir des résultats. Elles incluent :

**Enquête** : cet outil a été employé avec le but de savoir quels étaient les manuels qui sont utilisés dans les programmes de langues des institutions d'éducation supérieure du pays. Les enquêtes sont composées d'une série de questions fermées et ouvertes afin de savoir si les universités utilisent ou non des manuels pour l'enseignement du FLE, les noms de ces manuels utilisés et la progression de ceux-ci en accord avec les niveaux, et de cette manière pouvoir savoir quels sont les plus communs dans l'enseignement de langues et réduire la liste aux plus utilisés et procéder à les analyser. *Voir annexe 1.*

Cette enquête a été répondue par des professeurs et/ou des directeurs des programmes de langues des universités listées dans le tableau 4.1 contenant la provenance des manuels de FLE, de plusieurs modalités, tenant compte la distance de quelques universités (dans d'autres villes), la disponibilité ou indisponibilité des enquêtés, la manière plus directe d'avoir accès à l'information, etc.

**Fiche Analytique :** cette fiche constitue un outil créé par le chercheur, à l'aide d'autres fiches utilisées par de recherches antérieures. La Fiche Analytique FA (*Annexe 2*) c'est l'outil qui contient les catégories et les critères d'analyse qui ont surgi du cadre théorique établi pour ce travail. Tous ces critères ont été identifiés dans les manuels en ayant recours à l'échelle de Likert, car au départ il existe une banque d'items choisis en fonction de leur relation potentielle avec l'objet d'étude. Dans ce cas, les items de l'échelle reposent sur des énoncés favorables ou défavorables vers la compétence argumentative pragmatique.

**Questionnaire Analytique :** Accompagnant la FA, on propose également un Questionnaire Analytique QA lequel se compose d'une série de questionnements qui naissent à partir des critères établis dans la FA et dont l'objectif c'est de rendre compte du « *comment* » établi dans la question de recherche par rapport au développement des catégories fixées visant la compétence objet de la recherche. Bien que le premier outil d'analyse d'information s'agisse d'une fiche en échelle de Likert qui nous montrera la présence ou l'absence des sujets recherchés, le QA va nous permettre d'expliquer les particularités des catégories et de leurs critères, et de rendre compte pourquoi on a choisi telle ou telle ponctuation pour chaque critère.

Dans l'*annexe 3* on trouve l'ensemble d'instruments, qui correspond à une fiche contenant les catégories et les critères fixés dans la FA et les questionnements du QA. On a décidé de ne pas montrer le deuxième instrument de manière séparée, comme la FA, car si on le fait, ce sera difficile à comprendre ; il est nécessaire que les questionnements fixés dans le QA soient accompagnés des critères des catégories inclus dans la FA pour que l'on comprenne la nature des questionnements est leur relation avec les critères fixés pour le premier instrument.

Il est impératif de mentionner qu'aussi bien le manuel de l'élève que celui de l'enseignant ont été analysés (dans le chapitre 5 on explique cette procédure). Egalement, il est important de

préciser que l'ensemble d'instruments ont été appliqués séparément à la méthode de français de l'apprenant et au guide pédagogique du professeur avec le but de rechercher exhaustivement de l'information nécessaire en ce qui concerne la CAP. Après mener cette technique, on a intégré les deux instruments (FA-QA) des deux manuels (livre de l'élève et livre du professeur) et l'on a produit un nouvel instrument qui rendra compte de l'information trouvée dans les deux manuels. A la fin, cette intégration d'instruments a été l'outil à tenir compte lors de l'analyse des résultats.

Afin de mieux comprendre, on illustrera avec le premier manuel, qui correspond au niveau A1 : on a appliqué la FA et le QA au livre de l'élève, puis on a appliqué les mêmes instruments au livre du professeur. Comme résultats, on a eu 4 instruments à ce niveau, mais pour intégrer les résultats, les FA des livres de l'élève et du professeur ont été intégrées dans une nouvelle FA laquelle a rendu compte des catégories et des critères dans les deux manuels du niveau A1. Puis, on a pris les QA des livres de l'élève et du professeur et de la même manière on a créé un nouveau QA qui a rendu compte des catégories et des critères dans les deux manuels du niveau A1. À la fin, la nouvelle FA et QA ont été les instruments que l'on a utilisés pour comparer avec les autres niveaux du manuel. La même technique expliquée ci-dessus a été menée avec les autres 4 niveaux de la série du manuel choisi (Écho).

Cette manière d'application d'instruments a permis à cette recherche d'obtenir des résultats plus précis en ce qui concerne les perspectives des manuels, les activités proposées et les objectifs à atteindre par la série. Aussi, cela a permis de mener un processus plus systématique et rigoureux par rapport à l'application d'instruments, à l'obtention de données et à l'analyse de l'information. Finalement, l'établissement des résultats a été un processus plus exhaustif et valide grâce à l'application correcte d'instruments.

### 3.5. TECHNIQUES D'ANALYSE DE CONTENU

---

Dans l'AC plusieurs typologies de techniques d'analyse de contenu existent, selon l'emphase que l'on donne aux diverses composantes des messages dans les textes. Selon la nature de cette étude, la catégorie suivie correspond à une *analyse thématique* qui, selon Colle, 2011, considère la présence de termes ou de concepts, indépendamment des relations parmi eux. Cet auteur indique que dans cette catégorie, existent trois techniques : *listes de fréquences*, *identification et classification thématique*, et *mots en contexte*.

Bien que Colle montre la première technique en tant que méthode quantitative pour obtenir des listes alphabétiques, afin de faciliter la recherche des termes spécifiques, ou des listes de fréquences décroissantes, cette étude fera recours à cette technique mais de manière qualitative, manuelle, avec le but d'avoir une idée des contenus les plus fréquemment abordés. A travers l'analyse des concepts liés à notre thème de recherche, argumentation, pensée critique... on saura si les manuels abordent ces sujets et de quelle manière sont développés.

Egalement, on fera recours à la technique des mots en contexte. Ici, Colle affirme que les indices de fréquence de mots, bien qu'ils soient faciles à obtenir par système informatisé, ont le défaut de ne pas considérer des possibles changements de signification en accord avec le contexte. L'une des premières techniques quantitatives développées afin de résoudre ce problème, a été la création de tables de mots enregistrés avec leur contexte. Avec ce système, on choisit des mots déterminés et on obtient pour chacun la transcription de la phrase ou partie du texte où ils apparaissent. De cette manière, on établit un pont avec les techniques d'analyse sémantique.

Il est clair que ce système est utilisé couramment pour des études quantitatives, mais dans cette étude, il a eu une perspective qualitative au fur et à mesure que le cadre théorique nous décrira le contexte des sujets que l'on vise à analyser dans les manuels.

Wanlin, P. (2007) lors de l'établissement de phases pour l'AC, mentionne comme la dernière étape (celle de l'analyse de données) *Traitement, interprétation et inférence*.

Ainsi, dans la première étape de cette phase, les données brutes doivent être traitées de manière à être significatives et valides. Ici, on peut faire recours à des opérations statistiques simples, tels que des pourcentages ou des analyses factorielles. Ces opérations permettront d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse (Wanlin, P. en citant à Bardin, 1977). Ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur. Suite à cela, l'auteur affirme que l'on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences.

Deuxièmement, l'interprétation des résultats consiste à « *prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié* » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31). Wanlin mentionne que cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, d'évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, la valeur des hypothèses.

En analyse de contenu, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit « *une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve* » (Robert & Bouillaguet,

1997, p. 32). Pour Bardin, « *les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes* » (Bardin, 1977, p. 100).

## 4. CHAPITRE 4

### ANALYSE DE MANUELS ET RÉSULTATS

#### 4.1. MÉTHODE DE FLE CHOISIE

---

Après avoir appliqué l'enquête à 13 universités du pays afin de connaître quels étaient les manuels que leurs programmes de FLE utilisaient, on a obtenu les résultats et on a su quels sont les plus communs dans le territoire colombien. Cette enquête a été menée aux professeurs ou aux directeurs des programmes de langues des universités listées dans le tableau ci-dessous, de plusieurs modalités, tenant compte la distance de quelques universités (dans d'autres villes), la disponibilité ou indisponibilité des enquêtés, la manière plus directe d'avoir accès à l'information, etc. Ainsi, l'application a été faite de manière personnelle, via courriel électronique et/ou via appel téléphonique.

Le tableau nous montre quelques universités qui ont le programme de FLE, la ville où l'on peut trouver ce programme professionnelle, le nom spécifique du programme et le statut des manuels. Dans cette dernière partie, on voit que 4 universités emploient la méthode Alter Ego dans sa nouvelle édition (Plus) de manière officielle, c'est-à-dire, que le programme demande aux enseignants de la suivre dans les pratiques pédagogiques, et aux apprenants de l'acquérir et de la suivre afin de développer des compétences langagières et communicatives en langue française. Les autres institutions éducatives emploient la méthode Écho et elles le font de diverses manières : officielle, c'est-à-dire, demandée par les programmes aux enseignants et aux apprenants de suivre sa méthodologie; de manière autonome par le collectif enseignant, c'est-à-dire, que le programme de langues ne demande pas aux enseignants de la suivre dans les pratiques pédagogiques mais ils le font de manière autonome afin de planifier leurs cours ; et de manière autonome par le collectif étudiant, c'est-à-dire, que ni le programme de langues ni les

enseignants ne demandent aux apprenants ni de l'acquérir ni de la suivre dans le processus académique mais les étudiants le font de manière autonome afin de guider leur apprentissage. Ceci est validé par les enseignants et les programmes, en accord avec les réponses données de la part des enquêtés.

| UNIVERSITÉ                        | VILLE     | PROGRAMME                                                             | STATUT DU MANUEL                                                                             |
|-----------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Universidad de San Buenaventura   | Cartagena | Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés      | Manuel Alter Ego Plus utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière officielle. |
| Universidad de Pamplona           | Pamplona  | Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés                    | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière officielle.           |
| Universidad Católica de Oriente   | Medellin  | Licenciatura en lenguas extranjeras.                                  | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière autonome.             |
| Universidad de la Salle           | Bogotá    | Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés                   | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière officielle.           |
| Universidad del Valle             | Cali      | Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés                    | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière autonome.             |
| Universidad del Quindío           | Armenia   | Licenciatura en lenguas modernas                                      | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière autonome.             |
| Universidad del Cauca             | Popayán   | Licenciatura en lenguas modernas inglés-francés                       | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière autonome.             |
| Universidad Libre                 | Bogotá    | Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas | Manuel Alter Ego Plus utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière officielle. |
| Universidad Javeriana             | Bogotá    | Licenciatura en lenguas modernas                                      | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière officielle.           |
| Universidad Tecnológica del Choco | Quibdó    | Licenciatura en inglés-francés                                        | Manuel Alter Ego Plus utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière officielle. |
| Universidad de Antioquia          | Medellin  | Licenciatura en lenguas extranjeras.                                  | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière autonome.             |
| Universidad Nacional              | Bogotá    | Filología e idiomas – Francés                                         | Manuel Écho utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière autonome.             |
| Universidad de Sucre              | Sincelejo | Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés                    | Manuel Alter Ego Plus utilisé par le collectif enseignant et étudiant de manière officielle. |

Tableau 4.1 contenant l'usage de manuels de FLE.

En conclusion, on voit que quelques universités utilisent la méthode Écho de manière officielle et d'autres que, bien qu'elles affirment ne pas utiliser un manuel de manière officielle dans la salle de classe, les enquêtés ont affirmé que dans le matériel autonome que les enseignants utilisent dans leurs cours, le manuel Écho est utilisé, en plus les apprenants peuvent aussi l'utiliser tout au long de leur processus d'apprentissage de la langue. Bien sûr, il y a d'autres méthodes aussi employées de manière autonome aussi bien par les enseignants que par les apprenants, mais Écho est aussi utilisé.

Ces découvertes obtenues à partir de l'application des enquêtes ont aidé à ratifier que la série Écho est la plus utilisée actuellement dans le pays pour l'enseignement du FLE. Dans les extraits suivants on reconnaîtra alors les composantes et caractéristiques de cette méthode dont la nouvelle édition (2ème édition) est sortie l'année 2014.

Le manuel Écho est une méthode de français langue étrangère qui s'adresse à de grands adolescents et à des adultes débutants ou faux débutants. Edité par la maison CLE International, Écho se compose de 5 manuels destinés aux niveaux langagiers d'après le Cadre Européen Commun de Référence. Ainsi, la série se compose d'Écho A1, Écho A2, Écho B1, volume 1, Écho B1, volume 2, et Écho B2.

■ Les manuels correspondant aux niveaux A1 et A2 sont composés par les suivantes ressources:

- un livre de l'élève avec un portfolio et un DVD-ROM
- un cahier personnel d'apprentissage, un CD audio et un livret de corrigés
- un livre du professeur avec les fiches photocopiables pour le DVD-ROM
- deux CD audio collectifs pour la classe

- un livre-web 100% en ligne, dans le site internet compagnon
- des versions numériques collective et individuelle pour le TBI, PC, Mac et tablette.

■ Les manuels correspondant aux niveaux B1 et B2 sont composés par les suivants ressources:

- un livre de l'élève avec portfolio et CD mp3
- un cahier personnel d'apprentissage, un CD audio et un livret de corrigés
- un livre du professeur
- deux CD audio collectifs pour la classe
- un livre-web 100% en ligne, dans le site internet compagnon
- des versions numériques collective et individuelle pour le TBI, PC, Mac et tablette.

Il est vraiment important de mentionner qu'étant donné que l'on cherche à analyser les manuels afin de découvrir si les fonctions pragmatiques de la CA sont présentées, on analysera toute la série du manuel Écho, du niveau A1 jusqu'au niveau B2, afin de comprendre comment se présentent ces concepts et comment sont développés au long du processus d'apprentissage de la langue. Ce choix se justifie aussi à partir des réponses des enquêtes car les institutions éducatives affirment utiliser la série complète de la méthode, dans les différents niveaux établis dans les programmes.

Comme l'objectif c'est une analyse de la langue écrite, tenant compte les principes cités de l'AC, on a utilisé les documents écrits pour l'analyse, principalement le *livre de l'élève*, et on a analysé aussi le *livre du professeur* pour ne pas exclure du matériel qui peut contenir de l'information essentielle pour le travail. Etant donné que ce qui est l'objet d'étude à l'intérieur

des manuels sont les objectifs, les activités didactiques et d'autres aspects qui révèlent la CAP, le guide du professeur est essentiel car il a pu compléter cette découverte. Dès qu'une activité se montre implicite, le guide pédagogique pourra éventuellement révéler des éléments recherchés, et dès qu'une activité se montre explicite dans le manuel de l'élève, on pourra la confirmer en ayant recours aux indications du livre du professeur. Bref, l'approche offerte par le guide du professeur, les objectifs visés et la description des activités ont contribué à l'AC et à donner des réponses aux questions de recherche.

*Le portfolio* et le *cahier personnel d'apprentissage* n'ont pas été utilisés dans cette étude car ils représentent un matériel complémentaire lequel ne contient que des activités mécaniques dont l'objectif est de maîtriser la langue. En plus, ils ne sont pas très fréquemment utilisés dans le processus d'apprentissage dans la salle de classe car ils représentent un matériel facultatif à employer, alors, on s'est centré sur le matériel utilisé fréquemment dans la salle de classe.

En somme, comme la série de français se compose de 5 manuels pour les apprenants, tous les niveaux ont été alors l'objet d'étude de ce travail-ci, ainsi que les livres du professeur, c'est-à-dire qu'en total 10 manuels ont été analysés, et les résultats rapportés à la fin de l'étude par niveaux et de manière globale rendent compte de l'analyse faite au livre de l'élève et celui du professeur de manière conjointe. Cela veut dire que l'on ne rapportera pas quelques résultats pour les livres de l'apprenant et d'autres résultats pour ceux de l'enseignant, mais l'on le fera de manière complémentaire.

## 4.2. CATÉGORIES ET CRITÈRES D'ANALYSE

---

Après avoir analysé les principes théoriques de la Compétence Argumentative Pragmatique CAP, on a obtenu 4 grandes catégories, qui correspondent à la CA en soi, et à ses 3 fonctions pragmatiques. Les catégories sont : la compétence argumentative, la pensée critique, la prise de décision et la résolution de problèmes. Chacune de ces catégories contiennent à sa fois plusieurs critères qui correspondent à leur nature.

Dans les lignes suivantes on décrira les 4 grandes catégories ainsi que leurs critères d'analyse extraits de la CAP.

### 4.2.1. CATÉGORIE COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE CA

---

Cette catégorie correspond à la nature de l'argumentation en tant que pratique intellectuelle individuelle (Padilla de Zerdan, 1999) et à la capacité de la développer en tant que compétence, tenant compte que celle-ci se compose de connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte (Ciro, L. 2007).

Cette catégorie vise à répondre à la première sous-question de recherche et aide à guider l'analyse : Dans quelle mesure les manuels pour l'enseignement-apprentissage du FLE répondent à l'argumentation afin de la développer en tant que compétence?

Ce que l'on cherche de manière détaillée est de voir si le manuel traite cette compétence tout au long de son contenu, alors on analyse si le manuel présente de manière explicite la CA en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel et si le manuel présente un concept ou définition de la CA dans son contenu. De la même façon, l'analyse vise à trouver des indices qui nous permettent de savoir si le manuel aborde les fonctions argumentatives dites *individuelles*, selon l'approche intellectuelle individuelle de la CA. Alors, l'emphasis sera faite sur les types

d'activités proposées afin de voir si celles-ci se montrent de manière explicite ou implicite visant la persuasion, la conviction, la soutenance des affirmations et l'évaluation des options afin de développer la CA. Ces fonctions sont extraites des perspectives rhétoriques et philosophiques de Perelman (1989), et de De Zubiría (2006) dans son modèle de l'argumentation.

Dans le dernier critère, on veut savoir si à partir des activités explicites ou implicites proposées par le manuel, existe une intégralité des 4 fonctions intellectuelles individuelles de la CA, et s'il y a une relation parmi elles et de quel type de relation il s'agit.

Dans l'annexe 2 on visualise la FA où l'on peut voir dans la première partie cette première catégorie, le questionnement général et les 12 critères qui la composent. Dans l'annexe 3 on trouve l'ensemble d'instruments : la FA dont les 12 critères ont été déjà introduits, et le QA qui se compose de 41 questionnements lesquels guideront l'analyse et le choix de la ponctuation dans l'échelle de Likert.

#### 4.2.2. CATÉGORIE PENSÉE CRITIQUE PC

---

Cette catégorie aborde la première fonction pragmatique établie lors du cadre théorique de ce travail de recherche : la pensée critique. De la même façon que la première catégorie, celle-ci vise à répondre à une sous-question de recherche et celle-ci sera utile afin d'aboutir à une analyse : Dans quelle mesure le manuel pour l'enseignement du FLE répond à la PC en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA?

Il est évident que ce que l'on cherche est de voir si le manuel fait recours à l'argumentation avec l'objectif de développer la PC et affirmer ainsi qu'il existe une fonction pragmatique de l'argumentation. Il est important de mentionner que ce qui nous permettra de savoir si cette compétence est abordée dans les activités du manuel ce sont les principes

théoriques de la PC. À manière d'exemple, si le manuel présente une activité explicite ou implicite où l'apprenant doit identifier le principal problème et donner son point de vue devant la solution, il est certain que cette activité vise une PC.

Alors, de la même façon que dans les premiers critères de la CA, ce que l'on cherche de manière détaillée avec cette deuxième catégorie est de voir si le manuel traite la PC tout au long de son contenu, on analyse donc si le manuel la présente de manière explicite en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel et s'il présente un concept ou définition de la PC dans son contenu.

Les suivants critères établis dans cette catégorie correspondent au contexte de la PC. Ici on cherchera l'information nécessaire afin d'identifier si dans les activités proposées, le manuel met en évidence de manière explicite ou implicite la nécessité d'établir une situation problématique pour que l'apprenant soit capable de l'analyser; si le manuel propose les activités langagières situées dans un contexte spécifique (social, culturel, historique...), et si ces contextes sont variés ; si le manuel propose aux apprenants la compréhension de divers arguments dans les situations problématiques et s'il propose de manière explicite ou implicite aux apprenants l'usage de divers arguments dans leurs discours afin de développer la PC.

Le dernier critère vise à savoir si les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation explicite ou implicite, directe ou indirecte entre la PC et les fonctions individuelles de la CA, c'est-à-dire, s'il existe une intégralité ou non des 4 fonctions intellectuelles individuelles de la CA lors du développement de la PC.

Dans l'annexe 2 on visualise cette deuxième catégorie, son questionnement général et ses 11 critères qui la composent. Dans l'annexe 3, dans l'ensemble d'instruments : la FA dont les 11

critères ont été déjà introduits et le QA qui se compose de 20 questionnements lesquels guideront l'analyse et le choix de la ponctuation dans l'échelle de Likert.

### 4.2.3. CATÉGORIE PRISE DE DÉCISION PD

---

Cette catégorie représente la deuxième fonction pragmatique de la CA, et la sous-question à tenir compte est : Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à la PD en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA? Cette sous-question sert comme guide à l'analyse de cette catégorie, et nous aidera à donner réponse à la question général de recherche.

On analyse également ici si le manuel présente la PD de manière explicite en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel et s'il présente un concept ou définition dans son contenu.

Les suivants critères correspondent au contexte de la PD. On analysera alors si le manuel met en évidence la nécessité d'établir une situation problématique pour que l'apprenant soit capable de l'analyser ; si le manuel propose les activités langagières situées dans un contexte spécifique (social, culturel, historique...), et si ces contextes sont variés.

Il est important aussi d'analyser un aspect clé lors du développement de cette catégorie : l'évaluation des arguments. Alors on verra si le manuel présente un concept d'argument dans son contenu ; si le manuel propose des activités explicites ou implicites où l'apprenant doit comprendre des arguments visant la PD et s'il y a une proposition explicite ou implicite aux apprenants vers l'usage de divers arguments dans leurs discours afin de développer la PD.

Les deux derniers critères cherchent à analyser la relation qui peut se constater entre les fonctions individuelles et les fonctions pragmatiques de la CA : les activités et la perspective

abordée dans le manuel montrent une relation entre la PD et les fonctions individuelles de la CA ; les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la PD et la PC.

L'explicitation ou implication de ces critères dans les activités didactiques montrées dans les manuels ainsi que dans la perspective adoptée, nous permettra d'analyser s'il existe une relation dépendante, indépendante ou interdépendante entre ces fonctions. On saura si c'est nécessaire le déploiement de la conviction, la persuasion, la soutenance et l'évaluation ou non dans le développement de la PD et laquelle ou lesquelles sont les plus prépondérantes ici. Également, la relation entre les mêmes fonctions pragmatiques sera analysée et voir quel type de relation peut se montrer.

Dans l'annexe 2 on visualise cette troisième catégorie, son questionnement général et ses 13 critères qui la composent. Dans l'annexe 3, dans l'ensemble d'instruments : la FA dont les 13 critères ont été déjà introduits et le QA qui se compose de 22 questionnements lesquels guideront l'analyse et le choix de la ponctuation dans l'échelle de likert.

#### 4.2.4. CATÉGORIE RÉOLUTION DE PROBLÈMES RP

---

Dans cette dernière catégorie, la sous-question qui guidera l'analyse est : Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à la RP en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA?

Afin de connaître la situation de la RP dans les manuels, on révisera si le manuel présente de manière explicite cette compétence en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel ; si le manuel présente un concept ou définition de la RP dans son contenu ; si dans les activités proposées par le manuel différents types de problèmes sont présentés de manière explicite ou

implicite et si le manuel montre les différentes étapes que les apprenants doivent suivre afin de résoudre à un problème.

Finalement, avec le but de rechercher des indices ayant trait entre la RP et les autres fonctions, on documentera si les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la RP et les 4 fonctions individuelles de la CA et relation entre la RP et la PC et /ou la PD, et le type de relation que l'on peut inférer.

Dans l'annexe 2 on visualise cette dernière catégorie, son questionnement général et les 8 critères qui la composent. Dans l'annexe 3, dans l'ensemble d'instruments : la FA dont les 8 critères ont été déjà introduits et le QA qui se compose de 23 questionnements lesquels guideront l'analyse et le choix de la ponctuation dans l'échelle de Likert.

Après cette introduction aux éléments qui conforment les instruments pour la collecte de données et l'analyse de l'information, pour abrégé, on voit que *4 grandes catégories* ont été établies et elles se composent d'un nombre de critères qui correspondent à leur nature, mais qui en total son *45 critères*. A l'intérieur de ces critères se trouvent un certain nombre de questionnements qui aideront à leur identification et analyse : *106 questionnements* fixés.

### 4.3. RÉSULTATS DES CATÉGORIES

---

Dans les suivants extraits, on présentera les résultats obtenus après l'analyse de la série complète du manuel Écho. Ces résultats seront montrés dans un premier temps, selon chaque catégorie et la totalité de manuels, cela veut dire, que l'on verra comment chaque niveau du manuel (livre de l'élève et livre du professeur) développe l'ensemble de critères contenant chaque catégorie. Puis, on établira des commentaires et de conclusions visant de manière globale la série Écho et la CAP.

Les résultats de la FA seront présentés dans des *tableaux-résumé* lesquels représentent un outil contenant l'ensemble de l'analyse de la série Écho et les critères qui conforment les différentes catégories. Ces tableaux montrent l'estimation de 0 à 5, comme a été établi dans la FA et reflètent la ponctuation numérique afin de faire une évaluation globale des résultats en ce qui concerne chaque catégorie et chaque manuel.

Après montrer les tableaux-résumé, on commentera ces résultats avec le but de mieux comprendre l'information y incluse. Le rapport des résultats sera, en premier lieu, en ce qui concerne le comportement de chaque manuel de la méthode vers les différents critères qui conforment chaque catégorie. On saura la ponctuation finale de chaque manuel concernant la catégorie. Puis, on reportera le comportement de chaque critère de manière indépendante, selon chaque manuel de la série Écho. On saura la ponctuation finale de chaque critère concernant l'ensemble de manuels. Les commentaires établis pour cette description permettront une discussion postérieure et la définition des conclusions, lesquelles contiendront les réponses aux questions et aux objectifs de recherche.

Finalement, dans ce premier abordage des résultats, on inclura des fragments d'activités didactiques explicites qui contiennent des aspects de l'objet d'analyse, c'est-à-dire, des exemples d'activités qui contiennent plusieurs critères qui mènent au développement des approches pragmatiques de la CA.

#### 4.3.1. RÉSULTATS DE LA CATÉGORIE LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE

---

Le tableau-résumé 1.1, montré ci-dessous, contient cette première catégorie tirée du cadre théorique ainsi que les 12 critères que la composent et la manière comme chaque niveau du la série Écho les aborde. Le tableau permet une lecture duale : une lecture verticale où l'on peut voir

le degré comme chaque manuel aborde chacun des critères établis pour la CA. La ponctuation peut fluctuer entre 0 points en étant la plus basse et 60 points en étant la plus haute. Cette ponctuation totale est le résultat de la somme des 12 critères par manuel en ce qui concerne la CA. Pour mieux comprendre la fluctuation de la ponctuation dans chaque critère, on devra tenir compte la numération suivante. Selon la ponctuation atteinte par chaque manuel dans cette catégorie, on évaluera s'il a un développement nul, bas, bas-moyen, moyen, moyen-haut ou haut en ce qui concerne la CA.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-15       | 16-30            | 31-44        | 45-55             | 56-60       |

La deuxième lecture du tableau-résumé peut se faire de manière horizontale où l'on évaluera l'abordage de chaque critère de manière indépendante par l'ensemble de la série de manuels, c'est-à-dire, le degré comme tous les manuels accomplissent ce critère. Dans ce cas, la ponctuation peut fluctuer entre 0 points en étant la plus basse et 25 points en étant la plus haute. De la même manière, on peut tenir compte la suivante numération afin de savoir si l'ensemble de manuels développent chaque critère de manière nulle, basse, basse-moyenne, moyenne, moyenne-haute ou haute.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-6        | 7-12             | 13-17        | 18-21             | 22-25       |

Rappelons que les numérations de 0 à 5 marquées dans les critères et les manuels correspondent aux suivants paramètres, les mêmes fixés dans les FA :

**0.** Jamais, **1.** Presque jamais, **2.** Quelquefois, **3.** Assez souvent, **4.** Presque toujours, **5.** Toujours.

| Catégorie 1                                                                            | Compétence Argumentative CA |           |           |           |           |                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Critères                                                                               | ECHO A1                     | ECHO A2   | ECHO B1.1 | ECHO B1.2 | ECHO B2   | Total Critère /25 |
| La CA en tant qu'objectif à atteindre.                                                 | 0                           | 3         | 4         | 2         | 4         | 13                |
| Définition de la CA.                                                                   | 0                           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Activités explicites visant la persuasion.                                             | 0                           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Activités implicites visant la persuasion.                                             | 3                           | 5         | 5         | 5         | 5         | 23                |
| Activités explicites visant la conviction.                                             | 0                           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Activités implicites visant la conviction.                                             | 2                           | 5         | 5         | 5         | 5         | 22                |
| Activités explicites visant la soutenance des affirmations.                            | 0                           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Activités implicites visant la soutenance des affirmations.                            | 3                           | 5         | 5         | 5         | 5         | 23                |
| Activités explicites visant l'évaluation des options.                                  | 0                           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Activités implicites visant l'évaluation des options.                                  | 3                           | 5         | 5         | 5         | 5         | 23                |
| Activités explicites intégrant les 4 fonctions intellectuelles individuelles de la CA. | 0                           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Activités implicites intégrant les 4 fonctions intellectuelles individuelles de la CA. | 2                           | 4         | 5         | 5         | 5         | 21                |
| <b>Total Manuel /60</b>                                                                | <b>13</b>                   | <b>27</b> | <b>29</b> | <b>27</b> | <b>29</b> |                   |

Tableau-résumé 1.1 Résultats de la Catégorie Compétence Argumentative

### Commentaires des résultats de la catégorie CA

D'après le tableau montré, en faisant une lecture verticale, on envisage la ponctuation individuelle obtenue par chaque manuel vers chaque critère de la CA, et la ponctuation finale pour l'ensemble de critères de cette catégorie selon chaque manuel. Ainsi, concernant la CA, on voit que les manuels qui ont obtenu la ponctuation la plus haute sont Écho B1.1 et Écho B2, avec 29 points chacun. Il est impératif de remarquer que la ponctuation « *la plus haute* » est établie mais en comparaison avec les autres manuels, parce que si l'on tient compte la numération mentionnée auparavant, on se rend compte qu'il ne s'agit que d'un statut bas-moyen car les 2 manuels ne parviennent pas à la moitié des points dont le total est de 60.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-15       | 16-30            | 31-44        | 45-55             | 56-60       |

Mais en percevant l'ensemble de manuels on constate qu'il n'y a pas une différence considérable entre ceux-ci et les niveaux A2 et B1.2 car il n'y a que 2 points de différence. En tout cas, les deux se situent également dans un statut bas-moyen. La réelle brèche la conforme le niveau A1 dont la ponctuation est de 13/60, ce qui le catégorise comme un manuel avec un degré bas concernant la CA.

Ainsi, en parlant d'un statut général, toute la série Écho développe la CA dans un degré bas-moyen, ce qui signifie qu'il manque un trajet important à parcourir afin de parvenir à une CA réelle. Mais si l'on analyse les critères qui nous emmèneront à ce but, on voit que ce mi-chemin manquant est réalisable. Dans le chapitre suivant de cette étude on montrera les conditions nécessaires pour y parvenir.

D'autre part, en faisant une lecture horizontale, on trouve les critères indépendamment des manuels, ce qui nous permet de savoir que *l'implication des fonctions de la persuasion, la soutenance et l'évaluation* sont les critères les plus abordés dans la série complète et pas seulement en termes de comparaison parmi les 5 manuels, mais aussi en termes de degré de développement car tous les 3 parviennent à une ponctuation de 23/25 ce qui catégorise la méthode comme supérieure au moment d'aborder ces trois sujets.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-6        | 7-12             | 13-17        | 18-21             | 22-25       |

Pas loin, se trouvent *l'implication de la conviction et de l'intégralité des 4 fonctions individuelles de la CA*, qui ont aussi un statut haut et moyen-haut respectivement. Ces deux derniers critères contribuent à la révélation que la série totale du manuel Écho aborde et

développe l'approche individuelle de la CA mais il le fait de manière implicite. Cette découverte sera discutée dans le prochain chapitre.

Malheureusement, le tableau contenant les résultats des FA nous révèle que les 5 critères concernant *l'explicitation des 4 fonctions individuelles* ne sont pas abordés dans l'ensemble de manuels, ainsi qu'une définition de la CA, ce qui situe Écho dans un degré nul de développement ou d'abordage explicite de l'approche individuelle de la CA.

Il faut récupérer *l'objectif explicite de la CA* qui apparaît tout au long de la série car ce critère se trouve dans un degré moyen de développement : 13/25. Cet objectif est hautement établi dans les niveaux B1.1 et B2, comme montre aussi la lecture verticale, et basement abordé dans les niveaux A2 et B1.1. Le niveau A1 a un statut nul dans ce critère malgré le fait que ceci montre des indices d'argumentation dans le déroulement de sa méthodologie didactique.

En guise de conclusion dans ces premiers résultats de la première catégorie, en cohérence avec l'analyse verticale des manuels et critères, l'analyse horizontale des critères par série révèle de manière générale aussi un statut bas-moyen en ce qui concerne le développement de la CA car la moitié des critères n'ont été nullement abordés tandis que l'autre moitié est hautement développée. Dans la section Conclusions et Recommandations on analyse et envisage la manière comme on pourrait développer pleinement tous les critères de la catégorie CA.

Il est important de mentionner que la lecture horizontale, c'est-à-dire, le comportement indépendant des critères dans l'ensemble de manuels ne sera prise en compte ni dans l'établissement des résultats finaux ni dans l'établissement de conclusions car on considère important le comportement des catégories. On sait déjà que ces catégories sont conformées par un ensemble de critères, alors ce qui nous intéresse est comment cet ensemble interagit afin de développer les différentes compétences. On considère important de savoir l'abordage et

l'évolution de chaque critère, c'est pour cela que l'on montre ces critères dans les tableaux-résumés, mais analyser critère par critère de manière indépendante, signifierait un travail beaucoup plus extensif, et signifierait aussi l'établissement des nouvelles variables et s'occuper d'elles dans des chapitres exclusifs. Le lecteur qui soit intéressé par l'analyse des critères, isolés de catégories et de manuels, peut bien le faire en ayant recours aux tableaux-résumés, mais les catégories représentent les principales composantes de la CAP pour cette étude.

La fiche présentée ci-dessous rend compte d'une activité didactique proposée par le manuel B1.1, laquelle joint tous les critères fixés pour la catégorie CA. On ne montrera pas seulement l'activité en soi mais l'on évoquera premièrement les données explicites montrées par le manuel de l'étudiant et par celui de l'enseignant. Puis, on signalera l'analyse que l'on a fait à cette activité afin d'affirmer qu'elle est un bon exemple pour développer la CA chez les apprenants. Ici, on remarque l'extension que cette activité fait à l'approche pragmatique de la CA. Finalement, l'extrait de la tâche sera présenté.

| ECHO B1.1 LIVRE DE L'ÉTUDIANT                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unité 3. S'affirmer au quotidien<br>Leçon 11. Motivez-les !                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Tableau de contenus                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Dimension-Habilité de la langue                                                                                                                                                                                                          | Objectifs - Contenus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Situations orales en continu et interactions                                                                                                                                                                                             | -Lancer un débat, poser un problème.<br>-Défendre une cause (exposer ses buts, argumenter).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Compréhension de documents oraux                                                                                                                                                                                                         | -Émission radio : situation des langues régionales par Henriette Walter.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Écriture                                                                                                                                                                                                                                 | -Rédaction d'une protestation argumentée (pétition ou lettre ouverte).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Civilisation                                                                                                                                                                                                                             | -Les langues régionales en France.<br>-Autoroutes et problèmes d'environnement.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| ECHO B1.1 LIVRE DE L'ENSEIGNANT                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Objectifs généraux de l'unité                                                                                                                                                                                                            | Objectifs de la rubrique « Projet »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| -Pour devenir pleinement acteurs de leurs relations sociales, les apprenants vont apprendre à ...<br>faire face à certaines situations embarrassantes, soulever un problème d'intérêt collectif, motiver les autres, défendre une cause. | <b>Savoir-faire :</b><br>-Animer un débat pour défendre une cause, en posant la problématique, en présentant ses finalités, en argumentant et contre-argumentant.<br>-Rédiger une lettre ouverte qui fait l'historique d'une cause, pose le problème avec argumentation et annonce les intentions d'action.<br><b>Grammaire :</b><br>-Divers moyens de questionner et d'exprimer l'existant, le but, l'argumentation ; confirmation, opposition, réserve, crainte, engagement.<br><b>Connaissances culturelles :</b><br>-Les langues régionales. |
| ANALYSE DE LA TÂCHE                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Pages : de la 110 à la 113<br>Activité : Projet : association d'intérêts.                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Objectif</b>                                                                                                                                                                                                                          | Créer une association afin de défendre une cause. Présenter l'association, la cause et les arguments de manière écrite, dans une pétition, et de manière orale, à travers un débat.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Type de problème</b>                                                                                                                                                                                                                  | C'est un problème ouvert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Habilités de la langue</b>                                                                                                                                                                                                            | Pour rendre compte de la tâche, la production orale et écrite seront développées. Pour guider le processus, la compréhension orale et écrite seront utilisées.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Explicite ou implicite</b>                                                                                                                                                                                                            | C'est une activité explicite car les manuels demandent aux apprenants d'argumenter lors du développement de la même.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Contexte</b>                                                                                                                                                                                                                          | Tâche proposée dans des contextes variés car le manuel propose plusieurs sujets, à savoir : l'environnement, les langues régionales, l'éducation... Les apprenants pourront choisir celui de leur intérêt, mais ce qui est évident c'est qu'il s'agit du contexte social.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Type d'activité didactique</b>                                                                                                                                                                                                        | Projet écrit et oral à faire en groupes. La tâche peut être développée à la maison mais présentée dans la classe. Les produits finaux sont un document écrit et un débat parmi toute la classe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Fonctions argumentatives individuelles</b>                                                                                                                                                                                            | Toutes les 4 fonctions peuvent se présenter lors de ce projet : la persuasion, la conviction, la soutenance et l'évaluation. Ces fonctions ne sont pas demandées par le manuel, alors leur accomplissement est implicite.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Fonctions argumentatives pragmatiques</b>                                                                                                                                                                                             | Toutes les 3 fonctions peuvent se présenter lors de ce projet : la pensée critique, la prise de décisions et la résolution de problèmes. Ces fonctions ne sont pas demandées par le manuel, alors leur accomplissement est implicite.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Arguments envisagés</b>                                                                                                                                                                                                               | Compréhension et production d'arguments causaux, empiriques, analogiques, d'autorité...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

# 11

Motivez-les !

## Projet : association d'intérêts

Vous prendrez position pour ou contre un projet. Vous vous-associerez avec d'autres personnes pour le défendre ou pour vous y opposer. Vous rédigerez une pétition ou un manifeste et vous organiserez un débat sur le sujet.

### Choisissez votre cause

- 1 La classe se partage la lecture des quatre nouvelles brèves ci-dessus. Chaque groupe informe la classe de ce qu'il a lu.
- 2 Cherchez d'autres informations qui suscitent des réactions pour ou contre. Rédigez-les sous forme de nouvelles brèves.
- 3 Choisissez une de ces causes. Vous pouvez travailler en petits groupes.

### Créez votre association

Vous décidez de créer une association pour défendre la cause que vous avez choisie. Exposez en quatre ou cinq lignes les buts de votre association.

### Informez-vous, préparez votre argumentation

1. Documentaire World, sur l'enseignement des langues régionales, André Lefebvre, 1988.

1. Utilisez les informations ci-dessus. Déterminez les phrases suivantes sont vraies ou fausses.

- a. La France a été créée en 1789 par la révolution.
- b. Sous Napoléon, l'enseignement de la France était à peu près égalitaire.
- c. À l'époque de Molière, tous les Français parlaient la même langue.
- d. Beaucoup d'hommes grands-pères des Français d'aujourd'hui étaient bilingues.
- e. Dans les écoles, l'enseignement des langues régionales est obligatoire.
- f. Dans certaines régions, aujourd'hui, les gens ne se parlent plus en français.

2. Notez les grandes étapes de l'unification linguistique de la France. Répondre à...

3. Répondez sur la carte de la page 141 les différentes zones des langues régionales.

4. Cherchez une explication. Pourquoi n'est-ce pas la langue de la région parisienne qui s'est imposée ?

#### LE DOCUMENT RADIO

Monique Weber, linguiste, et Jean Rousselin, chargé de mission pour Radio France, exposent la situation des langues régionales en France.

5. Pourquoi l'enseignement des langues régionales ne s'est-il pas développé ?

6. Écoutez le document radio. Apprenez des phrases les affirmations suivantes.

- a. En Corse, la langue corse est enseignée.
- b. Beaucoup de Bretons parlent breton.
- c. Les bretons ne sont plus bilingues par nécessité.
- d. Ce sont les parents de ces bretons qui parlent leur langue régionale.
- e. Les Français pensent qu'il faut s'unifier par la langue régionale.
- f. Il y a moins d'un siècle, les langues et dialectes étaient nombreux.

7. Complétez l'argumentation de la cause choisie.

### Rédigez une pétition ou une lettre ouverte

- 1 Relisez la nouvelle brève « Nouvelle autoroute » p. 110. Puis lisez la lettre ci-dessus. Répondez...
- a. Qui écrit ? c. À cause de quel événement précis ?
- b. À qui ? d. Que veulent les auteurs de la lettre ?

2 Reformulez oralement les arguments des auteurs de la lettre.

3 Rédigez une lettre ou une pétition pour défendre votre cause. (Inspirez-vous de la lettre ci-dessus.)



### Organisez un débat

Chaque association présente en quelques minutes la cause qu'elle défend. La classe demande des informations et exprime des opinions.

1 Lisez le forum de *Libération*. D'après le contexte, trouvez le sens des mots suivants :

- Paragraphe 1 : un pas fondamental – une politique volontariste  
 Paragraphe 3 : un vecteur de multilinguisme – voire  
 Paragraphe 4 : un locuteur – un militant  
 Paragraphe 5 : au profit de – l'omniprésence – cannibaliser

2 Relevez les arguments pour et contre le projet de loi.

3 Recherchez des arguments pour ou contre le projet que vous avez choisi.

### 4.3.2. RÉSULTATS DE LA CATÉGORIE LA PENSÉE CRITIQUE

---

Le tableau-résumé 1.2, exposé ci-dessous, contient la deuxième catégorie tirée du cadre théorique ainsi que les 11 critères que la composent et la manière comme chaque niveau de la série Écho les aborde. Comme a été déjà expliqué dans la catégorie précédente, le tableau permet une lecture duale : une lecture verticale où l'on peut voir le degré comme chaque manuel aborde chacun des critères établis pour la PC. La ponctuation peut fluctuer entre 0 points en étant la plus basse et 55 points en étant la plus haute. Cette ponctuation totale c'est le résultat de la somme des 11 critères par manuel en ce qui concerne la PC. Pour mieux comprendre la fluctuation de la ponctuation dans chaque critère, on devra tenir compte la numération suivante. Selon la ponctuation atteinte par chaque manuel dans cette catégorie, on évaluera s'il a un développement nul, bas, bas-moyen, moyen, moyen-haut ou haut concernant cette fonction pragmatique de la CA.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-14       | 15-28            | 29-40        | 41-50             | 51-55       |

La deuxième lecture du tableau-résumé est faite de manière horizontale où l'on évaluera l'abordage de chaque critère de manière indépendante par l'ensemble de la série de manuels, c'est-à-dire, le degré comme tous les manuels accomplissent ce critère. Comme il s'agit du même nombre de manuels, la ponctuation fluctuante est la même introduite dans la catégorie précédente : 0 points en étant la plus basse et 25 points en étant la plus haute.

| Catégorie 2                                                                                           | Pensée Critique PC |           |           |           |           |                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Critères                                                                                              | ECHO A1            | ECHO A2   | ECHO B1.1 | ECHO B1.2 | ECHO B2   | Total Critère /25 |
| La PC en tant qu'objectif à atteindre.                                                                | 0                  | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Définition de la PC.                                                                                  | 0                  | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Situation problématique explicite dans les activités pour que l'apprenant soit capable de l'analyser. | 0                  | 4         | 4         | 5         | 5         | 18                |
| Situation problématique implicite dans les activités pour que l'apprenant soit capable de l'analyser. | 1                  | 5         | 5         | 5         | 5         | 21                |
| Activités langagières visant la PC, situées dans un contexte spécifique.                              | 5                  | 5         | 5         | 5         | 5         | 25                |
| Activités langagières visant la PC, situées dans des contextes variés.                                | 1                  | 5         | 5         | 5         | 5         | 21                |
| Compréhension de divers arguments de manière explicite dans les situations problématiques.            | 0                  | 4         | 5         | 4         | 4         | 17                |
| Compréhension de divers arguments de manière implicite dans les situations problématiques.            | 4                  | 5         | 5         | 5         | 5         | 24                |
| Proposition explicite de l'usage de divers arguments dans les discours afin de développer la PC.      | 0                  | 4         | 4         | 3         | 3         | 14                |
| Proposition explicite de l'usage de divers arguments dans les discours afin de développer la PC.      | 4                  | 5         | 5         | 5         | 5         | 24                |
| Relation entre la PC et les fonctions individuelles de la CA.                                         | 1                  | 4         | 5         | 5         | 5         | 20                |
| <b>Total Manuel /55</b>                                                                               | <b>16</b>          | <b>41</b> | <b>43</b> | <b>42</b> | <b>42</b> |                   |

Tableau-résumé 1.2 Résultats de la Catégorie Pensée Critique

### Commentaires des résultats de la catégorie PC

Dans la lecture verticale du tableau, on voit le comportement de chaque manuel vers chacun des critères qui conforment cette catégorie. À la fin, on perçoit la ponctuation finale par manuel selon la somme de l'ensemble de critères où le manuel B1.1 est celui qui aborde le plus la majorité d'aspects ayant trait à la PC. Avec 43 points, ce niveau se situe dans un degré moyen-haut de développement de cette fonction pragmatique de la CA, selon la numération fixée ci-dessous :

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-14       | 15-28            | 29-40        | 41-50             | 51-55       |

Dans le même rang de ponctuation se trouvent les niveaux B1.2 et B.2 avec seulement un point de différence, et l'on ne pourra pas écarter le niveau A2 qui diffère de 2 points uniquement. Encore une fois, le manuel avec le plus bas degré, dans ce cas de PC, correspond au premier niveau dont la ponctuation de 16 points le classifie dans un rang bas-moyen.

Selon ce cadre, et en généralisant, on peut mentionner que la méthode Écho a un niveau moyen-haut de développement des paramètres nécessaires pour développer la PC chez les apprenants, pour les niveaux intermédiaire et avancé, ce qui est très bien, mais de la même façon que dans la première catégorie, dans le suivant chapitre de l'étude on envisagera comment la méthode de français pourrait compléter sa structure pour que les apprenants développent mieux cette compétence générique. Cette proposition embrasse de la même manière le niveau A1, lequel jusqu'à moment a la plus mauvaise réputation en termes de CA.

D'autre part, dans la lecture horizontale, on perçoit le comportement de chaque critère et comment ils sont abordés par la série totale de la méthode. On découvre ici que le *contexte spécifique où sont situées les activités langagières qui visent la pensée critique* est le critère avec un degré haut de développement, avec 25 points, c'est-à-dire la ponctuation maximale.

On peut inclure aussi dans le même haut rang les critères 8 et 10 qui talonnent le critère précédant : *Compréhension de divers arguments de manière implicite dans les situations problématiques* et *Proposition explicite de l'usage de divers arguments dans les discours afin de développer la PC*, les deux avec 24 points.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-6        | 7-12             | 13-17        | 18-21             | 22-25       |

Pour cette étude c'est important de mentionner les critères 3, 4, 6 et 11 lesquels sont placés dans un degré moyen-haut, avec une ponctuation de 18, 21, 21 et 20, respectivement, et dans un degré moyen se situent les critères 7 avec 17 points, et 9, avec 14 points.

Du côté négatif, ce deuxième tableau-résumé contenant les résultats des FA nous révèle que les 2 critères concernant *l'établissement de la PC comme objectif à atteindre* et *une définition de la PC*, ne sont pas abordés dans l'ensemble de manuels, ce qui situe Écho dans un degré nul d'abordage explicite de cette approche pragmatique de la CA.

Pour conclure ce fragment de l'analyse des critères, on peut confirmer que de manière globale, il y a un développement de la PC moyen ou moyen-haut en accord avec la quantité de critères qui appartiennent aux différents degrés de la numération. Dans la section Conclusions et Recommandations on analyse et propose la manière comme les acteurs du processus éducatif pourraient développer pleinement tous les critères de la catégorie PC.

La fiche présentée ci-dessous rend compte d'une activité didactique proposée par le manuel B1.1, laquelle joint tous les critères fixés pour la catégorie PC. De la même manière que dans la première catégorie, on évoquera premièrement les données explicites montrées par le manuel de l'étudiant et par celui de l'enseignant, c'est-à-dire les objectifs, la présentation de la tâche, sa structure, et d'autres informations importantes. Puis on montrera l'analyse que l'on a fait à cette activité afin d'affirmer qu'elle est un bon exemple pour développer la PC chez les apprenants. Ici, on remarque l'extension que cette activité fait à l'approche individuelle de la CA et aux autres fonctions pragmatiques. Finalement, l'extrait de la tâche sera présenté.

| ECHO B1.1 LIVRE DE L'ÉTUDIANT                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unité 3. S'affirmer au quotidien<br>Leçon 11. Motivez-les !                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Tableau de contenus                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Dimension-Habilité de la langue                                                                                                                                                                                                          | Objectifs - Contenus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Situations orales en continu et interactions                                                                                                                                                                                             | -Lancer un débat, poser un problème.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Compréhension de documents oraux                                                                                                                                                                                                         | -Émission radio : débats sur les rythmes scolaires.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Compréhension de textes                                                                                                                                                                                                                  | -Articles de presse (questions d'éducation).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Civilisation                                                                                                                                                                                                                             | -Problèmes d'organisation scolaire (temps, notation, redoublement, etc.)                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| ECHO B1.1 LIVRE DE L'ENSEIGNANT                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Objectifs généraux de l'unité                                                                                                                                                                                                            | Objectifs de la rubrique « Interactions »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| -Pour devenir pleinement acteurs de leurs relations sociales, les apprenants vont apprendre à ...<br>faire face à certaines situations embarrassantes, soulever un problème d'intérêt collectif, motiver les autres, défendre une cause. | <b>Savoir-faire :</b><br>-Poser un problème, questionner sur, exposer des arguments pour ou contre, lancer un débat.<br><b>Grammaire :</b><br>-Mots et expressions de présentations d'une problématique avec argumentation pour ou contre.<br><b>Connaissances culturelles :</b><br>-Problèmes d'organisation scolaire : notation, redoublement, sanctions. |
| ANALYSE DE LA TÂCHE                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Pages : 106 et 107<br>Activité : Lecture et commentaires. Débat.                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Objectif</b>                                                                                                                                                                                                                          | -Comprendre des situations problématiques dans le système scolaire. Relever les arguments de ces situations.<br>-Prendre position devant les problèmes et donner son opinion argumentée.                                                                                                                                                                    |
| <b>Type de problème</b>                                                                                                                                                                                                                  | C'est un problème ouvert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Habilités de la langue</b>                                                                                                                                                                                                            | La compréhension écrite emmènera les apprenants vers l'introduction et la compréhension des sujets. La production orale sera développée à travers le débat.                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Explicite ou implicite</b>                                                                                                                                                                                                            | C'est une activité explicite car les manuels demandent aux apprenants de comprendre des arguments dans les textes et aussi d'argumenter lors du développement de la tâche.                                                                                                                                                                                  |
| <b>Contexte</b>                                                                                                                                                                                                                          | Tâche proposée dans un contexte spécifique : le système scolaire.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Type d'activité didactique</b>                                                                                                                                                                                                        | C'est une activité premièrement de compréhension de textes écrits, où les apprenants doivent répondre à quelques questions de manière orale ou écrite. Puis, ils devront donner leur opinion à manière de débat à lancer dans la classe.                                                                                                                    |
| <b>Fonctions argumentatives individuelles</b>                                                                                                                                                                                            | Toutes les 4 fonctions peuvent se présenter lors de ce projet : la persuasion, la conviction, la soutenance et l'évaluation. Ces fonctions ne sont pas demandées par le manuel, alors leur accomplissement est implicite.                                                                                                                                   |
| <b>Fonctions argumentatives pragmatiques</b>                                                                                                                                                                                             | La pensée critique c'est la fonction la plus évidente à développer lors de cette tâche. La prise de décisions et la résolution de problèmes pourraient aussi être abordées mais selon l'abordage de l'enseignant. Ces fonctions ne sont pas demandées par le manuel, alors leur accomplissement est implicite.                                              |
| <b>Arguments envisagés</b>                                                                                                                                                                                                               | Compréhension et production d'arguments causaux, empiriques, analogiques, d'autorité et déductifs.                                                                                                                                                                                                                                                          |



Les tapageurs sont punis.  
Croquis de Stéphen.

### - Doit-on signer la pétition ?

Le succès de la pétition électronique lancée le 31 janvier par le SNES-FSU (Syndicat national des enseignants du second degré) de Lille pour défendre le professeur de collège G de C, renvoyé devant la justice pour avoir giflé<sup>1</sup> un élève de 11 ans qui l'avait traité de « conard<sup>2</sup> », témoigne de la colère et du désarroi<sup>3</sup> des enseignants après l'événement.

Le nombre de signatures, 10 000 dans la matinée du lundi 4 février, frôlait les 18 000 le lendemain. Près d'une sur deux est assortie<sup>4</sup> d'un commentaire. Ces textes attestent<sup>5</sup>

### Lecture et commentaires

1. Identifiez le document. D'où est-il extrait ?  
À quoi sert-il ?

2. Partagez-vous les trois articles. Dans chacun recherchez :

- ce qui est critiqué (une pratique – un incident)
- les arguments de l'auteur
- les arguments que vous pourriez opposer à l'auteur

Faites des comparaisons avec les pratiques en usage dans votre pays.

3. Préparez une brève présentation de l'article qui permettra de lancer un débat. Voir les expressions de l'encadré ci-dessous.

### Débat

Chaque groupe présente l'article sur lequel il a travaillé et lance le débat.

### Le document radio

1. Écoutez la question de l'auditrice.

Quelle information apporte-t-elle ?  
Comment explique-t-elle la création des zones de vacances ?  
Quelle opinion exprime-t-elle ?

BULLETIN DE L'ASSOCIATION  
DES PARENTS D'ÉLÈVES DU GROUPE  
SCOLAIRE JACQUES TATI

### QUESTIONS D'ÉCOLES

Voici quelques sujets de réflexion pour notre réunion du 28 novembre. Nous y accueillerons Marie-Ange Colombani, pédopsychiatre, qui répondra à nos questions.

#### Faut-il changer le système de notation des élèves ?

Du collège à l'université, la note ne donne pas une idée juste du niveau ni du travail d'un élève, car le système de notation oblige implicitement<sup>1</sup> à mettre en échec un pourcentage constant d'élèves. [...] Car pour être crédible<sup>2</sup> aux yeux des autres, un professeur doit obtenir un large éventail<sup>3</sup> de notes avec une proportion sous la moyenne. S'il se retrouvait avec une moyenne de 15/20, on le jugerait laxiste. Il faut donc qu'il introduise dans chaque contrôle des questions trop difficiles pour l'ensemble des élèves ou qu'il donne un sujet trop long. [...] Sans que cela soit délibéré<sup>4</sup> de leur part, les enseignants sont à l'origine de l'échec scolaire produit artificiellement, c'est le plus grand dysfonctionnement de notre système éducatif. [...]

En Italie, en Grèce, au Canada et aux États-Unis, les élèves sont notés de façon juste et ils acquièrent une confiance en eux qui leur sert plus tard dans la vie. Les enseignants documentent clairement aux élèves les objectifs visés par un contrôle et ne se contentent pas de mentionner le programme à réviser. Ils leur expliquent qu'ils auront tel ou tel type d'exercices à résoudre précisément de telle manière. Le contrôle peut se faire dans le temps imparti<sup>5</sup>. Si tout le monde réussit, tant mieux !

André Antibi, agrégé de mathématiques,  
directeur de l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques de Toulouse, France - Météo Livre

1. Qui n'est pas dit directement. - 2. On peut avoir confiance en lui. - 3. Une gamme, une échelle. - 4. Consciemment. - 5. Donné.

#### Faut-il arrêter de faire redoubler les élèves ?

Le redoublement est la pratique la plus étudiée au monde et toutes les analyses démontrent son inefficacité.

En primaire, il ne sert à rien et, en plus, il est dangereux psychologiquement. Chez les autres élèves, il reste souvent improductif,

différent de celui des pays du Nord, où il devient le centre de toutes les attentions.

Je ne préconise<sup>1</sup> pas de supprimer le redoublement sans le remplacer. Il faut trouver autre chose en s'inspirant des systèmes qui fonctionnent. En Finlande, le



### Lancer un débat

#### • Poser un problème

André Antibi pose le problème de...  
L'incident de... soulève le problème (la question) de...  
L'attitude de... La pratique de... mérite qu'on y réfléchisse

#### • Critiquer

Cette attitude est critiquable, condamnable, injuste.  
Certains la désapprouvent, la condamnent...

#### • Annoncer les éléments du débat

D'un côté... D'un autre côté...  
On peut approuver cette pratique car...  
Cependant (en revanche)...

#### • Donner la parole aux intervenants

Qu'en pensez-vous ? – À vous de juger –  
Vous avez la parole pour dire ce que vous en pensez.

### 4.3.3. RÉSULTATS DE LA CATÉGORIE LA PRISE DE DÉCISIONS

---

Le tableau-résumé 1.3, exposé ci-dessous, contient la troisième catégorie tirée du cadre théorique ainsi que les 13 critères que la composent et la manière comme chaque niveau de la série Écho les aborde. Comme a été déjà expliqué dans les catégories précédentes, le tableau permet une lecture verticale où l'on peut voir le degré comme chaque manuel aborde chacun des critères établis pour la PD. Dans ce cas, sachant que le nombre de critères est plus grand, la ponctuation peut fluctuer entre 0 points en étant la plus basse et 65 points en étant la plus haute. Cette ponctuation totale est le résultat de la somme des 13 critères par manuel en ce qui concerne la PD. De la même manière, on devra tenir compte la numération montrée dans l'encadré d'en bas pour mieux comprendre la fluctuation de la ponctuation dans chaque critère. Selon la ponctuation atteinte par chaque manuel dans cette catégorie, on évaluera s'il a un développement nul, bas, bas-moyen, moyen, moyen-haut ou haut en concernant la cette fonction pragmatique de la PD.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-16       | 17-32            | 33-46        | 47-59             | 60-65       |

La deuxième lecture du tableau-résumé est faite de manière horizontale où l'on évaluera l'abordage de chaque critère de manière indépendante par l'ensemble de la série de manuels, c'est-à-dire, le degré comme tous les manuels accomplissent ce critère. Comme il s'agit du même nombre de manuels, la ponctuation fluctuante est la même introduite dans les catégories précédentes : 0 points étant la plus basse et 25 points étant la plus haute.

| <b>Catégorie 3</b>                                                                                    | <b>Prise de Décision PD</b> |                |                  |                  |                |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------|------------------|------------------|----------------|--------------------------|
| <b>Critères</b>                                                                                       | <b>ECHO A1</b>              | <b>ECHO A2</b> | <b>ECHO B1.1</b> | <b>ECHO B1.2</b> | <b>ECHO B2</b> | <b>Total Critère /25</b> |
| La PD en tant qu'objectif à atteindre.                                                                | 0                           | 0              | 0                | 0                | 0              | 0                        |
| Définition de la PD.                                                                                  | 0                           | 0              | 0                | 0                | 0              | 0                        |
| Situation problématique explicite dans les activités pour que l'apprenant soit capable de l'analyser. | 0                           | 3              | 3                | 4                | 4              | 14                       |
| Situation problématique implicite dans les activités pour que l'apprenant soit capable de l'analyser. | 1                           | 3              | 3                | 5                | 4              | 16                       |
| Activités langagières visant la PD, situées dans un contexte spécifique.                              | 5                           | 5              | 5                | 5                | 5              | 25                       |
| Activités langagières visant la PD, situées dans des contextes variés.                                | 1                           | 5              | 4                | 4                | 5              | 19                       |
| Concept d'argument.                                                                                   | 0                           | 0              | 0                | 0                | 0              | 0                        |
| Activités explicites où l'apprenant doit comprendre des arguments visant la PD.                       | 0                           | 2              | 4                | 4                | 4              | 14                       |
| Activités implicites où l'apprenant doit comprendre des arguments visant la PD.                       | 4                           | 3              | 4                | 4                | 4              | 19                       |
| Proposition explicite de l'usage de divers arguments dans les discours afin de développer la PD.      | 0                           | 3              | 3                | 3                | 3              | 12                       |
| Proposition explicite de l'usage de divers arguments dans les discours afin de développer la PD.      | 4                           | 4              | 4                | 4                | 4              | 20                       |
| Relation entre la PD et les fonctions individuelles de la CA.                                         | 1                           | 3              | 3                | 4                | 5              | 16                       |
| Relation entre la PD et la PC.                                                                        | 0                           | 3              | 2                | 4                | 4              | 13                       |
| <b>Total Manuel /65</b>                                                                               | <b>16</b>                   | <b>34</b>      | <b>35</b>        | <b>41</b>        | <b>41</b>      |                          |

Tableau-résumé 1.3 Résultats de la Catégorie Prise de Décisions

### Commentaires des résultats de la catégorie PD

D'après l'analyse verticale projetée par le tableau ci-dessus, on envisage la ponctuation individuelle obtenue par chaque manuel vers chaque critère et la ponctuation finale pour l'ensemble de critères de cette catégorie selon chaque manuel. Ainsi, concernant la PD, on voit que les manuels qui ont obtenu la ponctuation la plus haute ce sont Écho B1.2 et Écho B2. Cette

ponctuation est considérée haute mais en comparaison avec les autres manuels car 41 points correspondent à statut moyen selon la numération établie :

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-16       | 17-32            | 33-46        | 47-59             | 60-65       |

D'autre part, en percevant l'ensemble de manuels on constate qu'il y a une différence de ponctuation entre ceux-ci et les niveaux A2 et B1.1 avec 34 et 35 points respectivement, mais les deux se situent également dans un statut moyen, ce qui en termes généraux nous montre que la série Écho développe la compétence générique de la PD dans un degré moyen.

Ainsi que dans les catégories analysées auparavant, on montrera dans le suivant chapitre de cette étude les conditions nécessaires pour parvenir à un plein développement des compétences abordées dans le cadre de ce travail de recherche, mais pas seulement pour ces manuels qui ont obtenu une ponctuation moyenne ou moyenne-haute mais aussi pour ceux dont la ponctuation est basse ou nulle, comme le niveau A1 dans cette catégorie, avec 13 points sur 65, ce qui le catégorise comme un manuel avec un degré bas en ce qui concerne la PD.

Dans l'analyse horizontale, on perçoit le comportement de chaque critère et comment ils sont abordés par la série totale de la méthode. On découvre ici que le *contexte spécifique où sont situées les activités langagières qui visent la prise de décisions* est le critère avec un degré haut de développement, c'est-à-dire la ponctuation maximale : 25 points.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-6        | 7-12             | 13-17        | 18-21             | 22-25       |

Il est important de récupérer les critères 6, *Activités langagières visant la PD, situées dans des contextes variés* le 9, *Activités implicites où l'apprenant doit comprendre des arguments*

visant la PD, et le 11, *Proposition explicite de l'usage de divers arguments dans les discours afin de développer la PD*, lesquels sont placés dans un degré moyen-haut, avec une ponctuation de 19, 19, et 20 respectivement.

Dans un degré moyen se situent les critères 3, 4, 8, 10, 12 et 13 avec 14, 16, 14, 12, 16 et 13 points respectivement, et du côté négatif, ce deuxième tableau-résumé contenant les résultats des FA nous révèle que les 3 critères concernant *l'établissement de la PD comme objectif à atteindre, une définition de la PD et une définition d'argument*, ne sont pas abordés dans l'ensemble de manuels, ce qui situe Écho dans un degré nul d'abordage explicite de cette approche pragmatique de la CA.

Pour conclure ce fragment de l'analyse des critères, on peut confirmer que de manière globale, il y a un développement de la PD moyen en accord avec la quantité de critères qui appartiennent aux différents degrés de la numération.

La fiche présentée ci-dessous rend compte d'une activité didactique proposée par le manuel B1.2, laquelle joint tous les critères fixés pour la catégorie PD. De la même manière que dans les catégories précédentes, on évoquera premièrement les données explicites montrées par le manuel de l'étudiant et par celui de l'enseignant, c'est-à-dire les objectifs, la présentation de la tâche, sa structure, et d'autres informations importantes. Puis on montrera l'analyse que l'on a fait à cette activité afin d'affirmer qu'elle est un bon exemple pour développer la PD chez les apprenants. Ici, on remarque l'extension que cette activité fait à l'approche individuelle de la CA et aux autres fonctions pragmatiques. Finalement, l'extrait de la tâche sera présenté.

| ECHO B1.2 LIVRE DE L'ÉTUDIANT                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unité 1. Découvrir un environnement<br>Leçon 4. Attention fragile !                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Tableau de contenus                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Dimension-Habileté de la langue                                                                                                                  | Objectifs - Contenus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Discours en continu et interactions                                                                                                              | -Présenter une réalisation ou une expérience en relation avec des préoccupations écologiques.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Compréhension de documents oraux                                                                                                                 | -Interview : une maison écologique.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Compréhension de textes                                                                                                                          | -Extrait d'ouvrage polémique et d'articles de presse sur l'écologie.<br>-Extraits de presse (réalisation d'urbanisme, consommation et mode de vie.)                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Écriture                                                                                                                                         | -Rédaction d'un projet personnel de mode de vie (choix de l'environnement, mode d'alimentation, etc.)                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Civilisation                                                                                                                                     | -Nouveaux modes de consommation (proximité avec le producteur, autarcie, etc.)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| ECHO B1.2 LIVRE DE L'ENSEIGNANT                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Objectifs généraux de l'unité                                                                                                                    | Objectifs de la rubrique « Projet »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| -Pour connaître un nouvel environnement et s'y adapter, les apprenants vont apprendre à...<br>Agir pour protéger ou améliorer cet environnement. | <b>Savoir-faire :</b><br>-Comprendre et présenter une réalisation ou une expérience en relation avec des préoccupations écologiques.<br>-Rédiger un projet personnel de mode de vie en relation à l'écologie.<br>-Discuter d'un nouveau mode de vie en milieu rural.<br><b>Connaissances culturelles :</b><br>- Nouveaux modes de consommation : produits bio, vente directe de producteur au consommateur. |
| ANALYSE DE LA TÂCHE                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Pages : de la 38 à la 41<br>Activité : Projet : vivre autrement.                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Objectif</b>                                                                                                                                  | -Réfléchir aux grands problèmes de l'humanité qui s'approchent et prendre la décision de vivre autrement. Présenter dans un panneau ces réflexions.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Type de problème</b>                                                                                                                          | C'est un problème ouvert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Habiletés de la langue</b>                                                                                                                    | La compréhension écrite et orale emmènera les apprenants vers l'introduction et la compréhension des sujets. La production orale sera ensuite développée à travers de l'exposé.                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Explicite ou implicite</b>                                                                                                                    | C'est une activité explicite car les manuels demandent aux apprenants de comprendre des problèmes, et de prendre des décisions afin de les résoudre.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Contexte</b>                                                                                                                                  | Tâche proposée dans des contextes variés mais principalement l'environnement, le développement des sociétés, les modes de vie...                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Type d'activité didactique</b>                                                                                                                | Projet écrit et oral à faire en groupes ou seul. La tâche peut être développée à la maison mais présentée dans la classe. Les produits finaux sont le développement écrit des différentes activités du projet et un exposé parmi toute la classe.                                                                                                                                                           |
| <b>Fonctions argumentatives individuelles</b>                                                                                                    | Toutes les 4 fonctions peuvent se présenter lors de ce projet : la persuasion, la conviction, la soutenance et l'évaluation. Ces fonctions ne sont pas demandées par le manuel mais les apprenants peuvent éventuellement les développer, alors leur accomplissement est implicite.                                                                                                                         |
| <b>Fonctions argumentatives pragmatiques</b>                                                                                                     | La prise de décisions c'est la fonction la plus évidente à développer lors de cette tâche. La pensée critique et la résolution de problèmes pourraient aussi être abordées mais selon l'adressage de l'enseignant. Ces fonctions ne sont pas demandées par le manuel, alors leur                                                                                                                            |

|                            |                                                                                                    |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            | accomplissement est implicite.                                                                     |
| <b>Arguments envisagés</b> | Compréhension et production d'arguments causaux, empiriques, analogiques, d'autorité et déductifs. |

## 4 Attention fragile !

# Vivre autrement

Nous ne pouvons pas y échapper. Des changements importants s'annoncent dans les années qui viennent : pénurie de pétrole, raréfaction de l'eau douce et des ressources alimentaires. Beaucoup de scientifiques affirment que nous allons changer notre mode de vie. Individuellement ou en petits groupes, vous réfléchirez à la façon de vivre autrement. Vous présenterez vos réflexions sur une affiche ou un panneau que vous présenterez oralement.

**Imaginez votre nouveau quartier**

### Montpellier : le nouveau quartier de Port Marianne



**Lisez l'article sur Port Marianne.**  
a. Quels avantages trouve-t-on à vivre dans ce quartier ?  
b. Selon vous, ce quartier a-t-il des défauts ?

**Écoutez le document sonore.**  
a. Enrichissez la présentation de Patrick et Brigitte Baronnat faite ci-dessous.  
« Le couple Baronnat venait de... Ils se sont installés il y a... »  
b. Rédigez une phrase explicative pour chacune des parties du dessin.  
(1) Éolienne → hauteur : ...

**Écologie et urbanisme**  
1. Les matériaux : la pierre - le béton - la brique - la terre - le fer - le verre - le bois - le plastique - le polystyrène - la paille - la laine  
2. L'énergie : les énergies traditionnelles - le charbon, le bois, l'électricité (une centrale thermique, nucléaire, hydroélectrique) - le

**L'INTERVIEW**  
Une maison écologique - À Molédons la Rivière, dans le bocage nantais (paysage de prés séparés par des haies), Patrick et Brigitte Baronnat ont transformé une ferme locale en maison écologique.

**Des idées pour être éco-citoyen**  
Lisez l'article ci-contre.  
Vous devez présenter le projet d'élucidation au conseil municipal de votre ville. Préparez cette présentation en soulignant les avantages du projet et faites-la devant la classe.

Recherchez des idées originales pour améliorer certains comportements des habitants de votre ville :  
- l'habitude de laisser à tout propos  
- les croques de chiens sur les trottoirs  
- les gobelets ou les canettes abandonnés sur les bancs  
- les journaux laissés dans les poubelles, les sacs plastiques, etc.

Rédigez brièvement chaque idée.

**À Helsinki**

contrat de neuf ans avec le Conservatoire du littoral pour remonter l'exploitation agricole et créer des chambres d'hôtes sur l'île.

Ils sont parfois goguenards : « J'essaye de sensibiliser les gens mais ils s'en fichent. »  
Dominique raconte son projet sur un site Internet : autarcies.com  
Estelle Cintas, Ça m'intéresse, Prisma Presse, 2008.

**Lisez les textes ci-dessus. Dialoguez avec votre voisin(e).**  
Vous connaissez Soizic et David. Votre voisin(e) connaît Dominique. Vous parlez d'eux. Vous échangez vos opinions sur leurs choix de vie.  
« Je connais deux jeunes extraordinaires ... »

**Réflexions en petits groupes de 4 à 6 étudiants :**  
« Pourriez-vous vivre en autarcie ? »

Comment affronteriez-vous un monde de pénurie d'eau, de nourriture, d'électricité, de fuel, etc. ?

**Présentez votre projet « vivre autrement »**  
a. Mettez au point vos affiches ou vos panneaux.  
b. Présentez-les à la classe.

#### 4.3.4. RÉSULTATS DE LA CATÉGORIE LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES

---

Dans le tableau-résumé 1.4, exposé ci-dessous, est contenue la quatrième catégorie tirée du cadre théorique ainsi que les 8 critères qui la composent et la manière comme chaque niveau de la série Écho les aborde. Comme il a été déjà expliqué dans les catégories précédentes, le tableau permet une lecture verticale où l'on peut voir le degré comme chaque manuel aborde chacun des critères établis pour la PD. Dans ce cas, sachant que le nombre de critères est plus réduit, la ponctuation peut fluctuer entre 0 points en étant la plus basse et 40 points en étant la plus haute. Cette ponctuation totale est le résultat de la somme des 8 critères par manuel en ce qui concerne la RP. De la même manière, on devra tenir compte la numération montrée dans l'encadré d'en bas pour mieux comprendre la fluctuation de la ponctuation dans chaque critère. Selon la ponctuation atteinte par chaque manuel dans cette catégorie, on évaluera s'il a un développement nul, bas, bas-moyen, moyen, moyen-haut ou haut concernant cette fonction pragmatique de la RP.

| <i><b>Nul</b></i> | <i><b>Bas</b></i> | <i><b>Bas-Moyen</b></i> | <i><b>Moyen</b></i> | <i><b>Moyen-Haut</b></i> | <i><b>Haut</b></i> |
|-------------------|-------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------|
| <i>0</i>          | <i>1-10</i>       | <i>11-20</i>            | <i>21-30</i>        | <i>31-37</i>             | <i>38-40</i>       |

La deuxième lecture du tableau-résumé est faite également de manière horizontale où l'on évaluera l'abordage de chaque critère de manière indépendante par l'ensemble de la série de manuels, c'est-à-dire, le degré comme tous les manuels accomplissent ce critère. Comme il s'agit du même nombre de manuels, la ponctuation fluctuante est la même introduite dans les catégories précédentes : 0 points étant la plus basse et 25 points étant la plus haute.

| Catégorie 4                                                                                          | Résolution de Problèmes RP |           |           |           |           |                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Critères                                                                                             | ECHO A1                    | ECHO A2   | ECHO B1.1 | ECHO B1.2 | ECHO B2   | Total Critère /25 |
| La RP en tant qu'objectif à atteindre.                                                               | 3                          | 3         | 0         | 0         | 0         | 6                 |
| Définition de la RP.                                                                                 | 0                          | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Différents types de problèmes sont présentées de manière explicite dans les activités proposées.     | 2                          | 3         | 3         | 4         | 4         | 16                |
| Différents types de problèmes sont présentées de manière implicite dans les activités proposées.     | 2                          | 3         | 3         | 4         | 5         | 17                |
| Différentes étapes montrées que les apprenants doivent suivre afin de donner solution à un problème. | 0                          | 0         | 0         | 0         | 0         | 0                 |
| Relation entre la RP et les fonctions individuelles de la CA.                                        | 2                          | 3         | 4         | 5         | 5         | 19                |
| Relation entre la RP et la PC.                                                                       | 0                          | 2         | 3         | 4         | 4         | 13                |
| Relation entre la RP et la PD.                                                                       | 1                          | 3         | 2         | 4         | 4         | 14                |
| <b>Total Manuel /40</b>                                                                              | <b>10</b>                  | <b>17</b> | <b>15</b> | <b>21</b> | <b>22</b> |                   |

Tableau-résumé 1.4 Résultats de la Catégorie Résolution de problèmes

### Commentaires des résultats de la catégorie RP

Comme d'habitude dans ce rapport de résultats, on commencera par l'analyse verticale des critères contenant cette dernière catégorie et la manière comme chaque manuel s'y déroule. On voit alors que le manuel qui développe le plus la RP est Écho B2, avec 22 points et en talonnant, Écho B1.2 avec 1 points moins de différence. Tous les deux se situent dans un niveau moyen en accord avec la numération désignée :

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-10       | 11-20            | 21-30        | 31-37             | 38-40       |

Pour le reste de manuels, le degré correspondant à bas-moyen est pour les niveaux A2 et B1.1, avec 17 et 15 respectivement. Encore une fois, Écho A1 parviens à un niveau bas, avec 10 points.

De manière globale, on affirme qu'en termes de développement de la RP, la méthode se trouve dans un statut bas-moyen, ce qui révèle une faiblesse au moment de proposer une méthodologie et des activités qui mènent les apprenants à aborder ce sujet et à y être compétents.

Finalement, la lecture horizontale révèle que le critère correspondant à la *relation entre la RP et les fonctions individuelles de la CA* est le plus abordé avec 19 points, en le situant ainsi dans un degré moyen-haut.

| <i>Nul</i> | <i>Bas</i> | <i>Bas-Moyen</i> | <i>Moyen</i> | <i>Moyen-Haut</i> | <i>Haut</i> |
|------------|------------|------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 0          | 1-6        | 7-12             | 13-17        | 18-21             | 22-25       |

La plupart des critères se trouvent dans un statut moyen de développement car 16, 17, 13 et 14 points a donné la somme totale de l'ensemble de manuels Écho ; le premier critère concernant *la RP en tant qu'objectif à atteindre* à un bas abordage, avec 6 points, et finalement 2 critères ont été nullement développés : *une définition de RP* et *ses pas avec le but de résoudre un problème*.

Pour conclure ce fragment de l'analyse des critères, on peut confirmer que de manière globale, il y a un développement bas-moyen de la RP en accord avec la quantité de critères qui appartiennent aux différents degrés de la numération.

De la même façon que pour les catégories précédentes, dans la section Conclusions et Recommandations on analyse et propose la manière comme la série Écho pourrait développer pleinement tous les critères de cette dernière catégorie. Également on discutera le rôle que pourraient jouer les enseignants et les apprenants afin d'agir devant cette situation.

La fiche présentée ci-dessous rend compte d'une activité didactique proposée par le manuel B2, laquelle joint tous les critères fixés pour la catégorie RP. De la même manière que

dans les catégories précédentes, on évoquera premièrement les données explicites montrées par le manuel de l'étudiant et par celui de l'enseignant, c'est-à-dire les objectifs, la présentation de la tâche, sa structure, et d'autres informations importantes. Puis on montrera l'analyse que l'on a fait à cette activité afin d'affirmer qu'elle est un bon exemple pour développer la RP chez les apprenants. Ici, on remarque l'extension que cette activité fait à l'approche individuelle de la CA et aux autres fonctions pragmatiques. Finalement, l'extrait de la tâche sera présenté.

| ECHO B2 LIVRE DE L'ÉTUDIANT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unité 4. Participer à la vie citoyenne<br>Leçon 13. Les autres et moi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Tableau de contenus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Dimension-Habilité de la langue                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Objectifs - Contenus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Grammaire de phrases et de textes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | -L'enchaînement des arguments convergents et divergents.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Compréhension de textes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | -Les discriminations (compte rendu de débat).<br>-La mixité sociale (article de magazine).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Compréhension de documents oraux                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | -Interview : définition de la laïcité.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Discours en continu et interactions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | -Présenter une réalisation ou une expérience en relation avec des préoccupations écologiques.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Production orale                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | -Présenter un projet de charte pour le multiculturalisme.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Production écrite                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | -Synthèse de documents.<br>- Projet de charte pour le multiculturalisme.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| ECHO B2 LIVRE DE L'ENSEIGNANT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Objectifs généraux de l'unité                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Objectifs de la rubrique « Projet »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>Pour vous intégrer pleinement dans un pays francophone, vous allez apprendre à...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-connaître les composantes de la société de ce pays,</li> <li>-comprendre les questions qui intéressent ou préoccupent cette société, participer à des débats sur ces sujets,</li> <li>-défendre oralement ou par écrit vos intérêts personnels et de causes collectives.</li> </ul> | <p><b>Savoir-faire :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Savoir réfléchir aux aspects positifs d'une société multiculturelle.</li> <li>-Savoir réfléchir aux problèmes qu'elle soulève.</li> <li>-Savoir proposer des solutions à ces problèmes.</li> </ul> <p><b>Connaissances culturelles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La vie à l'étranger et la cohabitation avec les habitants.</li> <li>-La vie en France et la cohabitation avec les étrangers.</li> <li>-Paris et la mixité sociale.</li> </ul> |
| ANALYSE DE LA TÂCHE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Pages : de la 136 à la 139<br>Activité : Projet : charte pour le multiculturalisme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Objectif</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | -Réfléchir aux problèmes d'une société multiculturelle et proposer des solutions afin d'améliorer la cohabitation. Présenter une synthèse de divers documents avec les réflexions.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Type de problème</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | C'est un problème ouvert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Habilités de la langue</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | La compréhension écrite et orale emmènera les apprenants vers l'introduction et la compréhension des sujets. La production écrite sera ensuite développée à travers une synthèse.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Explicite ou implicite</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | C'est une activité explicite car les manuels demandent aux apprenants de comprendre des problèmes, et d'agir afin de les résoudre.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Contexte</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Tâche proposée dans des contextes variés mais principalement le multiculturalisme, la mixité sociale dans un pays...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Type d'activité didactique</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Projet écrit à faire en groupes ou seul. La tâche peut être développée à la maison mais présentée dans la classe. Les produits finaux sont le développement écrit des différentes activités du projet, la synthèse des documents et les réflexions personnelles.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Fonctions argumentatives individuelles</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Toutes les 4 fonctions peuvent se présenter lors de ce projet : la persuasion, la conviction, la soutenance et l'évaluation. Ces fonctions ne sont pas demandées par le manuel mais les apprenants peuvent éventuellement les développer, alors leur accomplissement est implicite.                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Fonctions argumentatives</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | La résolution de problèmes c'est la fonction la plus évidente à développer lors de cette tâche. La pensée critique et la prise de décisions pourraient aussi être abordées. Ces                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                     |                                                                                                    |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| pragmatiques        | fonctions ne sont pas demandées par le manuel, alors leur accomplissement est implicite.           |
| Arguments envisagés | Compréhension et production d'arguments causaux, empiriques, analogiques, d'autorité et déductifs. |

## Charte pour le multiculturalisme

En vous appuyant sur les documents ci-dessous et sur vos expériences personnelles, vous réfléchirez aux aspects positifs d'une société multiculturelle, aux problèmes qu'elle soulève et à leurs solutions. Vous présenterez une synthèse de ces documents et de vos réflexions en choisissant la forme qui vous convient le mieux :

- charte pour une société multiculturelle,
- article de presse,
- discours rédigé.



### Faites la liste des aspects positifs d'une société multiculturelle

Lisez les déclarations suivantes. Commentez-les à la lumière de vos expériences personnelles. En petit groupe, faites la liste des avantages du brassage des cultures.

Témoignages de Français ayant vécu dans un pays étranger ou ayant été en contact fréquent avec des étrangers

« Parmi mes voisins, il y a un photographe écossais et un peintre allemand, tous deux mariés à des Françaises. Il y a aussi une jeune femme d'origine espagnole. Les rapports sont plus simples avec eux qu'avec les autres »

« Plus on fréquente d'étrangers, plus on développe une capacité de compréhension, d'ouverture au monde, d'intérêt pour les autres cultures. Cela permet de se rapprocher des distances avec sa propre culture. Après dix ans dans les pays anglo-saxons, je trouve un peu étrange notre habitude de se serrer la main chaque fois qu'on se rencontre. »

Christine, 40 ans

### Recherchez les difficultés propres aux sociétés multiculturelles

1 Lisez le texte « Paris et la mixité sociale ». Répondez.

- Comment évolue la mixité sociale à Paris ? Quelles sont les causes de cette évolution ?
- En quoi les « bobos » sont-ils différents de la bourgeoisie parisienne traditionnelle ? Mettent-ils toutes leurs idées en pratique ?
- Comment réagissent les habitants des beaux quartiers quand on leur impose des HLM près de chez eux ?

2 Lisez le point sur l'immigration en France (p. 139).

- Faites la liste des populations qui se sont installées sur le territoire de la France.
- Quels sont les problèmes posés par l'immigration ? Quelles politiques tentent de les résoudre ?

3 Travail en petits groupes. Faites la liste des problèmes propres à une société multiculturelle.

## 13 Les autres et moi

### Recherchez des solutions

1 Lisez le document ci-contre. Réfléchissez à l'intérêt de chaque initiative. Qui l'organise ? Pour quelles raisons ? Quels sont les buts recherchés ? Pensez-vous que cette action soit efficace ?

2 Lisez le document « L'expérience canadienne ». Partagez-vous les onze propositions. Pour chacune, recherchez des exemples concrets d'actions (à l'exemple de celles décrites dans le document ci-contre).

Exemple : proposition 1 → encourager ou imposer des quotas pour les minorités non représentées dans les listes électorales, dans les effectifs des administrations, etc.

3 Faites le travail d'écoute du document sonore.

4 En petit groupe, cherchez des solutions aux problèmes que vous avez relevés page 136.

### Mettez en forme votre projet

1 Choisissez la forme que vous allez donner à votre projet (voir introduction, « Charte pour... » p. 136).

2 Déterminez le plan de votre argumentation.

Vous pouvez commencer soit par les points positifs d'une société multiculturelle, soit par ses inconvénients. Vous pouvez aussi présenter chaque problème suivi de sa solution.

### Idées

En été, la piscine municipale de la ville de Paris a été désaffectée. Les habitants ont pu profiter de la piscine pendant les vacances.

► Valenciennes  
Au collège C. de dix ans à Valenciennes, des ateliers de programmation culturelle ont été mis en place.

► Grenoble  
Depuis 2003, le collège C. de dix ans de Grenoble organise des ateliers de programmation culturelle.

► Cergy (V.  
Le collège C. de dix ans de Cergy organise des ateliers de programmation culturelle.

► Cergy (V.  
Le collège C. de dix ans de Cergy organise des ateliers de programmation culturelle.

► Cergy (V.  
Le collège C. de dix ans de Cergy organise des ateliers de programmation culturelle.

► Cergy (V.  
Le collège C. de dix ans de Cergy organise des ateliers de programmation culturelle.

## **5. CHAPITRE 5**

### **CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

---

Dans ce dernier chapitre de cette recherche, laquelle visait à évaluer la comment les manuels d'enseignement-apprentissage du FLE dans l'éducation supérieure colombienne abordaient la compétence argumentative pragmatique afin de la développer, on présentera des sections essentielles pour émettre des concepts évaluatifs sur le sujet étudié.

Ainsi, dans les extraits développés désormais, dans un premier temps, on récapitulera les résultats obtenus à partir de l'analyse appliquée à la méthode de français Écho et son comportement vers le développement de la CAP. Cette récapitulation inclura le comportement de la méthode de français vers les différentes catégories et quelques variables qui sont ressorties à partir de l'analyse menée.

Dans un deuxième temps, on inclura des points forts et des points faibles des manuels en ce qui concerne l'approche pragmatique de la CA et en même temps on énoncera la manière comme ces manuels pourraient parvenir à une méthode plus à succès en ce qui concerne la CAP et offrir aux apprenants une réelle méthode actionnelle visant l'adaptation à un contexte et aux situations liées à ce contexte, car bien que la méthode en général ait eu un bon comportement dans les différents compétences génériques, aucun des manuels n'est parvenu à un degré haut de développement des compétences. Comme on a souligné dans le rapport des résultats, il manque encore des aspects à aborder pour que la méthode soit considérée comme optimale pour que les apprenants fassent recours à cette méthode et développent ces compétences intellectuelles pragmatiques.

Cette recherche de l'amélioration des processus argumentatifs touche aussi les acteurs de l'éducation, alors les enseignants et les apprenants sont appelés à agir et à surmonter ces difficultés. On discutera donc le rôle et les possibles actions à prendre par ceux-ci.

Ensuite, on soulignera la manière comme les réponses aux questions de recherche ont été données tout au long de ce dernier chapitre, et on complètera, si c'est nécessaire, afin de saisir la manière comme l'étude a évalué les manuels. Également, cet extrait aidera à mieux saisir la contribution faite par cette recherche en ce qui concerne les aspects établis dans le premier chapitre.

Finalement, ce chapitre 6 montrera la manière comme cette étude peut contribuer à une recherche supplémentaire, mais pas seulement en ce qui concerne les approches individuelles et pragmatiques de la CA, incluant leurs fonctions, et d'un point de vue théorique et pratique, mais aussi une contribution à l'approche méthodologique de l'Analyse de Contenu, à l'analyse de manuels de FLE dans notre pays et aussi à l'enseignement du FLE en général.

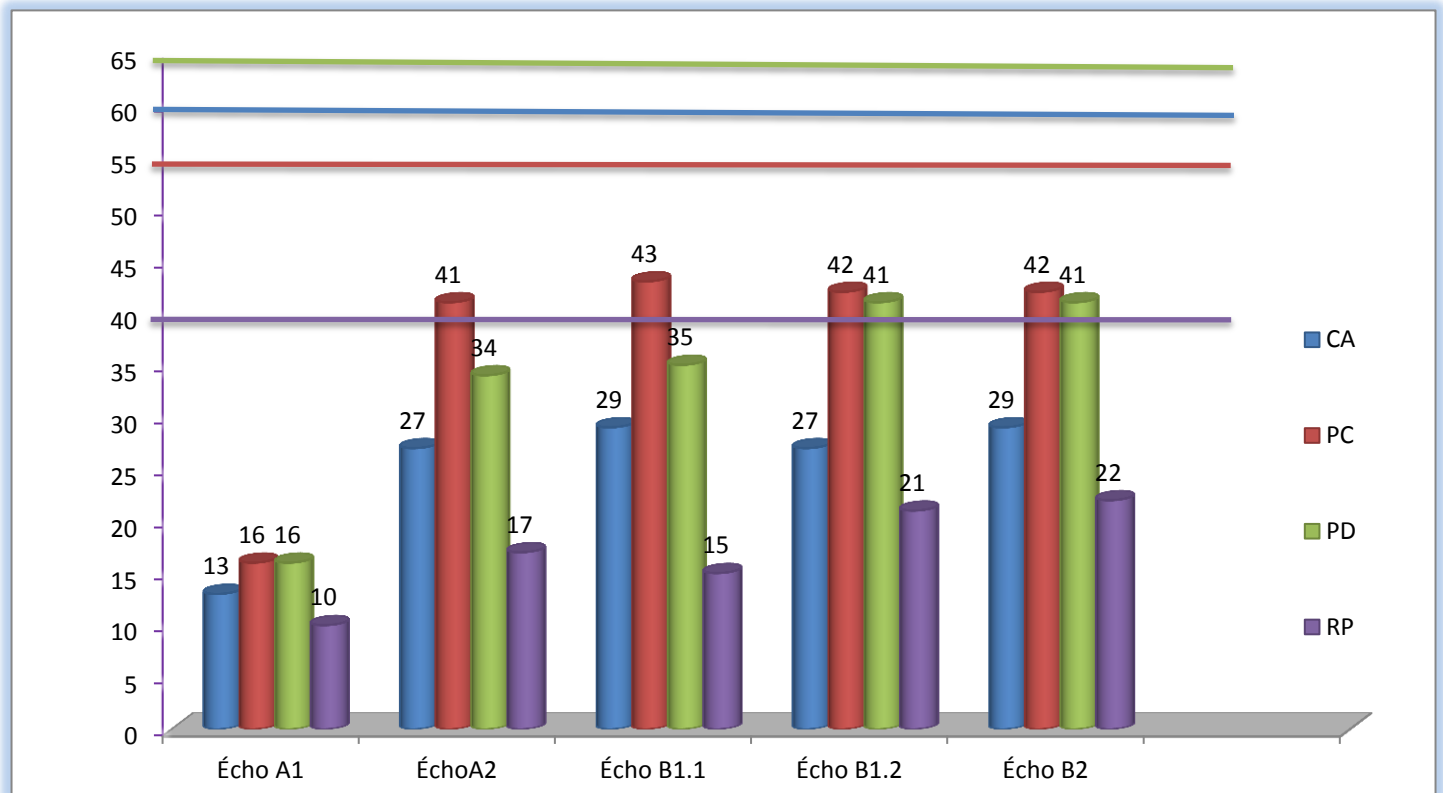
## 5.1. RÉSULTATS FINAUX DE L'ANALYSE À LA METHODE ÉCHO

---

Dans le chapitre précédent, on a montré les résultats numériques et descriptifs du comportement de chaque manuel en ce qui concerne chacune des catégories et de leurs critères, et l'on a envisagé de manière globale une évaluation de la méthode vers les catégories mais de manière séparée, alors dans cet extrait on donnera un concept évaluatif final pour chacun des manuels en ce qui concerne l'ensemble de catégories, et un concept évaluatif de la méthode concernant la CAP.

Le graphique présenté en bas nous permet d'identifier plusieurs variables ayant trait au comportement de Écho et le sujet étudié, à savoir : l'abordage de l'ensemble de catégories,

prépondérances de catégories par manuel, correspondances entre niveaux et catégories, l'évolution de la CA et ses fonctions pragmatiques dans l'ensemble de manuels, et finalement le type de relation présentée parmi les catégories. Ces 5 variables seront développées dans les extraits suivants.



Graphique 6.1. Résultats de l'analyse à la méthode Écho.

### 5.1.1. VARIABLE 1. ABORDAGE DE L'ENSEMBLE DE CATÉGORIES

D'après le graphique présenté, on peut désigner un concept positif à la méthode car toutes les catégories de la CAP ont été trouvées dans les différents niveaux. Ce point positif est toutefois contesté en quelque sorte car bien qu'elles y apparaissent, leur niveau de développement n'a pas atteint un degré haut. La catégorie la plus abordée dans l'ensemble de manuels a été celle de la PC, qu'en conformité avec les résultats rédigés dans le chapitre précédent, un statut moyen-haut a

été conçu pour cette compétence générique. Cette appréciation est présentée dans ce diagramme à bandes verticales, où la PC est représentée par la barre en couleur bordeaux. La ligne de la même couleur qui est tracée dans l'indicateur 55 signifie que c'était le but à atteindre par la PC et dont le niveau B1.1 a obtenu 43 points, mais en général le niveau précédent et les suivants se sont comportés de manière similaire. C'est pour cela que l'on a attribué ce résultat.

La PD est la deuxième catégorie la plus abordée dans Écho, car selon le diagramme et le rapport de résultats, un niveau moyen a été atteint. La barre en couleur verte tilleul illustre le comportement de la catégorie et dont les niveaux B1.2 et B2 ont eu 41 points, et pas loin de cette ponctuation se situent les niveaux A2 et B1.1, ce qui montre que celle-ci est encore loin du but, qui était de 65 points, tel que montré dans la ligne de l'indicateur 65 de la même couleur de la barre.

En suivant une évaluation descendante, on trouve la RP en étant la compétence avec un degré tertiaire de développement. Cela se traduit par un statut bas-moyen selon le rapport de résultats, car la ligne but pour cette catégorie, en couleur améthyste, se situe dans l'indicateur 40, mais les manuels qui se sont approchés le plus ont été Écho B1.2 et B2 avec 21 points selon les barres améthyste, mais les autres 3 manuels ont eu une ponctuation plus basse, ce qui justifie la qualification globale donnée à cette catégorie.

Finalement, l'approche intellectuelle individuelle de la CA apparaît avec le plus bas degré de développement, selon la description des résultats et le diagramme qui indique une bande en couleur bleue roi et dont la ligne but était d'un indicateur de 60, mais les niveaux B1.1 et B2 ont atteint 29 points, et les autres manuels ont une ponctuation plus basse, ce qui indique que cette catégorie est aussi abordée de manière basse-moyenne.

Tenant compte de ce compte rendu, on peut établir comme évaluation globale, que la méthode Écho à un niveau moyen de développement des approches de la CA, c'est-à-dire, l'approche intellectuelle individuelle, laquelle inclut les 4 fonctions individuelles de la CA (persuader, convaincre, soutenir et évaluer) et l'approche pragmatique, laquelle inclut les 3 fonctions pragmatiques de la CA (PC, PD, RP). Afin de concevoir cette évaluation, on doit se rappeler qu'aucune des catégories n'a eu un statut ni nul, ni bas, ni haut non plus ; 2 catégories se sont situées dans le degré bas-moyen ; une autre dans le moyen, et l'autre dans le moyen-haut, alors on a arrondi les statuts obtenus en obtenant le degré attribué à la méthode.

### 5.1.2. VARIABLE 2. PRÉPONDÉRANCES DE CATÉGORIES PAR MANUEL

---

En parlant de la prépondérance des catégories présentées dans les 5 manuels de manière indépendante, on doit tenir compte les résultats que l'on vient de mentionner et ceux du chapitre précédent, et ce qui est illustré dans le graphique. On finit par découvrir que les 4 catégories ne sont pas traitées de manière identique dans le même manuel car la différence de ponctuation et son degré de développement, en conséquence, est visible dans le diagramme. Également, il est essentielle de se rappeler que la ponctuation cible varie de manière considérable dans toutes les 4, alors si un manuel obtient la même ponctuation pour les 4 catégories, on ne peut pas affirmer qu'elles ont été travaillées de manière égale, car la ponctuation maximale de chacune est tout à fait différente.

Malgré ce fait, on ne peut pas dire non plus que les degrés de développement des catégories dans le même manuel sont très écartés : le degré de développement obtenu par chaque compétence dans le même manuel ne peut pas varier que dans un ou deux degrés maximum avec

une autre compétence ou catégorie, comme a été découvert dans l'évaluation numérique attribuée dans le rapport des résultats.

Afin de représenter ces deux phénomènes, un vif exemple c'est le niveau A1 dont la ponctuation n'est pas très écarte pour les 4 catégories, et si l'on se rend compte que la PD devait atteindre 65 points mais a obtenu 16, et que la RP devait atteindre 40 mais a obtenu 10, on découvre que la PD est bassement développée mais que la RP a un statut bas-moyen : prépondérance des catégories pas égales mais pas tout à fait différentes non plus.

Un autre exemple c'est le niveau B1.2 où la PD a 41 points et la PC a 42 : on penserait, que ces manuels ont atteint le même niveau, mais selon la numération établie pour définir le degré de développement, la PD a atteint un statut moyen, car la maximale était de 65 points, et la PC a atteint un statut moyen-haut, car la maximale était de 55 points. On peut vérifier que cela se passe aussi dans le cas du manuel A1 où la PC et PD ont eu le même nombre de points mais en voyant la numération, le degré de développement de ces compétences est différent.

Ce même phénomène se passe pour les catégories où la ponctuation est visiblement différente, par exemple le niveau B1.1, où la PC a obtenu 43 points, tandis que la RP n'a eu que 15 points, mais en ayant recours à nouveau à la numération établie pour définir le degré de développement, la PC a atteint un statut moyen-haut, car la maximale était de 55 points, et la RP a atteint un statut bas-moyen, car la maximale était de 40 points.

Ici, on penserait que comme la ponctuation obtenue est absolument écartée, alors les niveaux de développement sont aussi vraiment écartés, mais l'on voit que ce qui sépare une catégorie avec 2 degrés de développement de l'autre c'est seulement 1 point.

Un dernier exemple va nous confirmer ce que l'on est en train de décrire : dans le manuel B2, la PC a atteint 42 points, ce qui la place dans un degré moyen-haut, et la CA a atteint 29 points ce qui veut dire que celle-ci se trouve dans un statut bas-moyen, mais ce qui divise ces deux catégories est seulement 1 point, car si la PC avait eu 41 points, le degré aurait été moyen.

Grace à ces exemples, et d'autres qui peuvent être tirés du diagramme, on a constaté que le nombre de critères inégaux pour toutes les catégories et les paramètres pour la désignation des valeurs ne permettent pas que deux ou plus de catégories atteignent le même niveau de développement dans un manuel. Ce phénomène découvert dans l'analyse des résultats nous permet de souligner que ceci a été la meilleure manière de faire l'analyse car si l'on avait fixé les même nombre de critères pour toutes les catégories, les degrés de développement auraient été différents, et, bien sûr, faussement rapportés les résultats, en sachant que les activités et les objectifs ne sont pas établis de manière équitable dans tous les niveaux du manuel Écho. McGrath confirme à ce rapport, qu'il existe un danger si l'on cherche à établir une égalité dans le nombre de critères dans les paramètres ou catégories d'analyse car on pourrait créer des critères inutiles ou fusionner plusieurs éléments qui doivent être analysés séparément (2002: 42).

### 5.1.3. VARIABLE 3. CORRESPONDANCES ENTRE MANUELS ET CATÉGORIES

---

Une autre variable que l'on peut tirer de l'analyse du diagramme correspond aux correspondances entre les niveaux du manuel et les catégories, cela veut dire que si l'on peut affirmer qu'une catégorie correspond proprement à un niveau parce que celui-ci a été celui qui l'a développée le plus.

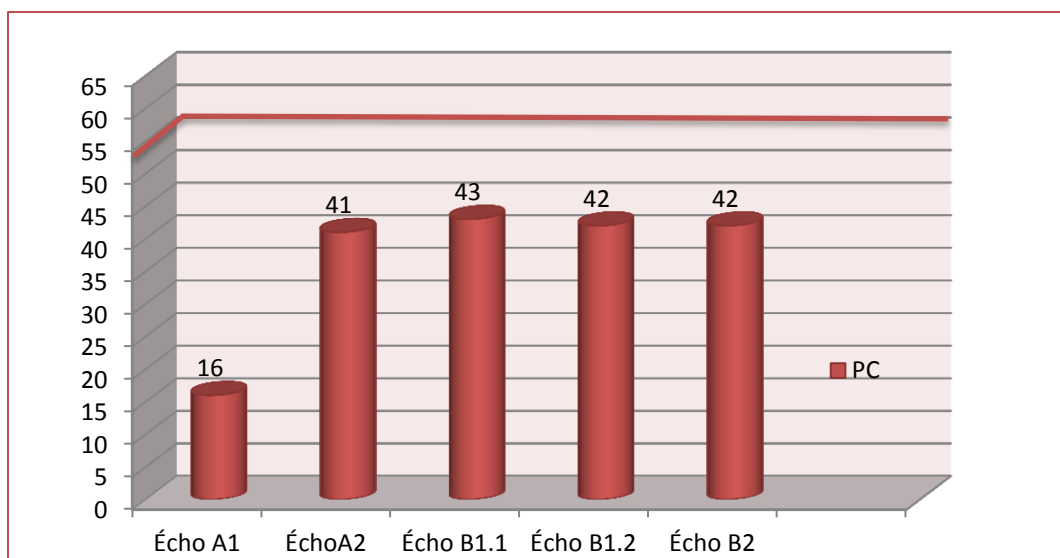
Si l'on reprend ce qui a été discuté jusqu'au moment dans les résultats, on ne peut pas associer très directement le développement d'une catégorie de la CA à un manuel Écho, dû à

deux facteurs : premièrement, le développement de toutes les catégories apparaissent dans tous les niveaux, et deuxièmement, si l'on analyse le degré d'abordage de chaque catégorie, on voit qu'elles se trouvent toutes dans le même statut de développement dans l'ensemble de manuels (on va exclure le manuel A1 qui a clairement situé les compétences dans un statut bas de développement): la CA a atteint un degré bas-moyen dans tous les 4 niveaux, la PC se situe dans un niveau moyen-haut de manière générale dans les 4 manuels, la PD est placé dans un degré moyen dans tous les 4 manuels, et la RP a atteint un degré bas-moyen et moyen dans les 4 manuels. Cela démontre que chaque niveau a contribué avec le développement des compétences de manière presque équilibré (sauf le premier niveau) ce qui, en conclusion, permet d'affirmer qu'il n'y a pas de correspondance d'une catégorie spécifique avec un niveau de la méthode de français Écho.

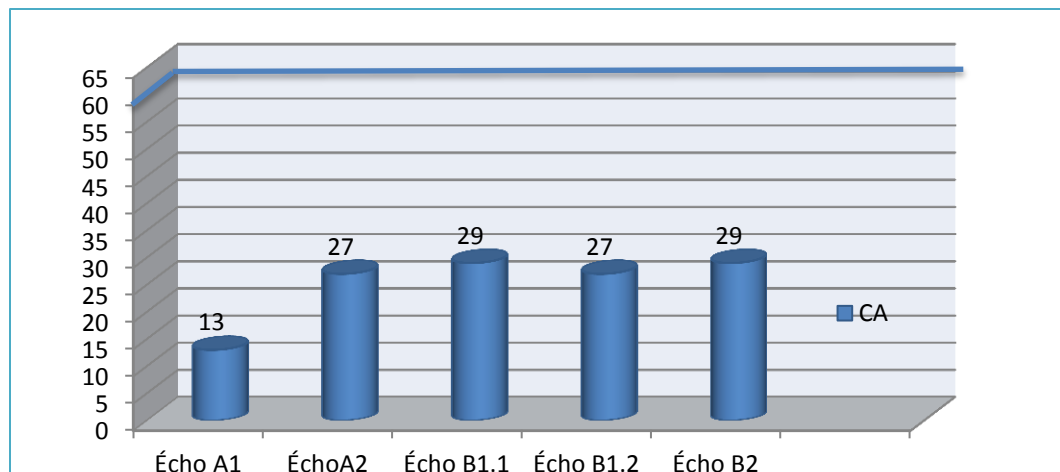
#### 5.1.4 VARIABLE 4. ÉVOLUTION DE LA CAP DANS ÉCHO

---

En ce qui concerne l'évolution des fonctions qui composent la CAP, on ne remarque pas une évolution assez importante car comme on vient de dire, la majorité des manuels ont contribué de manière presque pareille à ces compétences. Le seul écart considérable dans la série Écho est la basse contribution du premier manuel ; de manière générale, ce niveau situe sa CAP dans un degré bas de développement tandis que le reste de manuels, à partir du deuxième, situent de manière globale leur CAP dans un même degré. On peut citer le comportement mentionné des catégories dans la variable précédente pour se rendre compte que la PC s'est maintenue dans les 4 suivants manuels (niveau moyen-haut et seulement avec 1 ou 2 points de différence), et la CA s'est aussi maintenue dans les 4 manuels (niveau bas-moyen et seulement avec 1 ou 2 points de différence).

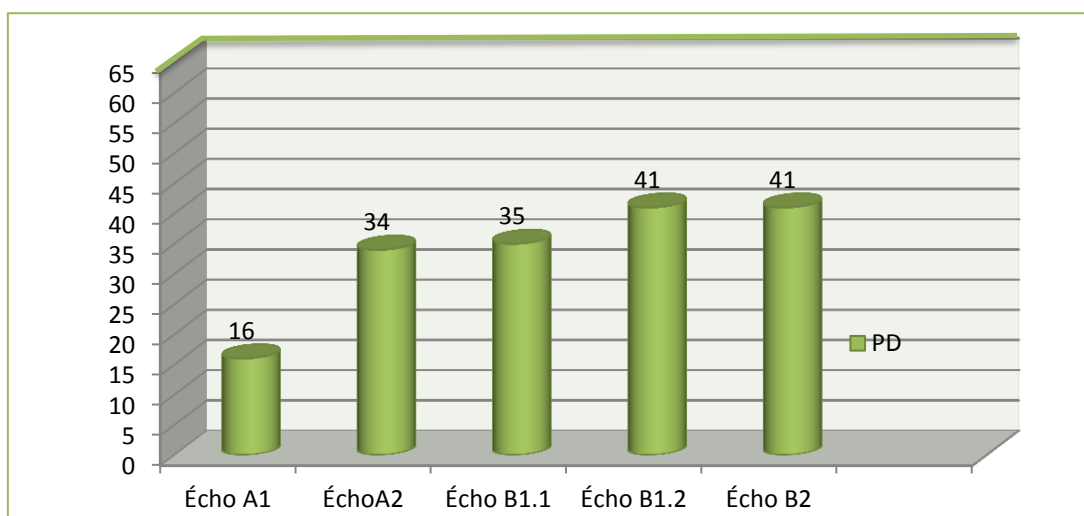


Graphique 6.2. Évolution de la PC dans Écho.



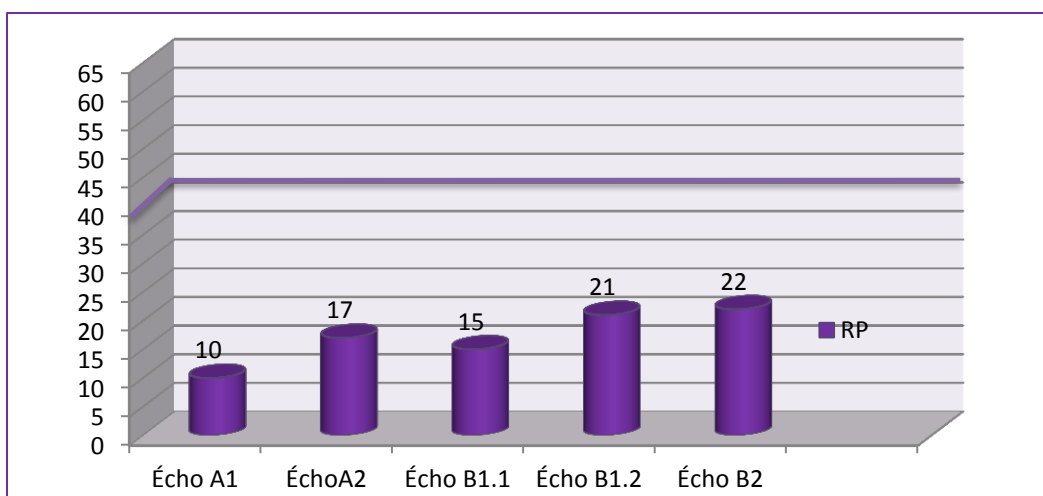
Graphique 6.3. Évolution de la CA dans Écho.

On peut noter une légère évolution dans la PD car du premier niveau, jusqu'au dernier, la ponctuation a augmenté de manière visible : A1 : 16 points, A2 : 34 points, B1.1 : 35 points, B1.2 : 41 points et B2: 41 points aussi. Cela montre qu'au fur et à mesure que les apprenants avancent dans la progression du manuel, celui-ci dispose de plus d'éléments pour qu'ils parviennent à un PD à la fin des études.



Graphique 6.4. Évolution de la PD dans Écho.

De la même manière, la RP montre une légère évolution dans tous les niveaux : A1 : 10 points, A2 : 17 points, B1.1 : 15 points, B1.2 : 21 points et B2: 22 points. Cela est symptomatique de la progression que chaque manuel montre vers cette compétence car au fur et à mesure que les apprenants vont en acquérant les éléments pour une RP, il présente d'autres éléments complémentaires.



Graphique 6.4. Évolution de la RP dans Écho.

Il est impératif de mentionner que l'évolution perçue pour ces deux dernières catégories, n'implique pas une évolution en termes de difficulté ou d'amélioration mais de quantité, car les

manuels qui ont obtenu une ponctuation plus haute que d'autres, c'est parce que ces premiers présentent plus d'activités concernant les critères recherchés, mais pas son degré de complexité en accord avec le niveau où l'on trouve l'exercice. Ce phénomène constituerait le sujet d'une autre étude de recherche.

### 5.1.5. VARIABLE 5. RELATION PARMI LES CATÉGORIES

---

La dernière variable prévue dans les résultats de cette étude correspond au type de relation qui peut se présenter parmi les différentes catégories, tout au long de la série. Alors, d'après ce que l'on a déjà discuté, on peut mentionner qu'il existe une relation parmi les catégories car le fait qu'elles apparaissent toutes dans tous les manuels, montre un symptôme d'une perspective du manuel. Également, tenant compte de ce qui a été exposé dans les variables antérieures, on doit considérer le degré de développement de chaque catégorie dans chaque manuel et de manière générale dans la série Écho car ce degré a la tendance à ne pas varier beaucoup, à se maintenir avec seulement quelques points de différence, ce qui permet d'affirmer aussi que c'est possible d'établir une relation ici.

Outre ce qui a été introduit pour cette variable, le cadre théorique projeté pour cette étude ainsi que les procédures menées pendant l'analyse des activités des manuels confirment que la relation parmi les catégories est de type dépendant dans quelques cas, et interdépendante dans d'autres cas.

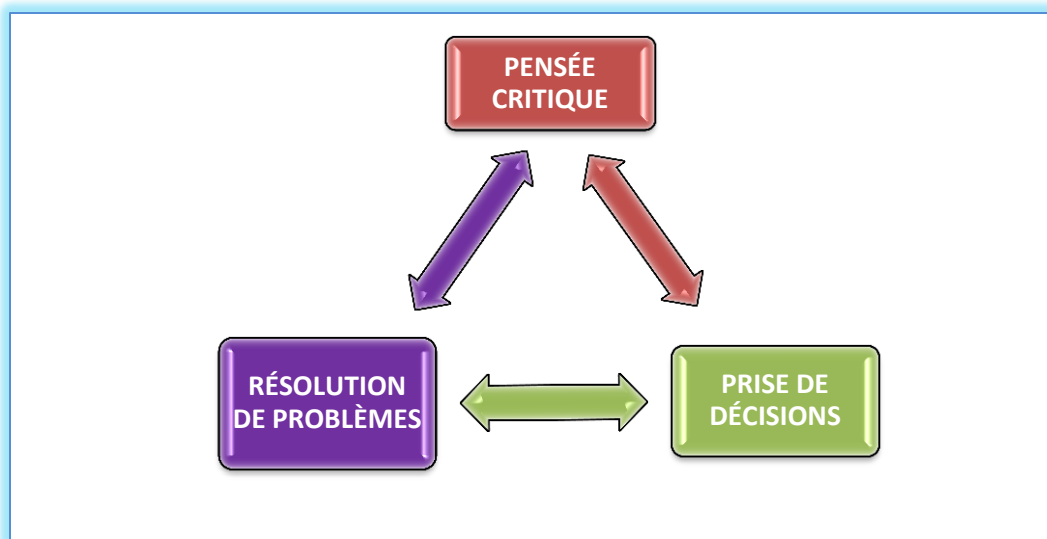
Dans le cas des 3 fonctions pragmatiques de la CA (PC, PD, RP) la relation est dépendante avec la CA, c'est-à-dire la première catégorie, car c'est vraiment difficile que les apprenants développent les fonctions pragmatiques sans avoir recours aux composantes de la CA ; sans l'évaluation des arguments ni leur soutenance, l'étudiant ne pourra ni prendre une

décision ni résoudre un problème, et bien sûr, la pensée critique sera vaguement développée à cause d'un manque de travail dans ces aspects. Butt, N. (2010) nous confirme ce lien : « *J'utilise le terme prise de décision pour envisager une portée spécifique d'évaluation d'arguments. La prise de décision signifie l'évaluation compréhensive de positions avec le but de prendre une décision. La prise de décision inclut la considération du contexte dans lequel l'argument est construit et les critères qui sont utilisés pour prendre une décision* » (p.11).

En plus, la persuasion et la conviction sont clés au moment de mener à bien les mêmes tâches mais de manière collective, tenant compte le contexte spécifique où doivent s'accomplir ces tâches pas académiques, mais qui font référence aux problèmes de la vie réelle.

En ce qui concerne les 3 fonctions pragmatiques, la relation est de type interdépendant car si l'apprenant ne développe pas un haut niveau de pensée critique, très difficilement il prendra une décision correcte devant les problèmes ouverts de la vie et résoudra un problème de manière incorrecte. De la même manière, si l'apprenant ne prend pas une décision basée sur une pensée critique, les résolutions aux problèmes qui se présentent ne seront pas peut-être les meilleures. En même temps, les décisions prises et les problèmes résolus contribueront à un niveau de pensée critique plus haut.

Paul et Willsen (1995) en mentionnant une série de problèmes du siècle actuel (la concurrence économique, des problèmes sociaux et de l'environnement...) argumentent que l'importance de la pensée critique afin de prendre des décisions continuera à augmenter dans la mesure où les problèmes deviennent plus complexes et ceux-ci se montrent en corrélation. Cela veut dire, qu'un problème peut représenter la cause et en même temps la conséquence d'un autre problème ce qui se traduit par un déploiement de savoirs et savoir-faire afin d'y faire face.



*Figure 6.1. Relation entre les fonctions pragmatiques de la compétence argumentative.*

Il est important de mentionner que cette relation mise en évidence dans la méthode Écho est faite mais de manière implicite, car rappelons que les manuels ne présentent dans leur contenu ni d'objectifs spécifiques, ni de concepts de ces sujets, ni une relation explicite, mais dans l'analyse faite dans les activités qui contenaient l'ensemble de fonctions individuelles et pragmatiques, on a découvert qu'il existe certes une relation entre les catégories. Cette relation peut se faire explicite dans la pratique mais le rôle de l'enseignant aussi que celui de l'apprenant seront fondamentaux pour ceci.

## 5.2. POINTS FORTS, FAIBLES ET RECOMMANDATIONS POUR AMÉLIORER

De manière globale, on a déjà remarqué les atouts de la méthode en ce qui concerne la CAP. À travers l'analyse on a identifié des activités assez pertinentes pour que l'apprenant développe des habilités et des savoirs qui mènent à développer des compétences. Ces activités ne se présentaient pas à l'étudiant de manière isolée, c'est-à-dire sans un contexte, au contraire, il y avait un objectif clair, un contexte spécifique, on tenait compte les savoirs acquis nécessaires afin

de développer la tâche, et la didactique des activités permettait une aisance et une souplesse au moment de la dérouler car elles offraient la possibilité de travailler seul ou en petits groupes, ou de manière collective, de présenter comme produit final soit une production orale soit écrite, les tâches ne demandaient pas uniquement un produit mais il y avait un processus que le professeur tenait compte afin d'évaluer.

À titre d'exemple, on reprend la tâche présentée dans le manuel B1.1 que l'on a utilisé à manière de bon exemple pour développer la CA (5.3.1 Résultats de la CA). Rappelons qu'il s'agissait d'un projet où en petits groupes, les étudiants devaient choisir une cause à défendre ou un projet afin de s'y opposer. Le produit final était une pétition ou un manifeste écrit et un débat sur le sujet.

Ce qui attire énormément l'attention de ce projet c'est que le manuel ne proposait pas seulement la tâche et que les étudiants agissent comme ils peuvent, mais il offrait les moyens, les éléments afin de guider le processus et obtenir un bon résultat. Dans l'exemple cité, le premier pas du manuel était d'offrir le contexte des problématiques. Il proposait alors une série de sujets pour qu'ils s'y attachent, mais ils pouvaient également choisir un autre sujet. Il s'agissait généralement, d'un document déclencheur, lequel centrait le sujet du projet et exposait les points polémiques que les apprenants pouvaient choisir et défendre ou s'opposer. Par exemple les avantages et désavantages de la création d'une nouvelle autoroute, la situation des langues régionales, la notation pour les profs, etc. Les étudiants lisaient les textes et commençaient à se centrer, à s'organiser, à décider...

Ces documents déclencheurs ne se présentaient pas isolément non plus car ils contenaient des sujets liés à la thématique de la leçon et présentaient une série de questions et d'activités à

développer avec le but de mener à une compréhension et faciliter ainsi la décision et l'organisation de la tâche.

Cette procédure décrite ne se présentait pas seulement au début du projet, mais dans chacun des étapes didactiques données pour dérouler le projet. Pour chacune des étapes présentées, le manuel offrait un document, soit oral soit écrit, une série de questions, et demandait d'appliquer la technique à leurs propres projets. Dans ce cas, le manuel a donné six étapes.

- Choisissez votre cause
- Créez votre association
- Informez-vous, préparez votre argumentation
- Faites l'historique du problème
- Rédigez une pétition ou une lettre ouverte
- Organisez un débat.

C'est assez grande l'aisance du projet tenant compte que les étudiants pouvaient le faire soit dans la salle de classe, soit à la maison, car la facilitation des étapes, documents et activités permettaient la compréhension de l'apprenant et un guide pour les étapes qu'ils devaient suivre. Comme on a déjà mentionné, le manuel présentait le but du projet, les étapes à tenir compte, des documents déclencheurs guides, des activités de compréhension, et l'explication de ce qu'ils devaient faire et comment, alors, il n'y avait pas l'excuse de ne pas présenter une tâche organisée, rigoureuse, en équipe...

La procédure que l'on vient de mentionner est offerte par Écho à partir du niveau B1.1, mais cela ne veut pas dire que dans les niveaux précédents le manuel n'offre pas les mêmes éléments ; il le fait, mais de manière différente, moins complexe, car ici on parle de projets, mais

dans les activités de grammaire, de compréhension de textes oraux et écrits et dans la production aussi de ces types de textes, le manuel accompagne l'apprenant dans leur exécution.

Un aspect essentiel à proposer à la méthode d'améliorer est d'explicitier l'extension des compétences que les apprenants vont développer lors de la réalisation de l'activité. Le manuel, dans ses tableaux de contenus et le manuel du professeur, explicitent certaines compétences, certes, mais il ne s'agit que des compétences les plus proches, celles qui sont visibles, celles qui ont relation directe avec les sujets de grammaire, avec le lexique travaillé, avec le contexte immédiat, avec les habiletés de la langue qu'ils développeront, mais à travers l'analyse faite à l'activité que l'on vient de commenter, par exemple, on perçoit plus de compétences et de savoirs que les apprenants pourront acquérir lors de cette tâche.

Ce que l'on perçoit à travers cette analyse pour le choix des objectifs, c'est que le but principal des manuels est celui du développement de la compétence linguistique et culturelle pour aboutir à une compétence communicative, alors le manuel exprime la nécessité d'établir des objectifs qui reflètent ces compétences. Ceci confirme l'hypothèse établie au début de cette recherche où l'on perçoit que l'actuelle vision fonctionnelle du langage qui se sert de la langue avec des fins communicatives et interactionnelles en accord avec des intérêts communs d'une société, est perçue comme l'un des faits qui mène aux paramètres éducatifs de notre contexte national à adopter et à utiliser des manuels étrangers dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, car ils sont présentés comme des porteurs de cette vision.

Il est évident que cette hâte pour la langue et son contexte semble laisser de côté des compétences cognitives, des compétences génériques applicables à d'autres champs du savoir. Ce paradigme de se centrer sur les contenus spécifiques de formation ne donne pas lieu à l'établissement d'objectifs transversaux. De la même manière, cette évidence confirme un fait

établi dans la justification de cette étude : il existe une évidence sur le vide actuel du traitement de ces compétences car elles sont vaguement ou nullement prises en compte dans les curriculums dans l'éducation supérieure : *« Le design des curriculums influence les enseignants et les étudiants universitaires à se centrer sur les contenus des sujets académiques lors de l'enseignement, plutôt que de se centrer sur le développement de la pensée critique. Cela est dû à une spécification des contenus académiques plus que des habiletés généralisables »* (Kember, 1997, cité par Pithers, R.T. et Soden, R. 2000).

Bien sûr, on ne peut pas généraliser et affirmer que le manuel ne le fait nullement ; il y a des niveaux et des activités où il le fait mais ce qui est clair c'est qu'il manque encore une explicitation de ces dimensions de la pensée humaine.

On exprime alors que la non explicitation des catégories de la CA se montre comme la principale faiblesse trouvée dans le manuel, tenant compte qu'aussi les enseignants que les apprenants ont besoin d'un guide afin de bien atteindre les objectifs. Si l'on révisé les résultats montrés dans le chapitre des résultats, on voit que la plupart des critères dont l'objectif était d'identifier des aspects explicites, tels que des objectifs sur la compréhension et production d'arguments, et des activités explicites sur les fonctions individuelles de la CA, ne se sont pas présentés mais les activités analysées montrent que ces critères peuvent se développer. Ce phénomène s'est présenté de manière permanente dans tous les niveaux de la méthode, du A1 jusqu'au B2.

On considère important qu'aussi bien les professeurs que les étudiants reconnaissent cette extension des compétences pour les faire réalisables, pour ne pas perdre l'opportunité de les développer et de les mettre en pratique de manière explicite. En faisant référence à la même activité décrite en haut, des savoir-faire qui ne sont explicités ni dans le manuel du professeur ni

dans celui de l'apprenant mais qui sont perçus dans ce projet, sont les compétences génériques de la pensée critique et la prise de décision. En plus, bien que le manuel demande d'argumenter, il n'explique pas de quelle manière le faire, quel type d'arguments ils pourraient utiliser (causaux, déductifs, analogiques, d'autorité...), à quelles fonctions de l'argumentation ils pourraient parvenir (soutenir, convaincre, persuader...) ; en plus, la tâche demande de soulever un problème, mais n'explicite pas de le résoudre. Ce sont des exemples de situations problématiques que l'on perçoit dans les activités, que le manuel ne demande pas de le faire, mais dans la pratique, les apprenants peuvent le faire sans difficulté.

Un autre aspect faible de la part de la méthode, concerne la RP, car aucun des manuels ne spécifie le type de problème présenté. On considère important que les apprenants reconnaissent cette distinction, car l'extension à la vie quotidienne est directement liée, c'est-à-dire, qu'en reconnaissant dans la salle de classe que plusieurs types de problèmes existent, cela va se refléter dans la vie réelle. Mais en continuant avec cette compétence générique, on extrait une autre problématique, plus grave, à notre avis, et concerne les étapes que l'on doit suivre afin de résoudre un problème, car, bien que dans plusieurs activités les manuels proposent des problèmes aux apprenants pour trouver une solution, ils ne guident pas ce processus. Les apprenants pourront proposer une solution, mais il manque une partie cohérente, une organisation. Ce manque de support peut se traduire par une mauvaise prise de décisions et une pseudo-résolution de problèmes.

Sans l'explicitation de ces objectifs, les étudiants pourront éventuellement présenter n'importe quoi, mais comme les objectifs demandaient de faire un débat et d'écrire une lettre, et les étudiants y sont parvenus (sans répondre aux compétences pas explicitées) alors ils vont avoir une bonne note et vont avancer dans leur processus parce qu'ils ont « atteint l'objectif » : ils ont

argumenté (des simples opinions sans arguments), ont exprimé leur avis (sans arguments), ont discuté dans un débat (n'ont pas pris une décision, n'ont pas résolu le problème), on écrit une lettre avec un bon usage de la langue et une bonne organisation textuelle (sans utiliser divers types d'arguments afin de persuader, soutenir, etc., avec le but de résoudre ce problème basé sur une pensée critique).

Comme on voit, on risque énormément de faire progresser les apprenants avec un bon usage de la langue et un bon développement de quelques compétences liées directement à la langue, mais pauvres en d'autres compétences qui servent à d'autres champs de la connaissance, et à la vie quotidienne, à la vie réelle.

Il est absolument impératif de souligner qu'ici le but ce n'est pas de critiquer le manuel par l'établissement de ses objectifs ou par l'organisation de sa méthode ; on n'a pas non plus pour but de demander à la maison d'édition de faire renouveler le manuel, car premièrement, cela semblerait vraiment difficile à obtenir, et deuxièmement, on voit des avantages réels dans la méthode. Ce que l'on cherche avec cette analyse c'est de chercher la manière comme tous les acteurs du processus éducatif pourront agir ensemble afin d'améliorer les pratiques pédagogiques et de mener nos étudiants vers une formation plus intégrale, préparée pour faire face aux problèmes réels de la vie.

Alors, comme il s'agit de résolution de problèmes, plusieurs sont les mesures que l'on peut prendre afin de proposer une solution immédiate. Cette étude, par exemple, représente le premier pas pour analyser, évaluer et proposer des possibles solutions. Mais pas seulement les chercheurs sont appelés à agir mais les acteurs directement impliqués peuvent aussi le faire.

Les enseignants en tant que guides du processus des apprenants, peuvent contribuer à faire explicite les compétences « *cachées* » des activités proposées par le manuel. Dès qu'une tâche

présente des indices de renfermer d'autres savoirs et savoir-faire, il faut que le professeur manifeste ce but aux apprenants pour qu'ils soient aussi conscients de ce qu'ils pourront éventuellement atteindre en plus de la langue et son contexte. L'enseignant pourra manifester qu'aussi bien dans le processus que dans le résultat final de la tâche, doit être évidente l'application de ces compétences implicites. Par exemple, dans l'exemple dont on s'est servi afin d'illustrer des différents aspects, le professeur peut dire que dans la lettre qu'ils écriront, ils devront proposer au moins deux solutions à la problématique ; dans le débat, ils devront le conclure avec la résolution aux problèmes, et l'enseignant doit voir des décisions prises, l'utilisation de différents types d'arguments, parmi d'autres mesures.

Il est important de mentionner que pour que cette mesure soit faisable, les capacités des enseignants doivent se manifester aussi, car ils doivent analyser et évaluer les tâches, identifier ces savoir-faire, proposer une méthodologie pour les faire explicite, proposer une évaluation en accord avec le niveau, le temps, la didactique, ne pas surcharger les étudiants avec des activités, soit dans la salle de classe, soit à la maison. Il faut que les enseignants maîtrisent les sujets traités afin de savoir les identifier et les travailler. Il est nécessaire aussi la maîtrise de la didactique propre à la CA afin de savoir proposer une méthodologie et une évaluation qui rendent compte de ces compétences chez les apprenants.

Les apprenants constituent eux aussi un autre acteur du processus. Ils peuvent également se faire partie de la solution car au moment où ils reconnaissent qu'il y a des savoirs implicites, ils pourraient éventuellement analyser, évaluer et proposer la manière comme ils rendront compte de ces savoirs. Dans cette mesure, l'autonomie développée leur permettra de compléter les tâches, démontrer une meilleure performance, et bien sûr, développer chez eux plus des savoirs et des savoir-faire.

Cette mesure proposée rend compte de la solution que Butt, N. (2010) donnait par rapport à la problématique du contenu des manuels : « *If there are problems with current materials, and they can be identified, we could develop more effective approaches by changing the texts, encouraging instructors to fill in the material not found in the texts, or both* » (p.2).

### 5.3. RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE ET JUSTIFICATION

---

Dans ce fragment, on reprendra les questions de recherche afin d'informer comment à travers des informations rapportées dans les chapitres 5 et 6 on a donné réponses à ces questions. De la même manière, on pourra éventuellement compléter les réponses si l'on considère nécessaire.

Alors, tenant compte que la question générale visait à savoir la manière comme les manuels d'enseignement-apprentissage du FLE dans l'éducation supérieure colombienne abordaient la CAP afin de la développer, on doit revenir sur les résultats montrés dans le chapitre 5, où l'on voit ce qui a été décrit dans chacune des catégories et la manière comme chaque niveau du manuel se comportait vers celle-ci. On peut résumer que pour analyser la CAP dans les manuels, on a fixé 4 catégories, lesquelles contenaient une série de critères. Ces catégories contenaient une sous-question de recherche lesquelles on va reprendre afin d'aboutir finalement à une réponse à la question générale.

La première sous-question fait référence à la première catégorie établie : la CA, alors on voulait analyser la mesure dans laquelle le manuel pour l'enseignement du FLE répondait à l'argumentation afin de la développer en tant que compétence. Depuis l'analyse à ces aspects, on a découvert que pour cette catégorie toute la série Écho (du niveau A1 au B2) développe la CA

dans un degré *bas-moyen*. Ceci a été la catégorie la moins travaillée dans l'ensemble de manuels. Dans les chapitres 5 et 6 on rapporte de manière plus détaillée ces résultats.

La deuxième sous-question s'interrogeait sur la manière comme le manuel pour l'enseignement du FLE répondait à la PC en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA, alors ici on peut mentionner que la méthode Écho a un niveau *moyen-haut* de développement des paramètres nécessaires pour la développer. De la même manière, en lisant le rapport des résultats on pourra s'informer plus à ce propos.

Comme troisième sous-question, la PD était le but, et l'on s'interrogeait sur la mesure dans laquelle le manuel pour l'enseignement du FLE répondait à la PD en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA, et l'on a affirmé que la série Écho développe cette compétence générique dans un degré *moyen*.

Finalement on affirme qu'en termes de développement de la RP, la méthode se trouve dans un statut *bas-moyen*, en donnant une réponse à la dernière sous-question : Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à la RP en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA?

Comme évaluation globale, on a affirmé que la méthode Écho a un niveau *moyen* de développement des approches de la CA, c'est-à-dire, l'approche intellectuelle individuelle, laquelle inclut les 4 fonctions individuelles de la CA (persuader, convaincre, soutenir et évaluer) et l'approche pragmatique, laquelle inclut les 3 fonctions pragmatiques de la CA (pensée critique, prise de décisions, résolution de problèmes).

Dans les variables établies à partir du diagramme présenté dans les résultats finaux de la méthode, on explique de manière détaillée ce qui s'est passé dans les manuels en termes

d'abordage de l'ensemble de catégories, de la prépondérance de catégories par manuel, des correspondances entre niveaux et catégories, de l'évolution de la CA et ses fonctions pragmatiques dans l'ensemble de manuels, et finalement du type de relation présentée parmi les catégories.

C'est ainsi que l'on a donné réponse aux questions de recherche : à travers la catégorisation et l'établissement de variables observables dans les résultats numériques, graphiques et descriptifs des manuels, principalement. Il est nécessaire alors de lire l'ensemble de chapitres qui rendent compte des processus menés et des résultats acquis, car il est vraiment difficile de résumer les réponses aux questions de recherche en quelques lignes, en se rappelant que la méthode d'analyse que l'on a suivie a été de nature descriptive car celle-ci avait pour objet de répertorier et de décrire systématiquement un certain ordre de phénomènes, d'établir des regroupements de données et des classifications. La description cherchait à articuler en des images cohérentes la collection de faits qui se manifestaient dans l'objet d'étude : les manuels de FLE.

C'est ainsi que l'analyse à cette méthode a été le premier pas pour commencer à combler le vide perceptible dans les pratiques didactiques du FLE dans notre pays en ce qui concerne l'analyse de manuels utilisés dans les institutions supérieures d'éducation. On essaie de faire face à la situation exposée par Ezeiza, J. (2009) où il exprime que l'application de manuels est fréquemment très peu créative et analytique et se limite à suivre le plan du manuel, sans entrer dans des analyses approfondies sur les alternatives existantes pour son adaptation aux besoins particuliers d'apprenants et de contextes déterminés.

La méthodologie employée dans cette étude représente un grand atout car elle nous a permis d'évaluer ce qui est offert par la méthode en termes d'argumentation en tant que compétence et son extension pragmatique.

Ces derniers concepts symbolisent un point central dans l'étude et c'est celui du cadre théorique qui a été établi tout au long du processus de recherche car chacune de ses composantes se voyait de manière indépendante, mais cette recherche a établi des liens en commun parmi les concepts et c'est ainsi que l'on est arrivé à élargir un peu plus les dimensions de l'argumentation.

En conclusion, ce que l'on vient de lire c'est la confirmation des objectifs méthodologiques qui ont été établis dans le premier chapitre : l'emploi de l'analyse de contenu pour analyser des manuels de FLE dans notre pays et la contribution au cadre théorique avec une extension pragmatique pour l'argumentation. Cela représente aussi les preuves pour l'accomplissement de la justification de ce projet de recherche.

## 5.4. RECHERCHE SUPPLÉMENTAIRE

---

Dans cette dernière partie de ce chapitre, on cherche à informer la manière comme des futures recherches peuvent se servir de cette étude pour une variété de fins, soit afin de compléter l'étude telle qu'elle a été proposée ici, soit afin de rechercher des nouveaux sujets mais en utilisant la même approche méthodologique, celle de l'analyse de contenu, soit afin d'utiliser le cadre théorique et méthodologique proposés pour rechercher dans d'autres manuels, ou bien mener un autre type de recherche, soit afin d'aborder le cadre théorique et contribuer aux approches individuelles et pragmatiques de la compétence argumentative de manière théorique ou de faire l'extension dans une pratique didactique et pédagogique en ce qui concerne l'enseignement du français ou d'une autre langue.

Cette recherche a spécifié, tout au long de la même, quelques aspects que l'on a mentionnés, abordés, et développés en quelque sorte, mais qui ne représentaient pas l'objet d'étude, par exemple la confrontation de diverses théories de l'argumentation, ou l'analyse de chaque critère qui composaient les catégories de la CAP, ou l'évolution des fonctions pragmatiques de l'AC mais en termes de complexité, de difficulté, parmi d'autres. Ces aspects pourraient représenter le point de départ des nouvelles recherches visant l'amélioration du processus enseignement-apprentissage.

Comme on voit, cette recherche peut être considérée comme le noyau pour des sujets et de méthodologies futures dans le champ de la linguistique appliquée et de l'enseignement de langues, tenant compte des extensions que l'on vient de mentionner et d'autres qui ne sont pas envisagées en ce moment mais qui peuvent apparaître au fur et à mesure que les différents champs de la connaissance problématisent de plus en plus les nouveaux savoirs et les nouvelles pratiques.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- ANSCOMBRE, J.C., & DUCROT, O. (1988). L'argumentation dans la langue. Liège: Mardaga.
- ASTER (2005). Problème et problématisation. N° 40. Problèmes complexes flous en environnement et pensée réflexive d'élèves du secondaire. Toussaint, R. et Lavergne, M.
- BACHMAN, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- BAHADUR, L. (2011). Critical thinking in EFL classroom. Nelta Choutari. Nepal.
- BAKER, M.J. (1999). Argumentation and constructive interaction. In Foundations of Argumentative Text Processing (eds J. Andriessen & P. Coier), pp. 179–202. University of Amsterdam Press, Amsterdam.
- BELLENGER, L. (1992). L'argumentation. Paris: PSP éditeur.
- BUTT, N. (2010). Argument construction, argument evaluation, and Decision-making: a content analysis of argumentation and Debate textbooks (Thèse de doctorat). Michigan. Accessible par ProQuest Dissertation Publishing. 3397999.
- CALDERÓN, D. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. Lenguaje, 39. Universidad del Valle.
- CHO, K & JONASSEN, D.H. (2002). The Effects of Argumentation Scaffolds on Argumentation and Problem Solving. Educational Technology Research and Development, Vol. 50, No. 3, pp. 5–22.
- CIRO, L. (2007). La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales, Manizales. Consulté le 23 novembre 2014 sur : [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20130404102937/LEON\\_CIRO\\_RIOS.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20130404102937/LEON_CIRO_RIOS.pdf)
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). Un Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer.
- COOK, G. (2003). Applied Linguistics. Oxford University Press.
- DAVIS, A. & ELDER, C. (2004). The handbook of applied linguistics. Blackwell Publishing.
- DE ZUBIRÍA, J. (2006). Las competencias argumentativas: la visión desde la educación. Bogotá, Editorial Magisterio.

- DUCROT, O. (1998). Polifonía y argumentación: conferencias del seminario Teoría de la argumentación y Análisis del discurso. Universidad del valle, Cali.
- EZEIZA, J. (2009). "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado". Marco ELE. Vol. 9. Consulté le 21 janvier 2015 sur <http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/>
- FREIRE, P. (2000). Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo Veintiuno. México
- GIROUX, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. 1ra ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- GÓMEZ, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. Revista de ciencias humanas, UTP. Consulté le 3 janvier 2015 sur <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- GROS, B. (1990). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas mal estructurados. Revista de educación, No. 293. Pags. 415-433. Madrid.
- HIDALGO, H. (2009). Los libros de texto y su uso en el departamento de lenguas modernas de la universidad de Nariño durante el periodo de 1966 et 1998: una aproximación a la apropiación o adaptación de materiales. Rhec Vol 12. No. 12. Universidad de Nariño.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris: Nathan.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Barcelona, Ediciones Paidós.
- LANDRY, R. (1998). L'analyse de contenu. En: Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Benoit Gauthier (Editor). Sillery, Presses de l'Université du Québec. p. 329-356.
- LÓPEZ, F. (2009). El análisis de contenido como método de investigación. Revista de educación. 4. Universidad de Huelva.
- MACIAS, D. (2008). La argumentación y la toma de decisiones en el aprendizaje de las competencias ciudadanas. (Memoire de thèse). Universidad Pedagógica Nacional.
- MAYNTZ, R; HOLM, K; HÜBNER, P. (1980). Introducción a los métodos de la sociología empírica. Alianza Editorial. Madrid. 309 páginas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN. (2008). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en la educación superior. Bogotá.

- OH. S. & JONASSEN D.H. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. Blackwell Publishing Ltd. Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 23, 95–110.
- PADILLA DE ZERDÁN, C. (1999). La argumentación: estado actual de su estudio. En *R.I.L.L.* (Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas), N° 14. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica. Madrid: Ed. Gredos.
- PITHERS, R.T. & SODEN, R. (2000) Critical thinking in education: a review. Educational research Vol. 42 No. 3. Pp. 237-249.
- PORTA, L & SILVA, S. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Consulté le 14 novembre 2014 :  
<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- RICHARD, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. Recherches Qualitatives. Vol. 26(1), 2006, pp. 181-207. Université de Sherbrooke. Consulté le 13 décembre 2014 sur :  
[http://revue.recherchequalitative.qc.ca/edition\\_reguliere/numero26%281%29/srichard\\_ch.pdf](http://revue.recherchequalitative.qc.ca/edition_reguliere/numero26%281%29/srichard_ch.pdf)
- SHIN, N. (1998). The relationship between well-structured and ill-structured problem solving in multimedia simulation. (Thèse de doctorat). The Pennsylvania State University.
- SIMON, H. (1973). The structured of ill-structured problem. Artificial Intelligence, 4, 1981-201.
- SINNOTT, J. (1989). A model for solution of ill-structured problems: Implications for everyday and abstract problem solving. In J. D. Sinnott (Ed.), Everyday problem solving: Theory and applications (pp. 72-99). New York: Praeger.
- S-TEAM (Science-Teacher Education Advanced Methods) (2010) *Argumentative Competence: How to develop it?* Trondheim, S-TEAM/NTNU.
- WANLIN, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 3. Université du Luxembourg.
- WILLINGHAM, D. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? American Educator, 31(2), 8-19.

- UNZUE, A. (2012). Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de secundaria. Gobierno de Navarra, departamento de educación.

## ANNEXES

---

### ANNEXE 1 ENQUÊTE



**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras MELE**

**Encuesta**

*Objetivo:* esta encuesta está diseñada con el fin de indagar sobre los distintos manuales que se usan actualmente en las universidades de nuestro país para el desarrollo del programa de francés como lengua extranjera (FLE).

Esta encuesta es un apoyo para una tesis de la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Tenga en cuenta que su información es muy importante para nosotros, por lo tanto es indispensable que responda a todas las preguntas con sinceridad. Todos sus datos permanecerán en absoluta confidencialidad.

**Ciudad:** \_\_\_\_\_

**Universidad:** \_\_\_\_\_

**Programa de formación:** \_\_\_\_\_

**Rol o cargo dentro del programa:** \_\_\_\_\_

*Responda las siguientes preguntas marcando con una equis (x) la respuesta que considere y justificándola si es necesario.*

1. ¿El programa de francés como lengua extranjera de su universidad tiene establecido un único manual para la enseñanza de esta lengua?

Sí ☐

No ☐

2. ¿El programa de francés como lengua extranjera de su universidad utiliza una variedad de manuales para la enseñanza de la lengua?

Sí ☐

No ☐

Si la respuesta es afirmativa, diga a continuación si esos manuales son establecidos por el programa de francés de su universidad o si los docentes los usan autónomamente.

3. ¿El programa de francés como lengua extranjera de su universidad no hace uso de ningún manual para su enseñanza?

Sí ☐ No ☐

4. ¿Qué manual o manuales son utilizados en el programa de francés como lengua extranjera de su universidad para la enseñanza de esta lengua?

5. ¿Estos manuales de los cuales hace uso para la enseñanza de la lengua francesa tienen una progresión o serie de varios volúmenes?

Sí ☐ No ☐

Si la respuesta es afirmativa, especifique a continuación con cuantos volúmenes cuentan estos manuales y escriba sus nombres:

6. ¿El programa de francés como lengua extranjera de su universidad hace uso de los volúmenes completos de estos manuales en los diferentes niveles de enseñanza (semestres)?

Sí ☐ No ☐

7. ¿El programa de francés como lengua extranjera de su universidad solo hace uso de uno o de algunos de estos volúmenes de las series completas de los manuales?

Sí ☐ No ☐

Si la respuesta es afirmativa, especifique a continuación cuales de esos volúmenes hace uso su programa y en qué niveles son usados.

8. ¿El programa de francés como lengua extranjera de su universidad hace uso de algún manual en específico para el desarrollo de la competencia argumentativa?

Sí ☐ No ☐

Si la respuesta es afirmativa, especifique a continuación cuál es ese manual utilizado para este objetivo.

*Gracias por su tiempo e información. Edwin Londoño A.*

## ANNEXE 2 FICHE ANALYTIQUE DE MANUELS

|                              |                               |  |
|------------------------------|-------------------------------|--|
| <b>Information technique</b> | <b>Manuel</b>                 |  |
|                              | <b>Auteurs</b>                |  |
|                              | <b>Maison d'édition</b>       |  |
|                              | <b>Année de publication</b>   |  |
|                              | <b>Composition didactique</b> |  |
|                              | <b>Approche didactique</b>    |  |

Indication du degré dans lequel le manuel analysé satisfait les suivant critères :

**0. Jamais    1. Presque jamais    2. Quelquefois    3. Assez souvent    4. Presque toujours    5. Toujours**

| <b>Catégorie 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Compétence Argumentative</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                          |                          |                          |                          |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>Questionnaire 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à l'argumentation afin de la développer en tant que compétence?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                          |                          |                          |                          |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <b>Critères :</b><br>-Le manuel présente de manière explicite la compétence argumentative en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel.<br>-Le manuel présente un concept ou définition de la compétence argumentative dans son contenu.<br>-Le manuel propose de manière explicite des activités visant la persuasion afin de développer la compétence argumentative.<br>-Le manuel propose de manière implicite des activités visant la persuasion afin de développer la compétence argumentative.<br>-Le manuel propose de manière explicite des activités visant la conviction afin de développer la compétence argumentative.<br>-Le manuel propose de manière implicite des activités visant la conviction afin de développer la compétence argumentative.<br>-Le manuel propose de manière explicite des activités visant la soutenance des affirmations afin de développer la compétence argumentative.<br>-Le manuel propose de manière implicite des activités visant la soutenance des affirmations afin de développer la compétence argumentative.<br>-Le manuel propose de manière explicite des activités visant l'évaluation des options afin de développer la compétence argumentative.<br>-Le manuel propose de manière implicite des activités visant l'évaluation des options afin de développer la compétence argumentative.<br>-Le manuel propose de manière explicite des activités intégrant les 4 fonctions intellectuelles individuelles de la compétence argumentative. | <table> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> | 0                        | 1                        | 2                        | 3                        | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 0                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |

|                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                       |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| -Le manuel propose de manière implicite des activités intégrant les 4 fonctions intellectuelles individuelles de la compétence argumentative.                                                  |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Catégorie 2</b>                                                                                                                                                                             | <b>Pensée Critique</b>                                                                                                                                                |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <b>Questionnaire 2</b>                                                                                                                                                                         | Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à la pensée critique en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative? |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| <b>Critères :</b>                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                       | <b>0</b>                 | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>                 |
| -Le manuel présente de manière explicite la pensée critique en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel.                                                                            |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Le manuel présente un concept ou définition de la pensée critique dans son contenu.                                                                                                           |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Dans les activités proposées, le manuel met en évidence de manière explicite la nécessité d'établir une situation problématique visant la PC pour que l'apprenant soit capable de l'analyser. |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Dans les activités proposées, le manuel met en évidence de manière implicite la nécessité d'établir une situation problématique visant la PC pour que l'apprenant soit capable de l'analyser. |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Le manuel propose les activités langagières visant la pensée critique, situées dans un contexte spécifique.                                                                                   |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Le manuel présente les activités langagières visant la pensée critique, situées dans des contextes variés.                                                                                    |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Le manuel propose de manière explicite aux apprenants la compréhension de divers arguments dans les situations problématiques.                                                                |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Le manuel propose de manière implicite aux apprenants la compréhension de divers arguments dans les situations problématiques.                                                                |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Le manuel propose de manière explicite aux apprenants l'usage de divers arguments dans leurs discours afin de développer la pensée critique.                                                  |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Le manuel propose de manière implicite aux apprenants l'usage de divers arguments dans leurs discours afin de développer la pensée critique.                                                  |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| -Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la pensée critique et les fonctions individuelles de la compétence argumentative.                          |                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Catégorie 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Prise de décision                                                                                                                                                    |                          |                          |                          |                          |                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Questionnaire 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à prise de décision en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative? |                          |                          |                          |                          |                          |
| <b>Critères :</b><br>-Le manuel présente de manière explicite la prise de décision en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel.<br>-Le manuel présente un concept ou définition de la prise de décision dans son contenu.<br>-Dans les activités proposées, le manuel met en évidence de manière explicite la nécessité d'établir une situation problématique pour que l'apprenant soit capable de l'analyser.<br>-Dans les activités proposées, le manuel met en évidence de manière implicite la nécessité d'établir une situation problématique pour que l'apprenant soit capable de l'analyser.<br>-Le manuel propose les activités langagières visant la prise de décision, situées dans un contexte spécifique.<br>-Le manuel propose les activités langagières visant la prise de décision, situées dans des contextes variés.<br>-Le manuel présente un concept d'argument dans son contenu.<br>-Le manuel propose des activités explicites où l'apprenant doit comprendre des arguments visant la prise de décision.<br>-Le manuel propose des activités implicites où l'apprenant doit comprendre des arguments visant la prise de décision.<br>-Le manuel propose de manière explicite aux apprenants l'usage de divers arguments dans leurs discours afin de développer la prise de décision.<br>-Le manuel propose de manière implicite aux apprenants l'usage de divers arguments dans leurs discours afin de développer la prise de décision.<br>-Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la prise de décision et les fonctions individuelles de la compétence argumentative.<br>-Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la prise de décision et la pensée critique. | 0                                                                                                                                                                    | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Catégorie 4                                                                                                                                                                    | Résolution de problèmes                                                                                                                                                       |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Questionnaire 4                                                                                                                                                                | Dans quelle mesure, le manuel pour l’enseignement du FLE répond à la résolution de problèmes en tant que pratique pragmatique afin de développer la compétence argumentative? |   |   |   |   |   |
| <b>Critères :</b>                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| -Le manuel présente de manière explicite la résolution de problèmes en tant qu’objectif à atteindre tout au long du manuel.                                                    | 0                                                                                                                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| -Le manuel présente un concept ou définition de la résolution de problèmes dans son contenu.                                                                                   |                                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| -Dans les activités proposées par le manuel, différents types de problèmes sont présentées de manière explicite.                                                               |                                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| -Dans les activités proposées par le manuel, différents types de problèmes sont présentées de manière implicite.                                                               |                                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| -Le manuel montre les différentes étapes que les apprenants doivent suivre afin de donner solution à un problème.                                                              |                                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| - Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la résolution de problèmes et les fonctions individuelles de la compétence argumentative. |                                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| - Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la résolution de problèmes et la pensée critique.                                         |                                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |
| - Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la résolution de problèmes et la prise de décision.                                       |                                                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |

ANNEXE 3 ENSEMBLE D'INSTRUMENTS : FICHE ANALYTIQUE ET QUESTIONNAIRE ANALYTIQUE

| Catégorie 1                                                                                                      | Compétence Argumentative CA                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questionnaire 1                                                                                                  | Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à l'argumentation afin de la développer en tant que compétence?                                     |
| Critères                                                                                                         | Questionnements                                                                                                                                                     |
| Le manuel présente de manière explicite la CA en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel.            | Avec quelle fréquence est mentionné cet objectif?                                                                                                                   |
|                                                                                                                  | Est-ce qu'il y a une relation Argumentation-Compétence ?                                                                                                            |
|                                                                                                                  | Est-ce qu'il y a une relation CA-fonctions individuelles ?                                                                                                          |
|                                                                                                                  | Est-ce qu'il y a une relation CA-fonctions pragmatiques ?                                                                                                           |
|                                                                                                                  | Quelles autres variables ou caractéristiques présente l'objectif ?                                                                                                  |
| Le manuel présente un concept ou définition de la CA dans son contenu.                                           | Est-ce que ce concept est basé sous la vision d'un auteur spécifique ou sous une perspective définie?                                                               |
|                                                                                                                  | Est-ce que ce concept considère l'argumentation en tant que compétence ?                                                                                            |
|                                                                                                                  | Lesquelles des composantes de la compétence et de l'argumentation sont les plus prépondérantes dans la définition donnée ?                                          |
|                                                                                                                  | Est-ce qu'il y a une relation CA-fonctions individuelles ?                                                                                                          |
|                                                                                                                  | Est-ce qu'il y a une relation CA-fonctions pragmatiques ?                                                                                                           |
| Le manuel propose de manière explicite ou implicite des activités visant la persuasion afin de développer la CA. | Quelles autres variables ou caractéristiques présente le concept ?                                                                                                  |
|                                                                                                                  | Est-ce que le manuel mentionne explicitement que les activités proposées développeront cette fonction de la CA?                                                     |
|                                                                                                                  | Est-ce que le manuel présente une définition ou perspective de la persuasion ?                                                                                      |
|                                                                                                                  | Est-ce qu'il y a une relation Persuasion-fonctions individuelles ou pragmatiques en étant des approches de la CA?                                                   |
|                                                                                                                  | Quel type d'activités didactiques, explicites ou implicites, sont proposées dans le manuel visant la persuasion afin de développer la CA ?                          |
|                                                                                                                  | Sous quels contextes sont proposées les activités explicites ou implicites, visant la persuasion afin de développer la CA ?                                         |
|                                                                                                                  | Quelles habiletés de la langue sont les plus privilégiées au moment de proposer une activité explicite ou implicite visant la persuasion afin de développer la CA ? |
| Le manuel propose de manière explicite ou                                                                        | Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les activités proposées ?                                                                                   |
|                                                                                                                  | Est-ce que le manuel mentionne explicitement que les activités proposées développeront cette fonction de la CA?                                                     |
|                                                                                                                  | Est-ce que le manuel présente une définition ou perspective de la conviction ?                                                                                      |
|                                                                                                                  | Est-ce qu'il y a une relation Conviction-fonctions individuelles ou pragmatiques en étant des approches de la CA?                                                   |
|                                                                                                                  | Quel type d'activités didactiques, explicites ou implicites, sont proposées dans le                                                                                 |

|                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| implicite des activités visant la conviction afin de développer la CA.                                                            | manuel visant la conviction afin de développer la CA ?                                                                                                                               |
|                                                                                                                                   | Sous quels contextes sont proposées les activités explicites ou implicites, visant la conviction afin de développer la CA ?                                                          |
|                                                                                                                                   | Quelles habiletés de la langue sont les plus privilégiées au moment de proposer une activité explicite ou implicite visant la conviction afin de développer la CA ?                  |
|                                                                                                                                   | Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les activités proposées ?                                                                                                    |
| Le manuel propose de manière explicite ou implicite des activités visant la soutenance des affirmations afin de développer la CA. | Est-ce que le manuel mentionne explicitement que les activités proposées développeront cette fonction de la CA?                                                                      |
|                                                                                                                                   | Est-ce que le manuel présente une définition ou perspective de la soutenance des affirmations ?                                                                                      |
|                                                                                                                                   | Est-ce qu'il y a une relation Soutenance des affirmations -fonctions individuelles ou pragmatiques en étant des approches de la CA?                                                  |
|                                                                                                                                   | Quel type d'activités didactiques, explicites ou implicites, sont proposées dans le manuel visant la soutenance des affirmations afin de développer la CA ?                          |
|                                                                                                                                   | Sous quels contextes sont proposées les activités explicites ou implicites, visant la soutenance des affirmations afin de développer la CA ?                                         |
|                                                                                                                                   | Quelles habiletés de la langue sont les plus privilégiées au moment de proposer une activité explicite ou implicite visant la soutenance des affirmations afin de développer la CA ? |
|                                                                                                                                   | Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les activités proposées ?                                                                                                    |
| Le manuel propose de manière explicite ou implicite des activités visant l'évaluation des options afin de développer la CA.       | Est-ce que le manuel mentionne explicitement que les activités proposées développeront cette fonction de la CA?                                                                      |
|                                                                                                                                   | Est-ce que le manuel présente une définition ou perspective de l'évaluation des options?                                                                                             |
|                                                                                                                                   | Est-ce qu'il y a une relation Évaluation des options des affirmations -fonctions individuelles ou pragmatiques en étant des approches de la CA?                                      |
|                                                                                                                                   | Quel type d'activités didactiques, explicites ou implicites, sont proposées dans le manuel visant l'évaluation des options afin de développer la CA ?                                |
|                                                                                                                                   | Sous quels contextes sont proposées les activités explicites ou implicites, visant l'évaluation des options afin de développer la CA ?                                               |
|                                                                                                                                   | Quelles habiletés de la langue sont les plus privilégiées au moment de proposer une activité explicite ou implicite visant l'évaluation des options afin de développer la CA ?       |
|                                                                                                                                   | Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les activités proposées ?                                                                                                    |
| Le manuel propose de manière explicite ou implicite des activités intégrant les 4 fonctions intellectuelles                       | Est-ce qu'il existe une relation entre les 4 fonctions intellectuelles individuelles de la CA ? Quel type de relation s'agit-il ?                                                    |
|                                                                                                                                   | Quelles variables ou caractéristiques présente cette intégralité ?                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| individuelles de la CA.                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                             |
| <b>Catégorie 2</b>                                                                                                                                                                            | <b>Pensée Critique PC</b>                                                                                                                                   |
| <b>Questionnaire 2</b>                                                                                                                                                                        | Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à la PC en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA?                          |
| <b>Critères</b>                                                                                                                                                                               | <b>Questionnements</b>                                                                                                                                      |
| Le manuel présente de manière explicite la PC en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel.                                                                                         | Avec quelle fréquence est mentionné cet objectif ?                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                               | Est-ce qu'il y a une relation PC-fonctions individuelles et/ou pragmatiques en étant des approches de la CA ?                                               |
|                                                                                                                                                                                               | Quelles autres variables ou caractéristiques présente l'objectif ?                                                                                          |
| Le manuel présente un concept ou définition de la PC dans son contenu.                                                                                                                        | Est-ce que ce concept est basé sous la vision d'un auteur spécifique ou sous une perspective définie ?                                                      |
|                                                                                                                                                                                               | Est-ce qu'il y a une relation PC-fonctions individuelles et/ou pragmatiques en étant une approche de la CA ?                                                |
|                                                                                                                                                                                               | Quelles autres variables ou caractéristiques présente le concept ?                                                                                          |
| Dans les activités proposées, le manuel met en évidence de manière explicite ou implicite la nécessité d'établir une situation problématique pour que l'apprenant soit capable de l'analyser. | Est-ce que le manuel mentionne explicitement que les activités proposées développeront cette fonction pragmatique de la CA?                                 |
|                                                                                                                                                                                               | Quel type de situations problématiques sont proposées visant la PC ?                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                               | Quel type d'activités didactiques, explicites ou implicites, sont proposées dans le manuel visant la PC afin de développer la CA ?                          |
|                                                                                                                                                                                               | Quelles habiletés de la langue sont les plus privilégiées au moment de proposer une activité explicite ou implicite visant la PC afin de développer la CA ? |
| Le manuel propose les activités langagières visant la PC, situées dans un contexte spécifique et dans des contextes variés.                                                                   | Sous quels contextes sont proposées les activités explicites ou implicites, visant la PC afin de développer la CA ?                                         |
|                                                                                                                                                                                               | Quel est le contexte le plus privilégié au moment de proposer des activités explicites ou implicites visant la PC afin de développer la CA ?                |
| Le manuel                                                                                                                                                                                     | Est-ce que le manuel établit explicitement que les apprenants reconnaîtront des arguments avec un objectif spécifique ?                                     |

|                                                                                                                                              |                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| propose de manière explicite ou implicite aux apprenants la compréhension de divers arguments dans les situations problématiques.            | Quel type d'arguments sont proposés par le manuel pour que l'apprenant soit capable de les analyser ?                               |
|                                                                                                                                              | Quel type d'arguments est le plus fréquemment associé à quel type de situation problématique ?                                      |
|                                                                                                                                              | Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les arguments proposés ?                                                    |
| Le manuel propose de manière explicite ou implicite aux apprenants l'usage de divers arguments dans leurs discours afin de développer la PC. | Quel type d'arguments sont proposés par le manuel pour que l'apprenant soit capable de les utiliser dans son discours ?             |
|                                                                                                                                              | Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les activités proposées visant l'usage d'arguments dans les discours ?      |
| Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la PC et les fonctions individuelles de la CA.            | Est-ce que cette relation est montrée de manière explicite ou implicite ?                                                           |
|                                                                                                                                              | Lesquelles des fonctions individuelles de la CA sont les plus liées à la PC ?                                                       |
|                                                                                                                                              |                                                                                                                                     |
| <b>Catégorie 3</b>                                                                                                                           | <b>Prise de décision PD</b>                                                                                                         |
| <b>Questionnaire 3</b>                                                                                                                       | Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à la PD en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA ? |
| <b>Critères</b>                                                                                                                              | <b>Questionnements</b>                                                                                                              |
| Le manuel présente de manière explicite la PD en tant qu'objectif à atteindre tout au long du manuel.                                        | Avec quelle fréquence est mentionné cet objectif ?                                                                                  |
|                                                                                                                                              | Est-ce qu'il y a une relation PD-fonctions individuelles et/ou pragmatiques en étant une approche de la CA ?                        |
|                                                                                                                                              | Quelles autres variables ou caractéristiques présente l'objectif ?                                                                  |
| Le manuel présente un concept ou définition de la PD dans son contenu.                                                                       | Est-ce que ce concept est basé sous la vision d'un auteur spécifique ou sous une perspective définie ?                              |
|                                                                                                                                              | Est-ce qu'il y a une relation PD-fonctions pragmatiques en étant une approche de la CA ?                                            |
|                                                                                                                                              | Quelles autres variables ou caractéristiques présente le concept ?                                                                  |

|                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Dans les activités proposées, le manuel met en évidence de manière explicite ou implicite la nécessité d'établir une situation problématique pour que l'apprenant soit capable de l'analyser.</p> | <p>Est-ce que le manuel mentionne explicitement que les activités proposées développeront cette fonction pragmatique de la CA?</p>                                 |
|                                                                                                                                                                                                      | <p>Quel type de situations problématiques sont proposées visant la PD ?</p>                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                      | <p>Quel type d'activités didactiques, explicites ou implicites, sont proposées dans le manuel visant la PD afin de développer la CA ?</p>                          |
|                                                                                                                                                                                                      | <p>Quelles habiletés de la langue sont les plus privilégiées au moment de proposer une activité explicite ou implicite visant la PD afin de développer la CA ?</p> |
| <p>Le manuel propose les activités langagières visant la PD, situées dans un contexte spécifique et dans des contextes variés.</p>                                                                   | <p>Sous quels contextes sont proposées les activités explicites ou implicites dans le manuel, visant la PD afin de développer la CA ?</p>                          |
|                                                                                                                                                                                                      | <p>Quel est le contexte le plus privilégié au moment de proposer des activités explicites ou implicites visant la PD afin de développer la CA ?</p>                |
| <p>Le manuel présente un concept d'argument dans son contenu.</p>                                                                                                                                    | <p>Quelles sont les variables ou caractéristiques de cette définition ?</p>                                                                                        |
| <p>Le manuel propose des activités explicites ou implicites où l'apprenant doit comprendre des arguments visant la PD.</p>                                                                           | <p>Est-ce que le manuel établit explicitement que les apprenants reconnaitront des arguments avec cet objectif spécifique ?</p>                                    |
|                                                                                                                                                                                                      | <p>Quel type d'arguments sont proposés par le manuel pour que l'apprenant soit capable de les analyser ?</p>                                                       |
|                                                                                                                                                                                                      | <p>Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les arguments proposés ?</p>                                                                            |
| <p>Le manuel propose de manière explicite ou implicite aux apprenants l'usage de divers arguments dans leurs discours afin de développer la PD.</p>                                                  | <p>Quel type d'arguments sont proposés par le manuel pour que l'apprenant soit capable de les utiliser dans son discours ?</p>                                     |
|                                                                                                                                                                                                      | <p>Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les activités proposées visant l'usage d'arguments dans les discours?</p>                               |
| <p>Les activités et la</p>                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                              |                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la PD et les fonctions individuelles de la CA.                | Est-ce que cette relation est montrée de manière explicite ou implicite ?                                                                                   |
|                                                                                                                              | Lesquelles des fonctions individuelles de la CA sont les plus liées à la PD ?                                                                               |
| Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la PD et la PC.                           | Est-ce que les activités proposées établissent explicitement que la PD est liée en quelque sorte avec la PC ?                                               |
|                                                                                                                              | Est-ce que de manière implicite, les activités ou la perspective du manuel montrent que la PD est liée en quelque sorte avec la PC ?                        |
|                                                                                                                              |                                                                                                                                                             |
| <b>Catégorie 4</b>                                                                                                           | <b>Résolution de problèmes RP</b>                                                                                                                           |
| <b>Questionnaire 4</b>                                                                                                       | Dans quelle mesure, le manuel pour l'enseignement du FLE répond à la RP en tant que pratique pragmatique afin de développer la CA?                          |
| <b>Critères</b>                                                                                                              | <b>Questionnements</b>                                                                                                                                      |
| Le manuel présente de manière explicite la RP en tant un objectif à atteindre tout au long du manuel.                        | Avec quelle fréquence est mentionné cet objectif ?                                                                                                          |
|                                                                                                                              | Est-ce qu'il y a une relation RP-fonctions pragmatiques en étant une approche de la CA ?                                                                    |
|                                                                                                                              | Quelles autres variables ou caractéristiques présente l'objectif ?                                                                                          |
| Le manuel présente un concept ou définition de la RP dans son contenu.                                                       | Est-ce que ce concept est basé sous la vision d'un auteur spécifique ou sous une perspective définie ?                                                      |
|                                                                                                                              | Est-ce qu'il y a une relation RP-fonctions pragmatiques en étant une approche de la CA ?                                                                    |
|                                                                                                                              | Quelles autres variables ou caractéristiques présente le concept ?                                                                                          |
| Dans les activités proposées par le manuel, différents types de problèmes sont présentées de manière explicite ou implicite. | Est-ce que le manuel mentionne explicitement que les activités proposées développeront cette fonction pragmatique de la CA?                                 |
|                                                                                                                              | Quel type de situations problématiques sont proposées visant la RP ?                                                                                        |
|                                                                                                                              | Quel type d'activités didactiques, explicites ou implicites, sont proposées dans le manuel visant la RP afin de développer la CA ?                          |
|                                                                                                                              | Quelles habiletés de la langue sont les plus privilégiées au moment de proposer une activité explicite ou implicite visant la RP afin de développer la CA ? |
|                                                                                                                              | Est-ce que le manuel associe un type d'activité spécifique avec un type de problème spécifique ?                                                            |
|                                                                                                                              | Sous quels contextes sont proposées les situations problématiques, visant la RP afin de développer la CA ?                                                  |

|                                                                                                                                   |                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                   | Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les types de problèmes?                                                      |
| Le manuel montre les différentes étapes que les apprenants doivent suivre afin de donner solution à un problème.                  | Quels étapes ou pas sont présentés dans le manuel afin de donner solution à un problème ?                                            |
|                                                                                                                                   | Est-ce que les étapes de RP sont basées sous la vision d'un auteur spécifique ou sous une perspective définie ?                      |
|                                                                                                                                   | Est-ce que le manuel présente des étapes ou pas spécifiques en accord avec un type de problème spécifique ?                          |
|                                                                                                                                   | Quelles autres variables ou caractéristiques présentent les étapes de RP ?                                                           |
| Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la RP et les fonctions individuelles de la CA. | Est-ce que cette relation est montrée de manière explicite ou implicite ?                                                            |
|                                                                                                                                   | Lesquelles des fonctions individuelles de la CA sont les plus liées à la PC ?                                                        |
| Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la RP et la PC.                                | Est-ce que les activités proposées établissent explicitement que la RP est liée en quelque sorte avec la PC ?                        |
|                                                                                                                                   | Est-ce que de manière implicite, les activités ou la perspective du manuel montrent que la RP est liée en quelque sorte avec la PC ? |
| Les activités et la perspective abordée dans le manuel montrent une relation entre la RP et la PD.                                | Est-ce que les activités proposées établissent explicitement que la RP est liée en quelque sorte avec la PD ?                        |
|                                                                                                                                   | Est-ce que de manière implicite, les activités ou la perspective du manuel montrent que la RP est liée en quelque sorte avec la PD ? |