

## **Le savoir-faire argumentatif dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première aujourd'hui en France et en Espagne**

**Géraldine DURAND**

*Universidad de Salamanca*

geraldinedurand@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-9674-8923>

### **Resumen**

Las teorías de la argumentación distinguen tres dimensiones de la argumentación: la lógica, la dialéctica y la retórica. En esta contribución, pretendemos señalar la incidencia que tienen estas tres dimensiones en los textos de referencia para la enseñanza y evaluación del francés y del español primera lengua. El análisis de los currículos de la primera lengua para enseñanzas medias demuestra que la capacidad para argumentar está muy solicitada. Las exigencias de los exámenes del *baccalauréat* y de la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad) revelan qué perspectiva se está privilegiando en dos países lingüística y culturalmente cercanos, como Francia y España, pero donde la situación de aprendizaje de los alumnos de la educación secundaria y de la universidad, está determinada por una cultura educativa diferente.

**Palabras clave:** currículo, argumentar, dialéctica, retórica, didáctica.

### **Résumé**

Les théories de l'argumentation distinguent trois dimensions de l'argumentation : la logique, la dialectique et la rhétorique. Dans cette contribution, nous souhaitons signaler l'incidence qu'ont ces trois dimensions dans les curricula d'enseignement et dans l'évaluation du français et de l'espagnol langue première. L'analyse des programmes de la langue première pour l'enseignement secondaire démontre que la capacité à argumenter est très sollicitée. Les exigences des examens du baccalauréat et de la EBAU (Évaluation du Baccalauréat pour l'Admission à l'Université) révèlent quelle perspective est privilégiée dans deux pays linguistiquement et culturellement proches, comme la France et l'Espagne, mais où la situation d'apprentissage des apprenants de l'enseignement secondaire et supérieur est déterminée par une culture éducative différente.

**Mots clés :** curricula, argumenter, dialectique, rhétorique, didactique.

---

\* Artículo recibido el 8/09/2021, aceptado el 13/01/2022.

### **Abstract**

The theories of argumentation identify three dimensions: the logical, the dialectical and the rhetorical. In this contribution, we expect to highlight the impact of these three dimensions on reference texts for teaching and assessing French and Spanish as first language. The analysis of first language curricula for secondary education demonstrates that the capacity to argue is requested. The requirements of *baccalauréat* and *EBAU* exams (assessment of the baccalaureate for university admission), reveal what dimension is being privileged in two countries linguistically and culturally similar, as France and Spain, but where the learning situation in secondary education and university is determined by a different educative culture.

**Keywords:** curricula, argue, dialectical, rhetorical, didactic.

## **1. Introduction**

L'enseignement, les langues et l'argumentation sont trois domaines très vastes qui partagent des valeurs et des objectifs parce qu'ils contribuent, entre autres, à l'amélioration de la communication, à la formation de l'esprit critique et aussi au développement de raisonnements rationnels. Pour chercher à comprendre le pourquoi de telles convergences, nous avons choisi comme objet d'analyse les curricula de la langue première au lycée en France et en Espagne. Ainsi, nous serons à même d'appréhender la perspective de l'argumentation privilégiée en fonction du pays. Lorsque les objectifs d'enseignements sont fixés pour l'acquisition d'une langue première ou seconde, dans l'enseignement secondaire ou supérieur, une perspective déterminée de l'argumentation est inévitablement adoptée. Ces choix spécifiques au pays et à sa langue-culture ont naturellement des conséquences sur les démarches didactiques à mettre en place, sur l'évaluation et les compétences à cibler et sur les efforts d'adaptation que doit faire un apprenant, notamment de langue étrangère.

## **2. Quelques remarques terminologiques**

L'argumentation est un domaine interdisciplinaire et un objet d'étude complexe qu'il convient de baliser, même très brièvement. Dans la didactique de l'argumentation, en sciences humaines, le développement d'un savoir-faire argumentatif s'inscrit dans une conception particulière de l'argumentation dans la communication. L'argumentation y est considérée comme une activité langagière où de bonnes raisons sont avancées, défendues et justifiées dans un but déterminé et aussi comme une activité discursive parce qu'elle est localisée dans une séquence textuelle.

En fonction de la culture discursive propre à certains pays, comme la France et l'Espagne, l'argumentation préfère se développer au sein d'une des trois perspectives classiques établies par Aristote.

La première perspective est celle de la logique qui propose une argumentation démonstrative dans un modèle de discours monologal et où les conclusions ont une portée épistémique et ne sont pas discutables. Le but est essentiellement d'établir la

vérité grâce à un raisonnement scientifique qui applique une méthode déductive et normative.

La deuxième perspective est celle de la dialectique qui répond au schéma de l'argumentation explicative dans un discours dialogal et concis qui recherche la vérité et ce qui est juste. Ce discours où l'argumentation se déroule dans une dynamique de questions-réponses est interactionnelle et met en scène un conflit discursif pour résoudre un différend. Saillissent ainsi des raisonnements qui se construisent sur des preuves vraisemblables, probables et discutables.

La troisième perspective est celle de la rhétorique qui s'inscrit dans le cadre de l'argumentation persuasive. La dialectique et la rhétorique constituent les deux facettes d'une même médaille : leurs preuves s'appuient sur des opinions communément acceptées et leurs conclusions sont discutables. Mais contrairement à la perspective dialectique, le discours rhétorique est exubérant et oriente l'opinion en ne défendant qu'une position, la plus probable, afin de produire des croyances.

Finalement, « la retórica nos permitiría mejorar creativamente el discurso, la lógica nos dotaría de los criterios analíticos más rigurosos para garantizar la contundencia de nuestros argumentos y la dialéctica con el mejor procedimiento para facilitar la interacción y promover la crítica » (Alcolea Banegas, 2015 : 140).

Grâce à ces remarques terminologiques, bien que sommaires, nous sommes maintenant en mesure d'appréhender comment se déploient ces trois perspectives classiques de l'argumentation dans l'enseignement et l'évaluation de la langue première en France et en Espagne et comment elles marquent les différentes cultures éducatives et en fin de compte, les cultures discursives et l'identité de l'argumentateur.

### **3. Le savoir-faire argumentatif à l'école**

L'apprentissage conscient suppose une intervention externe, un processus explicite et planifié et a pour conséquence le perfectionnement d'un savoir-faire qui a pu être acquis inconsciemment. C'est le cas du savoir-faire argumentatif qui n'échappe pas à ces mécanismes. La capacité à argumenter de l'être humain peut être davantage développée si elle s'insère dans un système de règles qui permettent d'améliorer l'utilisation des mécanismes qui régissent la communication en général et l'argumentation en particulier. Ainsi, l'enseignement de la capacité à argumenter répond à un besoin pour que les individus, dans l'expression de leur citoyenneté, puissent faire entendre leur voix et persuader les indécis ou ceux qui pensent différemment. Ce besoin s'est fait ressentir dès l'Antiquité et reste intact actuellement (Remy, 2020 : 44-49 ; 54). Les sociétés peuvent être plus ou moins démocratiques et elles peuvent appeler de façon plus ou moins contrôlée et soutenue la capacité à argumenter, mais elles vont s'appuyer sur l'école qui joue un rôle déterminant dans la transmission institutionnelle de la perception de la réalité et des valeurs de la société.

Par conséquent, que ce soit en France ou en Espagne, la responsabilité de programmer l'enseignement de la compétence argumentative retombe logiquement sur l'école. De nos jours, dans ces deux pays, l'École a évidemment le devoir de former les citoyens dans une perspective démocratique qui rejette le dogmatisme et l'irrationnalisme et qui accueille le discours rationnel et persuasif où des points de vue différents et variables sont amenés à être partagés et respectés. La capacité à argumenter prend toute sa place dans une société qui promeut idéalement le rapport de réciprocité et d'égalité entre les citoyens qui ont la possibilité de s'exprimer et de prendre des décisions. Cette perspective démocratique se matérialise dans le discours marqué par une visée argumentative qui se construit à partir de la réflexion et du raisonnement en envisageant les divergences de points de vue. Cette perspective est celle des théories de l'argumentation actuelles qui ne vont pas dans le sens de la logique formelle, très contraignante et opposée à l'intégration du discours de réfutation.

C'est pourquoi, dans ce contexte, l'analyse du degré de développement de la capacité à argumenter sollicitée dans les curricula de la langue première en France et en Espagne va permettre de voir les perspectives de l'argumentation privilégiées et les attentes concernant la capacité à argumenter des apprenants dans chacun des pays.

### **3.1. Le savoir-faire argumentatif pendant l'étape de scolarisation obligatoire**

D'abord, nous allons aborder très rapidement la place du développement du savoir-faire argumentatif pendant l'étape de scolarisation obligatoire qui s'étend de l'âge de 3 à 16 ans en France et en Espagne de 6 à 16 ans. Dès les premières classes, que ce soit en France ou en Espagne, les textes (les *Recommandations pédagogiques pour l'école primaire*, le *Code de l'éducation*, les Décrets Royaux 126/2014 et 1105/2014) soulignent l'importance de la pensée critique que les élèves développent dans un environnement démocratique où sont considérés différents points de vue grâce à la réflexion et à une attitude tolérante. Les textes vont dans le même sens dans les deux pays malgré quelques nuances.

En effet, les textes français (notamment le *Code de l'éducation*, 2021 : 289-290) insistent plus sur l'importance de l'expression : les élèves doivent être invités à s'exprimer pour pouvoir développer leur esprit critique et, en faisant usage de leur savoir-faire argumentatif, ils doivent être amenés à comprendre le monde qui les entoure pour pouvoir participer à des débats où ils ont la possibilité de s'exprimer.

En revanche, les textes espagnols (notamment l'article 7 du Décret Royal 126/2014, du 28 février et l'article 11 du Décret Royal 1105/2014, du 26 décembre) préfèrent signaler l'importance du comportement à adopter dans un contexte démocratique. Comme en pragma-dialectique où sont dictées les règles d'une conversation raisonnable (van Eemeren et Grootendorst, 2004 : 187-196), les textes espagnols posent les bases pour que les échanges, dont la dimension éthique est notable, respectent le pluralisme d'opinions et de valeurs. Dans ce contexte, une conversation raisonnable implique le comportement particulier d'une personne dont l'objectif est de créer un

terrain d'entente. Cette attitude est dominée par les bonnes intentions, par la bonne foi et par un esprit de collaboration. Cette attitude constructive est également dictée par des valeurs telles que le respect et la tolérance envers les interlocuteurs. La rationalité de l'argumentation dépend du comportement des intervenants.

À ces niveaux-là d'enseignement, en France et en Espagne, la capacité à argumenter en voie de développement chez les élèves prend corps dans l'élaboration de leur capacité à percevoir la réalité qui les entoure, de façon critique et ouverte à la diversité.

### 3.2. Le savoir-faire argumentatif au lycée

L'intérêt pour le développement de la pensée critique à l'école suit le processus évolutif des élèves et se fait encore plus particulièrement sentir à la fin de l'enseignement secondaire, au lycée. C'est au lycée où se concrétise tout le processus d'apprentissage des étapes précédentes. C'est dans le cycle terminal<sup>1</sup>, au moment où les élèves sont le plus à même de faire reluire leur savoir-faire argumentatif, qu'il est intéressant de se poser la question si la perspective adoptée pour atteindre le même objectif et les exigences matérialisées dans un examen externe à l'établissement de scolarisation<sup>2</sup> sont les mêmes dans les deux pays.

En France, le *Code de l'éducation* (2021 : 497) laisse sous-entendre que la mission de la formation initiale qui correspond à la période obligatoire de scolarisation est reconduite au lycée : « La formation secondaire assurée dans les lycées aux élèves prolonge celle qui est acquise dans les collèges, en développant la culture générale et les connaissances spécialisées des élèves. ». Pour avoir plus de précisions, il faut se reporter aux programmes de chaque matière enseignée dans cette étape.

En Espagne, dans l'article 25 du Décret Royal 1105/2014 du 26 décembre, sur les quatorze points qui explicitent les objectifs généraux du lycée espagnol, six mentionnent le développement de la pensée critique et de la citoyenneté responsable comme devant être un moteur de l'enseignement à cette étape. En effet, au cours des points a), b), c), h), j) et k), le Décret Royal insiste sur l'importance de pouvoir « adquirir una conciencia cívica responsable » et « valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes », mais aussi « las realidades del mundo contemporáneo », « la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida ».

Les textes de référence français et espagnols insistent sur l'importance de la formation de l'esprit critique, du développement de la capacité à raisonner et à argumenter des lycéens dans l'ensemble des enseignements qu'ils soient communs ou de spécialité. Cette tendance reprend l'idée de la possibilité d'envisager la même chose sous divers

<sup>1</sup> En France, le cycle terminal comprend les classes de première et de terminale et en Espagne, les classes de « primero » et « segundo de bachillerato ».

<sup>2</sup> En France, cet examen est appelé Baccalauréat, abrégé « Bac » et en Espagne EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad).

angles en établissant une discussion critique où les propositions sont discutables et les points de vue différents acceptables.

L'examen des textes de référence qui donnent les directives générales à l'enseignement du premier et du second degré montre que le savoir-faire argumentatif n'est pas oublié, bien au contraire, il est présent de façon évidente dans le cycle terminal.

#### **4. Le savoir-faire argumentatif dans les programmes et dans les examens du cycle terminal**

Pour mieux appuyer cette idée, l'étude des programmes et des épreuves auxquelles se soumettent les lycéens en fin de cycle s'impose. Afin d'établir une comparaison dans des conditions les plus semblables possible, des choix doivent être faits. Le premier choix porte sur la voie et le second sur la région espagnole où se développent les programmes puisqu'en Espagne les régions ont un grand pouvoir de décision dans le domaine de l'éducation.

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

D'un autre côté, en Espagne, l'application des lois concernant le système éducatif a des spécificités en fonction des régions. Dans les régions n'ayant pas de langue co-officielle<sup>3</sup>, le système d'implantation des programmes est similaire à celui de la France : les variations entre les programmes publiés dans les textes régionaux (décrets, bulletins officiels...) et le Décret Royal sont pratiquement insignifiantes. Nous prendrons comme référence la région de Castille et Léon qui applique le Décret Royal sans modifier son contenu, comme le font la plupart des autres régions sans langue co-officielle.

Par ailleurs, il convient de vérifier si l'enseignement et l'évaluation de la langue première en France et en Espagne se déroulent dans des conditions qui permettent une comparaison portant sur le développement du savoir-faire argumentatif. D'une part, dans les deux pays, le quota horaire attribué à l'enseignement de la langue première l'année où ont lieu les épreuves externes est le même (à l'exception de deux régions espagnoles à savoir l'Andalousie et les Îles Canaries). D'autre part, l'enseignement est conditionné par l'évaluation à laquelle doivent se soumettre les lycéens : les épreuves externes de fin de cycle terminal réduisent la marge d'interprétation des programmes et finissent de déterminer l'enseignement dispensé. En France, la mise en place de la réforme du lycée et du baccalauréat a commencé à la rentrée 2018 et s'implante progressivement dans les trois classes du lycée. Pour le cycle terminal, cette réforme prévoit

---

<sup>3</sup> Les régions n'ayant pas de langue co-officielle sont l'Andalousie, l'Aragon, les Asturies, la Cantabrie, Castille et Léon, Castille La Mancha, l'Estrémadure, les Îles Canaries, La Rioja, la région de Madrid et celle de Murcie.

des épreuves qui s'échelonnent sur les deux ans et propose deux modalités d'évaluation : l'évaluation continue qui a lieu tout au long des deux années scolaires et qui représente 40% de la note finale du baccalauréat et les épreuves finales orales et écrites qui représentent les 60% restants et qui se déroulent en juin des classes de première et terminale. En Espagne, les lycéens sont aussi sujets à cette double modalité d'évaluation bien que les épreuves finales soient exclusivement écrites et concentrées en juin de la dernière année et elles représentent 40% de la note finale du baccalauréat. Le poids attribué à l'évaluation continue et aux épreuves finales est donc inversé par rapport à la France : l'article 34 du Décret Royal 1105/2014 du 26 décembre stipule que 60% de la note est obtenue revient au contrôle continu. Vu les pourcentages en question, l'incidence n'est pas notoire.

Une seule différence est à tenir en ligne de compte : en Espagne, l'évaluation continue se réalise exclusivement à partir de l'apprentissage quotidien des élèves évalué par leurs professeurs tandis qu'en France, 30% du contrôle continu<sup>4</sup> correspond aux résultats obtenus lors d'épreuves qui se déroulent en trois sessions au cours des années de première et terminale. Les copies de ces évaluations communes sont anonymes et les sujets qui sont corrigés par d'autres professeurs sont issus d'une banque nationale de sujets. Mais, cette différence portant sur les modalités d'évaluation n'affecte pas le français et son homologue la langue castillane et littérature dans le sens où, dans les deux pays, ce sont des matières évaluées en juin lors d'épreuves finales écrites externes.

Étant donné que l'évaluation de la langue première en France et en Espagne s'inscrit dans un contexte où les conditions sont similaires, l'étude de la manière dont le savoir-faire argumentatif est sollicité dans l'enseignement de cette matière est possible. Pour l'Espagne, nous prendrons comme référence les sujets des examens externes aux établissements scolaires proposés en Castille et Léon.

#### **4.1. Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de français et de langue castillane et littérature du cycle terminal**

##### **4.1.1. Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de français du cycle terminal en France**

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

Il est intéressant de voir que l'enseignement de cette matière suit l'organisation en quatre modes de communication des activités langagières à savoir la réception, la production, l'interaction et la médiation. Le volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) avance que cette organisation

---

<sup>4</sup> Les 10% restants correspondent à la note du livret scolaire des classes de première et terminale.

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

En classe de première, l'enseignement du français est envisagé dans le but que les lycéens de la voie générale développent leur sensibilité et leur créativité. Mais le programme de français de première des voies générale et technologique de 2019 mentionne aussi, de façon très claire à la page 2, qu'ils doivent acquérir des « compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation. » Cette matière a pour objectif de contribuer au développement de la pensée critique et de la capacité à réfléchir et à raisonner. Elle poursuit ainsi la tendance marquée dès la maternelle et contribue aussi au développement du savoir-faire argumentatif, qui dépasse à ce niveau le stade de la présentation d'une opinion.

#### **4.1.1.1. Le savoir-faire argumentatif et la langue française**

Au lycée, pour atteindre l'objectif proposé en français, l'accent n'est pas mis sur l'étude de la langue même si cet aspect inhérent à la matière n'est pas ignoré parce que, comme il est indiqué dans le programme, à la page 3, « c'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral ».

Au lycée, l'analyse grammaticale se limite à un apprentissage anecdotique voué à améliorer la compréhension et l'expression des élèves. Le programme de 2019 lie cet exercice à la formation littéraire et à certains exercices concrets d'une grande envergure comme le commentaire ou l'explication de texte et la dissertation où la correction de la langue est prise en compte dans l'évaluation. Selon le programme que propose le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, la maîtrise du vocabulaire technique est requise pour pouvoir « décrire le fonctionnement de la langue et des discours, [...] et accéder à l'implicite » (2019a : 3), mais « l'étude de la langue ne doit pas se limiter à l'acquisition de connaissances théoriques permettant de décrire les textes » (2019a : 6). Dans le programme, la langue est tenue de faire objet d'étude, mais « l'étude de la grammaire n'est pas une fin en soi » (2019a : 3), « l'objectif n'étant pas de faire des élèves des linguistes, mais des locuteurs possédant une maîtrise satisfaisante



de la langue » (2019a : 6). La langue est étudiée, la terminologie grammaticale doit être maîtrisée pour que ces connaissances portant sur la langue soient instrumentalisées afin d'arriver à une compréhension fine des textes littéraires. L'accent est plutôt mis sur une approche du français par la littérature. À la page 6, le programme reconnaît que les « compétences de compréhension et d'expression (orthographe, expression écrite et orale) sont généralement évaluées au lycée de manière globale et indifférenciée à l'occasion des travaux de production écrite (commentaire de texte, dissertation, etc.) » dont l'objectif est de tirer un bilan comme lors d'un examen final. Dans le programme, l'étude de la langue a pour visée « le respect des codes qui règlent une communication claire et précise » (2019 : 7) et l'amélioration de la compréhension et de l'expression. L'importance n'est pas accordée à la technicité que suppose l'analyse syntaxique d'une phrase ou l'analyse morphologique d'un mot mais à la correction et à la précision lexicale et grammaticale dans l'utilisation de la langue. Une réflexion sur l'*élocutio*, c'est-à-dire sur le style, la syntaxe et l'impact du choix des mots où le langage est considéré comme un moyen de persuasion est présente dans le programme de français. L'ombre de l'œuvre des classiques tels qu'Aristote (1404b) et Cicéron (§142) et de théoriciens comme Perelman (1992 : 198) plane sur le programme. Le programme de français est sensible au fait que, dans un discours persuasif, la considération des propriétés argumentatives de la langue dévoile que la syntaxe et le lexique choisis orientent l'opinion de l'auditoire. En évaluant la compréhension et l'expression en langue française à travers l'exercice de la dissertation ou du commentaire de texte, il assimile des résultats de recherche (Portolés et Yates, 2014 : 220) démontrant, par exemple, que la force argumentative varie en fonction de la nature des mots. Il n'est pas hermétique aux réflexions des théoriciens et des chercheurs et accepte qu'une bonne maîtrise de la langue est requise pour le développement du savoir-faire argumentatif.

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

Cette approche rejette une étude de la langue proposée comme une fin en soi, l'accent n'étant pas mis sur la réflexion linguistique. La langue est étudiée en amont et elle est vue comme un instrument qui permet de comprendre et de s'exprimer en se pliant aux exigences des étapes à respecter pour construire un discours. Selon le programme de français de première (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019a : 2), grâce à la langue, les arguments peuvent être présentés dans un ordre qui démontre une capacité à « développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante » sur un sujet dont la dimension est littéraire. Cette approche met un

point d'honneur à la *dispositio*, c'est-à-dire à l'organisation du discours qui est essentielle pour le développement du savoir-faire argumentatif. Un texte doit répondre à une structure où la présentation des idées et des arguments doit suivre un ordre bien précis pour être le plus efficace possible.

#### **4.1.1.2. Le savoir-faire argumentatif et la littérature**

L'enseignement du français en première instrumentalise la langue française pour atteindre son objectif précisé à la page 8 : « poursuivre la construction et l'appropriation personnelle d'une culture littéraire, ainsi que l'acquisition des capacités d'expression, d'analyse, d'interprétation et de réflexion ». La littérature est mise au centre de l'enseignement qui propose une étude approfondie de quatre œuvres intégrales. Ces œuvres sont situées dans leur vaste contexte qui considère des aspects proprement littéraires, mais aussi culturels, artistiques ou historiques en les associant à un parcours. Le lycéen est invité à recevoir l'influence des écrivains qui ont construit le patrimoine littéraire français. Dans ce sens-là, les idées qu'ils transmettent et la manière qu'ils adoptent pour les transmettre sont la référence. Ce travail sur les textes contribue à fournir l'*inventio* qui permet de chercher des arguments pour construire ensuite le discours. Cependant, à aucun moment, n'est mentionnée l'étude de la typologie des arguments qui se trouve limitée par le hasard de l'utilisation de certains types d'arguments dans certains textes de certains auteurs.

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

#### **4.1.2. Le savoir-faire argumentatif dans les programmes de langue castillane et littérature du cycle terminal en Espagne**

En Espagne, le programme décrivant la matière dénommée « Lengua castellana y literatura » organise l'apprentissage en deux unités d'enseignement bien séparées, chacune comptant sur des objectifs à atteindre différents : d'un côté se trouve la langue et de l'autre la littérature. Dans la plupart des régions n'ayant pas de langue co-officielle et appliquant la LOMCE, les lycéens disposent de quatre heures d'enseignement de cette matière en première et de quatre heures également l'année suivante. Par rapport à la France, ils bénéficient d'une année supplémentaire pour compléter leur formation.

#### 4.1.2.1. Le savoir-faire argumentatif et la langue castillane

La langue castillane est l'unité d'enseignement la plus ample puisqu'elle regroupe trois objets d'étude qui s'imbriquent et se complètent : la communication orale, la communication écrite et la connaissance de la langue. Le Décret Royal 1105/2014 précise à la page 357 que l'objectif de l'enseignement de la langue castillane est « el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado ». Ce décret insiste à la page 358 sur « el enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua [que] se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos : privados y públicos, familiares y escolares. » L'enseignement de la langue castillane doit fournir les connaissances nécessaires autour desquelles se mettent en place « los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro » pour « ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita ». On constate d'ailleurs que le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) est maintenu alors qu'il est qualifié par le volume complémentaire du CECRL (2018 : 30) d'« inadéquat pour saisir la réalité de la communication » parce qu'il ne peut pas tenir compte « des notions d'intention ou de macro-fonction ».

Le développement de la compétence communicative à l'oral et à l'écrit qui englobe la compréhension et l'expression passe alors par deux axes d'études : d'un côté, l'étude de la langue en soi qui permet, quand le niveau de maîtrise est suffisamment élevé, la formulation d'un discours grâce aux mots (*l'elocutio*) et d'un autre côté, l'étude des mécanismes nécessaires pour la construction d'un discours qui sont examinés dans la *dispositio* par les théories de l'argumentation. Le programme espagnol se distingue alors du programme français, ce dernier aspirant à fusionner ces deux axes d'études en mettant la langue au service des mécanismes discursifs.

D'une part, la langue est étudiée en soi pour atteindre une maîtrise de la langue suffisante pour communiquer de manière précise et correcte à l'oral et à l'écrit. Les considérations grammaticales, lexicales et orthographiques portant sur les objets d'étude détaillés dans le tableau du Décret Royal 1105/2014 pour la dernière année du lycée à la page 377 qui se concrétisent dans des analyses syntaxiques et morphologiques sont mises au centre de l'enseignement afin de contribuer au développement de la compétence communicative. Ce type d'analyse n'est que timidement abordé dans l'enseignement en France qui propose des analyses portant sur la langue beaucoup moins poussées et moins exigeantes, mais pas pour autant moins utiles puisqu'elles sont mises au service du commentaire de texte qui prétend éclairer le sens du texte en question. Dans des régions comme Castille et Léon, dans l'enseignement de la langue castillane, la réflexion linguistique est considérée nécessaire pour connaître la langue et pour développer la compétence communicative et, par conséquent, pour s'exprimer en faisant preuve de correction grammaticale et de précision lexicale. En France aussi, l'enseignement du français invite à élaborer une réflexion sur la langue de façon moins fouillée.

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

L'enseignement de la langue castillane prévoit dans les régions qui n'ont pas de langue co-officielle que les lycéens développent leur capacité à argumenter en leur proposant des situations de communication où règne le pluralisme d'opinion. Les conditions pragmatiques conversationnelles que présente la pragma-dialectique sont alors posées : des points de vue différents s'appuient sur des arguments concrets et logiques et sont exposés dans une discussion méthodique et critique où la disputabilité et l'acceptabilité des propositions sont mises en avant afin d'atteindre le consensus, de résoudre raisonnablement de possibles différends et de défendre une position discutable. Dans le programme de la langue castillane, le pouvoir persuasif du discours est mentionné ainsi que la notion de confrontation coopérative de deux visions qui peuvent être en contradiction. Contrairement au programme français, la perspective proposée est plus dialectique que rhétorique.

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

#### **4.1.2.2. Le savoir-faire argumentatif et la littérature**

La littérature est la deuxième unité d'enseignement. Elle prétend atteindre plusieurs objectifs : développer d'abord la capacité à comprendre les textes littéraires en

s'appuyant sur la maîtrise de la langue travaillée dans la première unité d'enseignement, développer ensuite la capacité critique et créative grâce à la lecture de textes littéraires ou provenant d'autres horizons qui sont sujets à être analysés et interprétés et fournir enfin et surtout une ample culture littéraire pour que les lycéens deviennent des lecteurs cultivés. L'art de savoir et l'art de bien dire se conjuguent ici. Comme pour Cicéron (§17), un discours est persuasif si la bonne connaissance du sujet est accompagnée d'une bonne maîtrise de l'expression. Le lycéen est amené à comprendre en profondeur les textes et à se forger une opinion. Par ailleurs, à la page 359, même si le programme reconnaît à la littérature sa faculté à améliorer l'expression et la communication en général, il souligne tout de même l'importance de l'acquisition d'une culture littéraire basée essentiellement sur le savoir encyclopédique qu'ont les personnes cultivées. Un des principaux objectifs de l'enseignement de la littérature est : « hacer de los escolares lectores cultos y competentes ». La démarche adoptée est effectivement opposée à la démarche française : en France, le lycéen accède à la culture littéraire par certaines œuvres qui sont interprétées en analysant les procédés d'écriture tandis qu'en Espagne, le lycéen accède aux œuvres fondamentales de la littérature espagnole par la culture littéraire qui se veut générale. Cette transmission de la culture littéraire en Espagne, moins particularisante qu'en France, bénéficie de l'avantage de fournir une vision globale de l'histoire de la littérature. Cette ambition prive peut-être le lycéen d'une analyse et d'une interprétation plus approfondie d'une sélection d'œuvres et de textes limitant ainsi les croisements thématiques et la réflexion qui en découle. Cette ambition a le mérite d'être guidée par l'objectif qui vise à acquérir une vaste culture générale.

Le programme proposé pour l'enseignement de la langue castillane et littérature se veut donc particulièrement ambitieux en dernière année du cycle terminal : il aspire à couvrir une étude approfondie de la langue et le développement de la compétence communicative des lycéens qui inclut la compétence argumentative qui est la plus exigeante et technique. Mais il envisage aussi de transmettre une ample culture fournie à travers l'histoire de la littérature qui invite également à analyser et à interpréter les textes.

L'étude des programmes du français et de la langue castillane et littérature montre que la capacité à argumenter n'est pas développée selon la même perspective en France et en Espagne, même si le point de départ est toujours la langue comme instrument utilisé afin d'améliorer la compétence communicative pour arriver à l'expression de la pensée critique. L'approche française privilégie la perspective rhétorique et certains aspects de la logique et elle s'appuie sur des textes et des œuvres littéraires pour éduquer la capacité à présenter un discours construit, élaboré et argumenté. En revanche, l'approche adoptée en Espagne, à partir d'une perspective plus dialectique, insiste spécialement sur la fonction communicative de la langue qui conduit à une réflexion faite sur la langue et à l'appropriation des mécanismes discursifs nécessaires à la

construction d'un discours, laissant de côté l'analyse approfondie d'œuvres littéraires pour privilégier une culture basée sur l'histoire de la littérature.

Ainsi, après cette conclusion préliminaire qu'apporte l'étude des programmes, reste à voir comment ces derniers sont interprétés dans les examens externes à l'établissement de scolarisation proposés en fin de cycle terminal. Sans pour autant sortir du cadre dessiné par le programme, l'enseignement dispensé est inévitablement conditionné par la nature des exercices à réaliser au cours de ces examens. L'analyse de ces exercices va dévoiler si les différences se creusent ou s'amenuisent.

## **4.2. Le savoir-faire argumentatif dans les examens de français et de langue castillane et littérature du cycle terminal**

### **4.2.1. Le savoir-faire argumentatif dans les examens de français du cycle terminal**

Les épreuves anticipées du français du baccalauréat au cours desquelles les candidats sont évalués à l'oral et à l'écrit ont des objectifs qui se recoupent : les candidats doivent être capables de s'exprimer correctement, de lire, de mobiliser leurs connaissances et de mettre en rapport la littérature avec l'art et d'autres champs du savoir, de prendre en compte d'autres points de vue et d'analyser et interpréter des textes littéraires. Ces objectifs se situent clairement dans le développement de la pensée critique et du savoir-faire argumentatif d'autant plus que les exercices proposés sont, à l'oral, l'explication linéaire d'un texte<sup>5</sup> et la présentation d'une œuvre et, à l'écrit, le commentaire de texte ou la dissertation.

#### **4.2.1.1. Le savoir-faire argumentatif dans l'épreuve orale**

L'épreuve orale est très structurée comprenant plusieurs exercices qui se succèdent et s'enchaînent selon un ordre établi dans la note de service n° 2019-042. Après trente minutes de préparation essentiellement pensées pour planifier la première partie de l'oral, le candidat dispose d'un total de vingt minutes pour s'exprimer et interagir avec l'examineur. Dans un premier temps, il doit expliquer un des six textes littéraires travaillés en classe et résoudre une question de grammaire posée à partir d'une phrase du texte. La place de la question de grammaire dans l'ensemble de l'épreuve qui est noté sur vingt est tout aussi anecdotique que celle qui lui est concédée dans l'enseignement du français dans le cycle terminal puisque la note maximale pour cette question est de deux points. Dans un second temps, le candidat doit présenter l'œuvre littéraire qu'il a choisie parmi celles qu'il a étudiées avec son professeur ou parmi celles qu'il a retenues comme lecture obligatoire. L'épreuve se termine par un entretien avec l'examineur. Le candidat n'est donc pas confronté à des textes inconnus, il est amené à proposer des analyses préalablement préparées et encadrées par l'enseignant au cours de l'année scolaire. Même la question de grammaire est prévisible : elle doit porter sur

---

<sup>5</sup> Cet exercice est accompagné d'une question de grammaire.

un des trois sujets d'étude de la langue programmés pour la classe de première<sup>6</sup> puisqu'un seul aspect grammatical doit être traité. En revanche, lors de l'entretien avec l'examineur, tel que le signale la note de service n° 2019-042, la connaissance d'une œuvre littéraire doit être instrumentalisée pour évaluer « les capacités à dialoguer, à nuancer et à étoffer sa réflexion, à défendre son point de vue ». Le savoir-faire argumentatif est requis. Au cours de l'oral de français, le locuteur et l'interlocuteur co-construisent un discours qui accepte que le raisonnement subisse des révisions. Le candidat doit montrer sa capacité à développer un propos et à dialoguer avec l'examineur. Comme dans l'approche adoptée en logique naturelle (Grize, 1990 : 40), le locuteur construit son discours en fonction de la représentation qu'il a de son interlocuteur en anticipant ses refus et ses incompréhensions qui se produisent au cours de l'interaction. L'objectif du dialogue entre le candidat et l'examineur n'est pas de confronter des points de vue qui peuvent être différents dans une discussion critique, ni d'atteindre raisonnablement un consensus. Pendant cette épreuve orale, à aucun moment, l'examineur ne doit déstabiliser le candidat, le dialogue doit s'établir pour qu'il fasse part de la réflexion suscitée par ses expériences de lecture grâce à la capacité critique de l'argumentation qui est le fruit d'un processus raisonné. Pour montrer son « implication personnelle » qui est explicitement requise dans la note de service n° 2019-042, le candidat est invité à faire de l'effet et à influencer les croyances de l'examineur en apportant des arguments concrets et pertinents qui justifient ses propos. Comme dans le programme, dans cet exercice, la conception de la communication est loin d'être dialectique. La perspective qui plane sur cette épreuve est celle de la rhétorique.

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

#### 4.2.1.2. Le savoir-faire argumentatif dans l'épreuve écrite

À l'écrit, le candidat des voies générale ou technologique dispose de quatre heures pour présenter un commentaire de texte ou une dissertation.

Le texte à commenter est un texte littéraire en rapport avec les objets d'étude du programme de première, mais il ne fait pas partie du corpus d'œuvres et de textes étudiés en classe. Par le commentaire de texte, les lycéens sont amenés à soumettre des analyses fines portant sur les procédés d'écriture qui, pertinemment interprétés, montrent une bonne compréhension du texte littéraire. La forme ou les procédés linguistiques et stylistiques sont vus comme un moyen d'arriver au fond ou au sens. L'analyse des procédés stylistiques est perçue comme incontournable étant donné que ces procédés sont porteurs de sens et, en tant que tels, ils invitent à proposer une analyse

---

<sup>6</sup> Les trois sujets programmés en première sont les subordonnées conjonctives utilisées en fonction de compléments circonstanciels, l'interrogation et l'expression de la négation.

thématisée qui conduit à une profonde réflexion et demande une grande capacité de raisonnement, digne de la capacité à argumenter. Il est évident que l'enseignement du français suggère une approche de l'étude de la langue et de la littérature qui donne une place prépondérante aux procédés stylistiques. L'étude du style consiste à détecter le sens donné par le choix porté sur des éléments lexicaux et syntaxiques et leur agencement. L'intérêt pour ce type d'étude montre qu'il est reconnu que les procédés stylistiques orientent le discours et que l'expression rhétorique détient un grand pouvoir.

Dans la dissertation aussi, le candidat est invité à apporter une réflexion nuancée et structurée autour d'arguments pertinents et d'exemples variés en répondant à une question qui porte sur l'une des œuvres du programme associée à son parcours. En réalisant cet exercice, le candidat est immergé dans une activité où les manifestations prototypiques de l'argumentation étudiées par les théories sont présentes : en effet, cet exercice exige de maîtriser la *dispositio* et l'*inventio*, insistant sur l'organisation et la valeur justificatoire des arguments. Pour produire un discours dont la visée est argumentative, le candidat doit savoir problématiser le sujet qui lui est proposé. Autrement dit, il doit savoir réaliser « une activité cognitive qui consiste à proposer à quelqu'un, non seulement ce dont il est question, mais aussi ce qu'il faut en penser [... c'est-à-dire] quelle est la question qui se pose à son propos » (Charaudeau, 2007 : 16). La dissertation est un exercice qui invite à cerner le sujet et à proposer un questionnement qui laisse le destinataire s'interroger.

La dissertation et le commentaire de texte sont deux exercices qui font appel à la capacité réflexive des lycéens. La dissertation se présente comme « le plus bel exemple de pratique argumentative que l'école ait instituée et codifiée » (Charolles, 1980 : 22). Les lycéens doivent avoir acquis les compétences nécessaires pour pouvoir argumenter et ils doivent le démontrer lors de la réalisation des exercices proposés pour l'obtention du baccalauréat. Ils doivent présenter un discours de justification qui est problématisé et qui accepte d'être discuté. Cependant, le but n'est pas de modifier ou d'accroître les convictions de l'auditoire. Ce sont des exercices qui s'appuient sur la capacité à réfléchir, mais où la situation d'argumentation n'est pas réellement créée. Il s'agit d'argumenter sans situation d'argumentation authentique puisque l'auditoire n'est pas défini. Les lycéens s'adressent à un auditoire fantôme (Charolles, 1980 : 24), étant peu exposés à un discours où les opposants font entendre leur voix. Un terrain de confrontation d'opinions où le respect des autres est central n'est pas créé. Faisant écho au programme de français, la conception du discours adoptée pour l'épreuve écrite du baccalauréat est loin d'être dialectique.

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



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

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

Ces exercices permettent effectivement une réflexion dans un contexte académique où se rencontrent les trois dimensions de l'argumentation à savoir la logique en offrant un raisonnement scientifique qui suit une méthode déductive et normative pour démontrer, la dialectique en défendant des opinions discutables avec des arguments et des contre-arguments et la rhétorique en proposant, par moment, une argumentation unidirectionnelle et, toujours, un raisonnement dans une langue correcte et précise qui fait appel à divers procédés d'écriture. La dissertation s'aligne sur ce que « hoy entendemos por teoría de la argumentación [que] surge de la integración de las perspectivas retórica, lógica y dialéctica » (Marraud, 2015 : 47). Cet exercice suit la tendance actuelle, en vigueur depuis les années 70, où les théories de l'argumentation se veulent intégrantes et globalisantes et évitent les distinctions catégoriques entre les différentes perspectives.

L'enseignement du français comme langue première en France et son évaluation en cycle terminal laissent une place prépondérante au développement du savoir-faire argumentatif et respectent les connexions qui s'établissent actuellement entre les différentes théories et les différentes perspectives.

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

En Espagne, les lycéens de la dernière année du cycle terminal se soumettent en juin, à une épreuve écrite pour évaluer les objectifs atteints dans la matière de langue castillane et littérature. Tous les aspects de la communication ne sont pas considérés : pour une question logistique, seules la compréhension et l'expression écrites sont évaluées. Aucune épreuve orale ne leur est proposée, éclipsant ainsi une bonne partie du programme, mais, en 90 minutes ils doivent répondre à des questions réparties sur trois exercices indépendants les uns des autres et d'une valeur à peu près égale. En Castille et Léon, quatre points maximum sur dix sont attribués au premier exercice, trois au deuxième et trois au dernier.

Le premier exercice comprend quatre questions portant sur un texte journalistique récent. En fractionnant et en signalant les étapes à suivre pour identifier les éléments constitutifs du texte proposé, ces questions aident à évaluer la compréhension du sujet actuel suggéré. Cet exercice se distancie alors du commentaire de texte littéraire auquel peuvent être confrontés les candidats français. Cet exercice ne fait que peu appel à la capacité d'analyse du candidat privilégiant sa capacité d'identification des mécanismes discursifs présentés dans la *dispositio*. Par ailleurs, son esprit de synthèse qui laisse transparaître sa compréhension du texte est requis. La présentation de sa réflexion sous la forme d'une opinion a une place insignifiante dans l'ensemble de l'examen ne permettant d'obtenir au maximum qu'un demi-point. La compétence argumentative et les capacités réflexive et critique ne sont finalement que très peu sollicitées malgré les mentions faites sur ce point dans le programme. Cet aspect marque une profonde différence avec l'examen français même si un tel écart n'était pas ressorti lors de la comparaison des programmes. En effet, en France l'examen invite à développer la capacité à argumenter de façon convaincante, mais en Castille et Léon, cette capacité devient réellement secondaire et ne dépasse pas le stade de la formulation d'une opinion qui, de par sa brièveté imposée, ne peut se construire autour d'arguments et d'exemples variés.

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

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

Dans le cas de l'enseignement de la langue première en France et en Espagne, les programmes soulignent l'importance de la maîtrise de la langue pour comprendre et s'exprimer afin de construire une pensée critique, mais ces objectifs ne se

matérialisent pas de la même manière dans les examens externes à l'établissement de scolarisation. Les examens proposés aux lycéens sont donc bien différents selon les pays. En Espagne, tous les aspects de la communication ne sont pas évalués et en France, l'analyse syntaxique et morphologique n'occupe que très peu de place. Le temps imparti à l'écrit conditionne la nature des exercices et la manière dont ils sont réalisés, mais aussi les compétences requises. Contrairement à l'examen français, les examens espagnols sollicitent que très succinctement la capacité à apporter une argumentation convaincante et une réflexion critique. Le programme étant extrêmement ambitieux et les moyens mis en place pour l'évaluation externe étant limités puisqu'elle consiste en un seul examen qui est écrit et d'une durée de 90 minutes, des choix sont faits et ils sacrifient en grande partie l'évaluation du savoir-faire argumentatif qui est pourtant un élément fondamental du programme. Il est sous-entendu que ce savoir-faire est évalué lors du contrôle continu qui représente en Espagne 60% de la note finale, considérant que la pression que suppose la préparation à un examen externe ne fait pas perdre de vue cet objectif essentiel signalé par les programmes dans la formation des lycéens.

## **5. Conclusion**

Nous avons été amenés ici à étudier comment est développé le savoir-faire argumentatif en langue première chez les élèves, et surtout chez les lycéens, dans l'enseignement en France et en Espagne et dans quelles perspectives il s'inscrit. Sans distinction géographique, il ressort que les textes de référence insistent sur l'importance du développement du savoir-faire argumentatif et de la pensée critique dès le début de la scolarisation des enfants. Les deux sociétés démocratiques que nous observons comptent sur leur institution conçue pour transmettre des savoirs, pour développer et évaluer les compétences des personnes qui sont considérées comme les acteurs sociaux de demain qui doivent être en mesure de comprendre le monde qui les entoure et participer aux prises de décisions.

Dès le départ, nous avons pu observer quelques nuances dans l'approche choisie. En France, les textes orientent l'enseignement vers un travail sur l'expression comme étant l'élément central du savoir-faire argumentatif. Le débat et l'argumentation dialoguée sont les formules privilégiées au primaire et au collège, mais elles perdent du terrain au lycée où, comme le montre l'examen des programmes de français, la perspective adoptée est plus rhétorique, acceptant tout de même certains aspects de la logique. L'enseignement est plus centré sur l'expression d'un point de vue qui est né d'une réflexion critique dans un contexte peu polémique qui ne vise pas à confronter une pluralité d'opinions. En revanche, en Espagne, les textes orientent l'enseignement vers un travail sur l'attitude des élèves qui doivent apprendre à manipuler un discours marqué argumentativement dans un contexte démocratique dominé par la pensée plurielle où cohabitent plusieurs points de vue. Dans cette perspective qui est plus

dialectique, l'éthique des intervenants est valorisée. En dépit de ces nuances, nous pouvons affirmer que l'école travaille pour le développement du savoir-faire argumentatif.

Pour le lycée, en plus des textes de référence, nous avons aussi étudié les programmes pour l'enseignement de la langue première afin de voir concrètement comment s'y développe le savoir-faire argumentatif. Nous pouvons conclure qu'en classe de première, le programme de français invite à travailler deux savoir-faire : celui pour réaliser des croisements thématiques à partir desquels se forge une réflexion et celui pour argumenter. En effet, le débat qui permet la confrontation d'opinions n'est pas le format privilégié au lycée, en France. La littérature incite à développer une réflexion argumentée et convaincante où les procédés stylistiques, étant porteurs de sens, sont mobilisés et où la pertinence de la valeur justificatoire des arguments permet de prouver la capacité à problématiser une question. Le savoir-faire argumentatif est réellement au centre de l'enseignement du français en classe de première.

Comme dans l'enseignement de la langue première en France, en Espagne, la langue est un instrument pour améliorer le savoir-faire argumentatif et pour arriver à l'expression de la pensée critique, surtout au lycée. Mais, contrairement à la France, la capacité à argumenter n'accapare pas toute la compétence communicative : aucune dimension n'est privilégiée dans le discours, ni la dimension expositive, ni la dimension argumentative et un équilibre entre les activités de réception et de production semble établi. Les croisements thématiques sont moins demandés, les textes sont pris comme des modèles ou des prétextes pour une réflexion personnelle qui peut se nourrir de points de vue différents. La capacité à argumenter se développe à partir de situations qui invitent à la réflexion.

Étant conscients que la marge d'interprétation qu'il existe dans la lecture des programmes peut nous éloigner un tant soit peu de la réalité, nous avons aussi étudié les sujets des examens externes qui permettent l'accès à l'enseignement supérieur, sachant que la préparation à ces examens conditionne inévitablement l'enseignement dispensé. Dans les deux pays, les sujets pour évaluer la langue première supposent la mobilisation des mêmes compétences et capacités, mais dans des proportions bien différentes. Les programmes sont interprétés de façon à privilégier certains aspects de l'apprentissage plus que d'autres, et qui, dans le cas de la France et de l'Espagne, ne convergent pas dans le même sens.

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

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

Grâce à ces analyses, la lumière est mise sur le traitement de la dimension argumentative présente dans le processus d'enseignement et d'évaluation de la langue première. Notre étude a démontré que cet aspect n'est pas abordé exactement de la même manière en fonction du pays, reflétant une conception de la communication particulière qui s'inscrit dans une façon de communiquer marquée culturellement à laquelle adhère l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage dispensé. Lors de la définition des choix didactiques et de la mise en place de démarches pédagogiques qui visent à développer le savoir-faire argumentatif en langue seconde chez les lycéens ou chez les étudiants de l'enseignement supérieur, ces considérations sont à prendre en compte car un apprenant qui a appris à développer son savoir-faire argumentatif d'une certaine manière en langue première devra s'adapter à une autre manière d'appréhender l'argumentation en langue seconde.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALCOLEA BANEGAS, Jesús (2015) : « Objeto y utilidad de la argumentación (retórica) y de la retórica (argumentativa) », in H. Marraud & P. Olmos Gómez, *De la demostración a la argumentación. Ensayos en honor de Luis Vega*. Madrid, UAM Ediciones, 133-147.
- ARISTOTE (1980) : *Rhétorique. Livre III*. Texte établi et traduit par M. Dufour. Paris, Les Belles Lettres.
- CICÉRON (1967) : *De l'orateur. Livre I*. Texte établi et traduit par Edmond Courbaud. Paris, Les Belles Lettres.

- CHARAUDEAU, Patrick (2007) : « De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication », in Christian Boix (éd.), *Argumentation, manipulation, persuasion*. Paris, L'Harmattan, 13-35.
- CHAROLLES, Michel (1980) : « Les formes directes et indirectes de l'argumentation ». *Pratiques*, 28, 7-43. URL : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1980\\_num\\_28\\_1\\_1179](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1980_num_28_1_1179)
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg, Programme des Politiques linguistiques. URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- EEMEREN, Frans H. van & Rob GROOTENDORST (2004) : « A Code of Conduct for Reasonable Discussants ». *A systematic Theory of Argumentation : The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 187-196.
- GRIZE, Jean-Blaise (1990) : *Logique et langage*. Gap, Ophrys.
- MARRAUD, Hubert (2017) : « Argumentos e inferencias: teoría de la argumentación y psicología del razonamiento ». *Cogency*, 7 : 1, 47-68. URL : <https://cogency.udp.cl/index.php/cogency/article/view/117>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2019a) : « Annexe 2 : Programme de français de première des voies générale et technologique », in *BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019*. URL : [https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575\\_annexe2\\_1062930.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575_annexe2_1062930.pdf)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2019b) : « Note de service n° 2019-042 du 18 avril 2019 », in *BO n° 17 du 25 avril 2019*. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo17/MENE1910625N.htm>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2021) : *Code de l'éducation*. URL: <https://codes.droit.org/PDF/Code%20de%20l'%C3%A9ducation.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014) : « Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero ». *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo. URL : <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015) : « Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre », in *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero. URL : <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- PADILLA, Constanza (2015) : « Alfabetización académica y escritura epistémica: Una relación necesaria en el nivel superior ». In Bibiana Amado & María Elisa Romano (éd.), *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Córdoba (Argentine), Universidad Nacional de Córdoba, 19-32.
- PERELMAN, Chaïm & Lucie OLBRECHTS-TYTECA (1992 [1958]) : *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 5<sup>e</sup> éd.
- PORTOLÉS, José & Jean YATES (2014) : « The Theory of Argumentation within Language and its Application to Discourse Analysis », in Óscar Loureda Lamas, Manuel Casado

Velarde & Inés Olza Moreno (éd.), *Use in the Public Sphere. Methodological Perspectives and Empirical Applications*. Francfort, Peter Lang, 201-224.

REMY, Emmanuelle (2020) : « La rhétorique: ses origines gréco-romaines et son renouveau en France ». *The French review*, 93:3, 44-55. DOI: <https://doi.org/10.1353/tfr.2020.-0175>