

Développement des compétences argumentatives dans la production orale des apprenants du FLE

Mohamad-Hossein Otroshi ^{1*}, Razieh Sadeghpour ¹, Leila Tabatabaeian ²

¹ Maître-assistant, Didactique du FLE, département de français, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran

² Master II de didactique du FLE, département de français, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran

Reçu: 2025/11/30, Accepté: 2026/04/15

Résumé: Cette étude porte sur le développement des mécanismes d'élaboration du discours argumentatif en production orale chez les étudiants du FLE, afin d'identifier les facteurs limitant leur performance argumentative. Pour atteindre cet objectif, nous avons retenu le modèle de production du discours argumentatif proposé par Toulmin (2003), selon lequel il faut pouvoir distinguer les faits, la thèse, les garanties, les modélisateurs, les contre-arguments et les supports. Le recueil de données a été principalement centré sur l'observation directe et non participante des cours de la conversation, par le biais de l'enregistrement des discours et des interactions d'un public composé de 36 étudiants (dont 31 filles et 5 garçons) de niveau intermédiaire et observé pendant 13 séances. Selon les résultats obtenus, dans le cadre de l'application des facteurs argumentatifs du modèle retenu, les étudiants ont manifesté une aisance notable avec la première triade de ce modèle, en mobilisant de manière efficace et cohérente les faits, la thèse et les garanties. Cependant, les défis existent à l'emploi de la deuxième triade du modèle argumentatif incluant les modélisateurs, les contre-arguments et les supports qui révèlent plus de difficulté à surmonter.

Mots-clés: FLE, Production orale, Compétences argumentatives, Argumenter.

Developing Argumentative Competence in the Oral Production of FFL Learners

Mohamad-Hossein Otroshi ^{1*}, Razieh Sadeghpour ¹, Leila Tabatabaeian ²

¹ Assistant Professor, French Department, University of Isfahan, Isfahan, Iran

² Master II, Teaching French, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 2025/11/30, Accepted: 2026/04/15

Abstract: This research explored the characteristics of argumentative discourse in the oral production of second-year students at the University of Isfahan, highlighting the obstacles to argumentation among these learners. Our sample consists of 36 students (31 girls and 5 boys) at an intermediate level, observed over 13 sessions. To achieve this objective, we adopted the argumentative discourse production model proposed by Toulmin (2003), according to which it is necessary to distinguish between facts, the thesis, warrants, qualifiers, counterarguments, and backing. The data collection was primarily focused on direct and non-participant observation of the conversation classes, through the recording of students' speeches and interactions within the classroom. In the use of argumentative factors according to Toulmin's model, students demonstrated particular ease with the first triad of this model, effectively integrating facts, the thesis, and the warrants. However, challenges exist in the use of the second triad, which includes qualifiers, counterarguments, and backing, that prove more difficult to overcome.

Keywords: FFL, Oral production, Argumentative competence, Argue.

بررسی توسعه توانش استدلال‌ورزی در تولیدات شفاهی فرانسه آموزان ایرانی

محمدحسین اطرشی ^{۱*}، راضیه صادقیپور ^۱، لیلا طباطبائیانی ^۲

^۱ استادیار، گروه فرانسه، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۲ کارشناس ارشد آموزش زبان فرانسه، گروه فرانسه، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۹، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۶

چکیده: در پژوهش حاضر به بررسی ویژگی‌های گفتمان استدلال‌ورزی در تولیدات شفاهی دانشجویان سال دوم دانشگاه اصفهان و موانع استدلال‌گری نزد این فرانسه آموزان پرداخته می‌شود. زبان آموزان مورد مطالعه متشکل از ۳۶ دانشجو (شامل ۳۱ دختر و ۵ پسر) با سطح زبانی متوسط است که در طی ۱۳ جلسه مورد مطالعه قرار گرفتند. به منظور پاسخ به سوالات این پژوهش، چارچوب نظری و الگوی تولید گفتار استدلالی پیشنهادی تولمین (۲۰۰۳) مورد استفاده قرار گرفت. گفتمان استدلالی باید شامل عناصر داده‌های حقیقی، ادعا، برهان، شاخص‌های قطعیت، ردیه یا نقیض و پشتوانه‌ها باشد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از روش مشاهده مستقیم و غیر مشارکتی کلاس‌های مکالمه و همچنین ضبط گفتگوها صحبت‌ها و تعاملات کلامی در کلاس زبان استفاده شد. در استفاده از عوامل استدلالی بر اساس مدل تولمین، دانشجویان مورد پژوهش، تسلط نسبتاً خوبی بر اولین سه گانه این مدل نشان دادند و در تولیدات استدلالی، سه عنصر: "داده‌ها، ادعا و برهان" مورد استفاده قرار گرفت. با این وجود، با چالش‌هایی در بکارگیری دومین سه گانه که شامل شاخص‌های قطعیت، ردیه یا نقیض و پشتوانه‌ها می‌شود، روبرو شدند.

واژگان کلیدی: فرانسه زبان خارجی، تولید شفاهی، توانش استدلالی، استدلال‌ورزی.

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: mh.otroshi@fgn.ui.ac.ir



Introduction

De nos jours, la didactique des langues étrangères accorde une attention croissante à l'oral, qui est le sujet de nombreuses recherches en méthodologie d'enseignement. Un des objectifs fondamentaux de l'enseignement du français, consiste à développer la compétence de s'exprimer et de parler d'une manière spontanée chez les apprenants. Ainsi, la production orale constitue une étape importante dans le processus de l'enseignement et l'apprentissage. Toutefois, la plupart des apprenants rencontrent des difficultés à cette phase, c'est-à-dire dans l'acquisition de la compétence orale. Selon Pekarek Doehler (2002), dans des interactions spontanées, les apprenants sont souvent incapables de communiquer de façon efficace.

La production orale, d'abord valorisée par l'approche communicative et puis consolidée par la perspective actionnelle, occupe désormais une place essentielle dans la didactique des langues et l'interaction verbale y est envisagée comme une pratique fondamentale et intégrée dès les premières étapes de l'apprentissage. Dans ce sens, Desmons et ses collègues (2005, p. 19) évoquent que : «l'orale a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines» et l'objectif d'apprendre une langue c'est d'acquérir des compétences et des savoirs langagiers afin d'exprimer son point de vue, communiquer efficacement et interagir avec des locuteurs natifs. Donc, la compétence orale est une compétence indispensable aux apprenants.

Avec l'émergence de l'approche actionnelle et l'apparition du CECRL (2001), la production orale se place dans deux catégories: la production orale « en interaction» et la production orale «en continue». L'une des composantes de la compétence orale présentée

dans le CECRL (2001) est l'argumentation pour les niveaux B1 et B2 (le niveau B1 est le début du discours argumentatif dans la production orale et le B2 doit l'élargir). Dans le volume complémentaire du CECRL, on remarque que l'apprenant du niveau B2 devrait «développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Il est aussi capable d'expliquer un point de vue sur une question d'actualité en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses» (CECRL, 2021, p. 68). D'après Grabowska (2020), l'une des compétences très requises à un niveau avancé d'apprentissage d'une langue est l'appréhension du discours argumentatif. L'argumentation fait partie d'une composante discursive qui permet aux gens de partager leurs idées, de défendre leurs opinions et de persuader les autres. L'argumentation repose sur la mobilisation d'un ensemble d'arguments visant à défendre une idée ou un point de vue, appelé la thèse. Celle-ci doit être étayée par des exemples pertinents, fondés sur des constats ou des faits empiriques. L'enseignement de cette compétence permet aux apprenants de développer leur capacité à formuler des arguments solides, à identifier les raisonnements fallacieux et à améliorer l'efficacité de leur communication. Selon Farghali (2017), il semble que l'enseignement et l'apprentissage de l'argumentation soit difficile, quand l'objectif est d'apprendre aux apprenants de défendre leurs idées, de persuader leur interlocuteur et de réfuter une thèse dans le but de favoriser un échange entre les personnes dans une situation de communication.

Les travaux effectués dans ce domaine, révèlent que les étudiants iraniens rencontrent des problèmes dans leurs discours argumentatifs

et que les usages corrects des marqueurs argumentatifs dans les discours ne sont pas suffisants (Abdollahi et al., 2020). Tous cela nous a poussés à répondre à cette question : Quels obstacles les apprenants iraniens du FLE rencontrent-ils dans le développement de leurs compétences en argumentation selon le modèle de production du discours argumentatif proposé par Toulmin (2003)? Nous posons comme hypothèse initiale que l'utilisation de la deuxième triade du modèle argumentatif comprenant les modélisateurs, les contre-arguments et les supports, pourrait être un facteur d'entrave pour les apprenants.

Historique de la recherche

L'apparition des approches discursives et pragmatiques dans les années 1980 a développé la compréhension des mécanismes de l'argumentation, en révélant les dimensions culturelles, sociales et contextuelles qui l'entourent. Parmi les théories les plus structurées de l'argumentation qui ont beaucoup influencé la didactique des langues, le modèle de Toulmin (2003) représente une avancée significative.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, l'étude du discours argumentatif a une importance significative, car elle permet d'évaluer non seulement les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi leur capacité à défendre et à structurer leurs idées dans une langue cible. Des recherches sont effectuées sur la place de l'argumentation en didactique du FLE (Hamez, 2014; Claudel et Doury, 2018; Gautier, 2019; Géraldine, 2021; Géraldine, 2023; Doury et Claudel, 2024; Djiecheu, 2024). Rabehi (2011) a travaillé sur l'impact de l'activité orale argumentative sur l'amélioration de l'expression

orale chez les apprenants en difficultés de la deuxième année secondaire. Son expérimentation met en évidence le rôle central de la compétence argumentative dans le développement des capacités communicationnelles, cognitives et sociales des apprenants; communiquer, construire sa pensée et agir. Les résultats de sa recherche démontrent que l'intégration de l'argumentation dans l'apprentissage de la production orale favorise l'engagement des apprenants, stimule leur expression autonome et encourage les processus d'auto-correction. A travers son étude, Dias-Chiaruttini (2015) prouve que le débat est la meilleure façon de l'enseignement de l'oral, elle a étudié les diverses méthodes pour atteindre cette conclusion. Sa recherche retrace les étapes importantes du débat interprétatif dans le domaine de la didactique du français, depuis le début des années 2000. L'auteur identifie les conditions essentielles à l'émergence du débat interprétatif et propose une analyse rigoureuse de l'intégration du débat interprétatif dans les pratiques enseignantes, soulignant ainsi son rôle fondamental dans l'enseignement de la didactique de la littérature. D'après Kiran (2016) qui a analysé les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE en Turquie il y a un manque des textes argumentatifs destiné au niveau B1, ils sont plutôt consacrés au niveau plus élevé tel que le niveau C1. Il a proposé d'enrichir les documents destinés au FLE avec des textes, des explications, des exemples et des activités adéquats pour chaque niveau. D'après lui, il est important de ne pas retarder son enseignement pour les niveaux avancés. Si on envisage l'argumentation comme un acte de communication, la recherche de Ghafoori et ses collègues (2015) ont montré que selon les

enseignants de FLE en Iran, l'enseignement du français met plutôt l'accent sur la grammaire, au détriment des dimensions communicatives de la langue. Basanj et Shobeiry (2011) ont fait une analyse approfondie sur des caractéristiques du texte argumentatif, en le présentant comme l'une des formes essentielles de textualisation. Cependant, leur étude ne s'appuie pas sur des données recueillies auprès des apprenants iraniens. Par ailleurs, il est important de noter que l'argumentation et le débat, en complément des activités d'analyse et de création, figurent parmi les exercices cognitifs de haut niveau en classe de FLE (Gashmardi et Sadeghpour, 2018). Armion et ses collègues (2019) également ont mis en lumière l'importance de l'expression orale par rapport aux autres compétences chez les enseignants du FLE en Iran. Abdollahi et al. (2020) ont travaillé sur les caractéristiques des contenus argumentatifs dans les discours des étudiants et les obstacles auxquels se heurtent les étudiants quand ils argumentent en langue étrangère. Ils ont recueilli les données à travers l'observation d'un cours de licence à l'Université de Téhéran qui s'intitule le débat. Il apparaît donc que l'étude des discours argumentatifs des apprenants de FLE en Iran et leur influence sur l'expression orale soit un domaine de recherche ouvert.

Cadre théorique

Comme cela a été mis en évidence dans la section consacrée à l'histoire de la recherche, les apprenants iraniens du FLE se heurtent souvent dans des cours à des lacunes en production orale et particulièrement en compétence discursive. Dans ce contexte, il convient de s'interroger sur la manière dont l'enseignement de la compétence discursive pourrait favoriser la participation active des

apprenants aux échanges discursifs et interactifs en classe. En effet, cette compétence permettrait non seulement l'expression d'un point de vue personnel et la défense d'idées, mais aussi l'écoute des autres et l'implication dans des activités argumentatives telles que la concession, le débat et la réfutation. La mise en place d'interactions argumentatives orales en contexte pédagogique pourrait-elle contribuer au développement de la maîtrise de la communication et de l'expression orale ? En effet, cette compétence est cruciale, non seulement dans le domaine de l'apprentissage du FLE, mais également dans tous les domaines de la vie quotidienne. Car elle vise à développer, selon Géraldine (2023), la personnalité de l'apprenant, augmenter son esprit critique et de l'encourager à intégrer de plus en plus dans la société.

Dans ce sens, le modèle de Toulmin (2003), offre un cadre analytique permettant de décomposer les arguments en plusieurs éléments, notamment: la thèse (ou conclusion), les faits (ou données), les garanties, les modélisateurs, les contre-arguments et les supports. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé le schéma toulminien (2003), qui contient deux triades essentielles: - La première triade est composée de trois éléments:

- 1) Les faits: Les données ou preuves qu'on utilise pour prouver un argument;
 - 2) La thèse: L'idée développée par l'argumentation;
 - 3) Les garanties: Les connexions logiques (souvent implicites) qui relient la thèse aux faits.
- La deuxième triade, contient trois éléments supplémentaires, afin de compléter ou appuyer la première.

- 4) Les modalisateurs: expression («certainement», «probablement» etc.) qui indiquent le degré de conviction de l'argument, ou les affirmations précisant les conditions dans lesquelles cet argument s'applique;
- 5) Les contre-arguments: Les éléments qui précisent les situations dans lesquelles l'argument n'est pas vrai;

- 6) Les supports : Les arguments de fond qui renforcent les «garanties» (C'est-à-dire qu'ils démontrent la validité de ces garanties.)

Le tableau suivant (1), illustre le schéma ledit avec le sujet: *«Les graffitis devraient être reconnus comme une forme d'art légitime dans l'espace public»*

Tableau 1. schéma toulminien (2003).

Élément toulminien	
Thèse	Les graffitis devraient être reconnus comme une forme d'art légitime.
Faits	De nombreux artistes utilisent les murs urbains pour exprimer des messages sociaux, politiques ou esthétiques.
Garantie	L'art est un moyen d'expression culturelle et personnelle, et les graffitis remplissent cette fonction dans l'espace public.
Support	Des musées ou des galeries contemporaines exposent des œuvres issues du street art, ce qui montre sa reconnaissance institutionnelle.
Modalisateur	Il est raisonnable de considérer les graffitis comme une forme d'art, surtout lorsqu'ils sont réalisés avec intention artistique et respect du lieu.
Contre-argument	Toutefois, certains graffitis peuvent être perçus comme des actes de vandalisme, notamment lorsqu'ils dégradent des bâtiments historiques ou privés sans autorisation.

Méthodologie et déroulement de la recherche

Dans le cadre de cette recherche visant à étudier les caractéristiques argumentatives de la production orale chez les étudiants iraniens, nous avons mené une collaboration avec un groupe de 36 étudiants en deuxième année (quatrième semestre) de licence en langue et littérature françaises à l'université d'Ispahan. Le dispositif s'est déroulé sur 13 séances hebdomadaires d'une durée de 1h30 et chacune, réparties sur un semestre universitaire. Ces étudiants, en majorité des filles, (dont 31 filles et 5 garçons) de niveau intermédiaire, ont 20 ans en moyenne. Notre étude repose sur plusieurs étapes: l'observation des séances, les

enregistrements, les transcriptions ainsi que l'analyse des productions orales des étudiants.

Dans cette recherche, nous avons tout d'abord observé et enregistré toutes les 13 séances de cours intitulé «Conversation thématique». Lors de ce cours, ces étudiants ont été exposés aux documents et aux activités argumentatifs pertinents. Puis, en s'appuyant sur la méthode de Toulmin (2003), on a distingué les six facteurs, à savoir: les faits, la thèse, les modalisateurs, les contre-arguments, les supports dans la production orale de chaque étudiant.

Le déroulement du cours consiste à ce que l'enseignante sélectionne une thématique, permettant aux étudiants de réfléchir et de

préparer leur discours chez eux, afin d'en discuter lors des séances suivantes. Parallèlement, elle leur présente certains outils sous forme des listes sur certaines expressions et le champ lexical en lien avec la conversation et le débat. La deuxième liste présentée concerne certaines expressions qui leur permettent de convaincre les autres et de consolider leurs paroles. Il s'agit des expressions pour exprimer «l'accord ou le désaccord» en expliquant l'importance d'utilisation des nouvelles structures dans les différentes situations afin d'éviter des répétitions rébarbatives. Ainsi, elle a mis particulièrement l'accent sur le concept du convaincre en faisant savoir aux étudiants ses avantages dans le domaine linguistique, personnel et professionnel. La troisième liste porte sur les connecteurs. Dans ce contexte, l'enseignante recourt à leurs savoirs préalables concernant l'utilisation de ces outils linguistiques, en les invitant à partager les connecteurs qu'ils connaissent déjà. Les étudiants évoquent des connecteurs tel que «donc», «alors», «tandis que», «pourtant», «puisque», «ensuite», «puis». Par ailleurs, comme quatrième outil, l'enseignante leur expose un fichier vidéo contenant les expressions et les techniques qui montrent «comment il faut prendre la parole» et elle a mis en évidence comment il faut s'excuser et prendre la parole respectueusement lors d'un débat. Finalement, comme dernier outil, au fil des séances, l'enseignante a intégré de manière progressive les plans dialectique et analytique afin de structurer et renforcer les productions argumentatives des étudiants.

Pour démarrer, après avoir bien identifié les documents supports, l'enseignante présente les étapes de l'unité didactique qu'elle souhaite adopter durant le semestre. Lors des premières

séances, la démarche débute par une phase de sensibilisation et d'anticipation pour susciter la curiosité des étudiants, encourager des échanges spontanés et émettre des hypothèses avant d'aborder le contenu du texte. La deuxième étape consiste à parcourir le document pour répondre à des questions de compréhension globale, suivie d'une lecture approfondie du document visant une compréhension détaillée. La troisième porte sur la présentation du sujet sans recours au texte ni aux images. Cette étape implique des recherches personnelles ou en groupe effectuées soit à partir des ressources disponibles soit en ligne, sur Internet. Une fois le sujet présenté, les étudiants prennent part à un débat dans la classe. Ainsi, l'unité didactique conçue par l'enseignante aboutit à une production orale répondant à deux objectifs principaux : s'exprimer en continu et prendre part activement à une interaction verbale.

Lors des présentations et des exposés, l'enseignante dirigeait les étudiants à adopter soit un plan dialectique soit un plan analytique ou un plan thématique en fonction de la nature du sujet abordé et à s'exercer à ces plans, en leur présentant des concepts clés de l'argumentation tels que la thèse, l'antithèse, l'exemple et la conclusion ou bien la cause, la conséquence et la solution. Cette approche progressive a permis aux apprenants, dès la moitié du semestre, de maîtriser efficacement les plans argumentatifs. Les quatre dernières séances ont été consacrées à des activités de jeu de rôle, réalisées par les étudiants favorisant ainsi des échanges plus riches et des interactions argumentées lors des situations de communication plus authentiques. Ces séances étaient surtout précédées de lectures préparatoires à domicile, à partir de documents transmis par l'enseignante. Ces lectures avaient

pour objectif de nourrir les échanges en classe, en mobilisant les connaissances acquises et en favorisant l'utilisation de plans argumentatifs pertinents dans les prises de parole.

Les thématiques traitées lors de 13 séances étaient respectivement: «consommer différemment», «manger des insectes», «graffiti ou vandalisme», «accès gratuit à l'art», «télétravail», «bonheur au travail», «produire déchet», «porter des uniformes», «notes sont-elles nécessaires à l'école?», «manger de la viande est nécessaire?», «Faut-il encourager le recours aux médecines complémentaires et alternatives? » et «engagement de baby-sitter».

Analyse du développement du discours argumentatif

L'analyse du corpus nous a permis d'étudier le développement du discours argumentatif au fil des séances et de déterminer s'il y a eu une amélioration dans l'utilisation des facteurs de l'argumentation des étudiants lors de la production orale. A la suite, les résultats obtenus seront présentés et discutés.

Maîtrise des bases et difficultés initiales

Les étudiants ont montré pendant la première séance une bonne maîtrise des éléments de la première triade de Toulmin (2003): les faits, la thèse et la garantie. Le contre-argument et le support étaient cependant «les plus manquants» dans leurs productions. L'analyse des discours des étudiants à la première séance révèle que les 10 participants qui ont présenté leurs discours, ont relativement bien maîtrisé les trois composants de la première triade du modèle retenu. Tandis qu'à l'emploi des éléments de la deuxième triade, à part le modalisateur, ils n'étaient pas tellement capables. Cela indique

que le contre-argument et le support étaient les éléments les plus manquants chez ces étudiants et ils avaient des problèmes à les intégrer dans leurs présentations.

Les discours des étudiants lors de la deuxième séance montrent une évolution positive par rapport à la séance précédente. La préparation à domicile a entraîné une «évolution positive». Les discours sont devenus plus riches en faits et en garanties explicites. La présence des contre-arguments et des supports a augmenté de manière significative, bien que certains étudiants aient encore eu des difficultés. On constate que tous les 8 participants à l'interaction ont réussi à présenter des séries de faits qui soutiennent l'argument principal, en bien clarifiant leurs thèses. A part le sujet 12 les autres ont mentionné des garanties complètement explicites, ce qui renforce la crédibilité de l'argument. En ce qui concerne le contre-argument les sujets 5 et 12 n'ont pas proposé d'opposition claire, tandis que le sujet 15 a mentionné une série de contre argument, ce qui enrichi son discours. L'analyse du dernier élément, le support, révèle une lacune chez les sujets 12, 13 et 14 alors que les autres participants ont ajouté les données supplémentaires et le support afin d'étayer les faits.

Parmi les 13 étudiants qui ont pris la parole lors de la troisième séance, trois d'entre eux, à savoir les sujets (2, 18 et 5) ont intervenu à deux reprises. Depuis cette séance, il existe une progression par rapport à la première séance, dans l'utilisation des facteurs de l'argumentation par les participants après les avoir exposés aux documents authentiques et motivants. L'analyse révèle que leurs discours argumentatifs, devenaient de plus en plus structurés autour de la thèse principale. En ce qui concerne la

première tirade du modèle, le seul sujet qui n'a pas réussi à intégrer la garantie dans son discours était le numéro 18, bien qu'elle l'ait mentionnée dans sa deuxième intervention. Ainsi, on peut conclure que dans l'utilisation de ces trois premiers éléments, ils n'ont pas rencontré de grandes difficultés et ils les ont adoptés rapidement. En revanche, la deuxième triade, est restée problématique pour de nombreux participants. A l'emploi des modalisateurs les trois étudiants, à savoir, les sujets (16, 5 et 13) ont rencontré des difficultés. De plus le contre-argument a également créé des problèmes pour les sujets suivants : 15, 10, 13, 17, 18, 19, 2, 5 et 7. Il est à noter qu'en ce qui concerne l'utilisation du support, seuls sept étudiants, à savoir, les sujets (11, 10, 2, 6, 17, 18, 4) ont réussi à l'intégrer dans leurs discours.

La quatrième séance ([tableau 2](#)) a marqué un léger recul, les discours étant jugés «simples et brefs». Nous avons remarqué que 11 étudiants ont pris la parole, parmi lesquels deux (les sujets 5 et 13) ont intervenu à deux reprises. L'analyse révèle une lacune significative dans les discours argumentatifs des étudiants par rapport aux séances précédentes. Les phrases tellement simples et brèves sans l'utilisation des éléments argumentatifs. Pour la première fois, l'absence de faits a été observée chez trois étudiants, à savoir 20, 7 et 15, et les difficultés avec les contre-arguments et les supports ont persisté. A part les deux sujets (20 et 22) les autres n'ont pas réussi à intégrer le contre-argument dans leurs productions. Concernant le support, neuf personnes ont rencontré des problèmes.

Le sujet abordé dans cette séance et aussi «la graffiti». Lors de la séance, 11 étudiants ont interagi.

1. Faits

Le sujet 20: Pas de fait explicite.

Le sujet 11: «Les artistes de Prague peignent quelques choses qui est en relation avec leur culture.»

Le sujet 6: «Quand j'ai voyagé à Gheshme, j'ai vu quelques images sur quelques graffiti sur les murs qui étaient à propos de barques et de pêche.»

2. Thèse

Le sujet 20: «Le graffiti est un élément principal de culture mais c'est sous-estimé malgré autre élément comme l'art et le mode.»

Le sujet 11: «De mon point de vue le graffiti peut présenter l'histoire et la civilisation l'intérêt et aussi la culture d'une société.»

Le sujet 6: «Je pense qu'avec certains graffiti comme ça, nous pouvons faire connaissance avec la culture.»

Le sujet 5: «A mon avis si les graffeurs fournissent les (la) plupart des sites public sur Internet par exemple ils fournissent les tournés virtuel sur Internet pour voire les graffitis (pour faire voir) les graffitis aux gens et les gens peuvent servir de (se servir de) de cet art gratuitement.»

3. Garanties

Le sujet 20: Pas de garantie mentionnée.

Le sujet 11: «Pour faire connaissance et transmettre la culture des habitants...»

Le sujet 6: «Quand j'ai voyagé à Gheshme, j'ai vu quelques images sur quelques graffitis sur les murs qui étaient à propos de barques et de pêche.»

Le sujet 13: «Dans certains pays comme Berlin et Amsterdam par cette pratique la faveur pour exprimer leur opinion.»

Le sujet 5: «De faire parler des gens dans la société.»

4. Modalisateurs

Le sujet 20: Aucun modalisateur explicite n'est présent dans cet extrait.

Le sujet 11: «De mon point de vue...», «...je pense que c'est positif»

Le sujet 6: «Je pense que...»

Le sujet 13: «Si il (s'il) est réalisé de façon légale...»

Le sujet 5: «À mes yeux...», «On peut dire que...»

Le sujet 8: «Je pense que...»

5. Contre-arguments

Le sujet 20: «Mais c'est sous-estimé malgré autre élément comme l'art et le mode.»

Le sujet 11: Pas présents directement dans ce discours.

Le sujet 6: Non présents dans ce discours.

Le sujet 13: Non présents dans ce discours.

6. Supports

Le sujet 20: Aucun support explicite n'est mentionné dans cet extrait.

Le sujet 11: «Les artistes de Prague... peignent quelques choses qui est en relation avec leur culture.»

Le sujet 6: «Quand j'ai voyagé à Gheshme, j'ai vu quelques images sur quelques graffiti sur les murs qui étaient à propos de barques et de pêche.»

Le sujet 13: «Comme on se voit... dans certains pays comme Berlin et Amsterdam.»

Le tableau ci-dessous représente l'application des éléments par les étudiants.

Tableau 2. La séance 4.

Sujet	Fait	Thèse	Garantie	Modalisateur	Contre-argument	Support
20	×	✓	×	×	✓	×
11	✓	✓	✓	✓	×	✓
6	✓	✓	✓	✓	×	✓
13	✓	✓	✓	✓	×	✓
5	✓	✓	✓	✓	×	×
8	✓	✓	✓	✓	×	×
21	✓	✓	✓	✓	×	×
22	✓	✓	×	✓	✓	×
14	✓	✓	✓	✓	×	✓
7	×	✓	×	✓	×	×
15	×	✓	×	✓	×	×
5	✓	✓	✓	✓	×	×
13	✓	✓	✓	×	×	×

Consolidation des acquis et défis permanents

Lors de cinquième séance, 15 étudiants ont pris la parole, dont six (les sujets 5, 18, 10, 8, 11 et 15) ont fait plusieurs interventions. L'intervention dans cette séance était remarquable par rapport aux séances précédentes. L'analyse représente la réussite des

participants dans l'utilisation des trois éléments ainsi que du fait, de la thèse et du modalisateur. Tandis qu'à l'emploi de la garantie, du contre-argument et du support ils ont rencontré des difficultés. Pendant des séances 5, 6, 7 et 12, nous avons remarqué que les étudiants ont consolidé leur maîtrise des éléments de la première triade, en particulier des faits, de la

thèse et des modalisateurs. Néanmoins, l'emploi de la garantie, du contre-argument et du support est demeuré problématique, les phrases étant souvent trop simples.

L'analyse de la séance 8 montre que parmi les six étudiants qui ont pris la parole, seul le sujet 8 n'a pas réussi à présenter à la fois le contre-argument et le support. Cependant, il est à noter que ces étudiants se sont appuyés en grande majorité sur leurs préparations écrites, qu'elles avaient déjà élaborées à domicile, afin de développer leur production orale. Ce qui transformait parfois la séance d'expression orale à celle de la lecture pour ceux ou celles qui n'osaient pas prendre la parole à l'oral sans recourir à leur support écrit.

L'intervention des étudiants, pendant la neuvième séance, n'a pas été particulièrement marquante. Seuls Cinq d'entre eux ont pris la parole, ayant préparé leurs présentations sous forme écrite. Quand même ils ont réussi à présenter tous les éléments de l'argumentation dans leurs discours. Ces deux séances ont fait figure d'exception, car les étudiants, s'appuyant sur des préparations écrites, ont réussi à présenter tous les éléments de l'argumentation. Cela a démontré leur capacité à produire un discours structuré lorsque la spontanéité n'est pas requise.

Lors de la dixième et onzième séance, l'enseignante modifie le programme habituel et propose aux apprenants de participer à un jeu de rôle. Elle divise ensuite la classe en cinq groupes de cinq étudiants et leur accorde dix minutes pour réfléchir aux sujets choisis. Ils collaborent en sélectionnant des scénarios appropriés et en partageant les rôles. L'analyse de ces séances révèle que les étudiants

rencontrent des difficultés à présenter les éléments argumentatifs liés à la deuxième triade du modèle de Toulmin (2003) lorsqu'ils participent à des débats ou à des jeux de rôle. Il est particulièrement notable qu'aucun d'entre eux ne parvient à intégrer le soutien nécessaire dans leurs interventions, comme le support. Le contexte de l'improvisation a mis en lumière les difficultés persistantes des étudiants avec la deuxième triade, notamment l'absence totale de supports. Cela indique que les compétences ne sont pas encore pleinement transférables dans des situations de communication non préparées.

Lors de la séance suivante, les étudiants ont intégré non seulement, les trois premiers éléments de la deuxième triade du modèle de Toulmin (2003), dans leurs discours, mais ils ont également démontré une bonne maîtrise des modalisateurs. Cependant, la présence de contre-arguments s'avère problématique et l'utilisation de supports présente des lacunes dans leurs discours. La dernière séance a confirmé une grande lacune dans l'utilisation du contre-argument et du support, qui sont restés les points les plus faibles de l'ensemble de l'étude. Une progression relative a cependant été observée dans l'emploi des modalisateurs, ce qui a permis aux étudiants de mieux nuancer leurs propos au fil du temps.

Tout au long de cette séance (Tableau 3) les groupes ont présenté leurs jeux de rôle sur les deux sujets: «Est-ce que manger de la viande est nécessaire dans la vie?» et «Faut-il encourager le recours aux médecines complémentaires et alternatives?» et à la fin on a lancé un sujet libre sur l'engagement de baby-sitter.

On résume les résultats dans le tableau suivant:

Tableau 3. La séance 13

Sujet	Fait	Thèse	Garantie	Modalisateur	Contre-argument	Support
15	✓	✓	✓	✓	×	✓
1	✓	✓	✓	×	×	×
17	✓	✓	✓	✓	×	✓
7	✓	✓	✓	✓	×	✓
5	✓	✓	✓	✓	×	×
11	✓	✓	✓	×	×	✓
12	✓	✓	✓	×	×	×
26	✓	✓	✓	×	×	×
27	✓	✓	✓	×	×	×
13	✓	✓	✓	✓	×	×
29	✓	✓	✓	✓	×	✓
2	✓	✓	✓	✓	×	×
13	✓	✓	✓	✓	×	×
2	✓	✓	✓	✓	✓	×
5	✓	✓	✓	✓	×	×

Discussion

L'interview a démontré que la plupart des étudiants ne maîtrisaient pas le concept d'argumentation, même dans leur langue maternelle, avant de suivre ce cours. Le manque de familiarité avec les modèles argumentatifs concrets constitue l'un des principaux obstacles à l'élaboration d'un discours structuré et étayé par l'argumentation. Alors que l'argumentation est une compétence essentielle pour réussir tant dans le cadre académique que dans les contextes professionnels où elle permet de construire une pensée critique, de défendre des idées de manière cohérente et de dialoguer efficacement.

Nos observations montrent que parmi les six facteurs de l'argumentation selon le modèle de Toulmin (2003), à savoir : les faits, la thèse, les garanties, les modélisateurs, les contre-arguments et les supports, les étudiants de notre échantillon sont capables d'utiliser plus facilement les éléments concernant la première triade du modèle tels que : les faits, la thèse et les garanties. Tandis qu'à l'emploi de la

deuxième triade comprenant les modélisateurs, les contre-arguments et les supports, ils rencontrent beaucoup de problèmes. Cette problématique est liée plutôt à l'absence des modèles argumentatifs concrets et au manque de familiarité des étudiants avec le concept d'argumentation au début de leur apprentissage. Toutefois, nous avons observé une progression notable chez les participants lorsqu'ils ont été exposés à des approches pédagogiques telles que les plans dialectiques et les activités de jeu de rôle. Par ailleurs, les difficultés dans l'emploi des connecteurs complexes et des exemples pertinents, mettent en lumière des aspects à travailler davantage. Ce qui corrobore avec l'étude faite par Sahnoun et Houcini (2025), qui éprouve des difficultés à employer correctement une variété de connecteurs argumentatifs par les apprenants du FLE.

D'après nos observations, l'un des entraves le plus important chez ces étudiants à produire le discours argumentatif, c'était l'emploi des connecteurs. «On distingue les marques de la

cohésion relationnelle telles que les connecteurs, des marques de la cohésion référentielle telles que les anaphores. Ces marques varient d'une langue à une autre et de ce fait, peuvent être la cause de difficultés dans l'acquisition de la compétence discursive dans la L2.» (Leclercq et al., 2021, p. 222). A notre connaissance, la recherche effectuée dans le contexte iranien (Abdollahi et al., 2020), dont les conclusions convergent avec celles de notre propre recherche, met en évidence que la difficulté à maîtriser l'usage des marqueurs argumentatifs constitue le problème le plus récurrent dans les productions argumentatives des étudiants iraniens.

Les résultats de notre recherche confirment celle de Takagaki (2000), qui constate que les apprenants japonais manquent la compétence argumentative et ce manque est dû particulièrement à l'absence de modèle argumentatif. Selon lui, les apprenants sont capables de faire des phrases grammaticalement correctes, mais les phrases sont simples, isolées, pas compréhensibles et sans cohérences, non seulement au niveau débutant mais au niveau moyen et même avancé. L'auteur trouve l'origine de ce problème dans deux facteurs socioculturels: la tendance à la traduction et l'absence de modèle argumentatif. Selon cet auteur, pour résoudre cette problématique les Japonais devraient avoir une stratégie discursive qui soit différente de leur culture d'origine. Cela exige d'abord qu'ils comprennent l'importance d'apprendre les conventions de l'argumentation en français. Mais dans les milieux scolaires, beaucoup d'apprenants, ainsi que certains enseignants, ignorent cette nécessité. D'après lui la solution c'est l'imitation d'un modèle et d'une bonne structure existante.

Les résultats de recherche de Abdollahi et ses collègues (2020) ont montré que si les formes d'argumentation sont enseignées aux étudiants, ils peuvent s'en servir sans problème lors de l'expression orale et que l'utilisation de ces formes lors de l'expression orale augmente la cohérence du discours argumentatif. Selon cette recherche, les activités argumentatives exigent aussi des savoirs généraux sur les sujets différents. C'est-à-dire la cohérence des discours argumentatifs d'un étudiant dépend aussi de son niveau de connaissance de la culture générale. La qualité d'un discours argumentatif dépend aussi de sa cohérence et sa cohésion. Selon cette étude, l'analyse des données sur la cohésion des discours argumentatifs des étudiants, les usages corrects des marqueurs argumentatifs dans les discours des étudiants iraniens ne sont pas suffisants.

Ces résultats montrent aussi l'importance d'une approche pédagogique stimulant, la présence des modèles pertinents et l'utilisation des activités interactives, pour aider les étudiants à surmonter leurs entraves et à augmenter leur confiance en leurs compétences argumentatives. Dans ce sens, Kiran (2016) nous rappelle que les difficultés d'apprentissage de l'argumentation ont deux sources principales. Premièrement c'est l'absence des enseignements systématiques sur l'argumentation au cours des études antérieures pour les apprenants turcs et deuxièmement il s'agit de la complexité de distinguer et d'enseigner des éléments de l'argumentation en français tel que : convaincre, persuader, situation d'énonciation, les connecteurs. Ainsi l'auteur a pour sa proposition de recherche, d'enrichir les supports pédagogiques destinés au FLE doté des textes, des explications et des exemples adéquats pour chaque niveau concernant l'argumentation en

français. Cela ouvre également des perspectives pour adapter les pratiques d'enseignement afin de répondre aux besoins variés des apprenants et de développer leur potentiel en communication argumentative.

Les résultats soulignent que les étudiants ont plus de facilité à utiliser les éléments de la structure de surface (faits, thèse, garantie). En revanche, ils ont constamment rencontré des difficultés avec la structure profonde (contre-arguments, supports). L'exposition à des approches pédagogiques structurées, comme les plans dialectiques, et à des activités de débat interactif, a aidé les étudiants à progresser et à gagner en confiance.

En enseignant cette compétence, les étudiants apprennent à construire des arguments solides, à distinguer les arguments fallacieux et à communiquer de manière plus efficace. Par ailleurs, cet apprentissage favorise le développement de la pensée critique et permet de prendre des décisions plus claires. Pour ainsi, l'apprentissage de l'argumentation dépasse le seul cadre de l'enseignement du français : il constitue un outil essentiel pour structurer la pensée, développer des idées de manière cohérente et les défendre avec rigueur.

Conclusion

Cette étude nous a permis de mettre en lumière les dynamiques complexes du discours argumentatif en langue étrangère. Les résultats de cette étude suggèrent que notre échantillon a acquis les bases de l'argumentation orale en FLE, mais qu'ils ont rencontré des difficultés constantes avec les éléments plus complexes. L'utilisation de plans dialectiques et la préparation de leurs interventions ont amélioré la qualité de leurs discours, mais le défi principal reste l'intégration des contre-

arguments et des supports dans des situations d'interaction orale spontanée. Ces résultats soulignent l'importance d'une pédagogie ciblée et d'activités interactives pour aider les étudiants à surmonter ces obstacles. Cette sorte d'activité prépare l'apprenant à placer dans des situations d'interactions, ce qui l'aide à s'adapter de plus en plus avec la notion de l'argumentation et permet à l'apprenant de prendre la parole, donner ses idées et communiquer en langue étrangère. Cette étude met en évidence l'importance d'un environnement pédagogique stimulant et d'activités interactives pour aider les étudiants à surmonter les obstacles et à développer leurs compétences argumentatives orales en FLE, puisque selon Schnoller (2018, p. 22), «l'enseignement du FLE n'échappe pas au discours argumentatif».

Références

- Abdollahi, A., Mehrabi, M. et Ghasemi, M. (2020). Dire pour convaincre en classe de FLE: Une analyse des discours argumentatifs des étudiants iraniens lors de l'expression orale. *Revue des Études de la Langue Française*, 12(2), 131-146. <https://doi.org/10.22108/relf.2021.128783.1160>
- Armion, N., Rahmatian, R., Safa, P. et Shairi, H.-R. (2019). Les carences d'enseignement de la CO au milieu institutionnel en Iran. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 13(23), 19-35. <https://doi.org/10.22034/rllfut.2019.9291>
- Basanj, D., et Shobeiry, L. (2011). Le texte argumentatif et la typologie de textes. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et*

- Littérature Françaises*, 7(14), 45-65.
<https://doi.org/10.22129/plume.2011.48841>
- CECRL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner*. Éditions Didier.
- CECRL. (2021). *Cadre européen commun de référence pour langues: apprendre, enseigner, évaluer— Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Claudel, C., et Doury, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 39, 33-53.
<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-4-1.pdf>
- Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., et Guerrieri, C. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère): Pratiques de classe*. Belin.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne, Peter Lang.
- Djicheu, Y. (2024). Cultures linguistiques et méthode d'apprentissage de l'écrit argumenté. *Didactique du FLES: Recherches et Pratiques*, 3(1), 175-188.
<https://hal.science/hal-04665086v1/document>
- Doury, M. et Claudel, C. (2024). Développer l'argumentation en français langue étrangère avec des arbres argumentatifs. *ALSIC*, 27(3).
<https://journals.openedition.org/alsic/7685>
- Farghali, N. (2017). Travailler l'argumentation en classe de FLE: obstacles et perspectives (cas des apprenants à l'Université de la Princesse Noura à Riyad). *Hermes*, 6(3), 97- 115.
https://journals.ekb.eg/article_75832_0.html
- Gashmardi, M.-R., et Sadeghpour, R. (2018). La pédagogie inversée en FLE: impact sur l'apprentissage des enfants. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 14(27), 71-88.
<https://doi.org/10.22129/plume.2018.113358.1040>
- Ghafoori, L., Safa, P., Rahmatian, R. et Shairi, H.-R.(2015). Le rôle des représentations dans la formation des enseignants de FLE en Iran. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 11(22), 94-116.
<https://doi.org/10.22129/plume.2015.48920>
- Gautier, S. (2019). L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse? *Revue internationale Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, 3. <https://methodal.net/?article224>
- Géraldine, D. (2021). La compétence argumentative dans les examens de certification officielle de FLE et ELE. *E-Scripta Romanica*, 9, 106-121.
<http://doi.org/10.18778/2392-0718.0909>
- Géraldine, D. (2023). L'argumentation en cours de FLE en partant des directives du CECRL et des exigences de la certification officielle en français et en espagnol. In *Transfrontalier•e•s: le français langue de rencontre(s)* (pp. 52-60). <https://gredos.usal.es/handle/10366/160369>

- Grabowska, M. (2020). Vers une appréhension fine et critique du discours argumentatif au niveau C1/C2 du CECR: Enseigner les compétences interprétatives à l'oral. Cadre rhétorique et générique du débat. *Romanica Wratislaviensia*, 67, 229-233. <https://doi.org/10.19195/0557-2665.67.17>
- Hamez, M.P. (2014). L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE: étude de manuels publiés entre 1984 et 2012. *Synergies Pays Scandinaves*, 9, 79-92. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/hamez.pdf>
- Kiran, A. (2016). Les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE en Turquie. *Pratiques*, 73, 169-170. <http://doi.org/10.4000/pratiques.3127>
- Leclercq, P., Edmonds, A., et German, E. S. (2021). *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Sahnoun, D., et Houcini, B. (2025). Les connecteurs argumentatifs dans l'argumentation écrite: cas des apprenants algériens de 3AS. *Journal of Languages and Translation*, 5(1), 384-394. <https://asjp.cerist.dz/en/article/262034>
- Pekarek Doehler, S. (2002). *Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2*. Publications de la Sorbonne nouvelle.
- Rabehi, S. (2011). De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE. *Synergies Tunisie*, 3, 183-193. <https://gerflint.fr/Base/Mondearabe8.pdf#page=25>
- Schnoller, Ch. (2018). Apprendre le français et apprendre à penser en français pour devenir un véritable acteur social. *Synergies Mexique*, 8, 15-26. <https://gerflint.fr/Base/Mexique8/schnoller.pdf>
- Takagaki, Y. (2000). Des phrases, mais pas de communication Problème de l'organisation textuel chez les non Occidentaux: le cas des Japonais. *Dialogues et cultures*, 44, 84-91. <https://hal.science/hal-00356054v1>
- Toulmin, S. (2003). *Les usages de l'argumentation*. Cambridge University Press.

