

LE DISPOSITIF DIDACTIQUE DE L'ARGUMENTATION DANS LES MANUELS CONGOLAIS DE FRANÇAIS DES CLASSES TERMINALES DU SECONDAIRE : ANALYSE CRITIQUE ET PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES

John KOMBI KALIVANDA

Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu, RD. Congo)
 Université Libre des Pays des Grands Lacs (ULPGL Goma, RD. Congo)
 ORCID iD : 0009-0004-3739-2199
johnkombi13@gmail.com

Théodose MUHASANYA BIL'UMBELE

Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu, RD. Congo)
 ORCID iD : 0009-0000-9761-855X
muhasanyat@yahoo.fr

Paulin BAPOLISI BAHUGA

Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu, RD. Congo)
 ORCID iD : 0009-0002-4392-3799
Paulinbapo@gmail.com

&

Valérien DHEDYA BUNGANDE

Université de Kisangani (UNIKIS, RD. Congo)
 ORCID iD : 0009-0003-6674-6630
valerien.dhedya@unikis.ac.cd

Résumé : La présente étude, menée sur trois manuels congolais de français (« Anthologie 6^e », « Florilège 6^e » et « Profils et perspectives »), repose essentiellement sur la problématique de la qualité et de la pertinence du dispositif didactique de l'argumentation qu'ils organisent. En effet, l'article s'intéresse à analyser les ressources méthodologiques de ces anthologies pour apprécier comment elles peuvent favoriser l'enseignement-apprentissage de l'argumentation. Par l'approche qualitative, fondée sur la combinaison des analyses documentaire et du contenu, nous avons examiné les documents retenus. L'analyse transversale de ceux-ci atteste qu'ils sont plus bâtis sur des supports didactiques, c'est-à-dire des textes, que sur les démarches pédagogiques ou méthodologiques ; ce qui paraît normal pour des anthologies au sens strict. Les activités de compréhension et d'analyse, bien que non exhaustives, touchent à l'argumentation tant orale qu'écrite, mais l'investissement pour l'une et l'autre n'est pas équitable dans ces manuels, sauf dans « Florilège 6^e », où, malheureusement, aucune consigne de travail n'est prévue. Par ailleurs, les outils d'étayage ainsi que les modalités d'évaluation demeurent absents de chacun de ces documents. Pour tenter de remédier à ces écueils, nous avons défini des orientations méthodologiques idoines et avons proposé une grille d'évaluation formative, conforme aux acquis des approches communicatives et par compétences, actuellement recommandées pour l'enseignement du Français en République démocratique du Congo.

Mots-clés : Dispositif didactique, argumentation, manuels de français, analyse critique, propositions méthodologiques

THE DIDACTIC FRAMEWORK FOR ARGUMENTATION IN CONGOLESE FRENCH LANGUAGE TEXTBOOKS FOR FINAL-YEAR SECONDARY SCHOOL CLASSES: A CRITICAL ANALYSIS AND METHODOLOGICAL PROPOSALS

Abstract: This study conducted on three Congolese French language textbooks (« Anthologie 6^e », « Florilège 6^e » et « Profils et perspectives »), primarily examines the quality and relevance of the didactic framework for teaching argumentation that they provide. Specifically, it analyzes the methodological resources embedded in these textbooks to assess their potential contribution to the teaching and learning of argumentative skills. Adopting a qualitative approach based on the combined use of documentary analysis and content analysis, we examined the selected textbooks in depth. The cross-sectional analysis reveals that these anthologies rely more heavily on didactic materials-namely texts- than on pedagogical or methodological procedures, which is consistent with the nature of anthologies in the strict sense. Although the comprehension and analysis activities address both oral and written argumentation, they do not do so in a balanced manner across the textbooks, with the exception of *Florilège 6*, where, unfortunately, no learning tasks or instructional guidelines are provided. Furthermore, scaffolding tools and assessment procedures are absent from all the textbooks examined. To address these shortcomings, the study proposes a set of methodological guidelines together with a formative assessment rubric aligned with the principals of the communicative and competency-based approaches currently recommended for the teaching of French in the Democratic Republic of the Congo.

Keywords: Didactic framework, argumentation, French language textbooks, critical analysis, methodological proposals.

Introduction

S'intéressant à l'enseignement-apprentissage de l'argumentation, le présent article relève de la didactique du français. Il se propose d'interroger les manuels de français utilisés dans les classes terminales de l'école secondaire RD congolaise sur leurs dispositifs didactiques pour l'acquisition des compétences argumentatives par les apprenants. L'étude prend une orientation mixte, car elle s'intéresse à la description des ressources didactiques, à leur interprétation et, enfin, à leur appréciation critique dans le but de dégager leur force et leurs limites avant de proposer, le cas échéant, une perspective méthodologique judicieuse. Considérant le Programme national de Français au secondaire en RD Congo en termes d'objectifs spécifiques, de contenus, de recommandations méthodologiques et de principes d'évaluation, il est prévu l'enseignement-apprentissage de l'argumentation au degré terminal, tant à l'oral qu'à l'écrit. Néanmoins, la mise en œuvre effective de ces prescriptions curriculaires à travers les manuels, les guides pédagogiques et les pratiques de classe pose énormément problème. Cette désarticulation entre instances soulève plusieurs interrogations, principalement celle de savoir comment les manuels congolais de français organisent l'enseignement-apprentissage de l'argumentation.

En d'autres termes, quels sont les dispositifs didactiques que proposent les manuels à cet effet ? Ceux-ci sont-ils vraiment susceptibles de favoriser le développement des compétences argumentatives orales et écrites chez les apprenants ? Sinon, quelle perspective méthodologique envisager ? Au regard de ce questionnement, considérant ensuite les réalités de terrain et les ressources exploitées, les hypothèses suivantes peuvent être posées : *primo*, ces manuels proposeraient chacun un appareil pédagogique pauvre, constitué de questions de compréhension et d'analyse non exhaustives, de tâches de

dissertation, de débat et d'élocution à titre indicatif ; *secundo*, ces dispositifs ne suffiraient guère à l'acquisition effective des compétences orales et écrites de persuasion, car ils ne sont pas méthodologiquement étayés ; *tertio*, la dimension écrite de l'argumentation paraissant plus privilégiée dans la pratique, des tâches orales plus complexes et systématiques, relevant des activités ludiques langagières, seraient les mieux indiquées pour consolider les acquis théoriques et servir de base à l'écrit. En effet, un questionnaire de compréhension sur un texte argumentatif ou pas ne pourrait vraiment faire parler ou discuter les apprenants pour mieux acquérir des compétences attendues. Notre regard s'assigne comme objectifs d'analyser les dispositifs didactiques à travers les manuels de français en usage dans les classes terminales, d'en évaluer la pertinence et de proposer des orientations méthodologiques comme solutions adéquates au problème posé.

0.1 Cadre théorique et conceptuel

En didactique des langues vivantes, la montée en puissance de l'interaction verbale a contribué à faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière. Au-delà de sa fonction propédeutique à l'écrit, l'oral occupe une place transversale dans les apprentissages scolaires, dans la mesure où toute activité d'apprentissage requiert des compétences de justification, d'explication et de commentaires oraux (Rosier, 2002 : 89). C'est ainsi que l'argumentation, définie entre autres comme l'art d'employer ainsi que d'opposer des arguments dans une discussion (Le Robert, 2005) en vue d'obtenir chacun l'adhésion de l'autre à son point de vue, « ne peut se comprendre en dehors de l'interaction verbale dans laquelle elle prend place » (Plantain, 2005 : 57-58). Elle s'identifie donc à un processus interactionnel et s'inscrit dans le cadre des pratiques discursives et sociales (Plantain, 2005). Néanmoins, en dépit de cette consolidation de la dimension orale en faveur de l'argumentation, celle-ci ne s'écarte pas non plus de l'écrit, car les deux aspects sont complémentaires pour un apprentissage holistique. Par conséquent, la didactique de l'argumentation les prend tous en compte et les manuels sont censés refléter cette synergie. En effet, même en situation d'écriture, la production argumentative convoque en même temps des activités écrites et orales, sans se limiter au seul texte argumentatif (Plantin, 1996). Telle est l'orientation que devrait prendre le dispositif didactique de l'argumentation à travers les manuels scolaires du cours de Français au degré terminal du secondaire.

Par le concept « dispositif didactique », nous entendons tout l'arsenal des moyens pédagogiques proposés ou à mobiliser par l'enseignant pour conduire et faciliter l'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, il faut considérer toutes les ressources qui concourent à la transposition des textes en tant que savoirs savants en matières enseignables. Il s'agit notamment des objectifs fixés, des supports à utiliser, des activités programmées, des interactions pédagogiques et des modalités d'évaluation. Pour ce qui concerne la présente étude, nous nous proposons d'aborder ces éléments se rapportant à l'argumentation à travers les anthologies utilisées dans les classes terminales de l'école secondaire congolaise. En d'autres termes, nous voudrions apprécier la capacité de ces ressources à faire « tenter d'agir sur autrui, de le faire penser, sentir ou agir d'une certaine manière » (Amossy, 2000 : 12). Il convient aussi de préciser que, avant les révélations de nos analyses pour en dire davantage, nous nous servons indifféremment des concepts « manuel » et « anthologie » pour désigner le corpus soumis à notre examen.

0.2 Cadre méthodologique

Notre étude s'inscrit dans la démarche qualitative, essentiellement fondée sur l'analyse documentaire, en l'occurrence l'analyse du contenu (Bardin, 2013). Elle vise à apprécier le mécanisme de la transposition didactique à travers trois manuels scolaires, c'est-à-dire comment les manuelistes envisagent de transformer les savoirs bruts et savants, portés par les textes, en savoirs enseignables. Pour ce faire, la cible des analyses réside dans le dispositif didactique de chaque manuel. La grille d'analyse que nous avons mise en place couvre les indications pédagogiques ou méthodologiques d'usage, la structure ou l'organisation interne des manuels, les tâches ou les travaux sur l'enseignement-apprentissage de l'argumentation, les démarches pédagogiques et les modalités d'évaluation, les objectifs d'apprentissage. Bien que concernés par une étude comme celle-ci, sont laissés en dehors du champ d'analyse les supports didactiques, que sont les textes, au regard de leur sélection sur la base du critère argumentatif dans les anthologies du degré terminal.

1. Le corpus de l'étude : présentation des manuels

Il convient mieux de présenter brièvement le corpus de la présente étude avant d'aborder la question de l'analyse et de l'évaluation proprement dite. De prime abord, disons que, contrairement à l'éducation de base, les humanités en RD Congo, en général, et le degré terminal, en particulier, n'utilisent que des anthologies comme manuels officiels diffusés à travers le pays. D'autres documents utilisés sont soit des documents authentiques, soit des manuels du système éducatif français, soit encore des livres de grammaire que les enseignants utilisent à volonté, sans encadrement du système éducatif congolais. Nous avons sélectionné trois manuels, principalement utilisés dans les classes terminales du secondaire. Il s'agit de « Anthologie 6^e » (Meuus, 1991), de « Florilège 6^e » (Babudaa Malibato, 2010) ainsi que de « Profils et perspectives » (Burhenne et Cotton, 1981). Voilà les ouvrages considérés comme corpus de la présente étude.

1.1 Le manuel « Anthologie 6^e »

Faisant suite à « Anthologie 5^e » (en deux éditions : 1980, 2000), Clothilde Meeus a composé, avec la collaboration du Bureau de l'Enseignement Catholique de Kinshasa, une autre anthologie pour la classe terminale de sixième (actuelle 4^e année secondaire), qu'elle appelle « manuel » dans son avant-propos (Meuus, 1991). Cette auteure compte donc, à son actif, trois anthologies conçues pour l'enseignement du français au degré supérieur de l'enseignement secondaire congolais, en raison de deux éditions successives destinées à la classe de cinquième et une production à celle de sixième année (actuelles 3^e et 4^e années des humanités).

1.2 Le manuel « Florilège 6^e »

Babudaa Malibato s'est illustré par son effort de mise à disposition des supports pédagogiques pour plusieurs disciplines, dont le français pour lequel il est auteur, entre autres, de deux Florilèges destinés aux deux classes du degré supérieur de l'école secondaire congolaise. Le concept *Florilège* n'est qu'un synonyme d'*anthologie* et, en principe, ne signifie pas manuel de langue. Néanmoins l'auteur utilise ce terme comme nom propre de ses manuels de français. Le Ministère de tutelle a eu raison, par sa lettre n° EDN/SG/80/EPSP/0769/2002, de les agréer en tant que tel, c'est-à-dire manuels d'apprentissage.

1.3 Le manuel « *Profils et perspectives* »

De Victor Burhenne et René-François Cotton ont coproduit, en 1973, la fameuse anthologie intitulée « *Profils et perspectives* ». Celle-ci fut rééditée, sans révision majeure, en 1981 et reste d'usage jusqu'à nos jours en dernière année des humanités. Adopté comme manuel par le Département (Ministère) de l'Enseignement Primaire et Secondaire pour les classes terminales du cycle secondaire au Zaïre, République démocratique du Congo actuelle (Référence : DEPS/SP/841.1/003003/80), l'ouvrage sous examen passerait plutôt pour une anthologie, dont il incarne littéralement les attributs. « *Profils et perspectives* » est antérieur aux deux autres et tous les trois sont concurremment utilisés dans la même classe, c'est-à-dire l'année terminale de l'école secondaire congolaise.

2. Analyse des dispositifs didactiques de l'argumentation à travers les manuels

Nous entendons analyser le dispositif didactique de l'argumentation à travers l'appareil pédagogique des manuels par l'examen des indications méthodologiques d'usage, de l'organisation interne des manuels, des questionnaires à propos des textes et de toute tâche relative l'objet de la présente étude, en vue d'en dégager les insuffisances majeures en guise d'évaluation critique. Enfin, nous finiront par le recensement des activités de l'argumentation orale et écrite. Pour ce faire, nous procédons globalement par une lecture transversale comparative de ces trois documents différents, en épinglant les éléments ci-dessus annoncés.

2.1 Indications pédagogiques ou méthodologiques d'usage

En dehors des travaux sur chaque texte, « *Anthologie 6^e* » ne donne aucune orientation méthodologique. Le document se contente de rassembler du matériel sans plan d'exécution, à exploiter à la guise des enseignants. Voilà qui ouvre la voie à l'arbitraire. Certes, l'on peut compter sur la compétence des enseignants à bien « mener le jeu » en classe, néanmoins, c'est toujours rassurant de prévoir une sorte de canevas, c'est-à-dire des orientations ou conseils didactiques, surtout que le guide méthodologique est inexistant.

Par contre, dans « *Florilège 6^e* », l'auteur prend soin de révéler, dès l'introduction, les objectifs pédagogiques sur lesquels repose le manuel (entre autres le développement de la pensée, du jugement et de l'esprit critique, l'entraînement à la réflexion et à l'argumentation ordonnée, le perfectionnement de l'expression orale et de l'expression écrite) et de rappeler les acquis visés, c'est-à-dire les compétences attendues des apprenants à la fin de l'école secondaire (objectifs terminaux d'intégration) dont, notamment la maîtrise orale et écrite de la langue française, la capacité consolidée de réflexion et d'argumentation, une large culture, etc. Déjà au début du volume, l'enseignement de l'expression orale et de l'argumentation est clairement annoncé. Le manuel s'ouvre avec les notes pédagogiques et méthodologiques. Celles-ci évoquent les activités et les travaux en relation avec les textes du manuel. Un large espace y est consacré à l'oral, à savoir la diction (lecture expressive des textes de différents genres), l'élocution (exposé oral, mise en scène théâtrale, allocution de circonstance, etc.) et le débat (recherche, réflexion, débat sur des sujets) (Babudaa Malibato, 2001 : 5).

Dans leur avant-propos, les auteurs de « *Profils et perspectives* » précisent que le manuel « répond aux dispositions pédagogiques et méthodologiques du programme officiel » et que, se servant de l'ouvrage, « les professeurs pourront faire le choix qui leur paraîtra le plus approprié, tout en restant fidèles aux directives du programme imposé » (Burhenne & Cotton, 1981 : 3). Telles sont les seules indications méthodologiques de tout un « manuel ».

Il est vrai qu'elles se réfèrent ou renvoient au programme, mais il convient d'en apporter la démonstration par la démarche concrète proposée pour l'exploitation des textes, au regard de la vocation d'un manuel, à savoir concrétiser ce programme. Voilà qui relance le débat sur le concept « manuel » appliqué aux anthologies.

Nous considérons que « Anthologie 6^e » et « Profils et perspectives » sont des documents didactiquement muets et ne sont que de pures anthologies au sens strict du concept, à savoir un recueil de textes choisis, en prose ou en vers, comme supports d'enseignement. De ce point de vue, ils suffisent en tant que tels. Examinant « Florilège 6^e » par rapport aux deux autres, il se dégage un effort de « manuelisation » à travers la présence des indications méthodologiques utiles aux utilisateurs. C'est cette différence qui accorde une certaine avance didactique à l'ouvrage de Babudaa Malibato sur les autres. En effet, le dispositif didactique de l'argumentation y est annoncé dès le début et sa présence plus ou moins confirmée dans la suite.

2.2 Structure ou organisation interne des manuels

La construction de « Anthologie 6^e » consiste, en aval, en la hiérarchisation en parties et celles-ci en chapitres. Ces derniers regroupent des textes, qui sont, les uns, organisés sous un titre (sous-chapitre ?), les autres, non. Allant des parties aux titres des textes, cette hiérarchie comporte trois ou quatre niveaux, selon le cas. Considérant, par exemple, la première partie « l'homme en quête du bonheur », nous estimons probablement, qu'elle équivaut au thème général et le prélude « l'homme quel mystère ! » ainsi que les chapitres « Accablé par la solitude et l'ennemi », « Les paradis artificiels », etc. aux sous-thèmes (Meuus, 1991 : 17-46). Mais, dans une autre perspective, le troisième chapitre « Bonheur et possession », regroupant les textes sous les points « Le bonheur et l'argent » et « La possession des êtres », aura quel statut ? Selon notre entendement, cette structuration en dents de scie reflète des réseaux thématiques à plusieurs paliers. Le manuel ne donne aucun renseignement dans ce sens. Ce mutisme est une faiblesse dans la construction du support, laissant à chaque enseignant la latitude d'imaginer, à tort ou à raison, un système à exploiter. Le dispositif didactique proprement dit est rejeté à la fin de chaque chapitre. Il consiste aux travaux ou aux tâches en rapport avec chaque texte. Ce rejet en position finale et cette série de questionnaires, éloignés des textes concernés, ne facilitent pas la maniabilité requise pour un manuel.

Quant à « Florilège 6^e », subdivisé en quatre parties, son organisation interne est plus systématique. La première partie, la principale et la plus large, est consacrée aux textes d'étude ainsi qu'aux activités liées à ceux-ci. Des trois autres, qui sont complémentaires, les deux suivantes abordent respectivement les éléments structuraux des genres littéraires, la thématique de la littérature négro-africaine et la dernière propose des textes pour les lectures complémentaires. Notons que seule la première partie intéresse la présente étude. Elle présente la hiérarchie thèmes-textes-Activités. En effet, les textes sont regroupés selon les thèmes et à la fin de chaque texte intervient un questionnaire en rapport avec celui-ci, destiné aux apprenants. Il est intitulé soit « Étude du texte », soit « Étude et expression du texte ». Chaque thème est inauguré par des notes explicatives ou illustratives et clôturé par les activités et les travaux relevant de l'oral et de l'écrit, à côté des travaux de synthèse. La dimension orale est marquée par des sujets de réflexion et de débat, ainsi que ceux de l'exposé oral. Nous considérons que c'est ici le lieu favorable à l'argumentation orale dans la foulée de l'étude des textes. Ces indications des tâches ou des activités systématiquement

programmées rappellent à l'enseignant l'importance de la didactique de l'oral assortie de la finalité argumentative en dernière année des humanités.

Enfin, « Profils et perspectives » est plus proche de « Anthologie 6^e » quant à sa composition. En effet, son concepteur adopte aussi la hiérarchie partie-chapitres-textes. Mais à partir du dernier chapitre de la deuxième partie jusqu'à la troisième, il s'intercale soit un sous-chapitre regroupant divers textes, soit un sous-chapitre regroupant en son sein plusieurs points, organisant chacun une série de textes. Le dispositif didactique correspond ici aux travaux de synthèse (tâches ou débat) à la fin des chapitres, aux questionnaires ou aux tâches après les textes. Ils sont libellés en questions, travail dirigé, débat. Pour chaque texte, il est prévu au moins une catégorie de ces trois modalités de tâches. D'autres en combinent soit deux, soit toutes les trois.

2.3 Travaux sur l'enseignement-apprentissage de l'argumentation par les textes

Les tâches d'apprentissage auxquelles sont soumis les apprenants et qui sont censées guider l'action du professeur, concernent essentiellement l'analyse des textes, le débat, l'élocution et la dissertation. Ces activités relèvent de l'argumentation, tant orale qu'écrite. Par une lecture transversale des manuels, nous voudrions examiner la manière dont elles peuvent chacune conduire à l'enseignement-apprentissage de l'argumentation. Il en est de même des questions et/ou consignes qui animent et/ou qui orientent le débat en tant qu'activité didactique. Les activités de compréhension et d'analyse s'apparentent donc ici à ces travaux d'apprentissage.

**** L'analyse argumentative à travers les textes des manuels sélectionnés***

Les textes constituant, à eux seuls, des corpus illustratifs de plusieurs structures ou notions à la fois, ce sont les questions d'analyse ou d'exploitation qui, au-delà du message ou du contenu véhiculé, orientent et guident leur étude. Elles se rapportent aux thèmes, aux textes, à l'expression orale et écrite ainsi. C'est dans cette perspective que nous allons parcourir quelques questionnaires à travers les trois anthologies retenues pour cette étude.

- Le manuel « Anthologie 6^e »

Dans « Anthologie 6^e », au-delà du critère de sélection des textes, ce sont les tâches ou les travaux destinés aux apprenants qui attirent notre attention. Ils interviennent à l'issue de chaque chapitre, dont les textes sont concernés par des questions de compréhension et de synthèse, ainsi que par des travaux de dissertation. Ce volume essaye de s'intéresser à l'argumentation par des questionnaires tels que (Meeus, 1991) :

- (a) Résumez l'argumentation ; (b) Montrez l'habileté des procédés de style ; (c) Comparez cette scène à celle de La Peste où Tarrou raconte sa conversion (Meeus, 1991 : 82-83).
- (a) Ces deux textes représentent la réflexion de sages, comparez leurs arguments [...] ; (b) [...] ; (c) Montrez l'accord entre la crainte du chevalier et celle des penseurs occidentaux, en vous référant à d'autres textes de ce thème.
- (a) [...] ; (b) Énumérez dans la lettre les arguments contre le progrès ; (c) Formulez votre réfutation avant de lire la seconde lettre ; (d) Résumez l'argumentation de la 2^{ème} lettre pour défendre les arts ; (e) donnez votre opinion personnelle sur le sujet traité de Montesquieu.
- (a) Relevez les aspects techniques du conditionnement de l'auditoire ; (b) comparez l'art oratoire d'Hitler avec celui de Brutus et d'Antoine ; (c) Commentez la dernière phrase.
- (a) Résumez l'argumentation de l'auteur en faveur de la technique ; (b) Pourriez-vous citer quelques-unes des inventions méconnues auxquelles il est fait allusion au 3^e paragraphe ? (c) la conclusion générale de l'auteur vous semble-t-elle fondée et à l'abri de toute critique ? (Meeus, 1991 :151-152)

Nous avons, ici, sélectionné ces quelques questions comme un moindre échantillon du questionnement tendant vers une analyse argumentative dans une classe de français. Aussi sont-ils de nature à favoriser la lecture et la pratique argumentatives des thèmes comme « propagandes », « [défenseurs du] progrès » et bien d'autres, couvrant respectivement des textes relevant de l'éloquence, tels que « La réclame (publicité) », « Hitler orateur », « Propagande et démocratie », et du plaidoyer pour la technique, tels que « La machine libératrice », « La foi au progrès », « Subordonner la technique à l'esprit », « Indépendance de l'homme de science », etc. L'on peut toutefois se demander si ces intentions de l'anthologie suffisent pour ériger celle-ci en manuel et estimer que l'enseignement-apprentissage de l'art d'argumenter est bien balisé. Une autre anthologie, nommée *Profils et perspectives*, présente les mêmes caractéristiques que celles des ouvrages de Clothilde Meeus, dont nous venons de parler.

- L'anthologie « *Profils et perspectives* »

Comme nous n'avons cessé de le dire, nous voudrions évaluer la probable contribution de l'étude de textes à l'enseignement-apprentissage de l'argumentation. En didactique des langues, le texte constitue, en fait, un alibi incontournable, un corpus large et complexe, utile à l'enseignement de plusieurs matières à la fois. C'est ainsi que l'analyse argumentative doit aussi s'inscrire dans le cadre de l'étude de textes. De cette façon, « *Profils et perspectives* » offre la possibilité d'aborder diversement la question de l'argumentation dans la foulée de l'analyse textuelle. Pour ce faire, un questionnaire mixte pourrait servir en même temps à plusieurs fins comme l'on peut le lire, par exemple, à travers les questions suivantes sur le texte « Contre l'oppression », extrait de *Combat pour la liberté* de Martin Luther King :

1. Quelle est la doctrine de Martin Luther King ? Commentez-la.
 2. Recherchez les idées de Martin Luther King sur la véritable émancipation des Noirs dans la non-violence. Discutez chacune d'elles.
- (Burhenne & Cotton, 1981 : 61).

Le questionnaire ci-dessus tient à la fois de la compréhension du texte et de l'analyse argumentative. En effet, la première question cherche à faire découvrir la thèse défendue par l'énonciateur, la deuxième vise les arguments qui s'y rapportent et la troisième offre la possibilité d'envisager l'autre face de chaque argument et éventuellement de dégager une synthèse. C'est cela l'analyse argumentative que nous prônons. Mais celle-ci est à peine voilée au début par des concepts généraux, pouvant limiter à la compréhension sémantique ordinaire. C'est aussi le cas pour le questionnaire suivant sur le texte « L'inventaire expérimental », extrait de *L'introduction à la médecine expérimentale* de Claude Bernard, où les questions « pourquoi ? » et « comment ? » évoquent respectivement les arguments d'ordre causal et d'ordre démonstratif :

1. Pourquoi le doute est-il le « grand principe expérimental » ?
 2. Résumez le texte de Claude Bernard.
 3. Ne peut-on rechercher dans l'expérimentation que la seule confirmation d'une théorie ?
 4. Comment l'expérimentation est-elle la démarche la plus sûre pour découvrir une certaine vérité ?
- (Burhenne & Cotton, 1981 : 9)

La deuxième question renvoie à un exercice de synthèse. La troisième, elle, relève de l'interprétation. Mais toutes les deux ont en commun la compréhension. En effet, le

résumé d'un texte exige, au préalable, sa compréhension et pour bien le comprendre, une bonne interprétation s'avère indispensable. Celle-ci est de mise pour la troisième question, d'autant plus qu'elle trouve des réponses à la fois implicites et explicites dans le texte. Le questionnaire que nous venons d'analyser est donc non seulement mixte, mais aussi hétérogène. L'hétérogénéité d'un questionnaire sur un texte tient ici au fait qu'il peut viser ou porter sur une diversité de notions ayant trait à la compréhension, à la grammaire, à l'argumentation, à la culture générale, à la littérature, etc. La grammaire étant occasionnelle pour les classes terminales, « Profils et perspectives » n'en prévoit pas les questions de manière systématique. Néanmoins, rien n'empêche l'enseignant de s'y intéresser selon la nécessité. Ce qui nous intéresse dans cette anthologie, dominée par des extraits d'essais, c'est la possibilité quasi permanente offerte à l'enseignant d'aborder l'analyse argumentative à la lumière des contenus textuels, même au-delà des questionnaires préétablis. Le questionnaire suivant, par exemple, sur le texte « privilèges de la langue maternelle », extrait de *La Maison de Petrodava* de Virgil Gheorghiu, est susceptible de plonger dans plusieurs notions sur l'argumentation pour un enseignant avisé :

1. Quelle est, selon l'auteur, la « plus dure punition sur cette terre » ? 2. Quels sont les éléments de comparaison que l'auteur découvre entre la langue maternelle et les langues étrangères ? (l.12-29) 3. Que faut-il penser des relations d'un étranger avec les gens qui l'entourent ? (l.30-41) N'y a-t-il pas là quelque exagération ? 4. [...] 5. Comment l'auteur accentue-t-il l'identité entre l'homme et le milieu duquel il est issu ? (l. 60-87) À quels arguments a-t-il recours ? (Burhenne & Cotton, 1981 : 91)

La question initiale voudrait, en effet, centrer le propos de l'énonciateur autour d'une thèse en tant que point de départ de toute activité argumentative. Pratiquement toutes les autres questions se rapportent aux stratégies argumentatives mises en œuvre par le même énonciateur pour convaincre véritablement les lecteurs. La première est la comparaison au profit du dénigrement des langues étrangères par rapport à la langue maternelle. La seconde consiste en l'amplification des écueils ou avatars liés à l'usage, par un individu (locuteur), d'une autre langue que la sienne. Et en amont, toutes ces stratégies, qui constituent en même temps des arguments auxquels s'intéresse aussi la dernière sous-question, opérationnalisent, d'un côté, le blâme et, de l'autre, l'éloge. Ce dernier est d'ailleurs annoncé par le titre même du texte (Privilèges...).

- L'anthologie « Florilège 6° »

Après chaque texte de cette anthologie, les questionnaires concernent essentiellement la thématique et sont plus focalisés sur la compréhension, le style et l'étude de la langue. Ils sont présentés sous l'étiquette « étude du texte » ou « étude et expression du texte ». Néanmoins, ils sont quand même travaillés de manière à inciter un intérêt pour l'étude de l'argumentation. C'est ce que l'on peut lire, par exemple, dans la série de questions suivante sur le texte « Une civilisation solidaire », extrait de *Manifeste pour une civilisation solidaire* de Jules Lebreton :

1. Que signifient : masquer, frugalité puissances polarisantes dernier ? 2. Expliquez le décalage relevé dans les deux premiers paragraphes du texte. 3. En parlant de la liberté, quels éléments l'auteur évoquent-ils comme étant les fondements de l'évolution constructive d'un pays ? 4. Que condamne-t-il au sujet des relations du Tiers-Monde avec l'Occident ? 5. Résumez sa thèse essentielle et les idées principales qui la soutiennent (Babudaa Malibato, 2001 : 59-60)

De cette série de cinq questions, seules les deux premières ne sont pas directement liées à l'argumentation. Les trois autres y correspondent effectivement. En effet, la troisième tend à la recherche de la causalité d'un fait, en l'occurrence, l'évolution constructive d'un pays. La quatrième évoque le blâme et la dernière envisage le balisage argumentatif en dégageant la thèse et les arguments qui la sous-tendent. En principe, le questionnaire prévu après chaque texte ne l'est qu'à titre indicatif, car il ne suffit généralement pas pour prétendre épuiser un aspect à étudier. Le savoir-faire de l'enseignant est alors mis à profit pour orienter le questionnement ou l'étude du texte, voire enrichir ou reposer les questions existantes selon les besoins de la cause. Pour un texte argumentatif, par exemple, l'on ne devrait pas créer de la diversion en s'intéressant plus ou concurrentement à d'autres choses qu'à l'analyse argumentative elle-même. À notre avis, les questions de littérature, de la thématique ou de l'étude de la langue expose à une sorte de divagation qui occulte l'analyse argumentative sur le texte. La série suivante de questions sur le texte « Le message des écrivains », tiré de *Des Atomes et des Hommes* de Louis Leprince-Ringuet, le témoigne :

1. Indiquer la bonne réponse : ce texte (1) fait l'éloge de la pensée humaine ; (2) fait des observations et porte un jugement ; (3) pose le problème de l'espèce humaine à travers le temps. 2. De qui l'auteur fait-il la critique, de qui prend-il la défense ? Qu'est-ce qui ressort du texte : un point de vue nuancé ? une mise en garde ? une condamnation ? Justifiez votre réponse. 3. Comment le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils construits ? 4. Êtes-vous ou non de l'avis de l'auteur ? Justifier votre point de vue par des références de votre connaissance (Babudaa Malibato, 2001 : 23).

Ce questionnaire s'inscrit bel et bien dans la perspective d'une étude argumentative. En effet, les différentes questions et sous-questions permettent à l'esprit de chaque apprenant d'appréhender, d'apprécier les arguments et les raisonnements des camps adverses avant de prendre position pour défendre l'une des opinions ou de dégager une synthèse, c'est-à-dire de concilier les divergences. Bref, l'argumentation est ici la principale préoccupation, quitte à l'enseignant d'attirer l'attention sur les moyens linguistiques mis à profit. Après leur analyse, les textes préparent à d'autres travaux ou activités pendant les classes de langues, notamment la dissertation et le débat. C'est pour cette raison que nous souhaitons certifier si les manuels que nous examinons demeurent dans la même logique. À ce niveau nous voudrions apprécier l'importance et la fonction que les anthologies accordent surtout au débat, à travers leurs consignes, dans une classe de français au degré supérieur du secondaire.

** Le débat et la pratique de l'argumentation dans les manuels*

Le débat est une activité où se forme la réflexion, se déroulent la réflexion, la discussion et les échanges de points de vue à propos d'un sujet relevant du texte ou de l'actualité. Il favorise davantage l'apprentissage orale de l'argumentation dans les classes de langues.

- Le manuel « Anthologie 6^e »

Cette anthologie, avons-nous relevé, place les dispositifs didactiques, dénommés « Travaux » loin des textes, c'est-à-dire à la fin des chapitres. Cette disposition est susceptible de compliquer l'utilisation du document, voire d'ignorer ces ressources prévues, même à titre indicatif, pour guider l'action pédagogique. L'activité de débat est rare, voire

rarissime, dans les prévisions de « Anthologie 6^e ». Elle est expressément reprise en ces termes :

DEBAT Opposer la conception africaine du masque (cfr Senghor dans Anthologie 5^e p.168) et la conception occidentale du masque de théâtre ou de bal masqué. (Meuus, 1991 : 92) ELOCUTION Débat contradictoire : un(e) étudiante exposera les bienfaits de la science, un(e) seconde lui objectera ses méfaits, enfin un(e) troisième tâchera de dégager le synthèse en définissant les conditions du progrès des sciences et des techniques. (Meuus, 1991 : 152)

Sauf erreur de notre part, nous avons inventorié seulement deux occurrences directes de l'activité de débat à travers tout ce manuel. D'ailleurs dans la seconde, il est confondu ou combiné à la tâche de l'élocution, ce qui paraît normal. Nous avons, par ailleurs, comme l'impression que l'élocution fait parfois ici office de débat, car elle consiste aussi, par exemple, à « expliquer les raisons pour lesquelles l'argent ne fait pas le bonheur, mais sans oublier qu'il est nécessaire » (Meuus, 1991 : 55). Voilà qui nous situe dans une démarche argumentative, mais en solo. Ce qui paraît différent du débat contradictoire formel ou de la discussion. Nous estimons que la quasi-absence des débats dans ce manuel sacrifie la dimension orale et interactive de l'enseignement-apprentissage de l'argumentation, probablement au seul profit de l'écrit. L'usage de la présente anthologie exige de la part de l'enseignant plus de créativité pour rendre concrète les matières inscrites dans le programme de français par des stratégies innovantes. Eu égard à ce qui précède, Babudaa Malibato ferait-il la différence à travers l'un de ses « Florilèges » ?

- L'anthologie « Florilège 6^e »

L'auteur prend soin, dans ce manuel, de doter chaque texte d'étude d'un « appareil pédagogique », c'est-à-dire un « questionnaire d'ensemble », avec la possibilité pour l'enseignant de l'enrichir librement (Babudaa Malibato, 2001 : 3-4). Les notes pédagogiques et méthodologiques prévoient, en plus de l'exploitation des textes pour l'expression orale (y compris la lecture expressive dialoguée du texte théâtral et sa représentation devant la classe après la mise en scène), les activités portant sur l'exposé oral, la réflexion et le débat, la composition-correspondance, la dissertation, etc., dont les sujets sont prévus en fin de chaque thème. Ces activités constituent sans doute une voie idéale pour l'apprentissage et l'affermissement non seulement de l'expression orale mais aussi de l'argumentation interactive. C'est donc à l'issue de chaque thème que le débat est proposé, sous le label de « Activités et travaux », comme l'une des activités en marge de textes. Nous n'allons plus y revenir ici pour autant qu'il est envisagé de la même façon que la description que nous venons d'en faire dans *Profils et perspectives*. Cette même lecture vaut donc pour toutes les anthologies que nous venons d'examiner. Le manuel « Florilège 6^e » révèle son intérêt pour le processus de l'enseignement-apprentissage de l'expression orale ainsi que, dans une certaine mesure, pour l'argumentation au degré terminal de l'école secondaire. Cela est vérifiable à travers les questions d'étude sur les textes et les activités prévues à l'issue de chaque thème. Néanmoins, à l'instar des autres manuels, celui-ci pose aussi des réels problèmes de structuration et de principes capables de fonder un enseignement classique et programmé. Ce n'est donc pas seulement les questions d'études de textes et les tâches ou les activités proposées qui devraient attester l'effectivité de l'enseignement-apprentissage d'une matière. C'est ainsi que, pour pallier l'incomplétude de ses deux anthologies (« Florilège 5^e » et « Florilège 6^e »), Babudaa Malibato a rédigé un autre manuel complémentaire et spécifique pour l'enseignement de l'expression orale, qu'il

intitule « Expression orale française Principes-Activités-Production (5^e-6^e secondaire) ». Il précise à ce sujet, dans son introduction, ce qui suit :

Le manuel renvoie à **Florilège 4^e, Florilège 5^e, Florilège 6^e, Fleurs et lueurs 5^e-6^e**, manuels agréés avec lesquels il forme un tout au plan des contenus des apprentissages et de la conception pédagogique de l'ensemble de ces outils didactiques de l'enseignement du français (B. Malibato, 2004 : 6).

Ce manuel, que nous qualifions de complémentaire pose les bases théoriques de l'expression orale, suivies des activités pratiques d'apprentissage et de production de l'oral pour la vie dans une classe de français. Il présente distinctement les éléments de la diction et ceux de l'élocution. Celle-ci ramasse, comme contenu, l'exposé oral, le discours, la conversation-débat et l'improvisation orale. Les deux derniers contenus intéressent directement notre étude, qui n'exclut pas non plus les autres aspects de l'élocution. Fort malheureusement, ce document très utile reste méconnu d'un grand nombre d'enseignants congolais, la vulgarisation et la diffusion n'ayant pas suivi sa publication. Publié en 2014, nous-mêmes, nous ne l'avons découvert qu'en 2020 à la faveur de nos recherches en Didactique du Français, sans lesquelles ce document nous resterait dans les ténèbres.

- *L'anthologie « Profils et perspectives »*

À l'issue quasiment de chaque thème et de chaque texte, « Profils et perspectives » prévoit souvent les travaux de synthèse et/ou le débat. La fin du thème "la pensée devenue action : les techniques", par exemple, est sanctionnée par les tâches suivantes :

1. En vous inspirant des textes du chapitre [ou thème] 2, faites voir quels sont les reproches que l'on peut formuler à l'endroit du machinisme et de la technique. [2.] **Débat** 2. Pour ou contre le machinisme. (Burhenne & Cotton, 1981 : 29)

La première question ou consigne prépare, en fait, le débat proprement dit dans sa partie négative. Elle convoque, à partir des textes du thème, tous les arguments en défaveur du machinisme et de la technique. Leur mise en place facilitera, à coup sûr, l'exploration du côté opposé lors du débat, c'est-à-dire le processus de la confrontation du pour et du contre en vue d'une éventuelle synthèse. Le débat est aussi de nature diverse, selon son orientation et son déroulement. Il se tient généralement entre deux pôles d'opinions contraires sur un même sujet. Mais il arrive parfois qu'il puisse être soit unipolaire, soit multipolaire, c'est-à-dire entre plus de deux opinions soutenues par plusieurs personnes, dont chacune cherche à convaincre les autres. Pour l'enseignement-apprentissage de l'argumentation, nous estimons qu'un débat unipolaire est moins efficace car, du début à la fin, tout le monde s'accorde, réfléchit et pense presque de la même façon. Le duel, comme nous l'avons déjà dit, constitue un excellent contexte du conditionnement des esprits pour l'argumentation interactive. *Profils et perspectives* essaye de proposer l'organisation du type idéal de débat à travers, par exemple, les consignes ou les questions suivantes de l'activité sur les textes « Quelques idées sur le théâtre » et « L'humanité dans le sillage de la technique », « Privilèges de la langue paternelle » ainsi que « Que doit-être le matérialisme ? » :

- [1] **Débat** : Le théâtre et le cinéma. (Quelle est, de ces formes d'art du spectacle, celle qui a votre préférence ? Pourquoi ?) (Burhenne & Cotton, 1981 : 140). [2] **Débat** : Pour l'auteur, la technique et les transformations qu'elle entraîne dans le monde d'aujourd'hui, sont regrettables. Elles conduiraient à la mort de la civilisation. Êtes-vous d'accord ? En quoi ? Et pourquoi ? (Burhenne

& Cotton, 1981 : 22). [3] Pour ou contre l'étude d'une langue internationale. (Avantages à court terme et à long termes.) (Burhenne & Cotton, 1981 : 91). [4] **Débat** : La doctrine matérialiste de Jaurès présente-t-elle les éléments d'un véritable humanisme ? Pro/Contra (Burhenne & Cotton, 1981 : 125).

Ce petit échantillon, que nous constituons de manière aléatoire, est un indice suffisant de l'importance que l'anthologie-manuel accorde à la pratique de débat pendant une classe de français en dernière année du secondaire. En ce qui nous concerne, nous estimons que, grâce aux consignes données, le débat s'affiche comme un cadre d'enseignement-apprentissage de l'art d'argumenter, au cas où l'enseignant-facilitateur le capitaliserait dans ce sens. En effet, la consigne « Pour ou contre » ou encore « Êtes-vous d'accord ? » en fixe la configuration : deux camps adverses vont produire des arguments pour justifier chacun sa position en répondant à la question « Pourquoi ? » explicitement ou implicitement posée pour éviter des affirmations gratuites. Malheureusement, la discussion entre participants n'a pas souvent lieu dans la pratique. Chaque groupe se contente d'exposer à l'autre ou à la classe ses arguments. Et après, le modérateur accorde quelques questions à l'assistance avant de constituer une synthèse. C'est justement cette absence de « face à face » qui passe pour une faille à corriger dans l'organisation du débat dans une classe de français. À ce sujet, cette étude entend proposer un schéma plus interactif pour pallier ce déficit.

L'anthologie « Profils et perspectives » présente donc des indices probants pour l'enseignement-apprentissage de l'argumentation. Mais, comme toujours, il s'y pose un problème de méthodologie et d'intérêt sur la question. Ceux-ci ne ressortent pas de manière systématique et approfondie.

* *L'élocution et la dissertation*

L'élocution, inutile de le rappeler, relève de l'oral et la dissertation de l'écrit. Les deux activités, conformément à leurs natures respectives, s'inscrivent effectivement dans la pratique de l'argumentation. À la fin de ses chapitres, « Anthologie 6^e » prévoit non seulement de faire parler les apprenants (Par exemple, « Exposez la vie, l'œuvre et les mérites d'un grand homme que vous connaissez. Parlez de la profession que vous désirez exercer et l'idéal qui vous anime dans le choix de votre profession ... », p.130), mais aussi de les faire écrire (« développer les sujets suivants...p.153 ; montrer la valeur éducative et les risques des mass-médias p.83). Néanmoins, une plus grande importance est accordée à la dissertation qu'à l'élocution, recommandée de moitié en termes d'occurrences (12 contre 6). Des sujets sont donc proposés pour l'une et l'autre activité, mais parfois sans les consignes de travail ou avec la consigne monotone « développez ... » ou « commentez ... ».

Après chaque thème, « Florilège 6^e » permet, de manière équitable, d'organiser les deux activités en précisant les titres et les sujets, mais, tout de même, sans orientation sur le type de travail à effectuer. Curieusement et contre toute attente, les concepts élocution et dissertation ne ressortent pas directement à travers « Profils et perspectives », dans le cadre de son dispositif didactique, constitué de questions d'analyse ou de compréhension, de travaux dirigés, de débats ou de travaux de synthèse. Néanmoins, des tâches de la dissertation sont à peine lisibles à travers des consignes tels que « Développez cette pensée de Valéry » p.130, « Développez la pensée de Malraux : "La relation de tout artiste avec l'art est du domaine de la vocation" » ; « Commentez et développez cette pensée de l'auteur : "Le monde sous sa forme actuelle n'est peut-être pas le seul monde possible" » p.173, etc.

Quant à l'élocution, nous pouvons considérer qu'elle est assimilée à l'activité de débat, suffisamment présente dans l'anthologie.

Tout compte fait, il se dégage ici que les activités tant orales qu'écrites sont quand même prévues dans les différents manuels parcourus, mais à des proportions différentes. Cependant, « Profils et perspectives » semble négliger l'aspect écrit en l'abandonnant à la latitude de l'enseignant, qui n'a ni guide ni livre du professeur. Une autre limite, c'est l'absence de consignes opérationnelles pour des sujets proposés çà et là pour la mobilisation des compétences discursive et argumentative. Au regard de tout ce que nous avons relevé comme faiblesses, quels préceptes méthodologiques proposer ?

3. Perspective méthodologique pour l'enseignement-apprentissage de l'argumentation

À ce stade de notre étude, il convient d'émettre notre point de vue évaluatif global sur les documents examinés pour mieux asseoir ou justifier, par la suite, les propositions méthodologiques envisagées.

3.1 Synthèse évaluative

Nous pensons que, à eux seuls, les ouvrages analysés ne constitueraient pas de manuels à proprement parler. Ce sont alors des anthologies, qui ne devraient pas, en principe, remplacer les manuels scolaires. En effet, à notre connaissance, une anthologie n'est qu'une collection, un recueil de textes ou de productions les plus caractéristiques, c'est-à-dire les plus réussis. Limitée aux textes, elle est plus littéraire. Le manuel, lui, est plus pédagogique et méthodologique. Mais à tort ou à raison, les deux ont tendance à s'équivaloir au degré terminal de l'école secondaire congolaise. Nous estimons, néanmoins, qu'à ce niveau, l'identification d'une anthologie à un manuel de langue ne pourrait se justifier complètement même si, selon le Programme National de Français au Secondaire (PNFS, 2005), ce sont les textes qui y constituent essentiellement la matière de l'enseignement-apprentissage de l'expression orale ou écrite et aussi les corpus ou les supports pour d'autres matières. Ces anthologies ne servent donc que partiellement à concrétiser le Programme, car elles sont dépourvues de bien des ressources telles que les démarches pédagogiques, les outils d'étayage, les modalités d'évaluation, les objectifs d'apprentissage, etc.

Par ailleurs, nous déplorons le faible engagement méthodologique pour la découverte et l'enseignement de l'argumentation par la littérature, c'est-à-dire par les textes. Le guide pédagogique pour l'enseignant étant lui-même inexistant, l'enseignement de cet art n'est donc pas envisagé de façon programmée comme le révèlent les contenus curriculaires. Pourtant le fond des textes choisis est très intéressant pour concrétiser l'étude et la pratique de l'argumentation tant à l'oral qu'à l'écrit. C'est la manière de s'y prendre qui demeure superficielle et nécessite ainsi un grand investissement de la part de l'enseignant, malheureusement dépourvu de son guide pédagogique.

3.2 Propositions méthodologiques

L'utilisation de ces manuels nécessite, rappelons-le, la créativité des enseignants pour aller au-delà du dispositif didactique présenté, lequel n'est pas exhaustif. Il est recommandable de ne pas se focaliser sur un seul d'entre eux, mais les associer tous les trois. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'argumentation, il convient de considérer les dimensions aussi bien écrite qu'orale. Ce processus requiert une grille d'évaluation portant sur l'élocution et la production des arguments. La première concerne

l'expression, le lexique et la syntaxe. La seconde, plus technique, intéresse la diversité des arguments, leur cohérence, leur illustration et leur pertinence ainsi que l'attitude de l'argumentateur. Quant à l'écrit, la même grille peut être utilisée, mais en remplaçant les éléments de l'élocution par ceux de la production écrite, c'est-à-dire l'orthographe ou la forme. Par ailleurs, pour analyser un texte argumentatif, la voie royale consiste en son balisage en thèse, arguments et illustrations ou exemples.

Au-delà de l'intégration d'une évaluation formative dont nous venons de présenter l'outil, il s'impose la diversification des activités orales en vue d'affermir et d'asseoir véritablement les acquis théoriques. Pour ce faire, les enseignants sont appelés à convoquer régulièrement des activités ludiques langagières, surtout celles d'interlocution telles que les débats contradictoires ou les discussions (préparées et improvisées), les jeux de rôle (représentation théâtrale, etc.), les tables rondes, les exposés interactifs, etc. Ces pratiques s'avèrent susceptibles de familiariser les apprenants aux techniques de placement ou de prise de parole, inscrites parmi les compétences discursives. Sur le plan opérationnel et dans le but de faciliter la transposition, il convient de réfléchir à la mise en place de la progression didactique, c'est-à-dire conduire méthodiquement les apprenants de la prise de parole guidée vers l'autonomie argumentative et interactive. Enfin, le soubassement de toutes ces orientations méthodologiques réside dans la contextualisation des apprentissages afin de favoriser la motivation des apprenants et leur engagement discursif, gages de la réussite de l'action didactique. Rien n'est donc plus captivant que l'inscription des thèmes dans la société locale et la capitalisation des réalités vécues comme ressources-catalyseurs de l'acquisition des connaissances et des compétences.

Conclusion

La présente étude s'est assigné les principaux objectifs d'analyser les dispositifs didactiques de l'argumentation à travers les manuels de français en usage dans les classes terminales et de proposer, le cas échéant, des orientations méthodologiques comme solutions adéquates au problème posé. Nos investigations ont révélé un investissement partiel dans la conception desdits documents, que nous avons parcourus, car seuls les supports didactiques semblent tenir plus fortement ces anthologies. Il s'y observe alors un déficit criant en termes de démarches pédagogiques et de modalités d'évaluation. Les activités de compréhension et d'analyse, elles, sont couvertes par quelques tâches ou travaux non exhaustifs, suggérant l'enseignement-apprentissage de l'argumentation, mais de manière muette, peu systématique et souvent non équitable. Faute d'idéal, nous nous résignons, quant à nous, à accorder à ces anthologies un statut intermédiaire ou mixte, celui de « Anthologie-manuel ». Il s'agit donc d'abord des anthologies et celles-ci font ensuite office de manuels scolaires en dépit de leurs insuffisances méthodologiques. Donc, considérée comme partie d'un manuel de langue, l'anthologie ne suffit pas pour enseigner. Le manuel s'en distingue nettement tout en l'englobant. Tout en appelant les enseignants à une plus large et permanente créativité opérationnelle, nous avons proposé quelques orientations didactiques et mis sur pieds une grille d'évaluation formative que nous recommandons pour pallier, tant soit peu, le déficit constaté.

Références bibliographiques

- Amossy, R. (2000). L'argumentation dans le discours. Paris : Armand Colin.
- Babudaa Malibato. (2004). Expression orale française. Principes-Activités-Production. 5^e-6^e secondaire (Conforme au programme national). Kinshasa : C.R.P.
- Babudaa Malibato. (2010). Florilège 6^e. Kinshasa : C.R.P.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu (2^e éd.). Paris : PUF
- Burhenne, V. & Cotton, R.-F. (1981). Profils et perspectives (Anthologie à l'usage de la République du Zaïre, Classes de 6^e). Bruxelles et Kinshasa : Éditions A. Boeck et Afrique-éditions.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Le Robert. (2005). Le Grand Robert de la langue française (version électronique 2.0) [CD-ROM]. SEJER/Bureau Van Dijk.
- Meeus, C. (1991). Anthologie 6^e (conforme au Programme national de l'enseignement du Français au Zaïre). Kinshasa : Édition de la Commission Épiscopale de l'Éducation Chrétienne (E.C.E.E.C.)
- MINEPSP/RDC. (2005). Programme national de français. Kinshasa : Édideps.
- Plantain, C. (2005). Argumentation. Histoire, théories et perspectives. Paris : PUF, « Collection Que sais-je ? »
- Plantain, C. (2005). L'argumentation. Paris : PUF.
- Plantain. (1996). L'argumentation. Paris : Seuil.
- Rosier, J.-M. (2002). La didactique du français. Paris : PUF, Coll. *Que sais-je ?*.